



Service

Gesundheit

Ihr Suchbegriff



Login

Meine TK

[Life Balance](#) / [Stress bewältigen](#)

Artikelserie

Wie Stress entsteht (1/4)



♡ 21

Kunden suchen nach Geschäften wie Ihrem.



GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON

Das Wissen der Experten.

Newsletter Hilfe Bitte wählen: Ich bin...

SUCHE Startseite Gabler Banklexikon Newsletter

58.000 Fachbücher + 300 Zeitschriften, online-Recherche + unbegrenzter Download im Abo. Neuerscheinungen automatisch inklusive. Jetzt Gratismonat sichern!

Lexikon Home > BWL > Allgemeine BWL > Personal > Grundlagen und Funktionen der Personalführung

Führungskräfte



Prof. Dr. Thomas Bartscher
Technische Hochschule Deggendorf
Professor für die Lehrgebiete Human
Resource Management, Innovation und

Ausführliche Definition im Online-Lexikon
Personen mit Personal- und Sachverantwortung. Können aufgrund ihrer Stellung in der [Hierarchie](#) Einfluss auf operative Leistungserstellungsprozesse ([Performanz Management](#)) und auf die strategische Unternehmensentwicklung nehmen.

Vgl. [Lower Management](#), [Middle Management](#), [Top Management](#); [leitender Angestellter](#).

Zitierfähige URL

Teilen Sie Ihr Wissen über "Führungskräfte"

Übersicht

- Definition Online-Lexikon (kostenlos) >
- Mindmap >
- Literaturverzeichnis/Weblinks >
- Sachgebiete >
- interne Verweise >

Zitierfähige URL >

English Drucken Feedback



Anzeige

UNSERE MUST-HAVES

JETZT KAUFEN

50.000 Fachbücher • 300 Zeitschriften, online-Recherche • unbegrenzter Download im Abw. Bereichungen automatisch inkl. MwSt. 1001 Großformat sicher!

Lexikon Home > BWL > Allgemeine BWL > Personal > Grundlagen und Funktionen der Personalführung

Führungskräfte



Prof. Dr. Thomas Bartscher
Technische Hochschule Deggendorf
Professor für die Leitgebiete Human Resources Management, Innovations- und Transformationsmanagement
Autoren dieser Definition

Ausführliche Definition im Online-Lexikon
Personen mit Personal- und Sachverantwortung. Können aufgrund ihrer Stellung in der **Unternehmung** Einfluss auf operative Leistungserstellungsgesamtheit (**Unternehmensmanagement**) und auf die strategische Unternehmensentwicklung nehmen.

Vgl. **Lower Management, Middle Management, Top Management, Arbeits-Angebot**

Zitierfähige URL

Teilen Sie Ihr Wissen über "Führungskräfte"



Übersicht

Definition Online-Lexikon (kostenlos) >
Mindmap >
Literaturverzeichnis/Weblinks >
Sachgebiete >
Interne Verweise >

Zitierfähige URL >



Zuletzt besuchte Definitionen...

Führungskräfte x

als PDF Download als Mindmap

Verlagsangebote



Finanzierung (WAZZGD)
SPMA Spezialmaschinen GmbH
Finanziersatz sehen



Produktions von Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (FNZESG)
Versicherungsmagazin - print und digital
Versicherungsmagazin vermittelt Profis in der Versicherungsbranche richtungswisend und trendgebend fundierte Informationen zum aktuellen Geschehen innerhalb des Marktes. Nutzen Sie die Vorteile von Printzeit, E-Magazin und unbegrenztem Online.
2 Ausgaben gratis testen!

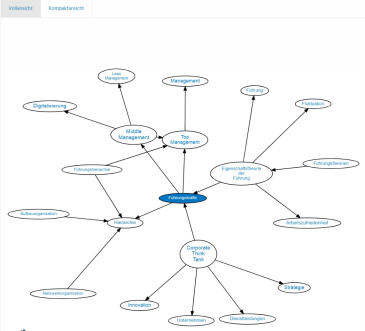


Produktions von Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (FNZESG)
Flexibel arbeiten im Homeoffice
Für Inhaber, Vorstände, Geschäftsführer, Berater, Profis, Verwalter, Finanzdienstleister. Wie Sie Chancen zu Transformation und Turnaround auch in Krisen nutzen. Nutzen Sie die Vorteile von Printzeit, E-Magazin und...
Hier kostenlos Probelesen!

100 Anbieter zum Thema

Mit Ihrer Auswahl die Relevanz der Werbung verbessern und dadurch dieses kostenfreie Angebot refinanzieren: [Wählen Informationen](#) [Über Springer Professional](#) [Über Ihre Professional \(B. G. Gutschein\)](#)

Mindmap "Führungskräfte"



Springer Gabler
Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fuehrungskraefte-34388>

News SpringerProfessional.de



Elektronik lässt sich automatisiert recyceln
Inspired vom Urban Mining-Ansatz, werden im Rahmen eines EU-Projekts ein Recyclingkonzept für Elektronik entwickelt. Eine inverse Produktion sowie die wirtschaftliche Zurückgewinnung harter Metalle wären und sind die erklärten Ziele.



Wer die Corona-Hilfen bezahlt
Die wirtschaftlichen und sozialen Kosten der Virus-Pandemie sind enorm. Weltweit pumpen Regierungen ebenso wie Notenbanken hohe Summen in den Geldkreislauf. Fräglich ist, wer künftig die Rechnung dafür begleichen muss.



Kundenorientierung 4.0 heißt Value, Value, Value
Die Corona-Krise und eine veränderte Wettbewerbssituation haben die Kundenorientierung noch stärker in den Mittelpunkt gerückt. Welche Konzepte Zukunft haben, diskutieren Vertriebsexperten auf der virtuellen 2. Zukunftswerkstatt Sales Excellence.

Autoren der Definition und ihre Literaturhinweise/ Weblinks



Prof. Dr. Thomas Bartscher
Technische Hochschule Deggendorf
Professor für die Leitgebiete Human Resources Management, Innovations- und Transformationsmanagement



Regina Nissen
IPP-Institut Göttingen
Geschäftsführung

Zur Zeit keine Literaturhinweise/Weblinks der Autoren verfügbar.

Interesse melden

Literaturhinweise SpringerProfessional.de

Springer Professional - Die Plattform für Fachzeitschriften und Bücher

"Integrierte Führungskräfte können auch in Krisen führen"
Mitarbeiter- und Unternehmensführung sind von Zielkonflikten, Veränderungen und Mehrdeutigkeiten geprägt. Auch in der komplexen Situation der Corona-Krise ist Integrität die Schlüsselkompetenz für erfolgreiche Leadership, so die Experten Anne Göggele und Peter Hagelmayr.

Darstellung der übergeordneten Merkmale in Führung und Management von Organisationen nach der Entwicklung einer Analysegrundlage und eines Analysegerätes für die Untersuchung von Ausbildungscurricula für Führungskräfte in erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, sozial- und gesundheitswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Handlungsfeldern
Das praxisrelevante Design stellt eine der höchsten geistigen Aktivitäten von Menschen dar. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, hat vornehmlich dazu beigetragen, dass die Spezies Mensch überlebt und sich kontinuierlich weiterentwickelt hat. ...

Darstellung der relevanten Objekttheorien in Führung und Management von Organisationen nach der Entwicklung einer Analysegrundlage und eines Analysegerätes für die Untersuchung von Ausbildungscurricula für Führungskräfte in erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, sozial- und gesundheitswissenschaftlichen und betriebswirtschaftlichen Handlungsfeldern
Damit Führungskräfte professionell handeln und interagieren sowie ihre Mitarbeiter und letztlich sich selbst in einem Prozess der lebenslangen Lernens weiterentwickeln können, bedarf es spezifischer, übergeordneter Konzepte und Ansätze. Sie ...

48682 Ergebnisse für Führungskräfte [Springer Professional](#)

Bücher auf springer.com

verwandte Buchtitel von springer.com

Grid of book covers: 'Feel Good Management - Anforderungen und Aufgabengebiete', 'Handbuch für Führungskräfte', 'Subjektive Führungswelten...' with 'Vorbestellen' buttons.

Alle Bücher zu "Führungskräfte" [Springer](#)

Sachgebiete

Führungskräfte

is assigned to the following subject groups in the lexicon.

- BWL
- Allgemeine BWL > Personal > Grundlagen und Funktionen der Personalführung
- Weiterführende Schwerpunktbeiträge
- Fluides Personalmanagement
- Fluides Denken und Handeln: Die Intelligenzforschung unterscheidet zurückgehend auf das Intelligenzmodell von Cattell (IST) zwei miteinander verbundene Komponenten der Intelligenz: die fluide und die kristalline Intelligenz. Veranschlicht formuliert, spiegelt letztere die Lernprozesse einer Person, mehr >
- Digitalisierung und Arbeit 4.0
- Digitalisierungs- und Automatisierungsgrad Welche erwartbaren Auswirkungen auf die Aufgabenebene bzw. Tätigkeitsfelder in des Unternehmen zeichnen sich angesichts der digitalen Veränderungen in des Arbeitssystemen ab? Es lassen sich drei Technologieklassen unterscheiden, deren... mehr >

Interne Verweise

Delikte Definitionen der Autoren Ein- / Ausgehende Verweise

Angestellter Evaluation Fachkompetenz Fluktuation Führung
Führungstil Konflikt Kontingenzttheorie der Führung Lernen Management by Objectives Menschenbilder Methodenkompetenz
Personalbeschaffung Personalentwicklung
Personalmanagement Personalplanung Prämienvohn Taylorismus on-the-Job-Training Äquivalenzprinzip

Footer with sections: Hilfe & Kontakt, Newsletter, Rechtliche Informationen, Weitere Seiten, Springer Nature logo.



Empirische Untersuchung von Studierendenstress in Deutschland



UNIVERSITÄT HOHENHEIM



Prof. Dr. Uta Herbst / Prof. Dr. Markus Voeth



Empirische Untersuchung von Studierendenstress in Deutschland



UNIVERSITÄT HOHENHEIM



Prof. Dr. Uta Herbst / Prof. Dr. Markus Voeth

Zur Aktualität des Themas



01. Oktober 2015

Leistungsdruck an der Uni
Wie Studenten Stress bewältigen können

WirtschaftsWoche, 01.10.2015

17. Mai 2010, 21:40 Uhr Studenten im Stress

Wenn das Studium blanker Horror wird

In den Semesterferien steht für viele Studenten Büffeln statt Faulenzen auf dem Programm: Sie müssen Klausuren und Seminararbeiten schreiben. Wenn der Stress überhand nimmt, kann eine psychologische Beratung helfen.
Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010

Krankenkassenreport

So gestresst sind Deutschlands Studenten

Spiegel Online, 01.07.2015

13. November 2015, 07:54 Uhr Psychische Krisen im Studium
Studenten leiden unter Stress
Süddeutsche Zeitung, 13.11.2015

STRESS

Studenten am Rande des Nervenzusammenbruchs

Welt, 16.10.2015

Stressbewältigung

Tipps zur Stressbewältigung im Studium

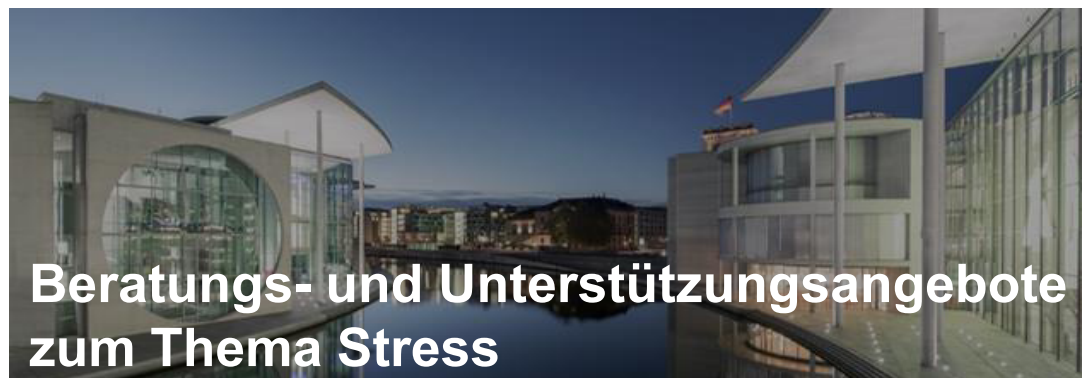
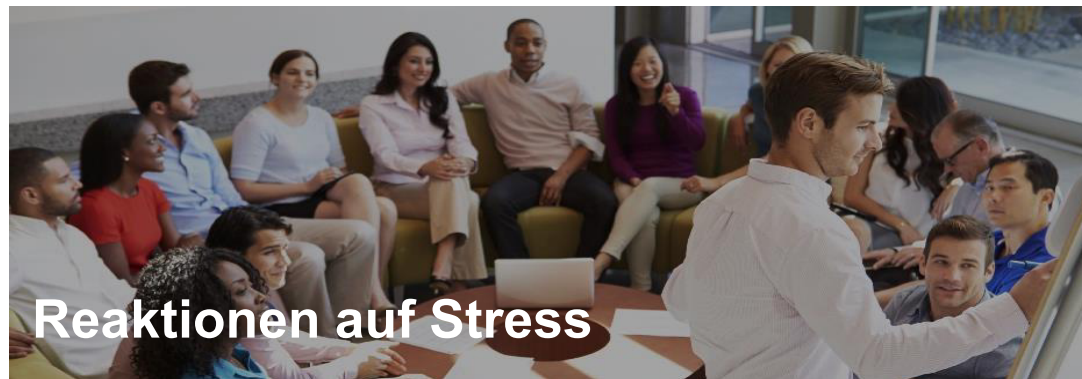
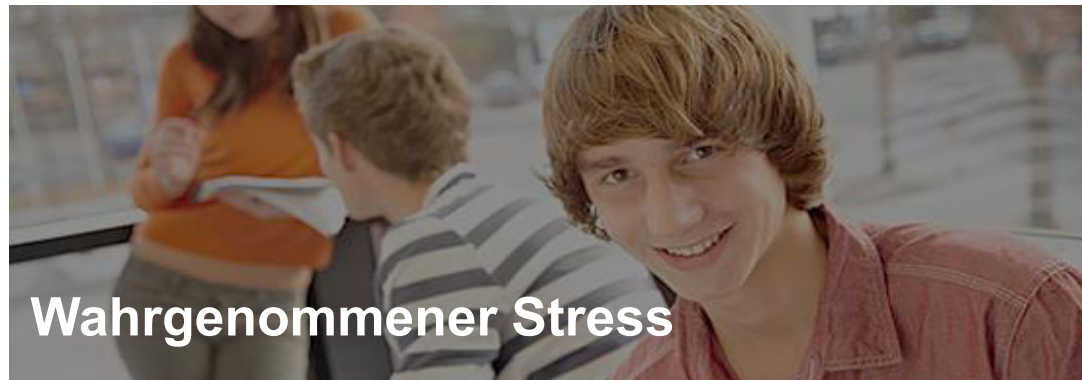
Klausuren, Präsentationen, Abgabetermine – Studenten leiden oft unter Stress im Studium. Das kann zu körperlichen oder psychischen Beschwerden führen. Wenn Du jedoch einige dieser Tipps zur effektiven Stressbewältigung befolgst, kannst Du dem Stress vorbeugen.

www.studieren-im-netz.org

Depressionen im Studium – Wie kommt man wieder raus aus dem Tief?

magazin.jobmensa.de, 03.15.2015

Untersuchungsbereiche der Studie



Information zur Erhebung

- Ansprache von
 - 392 Rektoren deutscher Hochschulen
 - über 2.000 Fachschaften
 - Studierenden
- Erhebungszeitraum: 22. Juni 2016- 22. Juli 2016
- Das Befragungskonzept basiert auf einer umfangreichen Vorstudie
- Insgesamt wurde der Online-Fragebogen 24.103 mal angeklickt, wovon **18.214** Studierende den Fragebogen qualifiziert ausgefüllt haben

Die Untersuchung ist die größte Studie zu dieser Fragestellung, die bislang in Deutschland durchgeführt wurde.

Wahrgenommenes Stresslevel der Studierenden

Erläuterung zur Auswertung der Perceived Stress Scale

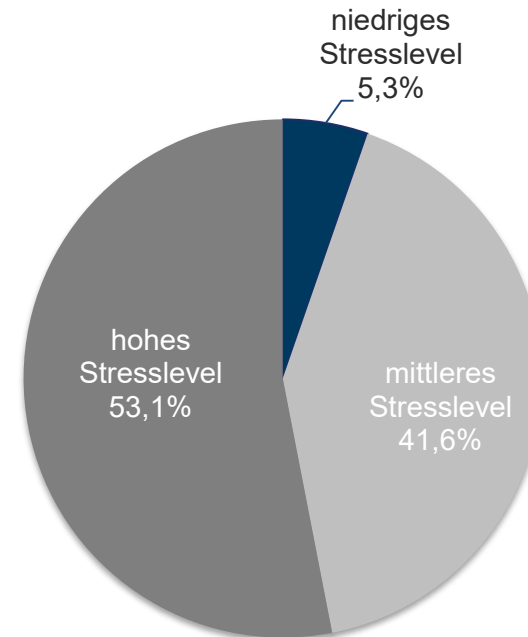
Nach Cohen/Williamson (1988) wurden die Stresswerte entsprechend der folgenden Werte gruppiert:

- Stresswert 1-10: niedriges Stresslevel
- Stresswert 11-20: mittleres Stresslevel
- Stresswert über 20: hohes Stresslevel

Der **durchschnittliche Stresswert unter den Studierenden liegt bei 19,84 (mit SD. 6,057).**

Mehr als die Hälfte der Studierenden weist ein hohes Stresslevel auf.

Verteilung Perceived Stress Scale Zugehörigkeit



Im Vergleich zu anderen Studien zeigt sich, dass Studierende in Deutschland überdurchschnittlich gestresst sind: 50 % aller Beschäftigten geben an, hohen Stress im Beruf zu empfinden (adp research institute, 2015). Bei Studierenden liegt dieser Wert um 6 % höher!

Besonders (wenig) gestresste Studierende

„Ich bin ein wenig gestresster Student und studiere ...“



männlich

im Master:
Sportwissen-
schaften.

an einer **privaten**
Hochschule.

in Rheinland-Pfalz.

ein **duales**
Studium.

„Ich bin eine gestresste Studentin und studiere...“



weiblich

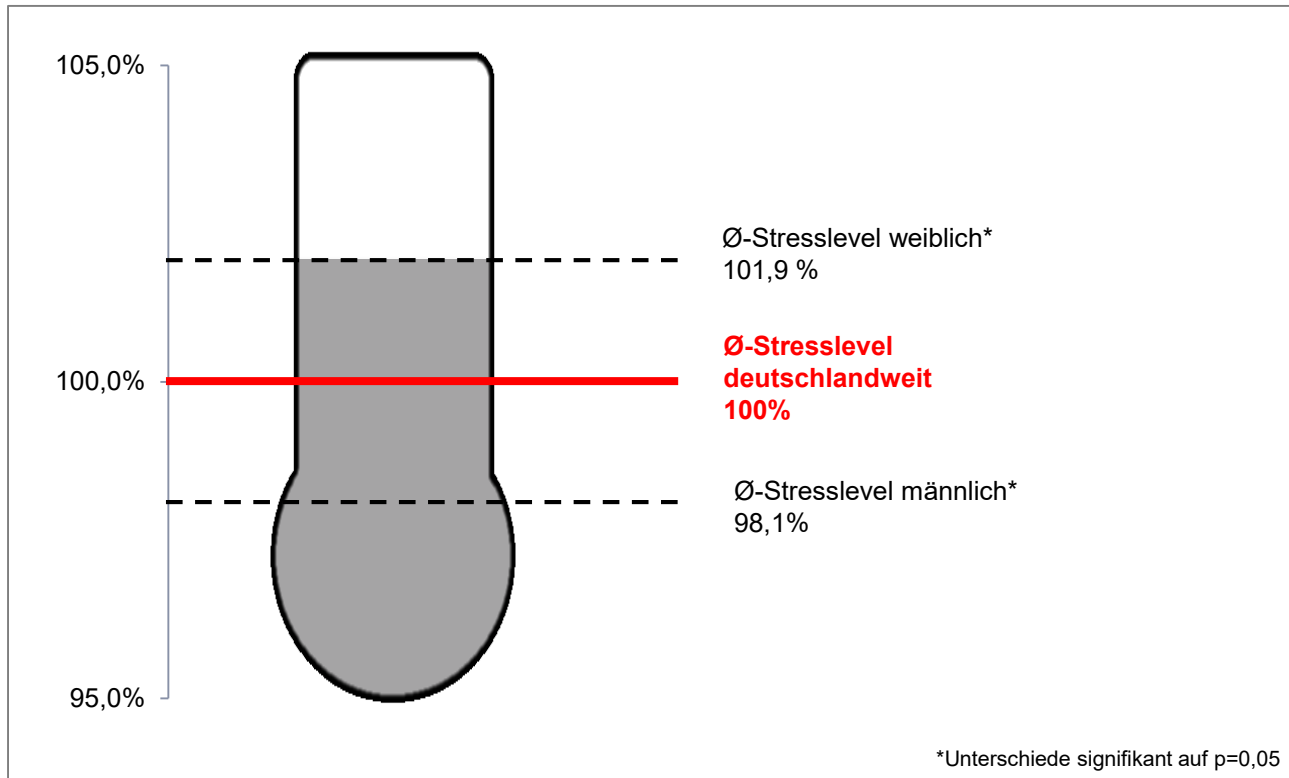
im Bachelor:
Agrar-, Forst- &
Ernährungs-
wissenschaften.

an einer **staatlichen**
Hochschule.

in Nordrhein-
Westfalen.

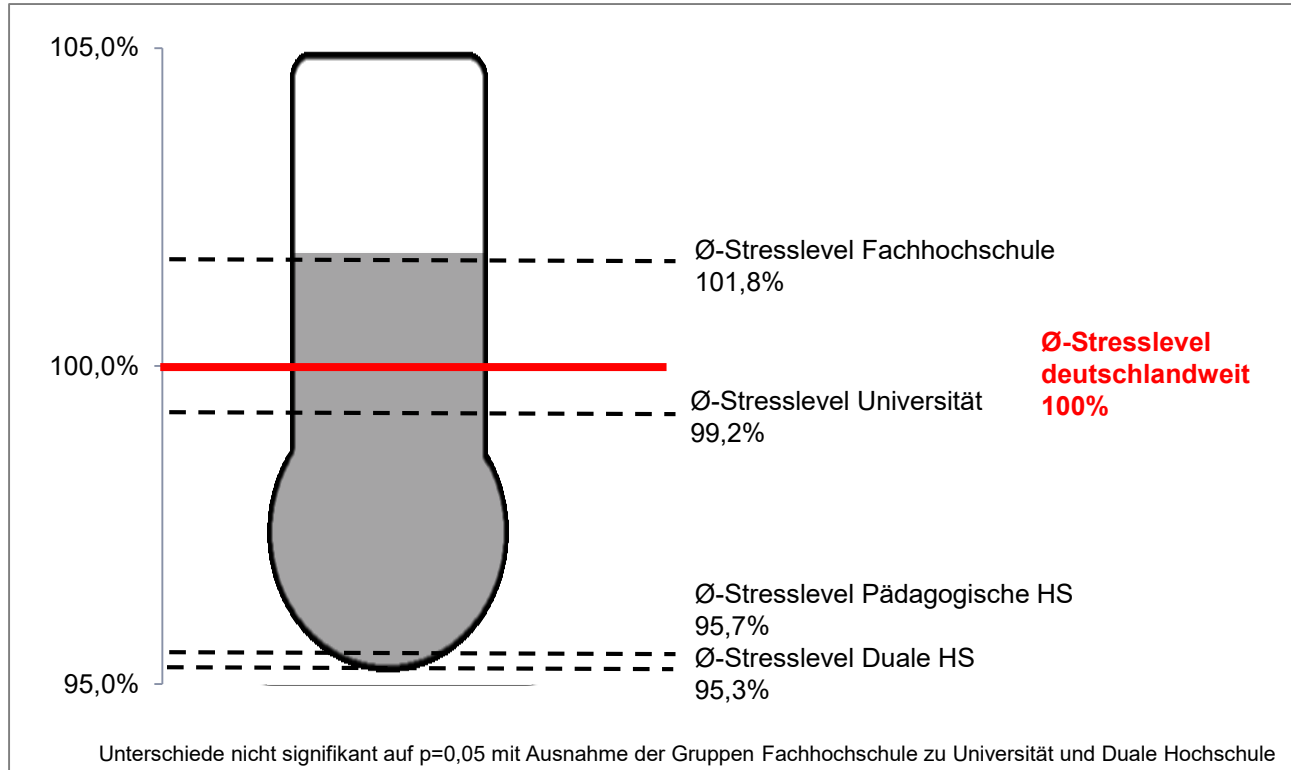
an einer
Fachhochschule.

Durchschnittlicher Stresslevel nach Geschlecht



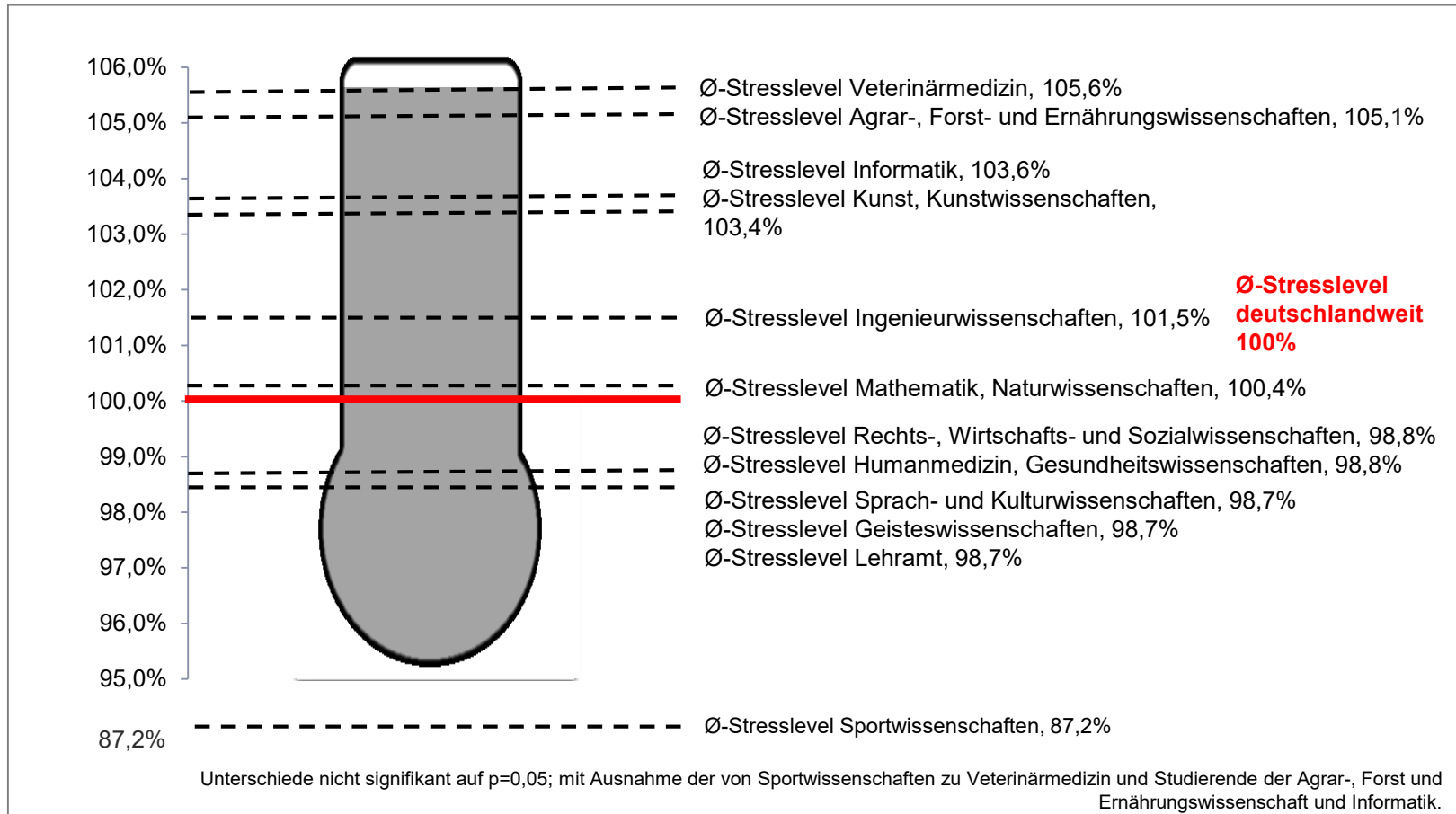
Weibliche Studierende haben ein signifikant höheres Stresslevel als männliche Studierende.

Durchschnittlicher Stresslevel nach Hochschulart



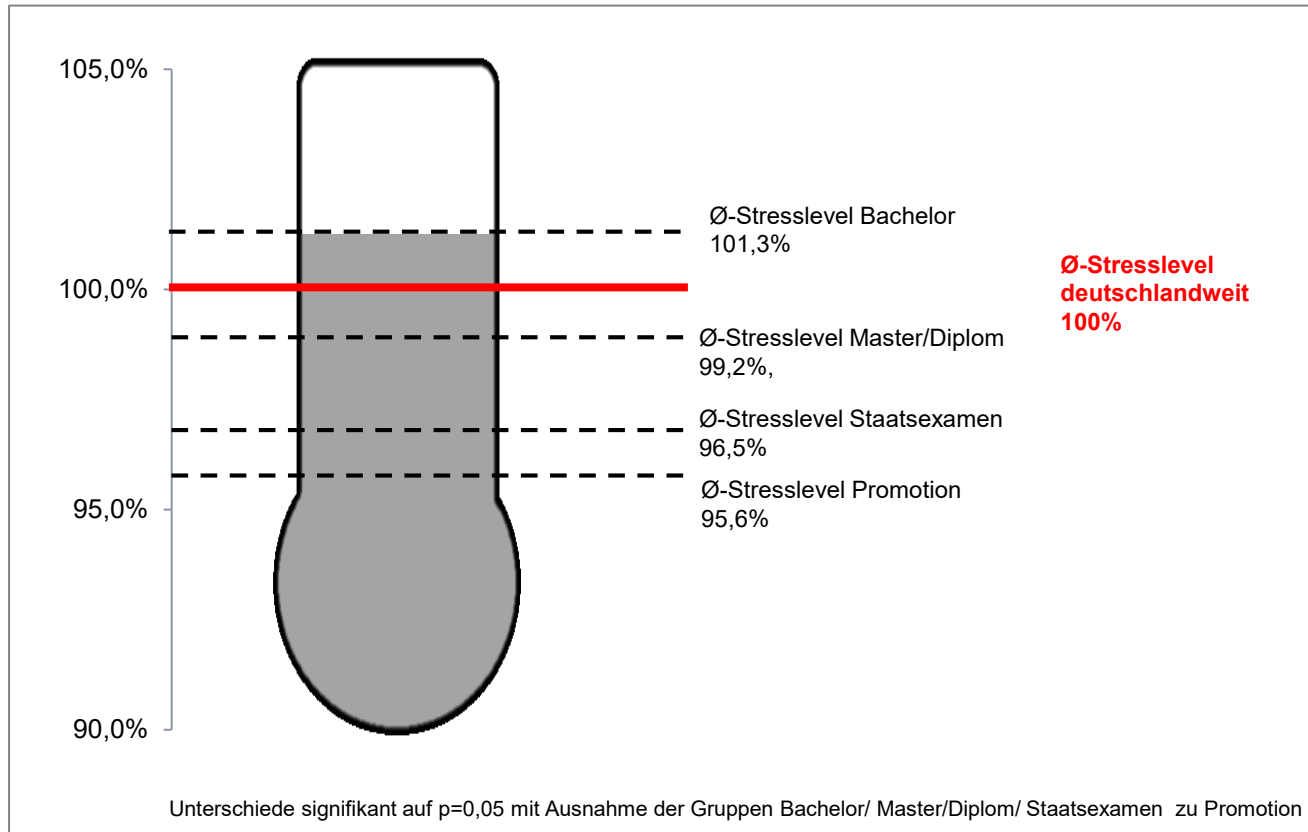
Studierende an Fachhochschulen sind signifikant gestresster als Studierende an Universitäten. Insgesamt weisen Studierende an Fachhochschulen auch das höchste Stresslevel auf.

Durchschnittlicher Stresslevel nach Studienfächern



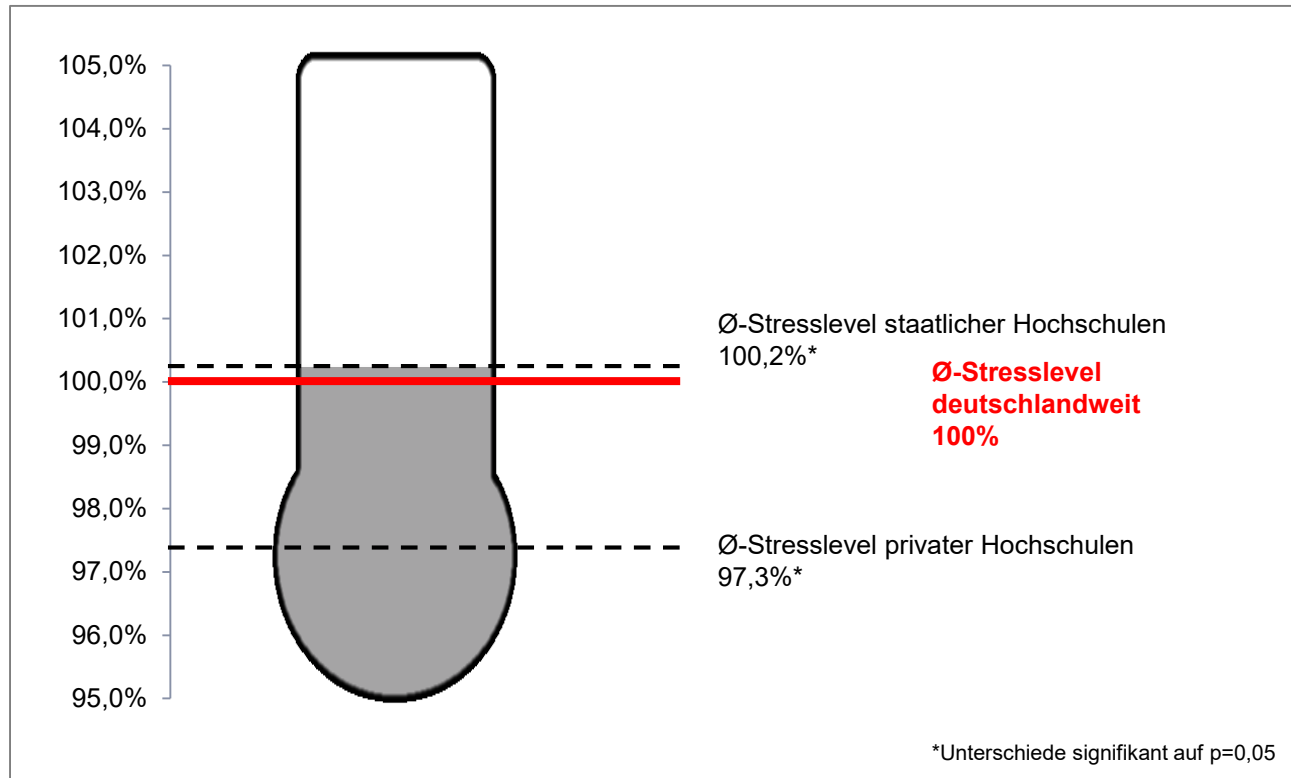
Studierende der Veterinärmedizin, der Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaft und der Informatik haben tendenziell ein höheres Stressempfinden.

Durchschnittlicher Stresslevel nach Abschlussart



Bachelor-Studierende haben ein signifikant höheres Stresslevel als Studierende anderer Abschlussarten.

Durchschnittlicher Stresslevel privat vs. staatliche Trägerschaft



Studierende staatlicher Hochschulen sind signifikant gestresster als Studierende privater Hochschulen.

Durchschnittlicher Stresslevel nach Bundesländern



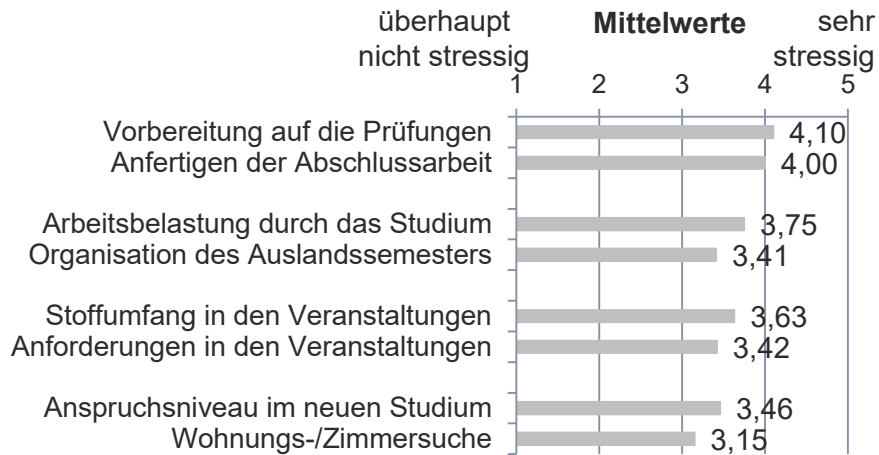
Bundesland	Durchschnittlicher Stresswert	In % zum Bundesdurchschnitt
Nordrhein-Westfalen	21,13	106,5%
Sachsen-Anhalt	20,68	104,2%
Saarland	20,57	103,7%
Sachsen	20,51	103,4%
Hessen	20,39	102,8%
Baden-Württemberg	20,34	102,5%
Niedersachsen	20,14	101,5%
Schleswig-Holstein	19,93	100,4%
Berlin	19,91	100,4%
Mecklenburg-Vorpommern	19,66	99,1%
Hamburg	19,49	98,3%
Thüringen	19,45	98,0%
Bremen	19,21	96,8%
Brandenburg	18,87	95,1%
Bayern	18,46	93,1%
Rheinland-Pfalz	17,64	88,9%

Unterschiede signifikant auf $p=0,05$ zwischen den Bundesländern BW-BY/BB/NI/RP/SH & BY-BW/BE/NRW/SLST & BE-BY/RP & BB-NRW & HH-NRW & HE-RP & NI-BY/NRW/SN & NRW-BE/BB/HH/RP/SH & RP-BW/BE/HE/NRW/SL/SN/ST & SL-BY/RP & SN-BY/NI & ST-BY/RP & SH-NRW

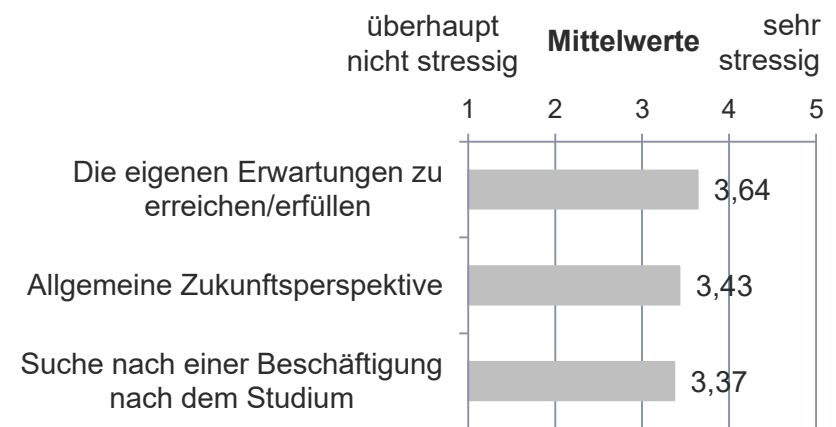
In fast allen Bundesländern dominiert der Anteil der Studierenden, die ein hohes Stressniveau haben (Ausnahmen: BY, BB, RP). Vor allem die Studierenden in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Saarland und Sachsen sind überdurchschnittlich gestresst in ihrem Studium. Studierende aus Rheinland-Pfalz empfinden den geringsten Stress in ihrem Studium.

Wichtige Stressbereiche für Studierende

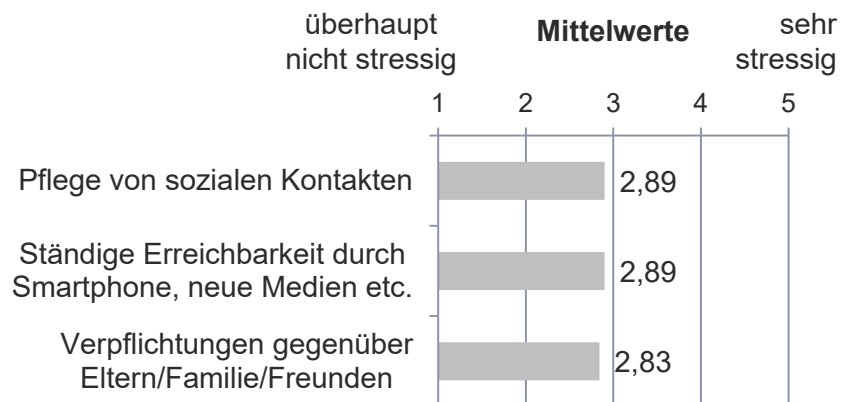
Hochschulbezogener Stress



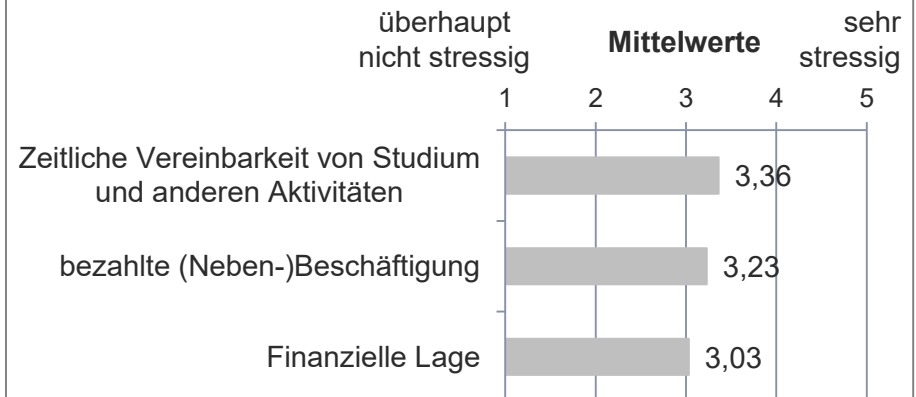
Intrapersoneller Stress



Interpersoneller Stress

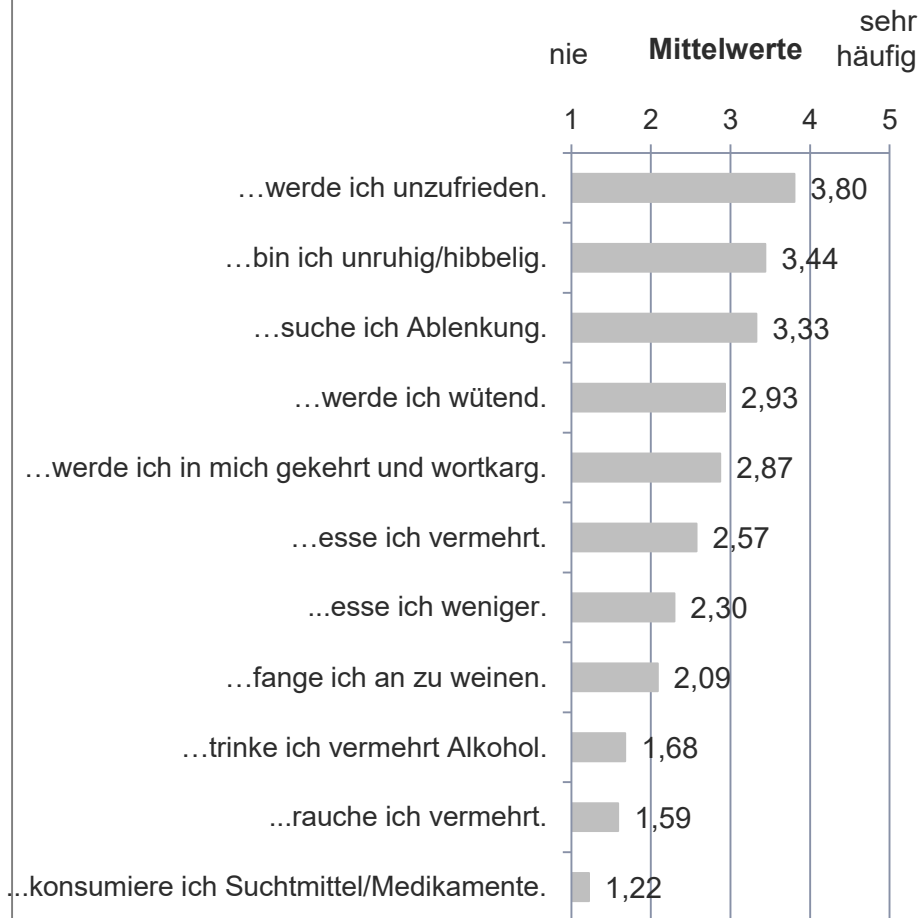


Stress durch Alltagsorganisation

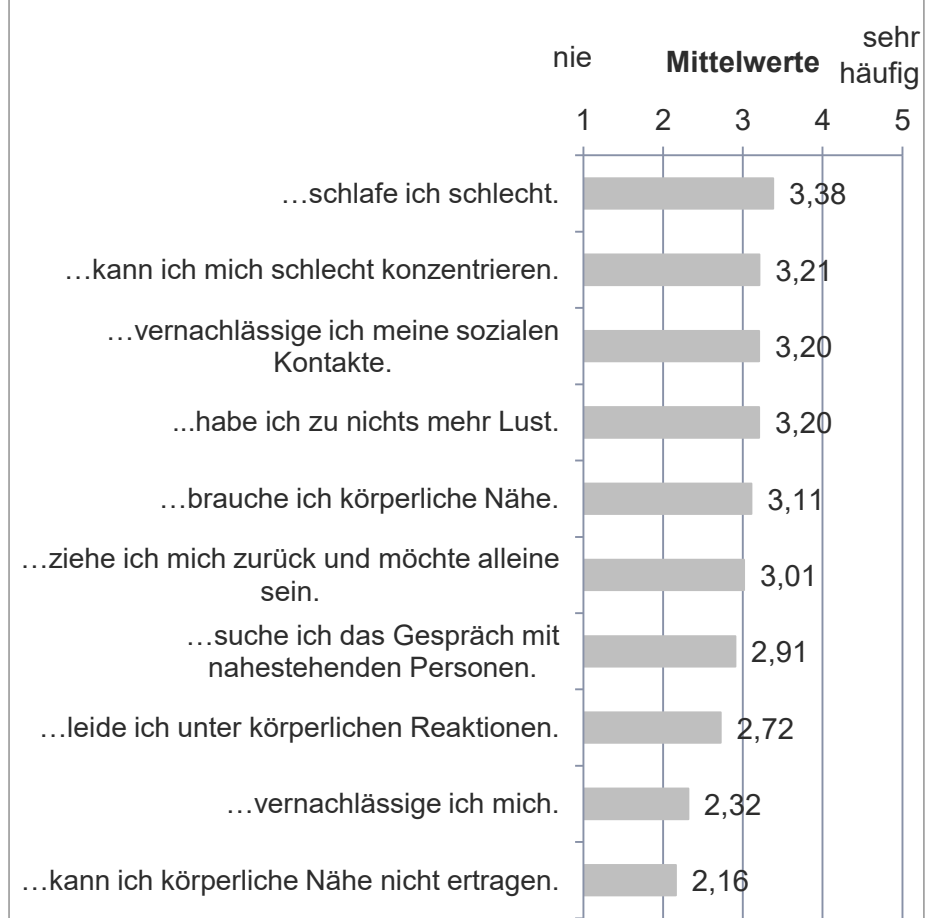


Reaktionen und Folgen von Stress

Welche der folgenden spontanen Reaktionen treffen typischerweise auf Ihr Verhalten in Stresssituationen zu? Bei Stress...



Welche kurzfristigen Auswirkungen von Stress nehmen Sie bei sich wahr? Bei Stress...



Erläuterung zur Auswertung der Resilienzskala

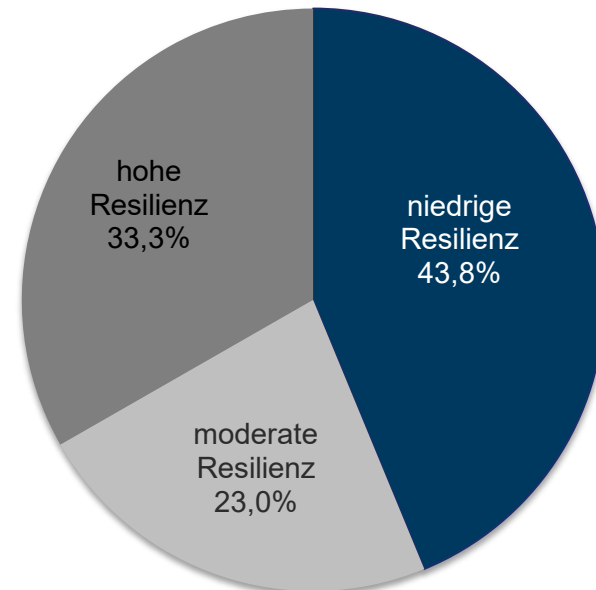
Leppert et al. (2008) empfehlen für die Auswertung der Resilienz das folgende Schema:
Addition der Punktwerte (1=„Stimme überhaupt nicht zu“ bis 5=„Stimme voll zu“) über alle 13 Einzelitems.

Den Punktwerten werden die entsprechenden Gruppierung der Resilienz zugewiesen:

- Punktwerte 1-47: niedrigere Resilienz
- Punktwerte 48-51: moderate Resilienz
- Punktwerte 52-65: hohe Resilienz

Die **Mehrzahl der Studierenden** verfügt über eine **niedrige Resilienz**.

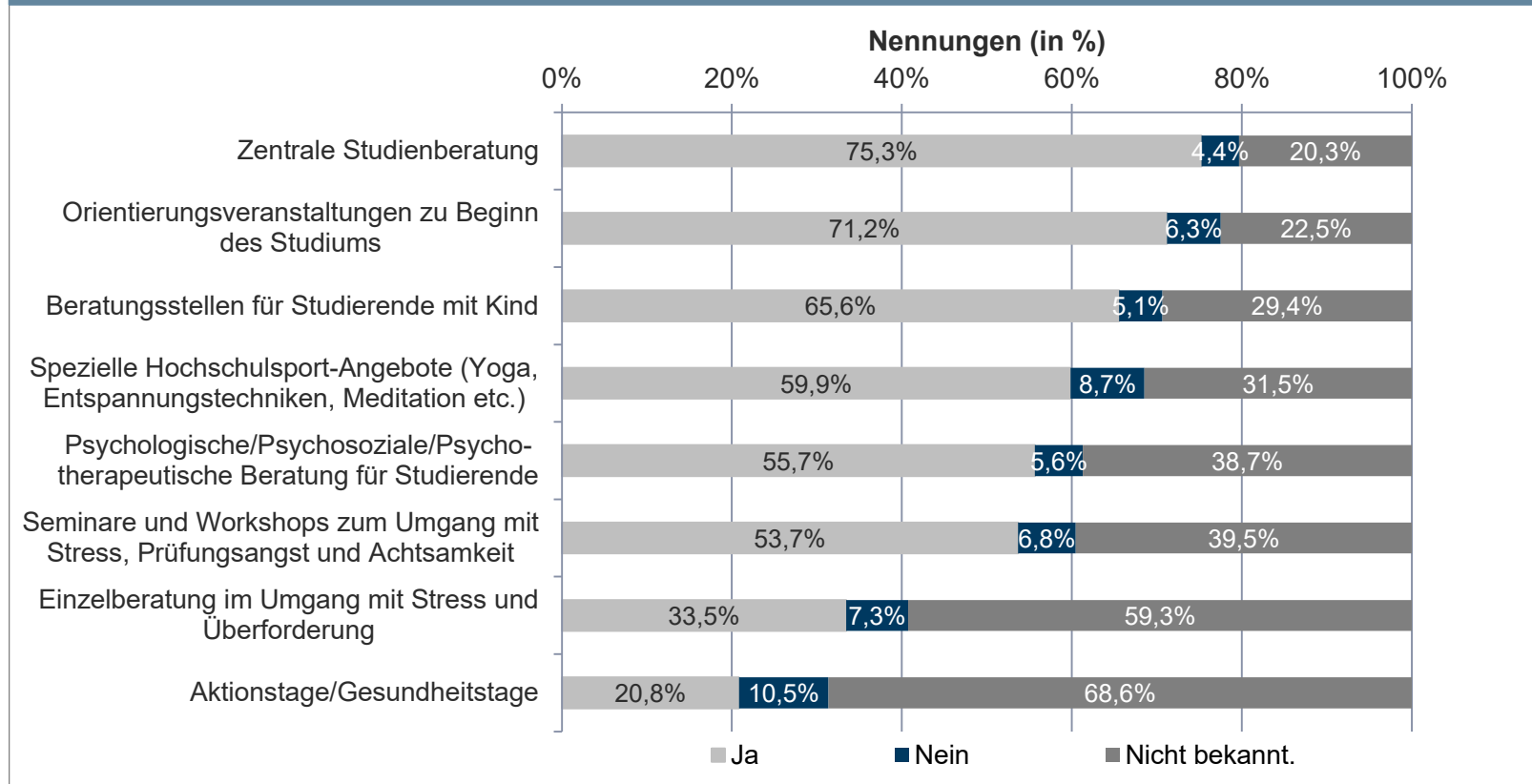
Verteilung des Grades an Resilienz in der Stichprobe



Ein Grund dafür, dass viele Studierende Schwierigkeiten mit Stress im Studium haben, ist in der eher geringen Stressresilienz zu sehen, über die Studierende verfügen.

Kenntnis von Beratungs- und Unterstützungsangeboten der Hochschulen

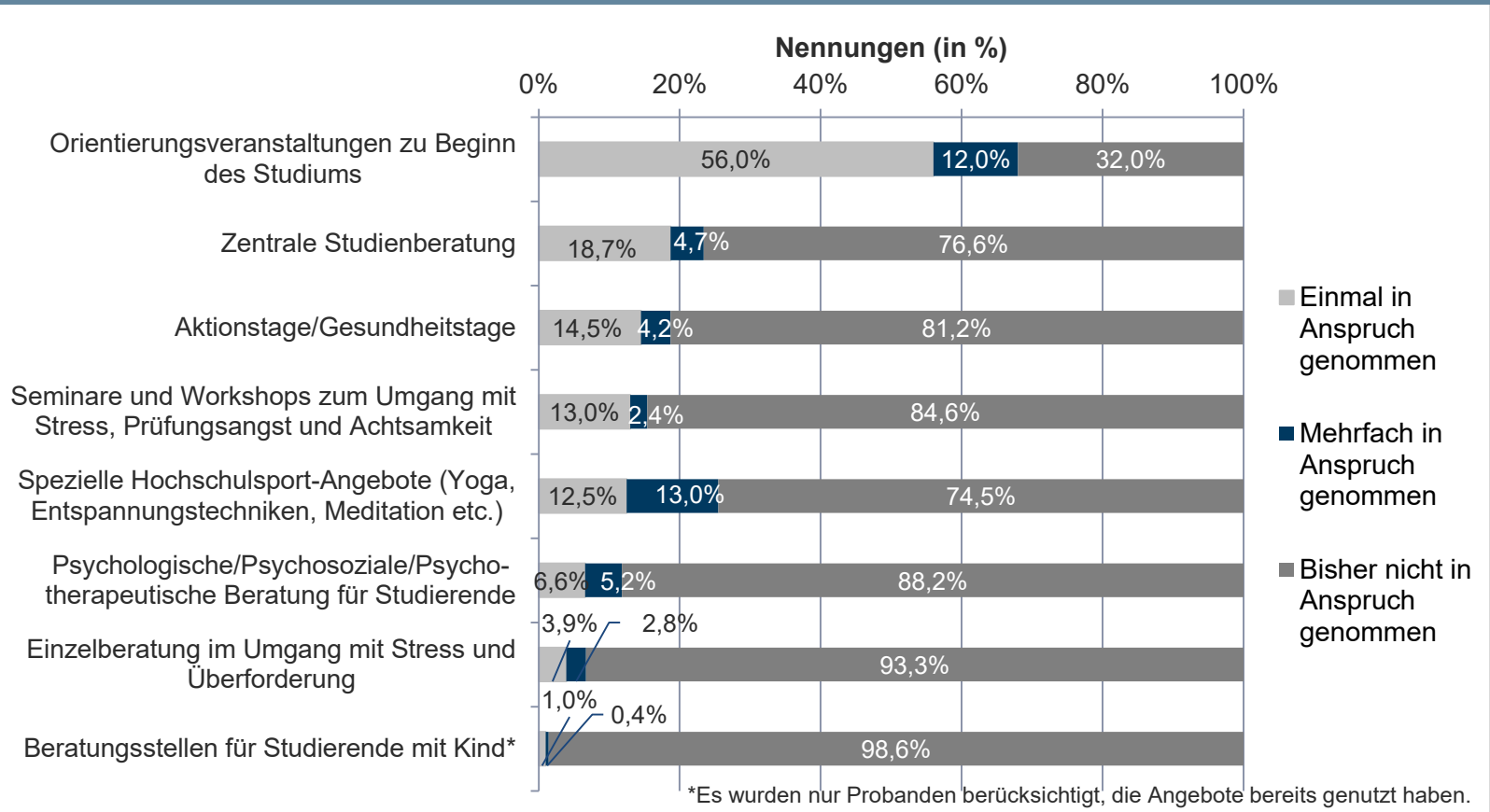
Welche Angebote zum Umgang mit Stress und zum Stressmanagement bietet Ihre Hochschule Ihres Wissens nach an?



Viele Angebote der Hochschulen im Bereich „Stress“ sind dem überwiegenden Teil der Studierenden bekannt.

Häufigkeit der Nutzung von Hochschulangeboten zum Stressmanagement

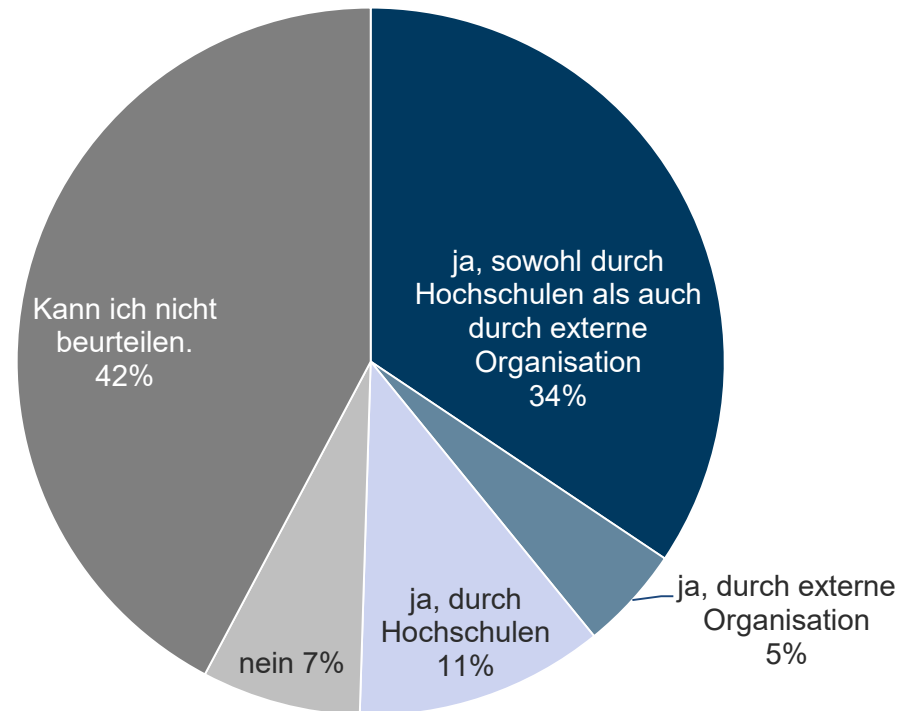
Welche der folgenden Angebote haben Sie bereits in Anspruch genommen?



Die meisten Angebote der Hochschulen wurden von den Studierenden nicht in Anspruch genommen.

Ausbau von Beratungsangeboten zum Thema Stress

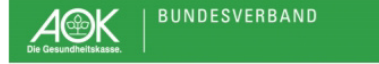
Meinen Sie, dass das Angebot zur Stressbewältigung im Studium durch Ihre Hochschule oder externe Organisationen ausgebaut werden sollten?



50 % der Studierenden wünschen sich einen Ausbau von Beratungsangeboten im Bereich „Studierendenstress“. Rund 80 % davon wünschen sich, dass dieser Ausbau (auch) durch externe Organisationen vorgenommen wird.



UNIVERSITÄT HOHENHEIM



Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung

Uta Herbst / Markus Voeth /
Anne Theresa Eidhoff / Mareike Müller / Sarah Stief



UNIVERSITÄT HOHENHEIM



Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung

Uta Herbst / Markus Voeth /
Anne Theresa Eidhoff / Mareike Müller / Sarah Stief

Herausgeber:
AOK-Bundesverband
Rosenthaler Straße 31
10178 Berlin

Verfasser:

Prof. Dr. Uta Herbst / M.Sc. Mareike Müller

Universität Potsdam

Lehrstuhl für Marketing II

August-Bebel-Str. 89

14482 Potsdam

Tel. 0331 / 977 – 38 54

Fax: 0331 / 977 – 38 58

E-Mail: julia.grabein@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Markus Voeth / M.Sc. Anne Theresa Eidhoff / M.Sc. Sarah Stief

Universität Hohenheim (570 A)

Fruwirthstraße 32

D-70599 Stuttgart

Tel.: 0711/459-229 25

Fax: 0711/459-237 18

E-Mail: marketing@uni-hohenheim.de

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	III
MANAGEMENT SUMMARY	1
1. HINTERGRUND DER STUDIE	5
2. STUDIERENDENSTRESS: KONZEPTUALISIERUNG UND MESSMETHODE....	7
2.1 Die Entstehung von Stress	7
2.2 Perceived Stress Scale (PSS)	8
2.3 Resilienz – RS 13.....	8
2.4 Explorative Vorstudie	9
3. DESIGN DER STUDIE „STUDIERENDENSTRESS“	14
3.1 Befragungskonzept	14
3.2 Beschreibung der Stichprobe.....	15
3.2.1 Soziodemografische Merkmale der Probanden.....	16
3.2.2 Verhaltensbezogene Merkmale der Befragungsteilnehmer.....	18
4. ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	21
4.1 Wie groß ist der Studierendenstress an deutschen Hochschulen insgesamt?	21
4.2 Gibt es besonders „stressanfällige“ Studienangebote?	25
4.2.1 Hochschulform	25
4.2.2 Hochschulregion	26
4.2.3 Abschlussart.....	27
4.2.4 Studienfächer	28
4.3 Durch welche Faktoren wird Stress im Studium ausgelöst?	30
4.4 Wie gehen Studierende mit Stress im Studium um?	37
4.4.1 Stressresilienz.....	37
4.4.2 Stressreaktionen	39

4.5 Unterstützungsangebote zum Thema „Stress“	42
4.5.1 Bekanntheit, Nutzung, Bewertung von Hochschulangeboten	42
4.5.2 Externe Unterstützungsangebote	46
4.5.3 Vorstellungen von Studierenden für weitere Hilfestellungen	50
LITERATURVERZEICHNIS	53
ANHANG: FRAGEBOGEN DER STUDIE	54

Danksagung

Wir danken dem AOK-Bundesverband, Berlin, für die Unterstützung bei diesem Projekt. Der AOK-Bundesverband hat die Durchführung der Studie angeregt, Konzeption und Erhebungen fachlich begleitet sowie das gesamte Projekt finanziell gefördert. Besonders danken wir Herrn Thomas Sleutel, Geschäftsführer Markt/Produkte des AOK-Bundesverbands, sowie Herrn Dr. Frank Poddig, Referatsleiter Markenführung beim AOK-Bundesverband, für die Unterstützung in diesem Projekt.

Darüber hinaus bedanken wir uns bei den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats dieser Studie. Herr Prof. Dr. Raimund Wildner (GfK Verein), Herr Prof. em. Dr. med. Klaus Scheuch (TU Dresden) sowie die studentischen Mitglieder des Beirats, Frau Simone Brotz, Frau Patricia Oehlschläger und Herr Amadeus Dann, haben intensiv an der Erstellung der Studienkonzeption sowie der Interpretation der Ergebnisse mitgewirkt und damit wesentlich zum Gelingen der Studie beigetragen.

Management Summary

In der Öffentlichkeit wurde in den letzten Jahren immer wieder darauf hingewiesen, dass das Studieren in Deutschland heute insgesamt durch ein hohes Stresslevel gekennzeichnet sei. Hierzu habe nicht zuletzt die Bologna-Reform Studierende geführt, da der Übergang zu Bachelor/Master-Studiengängen Studierende vor neue Herausforderungen wie z. B. gestiegenen Leistungsdruck stelle. Allerdings liegen bislang noch keine umfassenden empirischen Untersuchungen zum Thema „Studierendenstress“ vor. Vor allem liegen keine Untersuchungen vor, die für verschiedene Hochschulformen, für verschiedene Abschlussarten, für einzelne Fachrichtungen oder für einzelne Regionen in Deutschland zeigen, wie gestresst Studierende innerhalb ihres Studiums tatsächlich sind.

Dies ist das Ziel und der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, in deren Rahmen mehr als 18.000 Studierende in Deutschland befragt wurden, wie gestresst sie durch ihr Studium sind. Damit handelt es sich bei der vorliegenden Studie um die größte Studie zu dieser Frage, die bislang in Deutschland durchgeführt wurde. Die Studie, die auf einer im Juni/Juli 2016 durchgeführten Online-Befragung basiert, wurde bewusst breit angelegt und deckt gleichermaßen Fachhochschulen, Universitäten und andere Hochschulformen, aber auch verschiedenste Studiengänge, Regionen und Abschlussarten ab.

Insgesamt zeigt die Studie, dass Studierende Stress mit Assoziationen wie Zeitdruck, Leistungsdruck, Angst vor Überforderung bzw. Erwartungsdruck in Verbindung bringen. So verstanden weisen Studierende in Deutschland ein überwiegend hohes Stresslevel auf: 53 % sind nach eigener Einschätzung durch ein hohes Stresslevel gekennzeichnet (vgl. Abbildung Management Summary 1). Dieser Wert liegt dabei höher als der Stresswert, der in Stressstudien identifiziert wurde, in denen andere Bevölkerungsgruppen untersucht wurden. Beispielsweise lag der Anteil gestresster Beschäftigter 2015 in Deutschland unter allen Beschäftigten bei lediglich knapp 50 % (vgl. *adp research institute*, 2015). Folglich fühlen sich Studierende insgesamt gestresster als der Durchschnitt der Beschäftigten in Deutschland.

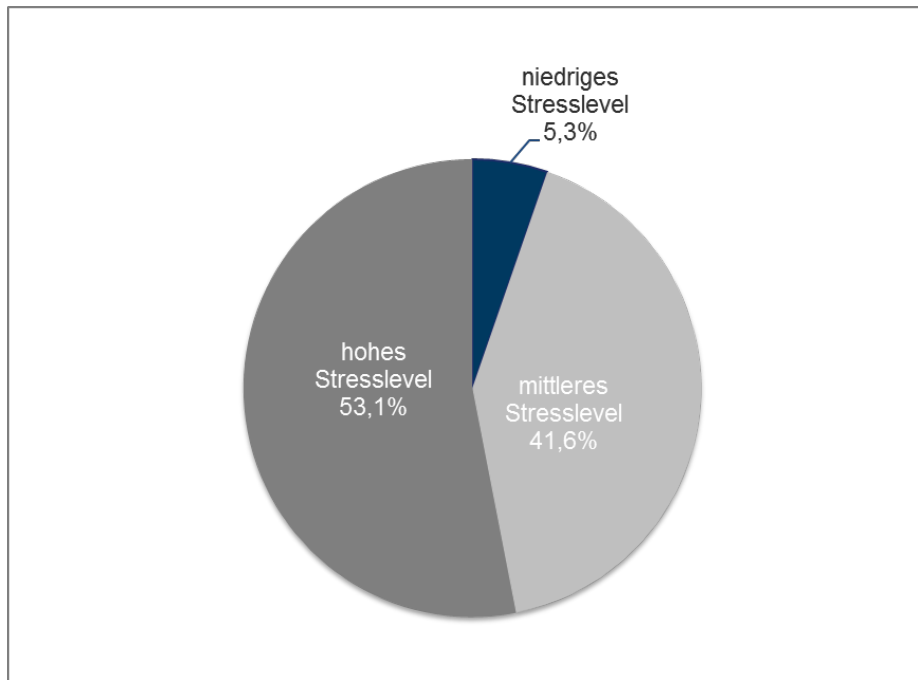


Abb. Management Summary 1: Stresslevel von Studierenden in Deutschland

Auch wenn das Stressniveau bei Studierenden insgesamt relativ hoch ist, gibt es sehr wohl Unterschiede zwischen unterschiedlichen Studierendengruppen. So hängt der Studierendenstress in Deutschland z.B. vom Geschlecht, der Hochschulform, der Abschlussart, dem Studienfach und dem Bundesland, in dem das Studium absolviert wird, ab:

- Frauen sind signifikant gestresster als Männer.
- Fachhochschüler sind signifikant gestresster als Studierende von Universitäten und Dualen Hochschulen.
- Studierende staatlicher Hochschulen sind signifikant gestresster als Studierende privater Hochschulen.
- Bachelor-Studierende sind signifikant gestresster als Master-Diplom-Studierende (und auch als Staatsexamen-Studierende).
- Studierende der Veterinärmedizin, der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, der Informatik und der Kunst und Kunstwissenschaften weisen den größten Anteil, Studierende der Sportwissenschaften den geringsten Anteil gestresster Studierender auf.
- Studierende aus NRW und Baden-Württemberg sind signifikant gestresster als Studierende aus Schleswig-Holstein, Brandenburg, Bayern und Rheinland-Pfalz.

Daneben hängt das Stressempfinden aber auch von verhaltensbezogenen Merkmalen der Studierenden ab. Beispielsweise zeigt die Studie den interessanten Zusammenhang auf, dass sich Studierende, die einer Nebenbeschäftigung nachgehen, weniger gestresst fühlen als Studierende ohne Nebenbeschäftigung. Da zugleich auch Studierende, die ihr Studium voraussichtlich in der vorgesehenen Regelstudienzeit abschließen wollen, weniger gestresst sind als Studierende, denen das voraussichtlich nicht gelingen wird, ist zu vermuten, dass der Stress im Studium vor allem auch von den Organisationsfähigkeiten der Studierenden abhängt.

Wird darauf aufbauend der Frage nachgegangen, in Bezug auf welche Faktoren Studierende Stress in ihrem Studium empfinden, so kommen viele verschiedene Ursachen in Betracht: Neben hochschulbezogenen Determinanten kann Stress auch durch Alltagsgründe sowie intrapersonelle und interpersonelle Ursachen entstehen. Werden diese Stressoren miteinander verglichen, dann zeigt sich, dass

- hochschulbezogene Ursachen den wichtigsten Stressoren-Bereich darstellen,
- innerhalb des Bereichs hochschulbezogener Ursachen „Prüfungen“ die größte Stress-verursachende Bedeutung zukommt,
- Studierende daneben aber auch Alltagsfragen oftmals als Stress erzeugend empfinden, beispielsweise wird die zeitliche Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Aktivitäten als wichtiger Stressfaktor im Studium wahrgenommen,
- ein nicht unerheblicher Teil des empfundenen Stresses von Studierenden auf hohe eigene Erwartungen zurückzuführen ist („intrapersoneller Stress“),
- interpersoneller Stress, der z. B. durch Konkurrenzdruck zwischen den Studierenden entstehen kann, für Studierende keine vergleichbar große Bedeutung spielt.

Das relativ hohe Stressniveau, das Studierende in Deutschland empfinden, ist dabei umso bemerkenswerter, als dass die Untersuchung auch aufdeckt, dass die Studierenden nach eigener Angabe mit dem Stress im Studium insgesamt nicht besonders gut zurechtkommen. Typische Reaktionen auf den Stress im Studium sind Unzufriedenheit, Unruhe und die Suche nach Ablenkung, aber auch Schlaf- und Konzentrationsstörungen sowie Antriebslosigkeit. Als ursächlich für die empfundenen Schwierigkeiten mit dem Stress im Studium ist in der geringen Stressresilienz der

Studierenden (persönliche Ressource, auftretenden Stress zu verarbeiten) zu sehen. Die Stressresilienz ist bei Frauen signifikant geringer als bei Männern und hängt (auch) vom Erfahrungsstand im Studium ab: Bachelor-Studierende haben so etwa die geringste Stressresilienz unter den Studierenden.

Vor diesem Hintergrund stellt Studierendenstress ein Thema dar, bei dem viele Studierende Unterstützung benötigen. Viele Hochschulen bieten auf diesem Gebiet deshalb auch ihren Studierenden spezielle Unterstützung an, die von allgemeiner Studienberatung bis zu speziellen Angeboten der psychologischen Betreuung reichen. Die Studie zeigt, dass diese Angebote dem überwiegenden Teil der Studierenden auch bekannt sind. Allerdings nutzen nur die wenigsten Studierenden die Angebote – trotz durchaus bestehendem Bedarf. Daher stellt das Feld der Stressprävention und -behandlung ein Feld dar, in dem auch das Angebot externer Organisationen, wie z.B. Krankenkassen, benötigt wird. Angebote externer Organisationen werden dabei von den Studierenden durchaus auch gewünscht: Von denen, die sich hierzu eine Meinung gebildet haben, würde es der überwiegende Teil der Studierenden begrüßen, wenn auch externe Organisationen wie Krankenkassen zusätzliche Angebote für Studierende im Themenfeld „Stress“ offerieren würden.

1. Hintergrund der Studie

In jüngerer Zeit wurde in den Medien immer wieder darauf hingewiesen, dass der Stress für Studierende stark zugenommen hat. Unter anderem wird dies auf die Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen zurückgeführt, da für Studierende in diesen aufeinander aufbauenden Studiengängen größerer Notendruck bestehe. Darüber hinaus wird argumentiert, dass viele Studierende mit dem Stress im Studium nicht zurechtkämen und daher nicht selten ihr Studium abbrechen oder aber gesundheitliche Schäden davontragen würden.

Angesichts dieser in der Öffentlichkeit immer wieder geäußerten Einschätzungen verwundert es, dass bislang nur sehr wenige empirische Kenntnisse über Studierendenstress vorliegen. So liegen bislang keine umfassenden empirischen Untersuchungen vor, die für verschiedene Hochschulformen, für verschiedene Abschlussarten, für einzelne Fachrichtungen oder für einzelne Regionen in Deutschland zeigen, wie gestresst Studierende innerhalb ihres Studiums tatsächlich sind.

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel der vorliegenden Studie, das Thema „Studierendenstress an deutschen Hochschulen“ in einer großzahligen empirischen Analyse umfassend zu untersuchen. Im Mittelpunkt standen dabei u.a. folgende Fragestellungen:

- Wie hoch ist der Studierendenstress an deutschen Hochschulen insgesamt?
- Durch welche Entstehungsfaktoren wird der Stress bedingt?
- Variiert das Stressempfinden von Studierenden an deutschen Hochschulen in Bezug auf Hochschulform, Abschlussart, Studiengang etc.?
- Gibt es regionale Unterschiede beim Studierendenstress?
- Wie stressempfindlich sind Studierende an deutschen Hochschulen?
- Wie gehen Studierende mit Stress im Studium um, wie versuchen sie den Stress zu bewältigen?
- Welche Angebote von Hochschulen, mit Stress umzugehen bzw. diesen zu bewältigen, nehmen die Studierenden wahr, welche Angebote werden genutzt?

- Welche Hilfestellung suchen/nutzen Studierende außerhalb ihrer Hochschule?

Um diese Fragestellungen untersuchen zu können, wurde zunächst ein Messkonzept entwickelt, das sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praktisch relevant ist (vgl. Kapitel 2). Hierauf aufbauend wurde eine großzahlige empirische Untersuchung durchgeführt, deren Studiendesign in Kapitel 3 beschrieben wird. Insgesamt konnten dabei mehr als 18.000 Studierende gewonnen werden, an der Befragung teilzunehmen, die im Juni/Juli 2016 stattfand. Damit basiert die vorliegende Studie auf der mit Abstand größten Stichprobe von Studierenden zum Thema Studierendenstress im deutschsprachigen Raum und stellt eine der größten Studien zum Thema international dar. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden in Kapitel 4 im Detail vorgestellt. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse kann der dem Studienbericht vorangestellten Management Summary entnommen werden.

2. Studierendenstress: Konzeptualisierung und Messmethode

2.1 Die Entstehung von Stress

Die Herkunft des Begriffes „Stress“ ist im lateinischen Ausdruck „stringere“ zu finden und bedeutet „anspannen“. Aus dem Englischen abgeleitet steht das Wort für „Druck“ und „Anstrengung“. Stress bezeichnet eine körperliche und geistige Beanspruchung sowie bestimmte Reaktionsmuster eines Lebewesens auf Stimuli der Umwelt und der eigenen Bedürfnisse. Diese inneren und äußeren Reize sind Zustände, welche während der Arbeit, der Freizeit, in sozialen Situationen oder auch durch die eigene Haltung und Erwartungen verursacht werden können und die mit hoher Wahrscheinlichkeit Stress auslösen. Sie werden auch „Stressoren“ genannt. Entsprechend dem „Transaktionalen Stressmodell“ von Lazarus & Folkman (1984) ist die Wirkung eines Stressors, also die individuelle Stressbeanspruchung, zum einen durch die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Herausforderung und zum anderen durch die subjektive Einschätzung der eigenen Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung des Stressors bedingt. Hierbei kann ein Missverhältnis zwischen der Herausforderung, die der Stressor darstellt, und der psychischen und physischen Anpassungsfähigkeit des Individuums entstehen. Das heißt, zweifelt eine Person daran, spezifische Anforderungen durch eigenes kompetentes Handeln unter Kontrolle bringen zu können, nimmt das subjektive Wohlbefinden ab. Die hierdurch ausgelöste körperliche und geistige Reaktion helfen dem Menschen, sich an Situationen anzupassen, die als herausfordernd, bedrohend oder schädigend wahrgenommen werden. Stress zielt demnach auf die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen ab.

Der so verstandene Stress-Begriff fand ursprünglich vor allem in Bezug auf Reaktionen auf alltägliche Gefahrensituation Verwendung. Inzwischen wird Stress jedoch eher im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen oder beruflichen Situationen diskutiert. Anders als der Stress durch Gefahrensituationen handelt es sich bei zwischenmenschlichem oder beruflichem Stress um einen oftmals anhaltenden Belastungszustand. Das Fehlen von Entspannungsphasen führt dann nicht selten zu einer akuten Überlastung des Organismus. Betroffene Personen verlieren die Fähigkeit, ein normales Ruhenniveau zu erreichen. Dauert diese Phase an, so kann es mitunter zu schweren gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen.

Abhängig von persönlichen Möglichkeiten und der eigenen psychischen Widerstandsfähigkeit (Resilienz) können betroffene Personen allerdings auch Stress entgegenwirken und so gegebenenfalls ihre Gesundheit erhalten. Hierzu können Menschen spezifische, individuelle Reaktionsmechanismen herausgebildet haben, die ihnen helfen, wahrgenommenen Stress abzubauen oder mit diesem umgehen zu können.

2.2 Perceived Stress Scale (PSS)

Für die Abbildung der individuell wahrgenommenen Stressbeanspruchung bietet sich die Perceived Stress Scale (PSS) an. Sie ist eines der am häufigsten eingesetzten psychologischen Instrumente, um den subjektiv wahrgenommenen Stress von Individuen zu messen (Cohen, 1983). Die PSS misst, in welchem Ausmaß Situationen im Leben von Individuen als stressig wahrgenommen werden. Ursprünglich wurde die Skala zur Stressmessung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Bildungsniveau der Junior High School oder höher entwickelt. Die Messung erfolgt über 10 Items, die abbilden, inwieweit die Probanden ihre Lebenssituation als unvorhersehbar, unkontrollierbar und überlastet wahrnehmen und somit Stress empfinden. Hierzu gehören beispielsweise Fragen wie „Wie oft haben Sie sich im letzten Monat darüber aufgeregt, dass etwas völlig Unerwartetes eingetreten ist?“ oder „Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, dass Sie nicht in der Lage waren, die wichtigen Dinge in Ihrem Leben zu kontrollieren?“. Bewertet werden die Fragen auf einer fünfstufigen Skala von „0 = nie“ bis „4 = sehr häufig“, so dass der Gesamtstresswert durch Addition der jeweiligen Item-Bewertungen zwischen Werten zwischen 0 und 40 variieren kann (10 Items, jeweils eine Beurteilung zwischen „0“ und „4“). Nach Cohen (1983) bzw. Cohen/Williamson (1988) sind Werte um einen Stresswert von 13 als „mittleres Stressniveau“ zu bewerten. Von hohem Stress wird hingegen ab einem Stresswert von mindestens 20 ausgegangen.

2.3 Resilienz – RS 13

Die gesundheitlichen Folgen von Stress stehen im engen Zusammenhang mit den individuellen Fähigkeiten, Stress effektiv zu begegnen. Trotz diverser stressauslösender Einflüsse im Alltag sind Menschen so bis zu einem gewissen Punkt in der Lage, Stress entgegenzuwirken und diesen zu verarbeiten. Das kann in

Form eines selbst-gesteuerten Bewertungsprozesses oder aber eines bewussten Umgangs mit den Stressfolgen geschehen. Diese Fähigkeit, mit stressigen Situationen umgehen zu können und sich von diesem erholen zu können, variiert interpersonell und hängt unter anderem von der Resilienz des betroffenen Individuums ab.

Unter Resilienz wird ein potenziell protektives Persönlichkeitsmerkmal verstanden, das sich als intrapersonale Ressource positiv auf das emotionale Befinden von Menschen auswirken kann. Schumacher et al. (2005) haben für die individuelle Resilienz eine Skala entwickelt, die aus 13 Einzelitems besteht, die auf einer siebenstufigen Skala zu beantworten sind (1=„Stimme überhaupt nicht zu“ bis 7=„Stimme voll zu“). Leppert et al. (2008) empfehlen hierauf aufbauend für die Auswertung der so konzeptualisierten Resilienz das folgende Schema:

- Addition der Punktwerte über alle 13 Einzelitems, so dass der Resilienzwert eines Individuums zwischen 13 und 91 schwanken kann.
- Gruppierung der ermittelten (Gesamt-)Resilienz: Punktwerte 13 - 66 = niedrigere Resilienz, Punktwerte 67 - 72 = moderate Resilienz, Punktwerte 73 - 91 = hohe Resilienz.

2.4 Explorative Vorstudie

Aufbauend auf den Arbeiten von Cohen (1983, 1988) zur individuellen Stressmessung sowie von Schumacher et al. (2005) und Leppert et al. (2008) zur Resilienzmessung soll in der vorliegenden Studie Studierendenstress und die Fähigkeit von Studierenden, mit Stress umzugehen, gemessen werden. Da sich die o.g. wissenschaftlichen Arbeiten allerdings eher auf Alltagsstress beziehen, galt es, die entwickelten Skalen auf die Besonderheiten von Studierendenstress zu übertragen. Um eine differenzierte und realitätsnahe Messung des Stresslevels von Studierenden sowie deren Resilienz durchzuführen, mussten die Konstrukte vor allem in relevante Dimensionen aufgeschlüsselt und hierauf bezogen untersucht werden. Zu diesem Zweck wurde eine umfangreiche explorative Vorstudie durchgeführt.

Die Vorstudie erfolgte in Form von 36 Tiefeninterviews mit Studierenden verschiedener Hochschulen und Hochschulformen. In den im April 2016 durchgeführten Tiefeninterviews wurden zunächst stressauslösende Faktoren im

Studium empirisch ermittelt. Die Vorstudie zeigte an dieser Stelle, dass Studierende eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren als stressauslösend einstufen, die sowohl temporär als auch dauerhaft im Studium auftreten können. Zudem wurde aus der Analyse der in der Vorstudie benannten möglichen Stressoren deutlich, dass sich Studierendenstress in Anlehnung an die von Ross et al. (1999) differenzierten Stresskategorien umfassend durch folgende übergeordnete Stresskategorien beschreiben lässt:

- hochschulbezogener Stress,
- intrapersoneller Stress,
- interpersonelle Stressoren,
- alltagsbezogener Stress.

Hochschulbezogener Stress bezieht sich hierbei auf das Stressempfinden, das sich in den unterschiedlichen Phasen eines Studiums einstellt. Da insbesondere in dieser Kategorie viele unterschiedliche Stressoren von den Probanden genannt wurden, wurde eine fortschreitende Untergliederung der hochschulbezogenen Stresskategorie vorgenommen. Diese erfolgte anhand des typischen Studienverlaufs. Die hochschulbezogene Stresskategorie wurde demnach nochmals in „Einstieg in das Studium und die Studienwahl“, „Organisation von Studium und Semester“, „Lehrveranstaltungen“ und in „Prüfungen“ unterteilt. Abbildung 1 zeigt von Studierenden in der Vorstudie benannte stressauslösende Faktoren, die den verschiedenen Kategorien des hochschulbezogenen Stresses zugeordnet werden können.

Hochschulbezogen	
<p>Studienwahl/Einstieg ins (weiterführende) Studium</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahl des Studienfaches ▪ Koordination der Einschreibung vom Heimatort aus ▪ Studieneinstieg ▪ Workload im ersten Semester ▪ Übergang Bachelor/Master ▪ Wohnungssuche ▪ Entscheidung, wie geht es nach dem Bachelor weiter <p>Studienorganisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation des Studiums ▪ Organisation Auslandssemester ▪ Vorlesungsplanung des Semesters ▪ Wahl des Profiffachs ▪ Seminarorganisation ▪ Alle Informationen zum Semester erhalten ▪ Ungeplanter Verlauf des Semesters ▪ Integration Praktikum in Regelstudienzeit ▪ Freiheit des Studiums ▪ Mangelnde Unabhängigkeit ▪ Geballte Veranstaltungen 	<p>Veranstaltungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zu hohe Erwartungen in den Kursen ▪ Seminararbeiten ▪ Seminarorganisation ▪ Schlechte oder unvollständige Materialien ▪ Inhaltliche Vorbereitung während des Semesters ▪ Gruppenarbeiten im Rahmen des Studiums ▪ Praktische Versuche <p>Prüfungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Klausurplanung ▪ Klausurphasen ▪ Prüfungsstress ▪ Mündliche Prüfungen ▪ Modulprüfungen ▪ Vorbereitung auf die Prüfungen ▪ Geforderter Leistungsumfang in den Prüfungen ▪ Vortrag bei Seminar ▪ Stofffülle ▪ Abgaben ▪ Zeitdruck in den Prüfungen ▪ Zeitliche Koordination von Prüfungen ▪ Abschlussarbeit ▪ Schlechteres Abschneiden in Prüfungen als erwartet

Abb. 1: Hochschulbezogene Stressoren

Stressoren, die durch Erwartungen an sich selbst bedingt werden, sind der Kategorie des intrapersonellen Stresses zuzuordnen. In dieser Stresskategorie gaben die Probanden Angaben zu u.a. der geforderten Selbstständigkeit im alltäglichen Leben, zu ihren eigenen Erwartungen und ihren Zukunftsperspektiven an. Interpersoneller Stress bezieht sich hingegen auf das Stressempfinden, welches durch die Interaktion mit Mitmenschen entstehen kann. Hierzu gehören Angaben, inwieweit die soziale Interaktion mit Eltern, Freunden, Kommilitonen oder über neue Medien und Technologien als stressig empfunden werden. Die letzte der vier identifizierten Stresskategorien umfasst den Stress bedingt durch die Alltagsorganisation, welche die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten, Fahrtwege zwischen Hochschule und Wohnort, die Alltagsorganisation im engeren Sinne (Haushalt, Einkaufen etc.) sowie die finanzielle Situation der Studierenden umfasst (siehe Abbildung 2).



Abb. 2: Stressoren der nicht-hochschulbezogenen Kategorien

Mittels der explorativen Vorstudienbefragung konnten zudem Techniken zur Stressbewältigung und -prävention identifiziert werden. Es lassen sich demnach bei Studierenden zwei unterschiedliche Formen von Stressreaktionen unterscheiden: emotionsfokussierte und lösungsorientierte Reaktionen. Zu den emotionsfokussierten Verhaltensweisen gehören Reaktionen wie weinen, wütend/angespannt sein, unruhig („hibbelig“) werden, Unzufriedenheit/Ärger/Wut, körperliche Beeinträchtigungen (Müdigkeit/Lustlosigkeit, Magenprobleme, Ausschlag), das Nachkommen von Verlangen (Essen, Rauchen, etc.), das Vernachlässigen sozialer Kontakte/Ruhenlassen von Ehrenämter, das Reduzieren eigener Bedürfnisse, das Einlegen von Nachtschichten sowie die Reduktion von Aufwand jeglicher Art. Die Nennungen, die den lösungsorientierten Reaktionen zugeordnet werden konnten, lassen sich in zwei Bereiche untergliedern: Stress managen und Ausgleich finden.

Abbildung 3 zeigt Nennungen der Vorstudie, die diesen Bereichen lösungsorientierter Reaktionen zugeordnet werden können.

<p>Stress managen</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Selbstdisziplin▪ Klare Trennung der Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Lernen▪ Darauf besinnen, was man wirklich kann▪ To-Do-Listen schreiben▪ Aufgaben priorisieren/Fokussiert arbeiten▪ (Selbst-) Meditation/Yoga▪ „Nein“ sagen können <p>Ausgleich finden</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Sport▪ Mit Freunden telefonieren/Kontakt zu Freunden▪ (Kurze) Pausen einlegen▪ „An die frische Luft gehen“▪ Fernsehen/Serien schauen▪ Alleine sein▪ Musik hören▪ Körperliche Nähe suchen

Abb. 3: Lösungsorientierte Reaktionen

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungserkenntnisse zum Thema Stress sowie auf Basis der Ergebnisse der Vorstudie wurde ein Befragungskonzept zum Thema Studierendenstress entwickelt, das anschließend einer großzahligen empirischen Erhebung zur Messung von Studierendenstress zugrunde gelegt wurde.

3. Design der Studie „Studierendenstress“

3.1 Befragungskonzept

Um eine möglichst große Studierenden-Stichprobe zu erreichen, wurde die Befragung in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Der der Befragung zugrundeliegende Fragebogen wurde entsprechend Abbildung 4 in vier Bereiche gegliedert.

Block I: Soziodemographika
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alter, Geschlecht, Nationalität ▪ Hochschule, Studiengang, Studienabschluss, Fachsemester
Block II: Wahrgenommener Stress in den Stressdimensionen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrapersonell ▪ Interpersonell ▪ Alltagsorganisation/Arbeit ▪ Hochschulbezogen
Block III: Resilienz und Präventionstechniken
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bestimmung der persönlichen, psychischen Widerstandsfähigkeit von Individuen (etc.) ▪ Maßnahmen zur Stressprävention ▪ Unmittelbare Reaktionen auf Stress ▪ Maßnahmen zum Stressmanagement
Block IV: „Wunschliste“ der Studenten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebote/Maßnahmen, die sich Studenten zur Stressprävention/Bewältigung wünschen

Abb. 4: Fragebogenbereiche

Nach einigen Fragen zum Probanden und seinem aktuellen Studium (Block I) stand im Block II die Stresswahrnehmung der Probanden im Mittelpunkt. Hier ging es um das absolute Stresslevel, das der Proband zurzeit in seinem Studium wahrnimmt, und um die Stressdimensionen, aus denen sich der Gesamtstress bei ihm ergibt. Anschließend wurden im Block III Stressresilienz und die Stresspräventionstechniken untersucht. Ebenso wurden in diesem Fragebogenbereich die Angebote von Hochschulen im Bereich „Stressvermeidung“ bzw. „Umgang mit Stress“ im Hinblick auf Bekanntheit, Nutzererfahrung und -bewertung analysiert. Den Abschluss des

Fragebogens bildeten Fragen zu den Wünschen der teilnehmenden Studierenden im Hinblick auf Angebote von Hochschulen, aber auch externen Institutionen im Bereich „Stressmanagement“.

Der so gestaltete Fragebogen, der im Anhang dieser Studie abgedruckt ist, wurde als Online-Fragebogen im Zeitraum 22. Juni 2016 bis 22. Juli 2016 bei Studierenden deutscher Hochschulen erhoben. Um den Fragebogen möglichst vielen Studierenden zugänglich zu machen, wurden einerseits die Rektoren/Präsidenten von 392 Hochschulen in Deutschland mit der Bitte angeschrieben, ihren Studierenden den Link zur Befragung über die uni-internen Mailverteiler zuzusenden. Als „Gegenleistung“ wurde Hochschulen, von denen mehr als 75 Studierende teilnehmen, das Angebot einer kostenlosen hochschulbezogenen Auswertung gemacht. Andererseits wurden rund 2.000 Fachschaften gebeten, einen Hinweis auf die Untersuchung über ihre Homepages und Social-Media-Angebote zu verbreiten. Bei den 2.000 Fachschaften handelt es sich um die Fachschaften, die im Internet über eine funktionierende E-Mail-Adresse verfügen und daher im Vorfeld der Hauptstudie angesprochen werden konnten. Ebenso wurden Hinweise auf die Untersuchung auf Social-Media-Portale wie Xing, Facebook und Twitter gesetzt. Um die Teilnahme für Studierende noch interessanter zu machen, wurden attraktive Preise (z.B. iPad Air 2) unter den Studienteilnehmern verlost und jedem Teilnehmer auf Wunsch zugesagt, dass er im Anschluss an die Erhebung eine individuelle Auswertung (z.B. „Wie gestresst bin ich im Vergleich zu meinen Kommilitonen? Wie wichtig sind bei mir verschiedene Stressdimensionen?“) erhält.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Durch die in Abschnitt 3.1 beschriebenen Maßnahmen konnte eine großzahlige Stichprobe generiert werden. Insgesamt haben im Untersuchungszeitraum 24.103 Studierende den zugehörigen Link geöffnet und 18.214 Studierende haben an der Befragung dann auch teilgenommen. Insgesamt basiert die vorliegende Untersuchung damit auf der größten Studierendenstichprobe, die bislang zum Thema „Studierendenstress“ vorgelegt wurde. Um die Studie in Bezug auf die Merkmale „Geschlecht“, „Hochschulform“ (Universität, Fachhochschule etc.) und „Abschlussart“ (Bachelor, Master etc.) repräsentativ zu gestalten, wurde die Gesamtstichprobe bereinigt. Die Bereinigung wurde vollzogen, indem der

Gesamtstichprobe solange zufällig Probanden entzogen wurden, bis die vorgegebenen Verteilungen bei den Merkmalen „Geschlecht“, „Hochschulform“ und „Abschlussart“ annähernd der Grundgesamtheit, nämlich den in Deutschland Studierenden entsprach.

3.2.1 Soziodemografische Merkmale der Probanden

Die (bereinigte) Studierendenstichprobe lässt sich anhand verschiedener soziodemografischer Merkmale beschreiben:

- Geschlecht,
- Alter,
- regionale Herkunft des Hochschulstandorts,
- Nationalität,
- angestrebte Abschlussart,
- Hochschulform sowie
- Studiengang.

Die Befragungsteilnehmer waren überwiegend männlich (51,6 %) (im Bundesdurchschnitt 52,2 % (Statisches Bundesamt 2014)), wiesen zum Befragungszeitpunkt ein Durchschnittsalter von 23,94 Jahren (im Bundesdurchschnitt 23,5 Jahre (Statistisches Bundesamt 2014)) auf und hatten zu 93 % die deutsche Staatsbürgerschaft (im Bundesdurchschnitt 88 % (Statistisches Bundesamt 2014)). Wie darüber hinaus Abbildung 5 zeigt, lag ein regionaler Schwerpunkt der Hochschulen der Befragungsteilnehmer in Baden-Württemberg und Bayern.

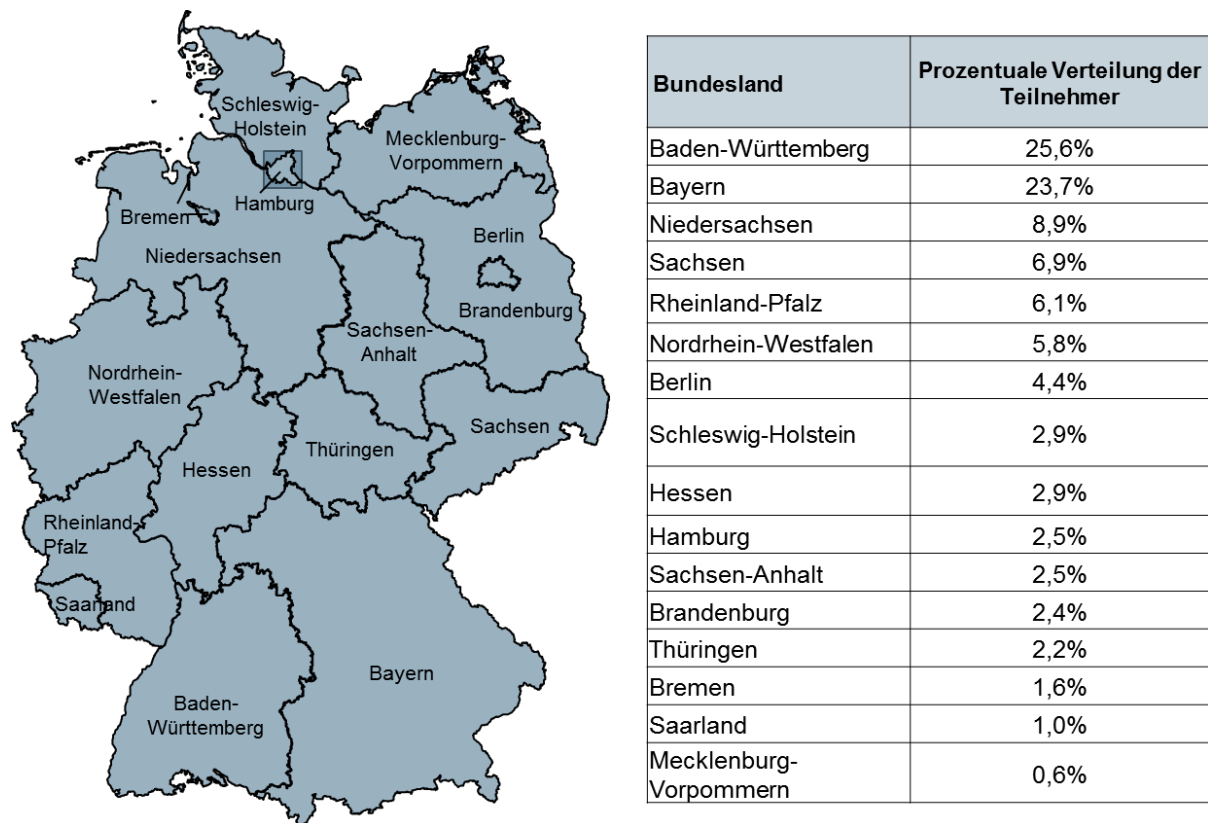


Abb. 5: Regionale Herkunft der Hochschulen der Befragungsteilnehmer

Was die angestrebte Abschlussart angeht, gaben 59 % der Befragten an, in ihrem aktuellen Studium einen Bachelor-Abschluss anzustreben (im Bundesdurchschnitt 49,8 % (Statistisches Bundesamt 2014)), 26 % Master/Diplom (im Bundesdurchschnitt 21,1 % (Statistisches Bundesamt 2014)) und 1 % Promotion (im Bundesdurchschnitt 6,1 % (statistisches Bundesamt 2014)). Diese Teilnehmer studierten dabei zu 37 % an einer Fachhochschule, zu 58 % an einer Universität, zu 3 % an einer Dualen Hochschule und zu 1 % an einer Pädagogischen Hochschule (im Bundesdurchschnitt: Fachhochschule 33,7 %; Universität 62,7 %; Pädagogische Hochschule 0,9 % (Statistisches Bundesamt 2016)).

Die unter den Befragungsteilnehmern vertretenen Studienfächer decken praktisch alle in Deutschland angebotenen Studienfächer ab (vgl. Abbildung 6). Schwerpunkte liegen auf den Studienfächern „Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“, „Mathematik/Naturwissenschaften“, „Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften“ und Geisteswissenschaften.

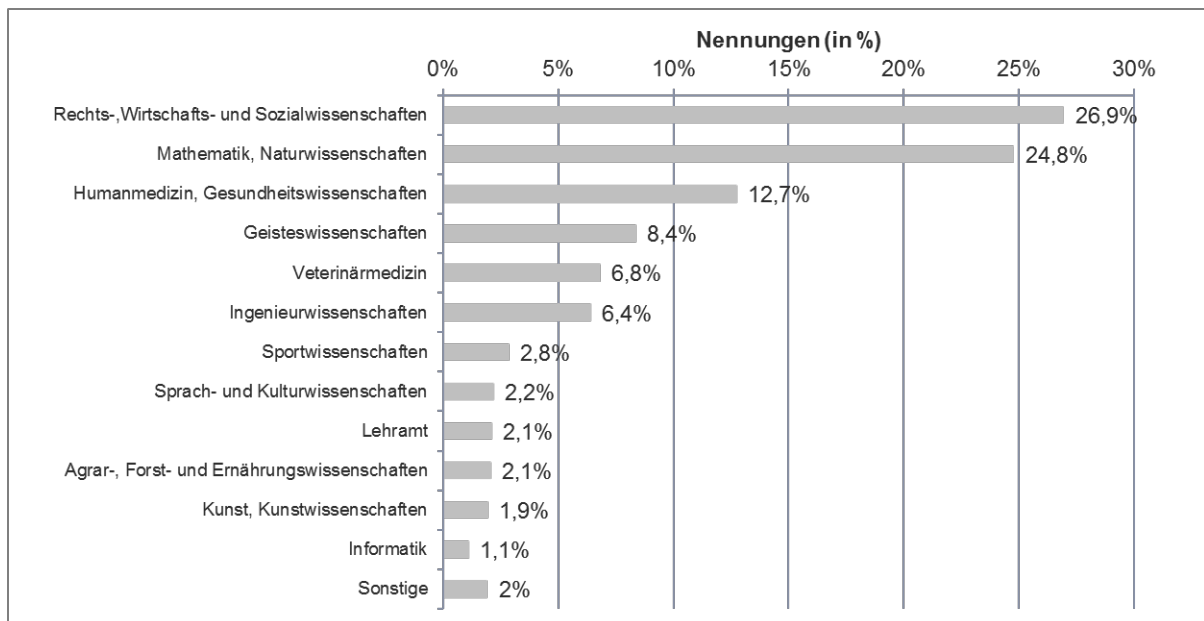


Abb. 6: Die Studienfächer der Befragungsteilnehmer

3.2.2 Verhaltensbezogene Merkmale der Befragungsteilnehmer

Daneben lassen sich Studienteilnehmer auch dahingehend beschreiben, wie sie sich im Studium verhalten und hier vor allem, mit welchem Einsatz sie ihr Studium betreiben. Abbildung 7 verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass rund ein Drittel der befragten Studierenden mehr als 40 Stunden pro Woche für ihr Studium aufwendet. Hingegen ist der Anteil der Studierenden, der weniger als 20 Stunden pro Woche für das Studium investiert, mit rund 21 % deutlich geringer.

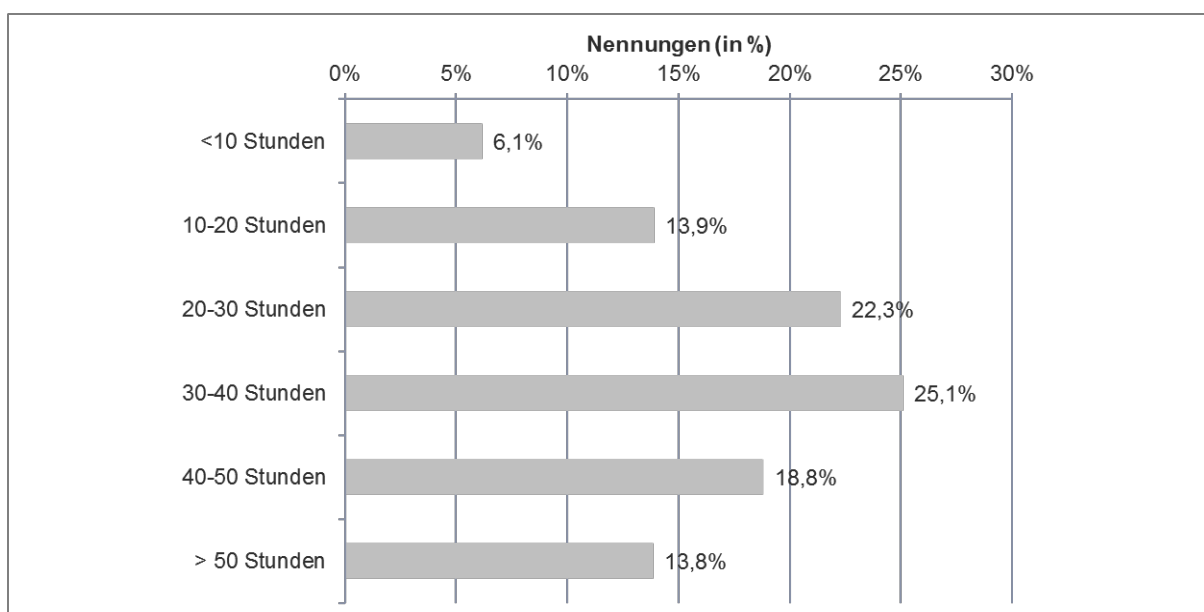


Abb. 7: Zeitlicher Einsatz der Befragten pro Woche für das eigene Studium (ohne Studierende im berufsbegleitenden Studium)

Dass die Mehrzahl der Studierenden weniger als durchschnittlich 40 Stunden pro Woche für das Studium aufbringt, hängt auch damit zusammen, dass mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (siehe Abbildung 8) einer bezahlten Nebenbeschäftigung nachgeht (55 %). Bei wiederum der Hälfte dieser Befragten beläuft sich diese auf 5 bis 15 Stunden pro Woche. Aber immerhin 36,5 % dieser Befragten gibt an, mehr als 15 Stunden pro Woche einer bezahlten Nebenbeschäftigung nachzugehen.

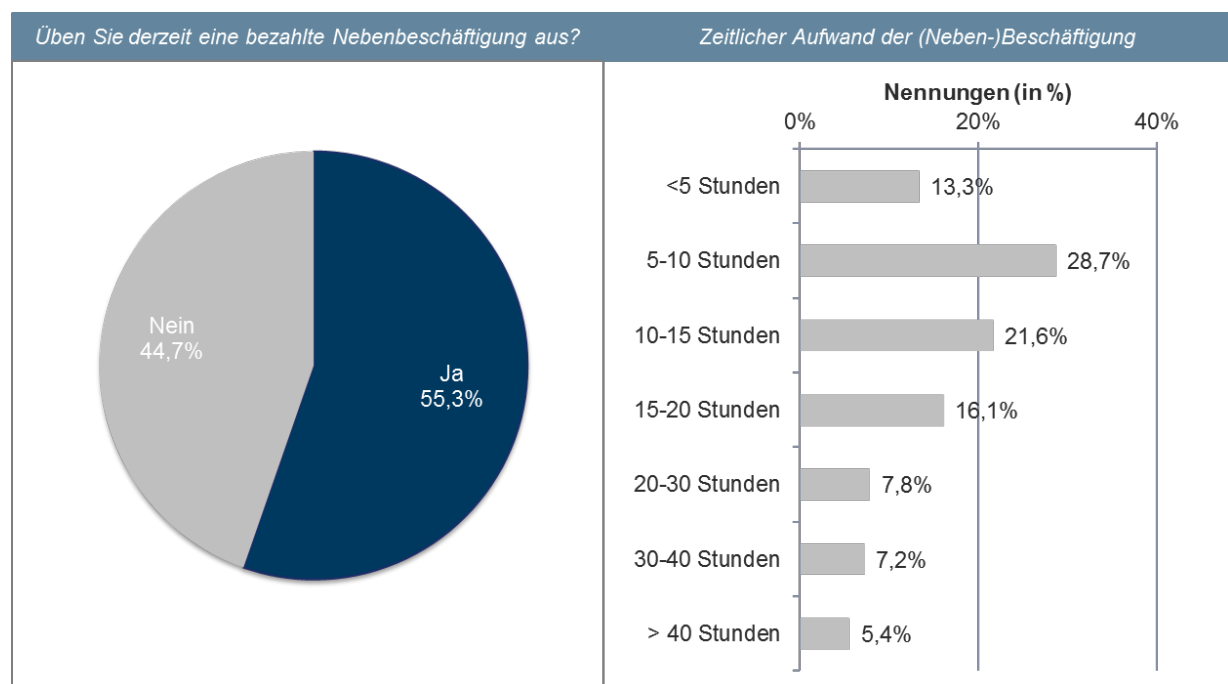


Abb. 8: Nebenbeschäftigung der Studierenden

Trotz dieser intensiven Aktivitäten außerhalb des Studiums geben rund 41 % der Befragten an, das eigene Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen zu wollen (38 % nicht in der Regelstudienzeit, 21 % noch nicht absehbar). Der Vergleich des zeitlichen Aufwands, den die Studierenden für ihr Studium aufwenden, und des zeitlichen Umfangs im Nachgehen einer Nebenbeschäftigung zeigt dabei einen leichten negativen Zusammenhang auf (-0,152) (Signifikanzniveau: 99 %): Studierende, die tendenziell mehr Zeit für ihr Studium investieren, arbeiten etwas weniger Stunden im Rahmen einer Nebenbeschäftigung als Studierende, die weniger Stunden pro Woche für ihr Studium aufwenden (vgl. auch Abbildung 9).

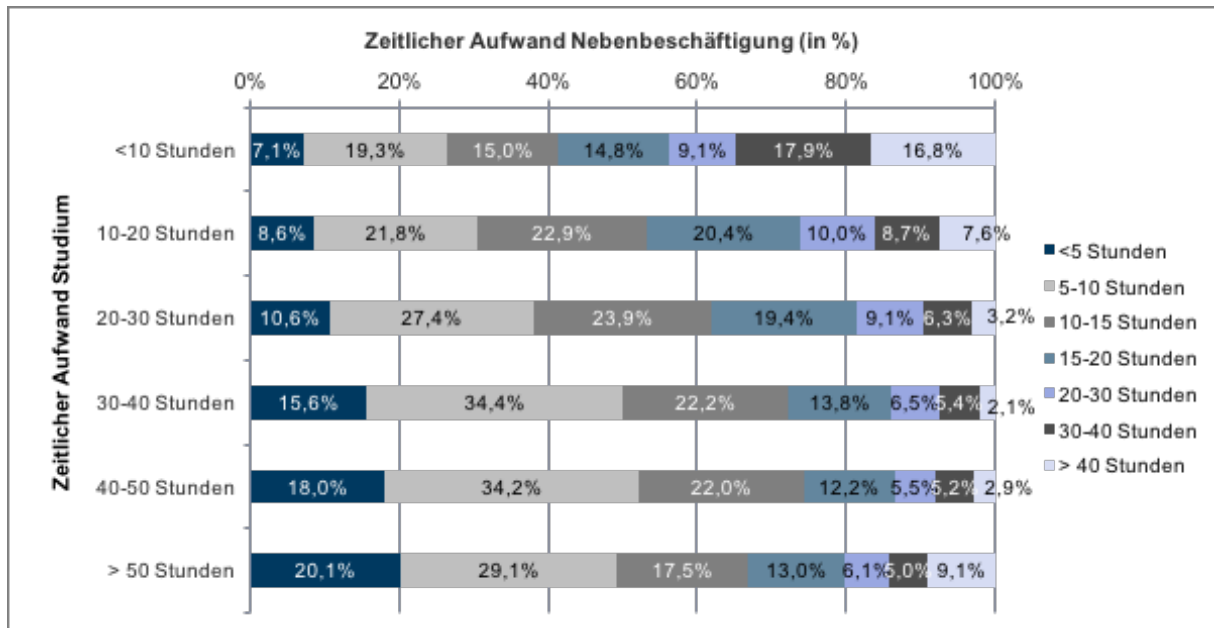


Abb. 9: Zeitlicher Aufwand im Studium und Nebenbeschäftigung der Studierenden

4. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

4.1 Wie groß ist der Studierendenstress an deutschen Hochschulen insgesamt?

Im Hinblick auf den seitens der Studierenden wahrgenommenen Studierendenstress interessierte zunächst einmal, welches Verständnis die Studienteilnehmer dem Begriff „Stress“ im Hinblick auf ihr Studium entgegenbringen. Hierzu wurden die Probanden gebeten, vorgegebene Assoziationen zu bewerten, inwieweit diese aus ihrer Sicht den Begriff „Stress im Studium“ beschreiben.

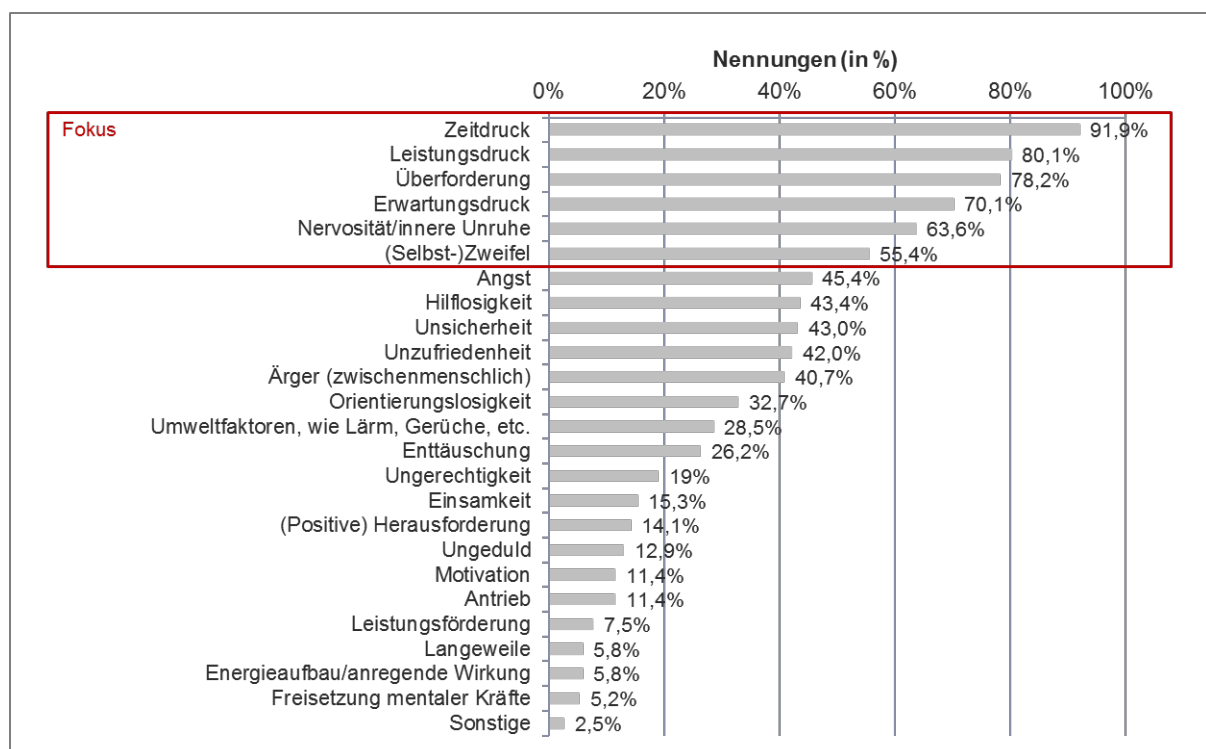


Abb. 10: Assoziationen zu „Stress im Studium“

Entsprechend Abbildung 10 wird der Begriff Stress aus Sicht der Studierenden vor allem mit „Zeitdruck“, „Leistungsdruck“, „Überforderung“, „Erwartungsdruck“, „Nervosität/innere Unruhe“ und „(Selbst-)Zweifel“ in Verbindung gebracht.

Interessanterweise werden positive Assoziationen wie „Motivation“, „Antrieb“ oder „Leistungsförderung“ nur vereinzelt als relevante Assoziationen mit Stress im Zusammenhang gesehen.

Wird nun der Frage nachgegangen, wie gestresst sich Studierende in Deutschland fühlen, dann zeigt zunächst einmal Abbildung 11, dass sich die Studierenden zum

Erhebungszeitpunkt überwiegend überdurchschnittlich gestresst fühlten. Rund 71 % der Befragten gaben an, dass sie sich in den letzten Wochen vor der Befragung „etwas mehr“ oder „deutlich mehr“ gestresst fühlen würden, als das ansonsten der Fall sei.

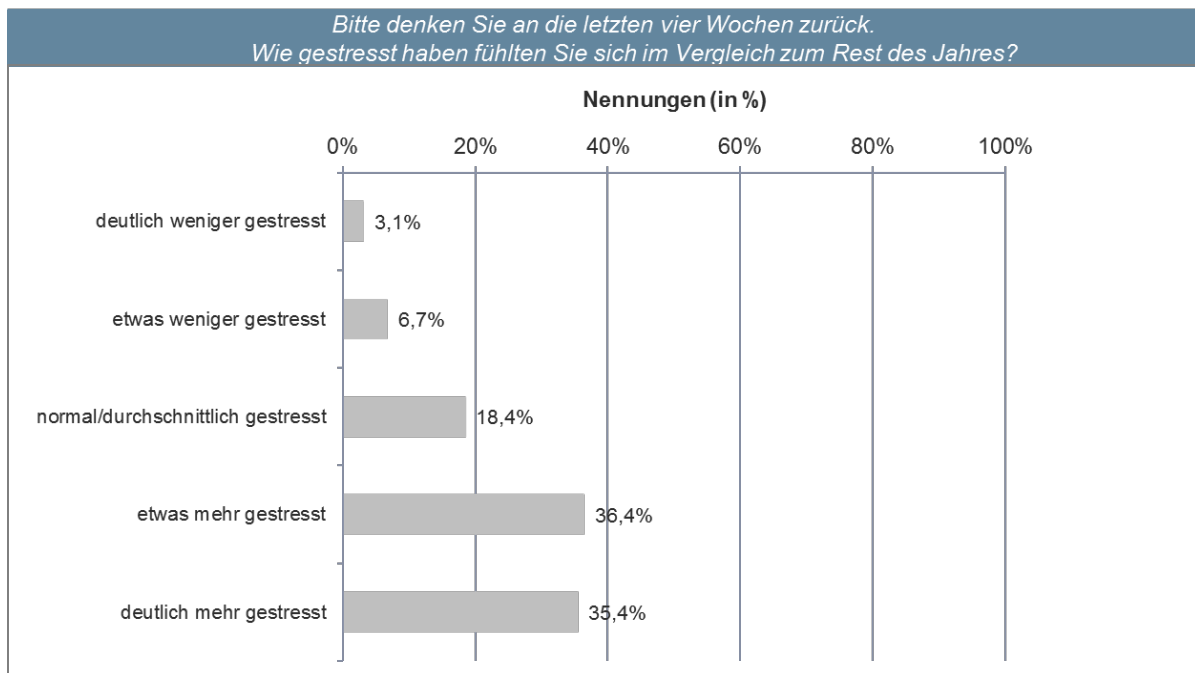


Abb. 11: Wahrgenommener Stress zum Befragungszeitpunkt

Darauf aufbauend wurde gefragt, wie hoch das Stressniveau der Studierenden insgesamt ist (also nicht im zeitlichen Vergleich wie in Abbildung 11, sondern skalenbezogen). Hierbei wurde auf die in Kapitel 2 vorgestellte Skala von Cohen/Williamson (1988) Bezug genommen. Dieser Skala zufolge ist ein Stresswert um 13 herum als durchschnittlich und ab 20 als hoch anzusehen. Entsprechend wurde vereinfachend von folgenden Stresskategorien ausgegangen:

- Stresswerte 0 – 10: geringes Stresslevel
- Stresswerte 10 – 20: mittleres Stresslevel
- Stresswerte > 20: hohes Stresslevel

Wird nun hierauf bezogen das Stresslevel von Studierenden an deutschen Hochschulen betrachtet, so zeigt sich, dass sich die Studierenden im Durchschnitt an der Grenze zwischen mittlerem und hohem Stresslevel befinden. Der durchschnittliche Stresswert beträgt so 19,84 (Standardabweichung: 6,057).

Dass Studierende deutscher Hochschulen einen relativ hohen Stresswert einnehmen, zeigt sich auch dann, wenn man die Verteilung der Studierenden auf die o.g. Stresskategorien betrachtet. Entsprechend Abbildung 12 empfinden 53 % der Studienteilnehmer ein hohes Stresslevel. Hingegen ist der Stresswert bei nur 5 % der befragten Studierenden gering. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Studien, in denen der Stress anderer Bevölkerungsgruppen untersucht wurde, zeigt sich damit, dass sich Studierende überdurchschnittlich gestresst fühlen. Beispielsweise sind Studierende gestresster als der Durchschnitt der Beschäftigten in Deutschland. So kam etwa das adp research institute in seiner Studie „The 2015 Workforce View in Europe“ im Jahr 2015 für Deutschland zu dem Ergebnis, dass 50 % der befragten Beschäftigten einen hohen Stresslevel aufweisen.

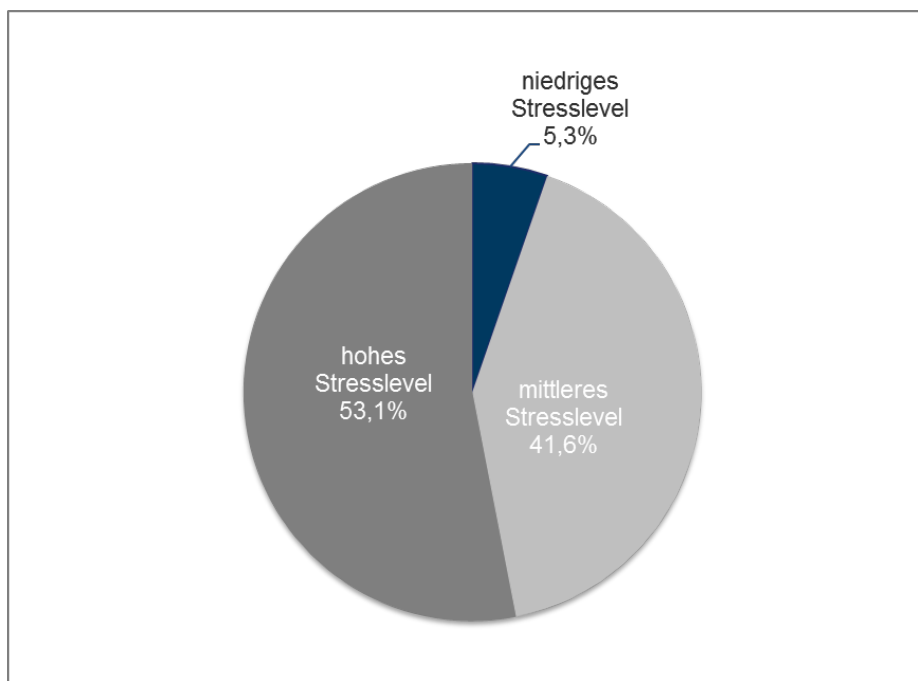


Abb. 12: Stresskategorie-Anteile von Studierenden an deutschen Hochschulen

Das Stresslevel hängt dabei von verschiedenen Faktoren ab. Neben den im Folgekapitel betrachteten strukturellen Einflussfaktoren hängt das Stresslevel auch von personenbezogenen Merkmalen der Studierenden ab. Zum einen variiert das Stresslevel hier in Abhängigkeit vom Geschlecht. Weibliche Studierende weisen so einen signifikant höheren Stresswert als männliche Studierende auf (wenn im Folgenden von „signifikant“ gesprochen wird, dann ist damit stets ein Signifikanzniveau von mindestens 95 % gemeint; sofern das Signifikanzniveau unterhalb von 95 % liegt, wird dieses separat ausgewiesen). Zum anderen variiert

das Stresslevel auch mit dem Umfang der Nebenbeschäftigung. Interessanterweise gilt hierbei allerdings nicht der Zusammenhang, wonach Nebenbeschäftigung grundsätzlich Stress auslöst. Wie Abbildung 13 entnommen werden kann, empfinden überraschenderweise Studierende, die keiner Nebenbeschäftigung nachgehen, die höchsten Stresswerte im Studium. Allerdings führt auch ein sehr großer Nebenbeschäftigungsumfang zu hohem empfundenen Stress. Studierende, die einer Nebenbeschäftigung von mehr als 15 Stunden pro Woche nachgehen, sind gestresster als Studierende mit einem Nebenbeschäftigungsumfang von bis zu 15 Stunden pro Woche. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Unterschiede nicht sehr ausgeprägt sind und es sich bei den o.g. Aussagen lediglich um Tendenzaussagen handelt.

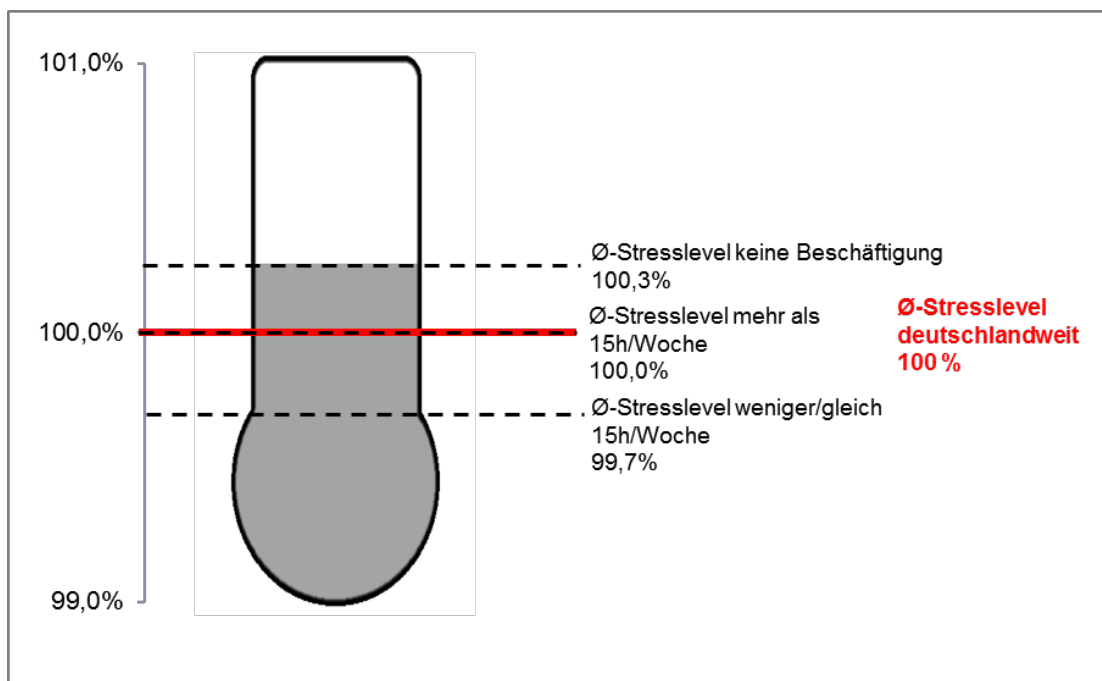


Abb. 13: Stressempfinden von Studierenden mit und ohne Nebenbeschäftigung (Stressumfang der Gesamtstichprobe auf 100 % gesetzt)

Weiter wird das Stresslevel der Studierenden durch die persönliche Einschätzung zum Studienabschluss in Regelstudienzeit beeinflusst. So haben Studierende, die ihr Studium in Regelstudienzeit abschließen werden, ein signifikant geringeres Stressempfinden.

4.2 Gibt es besonders „stressanfällige“ Studienangebote?

Die im voranstehenden Abschnitt zunächst für die gesamte Stichprobe vorgenommenen Untersuchungen können auch für Teilgruppen der Befragten durchgeführt werden. Es bietet sich dabei an, den wahrgenommenen Stress für verschiedene Hochschulformen, für verschiedene Hochschulregionen, für unterschiedliche Abschlussarten sowie Studienfächer zu analysieren.

4.2.1 Hochschulform

In Bezug auf die Hochschulform zeigt sich, dass der größte Anteil gestresster Studierender an Fachhochschulen zu finden ist (vgl. Abbildung 14). Rund 56 % der Fachhochschulstudierenden weisen einen hohen Stresslevel auf. Hingegen kommen Universitäten nur auf einen Anteil von 52 % von Studierenden mit hohem Stresslevel.

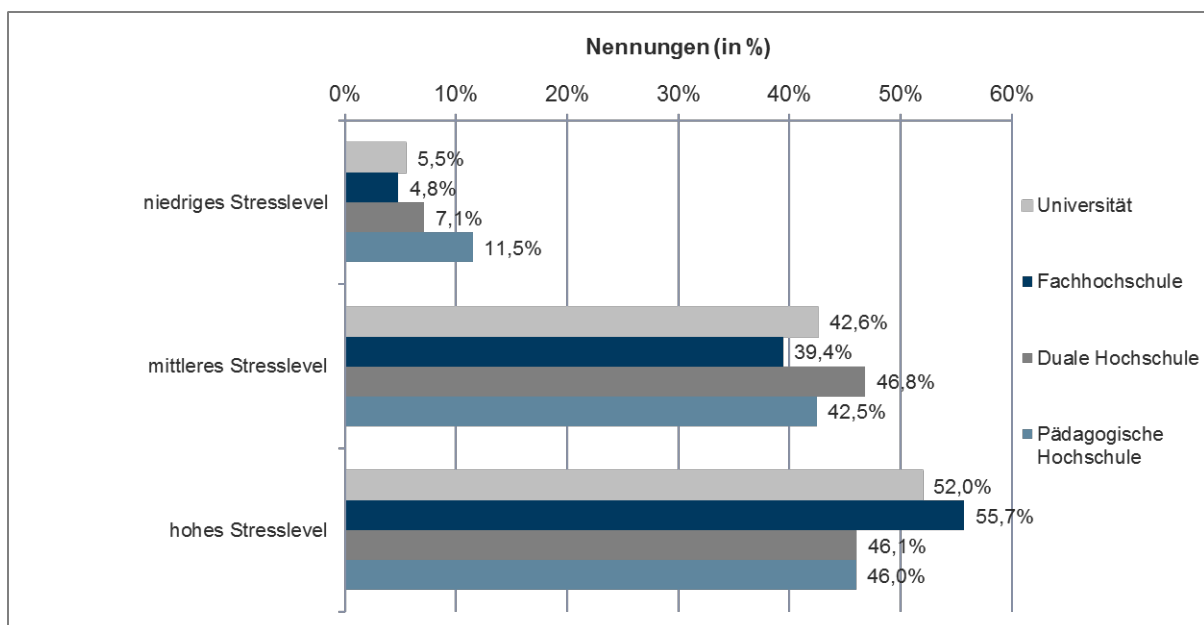


Abb. 14: Stresslevel und Hochschulform

Im Verhältnis zur Gesamtstichprobe (auf 100 % gesetzt) beträgt der durchschnittliche Stresslevel bei Fachhochschulern 101,8 % und bei Studierenden von Universitäten 99,2 %. In Bezug auf das durchschnittliche Stresslevel sind Fachhochschüler dabei signifikant gestresster als Studierende von Universitäten.

Unterschiede beim Stresslevel ergeben sich auch zwischen privaten und staatlichen Studierenden. Im Verhältnis zum Bundesdurchschnitt liegt das durchschnittliche Stresslevel bei Studierenden staatlicher Hochschulen bei 100,3 % und bei

Studierenden privater Hochschulen lediglich bei 97,3 %. Studierende privater Hochschulen fühlen sich dabei im Durchschnitt signifikant weniger gestresst als Studierende staatlicher Hochschulen.

4.2.2 Hochschulregion

Ebenso lässt sich untersuchen, ob es regionale Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung von Stress gibt. Hierbei lässt sich zunächst einmal feststellen, dass in fast allen Bundesländern die Mehrzahl der Studierenden über ein hohes Stresslevel verfügt (Ausnahmen: Rheinland-Pfalz, Bayern, Brandenburg, in denen der Anteil von Studierenden mit mittlerem Stressniveau dominiert). Darüber hinaus ergeben sich allerdings auch Unterschiede beim Umfang des wahrgenommenen Stresses im Studium. Wie Abbildung 15 verdeutlicht, sind Studierende in Nordrhein-Westfalen besonders gestresst in ihrem Studium. Hier liegt der durchschnittliche Stresswert 6,5 Prozentpunkte oberhalb des Bundesdurchschnitts und rund 18 Prozentpunkte oberhalb des Stresswertes von Studierenden aus Rheinland-Pfalz, die im Durchschnitt den geringsten Stress in ihrem Studium in Deutschland empfinden. Ebenfalls überdurchschnittlich gestresst sind Studierende aus Sachsen-Anhalt, dem Saarland und Sachsen.

Wie die Ergebnisse in Abbildung 15 verdeutlichen, lassen sich allerdings kaum regionale Muster erkennen. Beispielsweise unterscheidet sich der wahrgenommene Stresslevel von Studierenden der beiden südlichsten Bundesländer, Bayern und Baden-Württemberg, deutlich voneinander. Während Studierende aus Baden-Württemberg im Vergleich zum Bundesdurchschnitt einen durchschnittlichen Stresswert von 102,5 % aufweisen, liegt dieser Wert bei den Studierenden des Nachbarbundeslandes bei „nur“ 93,1 %.

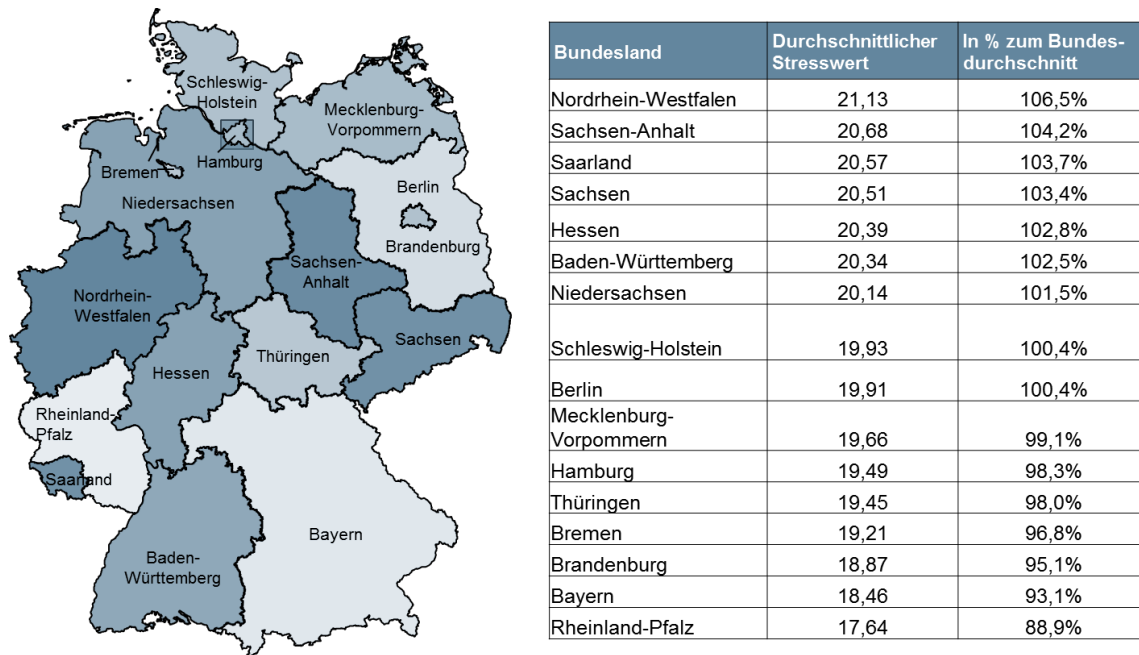


Abb. 15: Stresslevel und Bundesland

4.2.3 Abschlussart

Darüber wurde der Frage nachgegangen, ob das Stresslevel zwischen Studierenden von der angestrebten Abschlussart abhängt. An der Befragung nahmen gleichermaßen Studierende teil, die einen Bachelorabschluss, einen Masterabschluss/ein Diplom, ein Staatsexamen oder eine Promotion anstreben. Entsprechend Abbildung 16 empfinden Bachelor-Studierende den größten Stress in ihrem Studium. Dieser ist signifikant größer als der Stress, den Studierende aus dem Master/Diplom oder Staatsexamen empfinden. Über das geringste Stressniveau verfügen Promotionsstudierende.

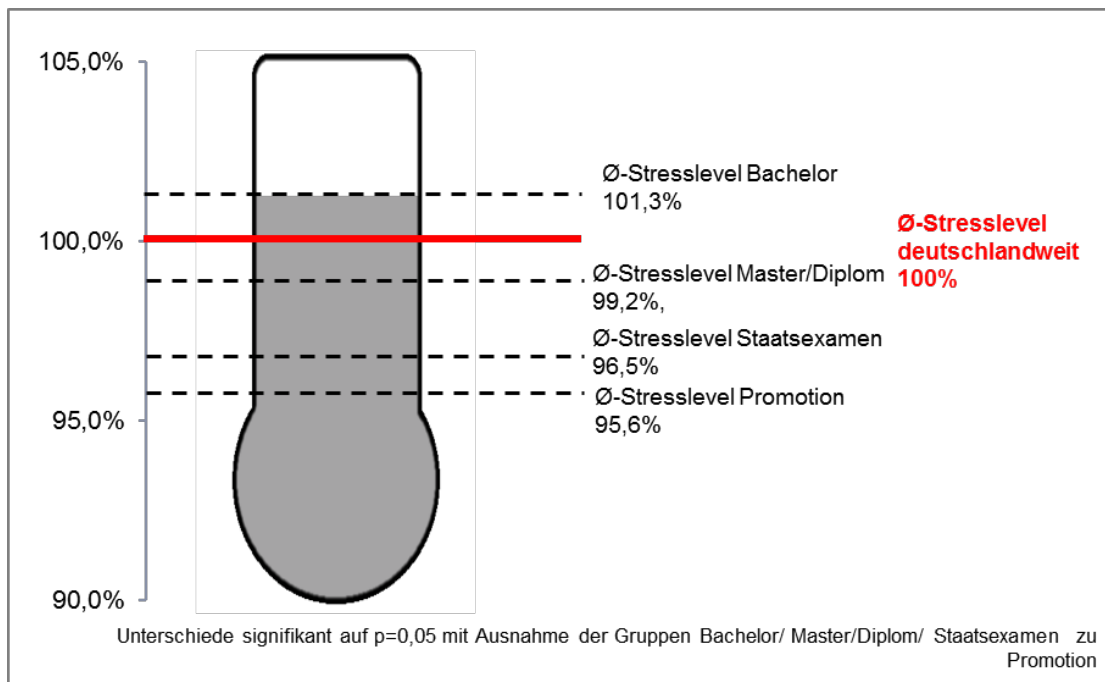


Abb. 16: Stresslevel nach Abschlussart

4.2.4 Studienfächer

Schließlich lässt sich der Frage nachgehen, ob es Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen beim Stress im Studium gibt. Hier zeigt sich zunächst einmal, dass in praktisch allen Studiengängen der überwiegende Anteil der Studierenden ein „hohes Stresslevel“ aufweist (vgl. Abbildung 17). Allein bei Studierenden der Sportwissenschaften weist der überwiegende Teil der Studierenden ein nur „mittleres Stresslevel“ auf.

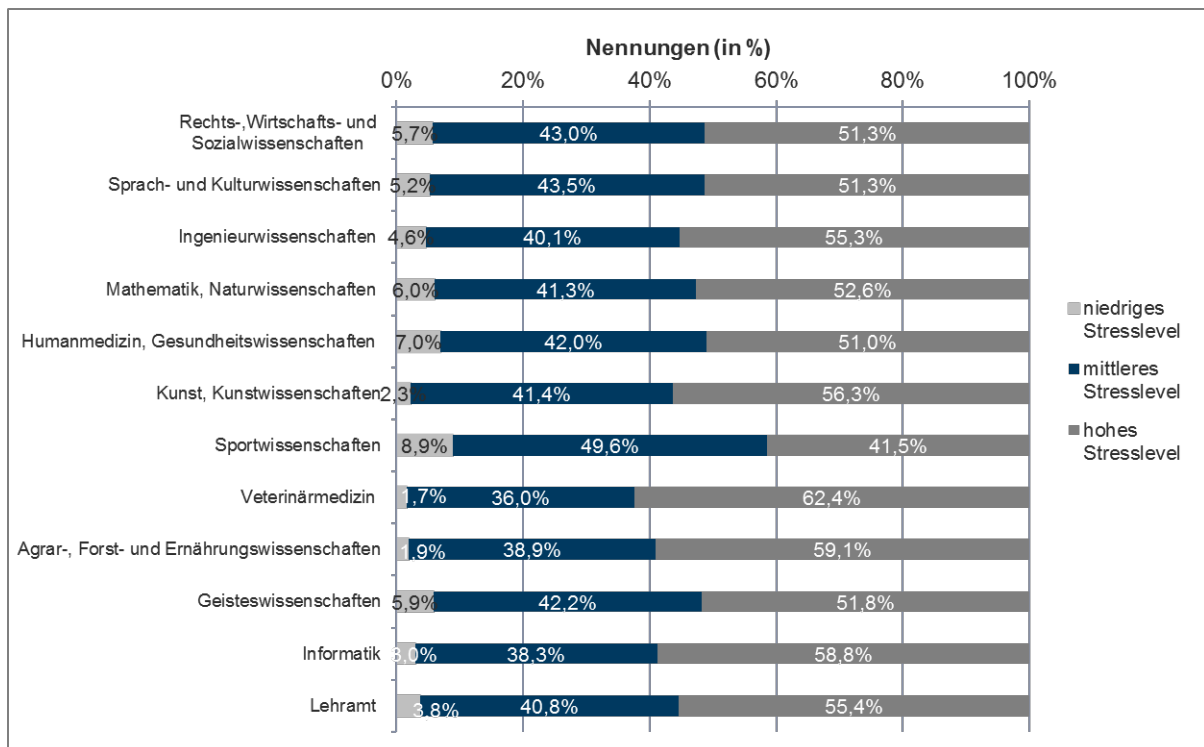


Abb. 17: Anteile von Stresslevel-Niveaus in verschiedenen Studienfächern

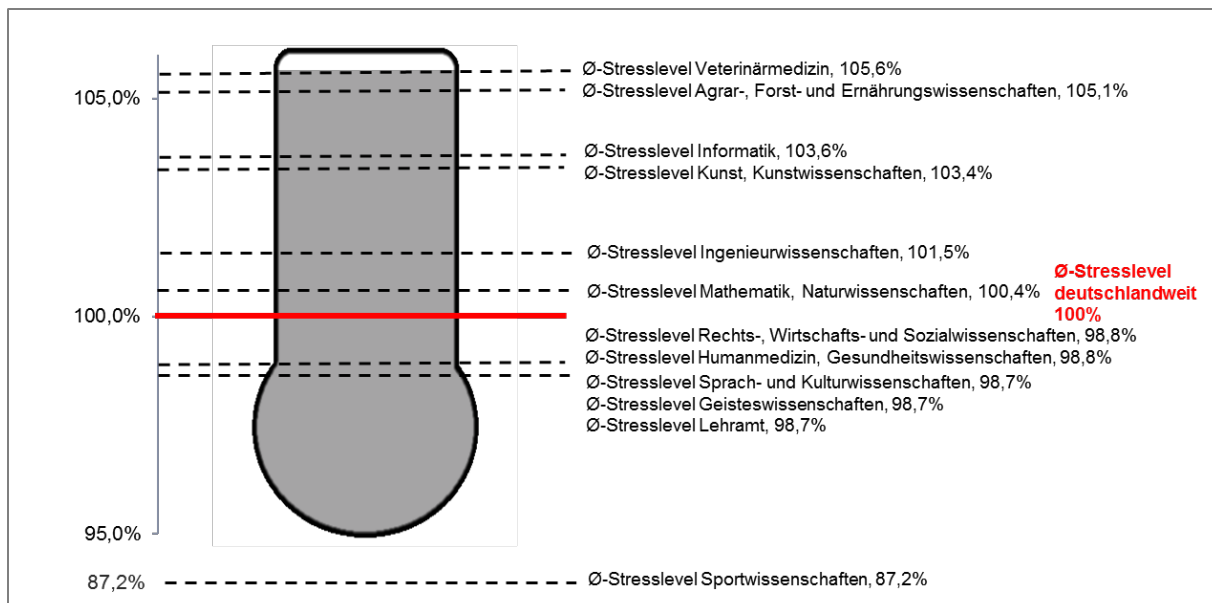


Abb. 18: Durchschnittlicher Stresslevel nach Studienfächern

Wird ergänzend der durchschnittliche Stresslevel in den unterschiedlichen Studienfächern betrachtet (Abbildung 18), dann zeigt sich, dass Studierende der Veterinärmedizin, der Agrar-/Forst- und Ernährungswissenschaften und der Informatik das größte Stresslevel und Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften, der Geisteswissenschaften, des Lehramts sowie der Sportwissenschaften das geringste Stresslevel aufweisen. Auffällig ist dabei vor

allem der geringe Stress, den Studierende der Sportwissenschaften in ihrem Studium empfinden (durchschnittlicher Stresswert: 87,2 % des Durchschnitts aller Studienteilnehmer).

4.3 Durch welche Faktoren wird Stress im Studium ausgelöst?

Bei der Entstehung von Stress im Studium sind verschiedene Faktoren beteiligt (vgl. Abschnitt 3 dieser Studie). Im Folgenden werden die für die Studie relevanten Stresskategorien nochmals kurz erläutert, wie sie, aufbauend auf den Ergebnissen der Vorstudie, in der Hauptstudie definiert wurden:

- Hochschulbezogener Stress

Hochschulbezogener Stress bezieht sich auf das Stressempfinden, das sich in den unterschiedlichen Phasen eines Studiums einstellt. So zählen hierzu unter anderem der Einstieg in das Studium und die Studienwahl, die Organisation von Studium und Semester, die Prüfungszeit und die Vorbereitung auf diese.

- Intrapersoneller Stress

Intrapersoneller Stress entsteht innerhalb der Person mit sich selbst, bedingt durch an sich selbst gestellte Erwartungen. In dieser Stresskategorie wurden die Studierenden u.a. zur geforderten Selbstständigkeit im alltäglichen Leben, zu ihren eigenen Erwartungen und ihrer Zukunftsperspektive befragt.

- Interpersoneller Stress

Interpersoneller Stress bezieht sich auf das Stressempfinden, welches durch die Interaktion mit Mitmenschen entstehen kann. So wurde hierzu befragt, inwieweit die soziale Interaktion mit Eltern, Freunden, Kommilitonen oder über neue Medien und Technologien als Stressfaktor empfunden wird.

- Stress durch Alltagsorganisation

Stress durch Alltagsorganisation umfasst die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten, Fahrtwege zwischen Hochschule und Wohnort, die Alltagsorganisation im engeren Sinne (Haushalt, Einkaufen etc.) sowie die finanzielle Situation der Studierenden.

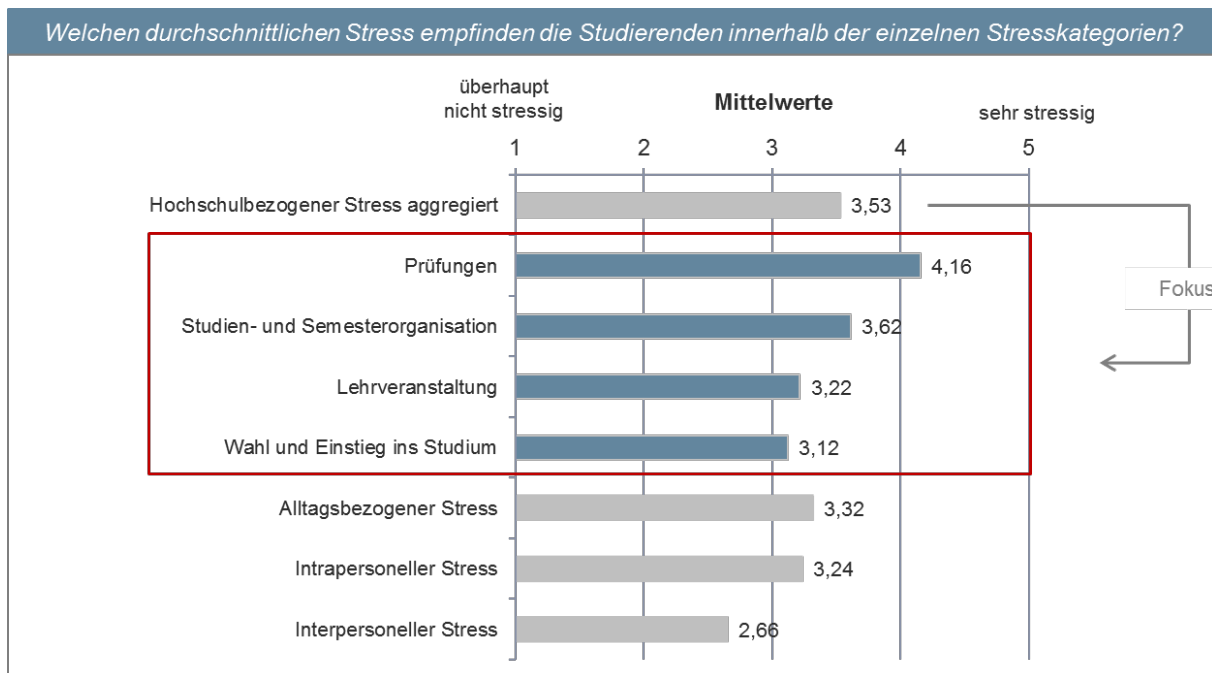


Abb. 19: Übersicht der Stresswerte in den verschiedenen Stresskategorien

Die wichtigste hochschulbezogene Ursache für Stress stellen Prüfungen dar. Hier empfinden Studierende Vorbereitungen auf die Prüfungen sowie das Anfertigen von Abschlussarbeiten als besonders stressig (siehe Abbildung 19 und Abbildung 20).

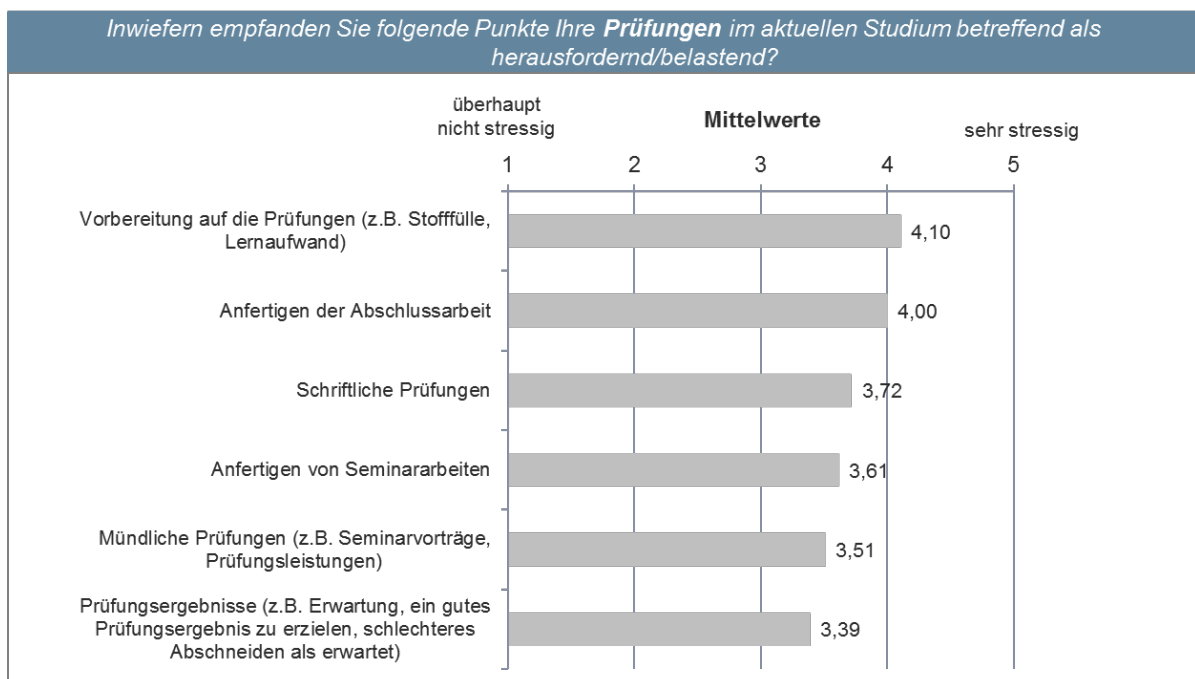


Abb. 20: Übersicht der Stresswerte zu verschiedenen Formen von Prüfungen

In der Kategorie Semesterorganisation empfinden die Studierenden insbesondere die Arbeitsbelastung durch das Studium insgesamt als größten Stressfaktor (siehe Abbildung 21). Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an, diese Arbeitsbelastung als stressig oder sogar als sehr stressig zu empfinden. Im Vergleich der Geschlechter sind Frauen dabei signifikant gestresster als Männer. Ebenso empfinden Universitätsstudierende signifikant mehr Stress als Fachhochschüler und Studierende an Dualen Hochschulen.

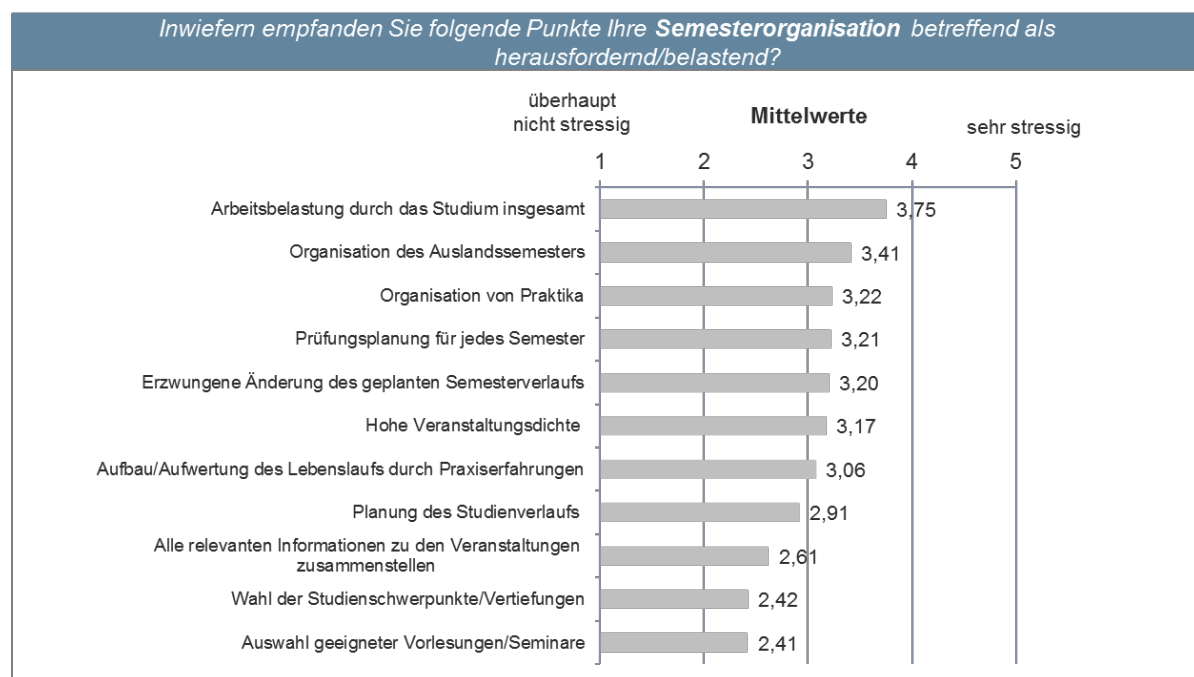


Abb. 21: Übersicht der Stresswerte im Bereich „Semesterorganisation“

Im Hinblick auf die Lehrveranstaltungen gaben die Studierenden an, dass der große Stoffumfang, die unausgeglichene Anforderungen der Veranstaltungen im Verlauf des Semesters und das Anforderungsniveau in den Veranstaltungen den größten Stress verursachen (siehe Abbildung 22).

Frauen nehmen diese Faktoren als signifikant stressiger wahr als ihre männlichen Kommilitonen (mit Ausnahme „Art der Stoffvermittlung“), ebenso wie Bachelor-Studierende hierdurch signifikant gestresster sind als Master-/Diplom-Studierende. Im Vergleich der Hochschularten sind Universitätsstudierende signifikant gestresster durch den großen Stoffumfang und das Anforderungsniveau in den Veranstaltungen als Studierende von Fachhochschulen.

Interessant ist darüber hinaus, dass Studierende der Mathematik signifikant stärker durch das Anforderungsniveau der Veranstaltungen gestresst sind als Studierende

der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Sprach- und Kulturwissenschaften und Kunstwissenschaften.

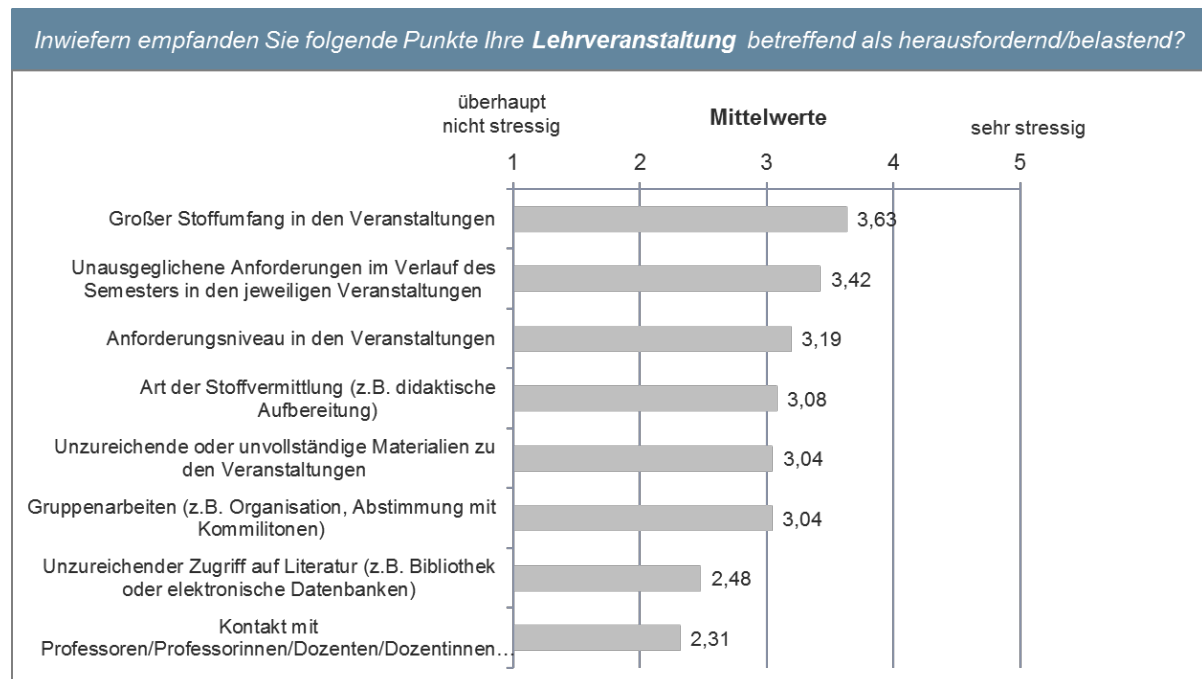


Abb. 22: Übersicht der Stresswerte in Bezug auf den Bereich „Lehrveranstaltungen“

Das Anspruchsniveau im neuen Studium zu meistern, empfinden Studierende im Bereich „Studieneinstieg“ am stressigsten (siehe Abbildung 23). Der Prozess der Einschreibung sowie der Entscheidungsprozess für eine Hochschule wird als am wenigsten stressig empfunden. Frauen sind tendenziell gestresster bei der Wahl des Studiums bzw. beim Einstieg in dieses.

Staatsexamen-Studierende geben an, am stärksten durch das Anspruchsniveau im neuen Studium gestresst zu sein (signifikant zu allen anderen Abschlussarten).

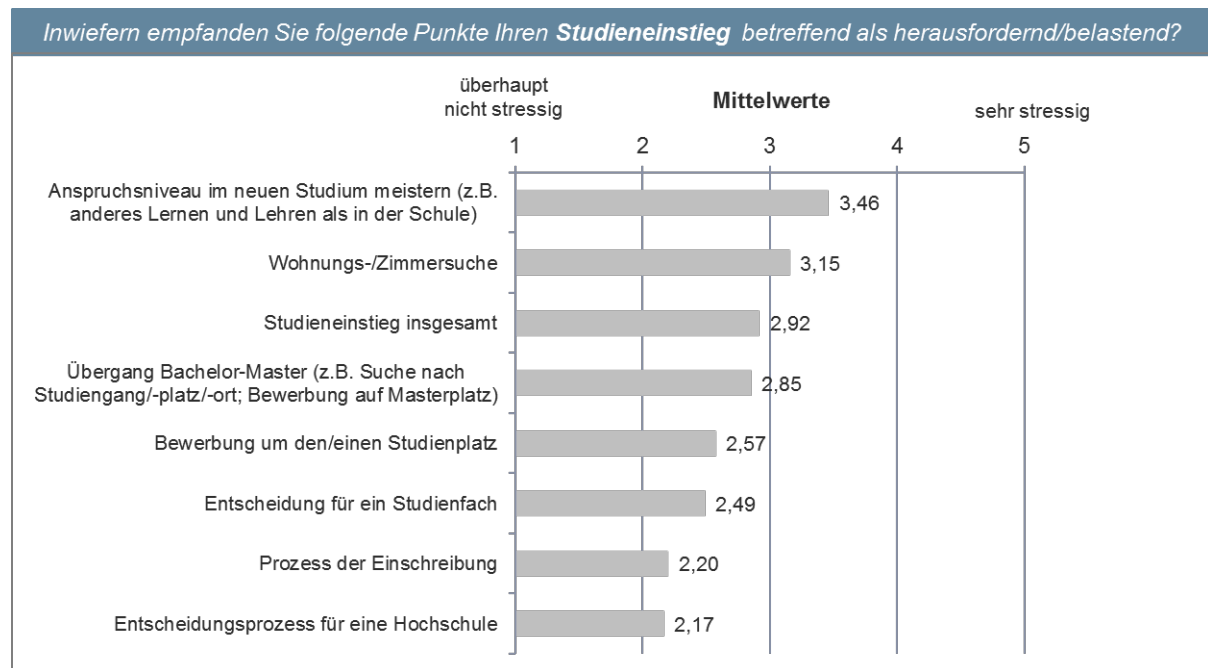


Abb. 23: Übersicht der Stresswerte in Bezug auf den Bereich „Studieneinstieg“

Eigene Erwartungen zu erreichen oder zu erfüllen, empfinden Studierende in Bezug auf den intrapersonellen Stress als den größten Stressfaktor (siehe Abbildung 24). Beim intrapersonellen Stress unterscheiden sich Männer und Frauen dabei vor allem bei der Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studium. Master- und Diplom-Studierende fühlen sich durch die bevorstehende Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studium besonders gestresst. Universitätsstudierende stufen den Anspruch, die eigenen Erwartungen zu erfüllen, signifikant als stressiger ein als Fachhochschüler. Studierende schließlich, die keiner Beschäftigung nachgehen, sind signifikant gestresster durch die geforderte Selbstständigkeit im alltäglichen Leben und den dadurch geforderten Verantwortlichkeiten als Studierende mit Nebenbeschäftigung.

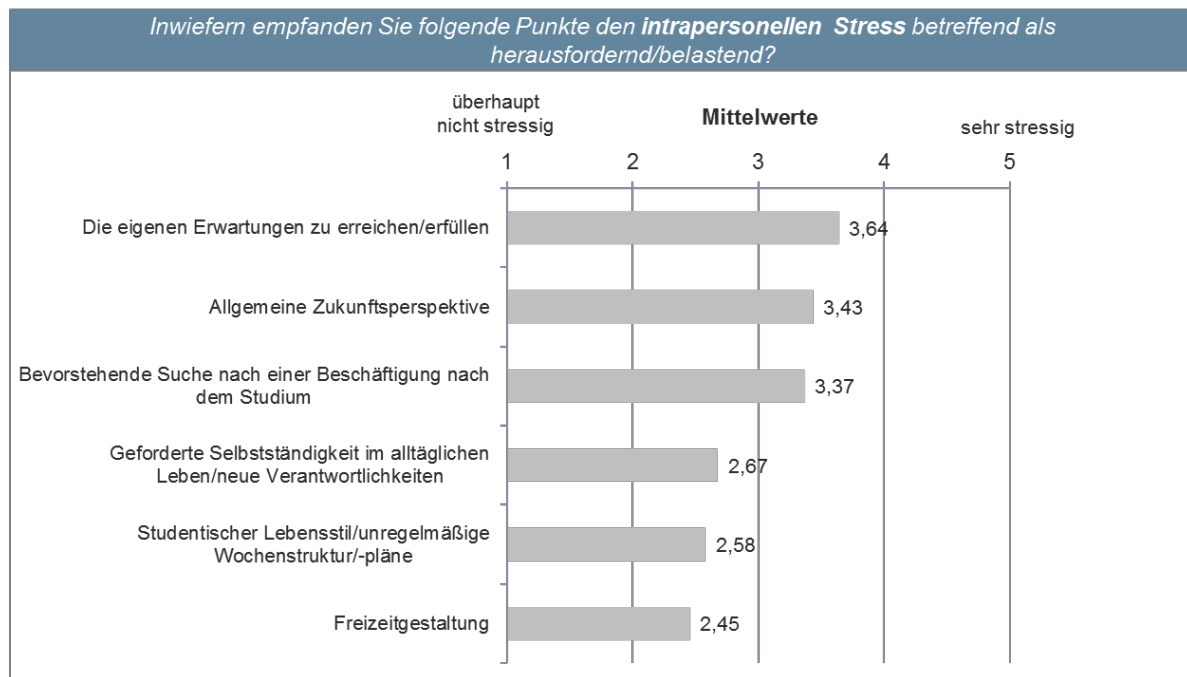


Abb. 24: Übersicht der Stresswerte in Bezug auf intrapersonellen Stress

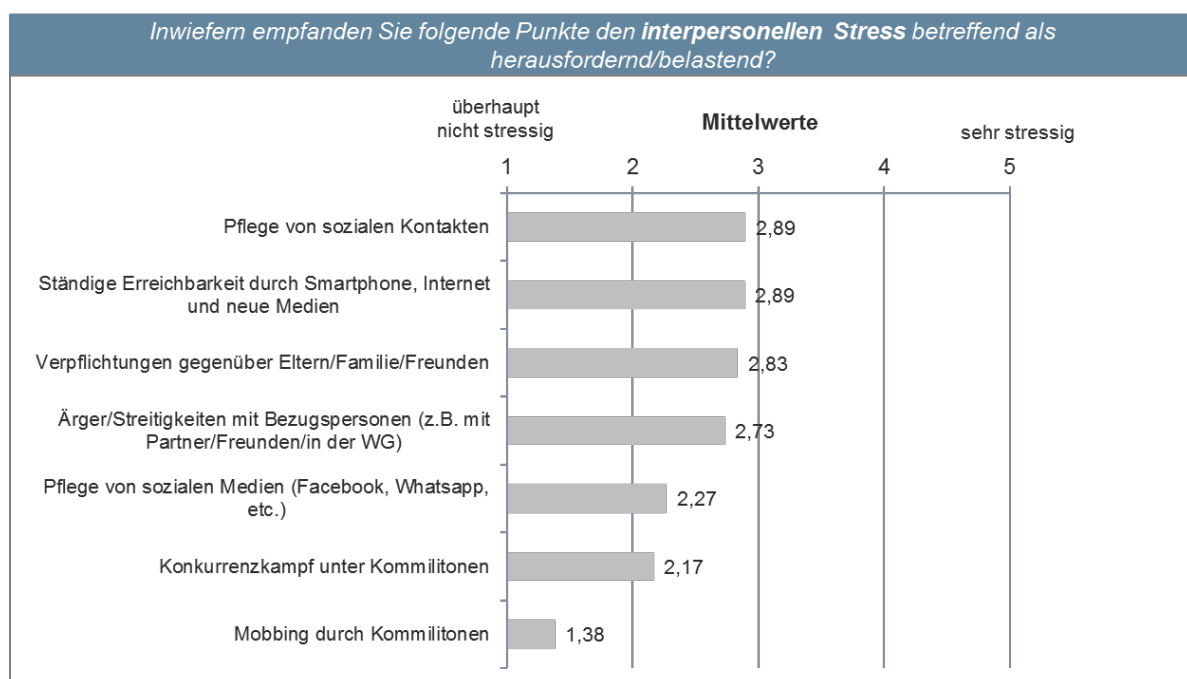


Abb. 25: Übersicht der Stresswerte in Bezug auf interpersonellen Stress

Hingegen wird der Bereich „interpersoneller Stress“ durch die Studierenden als etwas weniger stressig wahrgenommen (siehe Abbildung 25). Innerhalb des interpersonellen Stresses werden die Pflege der sozialen Kontakte und die ständige Erreichbarkeit durch Smartphone, Internet und neue Medien durch Studierende noch als am meisten stressig empfunden. Frauen fühlen sich durch Umgang mit ihren

Mitmenschen signifikant gestresster als Männer. Bachelor-Studierende fühlen sich signifikant gestresster durch Konkurrenzkampf unter Kommilitonen im Vergleich zu Master-Studierenden. Die Pflege von sozialen Kontakten wird von Master-Studierenden im Vergleich zu Staatsexamen-Studierenden als signifikant stressiger wahrgenommen. Studierende der Dualen Hochschule fühlen sich signifikant weniger gestresst durch ein Verpflichtungsgefühl gegenüber Eltern/Familie/Freunden als Universitäts- und Fachhochschul-Studierende. Universitätsstudierende fühlen sich durch den Konkurrenzkampf unter Kommilitonen signifikant gestresster als Fachhochschul-Studierende. Im Vergleich der Studiengänge geben Studierende der Kunstwissenschaften an, durch den Konkurrenzkampf unter den Kommilitonen besonders gestresst zu sein.

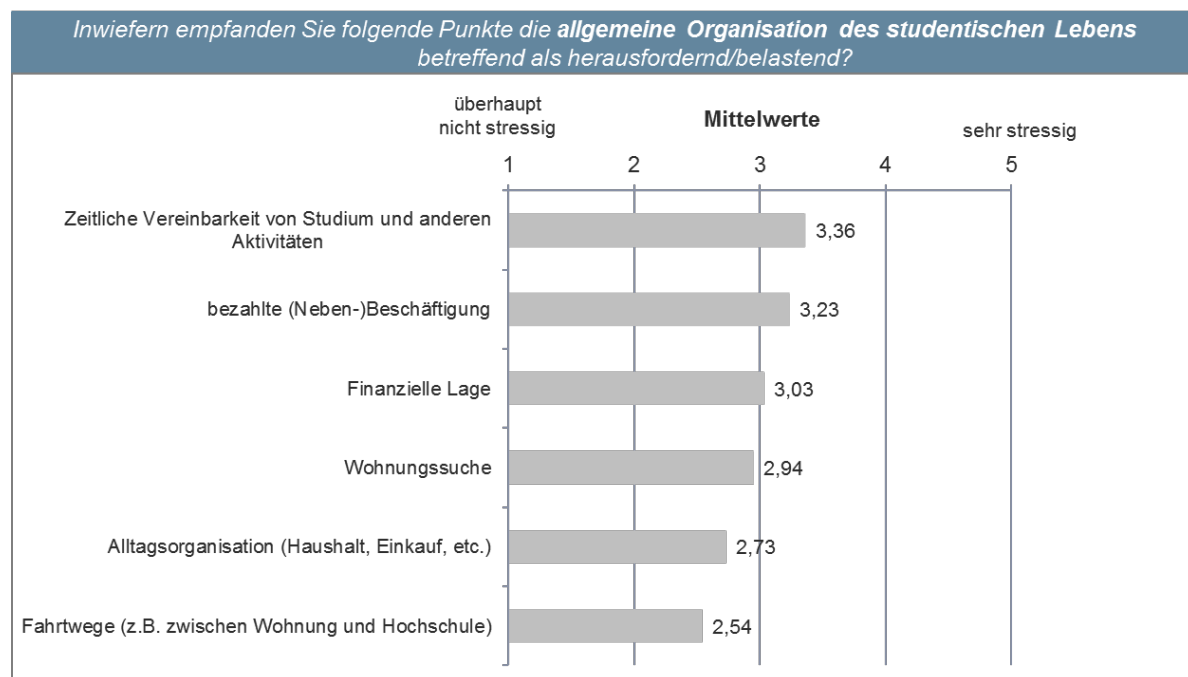


Abb. 26: Übersicht der Stresswerte in Bezug auf die Alltagsorganisation

Die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten stellt in der Organisation des studentischen Lebens den größten Stressfaktor für Studierende dar (siehe Abbildung 26). Frauen sind bei der Organisation ihres studentischen Lebens durchweg gestresster als Männer (mit Ausnahme „Fahrtwege“). Die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten bewerten FH-Studierende signifikant weniger stressig als Universitätsstudierende. Insgesamt bewerten Studierende der Dualen Hochschule die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten als am stressigsten.

Studierende der Veterinärmedizin empfinden die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten am stressigsten. Durch eine bezahlte (Neben-)Beschäftigung fühlen sich Studierende der Kunstwissenschaften am stärksten im Vergleich aller Studiengänge gestresst. Das größte Stressempfinden durch die finanzielle Lage weisen Studierende der Kunstwissenschaften auf (signifikant gegenüber Studierenden aus Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Humanmedizin). Die Wohnungssuche stresst Veterinärmedizinstudierende signifikant stärker als Studierende der Ingenieurwissenschaften.

4.4 Wie gehen Studierende mit Stress im Studium um?

4.4.1 Stressresilienz

Eine wichtige Prädisposition bezüglich des Umgangs mit Stress stellt die Resilienz dar. Wie in Kapitel 2 beschrieben, stellt diese eine intrapersonelle Ressource dar und beschreibt im Hinblick auf Stress – verkürzt ausgedrückt – die Fähigkeit eines Menschen, Stress zu verarbeiten, mit diesem umzugehen. Wird zur Messung der Resilienz auf die in Kapitel 2 beschriebene Messmethodik zurückgegriffen, dann lassen sich die Studienteilnehmer dahingehend gruppieren, ob sie eine hohe, mittlere oder geringe Stressresilienz aufweisen.

Abbildung 27 zeigt, dass die Mehrzahl der Befragten über eine eher niedrige Stressresilienz verfügt. 44 % der Probanden weisen demnach eine geringe Stressresilienz auf. Auffällig ist allerdings auch, dass es vergleichsweise viele Studierende gibt, die eine hohe Stressresilienz aufweisen (33,3 %). Das Thema „Resilienz“ scheint also eine gewisse diskriminierende Wirkung zwischen den Studienteilnehmern aufzuweisen.

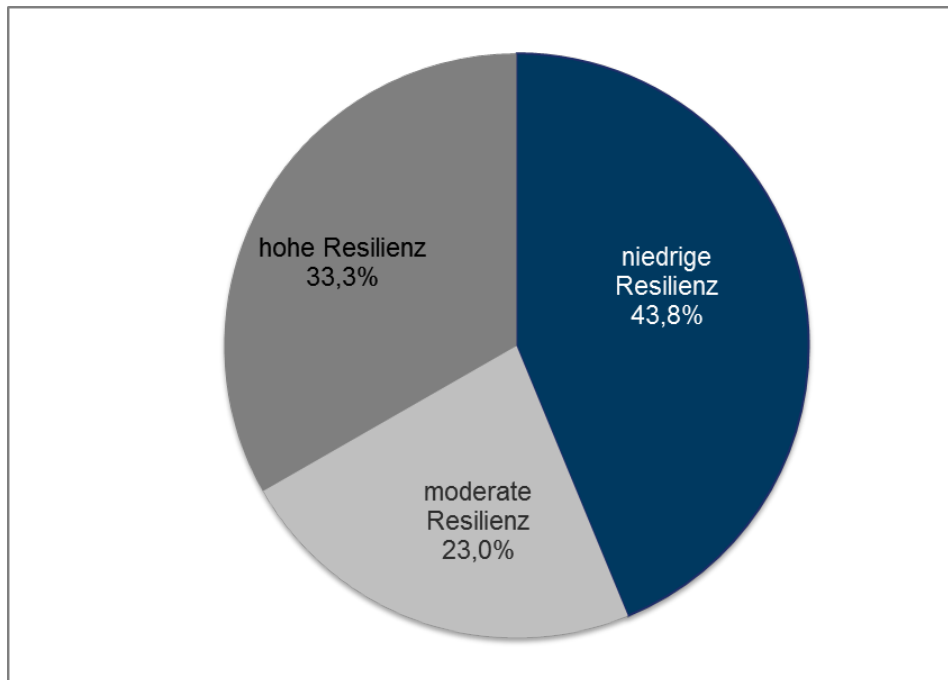


Abb. 27: Verteilung der Studierenden auf Resilienz-Klassen

Dies wird auch deutlich, wenn die Resilienz verschiedener Studierendengruppen betrachtet wird:

- Weibliche Studierende weisen eine signifikant geringere Stressresilienz als männliche Studierende auf.
- Die Stressresilienz ist bei Bachelorstudierenden am geringsten (98,8 % des auf 100 % gesetzten Resilienzwerts des Durchschnitts der Befragten) und bei Promotionsstudierenden (103,0 %) am größten.
- Fachhochschüler haben eine signifikant geringere Stressresilienz als Universitätsstudierende und Studierende an Dualen Hochschulen.
- Darüber hinaus ist interessant, dass die Stressresilienz von Studierenden, die keiner Nebenbeschäftigung nachgehen, signifikant geringer ist, als dies für Studierende der Fall ist, die einer Beschäftigung neben dem Studium nachgehen.
- Studierende der Humanmedizin haben eine signifikant höhere Stressresilienz im Vergleich zu Studierenden der Studiengänge Sprachwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften und Informatik.
- Studierende aus Berlin verfügen im Bundeslandvergleich über den größten Resilienzwert (102,2 % gegenüber dem Bundesdurchschnitt). Insgesamt lassen sich aber ansonsten zwischen den einzelnen Bundesländern nur

geringe Unterschiede in Bezug auf die Resilienz feststellen. Auffällig ist jedoch, dass Studierende aus Sachsen, die im Bundesdurchschnitt einen relativen hohen Stresslevel (vierte Position) aufweisen, durchschnittlich den geringsten Stressresilienzwert haben (vgl. Abb. 28).

Bundesland	Durchschnittlicher Resilienzwert	In % zum Bundesdurchschnitt
Berlin	49,40	102,2%
Hamburg	49,19	101,8%
Nordrhein-Westfalen	48,70	100,8%
Brandenburg	48,68	100,7%
Rheinland-Pfalz	48,53	100,4%
Niedersachsen	48,51	100,4%
Baden-Württemberg	48,38	100,1%
Sachsen-Anhalt	48,38	100,1%
Mecklenburg-Vorpommern	48,37	100,1%
Hessen	48,22	99,8%
Bayern	48,20	99,7%
Bremen	48,12	99,6%
Schleswig-Holstein	48,10	99,5%
Saarland	48,06	99,5%
Thüringen	47,49	98,3%
Sachsen	47,15	97,6%

Abb. 28: Bundeslandspezifische Resilienzwerte der Studierenden

Die Resilienz der Studierenden stellt damit insgesamt eine wichtige Prädisposition für Stresswahrnehmung dar. So zeigt der Vergleich der Resilienz- und Stresswerte der Studienteilnehmer, dass ein (schwacher) negativer Zusammenhang zwischen Resilienz und wahrgenommenem Stressniveau vorliegt. Studierende, die eine niedrigere Resilienz haben, sind demnach stärker gestresst, als Studierende mit hoher Resilienz (Korrelation = -0,262).

4.4.2 Stressreaktionen

In Bezug auf die Frage, wie Studierende mit Stress umgehen bzw. auf diesen reagieren, wurde zunächst ermittelt, welche spontanen Reaktionen die befragten Studierenden aus stressigen Situationen kennen. Hier zeigt Abbildung 29, dass das Empfinden von Unzufriedenheit die typische spontane Reaktion auf Stress für Studierende ist. Daneben empfinden die Studierenden häufig Unruhe oder suchen Ablenkung. Alle anderen vorgegebenen Antwortalternativen wie z.B. das Empfinden

von Wut, das Auftreten von Essstörungen oder der vermehrte Gebrauch von Genussmitteln stellt für die Studierenden im Durchschnitt keine häufige spontane Stressreaktion dar.

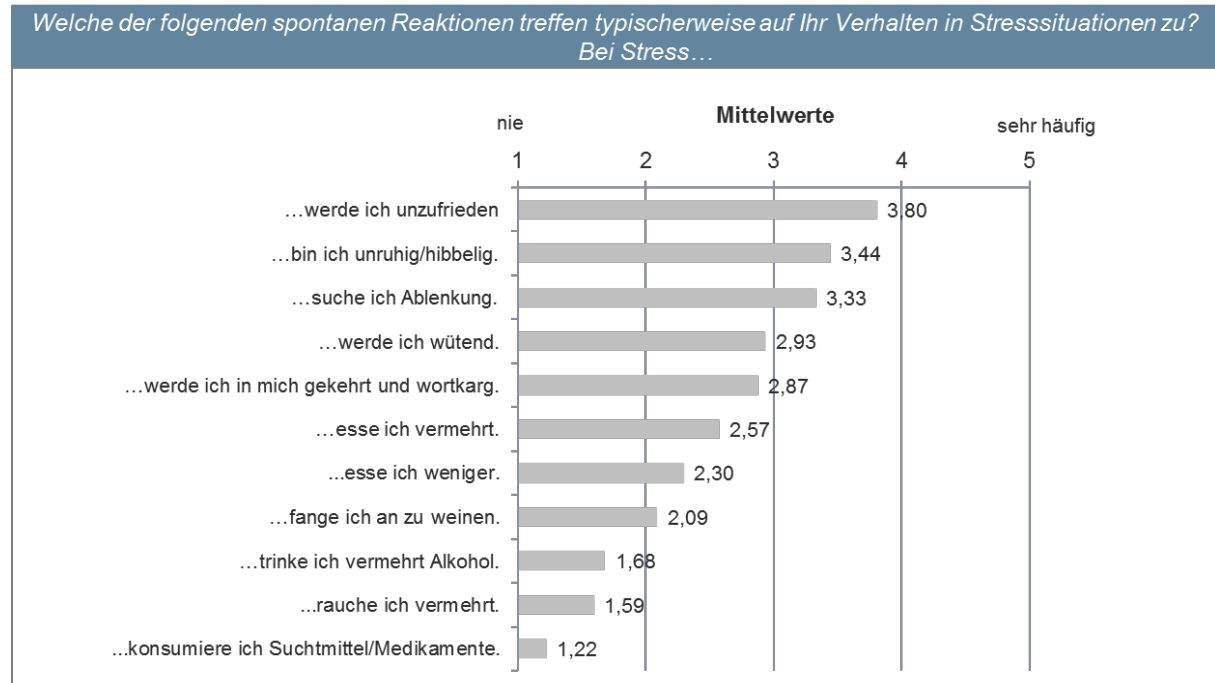


Abb. 29: Spontane Reaktionen auf stressige Situationen

Allerdings neigen weibliche Studierende in Teilen zu anderen spontanen Reaktionen auf Stress als männliche Studierende (vgl. Abbildung 30). Während Studentinnen eher zu weinen beginnen, suchen Studenten eher Ablenkung und nehmen vermehrt Genussmittel zu sich.

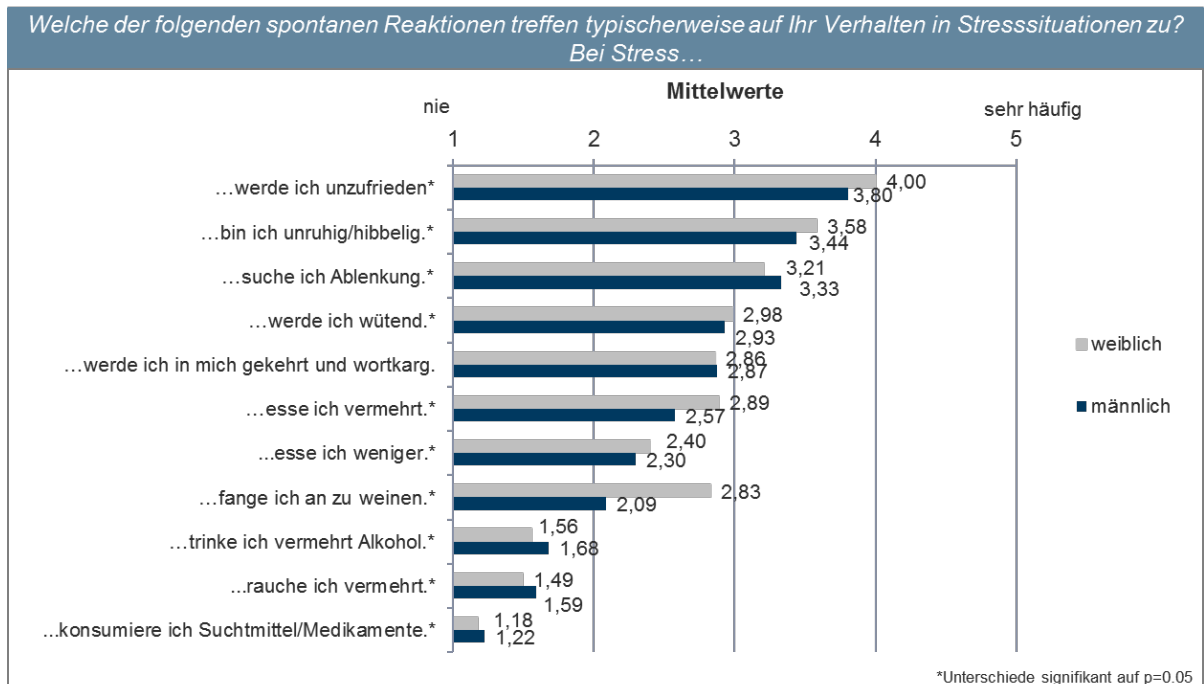


Abb. 30: Spontane Reaktionen auf stressige Situationen von Männern und Frauen im Vergleich

Darüber hinaus geben die Probanden an, in stressigen Studienphasen Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, Lustlosigkeit und die Vernachlässigung sozialer Kontakte bei sich festzustellen. Angesichts solcher negativer Auswirkungen von Stress im Studium ist verständlich, dass Studierende unterschiedlichste Maßnahmen einsetzen, um stressigen Situationen im Studium präventiv zu begegnen. Wie Abbildung 31 zeigt, reicht das Spektrum eingesetzter „Präventionsmaßnahmen“ von Aufgabenpriorisierung, über Gespräche mit Partnern, Freunden und Familie bis zu Sport und Yoga.



Abb. 31: Eingesetzte Maßnahmen zur Stressbewältigung

4.5 Unterstützungsangebote zum Thema „Stress“

4.5.1 Bekanntheit, Nutzung, Bewertung von Hochschulangeboten

Dass Stress im Studium für viele Studierende von großer Bedeutung ist, haben viele Hochschulen inzwischen erkannt. Sie bieten verschiedene Unterstützungsmaßnahmen an, um ihren Studierenden zu helfen, mit Stress im Studium besser umzugehen bzw. diesen erst gar nicht entstehen zu lassen. Wie Abbildung 32 für typische solche Angebote zeigt, ist diese vielen Studierenden auch bekannt.

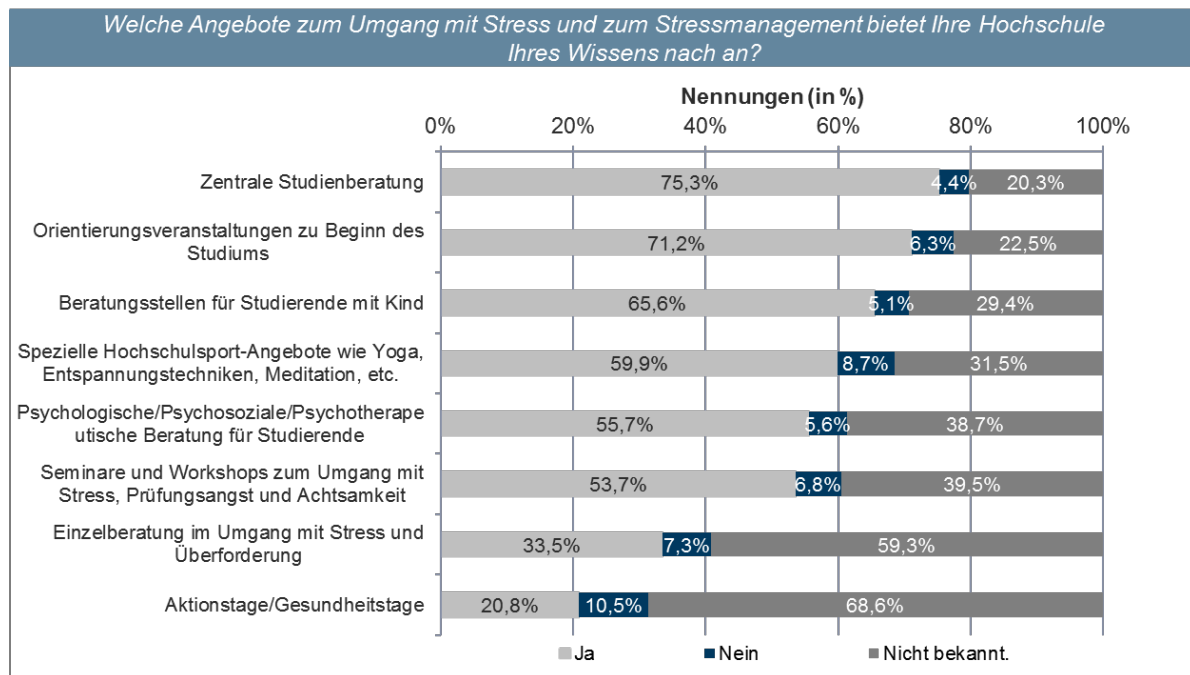


Abb. 32: Bekanntheitsgrad von Unterstützungsmaßnahmen von Hochschulen im Bereich Stress

So gibt die Mehrheit der Studierenden etwa an, dass ihre Hochschulen zum Umgang mit Stress und zum Stressmanagement Angebote wie eine zentrale Studienberatung, Orientierungsveranstaltungen am Beginn des Studiums, Beratungsstellen für Studierende mit Kind oder spezielle Hochschulsportangebote bzw. besondere Beratungsangebote vorhalten. Auffällig ist allerdings, dass ein größerer Anteil der Studierenden von Universitäten angibt, diese Angebote der eigenen Hochschulen zu kennen (siehe Abbildung 33). Ursächlich hierfür kann entweder sein, dass an Fachhochschulen weniger Angebote zum Umgang mit Stress und zum Stressmanagement vorhanden sind oder aber Fachhochschüler über die vorhandenen Angebote ihrer Hochschulen nicht informiert sind. Besonders auffällig sind die Unterschiede bei Hochschulsportangeboten sowie bei psychologischen Therapiemöglichkeiten für Studierende.

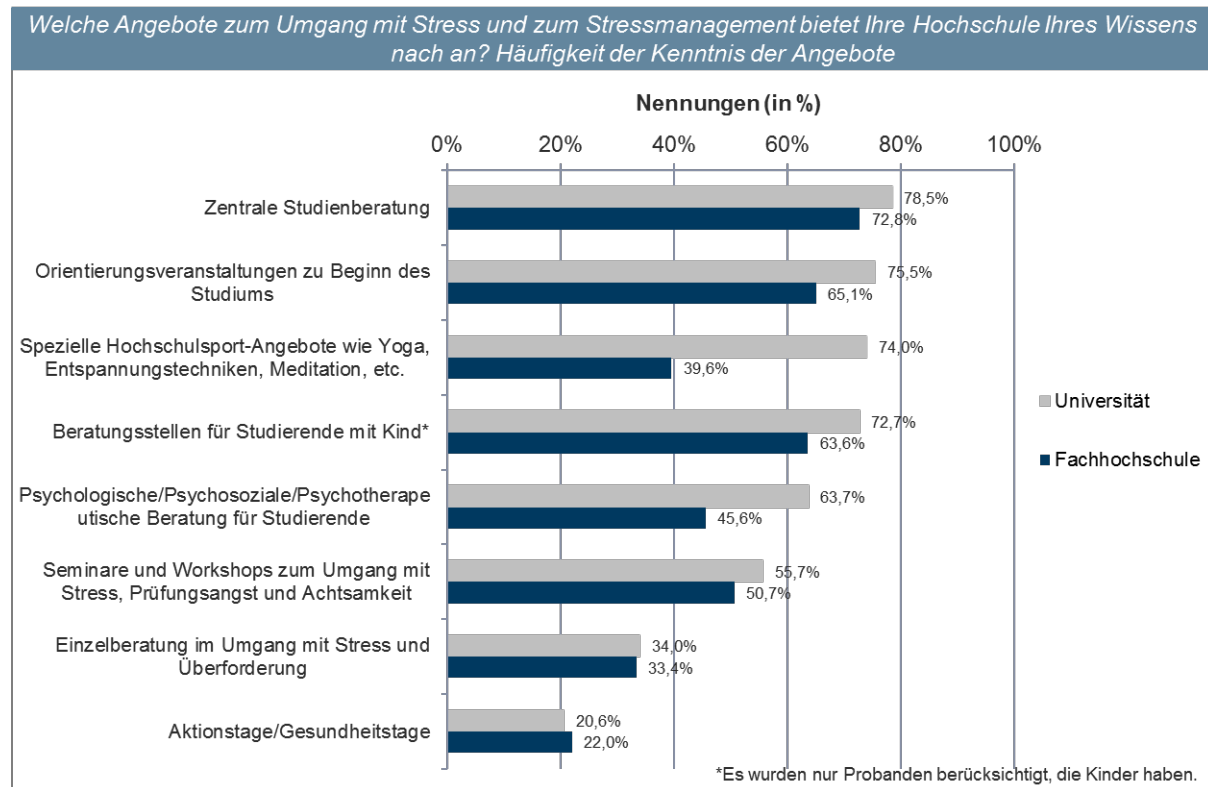


Abb. 33: Bekanntheitsgrad von Unterstützungsmaßnahmen von Hochschulen im Bereich Stress an Fachhochschulen und Universitäten

Trotz der Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten werden diese von den Studierenden nicht genutzt. Lediglich Orientierungsphasen zu Beginn des Studiums wurden von der Mehrzahl der Studierenden (56,0 %) mindestens einmal in Anspruch genommen. Spezielle Hochschulangebote wie z.B. Yoga sind die einzigen Angebote, die auffällig mehrfach von Studierenden in Anspruch genommen werden. Bei der Mehrzahl der Angebote geben jedoch mehr als 70 % der Studierenden an, dass Sie diese noch nie genutzt haben (siehe Abbildung 34). Ursächlich hierfür könnte u.a. sein, dass Studierende Angst haben, als krank eingestuft zu werden.

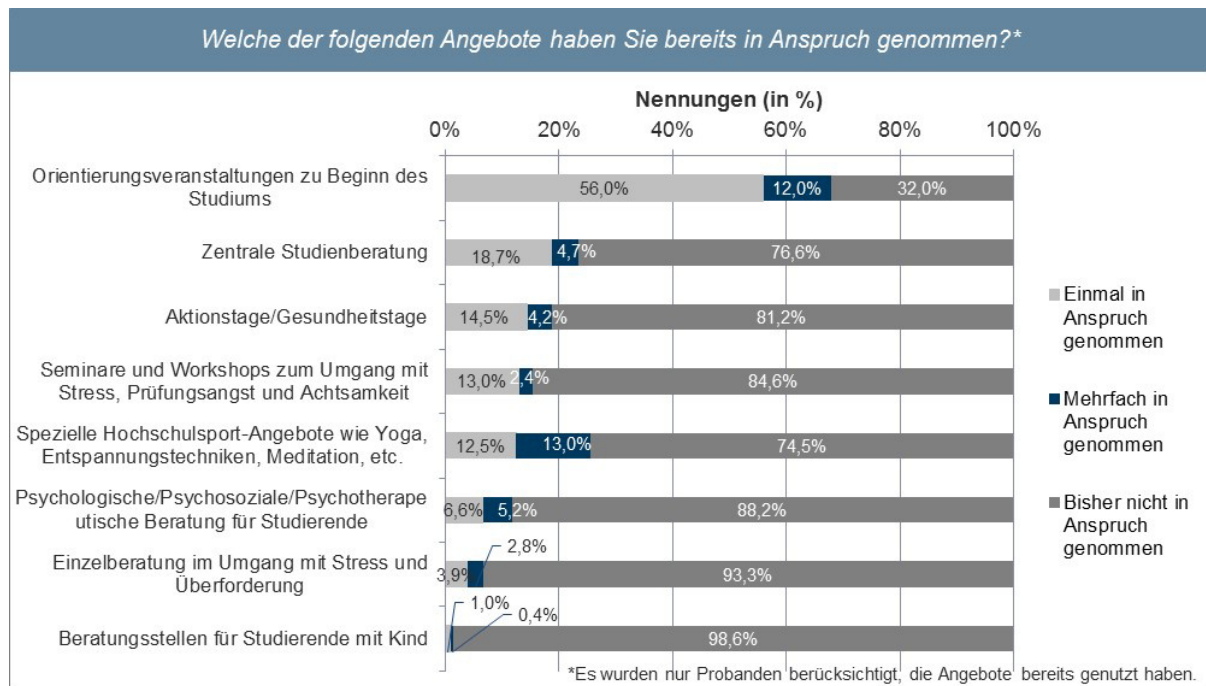


Abb. 34: Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen

Studierende schätzen die Angebote und Unterstützungsmaßnahmen durchschnittlich als hilfreich ein (siehe Abbildung 35). Spezielle Hochschulsportangebote wurden dabei als am hilfreichsten eingestuft. Einzelberatungen im Umgang mit Überforderung und Stress stoßen zudem auf große Zustimmung. Trotz der positiven Bewertung der einzelnen Angebote bleibt deren Nutzung vielfach aus (siehe Abbildung 34), was aufgrund der positiven Resonanz als bedauerlich einzustufen ist. Gründe hierfür könnten sein, dass Studierende keine Zeit für Beratungsangebote haben und nicht wussten, an wen sie sich wenden können.

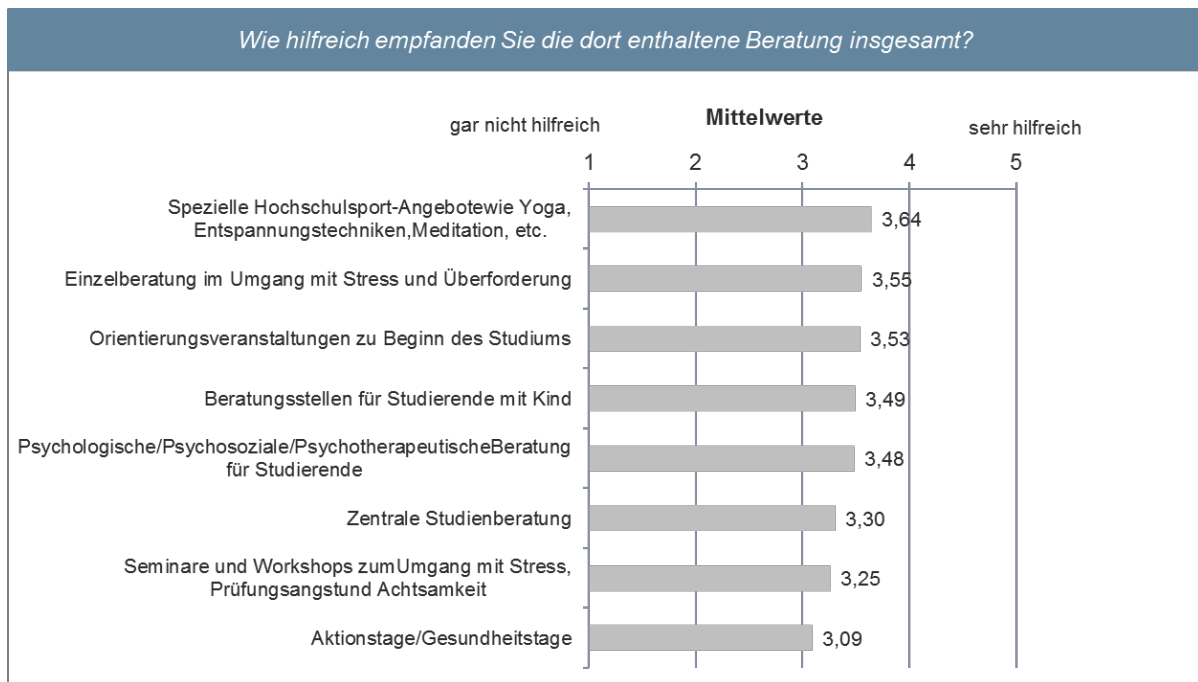


Abb. 35: Bewertung von Beratungsmaßnahmen

4.5.2 Externe Unterstützungsangebote

Externe Unterstützungsangebote außerhalb der Hochschule werden von Studierenden noch nicht sonderlich genutzt. Lediglich 11,3 % der Studierenden gibt an, dass sie bereits Beratungsangebote zum Thema Stress außerhalb der Hochschule in Anspruch genommen haben (siehe Abbildung 36).

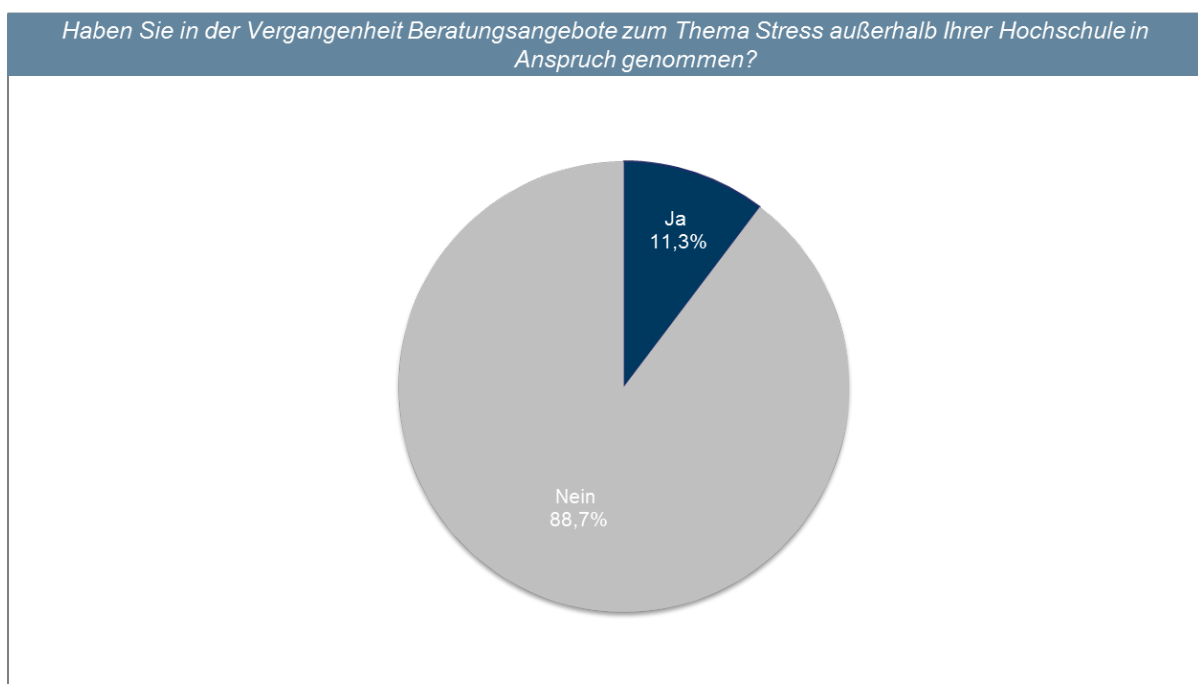


Abb. 36: Inanspruchnahme von Beratungsangeboten außerhalb der Hochschulen

Auffällig ist jedoch, dass signifikant mehr Frauen als Männer Beratungsangebote außerhalb der Hochschule in Anspruch nehmen (siehe Abbildung 37). Gründe hierfür könnten sein, dass Frauen Stressfaktoren, wie beispielsweise Lehrveranstaltungen, als signifikant gestresster wahrnehmen. Gleiches empfinden sie bei der Interaktion mit ihren Mitmenschen und nehmen daher vermehrt Beratungsangebote in Anspruch.

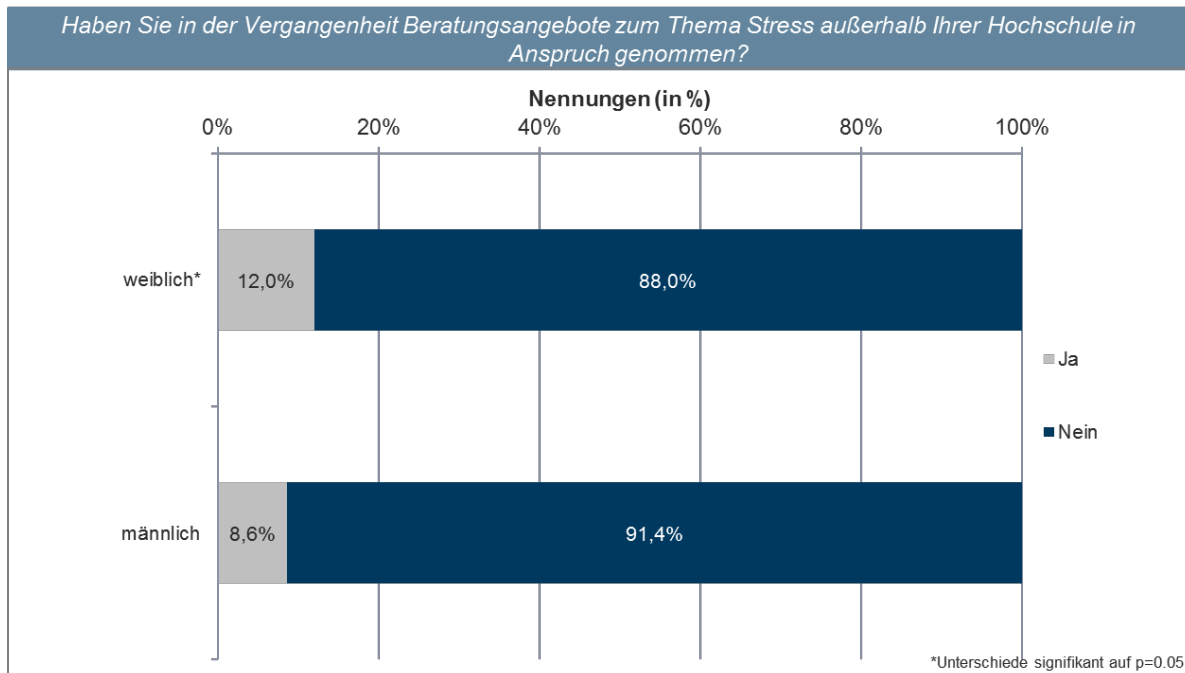


Abb. 37: Inanspruchnahme von Beratungsangeboten außerhalb der Hochschulen nach Geschlecht

Zudem ist erkennbar, dass vor allem Studierende mit hohem Stresslevel vermehrt Beratungsangebote außerhalb der Hochschule in Anspruch nehmen (siehe Abbildung 38). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Studierende bspw. das Anspruchsniveau, das im Studium an sie gestellt wird, mit Hilfe einer externen Beratungsstelle meistern wollen.

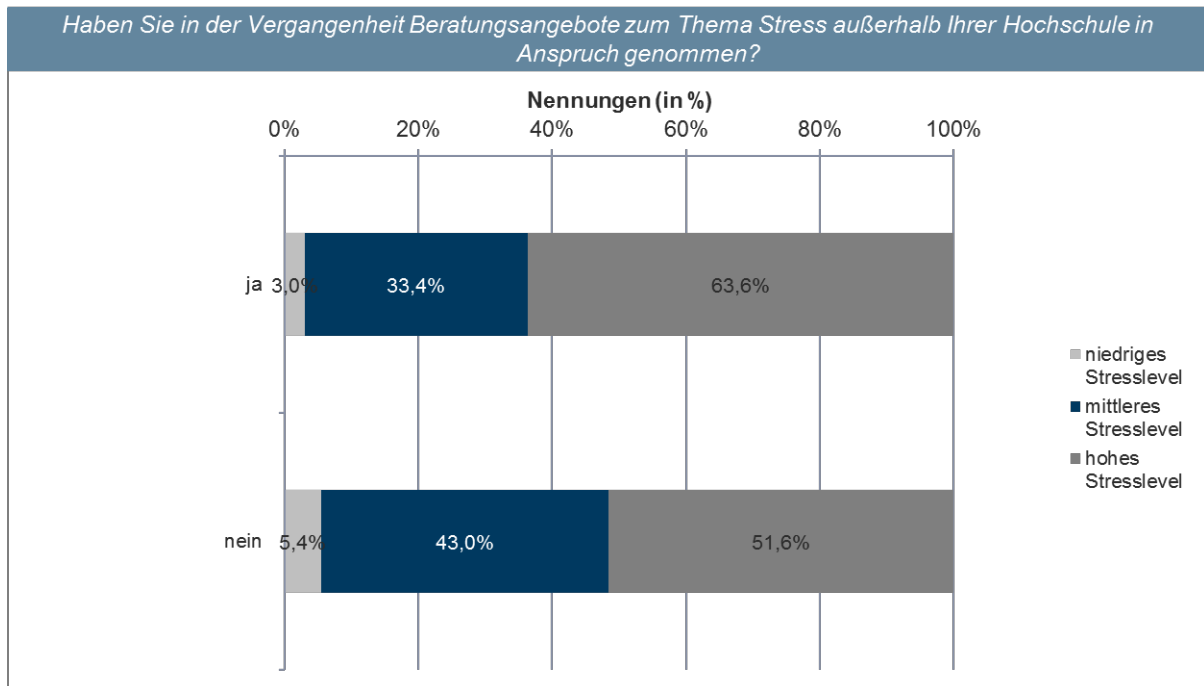


Abb. 38: Inanspruchnahme von Beratungsangeboten außerhalb der Hochschulen nach Stresslevel

Ärztliche und therapeutische Unterstützung ist dabei das am häufigsten genutzte hochschulexterne Angebot und wird von Männern und Frauen in etwa gleichermaßen häufig genutzt. Die oftmals geäußerte Angst, als krank bezeichnet zu werden, scheint hier nicht zum Tragen zu kommen. Auch Angebote von Krankenkassen werden bereits genutzt. Jedoch sind diese im Vergleich zu ärztlicher und therapeutischer Unterstützung noch wenig frequentiert. Die Teilnahme an Selbsthilfegruppen wird hingegen nur sehr wenig in Anspruch genommen (siehe Abbildung 39).

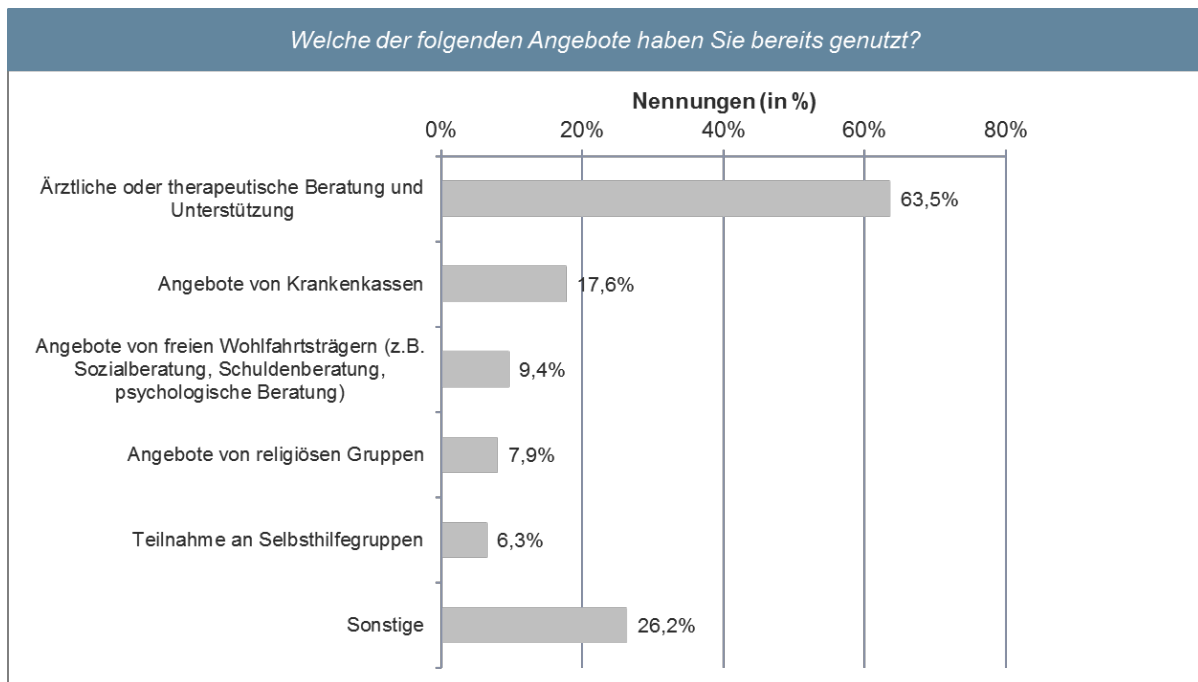


Abb. 39: Bereits genutzte, hochschulexterne Angebote

Ein weiteres, interessantes Ergebnis zeigt Abbildung 40. Werden Studierende nach der Nützlichkeit der von ihnen in Anspruch genommenen Beratungsangebote gefragt, ist auffällig, dass im Durchschnitt die Befragten Angebote von religiösen Gruppen als am hilfreichsten einstufen und diese sogar als hilfreicher als ärztliche und therapeutische Beratung einordnen.

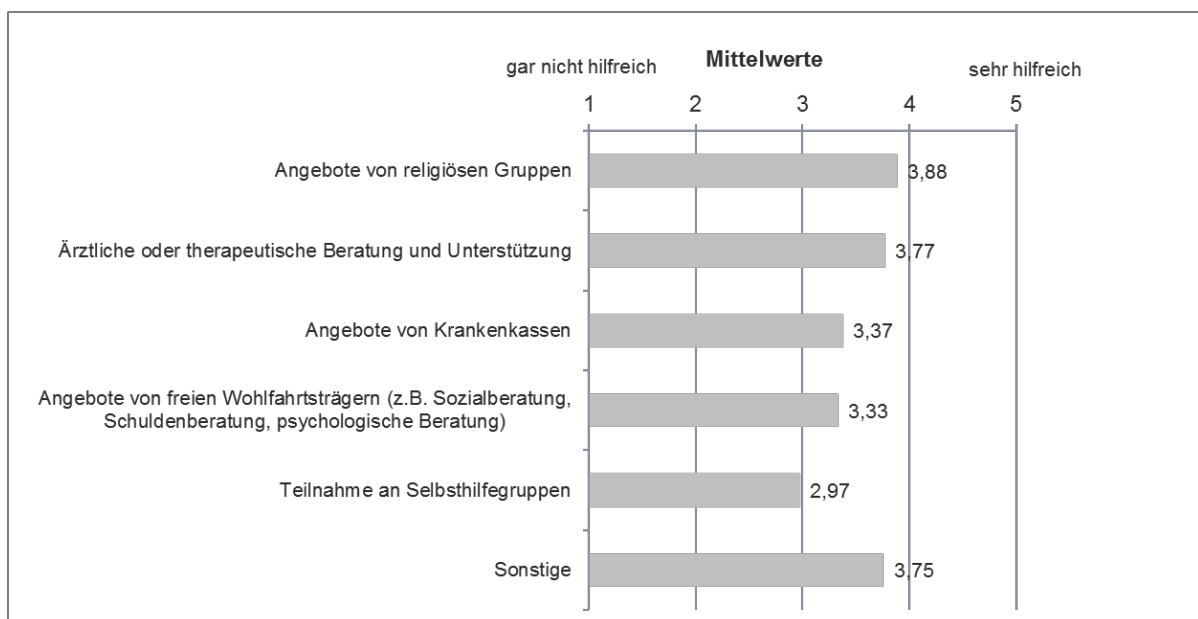


Abb. 40: Einschätzung der Nützlichkeit von Beratungsangeboten

Werden Männer und Frauen hinsichtlich ihrer Einschätzungen bezüglich der Nützlichkeit von Beratungsangeboten verglichen, zeigt sich, dass Männer lediglich bei der Teilnahme an Selbsthilfegruppen das Angebot als hilfreicher empfinden (siehe Abbildung 41). Dies ist dadurch erklärbar, dass Frauen in vielen Bereichen signifikant gestresster sind als Männer und ihnen daher Hilfe eventuell einen größeren Mehrwert bietet. Viele Befragte geben zudem an, dass sie kein passendes Angebot für sich gefunden haben.

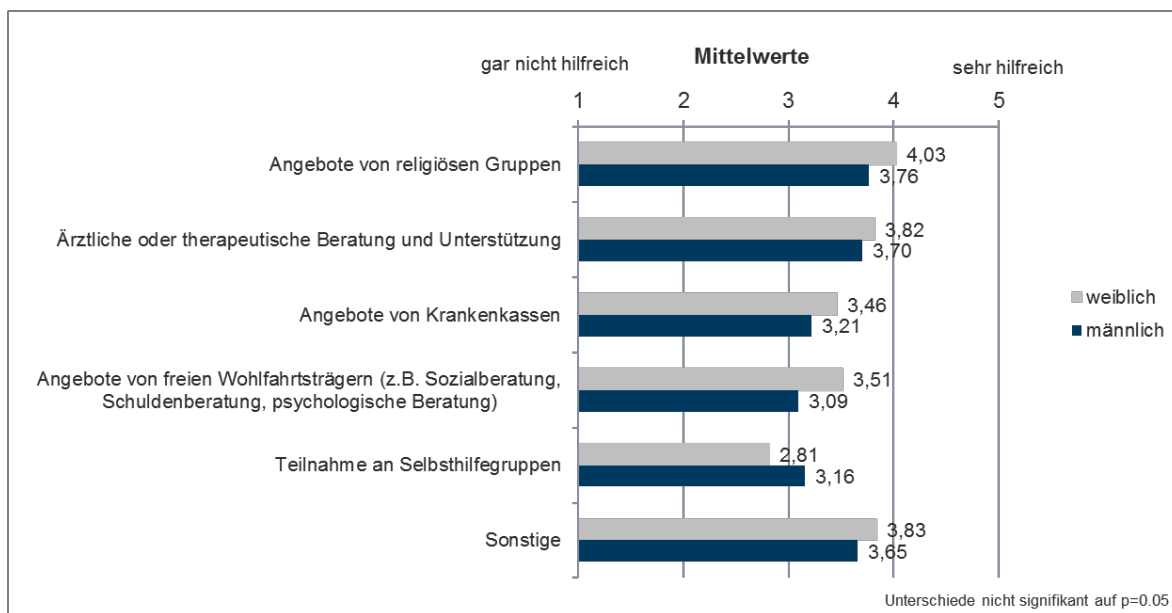


Abb. 41: Einschätzung der Nützlichkeit von Beratungsangeboten nach Geschlecht

4.5.3 Vorstellungen von Studierenden für weitere Hilfestellungen

In Bezug auf weitere Hilfestellungen gegen Stress oder zur Prävention von diesem ist es der Mehrzahl der Befragten Studierenden egal, ob sie hochschulexterne oder -interne Angebote nutzen (56,4 %). 19,0 % sprechen sich für hochschulexterne Angebote aus, wohingegen 24,6 % gerne Angebote an ihrer Hochschule nutzen würden. Hierbei sind auch keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie Studierenden mit höherem oder niedrigerem Stresslevel oder einer höheren oder niedrigeren Resilienz erkennbar.

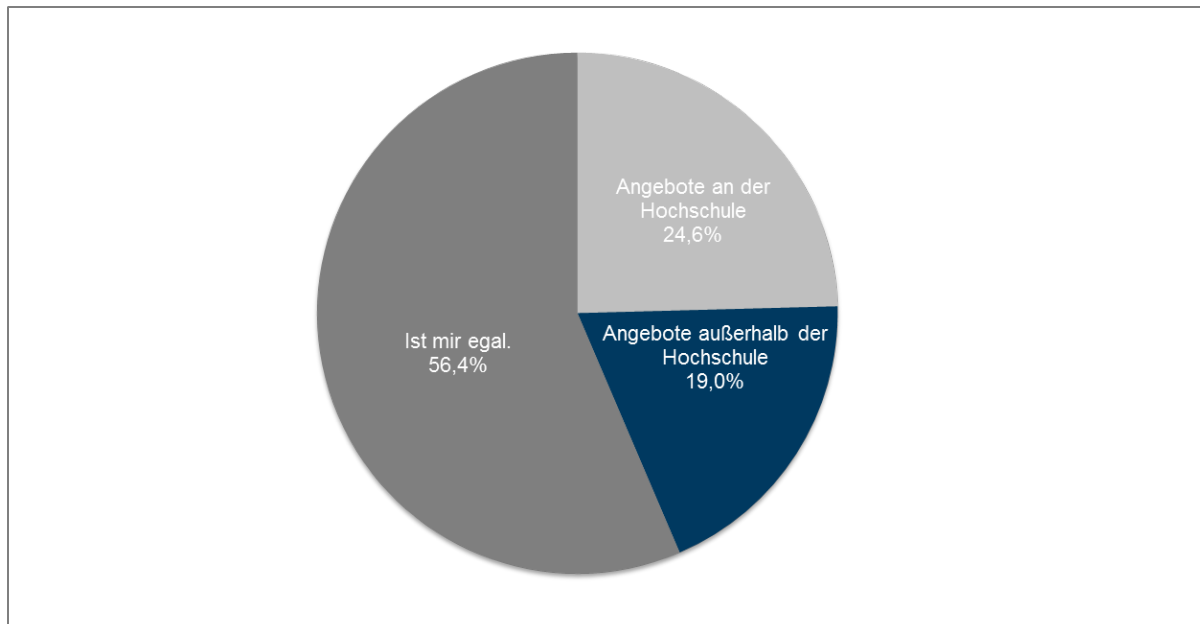


Abb. 42: Bevorzugte Nutzung von Hochschulangeboten

In Bezug auf die gewünschten Beratungsformen zum Thema Stress wünscht sich die Mehrzahl der Studierenden (73,1 %) persönliche Beratungsangebote in Form von Einzelberatungen. Des Weiteren sind Informationen über Homepages (35,6 %) und schriftliche Beratungen (34,3 %) von Interesse für Studierende (siehe Abbildung 43).

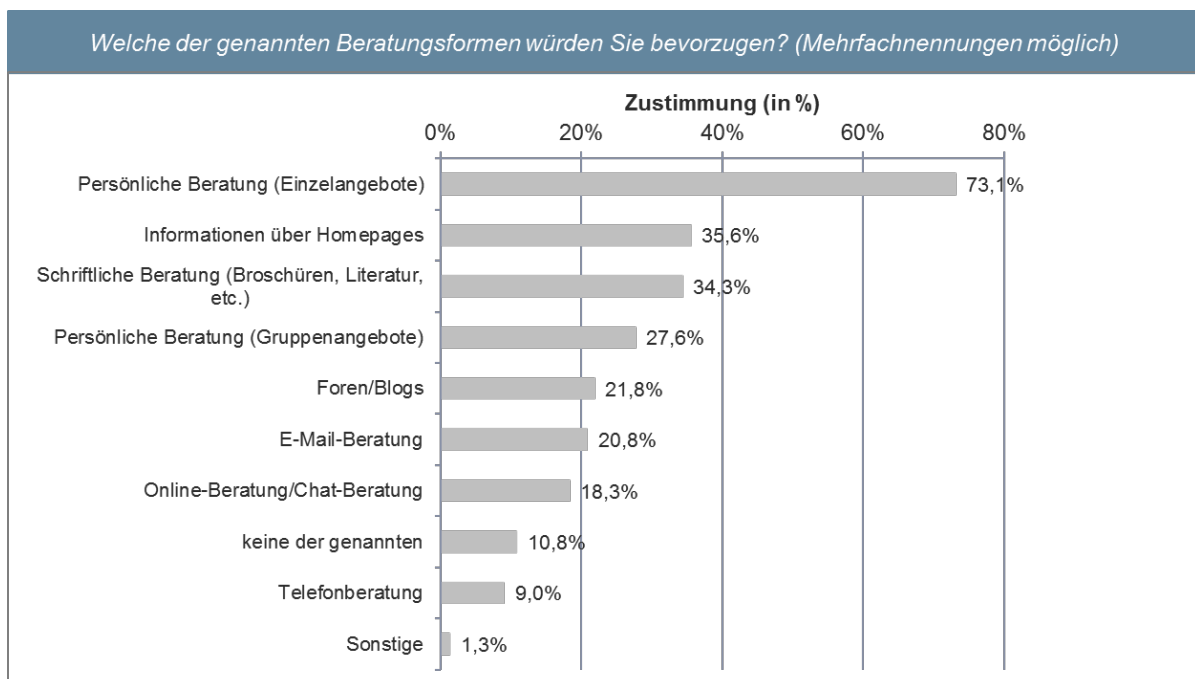


Abb. 43: Bevorzugte Beratungsformen

Die Gründe, weshalb bisher keine Beratungsformen in Anspruch genommen wurden, sind vielfältig (siehe Abbildung 44). Studierende geben am häufigsten an, dass sie ihre Probleme selbst gelöst haben (68,0 %) oder bisher keine Probleme hatten, die professionelle Beratung erfordern (62,8 %). Zudem erschienen ihnen ihre Probleme nicht gravierend genug (48,0 %) oder sie glaubten nicht, dass ihnen die angebotenen Beratungsangebote helfen könnten (38,0 %).

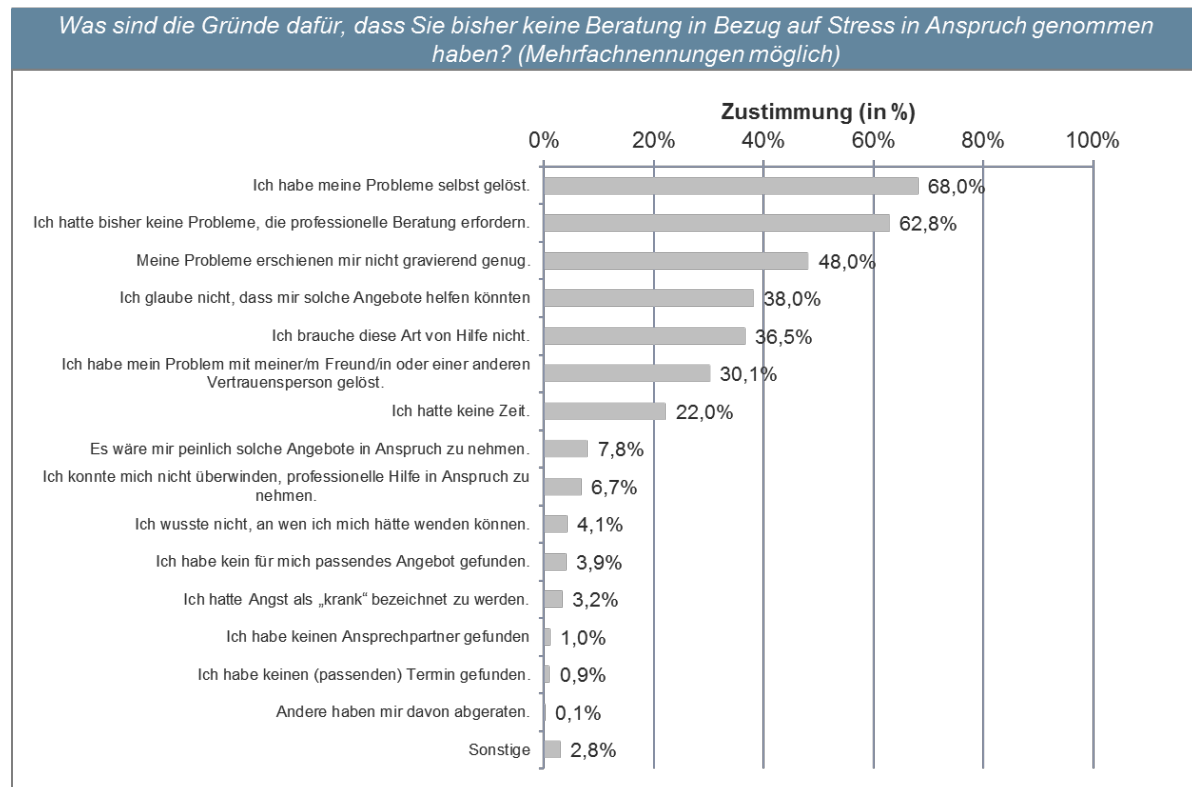


Abb. 44: Gründe, warum bisher keine Beratungsformen in Anspruch genommen wurden

Literaturverzeichnis

- Cohen, S./ Williamson, G. M. (1988): *Perceived stress in a probability sample of the United States*. In S. Spacapan & S. Oskamp (Hrsg.): *The social psychology of health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology*, 3–67.
- Cohen, S; Kamarck T; Mermelstein R (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24 (4), 385–396.
- Lazarus, R. S./ Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. Berlin: Springer.
- Lazarus, R. S./ Launier, R. (1981): *Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt*. In Nitsch, J. R. (Hrsg.): *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*, 213–259.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E., Strauß B. (2008): *Die Resilienzskala (RS) - Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13*. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 2, 226–243.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Hecker, T. M. (1999): *Sources of stress among college students*. *College Student Journal*, 33(2), 312–317.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., Brähler, E. (2005): *Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personenmerkmal*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 16–39.

Anhang: Fragebogen der Studie

Empirische Untersuchung zum Studierendenstress

Liebe Studierende,

herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an der Befragung von Prof. Dr. Uta Herbst (Universität Potsdam) und Prof. Dr. Markus Voeth (Stuttgart-Hohenheim) zum Thema „Studierendenstress“ teilzunehmen.

Viele Studierende klagen heute darüber, dass sie Stress im Studium empfinden. Einige brechen deshalb sogar ihr Studium ab. Das Ziel der Befragung ist daher zu untersuchen, welche Sachverhalte und Lebensbereiche von Studierenden deutschlandweit als stressig empfunden werden und welche Bewältigungs- und Kompensationsmethoden/-maßnahmen am ehesten eingesetzt bzw. genutzt werden. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, geeignete Stresspräventionsmaßnahmen zu identifizieren und zu entwickeln.

Uns ist bewusst, dass wir mit der Umfrage vertrauliche Bereiche tangieren. Daher versichern wir Ihnen, dass die von Ihnen bereitgestellten Informationen **strengstens vertraulich und anonym** behandelt werden. Dass wir dabei **keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen** oder Unternehmen ziehen, ist selbstverständlich.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte lassen Sie keine Frage aus, auch wenn Ihnen die Antwort schwer fällt. Ein guter Schätzwert ist wertvoller als ein unvollständiger Fragebogen.

Der Fragebogen enthält aus methodischen Gründen teilweise ähnliche Frageformulierungen. Wir bitten Sie trotzdem, jede Frage separat zu beantworten und danken für Ihr Verständnis und Ihre Geduld.

Die Befragung dauert ca. 15 Minuten.

Als Dankeschön für Ihre Teilnahme bieten wir Ihnen an, Ihnen eine individuelle Auswertung Ihrer eigenen Umfragedaten in Form eines persönlichen Stresskurzprofils im Nachgang der Studie zuzusenden.

Zudem verlosen wir unter allen Teilnehmern ein iPad Air 2 im Wert von 440 €, drei Jochen-Schweizer-Gutscheine im Wert von je 59 € und 20 Amazon-Gutscheine im Wert von je 20 €.

1 x iPad Air 2
(im Wert von 440 €)

3 x Jochen Schweizer
Gutscheine (je 59 €)

20 x 20 €-Amazon
Gutscheine



Bei Fragen zum Projekt können Sie sich an die Projektleiterin der Studie, Mareike Müller (Mareike.Mueller.iv@uni-potsdam.de), wenden.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung und wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Verlosung!!

Block I- Soziodemografika

Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person, um Ihre Einschätzungen zum Thema „Studierendenstress“ besser interpretieren zu können.

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

Frage 1: Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. weiblich männlich

Frage 2: Bitte geben Sie Ihr Alter an. _____ Jahre

Frage 3: Bitte geben Sie Ihre Nationalität an. deutsch
 andere, und zwar: _____

Frage 4: Bitte geben Sie Ihren Familienstand an.
 ledig
 verheiratet
 geschieden
 verwitwet
 in Partnerschaft lebend

Frage 5: Bitte geben Sie an, wie viele Kinder Sie haben.

- keine
- 1
- 2
- 3
- >3

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen möglich.

(Sofern „Ich bin Student(in)“ **nicht** zu den gewählten Antwortoptionen gehört, ist der Proband am Fragebogenende angelangt.)

„Studenten-Filter“ Frage 6: Bitte geben Sie an zu welcher/n Gruppe(n) Sie gehören.

- Ich bin Schüler(in).
- Ich bin Student(in). (*weiter mit Frage 7a*)
- Ich bin erwerbstätig.
- Ich bin Rentner(in)/Pensionär(in), im Vorruhestand.
- Ich bin zurzeit arbeitslos, mache Null-Kurzarbeit.
- Ich bin Hausfrau/Hausmann.
- Ich bin aus anderen Gründen nicht vollzeit-erwerbstätig.

Fragebogenabbruch: Sehr geehrte Damen und Herren, dieser Fragebogen richtet sich an Personen, die aktuell ein Studium absolvieren. Da Sie eine alternative Antwortoption gewählt haben, gehören Sie nicht zur gewünschten Zielgruppe dieser Umfrage. Unter diesen Umständen sind Sie bereits am Ende des Fragebogens angelangt. Sollten Sie zurzeit studieren oder Ihr Studium im Lauf des vergangenen Jahres abgeschlossen haben, möchten wir Sie herzlich bitten, den Fragebogen erneut zu beginnen und die Antwortoption "Ich bin Student(in)." auszuwählen.

Vielen Dank für die Bereitschaft, uns zu unterstützen!

Frage 7a: In welchem Bundesland befindet sich die Hochschule, in der Sie eingeschrieben sind?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Baden-Württemberg | <input type="checkbox"/> Niedersachsen |
| <input type="checkbox"/> Bayern | <input type="checkbox"/> Nordrhein-Westfalen |
| <input type="checkbox"/> Berlin | <input type="checkbox"/> Rheinland-Pfalz |
| <input type="checkbox"/> Brandenburg | <input type="checkbox"/> Saarland |
| <input type="checkbox"/> Bremen | <input type="checkbox"/> Sachsen |
| <input type="checkbox"/> Hamburg | <input type="checkbox"/> Sachsen-Anhalt |
| <input type="checkbox"/> Hessen | <input type="checkbox"/> Schleswig-Holstein |
| <input type="checkbox"/> Mecklenburg-Vorpommern | <input type="checkbox"/> Thüringen |

„Bundesland-Filter“ Frage 7b:

An welcher Hochschule studieren Sie?

(Aufzählung aller Hochschulen pro Bundesland im Online-Fragebogen.)

Frage 8: Wie sind Sie auf die Umfrage aufmerksam geworden?

Von der Umfrage habe ich ... erfahren.

- durch die Fachschaft
- durch meine/n Professor(in)/Dozent(in)
- via Freunde/Kommilitonen
- durch meine Universität
- via Facebook
- via Twitter
- via XING
- Sonstige, und zwar: _____

Frage 9: Bitte geben Sie Ihre Hochschulart an.

- Universität
- Fachhochschule
- Duale Hochschule
- Pädagogische Hochschule
- Kunst- und Musikhochschule
- Sonstige, und zwar: _____

Frage 10: Um welche Art Hochschule handelt es sich bei der Hochschule, an der Sie studieren?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> private Hochschule | <input type="checkbox"/> staatliche Hochschule |
|---|--|

Frage 11: Handelt es sich bei der Hochschule, an der Sie studieren, um eine “Fernuniversität”?

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Frage 12: In welchem Fachbereich studieren Sie?

- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Geisteswissenschaften
- Sprach- und Kulturwissenschaften
- Ingenieurwissenschaften
- Mathematik, Naturwissenschaften
- Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften
- Kunst, Kunstwissenschaften
- Sportwissenschaften
- Veterinärmedizin
- Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften
- Sonstige, und zwar: _____

Frage 13: Welchen Studienabschluss erwerben Sie derzeit?

- Bachelor
- Master
- Diplom
- Staatsexamen
- Promotion
- Sonstige, und zwar: _____

Frage 14: In welchem Fachsemester (Anzahl der Semester in Ihrem aktuellen Studiengang) _____ Semester studieren Sie derzeit in Ihrem Studiengang?

Frage 15: Wie viel Zeit haben Sie in den letzten vier Wochen durchschnittlich pro Woche für Ihr Studium (Veranstaltungsbesuch, Vorbereitung/Nachbereitung, Literaturstudium, Prüfungsvorbereitung, Studien-/Abschlussarbeit, etc.) investiert?

- < 10 Stunden
- 10-20 Stunden
- 20-30 Stunden
- 30-40 Stunden
- 40-50 Stunden
- > 50 Stunden

Frage 16a: Üben Sie derzeit eine bezahlte (Neben-) Beschäftigung aus?

- ja (weiter mit Frage 16b) nein (weiter mit 17)

Frage 16b Wenn bei 16a „ja“: Wie viel Zeit haben Sie in den letzten vier Wochen durchschnittlich pro Woche für Ihre bezahlte (Neben-)Beschäftigung aufgebracht?

- < 5 Stunden
 5-10 Stunden
 10-15 Stunden
 15-20 Stunden
 20-30 Stunden
 30-40 Stunden
 > 40 Stunden

Frage 17: Werden Sie Ihr Studium vermutlich in der vorgesehenen Regelstudienzeit abschließen?

- ja nein kann ich noch nicht sagen

Frage 18: Wie sieht Ihre aktuelle Wohnsituation aus?

- Wohnhaft bei meinen Eltern
 In einer Wohngemeinschaft
 Eigene Wohnung
 Zusammen mit Partner(in)
 Sonstige, und zwar: _____

Frage 19: Wie lange brauchen Sie in der Regel, um von Ihrer Hochschule zu Ihrem augenblicklichen Wohnort zu kommen?

_____ Minuten

Frage 20: Wie lange brauchen Sie in der Regel, um von Ihrem augenblicklichen Wohnort zu Ihrem Heimatort (bspw. bei den Eltern) zu kommen?

_____ Minuten

Block II- Wahrgenommener Stress

Frage 21: Im Folgenden geht es um das Thema „Stress im Studium“. Zunächst interessiert uns, was Sie persönlich unter Stress verstehen. Welche Begriffe assoziieren Sie mit Stress?

Hinweise: Mehrfachnennungen sind möglich. Für weitere Assoziationen nutzen Sie bitte das Freitextfeld.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Zeitdruck | | |
| <input type="checkbox"/> Überforderung | <input type="checkbox"/> Unzufriedenheit | |
| <input type="checkbox"/> Langeweile | <input type="checkbox"/> (Selbst-)Zweifel | |
| <input type="checkbox"/> (Positive) Herausforderung/ Überwindung von persönlichen Grenzen | <input type="checkbox"/> Energieaufbau/ Anregende Wirkung | |
| <input type="checkbox"/> Freisetzung mentaler Kräfte | <input type="checkbox"/> Motivation | |
| <input type="checkbox"/> Orientierungslosigkeit | <input type="checkbox"/> Nervosität/innere Unruhe | |
| <input type="checkbox"/> Leistungsdruck | <input type="checkbox"/> Antrieb | |
| <input type="checkbox"/> Hilflosigkeit | <input type="checkbox"/> Ungerechtigkeit | |
| <input type="checkbox"/> Einsamkeit | <input type="checkbox"/> Umweltfaktoren, wie Lärm, Gerüche, etc. | |
| <input type="checkbox"/> Unsicherheit | <input type="checkbox"/> Leistungsfördernd | |
| <input type="checkbox"/> Erwartungsdruck | <input type="checkbox"/> Enttäuschung | |
| <input type="checkbox"/> Ungeduld | <input type="checkbox"/> Ärger (zwischenmenschlich) | |
| <input type="checkbox"/> Angst | <input type="checkbox"/> Sonstige, und zwar: _____ | |

Frage 22: Bitte denken Sie an die letzten vier Wochen zurück. Wie gestresst fühlten Sie sich im Vergleich zum Rest des Jahres?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

- | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| deutlich weniger gestresst | etwas weniger gestresst | normal/durchschnittlich gestresst | etwas mehr gestresst | deutlich mehr gestresst |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Frage 23: Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zum Thema „Stress im Studium“. Bitte kreuzen Sie an, inwiefern diese Aussagen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr Denken und Fühlen in den letzten Monaten durch diese Aussagen beschrieben wird.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von "Trifft auf mich überhaupt nicht zu" bis "Trifft auf mich voll zu" bewerten.

	Trifft auf mich überhaupt nicht zu	Trifft auf mich selten zu	Trifft auf mich manchm al zu	Trifft auf mich häufig zu	Trifft auf mich voll zu
a) In den letzten vier Wochen habe ich mich darüber aufgeregt, dass etwas völlig Unerwartetes eingetreten ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Ich hatte in den letzten vier Wochen das Gefühl, wichtige Dinge in meinem Leben nicht beeinflussen zu können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) In den letzten vier Wochen habe ich mich nervös gefühlt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Ich habe mich in den letzten vier Wochen sicher im Umgang mit persönlichen Aufgaben gefühlt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) In den letzten vier Wochen hatte ich das Gefühl, mit meinen anstehenden Aufgaben nicht richtig umgehen zu können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) In den letzten vier Wochen hatte ich das Gefühl, mit in meinem Leben auftretendem Ärger ganz gut klar zu kommen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) In den letzten vier Wochen habe ich alles im Griff gehabt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) In den letzten vier Wochen habe ich mich darüber geärgert, wichtige Dinge nicht beeinflussen zu können.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

- i) Die letzten Monate haben sich insgesamt nach meinen Vorstellungen entwickelt. 1 2 3 4 5
- j) In meinem Leben haben sich die Probleme in den letzten Monaten so sehr angestaut, dass ich das Gefühl hatte, diese nicht mehr bewältigen zu können. 1 2 3 4 5

Frage 24: Denken Sie nun bitte an die Wahl Ihres Studienfachs bzw. an den Einstieg in Ihrem aktuellen Studium zurück und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

	Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
a) Entscheidung für ein Studienfach	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Bewerbung um den/einen Studienplatz	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Prozess der Einschreibung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Studieneinstieg insgesamt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Anspruchsniveau im neuen Studium meistern (z.B. anderes Lernen und Lehren als in der Schule)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

(wird **nicht** an Master- & Promotionsstudierende gestellt)

- | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| f) Übergang Bachelor-Master (z.B. Suche nach Studiengang/-platz/-ort; Bewerbung auf Masterplatz)
(wird nur Masterstudierenden gestellt) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| g) Entscheidungsprozess für eine Hochschule | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| h) Wohnungs-/Zimmersuche | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |

Frage 25: Denken Sie nun bitte an Ihre Studien- bzw. Semesterorganisation zurück und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.
Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

- | | Überhaupt nicht stressig | Wenig stressig | Teils/teils | Stressig | Sehr stressig | Kann ich nicht beurteilen |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Planung des Studienverlaufs
(z.B. Planung, wann wird welche Vertiefung/Seminar belegt, Zeitpunkt der Abschlussarbeit/des Auslandssemesters/des Praktikums) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| b) Hohe Veranstaltungsdichte
(z.B. viele Veranstaltungen pro Woche, zeitliche Überschneidung von Veranstaltungen) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| c) Prüfungsplanung für jedes Semester | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| d) Organisation des Auslandssemesters | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| e) Wahl der Studienschwerpunkte/Vertiefungen | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
| f) Auswahl geeigneter Vorlesungen/Seminare | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |

g) Alle relevanten Informationen zu den Veranstaltungen zusammenstellen (z.B. Start der Veranstaltung, Unterlagen, Voraussetzungen etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
h) Erzwungene Änderung des geplanten Semesterverlaufs (z.B. Nicht-Zulassung zum Seminar, Wiederholung von Klausuren)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
i) Arbeitsbelastung durch das Studium insgesamt	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
j) Organisation von Praktika	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
k) Aufbau/Aufwertung des Lebenslaufs durch Praxiserfahrungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

Frage 26: Denken Sie nun bitte an Ihre Lehrveranstaltungen des letzten Semesters zurück und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von

1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

	Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
a) Anforderungsniveau in den Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Unzureichende oder unvollständige Materialien zu den Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Unzureichender Zugriff auf Literatur (z.B. Bibliothek oder elektronische	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

 Datenbanken)

d) Unausgeglichene Anforderungen im Verlauf des Semesters in den jeweiligen Veranstaltungen (z.B. während des Semesters ausschließlich Vorlesungen und Abschluss durch eine Prüfung am Ende des Semesters)

1 2 3 4 5 -

e) Gruppenarbeiten (z.B. Organisation, Abstimmung mit Kommilitonen)

1 2 3 4 5 -

f) Kontakt mit Professoren/Dozenten (z.B. Erreichbarkeit, Dauer der Rückmeldung)

1 2 3 4 5 -

g) Großer Stoffumfang in den Veranstaltungen

1 2 3 4 5 -

h) Art der Stoffvermittlung (z.B. didaktische Aufbereitung)

1 2 3 4 5 -

Frage 27: Denken Sie nun bitte an die bisherigen Prüfungen in Ihrem aktuellen Studium zurück und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von

1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
--------------------------	----------------	-------------	----------	---------------	---------------------------

a) Mündliche Prüfungen (z.B. Seminarvorträge, Prüfungsleistungen)

1 2 3 4 5 -

b) Schriftliche Prüfungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Vorbereitung auf die Prüfungen (z.B. Stofffülle, Lernaufwand)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Anfertigen der Abschlussarbeit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Anfertigen von Seminararbeiten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
f) Prüfungsergebnisse (z.B. Erwartung, ein gutes Prüfungsergebnis zu erzielen, schlechteres Abschneiden als erwartet)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

Frage 28: Denken Sie nun bitte an Ihre persönlichen Erfahrungen zurück, die Sie in Ihrem aktuellen Studium gemacht haben und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von

1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

	Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
a) Geforderte Selbstständigkeit im alltäglichen Leben/neue Verantwortlichkeiten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Studentischen Lebensstil/unregelmäßige Wochenstruktur/-pläne	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Freizeitgestaltung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Die eigenen Erwartungen zu erreichen/erfüllen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Allgemeine Zukunftsperspektive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

- | | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| f) Bevorstehende Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studium | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> - |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|

Frage 29: Denken Sie nun bitte an Ihren Umgang mit Menschen in Ihrem Studenumfeld zurück und bewerten Sie, inwiefern durch folgende Punkte Stress für Sie entstanden ist.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

	Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
a) Konkurrenzkampf unter Kommilitonen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Mobbing durch Kommilitonen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Verpflichtungen gegenüber Eltern/Familie/Freunden	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Ständige Erreichbarkeit durch Smartphone, Internet und neue Medien	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Ärger/Streitigkeiten mit Bezugspersonen (z.B. mit Partner/Freunden/in der WG)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
f) Pflege von sozialen Kontakten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
g) Pflege von sozialen Netzwerken (Facebook, Whatsapp, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

Frage 30: Denken Sie nun bitte an die allgemeine Organisation Ihres studentischen Lebens in den letzten Monaten zurück und bewerten Sie, inwiefern Sie folgende Punkte als stressig empfunden haben.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala

von 1 ("Überhaupt nicht stressig") bis 5 ("Sehr stressig") bewerten.

	Überhaupt nicht stressig	Wenig stressig	Teils/teils	Stressig	Sehr stressig	Kann ich nicht beurteilen
a) Zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Fahrtwege (z.B. zwischen Wohnung und Hochschule)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Bezahlte (Neben-)Beschäftigung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Wohnungssuche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Finanzielle Lage	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
f) Alltagsorganisation (Haushalt, Einkauf, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

Block III – Umgang mit Stress

Frage 31: Inwiefern fühlen Sie sich durch folgende Aussagen charakterisiert?

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Stimme überhaupt nicht zu") bis 5 ("Stimme voll zu") bewerten.

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils/teils	Stimme eher zu	Stimme voll zu
a) Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Es ist mir wichtig, an vielen Dingen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

interessiert zu bleiben.

d) Ich mag mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) Ich bin entschlossen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) Ich bin an vielen Dingen interessiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) Ich lache gerne.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) Ich packe Dinge frühzeitig an und schiebe sie nicht auf die lange Bank.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht so gerne mache.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m) Ich achte auf einen gesunden Lebenswandel (z.B. gesunde Ernährung, ausreichend Bewegung und Schlaf).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Frage 32: Stress kann verschiedene spontane Reaktionen auslösen. Welche der folgenden spontanen Reaktionen treffen typischerweise auf Ihr Verhalten in Stresssituationen zu? Bitte antworten Sie möglichst spontan.

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Nie") bis 5 ("Sehr häufig") bewerten.

Wenn ich gestresst bin, ...	Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig
a) ...fange ich an zu weinen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) ...werde ich unzufrieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

c) ...bin ich unruhig/hibbelig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) ...werde ich wütend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) ...esse ich vermehrt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) ...rauche ich vermehrt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) ...trinke ich vermehrt Alkohol. .	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) ...suche ich Ablenkung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) ...werde ich in mich gekehrt und wortkarg.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) ...esse ich nur noch sehr wenig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) ...esse ich weniger.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) ...konsumiere ich Suchtmittel/Medikamente.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Frage 33: Welche kurzfristigen Auswirkungen von Stress nehmen Sie bei sich wahr?

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Nie") bis 5 ("Sehr häufig") bewerten.

Wenn ich gestresst bin, ...	Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig
a) ...schlafe ich schlecht.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) ..habe ich zu nichts mehr Lust.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) ...leide ich unter körperlichen Reaktionen (z.B. Magenproblemen, Ausschlag).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) ...kann ich mich schlecht konzentrieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) ...vernachlässige ich meine sozialen Kontakte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) ...suche ich das Gespräch mit nahestehenden Personen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) ...ziehe ich mich zurück und möchte	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

alleine sein.					
h) ...kann ich körperliche Nähe nicht ertragen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) ...brauche ich körperliche Nähe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) ...vernachlässige ich mich (z.B. Essen, Duschen, Schlafen).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Frage 34: Wie versuchen Sie, Stress zu bewältigen ?

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 ("Nie") bis 5 ("Sehr häufig") bewerten.

	Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig
a) Ich suche Rückhalt bei meinem/r Partner(in), guten Freunden und Familie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Ich priorisiere meine Aufgaben.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Ich lege ungeplante Nachtschichten ein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Um Ausgleich zu schaffen, (selbst-)meditiere ich/gehe ich zum Yoga.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) Ich lege bewusst (kurze) Pausen zur Erholung ein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) Ich versuche, meinen Stress zu verdrängen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) Sport ist für mich ein wichtiger Ausgleich in stressigen Phasen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) Ich gehe an die frische Luft, um den Kopf frei zubekommen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

i) Ich reduziere meine eigenen Bedürfnisse und fokussiere mich auf die an mich gestellten Anforderungen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) Ich konzentriere mich einfach auf etwas anderes./Ich lenke mich ab.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) Ich besinne mich darauf, was ich wirklich kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) Ich sage auch mal „Nein“.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m) Ich ernähre mich gesünder.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
n) Ich verspreche mir eine Belohnung für die Zeit danach.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Frage 35: Wie bereiten Sie sich auf stressige Phasen/Situationen in Ihrem Studium vor?

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 („Nie“) bis 5 („Sehr häufig“) bewerten.

	Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig
a) Ich plane im Vorfeld extra Zeiten zur Bewältigung der Anforderungen (bspw. Nachtschichten) ein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) Ich schreibe To-Do-Listen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) Ich versuche zusätzliche, stressige Situationen gezielt zu vermeiden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) Ich versuche Freizeit, Arbeit und Studium klar voneinander zu trennen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Block IV – Beratungs- und Unterstützungsangebote zum Thema Stress

Frage 36a: Welche Angebote zum Umgang mit Stress und zum Stressmanagement bietet Ihre Hochschule Ihres Wissens nach an?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind

möglich.

	ja	nein	ist mir nicht bekannt
a) Zentrale Studienberatung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) Psychologische/Psychosoziale/Psychotherapeutische Beratung für Studierende	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c) Beratungsstellen für Studierende mit Kind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d) Aktionstage/Gesundheitstage	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e) Seminare und Workshops zum Umgang mit Stress, Prüfungsangst und Achtsamkeit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
f) Einzelberatung im Umgang mit Stress und Überforderung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
g) Spezielle Hochschulsport-Angebote wie Yoga, Entspannungstechniken, Meditation, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
h) Orientierungsveranstaltungen zu Beginn des Studiums	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Frage 36b: Wenn bei 36a „ja“: Welche Angebote zum Umgang mit Stress und zum Stressmanagement Ihrer Hochschule haben Sie bereits genutzt?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

	<u>einmal</u> in Anspruch genommen	<u>mehrfach</u> in Anspruch genommen	nie
a) Zentrale Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Psychologische/Psychosoziale/Psychotherapeutische Beratung für Studierende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Beratungsstellen für Studierende mit Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Aktionstage/Gesundheitstage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Seminare und Workshops zum Umgang mit Stress,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prüfungsangst und Achtsamkeit

f) Einzelberatung im Umgang mit Stress und Überforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Spezielle Hochschulsport-Angebote wie Yoga, Entspannungstechniken, Meditation, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Orientierungsveranstaltungen zu Beginn des Studiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 36c Wenn bei 36a „ja“: Sie haben angegeben, dass Sie folgende Beratungsleistungen nutzen oder genutzt haben. Wie hilfreich empfanden Sie die dort erhaltene Beratung (bisher)?
Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 (“gar nicht hilfreich”) bis 5 (“sehr hilfreich”) bewerten.

	Gar nicht hilfreich	Eher nicht hilfreich	Teils/teils	Eher hilfreich	Sehr hilfreich	Nie genutzt
a) Zentrale Studienberatung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Psychologische/Psychosoziale/Psychotherapeutische Beratung für Studierende	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Beratungsstellen für Studierende mit Kind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Aktionstage/Gesundheitstage	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Seminare und Workshops zum Umgang mit Stress, Prüfungsangst und Achtsamkeit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
f) Einzelberatung im Umgang mit Stress und Überforderung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

g) Spezielle Hochschulsport-Angebote

wie Yoga, Entspannungstechniken, 1 2 3 4 5 -
Meditation, etc.

h) Orientierungsveranstaltungen zu
Beginn des Studiums

1 2 3 4 5 -

Frage 37a: Welche Beratungsangebote zum Thema Stress haben Sie in der Vergangenheit **außerhalb** Ihrer Hochschule in Anspruch genommen?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind möglich.

a) Ärztliche oder therapeutische Beratung
und Unterstützung ja nein

b) Angebote von Krankenkassen ja nein

c) Angebote von freien Wohlfahrtsträgern
(z.B. Sozialberatung, Schuldenberatung, ja nein
psychologische Beratung)

d) Teilnahme an Selbsthilfegruppen ja nein

e) Angebot religiöser Gruppen ja nein

f) Sonstige, und zwar: _____

Frage 37b Wenn bei 37a „ja“: Sie haben angegeben, dass Sie folgende Beratungsleistungen nutzen oder genutzt haben. Wie hilfreich empfanden Sie die dort erhaltene Beratung (bisher)?

Hinweis: Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie die unten angeführten Aussagen auf einer Skala von 1 (“gar nicht hilfreich”) bis 5 (“sehr hilfreich”) bewerten.

Gar Eher Teils/teil Eher Sehr Nie

	nicht hilfreich	nicht hilfreich	s	hilfreich	hilfreich	genutzt
a) Ärztliche oder therapeutische Beratung und Unterstützung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
b) Angebote von Krankenkassen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
c) Angebote von freien Wohlfahrtsträgern (z.B. Sozialberatung, Schuldenberatung, psychologische Beratung)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
d) Teilnahme an Selbsthilfegruppen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
e) Angebot religiöser Gruppen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -
f) Sonstige, und zwar: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> -

Frage 38: Würden Sie Angebote gegen Stress und zum Stressmanagement lieber an Ihrer Hochschule oder lieber außerhalb der Hochschule in Anspruch nehmen?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

- Angebote an der Hochschule
 Angebote außerhalb der Hochschule
 Ist mir egal.

Frage 39: Welche Form(en) von Beratung würden Sie in Anspruch nehmen?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Persönliche Beratung (Einzelangebote) | <input type="checkbox"/> Persönliche Beratung (Gruppenangebote) |
| <input type="checkbox"/> Telefonberatung | <input type="checkbox"/> Schriftliche Beratung (Broschüren, Literatur, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Informationen über Homepages | <input type="checkbox"/> Foren/Blogs |
| <input type="checkbox"/> E-Mail-Beratung | <input type="checkbox"/> Sonstige, und zwar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Online-Beratung/Chat-Beratung | <input type="checkbox"/> keine |

Frage 40 Wenn bei 36a und 37a „nein“: Sie haben angegeben, dass Sie bisher keine Beratung oder Unterstützung im Bezug auf Stress in Anspruch genommen haben. Was sind/waren die Gründe hierfür?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich hatte bisher keine Probleme, die professionelle Beratung erfordern. | <input type="checkbox"/> Ich brauche diese Art von Hilfe nicht. |
| <input type="checkbox"/> Meine Probleme erschienen mir nicht gravierend genug. | <input type="checkbox"/> Ich hatte keine Zeit. |
| <input type="checkbox"/> Ich habe mein Problem mit meiner/m Freund/in oder einer anderen Vertrauensperson gelöst. | <input type="checkbox"/> Ich habe keinen Ansprechpartner gefunden. |
| <input type="checkbox"/> Ich habe meine Probleme selbst gelöst. | <input type="checkbox"/> Ich habe keinen (passenden) Termin gefunden. |
| <input type="checkbox"/> Ich konnte mich nicht überwinden, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. | <input type="checkbox"/> Ich habe kein für mich passendes Angebot gefunden. |
| <input type="checkbox"/> Ich wusste nicht, an wen ich mich hätte wenden können. | <input type="checkbox"/> Andere haben mir davon abgeraten. |
| <input type="checkbox"/> Ich hatte Angst als „krank“ bezeichnet zu werden. | <input type="checkbox"/> Sonstige, und zwar: _____ |
| <input type="checkbox"/> Es wäre mir peinlich solche Angebote in Anspruch zu nehmen. | <input type="checkbox"/> Ich glaube nicht, dass mir solche Angebote helfen könnten. |

Frage 41a: Meinen Sie, dass das Angebot zur Stressbewältigung im Studium durch Ihre Hochschule oder externe Organisationen ausgebaut werden sollte?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an.

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> ja, durch Hochschulen <i>(weiter mit Frage 41b)</i> |
| <input type="checkbox"/> ja, durch externe Organisationen <i>(weiter mit Frage 41b)</i> |
| <input type="checkbox"/> ja, sowohl durch Hochschulen als auch durch externe Organisationen <i>(weiter mit Frage 41b)</i> |
| <input type="checkbox"/> nein <i>(weitere mit Frage 42)</i> |
| <input type="checkbox"/> Kann ich nicht beurteilen. <i>(weitere mit Frage 42)</i> |

Frage 41b Wenn bei 41a „ja“: Welche Angebot zur Stressbewältigung sollten ausgebaut werden?
Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Studienorganisation | <input type="checkbox"/> (Notfall-)Maßnahmen zur Stressbewältigung in akuten Fällen |
| <input type="checkbox"/> Studienfinanzierung | <input type="checkbox"/> Vereinbarkeit von Studium und Nebenbeschäftigung |
| <input type="checkbox"/> Angstbewältigung (z.B. in Bezug Zukunft, Prüfungen) | <input type="checkbox"/> Vereinbarkeit von Familie/Freunden und Studium |
| <input type="checkbox"/> Probleme im persönlichen Umfeld | <input type="checkbox"/> Kinderbetreuung |
| <input type="checkbox"/> Wahl der Studienrichtung | <input type="checkbox"/> Wohnungssuche/Mietrecht |
| <input type="checkbox"/> Soziale Kontaktprobleme (z.B. Probleme in Gruppen, Anschluss zu finden) | <input type="checkbox"/> Versicherungen |
| <input type="checkbox"/> Vorbereitung auf Prüfungen | <input type="checkbox"/> Krankenversicherungen |
| <input type="checkbox"/> Sonstige, und zwar:
_____ | |

Frage 42: Zu welchem Zeitpunkt Ihres Studiums käme für Sie eine Nutzung solcher Beratungsangebote am ehesten in Frage?

Hinweis: Bitte kreuzen Sie jeweils die zutreffende Antwortmöglichkeit an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Zu Beginn des Studiums | <input type="checkbox"/> Beim Übergang zwischen zwei Studiengängen (z.B. vom Bachelor- zum Masterstudium) |
| <input type="checkbox"/> Zu Beginn der einzelnen Semester | <input type="checkbox"/> In der Phase der Abschlussarbeit |
| <input type="checkbox"/> In der Prüfungszeit | <input type="checkbox"/> Anderer Zeitpunkt, und zwar:
_____ |
| | <input type="checkbox"/> Kann ich nicht beurteilen. |

Frage 43: Gibt es etwas, was Sie uns zum Thema Stress noch mitteilen möchten?

Sind Sie an einer Teilnahme am Gewinnspiel interessiert?

Falls ja, bitten wir Sie auf der folgenden Seite noch um Ihre Kontaktdaten, über die wir Sie im Falle eines Gewinns benachrichtigen können.

Hinweis: Diese Angaben werden getrennt von Ihren vorangegangenen Antworten erfasst.

Rückschlüsse auf Ihre Person sind somit nicht möglich.

Ja, ich habe Interesse. Nein, ich habe kein Interesse.

Bitte hinterlassen Sie uns im folgenden Ihre Kontaktdaten:

Name, Vorname: _____

E-Mail-Adresse: _____

Adresse: _____

Sind Sie an einem individuellen Stresskurzprofil interessiert?

Sollten Sie an einem individuellen Stressprofil interessiert sein, bitten wir Sie auf der folgenden Seite noch um Ihre Kontaktdaten, an die wir Ihr Stresskurzprofil senden können.

Durch Auswahl der Antwortoption „Ja“ erklären Sie sich einverstanden damit,

1. dass die Universitäten Hohenheim und Potsdam, die in der Umfrage erhobenen Daten unter Beachtung der Datenschutzrichtlinie verarbeitet dürfen.
2. dass alle erhobenen Daten gemäß der Datenschutzrichtlinie verarbeitet werden dürfen.
3. dass Sie im Nachgang des Forschungsprojekts per E-Mail bezüglich Ihres Stresskurzprofils kontaktiert werden dürfen.

Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben und strengsten vertraulich behandelt.

Hinweis: Diese Angaben können selbstverständlich nicht getrennt von Ihren vorangegangenen Antworten erfasst werden.

Ja. Nein.

Bitte hinterlassen Sie uns im folgenden Ihre Kontaktdaten:

Name, Vorname: _____

E-Mailadresse: _____

Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung!

Ulrich Heublein/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/
Dieter Sommer/Georg Besuch

Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen

Ergebnisse einer bundesweiten Befragung
von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08

Ulrich Heublein/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/
Dieter Sommer/Georg Besuch

Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen

Ergebnisse einer bundesweiten Befragung
von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08

HIS: Forum Hochschule
2 | 2010

HIS  Hochschul
Informations
System GmbH

GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen P4182 gefördert.

Die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum

Dr. Ulrich Heublein
Telefon +49 (0)341 9730-342
E-Mail: heublein@his.de

Christopher Hutzsch
Telefon +49 (0)341 9730-340
E-Mail: hutzsch@his.de

Jochen Schreiber
Telefon +49 (0)341 9730-341
E-Mail: schreiber@his.de

Gestaltung und Satz:
Dieter Sommer, HIS

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de
Januar 2010

*Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/
Sommer, Dieter/Besuch, Georg:*

**Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen
– Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres
2007/08**

Zusammenfassung der wesentlichen Befunde	III
1 Einleitung: Schwund- und Abbruchquoten	1
2 Der Umfang des Studienabbruchs	5
2.1 Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen	5
2.2 Die Entwicklung der Studienabbruchquote in ausgewählten Fächergruppen an Universitäten	7
2.3 Die Entwicklung der Studienabbruchquote in ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen	8
2.4 Die Studienabbruchquote in den Studiengängen unterschiedlicher Abschlussarten	9
2.5 Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich	11
3 Modellvorstellungen vom Prozess des Studienabbruchs	13
4 Motive des Studienabbruchs	17
4.1 Studienabbruch aus Gründen der Überforderung	21
4.2 Studienabbruch aus finanziellen Gründen	24
4.3 Studienabbruch aus Gründen mangelnder Studienmotivation	28
4.4 Studienabbruch aufgrund unzulänglicher Studienbedingungen	32
4.5 Studienabbruch aufgrund nicht bestandener Prüfungen	35
4.6 Studienabbruch aus Gründen beruflicher Neuorientierung	38
4.7 Studienabbruch aufgrund familiärer Probleme	41
4.8 Studienabbruch aufgrund von Krankheit	43
5 Zeitpunkt des Studienabbruchs	47
6 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienwahl und Information vor dem Studium	53
6.1 Studienwahl	53
6.2 Information vor dem Studium	59

7	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Schulische Vorbereitung und Vorkenntnisse	65
8	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Zeit zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme	79
9	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienanforderungen und Studienleistungen	91
9.1	Studienanforderungen	91
9.2	Selbsteinschätzung der Studienleistungen	96
10	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienbedingungen	101
11	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Betreuung im Studium	109
12	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Soziale Integration und studentische Netzwerke	117
13	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Erwerbstätigkeit während des Studiums	125
14	Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Finanzielle Situation	133
14.1	Finanzielles Auskommen	133
14.2	Finanzierungsquellen	135
15	Fächergruppen- und studienbereichsspezifische Gründe des Studienabbruchs.....	141
15.1	Universitäten	142
15.1.1	Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport	143
15.1.2	Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	148
15.1.3	Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften	153
15.1.4	Fächergruppe Medizin	157
15.1.5	Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	158
15.1.6	Fächergruppe Lehramt	160
15.2	Fachhochschulen	162
15.2.1	Fächerguppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften.....	163
15.2.2	Fächerguppe Mathematik/Naturwissenschaften	165
15.2.3	Fächerguppe Ingenieurwissenschaften	168
Anhang		
	Fragebogen	171

Zusammenfassung der wesentlichen Befunde

Mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH im Studienjahr 2008 eine bundesweit repräsentative Untersuchung zu den Ursachen und Motiven des Studienabbruchs durchgeführt. An der Untersuchung beteiligten sich insgesamt rund 2.500 Studienabbrecher von 54 Universitäten und 33 Fachhochschulen. Aus Vergleichsgründen wurde zudem Daten von 1.600 Absolventen und 400 Hochschulwechsellern erhoben.

Im Mittelpunkt der Abbruchstudie stehen drei Fragestellungen:

- Welches sind die wesentlichen Gründe für den Studienabbruch 2008?
- Haben sich die Gründe für einen Studienabbruch in den letzten acht Jahren, also seit der zuletzt von HIS durchgeführten Abbruchuntersuchung, verändert?
- Welchen Einfluss haben die neu eingeführten Bachelor- im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen auf die Ursachen und Motive, die zu einem Studienabbruch führen?

Der Prozess des Studienabbruchs

Der Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs in den Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen liegen bestimmte Annahmen zum Prozess des Studienabbruchs zugrunde. Eine zentrale Annahme ist, dass es Bedingungen gibt, die je nach Ausprägung mehr oder minder stark auf einen Abbruch des Studiums hinwirken. Zu unterscheiden sind äußere (Studienbedingungen, Betreuungsleistungen, Möglichkeiten der Studienfinanzierung etc.) und innere (Studienwahlmotive, Leistungsvermögen etc.) Merkmale der Studien- und Lebenssituation der Studierenden, die in ihrer jeweiligen Konstellation das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder verringern können. Die jeweils gegebenen Bedingungen führen bei den Studierenden zu Motivlagen, aus denen dann die Entscheidung zum Studienabbruch resultiert. Die Abbruchentscheidung wird in der Regel nicht durch ein Motiv allein bestimmt. Allerdings steht bei der überwiegenden Zahl der Studienabbrecher ein bestimmtes Motiv im Mittelpunkt. Dieses Motiv gibt letztlich den Ausschlag für den Studienabbruch.

Der Umfang des Studienabbruchs

Um die Ursachen des Studienabbruchs vollends beurteilen zu können, bedarf es der Berücksichtigung der Studienabbruchquote. Nur, wenn auch der Umfang des Studienabbruchs einbezogen wird, kann die Relevanz der verschiedenen abbruchfördernden Bedingungen und Motive beurteilt werden. Dabei zeigt es sich unter Bezug auf den Absolventenjahrgang 2006, dass von 100 deutschen Studienanfängern der Jahrgänge 1999 bis 2001 nur 21 ihr Erststudium ohne Examen aufgegeben haben. Im Vergleich zu den Werten für die Studienanfänger von Ende der neunziger Jahre ist damit die Studienabbruchquote um einen Prozentpunkt weiter zurückgegangen. Ein Studienabbruch in diesem Umfang stellt auch im internationalen Vergleich einen relativ niedrigen Wert dar. Deutschland liegt beim Studienabbruch im unteren Mittelfeld der OECD-Länder.

Die Studienabbruchquote an den Universitäten hat im Vergleich der Absolventenjahrgänge 2004 und 2006 um vier Prozentpunkte abgenommen und liegt bei 20%. Es ist zu vermuten, dass die Studierenden in den universitären Bachelor-Studiengängen, auch wenn ihr Anteil unter den entsprechenden Studienanfängern noch nicht allzu groß gewesen ist, zu dieser Verringerung geführt haben. Sichtbar wird das unter anderem in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Hier haben die Bachelor-Studiengänge dazu beigetragen, dass es zu einem deutlichen Rückgang des

Studienabbruchs von 32% auf 27% gekommen ist. Auch in den Sozialwissenschaften besteht eine ähnliche Situation. Insgesamt ist im Bachelorstudium an den Universitäten für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004 eine Abbruchrate von 25% zu registrieren. Allerdings ist zu beachten, dass bestimmte Fächergruppen, vor allem Ingenieurwissenschaften und ein Teil der Naturwissenschaften, für die Ermittlung dieses Studienabbruch-Wertes noch keine Rolle spielen, da bei ihnen die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen erst zu einem späteren Zeitpunkt vorstatten ging.

An den Fachhochschulen beträgt die auf Basis des Absolventenjahrgangs 2006 ermittelte Studienabbruchquote 22%. Im Vergleich zum Absolventenjahrgang 2004 stellt dies eine Erhöhung um fünf Prozentpunkte dar. Auf Basis der vorliegenden Befunde kann das nicht einfach als negative Tendenz interpretiert werden, sondern es handelt sich unter Umständen um eine Rückkehr auf ein Abbruchniveau, das für die Studienanfänger an Fachhochschulen von Anfang und Mitte der neunziger Jahre kennzeichnend war. In bestimmten Fächergruppen haben die Bachelor-Studiengänge allerdings zu einer Erhöhung des Studienabbruchs bzw. zur Beibehaltung eines schon hohen Abbruchniveaus beigetragen. Dabei handelt es sich vor allem um ingenieur- und wirtschaftswissenschaftliche Studienbereiche. Insgesamt ist bei den Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004 eine Abbruchrate von 39% festzustellen.

Im unterschiedlichen Maße vom Studienabbruch in den neuen Studiengängen beeinflusst, zeigt sich in den einzelnen Fächergruppen folgendes Abbruchverhalten: An den Universitäten können anhaltend niedrige Werte unter anderem in Medizin, im Lehramts-Studium sowie in Biologie konstatiert werden. Sehr positive Entwicklungen verzeichnen ebenfalls die Rechts- und die Sozialwissenschaften. Demgegenüber weist ein Teil der Natur- und Ingenieurwissenschaften einen hohen Studienabbruch auf. Auch in den Wirtschafts- sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften ist trotz positiver Veränderungen noch ein überdurchschnittlich hoher Studienabbruch festzustellen. An den Fachhochschulen hat sich in den Studiengängen des Sozialwesens und der Agrar-, Ernährungs- und Forstwissenschaften eine relativ günstige Situation ergeben. Starke Probleme in Bezug auf den Studienerfolg werden dagegen in einem Teil der Ingenieurwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften sichtbar.

Entscheidende Motive des Studienabbruchs

Der Studienabbruch an den deutschen Hochschulen wird gegenwärtig vor allem durch drei Motive bestimmt. An erster Stelle stehen dabei Leistungsprobleme. Bei 20% der Studienabbrecher gibt die Erfahrung, den Anforderungen des Studiums nicht gerecht zu werden, den Ausschlag für die Aufgabe des Studiums. Diese Abbrecher konnten den Stoff nicht bewältigen, fühlten sich dem Leistungsdruck nicht gewachsen, empfanden die Leistungsanforderungen für sich als hoch und viele schafften oftmals nicht einmal den Einstieg ins Studium. Hinzu kommen 11% der Studienabbrecher, die explizit das Nichtbestehen von Prüfungen als entscheidenden Abbruchgrund angeben.

Mit 19% ist ein weiteres knappes Fünftel der Studienabbrecher letztlich an Problemen mit der Finanzierung ihres Studiums gescheitert. Hinter diesem Abbruch verbergen sich nicht nur finanzielle Engpässe, sondern ebenso die zunehmenden Schwierigkeiten, ausgedehnte Erwerbstätigkeit mit den Studienverpflichtungen zu vereinbaren.

Von ähnlich großer Bedeutung ist das vorzeitige Beenden des Studiums aufgrund mangelnder Studienmotivation. 18% aller Abbrecher bezeichnen diesen Aspekt als entscheidend. Sie identifizieren sich nicht mehr mit ihrem Studienfach und den sich daraus ergebenden beruflichen

Möglichkeiten. Aus ihrer Sicht haben sich ihre Vorstellungen vom gewählten Studium nicht eingelöst, sie haben sich mit falschen Erwartungen immatrikuliert. Eine fachliche Alternative zu dem gewählten Studium gibt es für sie offensichtlich nicht.

Die genannten Motive sind für mehr als zwei Drittel der Studienabbrecher ausschlaggebend. Für weitere 12% der Studienabbrecher sind unzureichende Studienbedingungen entscheidend. Letztere sind zwar für die Mehrzahl der Studienabbrecher ein Problem, aber nur für eine relativ kleine Gruppe der letztlich entscheidende Abbruchgrund. Jeder zehnte Studienabbrecher verlässt die Hochschule, weil er sich beruflich neu orientiert. Von ihnen werden nicht mehr das Studium und die damit verbundenen Berufsvorstellungen präferiert, sondern meist Tätigkeiten auf der Basis einer Berufsausbildung. Lediglich 7% der Studienabbrecher machen für ihre Studienaufgabe familiäre Probleme wie das Betreuen von Kindern oder Familienangehörigen geltend und noch weniger verweisen auf Krankheit als Ursache des Abbruchs.

Entwicklung der Motivation für den Studienabbruch

Im Vergleich zu den Studienabbrechern des Studienjahres 2000 sind die Studienabbrecher 2008 weitaus häufiger an Leistungsproblemen und Prüfungsversagen gescheitert (31% vs. 20%). Da nicht davon auszugehen ist, dass die Vorbereitung der Studienbewerber auf ein Hochschulstudium derzeit gravierend schlechter ausfällt als vor zehn Jahren, dürften für diese Entwicklung vor allem Veränderungen innerhalb der Hochschulen verantwortlich sein. Offensichtlich haben sich in vielen Studienfächern die Bedingungen des Studiums so verändert, dass es zumindest für einen Teil der Studierenden zu einer Erhöhung der Studienanforderungen gekommen ist. Es zeigt sich, dass vor allem Studierende, die in ihren Studienvoraussetzungen größere Defizite aufweisen, derzeit stärker als ihre Kommilitonen des Jahres 2000 der Gefahr ausgesetzt sind, im Studium zu scheitern. Vergleichsweise häufiger kommt es auch zum Studienabbruch aufgrund unzureichender Studienbedingungen. Dabei wird vermehrt auf mangelhafte Studienorganisation und Zweifel am fachlichen Niveau verwiesen. Demgegenüber hat vor allem der Studienabbruch wegen beruflicher Neuorientierung an Bedeutung verloren. Dies dürfte mit veränderten Arbeitsmarktbedingungen im Zusammenhang stehen. Während den Studierenden vor zehn Jahren offensichtlich noch häufiger lukrative Arbeitsplatzangebote auch ohne Examen unterbreitet wurden, geschieht dies jetzt deutlich seltener. Ein Rückgang ist ebenfalls bei jenen Studienabbrechern zu registrieren, die aus familiären Gründen ihr Studium beenden.

Bei den dargestellten Veränderungen ist jedoch die Einführung neuer Studienstrukturen zu bedenken. Tatsächlich zeigen sich im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen, die mit dem Diplom, dem Magister oder dem Staatsexamen abgeschlossen werden, bei den ein Bachelorstudium aufgebenden Studierenden deutliche Verschiebungen in der Abbruchmotivation.

Unterschiede in der Abbruchmotivation zwischen Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen

In den Bachelor-Studiengängen kommt es häufiger zum Studienabbruch aus Gründen der Überforderung. Einem höheren Anteil an Studienabbrechern gelingt es nicht, den Anforderungen ihres Studiums gerecht zu werden. Anspruchsvolle Studienaufgaben und frühzeitige sowie häufigere Leistungsfeststellungen schon am Ende des ersten oder zweiten Semesters bereiten vor allem jenen Studierenden Probleme, die mit unzureichenden Studienvoraussetzungen ihr Bachelorstudium aufgenommen haben. Ihnen gelingt es angesichts hoher Anforderungen von Studienbeginn an zu wenig, bestehende Defizite aufzuarbeiten; sie haben Schwierigkeiten, im Studium Fuß zu fassen. In nicht wenigen Studienfächern ist es im Zusammenhang mit der Einfüh-

rung der neuen Bachelor-Studiengänge auch zu einer Anforderungsverdichtung gekommen. In einem Semester ist jetzt mehr Stoff als bislang zu bewältigen. Für diese Annahme spricht neben den o. g. Befunden zu den Motiven auch der jetzt erheblich frühere Zeitpunkt des Studienabbruchs. Während in den herkömmlichen Studiengängen die Studienabbrecher nach durchschnittlich 7,3 Fachsemestern die Hochschule verlassen, ist dies in den Bachelor-Studiengängen schon nach durchschnittlich 2,3 Fachsemestern der Fall.

Dabei führen die neuen Studienstrukturen nicht nur bei ungenügenden Studienleistungen zu einem früheren Studienabbruch, sondern ebenfalls dann, wenn die Fachidentifikation und die Studienmotivation unzureichend sind. Auch dieses Motiv des Studienabbruchs hat im Bachelorstudium deutlich an Bedeutung gewonnen. Die hohen Leistungsanforderungen stellen nicht nur eine Überprüfung der gegebenen Leistungsvoraussetzungen und des bestehenden Leistungsvermögens dar, sondern auch eine Herausforderung an die motivationale Kraft, sich diesen Aufgaben zu stellen. Stärker als in den herkömmlichen Studiengängen gilt, dass es den Studierenden ohne eine ausgeprägte intrinsische Motivation, ohne hohes Interesse an ihrem Fach und den sich daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten schwer fällt, diese beträchtlichen Anforderungen mit dem nötigen Willen und der notwendigen Energie anzugehen. Und da sich entsprechend hoch verdichtete Studienaufgaben schon in den ersten Semestern stellen, kommt es auch deutlich frühzeitiger als bisher zum Studienabbruch, wenn die Erwartungen der Studierenden an das Studium nicht erfüllt werden.

Neben höheren Anteilen von Studienabbrechern, die sich aus motivationalen oder Leistungsgründen vorzeitig exmatrikulieren, kommt es im Bachelorstudium auch vermehrt zum Studienabbruch wegen unzureichender Studienbedingungen. Das dürfte ein Indiz dafür sein, dass die Lehrkultur in den Bachelor-Studiengängen noch nicht überall diesen neuen Studienstrukturen entspricht. Dies korrespondiert wiederum mit den kritischen Aussagen der Studienabbrecher zu Studienbedingungen und Betreuungsleistungen - vor allem in den ersten Studiensemestern.

Hervorzuheben ist, dass im Bachelorstudium deutlich weniger Studienabbrecher als im bisherigen Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudium aus finanziellen Gründen die Hochschule verlassen. Das steht offensichtlich auch im Zusammenhang mit dem frühzeitigen Studienabbruch. Nach durchschnittlich zwei Semestern haben sich noch nicht solche Schwierigkeiten mit der Studienfinanzierung ergeben wie möglicherweise in späteren Studienphasen. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass gerade auch Nöte mit der Studienfinanzierung zu einem Studienabbruch aus Leistungsgründen beitragen, wenn sie zum Beispiel mit ausgedehnter Erwerbstätigkeit einhergehen.

Ähnliche Bedingungen bestehen hinsichtlich des Studienabbruchs aus familiären und aus Krankheitsgründen. Solche Motive haben in den Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen wahrnehmbar an Bedeutung verloren. Der Rückgang ist, wie schon beim Studienabbruch aus finanziellen Gründen, ein Resultat der Verlagerung des Studienabbruchs in frühere Studienphasen. Zu Beginn des Studiums stellen sich für die Studierenden, entsprechend ihres jüngeren Lebensalters, bestimmte familiäre Problemlagen in geringerem Maße. Erst in einem etwas höheren Lebensalter stellen sich z.B. häufiger Kinderwünsche ein. Keine große Differenz zwischen Bachelor- und herkömmlichem Studium gibt es dagegen in Bezug auf einen Studienabbruch aus Gründen der beruflichen Neuorientierung. Für beide Studienarten zeigt sich das geringere Angebot für eine fachlich oder finanziell attraktive Arbeitstätigkeit für Studienabbrecher.

Insgesamt sind für den Studienabbruch im Bachelorstudium in besonderer Weise Leistungsprobleme und motivationale Defizite bezeichnend. Hohe und zum Teil verdichtete Studienanfor-

derungen sowie Modulprüfungen schon in den ersten Semestern führen zu einer zeitlichen Vorverlagerung des Studienabbruchs. Geht dies wie in einigen Fächergruppen mit einer Erhöhung der Anteile an Studienabbrechern einher, liegt die Vermutung nahe, dass unter den neuen Bedingungen solche Studierende häufiger scheitern, die zwar mit anfangs ungenügenden Studienvoraussetzungen das Studium aufnehmen, aber bei denen es den Hochschulen bislang gelungen ist, sie langfristig zum Studienerfolg zu führen.

Bedingungen, die häufig zum Studienabbruch führen

Die Motivation zum Studienabbruch wird von einer Reihe von Bedingungen beeinflusst bzw. hervorgerufen; abbruchfördernd wirken vor allem die folgenden: ausschließlich extrinsische Studienwahl, ungenügende Informationen für die Studienentscheidungen, ungenügende Studienvoraussetzungen, mangelnde Leistungsbereitschaft und zu geringes Leistungsvermögen, unzulängliche Studienbedingungen, ungenügende soziale und akademische Integration an der Hochschule sowie ausgeprägte Erwerbstätigkeit.

Die Gefahr des Studienabbruchs ist dann am größten, wenn mehrere dieser problematischen Bedingungen in den Studien- und Lebensverhältnissen der Studierenden zusammentreffen. Drei Gruppen von abbruchfördernden Problemlagen spielen dabei eine besondere Rolle:

Eine erste Gruppe von Studienabbrechern ist dadurch gekennzeichnet, dass sie schon mit schulischen Defiziten und schlechter Schulabschlussnote das Studium aufnimmt, der es dementsprechend an fachlichen Voraussetzungen mangelt. Wenn ihre Studienwahl zudem in hohem Maße extrinsisch bestimmt ist und sie über zu wenig Informationen über die Studienanforderungen bei Studienbeginn verfügten, fällt es solchen Studierenden schwer, hohe Studienleistungen zu erbringen. Die Abbruchgefahr steigert sich noch, wenn sie nicht in der Lage sind, sich die notwendigen Betreuungsleistungen zu erschließen bzw. wenn sie keine motivierende Betreuung durch die Lehrenden erfahren. Dieses Bündel von Bedingungen wirkt vor allem auf einen Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen hin.

Eine weitere Gruppe von Studienabbrechern startet mit falschen Studierenerwartungen hinsichtlich der fachlichen Inhalte und der beruflichen Möglichkeiten. Ihre Studienwahl zeichnet sich häufig durch Unsicherheit bzw. dadurch aus, dass nicht das Wunschfach realisiert werden konnte. Sie geraten in Gefahr, das begonnene Studium wegen mangelnder Studienmotivation abzubrechen.

Für eine dritte Gruppe von Studienabbrechern ist bezeichnend, dass sie in hohem Maße erwerbstätig sind, da dies ihre wichtigste Möglichkeit ist, die Studienfinanzierung zu gewährleisten. Das ist häufig bei Studierenden der Fall, die eine Berufsausbildung absolviert haben und eine lange Übergangsdauer zur Hochschule benötigten. Höhere Lebensansprüche, die zum Beispiel aus Zeiten einer Berufstätigkeit vor dem Studium resultieren, verschärfen die problematische Lage noch. Die betreffenden Studierenden sind stärker als andere in Gefahr, ihr Studium aus finanziellen Gründen abzubrechen.

1 Einleitung

Die Erhöhung des Studienerfolgs gehört zu den maßgeblichen Zielen der Hochschulreform im Rahmen des Bolognaprozesses. Mehr Studierende als bisher sollen unter Wahrung einer hohen fachlichen und methodischen Qualität der Lehre zu einem ersten Hochschulabschluss geführt werden. Niedrige Studienabbruchquoten sind dabei nicht nur als eine notwendige Reaktion auf den steigenden Bedarf an akademisch ausgebildeten Fachkräften zu verstehen, sondern auch als ein Beleg für sorgsamen Umgang mit gesellschaftlichen, aber auch persönlichen Ressourcen. In diesem Sinne kann die Quote des Studienabbruchs als ein wichtiges Maß für die Effektivität der akademischen Ausbildung gelten.

Die aktuell vorliegenden Berechnungen zum Umfang des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 für die Studienanfänger der Jahre 1999 bis 2002, bei den Bachelor-Studiengängen bis 2004, zeigen ein disparates Bild: neben Studienbereichen und Fächergruppen mit niedrigen Studienabbruchraten stehen solche, die relativ hohe Abbruchquoten aufweisen¹. Dies gilt auch für die ersten Studienanfängerjahrgänge des neu eingeführten Bachelorstudiums. Während in den entsprechenden Studiengängen der Sozialwissenschaften sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften ein deutlicher Rückgang des Studienabbruchs zu verzeichnen ist, stieg dieser in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienbereichen an bzw. verblieb auf sehr hohem Niveau.

Die Befunde zu den unterschiedlichen Studienabbruchquoten verdeutlichen nachdrücklich die Bedeutung gesicherter Erkenntnisse über die Ursachen des Studienabbruchs. Nur mit dem Wissen um die Bedingungen und Faktoren, die auf eine vorzeitige Exmatrikulation Einfluss nehmen, ist es den Hochschulen möglich, bestimmten Fehlentwicklungen zu begegnen und auf eine Minderung von Studienabbruchquoten hinzuwirken.

Vor diesem Hintergrund hat die HIS Hochschul-Informationssystem GmbH mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine bundesweit repräsentative Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs durchgeführt. Im Mittelpunkt der Studie stehen dabei zwei Ziele: zum einen werden die Veränderungen der Gründe des Studienabbruchs im Vergleich zur Situation an den Hochschulen im Jahre 2000 analysiert, zum anderen geht es darum, die Ursachen des Studienabbruchs in den neueingeführten Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen zu erkunden. Im Fokus der Befragung selbst standen ursprünglich auch die neuen Master-Studiengänge. Allerdings können zu ihnen noch keine Ergebnisse vorgelegt werden, weil sich die Zahl der Exmatrikulierten aus Master-Studiengängen innerhalb der angezielten Stichprobe als noch nicht ausreichend für entsprechende Analysen erwiesen hat.

Die Untersuchung des Studienabbruchs im Bachelorstudium ist in diesem Zusammenhang aus mehreren Gründen von besonderer Bedeutung. Zum ersten Mal können damit Ergebnisse zu den Bedingungen des Studienerfolgs in den Bachelor-Studiengängen vorgelegt werden. Damit lassen sich, zumindest zum Teil, auch die enormen Differenzen zwischen verschiedenen Studienbereichen erklären. Und schließlich sind von den Befunden wichtige Schlussfolgerungen für die weitere Einführung und Ausgestaltung des Bachelorstudiums abzuleiten. Sie können über eine Neuausrichtung bestimmter Studienorientierungen und Studienbedingungen Impulse für eine Vermeidung von hohen Studienabbruchraten geben.

¹ U. Heublein/R.Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. HIS-Projektbericht. Hannover 2008.

Über eine bundesweite Befragung von Exmatrikulierten – Studienabbrechern und Absolventen – wurden vor allem zwei Problemkreise erkundet: zum einen die konkreten Motive für den Studienabbruch, zum anderen der Einfluss wichtiger äußerer und innerer Bedingungsfaktoren auf diese Entscheidung, wie schulische Leistungsvoraussetzungen, Informiertheit vor dem Studium, Leistungsanforderungen im Studium, Studienbedingungen, Grad der sozialen Integration und Art der Studienfinanzierung. Die Ergebnisse werden nicht nur global für die Studienabbrecher insgesamt, sondern auch für die wichtigsten Fächergruppen ausgewiesen. Im Ergebnis der Untersuchung soll gezeigt werden, vor allem für die neuen Bachelor-Studiengänge, welche Faktoren auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss ausschlaggebend sind.

Die wichtigsten Befunde der vorliegenden Untersuchung zum Studienabbruch können ohne weiteres auf die Ergebnisse der Befragung von Studienabbrechern des Jahres 2000 bezogen werden. Bei der Konzeption und Durchführung der Studie wurde darauf geachtet, dass es sowohl hinsichtlich des Befragungsinstrumentariums als auch der Stichprobe bei zentralen Aspekten zu keinen Differenzen kommt, die eine Vergleichbarkeit gefährden.

Die Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs ist von vornherein so angelegt worden, dass auch Bezüge zu den einzelnen Studienabbruchquoten möglich sind. Bei der Stichprobenziehung wie bei der Auswertung wurden die meisten relevanten Fächergruppen, für die Studienabbruchquoten vorliegen, berücksichtigt, so dass auch die für sie gegebenen spezifischen Bedingungs- und Motivationslagen analysiert werden können.

Methodisches Vorgehen

Der Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs liegt eine schriftliche Datenerhebung einer repräsentativen Stichprobe von Exmatrikulierten des Wintersemesters 2007/08 und des Sommersemesters 2008 mittels eines standardisierten Fragebogens zugrunde. Dabei gingen dieser schriftlichen Befragung problemzentrierte Interviews mit Studienabbrechern der verschiedenen Fachrichtungen voraus. Die mündlichen Interviews, die nach einem Leitfaden geführt wurden, dienten vorrangig dem Zweck, neue Entwicklungen beim Studienabbruch zu erfassen. Auf der Basis des Interviewmaterials konnten die Hypothesen für die Untersuchung sowie das Instrumentarium des Fragebogens entwickelt werden.

Die Feldphase der Befragung erstreckte sich von Juli bis Dezember 2008. Allerdings konnten durch entsprechende Aktualisierungen für die Auswertung auch noch Fragebögen berücksichtigt werden, die zu einem späteren Zeitpunkt zurückgeschickt wurden. Die Probanden bekamen die Befragungsunterlagen etwa ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation zugeschickt. Dieser relativ frühe Zeitpunkt für die Befragung von Studienabbrechern ist aus mehreren Gründen unumgänglich. Die verwendeten Heimatadressen der Exmatrikulierten unterliegen naturgemäß einem schnellen Gültigkeitsverlust. Eine Adressaktualisierung, wie sie ein späterer Befragungstermin erforderlich machen würde, erweist sich sowohl wegen dem hohen zeitlichen Aufwand als auch wegen beträchtlicher Kosten als schwierig. Darüber hinaus stehen einem solchen Vorgehen die Regelungen des Datenschutzes entgegen. Zu einer Befragung gleich nach Semesterende bzw. zu Beginn des neuen Semesters gibt es deshalb keine Alternative; nur so kann gesichert werden, dass ein hoher Anteil der Befragungsunterlagen auch die Adressaten erreicht.

Diese Untersuchungsanlage hat allerdings zur Folge, dass die Stichprobe der Studienabbrecher nicht völlig „sauber“ ist. Als Studienabbrecher sind im Prinzip alle ehemaligen Studierenden zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer Hochschule aufgenommen, dann aber das Hochschulsystem ohne erstes Abschlussexamen endgültig verlassen haben und ihr Studium auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnahmen. Eine solche strenge

Begrenzung der Studienabbrecher kann durch den frühen Befragungszeitpunkt nicht immer gewährleistet werden, denn es ist – trotz im Fragebogen geäußerter gegenteiliger Absichten – nicht auszuschließen, dass ein Teil der als Studienabbrecher identifizierten Probanden doch wieder ein Studium aufnimmt und es erfolgreich abschließt. Somit können sich unter den befragten Studienabbrechern auch Studienunterbrecher befinden. Diese nur zeitweilig Exmatrikulierten sind auch nicht durch die Berücksichtigung der jeweiligen Zukunftsabsichten auszuschließen. Die von den Befragten dargestellten Zukunftsvorstellungen müssen als Absichtserklärung und nicht als mit Sicherheit zu realisierende Pläne verstanden werden. Die bisher vorliegenden Erfahrungen mit Exmatrikulierten belegen, dass solche Pläne noch Änderungen unterliegen. Es verzichten zum einen Exmatrikulierte, die ein Studium fest eingeplant haben, auf eine erneute Immatrikulation. Umgekehrt schreiben sich ehemalige Studierende, die eigentlich keine erneute Studienaufnahme beabsichtigten, wieder an einer Hochschule ein.

Aus diesen Gründen sind die Studienunterbrecher weder aus der Stichprobe der Studienabbrecher auszuschließen noch ist ihre genaue Größenordnung anzugeben. Sicher dürfte nur sein, dass es sich bei ihnen um eine Minderheit handelt. Exmatrikulierte, die sich von vornherein sicher waren, ihr Studium nur zu unterbrechen, wurden nicht in die Analyse einbezogen. Unter diesen Voraussetzungen würde es sich bei einer erneuten Studienaufnahme von „ehemaligen Studienabbrechern“ um eine kurzfristig entstandene Idee handeln, die nichts an dem Sachverhalt ändert, dass es zwingende Gründe gab, das bisherige Studium aufzugeben.

Die Exmatrikulierten-Stichprobe für diese Untersuchung wurde aus einer repräsentativen Auswahl von 87 deutschen Hochschulen, 54 Universitäten und 33 Fachhochschulen, gezogen. Diese Hochschulen selbst wurden als eine Klumpenstichprobe ausgewählt, sie bilden die Gesamtheit der deutschen Hochschulen hinsichtlich Fächerangebot, Studienangebot nach Abschlussart und regionaler Verteilung ab. Die Hochschulen der Stichprobe haben die Adressen der befragten Exmatrikulierten bereitgestellt sowie das Adressieren und den Versand der Befragungsunterlagen übernommen.

Für die hochschulspezifischen Teilstichproben wurden auf die jeweiligen Exmatrikuliertenstatistiken des Wintersemesters 2007/08 und zum Teil auch des Sommersemesters 2008 zurückgegriffen. Dabei sind als Probanden alle diejenigen Exmatrikulierten ausgewählt worden, die in den Statistiken unter den Kategorien „Studienabbruch“ und „Prüfung endgültig nicht bestanden“ verzeichnet waren. Zusätzlich wurde nach einem bestimmten Stichprobenschlüssel ein Teil derjenigen Exmatrikulierten einbezogen, die den Kategorien „Exmatrikulation von Amts wegen“ bzw. „Exmatrikulation wegen fehlender Rückmeldung“ und „sonstige Exmatrikulationsgründe“ zugeordnet waren. Nach den Erfahrungen bisheriger Exmatrikulationsuntersuchungen befinden sich unter all diesen Gruppen auch Studienabbrecher. Neben Studienabbrechern sind zumindest in den letztgenannten Exmatrikuliertengruppen auch Absolventen und Hochschulwechsler vertreten. Da diese statistisch nicht von den Studienabbrechern zu trennen waren, wurden sie mit befragt. Das hat zur Folge, dass neben der Stichprobe von Studienabbrechern auch eine Stichprobe von Absolventen und eine – kleine – Stichprobe von Hochschulwechslern gewonnen werden konnte. Die Absolventenstichprobe wurde auf ihre Repräsentativität geprüft und konnte bei der Dateninterpretation für Vergleichszwecke mit herangezogen werden.

Der Gesamtrücklauf der versandten Befragungsunterlagen ist schwer zu schätzen, da die Unsicherheiten relativ groß sind, wie viele Befragungsunterlagen ihre Adressaten wirklich erreicht haben. Nicht alle Hochschulen konnten z. B. die Zahl der Rückläufe wegen unbekannt verzogener Exmatrikulierter registrieren. In solchen Fällen wurden Schätzungen auf der Basis der bekannten Fälle vorgenommen. Die Gesamtzahl der zurückgesandten und auswertbaren Fragebögen be-

trägt rund 4500. Sie entspricht einer Rücklaufquote von 21,5%. In der Gesamtzahl sind die Fragebögen von 2500 Studienabbrechern, 1600 Absolventen und 400 Hochschulwechslern enthalten.

Darstellung der Ergebnisse im Bericht

Die im Bericht vorgestellten Daten zu den Exmatrikulierten, insbesondere zu den Studienabbrechern, werden unter anderem differenziert nach Hochschularten (Universitäten vs. Fachhochschulen), nach Art des angestrebten Abschlusses (Bachelor-Studiengänge vs. herkömmliche Studiengänge) sowie nach Fächergruppen ausgewiesen. Dabei finden die folgenden Fächergruppen Berücksichtigung: Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften, Medizin/Gesundheitswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Lehramtsstudiengänge (allerdings ohne die neu eingeführten Bachelor- bzw. Master-Studiengänge, die zum Lehramt berechtigen). Aus Gründen mangelnder Stichprobengröße werden keine Angaben zu den Fächergruppen Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaften gemacht.

Im Bericht selbst werden nach der Einleitung in Kapitel 2 die theoretischen Vorstellungen von den Bedingungsfaktoren und vom Prozessablauf des Studienabbruchs dargelegt. Diesem Abschnitt folgt im 3. Kapitel eine ausführliche Darstellung der von den Studienabbrechern genannten Motive für ihre Entscheidung, die Hochschule zu verlassen. Diese Abbruchmotive sind auf der Basis einer Faktorenanalyse klassifiziert und zu Gruppen von Motiven zusammengefasst. In den Korrelationen der Einzelmotive zeigen sich dabei keine wesentlichen Abweichungen von den Ergebnissen der Studienabbrecher-Untersuchung im Jahre 2000. Es ergaben sich die gleichen Motivlagen bzw. Gruppenbildungen, deren Verteilung unter den Studienabbrechern allerdings erheblich anders ausfiel. Deshalb konnte der Vergleich der vorliegenden mit den Befunden des Jahres 2000 sowohl auf der Ebene der Einzelmotive als auch der Motivlagen stattfinden. In diesen Vergleich nicht einbezogen wurden aufgrund der völlig geänderten Studienstrukturen und -bedingungen die Studienabbrecher aus Bachelor-Studiengängen, so dass die Werte zu den Abbruchmotiven der Studienabbrecher 2000 mit den entsprechenden Angaben der Studienabbrecher 2008 aus herkömmlichen Studiengängen verglichen wurden.

Das 4. Kapitel beschäftigt sich mit der Studiendauer bis zum Studienabbruch. Auch hier wurde in der dargestellten Art und Weise der Vergleich zur Situation im Jahr 2000 gezogen.

Die Kapitel 5 bis 13 wenden sich den wichtigsten Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch zu. In ihnen wird untersucht auf welche Weise und in welchem Maße gegenwärtig bestimmte Bedingungskonstellationen Einfluss auf den Studienabbruch nehmen. Neben den dargestellten Differenzierungen werden dabei auch die Zusammenhänge zu den konkreten Motivlagen untersucht. Die einzelnen Faktoren – Studienwahl, schulische Vorkenntnisse, Studienübergang, Leistungsverhalten und Studienanforderungen, Studienbedingungen, Betreuung, Integrationssituation, Erwerbstätigkeit und Studienfinanzierung – sind keinesfalls vollzählig. Noch eine Reihe weiterer Aspekte nimmt durchaus Einfluss auf die Entscheidung für einen Studienabbruch. Die vorliegende Darstellung beschränkt sich auf die genannten zentralen Faktoren, die sich sowohl im Ergebnis der Befragung als auch bei den mündlichen Interviews als entscheidende Faktoren erwiesen haben.

Das 14. Kapitel stellt fächergruppen- und studienbereichsspezifische Profile des gegenwärtigen Studienabbruchverhaltens vor. In Bezug auf die jeweilige Studienabbruchquote werden – soweit möglich – die konkreten Entwicklungen der Abbruchmotive dargestellt.

2 Der Umfang des Studienabbruchs

Um die Ursachen des Studienabbruchs vollends beurteilen zu können, bedarf es der Berücksichtigung der Studienabbruchquote. Nur, wenn auch der Umfang des Studienabbruchs einbezogen wird, kann die Relevanz der verschiedenen abbruchfördernden Bedingungen und Motive beurteilt werden. HIS hat die letzte vorliegende Berechnung der Studienabbruchquoten auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 vorgenommen¹. Die Befunde dieser Berechnungen liegen auch den folgenden Darstellungen zugrunde. Damit beziehen sich die im Folgenden dargestellten Werte in erster Linie auf das Abbruchverhalten ausschließlich der deutschen Studienanfänger von 1999 bis 2001². Eine Ausnahme stellen lediglich die Studienabbruchquoten für die Bachelor-Studiengänge, sie beziehen sich auf die Jahrgänge der entsprechenden deutschen Studienanfänger von 2000 bis 2004.

Bei der Berechnung der Studienabbruchquote werden unter Studienabbrechern ehemalige Studierende verstanden, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Fachwechsler, Hochschulwechsler wie auch erfolglose Studierende in einem Zweitstudium gehen nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein, sie finden lediglich bei den entsprechenden Schwundquoten Berücksichtigung.

Studierende, die einen Fächergruppen- oder Studienbereichswechsel oder auch einen Wechsel der Hochschulart vornehmen, werden bei der Berechnung der jeweils spezifischen Abbruchwerte wieder auf jene Studienanfängergruppen zurückgeführt, in der sie sich im ersten Hochschulesemester eingeschrieben haben. Für die Interpretation der Werte bedeutet dies z. B., dass sich bei einer Abbruchquote von 27% in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport und einer dementsprechenden Erfolgsquote von 73% in dieser Fächergruppe hinter dem Absolventenanteil auch Studierende verbergen, die nicht ein Examen in Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport, sondern z. B. in Wirtschaftswissenschaften erworben haben. Sie müssen bei diesem Verfahren der Berechnung aber den Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport sozusagen "gutgeschrieben" werden. Gleiches gilt natürlich für die Studienabbrecher.

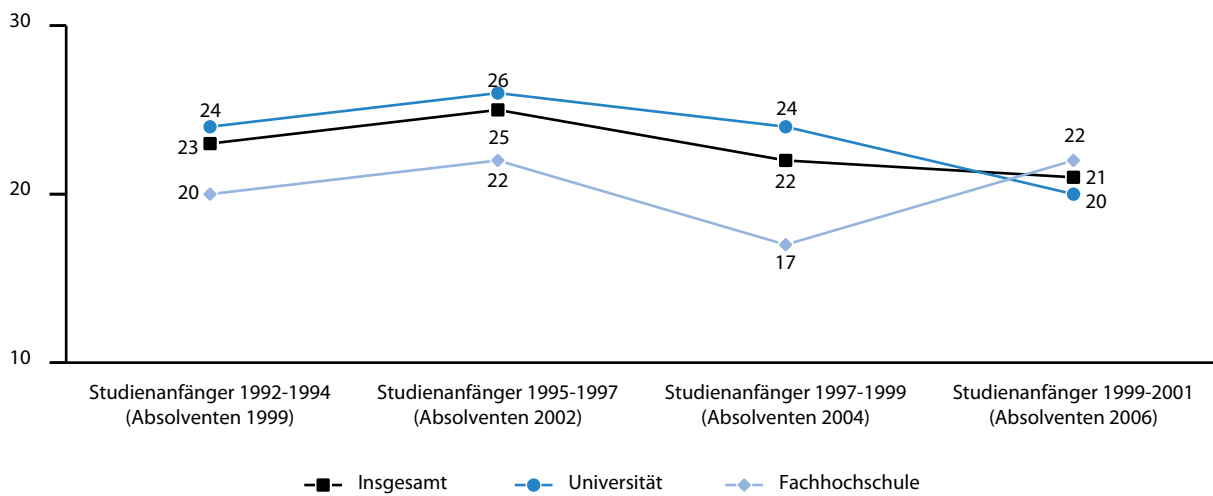
2.1 Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen

Die Studienabbruchquote für die deutschen Studienanfänger hat sich gegenüber der letzten Berechnung um einen Prozentpunkt verringert. Betrug sie für die Jahrgänge von Ende der neunziger Jahre über alle Fächergruppen und Hochschulen 22%, so liegt sie für die jetzt betrachteten Jahrgänge von Anfang 2000 bei 21% (vgl. Abb. 2.1). Das bedeutet: Von einem Studienanfänger-

¹ U. Heublein/R. Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Studienabbruch- und Schwundquoten an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Projektbericht. Hannover 2008

² Das hier angewandte Verfahren der Berechnung von Studienabbruchquoten basiert auf der Bildung eines korrespondierenden Studienanfängerjahrgangs. In dessen Bildung sind weitaus mehr Studienanfängerjahrgänge einbezogen als hier angegeben, nämlich alle, aus denen die Absolventen des den Berechnungen zugrundeliegenden Absolventenjahrgangs kommen. Allerdings stellen die genannten Studienanfängerjahrgänge, die Jahrgänge 1992 bis 1994 und 1999 bis 2001 den größten der jeweiligen korrespondierenden Studienanfängerjahrgänge, sie prägen ihn maßgeblich. Aus diesem Grunde sind die berechneten Studienabbruchquoten tendenziell vor allem für sie gültig. Zur detaillierten Darstellung der Berechnungsmethode siehe U. Heublein/R. Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Studienabbruch- und Schwundquoten an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen. a. a. O. S. 66 ff.

Abb. 2.1 Entwicklung der Studienabbruchquote für Universitäten und Fachhochschulen
Angaben in %



HIS - Studienabbruchuntersuchung 2008

jahrgang verlassen von 100 erstimmatrikulierten Studierenden 21 die Hochschule endgültig ohne Examen.

So erfreulich der Rückgang des Studienabbruchs ist, so darf doch die Studienaufgabe etwa jeden fünften Studienanfängers keinesfalls als gering eingeschätzt werden. Das verdeutlicht nachhaltig die absolute Zahl an Studienabbrechern, die hinter dieser Abbruchquote steht. Bezogen auf den Studienanfängerjahrgang 2001, zu dem ein großer Teil der hier untersuchten deutschen Studienanfänger gehört, beenden von den rund 260.000 erstimmatrikulierten Studierenden dieses Jahrgangs ca. 55.000 ihr Studium ohne Abschluss.

Wenn sich auch die Gesamtquote nur unwesentlich verändert hat, so ist sie doch das Resultat bestimmter, zum Teil sogar disparater Entwicklungen. Deutlich wird das an der Differenz zwischen den Studienabbruchquoten der Universitäten und der Fachhochschulen. Während an den Universitäten der Anteil der Studienabbrecher im Vergleich zur letzten Messung um vier Prozentpunkte auf 20% zurückgeht, steigt er an den Fachhochschulen von 17% auf 22%. Diese Veränderungen, die zumindest partiell eine Annäherung des Abbruchverhaltens in den beiden Hochschularten widerspiegeln, können aber noch nicht als sich fortsetzende Tendenz interpretiert werden. An den Universitäten liefert die aktuell vorliegende Quote einen ersten Wert, der aus der bislang dort vorherrschenden Konstanz beim Studienabbruch ausbricht. Auf einen einzelnen Messwert lässt sich weder ein Trend noch die Sicherheit gründen, dass das jetzt errungene niedrige Abbruchniveau beibehalten wird. Das beweist die Entwicklung an den Fachhochschulen. Die dort derzeit zu konstatierende Erhöhung des Studienabbruchs lässt sich auch als Rückkehr auf ein Abbruchniveau interpretieren, das für die Studienanfänger von Anfang und Mitte der neunziger Jahre charakteristisch war. Keinesfalls kann jetzt schon geschlussfolgert werden, dass sich der Studienabbruch an den Fachhochschulen weiter erhöhen wird.

Den Veränderungen in der Studienabbruchquote an Universitäten und Fachhochschulen liegen fächergruppen- und studienbereichsspezifische Entwicklungen zugrunde. Dabei hat auch die Situation in den Bachelor-Studiengängen zu den jeweiligen Abbruchwerten beigetragen.

2.2 Die Entwicklung der Studienabbruchquote in ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Auch wenn die Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport mit 27% eine relativ hohe Studienabbruchquote aufweist, so ist dieser Wert doch das Resultat einer deutlichen Verringerung um fünf Prozentpunkte im Vergleich zu den letzten Berechnungen (vgl. Abb. 2.2). Es ist zu vermuten, dass die Studierenden in den zugehörigen Bachelor-Studiengängen zu dieser Verringerung des Studienabbruchs in den Sprach- und Kulturwissenschaften beitragen. Ihr Anteil unter allen Studienanfängern dieser Fächergruppe ist zwar noch nicht so groß, dass sie allein ein solches Ergebnis bewirken können, aber würden sie besonders viele Studienabbrecher aufweisen, hätte es nicht zu diesem deutlichen Rückgang der Studienaufgabe kommen können.

Abb. 2.2 Entwicklung der Studienabbruchquote an Universitäten nach Fächergruppen
Angaben in %

	Studienanfänger 1992 - 1994 (Absolventen 1999)	Studienanfänger 1995 - 1997 (Absolventen 2002)	Studienanfänger 1997 - 1999 (Absolventen 2004)	Studienanfänger 1999 - 2001 (Absolventen 2006)
Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport	33	35	32	27
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	30	28	26	19
Mathematik, Naturwissenschaften	23	26	28	28
Medizin, Gesundheitswissenschaften	8	11	8	5
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	21	29	14	7
Ingenieurwissenschaften	26	30	28	25
Kunst/Kunstwissenschaft	30	26	21	12
Lehramt	14	12	13	8

HIS - Studienabbruchuntersuchung 2008

Auch in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist es zu einer Verringerung der Studienabbruchquote gekommen. Sie beträgt jetzt 19%, das sind sieben Prozentpunkte weniger als bei der letzten Berechnung. Allerdings sind nicht alle zugehörigen Studienbereiche im gleichen Maße an dieser Entwicklung beteiligt. Im Studienbereich Rechtswissenschaft, in dem schon unter den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre ein niedriger Studienabbruchwert konstatiert werden konnte, ist ein weiteres Zurückgehen der vorzeitigen Studienaufgabe zu verzeichnen. Die entsprechende Quote liegt jetzt bei nur noch 9%. Eine besonders positive Entwicklung ist im Studienbereich Sozialwissenschaften festzustellen. Die Studienabbruchrate hat sich im Vergleich zur letzten Messung von überdurchschnittlichen 27% auf unterdurchschnittliche 10% verringert. Im Vergleich dazu bewegt sich der Studienabbruch in den Wirtschaftswissenschaften noch auf einem hohen Niveau. Zwar ist auch hier eine Verringerung der Quote von 31% auf 27% zu registrieren, sie liegt aber immer noch deutlich über dem universitären Durchschnittswert.

Durch einen anhaltend hohen Wert zeichnet sich der Studienabbrecheranteil in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften aus. Wie bei den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre liegt er auch jetzt bei 28%. Hinter dieser Quote stehen aber zwei unterschiedliche Gruppen von zugehörigen Studienbereichen. Zur ersten Gruppe sind die Bereiche Mathema-

tik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie zu zählen. Für sie ist ein hoher Studienabbruch von über 30% kennzeichnend. An dieser Situation hat offensichtlich auch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge nichts geändert. Es ist davon auszugehen, dass auch im entsprechenden Bachelor-Studium solche hohen Abbruchquoten anzutreffen sind. Die zweite Gruppe von Studienbereichen wird von Biologie, Pharmazie und Geographie gebildet. Deren Abbruchwerte fallen schon seit den Studienanfängern von Anfang der neunziger Jahre relativ gering aus; derzeit liegen sie bei 15% und weniger.

Der Studienabbruch in wichtigen Studienbereichen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften verbleibt unvermindert auf hohem Niveau. Zwar hat sich der Wert für die gesamte Fächergruppe weiter verringert, von 28% auf 25%, das ist aber ausschließlich der positiven Entwicklung im Bauingenieurwesen und in anderen Studienbereichen zuzuschreiben. In den wichtigen Bereichen Maschinenbau und Elektrotechnik erreicht dagegen die Studienabbruchquote 34% bzw. 33%. An dieser Entwicklung haben Bachelor-Studiengänge noch keinen wesentlichen Anteil, da im betrachteten Zeitraum die Einführung dieser neuen Studienstrukturen in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten erst begonnen hat.

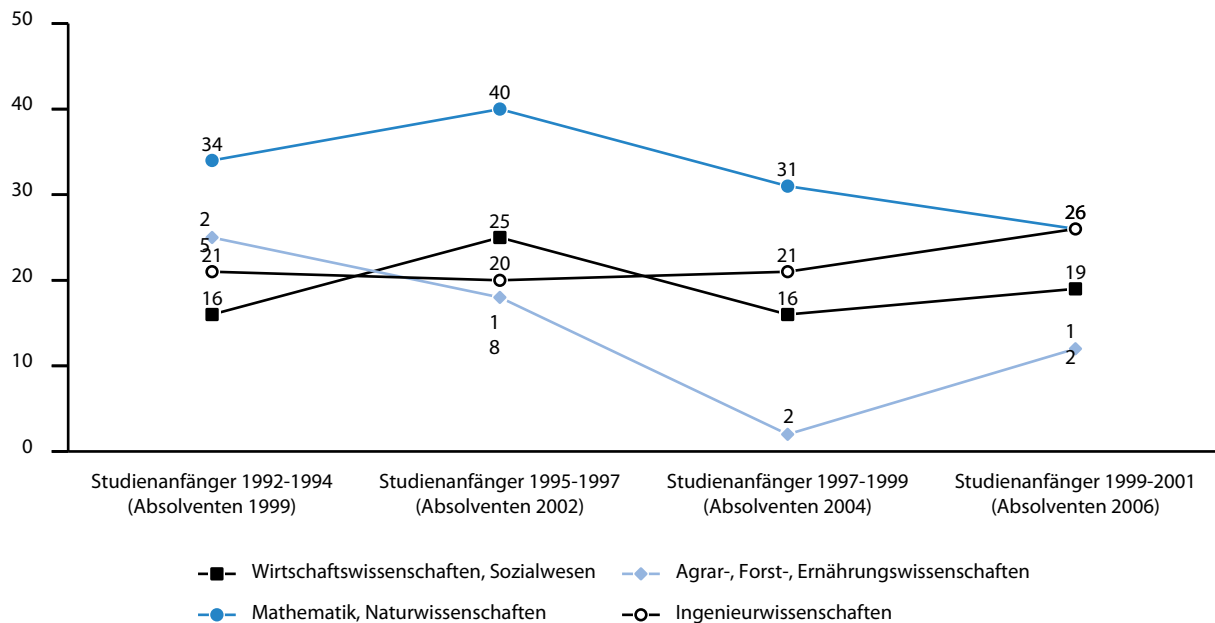
Eine hohe Studienerfolgsrate ist nach wie vor in der Fächergruppe Medizin festzustellen. Der Studienabbruch, der schon unter den Studienanfängerjahrgängen der neunziger Jahre sehr gering ausgefallen ist, hat sich noch weiter vermindert. Lediglich 5 von 100 Studienanfängern schaffen keinen akademischen Abschluss. In der Fächergruppe Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften hat sich die Studienabbruchquote weiter verringert. Sie beträgt derzeit lediglich 7%, das entspricht einer Halbierung des Wertes im Vergleich zu den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre. Hier kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass die Bachelor-Studiengänge zu dieser positiven Bilanz maßgeblich beigetragen haben. Eine unterdurchschnittliche Studienabbruchquote von 12% ist in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft festzustellen. Anhaltend niedrig fällt die vorzeitige Studienaufgabe unter den Lehramts-Studierenden aus. Lediglich 8% der Erstimmatrikulierten dieser Fächergruppe absolvieren kein Examen. Dieser Anteil liegt noch fünf Prozentpunkte unter dem Wert der vorangegangenen Studienabbruchuntersuchung.

2.3 Die Entwicklung der Studienabbruchquote in ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Die Studienabbruchquote der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften/Sozialwesen bewegt sich auf einem Niveau, das der Durchschnittsrate der Fachhochschulen entspricht. Insgesamt 19% aller Studienanfänger in den hier zugehörigen Studiengängen können kein erstes Hochschulexamen vorweisen (vgl. Abb. 2.3). Allerdings scheint sich dahinter eine disparate Entwicklung zu verbergen. Während es im Studienbereich Sozialwesen zu einer Verringerung des Studienabbruchs auf 13% gekommen ist, hat sich die Studienaufgabe in den Wirtschaftswissenschaften wieder auf 24% erhöht. Das sind sieben Prozentpunkte über dem zuletzt gemessenen Wert. Es ist davon auszugehen, dass an diesem Anstieg die Bachelor-Studiengänge beteiligt sind.

In der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften brechen von 100 Studienanfängern 26 ihr Studium ab. Das ist zwar immer noch ein überdurchschnittlich hoher Anteil, aber gleichzeitig auch der niedrigste Abbruchwert, der bislang in diesem Studienbereich gemessen wurde. Damit setzt sich offensichtlich eine positive Entwicklung fort, die schon bei den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre einsetzte.

Abb. 2.3 Entwicklung der Studienabbruchquote an Fachhochschulen nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Studienabbruchuntersuchung 2008

Eine deutliche Erhöhung des Studienabbruchs ist in den Ingenieurwissenschaften zu konstatieren. Über alle Studienbereiche steigt die Abbrecherrate um fünf Prozentpunkte auf 26%. Diese Steigerung wird vor allem durch entsprechende Veränderungen in Maschinenbau und in Elektrotechnik hervorgerufen. Während der Anteil der Abbrecher im Bauingenieurwesen und in weiteren Studienbereichen zurückgeht, steigt er in Maschinenbau und Elektrotechnik stark an. Mit 32% bzw. 36% erreichen diese wichtigen Studienbereiche die entsprechenden Abbruchwerte an den Universitäten. An dieser Entwicklung sind die entsprechenden Bachelor-Studiengänge zweifelsohne mit beteiligt sein.

In der Fächergruppe Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften ist eine Studienabbruchquote von lediglich 12% festzustellen.

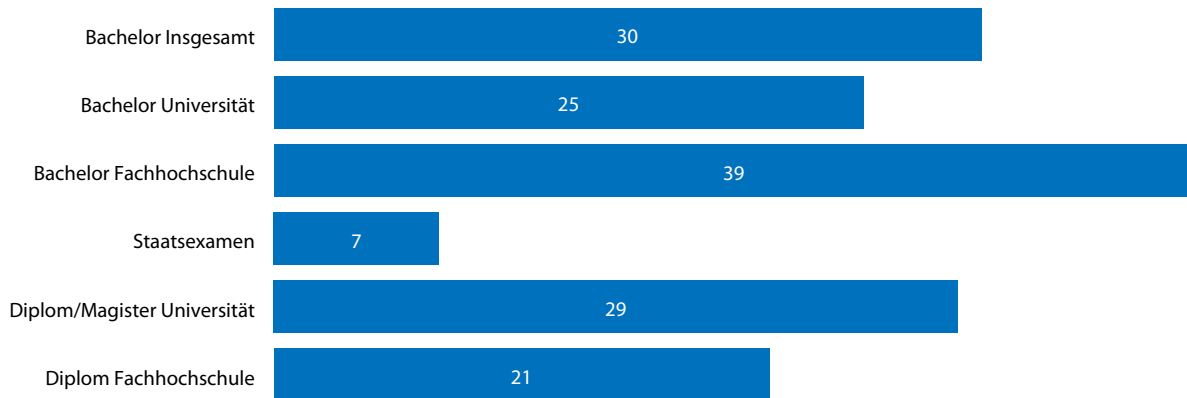
2.4 Die Studienabbruchquote in den Studiengängen unterschiedlicher Abschlussarten³

In den Staatsexamen-Studiengängen, die nur von den Universitäten angeboten werden, fällt die Abbruchquote erwartungsgemäß sehr niedrig aus. Sie beläuft sich auf lediglich 7% (vgl. Abb. 2.4). Diese Quote wird vor allem von den Lehramts-Studierenden bestimmt, aber auch die Studierenden in den Rechtswissenschaften, in Medizin, Pharmazie und Lebensmittelchemie gehen hier mit ein. Nach wie vor zeichnen sich diese Fächergruppen bzw. Studienbereiche durch geringen Abbruch aus.

In den Diplom- und Magister-Studiengängen an den Universitäten verlassen 29% der Studienanfänger die Hochschule ohne Examen. Damit gibt ein nicht unerheblicher Teil an Erstimmatriku-

³ Zu den methodischen Problemen bei der Berechnung der Studienabbruchquoten in den Studiengängen unterschiedlicher Abschlussarten siehe U. Heublein/R. Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Studienabbruch- und Schwundquoten an den deutschen Universitäten und Fachhochschulen. a. a. O. S. 35 ff.

Abb. 2.4 Studienabbruchquote in Bachelor-, Diplom-, Magister- und Staatsexamen-Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen; Bezugsjahrgang Absolventen 2006
Angaben in %



HIS - Studienabbruchuntersuchung 2008

lierten in den zugehörigen Studiengängen sein Studienvorhaben vorzeitig auf. Insbesondere in den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern, in den Wirtschaftswissenschaften, in Mathematik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie aber auch in Maschinenbau und Elektrotechnik sind nach wie vor überdurchschnittlich hohe Abbruchquoten zu konstatieren. Verhältnismäßig günstig fällt hingegen die Situation in den sozialwissenschaftlichen und den agrar-, forst- und ernährungswissenschaftlichen Fächern, in Biologie, Geographie und in Kunst/Kunstwissenschaft aus.

An den Fachhochschulen beträgt der Studienabbruch in den Diplom-Studiengängen 21%. Da für die Universitäten – wie oben erwähnt – auf eine gesonderte Darstellung der Diplom-Studiengänge verzichtet werden musste, ist es schon deshalb nicht möglich, diesen Wert mit einem entsprechenden Vergleichswert an den Universitäten ins Verhältnis zu setzen. In die Abbruchquote des Diplom-Studiums an Fachhochschulen gehen dabei sowohl die hohen Abbrecheranteile in den Wirtschaftswissenschaften, in Informatik, in Maschinenbau und Elektrotechnik ein als auch die wesentlich niedrigeren Studienabbruchwerte, die in Sozialwesen, in den agrar-, forst- und ernährungswissenschaftlichen Fächern sowie in Bauingenieurwesen zu verzeichnen sind.

Die Studienabbruchquote im Bachelor-Studium beträgt für die Studienanfänger 2000 bis 2004 im Durchschnitt für alle Hochschularten und Fächergruppen 30%. Damit bewegt sie sich auf einem deutlich höheren Niveau als die Abbruchrate insgesamt. An den Universitäten erreicht ein Viertel der Bachelor-Studierenden keinen akademischen Abschluss. Hinter dieser Quote stehen vor allem die Studiengänge in Sprach- und Kulturwissenschaften, in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in Mathematik und Naturwissenschaften. Die medizinischen und die Lehramts-Studiengänge, die sich durch einen anhaltend niedrigen Studienabbruch auszeichnen, sowie die Ingenieurwissenschaften mit ihrer hohen Studienabbrucherquote gehen hingegen in die Quote für Bachelor-Studiengänge nicht oder nur mit geringem Gewicht ein. An den Fachhochschulen brechen 39% der Erstimmatrikulierten in Bachelor-Studiengängen ihr Studium ab. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass in die aktuellen Berechnungen zum Abbruch im Bachelor-Studium vor allem die wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge eingehen. Die vorzeitige Studienaufgabe in diesen Fächern fällt überdurchschnittlich hoch aus.

2.5 Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die für Deutschland ermittelte Studienabbruchquote von 23% im unteren Mittelfeld der OECD-Länder zu verorten ist (vgl. Abb. 2.4). Dieser Wert bezieht sich auf den Absolventenjahrgang 2005⁴. Niedrigere Abbruchwerte verzeichnen Japan mit 10%, Dänemark mit 15% und Frankreich mit 21%. Eine Reihe anderer Länder weist dagegen zum Teil deutlich höhere Studienabbruchquoten auf. Hier sind beispielsweise Großbritannien mit 36%, Schweden mit 31% und Niederlande mit 29% zu nennen⁵. Die genaueren Ursachen für diese Differenzen lassen sich nur mit Hilfe detaillierter länderspezifischer Analysen klären.

Beim Vergleich der Studienabbruchquoten, die von der OECD für die unterschiedlichen Länder ausgewiesen werden, ist zu beachten, dass für die Berechnung dieser Werte von den Ländern zum Teil verschiedene Verfahren verwendet werden. Auch die Bezugsjahrgänge schwanken. Deshalb sind die dabei ermittelten Quoten nur eingeschränkt miteinander vergleichbar.

Abb. 2.5 Studienabbruchquoten in ausgewählten Ländern
in %

Länder	Methode	Anfängerjahrgang	Studienabbruchquote
Deutschland	Kohortenvergleich	2001 - 2004	23
Dänemark	Studienverlaufsanalyse	1995 - 1996	15
Finnland	Studienverlaufsanalyse	1995	28
Frankreich	Studienverlaufsanalyse	1996 - 2003	21
Großbritannien	Kohortenvergleich	2003 - 2004	36
Japan	Kohortenvergleich	2000, 2002, 2004	10
Niederlande	Studienverlaufsanalyse	1997 - 1998	29
Norwegen	Studienverlaufsanalyse	1994 - 1995	35
Schweden	Studienverlaufsanalyse	1995 - 1996	31
OECD-Mittel			31

Quelle: OECD, Education at a glance – OECD-Indikatoren 2009

HIS -Studienabbruchuntersuchung 2008

⁴ Die OECD-Studienabbruchquoten für Deutschland werden mit einem einfachen Kohortenvergleich von einem Absolventenjahrgang mit dem korrespondierenden Studienanfängerjahrgang bestimmt. Dabei setzt man die Zahl der Absolventen eines Jahres mit derjenigen Kohorte von Studienanfängern ins Verhältnis, die der durchschnittlichen Studienzeit der betreffenden Absolventen entspricht. Prinzipiell ermittelt auch HIS auf diesem Wege die Studienabbruchquoten für deutsche Studierende. Allerdings werden beim HIS-Verfahren eine Reihe von begründeten stärkeren Modifikationen vorgenommen, die sich aus den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und statistischen Voraussetzungen ergeben. Diese Differenzen führen dazu, dass der von der OECD für Deutschland ausgewiesene Studienabbrecheranteil über der von HIS ermittelten Quote für deutsche Studierende liegt.

⁵ OECD: Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren. OECD Paris 2009. S. 75 ff.

3 Modellvorstellungen vom Prozess des Studienabbruchs

Einem Studienabbruch liegt in aller Regel ein längerer Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule zugrunde, der sich durch Komplexität und Mehrdimensionalität auszeichnet. Fasst ein Studierender den Entschluss, sein Studium nicht abzuschließen, ist dies zumeist auf eine Vielzahl von inneren und äußeren Faktoren zurückzuführen, die sich schon in einer längeren Zeitspanne auf seine Studien- und Lebenssituation ausgewirkt haben. Deshalb würde jede Analyse, die sich lediglich auf die Situation des Studierenden kurz vor Exmatrikulation beschränkt, entscheidende Aspekte außer Acht lassen. Für Studienabbrecher ist es bezeichnend, dass es im Studienverlauf zu einer Kumulation von abbruchfördernden Faktoren kommt, die sich untereinander bedingen und verstärken. So ist zum Beispiel der von den Studienabbrechern häufig genannte Abbruchgrund „falsche Studienfachwahl“ nicht allein auf mangelnde Identifikation mit den fachlichen Inhalten ihres Studiengangs und als Empfinden einer fehlenden beruflichen Perspektive zurückzuführen. In solchen Fällen haben zumeist schon bei Studienbeginn die Erwartungen und Vorstellungen der betreffenden Studierenden nicht dem tatsächlichen Lehrstoff und den Studienanforderungen entsprochen. Diese Differenz resultiert aus fehlenden oder mangelhaften Informationen sowie aus ungenügender Selbstkenntnis und Selbstprüfung im Vorfeld des Studiums. Deshalb ergibt sich ein solches Infragestellen der Studienfachwahl dann durchaus auch aufgrund von Leistungsproblemen.

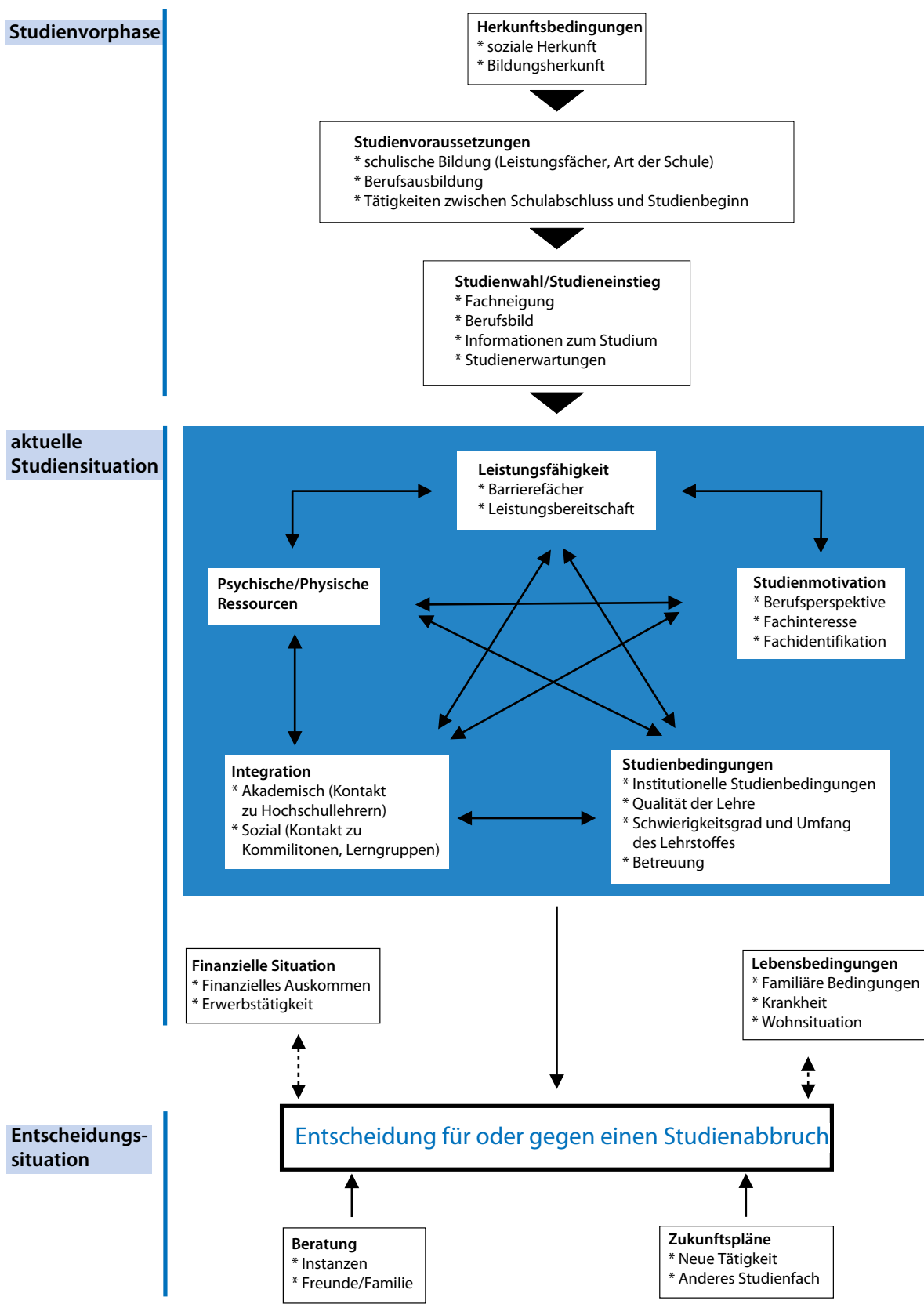
Für die Analyse des Studienabbruchs ist zwischen Bedingungsfaktoren und Motiven der Entscheidung zum Studienabbruch zu differenzieren. Als Bedingungsfaktoren sind dabei äußere (schulische Vorbereitung, Studienbedingungen, finanzielle Situation etc.) und innere (psychische/physische Stabilität, Fachneigung, Leistungsfähigkeit) Merkmalskonstellationen in der Studien- und Lebenssituation zu verstehen, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Die verschiedenen Bedingungsfaktoren wirken sich auf die Motivationslagen der entsprechenden Studierenden aus. Die Motive der Studienabbrecher für ihre Exmatrikulation können insofern als subjektive Widerspiegelung der Bedingungsfaktoren verstanden werden. Sie bringen die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für den Studienabbruch gut zum Ausdruck, sind aber mit ihnen nicht gleichzusetzen. Zwischen den Bedingungsfaktoren und Studienabbruchmotiven besteht ein unterschiedlich starker Zusammenhang. Keinesfalls ist immer davon auszugehen, dass eine bestimmte Konstellation von Bedingungsfaktoren auch zwangsläufig zu bestimmten Abbruchmotiven führten (Abb. 3.1).

Aus den vorliegenden Studien zu den Ursachen des Studienabbruchs und den Interviews mit Studienabbrechern verschiedener Fachrichtungen ergeben sich die folgenden Bedingungsfaktoren, die wesentlich sind für ein Modell des Studienabbruchprozesses:

Herkunftsbedingungen:

Dieser Faktor bildet die soziale Herkunft der Studierenden ab. Er umfasst vor allem die soziale und berufliche Stellung der Eltern sowie deren Bildungsniveau. Darüber hinaus fällt aber in seinen Fokus die gesamte familiäre Situation des Studierenden in Kindheit und Jugend, die Art und Weise des Umgangs im Freundeskreis sowie mediale Beeinflussungen.

Abb. 3.1 Modell des Studienabbruchprozesses



Studienvoraussetzungen:

Unter den Studienvoraussetzungen werden in erster Linie alle durch die Schule und andere Instanzen vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten erfasst. In diesen Bedingungsfaktor fließt aber auch der zeitliche Abstand zwischen Schulende und Studienaufnahme ein sowie die Art der Betätigung in dieser Übergangsphase.

Studienwahl:

Dieser Faktor bildet die Beweggründe und Neigungen der Studierenden ab, die ihrer Entscheidung für das konkrete Studienfach zugrunde liegen. Er beinhaltet auch deren Erwartungen zu Studienbeginn.

Studienmotivation:

Die Studienmotivation gibt Auskunft über die konkreten Beweggründe für ein Studium eines bestimmten Studienfachs. Sie ist im Zusammenhang zu sehen mit der Stärke der Identifikation mit dem jeweiligen Fach und den sich aus dem Studium ergebenden beruflichen Möglichkeiten und Einsatzfeldern.

Lebensbedingungen:

Dieser Faktor umfasst erstens die familiär-partnerschaftliche Situation der Studierenden, einschließlich ihrer Verantwortung für Kinder oder für die Pflege von Familienangehörigen, zweitens die Wohnsituation der Studierenden und drittens krankheitsbedingte Einschränkungen der Lebenssituation.

Finanzielle Situation:

Dieser Bedingungsfaktor beinhaltet die finanzielle Ausstattung der Studierenden sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Studienfinanzierung. Dazu zählt insbesondere die Erwerbstätigkeit während des Studiums.

Psychische und physische Ressourcen:

Als psychische und physische Ressourcen sind im Zusammenhang mit der Entscheidung zum Studienabbruch vor allem zentrale Aspekte der Kommunikations-, Konzentrations- und Lernfähigkeiten sowie die körperliche und seelische Stabilität der Studierenden anzusehen.

Leistungsfähigkeit:

Unter Leistungsfähigkeit ist das Potential der Studierenden zu verstehen, den spezifischen Anforderungen des jeweiligen Fachstudiums gerecht zu werden.

Studienbedingungen:

Im Mittelpunkt dieses komplexen Faktors stehen vor allem die Qualität der Lehre in den jeweiligen Studiengängen, die Leistungsanforderungen, die Art und Weise der Vermittlung des Lehrstoffs, die Betreuung der Studierenden sowie die Ausstattung der betreffenden Fakultäten bzw. Fachbereiche.

Soziale Integration:

Die soziale Integration bezieht sich auf das sozial-kommunikative Eingebundensein der Studierenden in den Lebensraum Hochschule und die Gemeinschaft der Kommilitonen. Dazu gehört

auch Umfang sowie Art und Weise des Kontaktes zu Hochschullehrern und die Intensität der Teilnahme an den verschiedenen Lehrveranstaltungen und Lernformen.

Wesentliche Bedingungsfaktoren

Die einzelnen Bedingungsfaktoren bewirken nicht direkt und unmittelbar den Studienabbruch. Vielmehr beeinflussen sie in fördernder oder hemmender Weise die Motivlage der Studierenden in Bezug auf die Weiterführung des Studiums. In diesem Sinne sind sie eher als Basis der Abbruchmotivation zu verstehen.

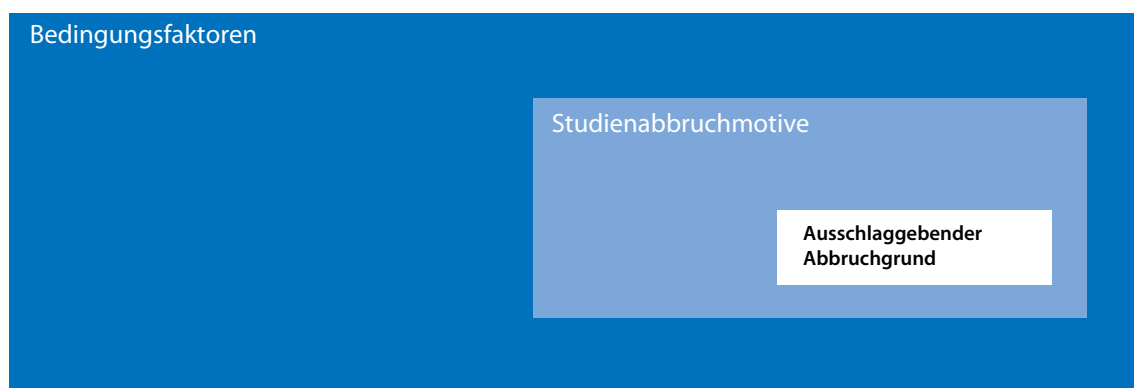
Auf die motivationale Situation der Studierenden nehmen unter Umständen auch die in Anspruch genommenen Beratungen Einfluss. Entsprechende Hilfestellungen können dabei nicht nur die Beratungsinstanzen der jeweiligen Hochschule erbringen, sondern auch Personen aus dem nahen Umfeld.

Ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch spielen die Zukunftsvorstellungen des Studierenden. Bieten sich für die Zeit nach einem abgebrochenen Studium schon berufliche Ausbildungswege oder konkrete berufliche Möglichkeiten an, kann sich dies beschleunigend auf die Entscheidung auswirken, das Studium ohne Abschluss zu beenden.

Aus dem Zusammenspiel der einzelnen Bedingungsfaktoren, der konkreten Zukunftsabsichten und der Urteile und Hilfsangeboten der Beratungsinstanzen entsteht die Motivationslage, aus der heraus die Entscheidung zum Studienabbruch gefällt wird.

Die Interviews mit Studienabbrechern sowie vorangegangene Untersuchungen zu den Ursachen des Studienabbruchs haben gezeigt, dass die Entscheidung ein Studium abzubrechen, in den meisten Fällen nicht durch ein Motiv allein bestimmt wird. Vielmehr verhält es sich so, dass bei einem Abbruch in der Regel mehrere Aspekte zusammenwirken. Dennoch schreiben die Studienabbrecher häufig einem Grund die entscheidende Rolle zu. Dieses Motiv gibt aus ihrer Sicht letztlich den Ausschlag, das Studium abzubrechen (Abb. 3.2).

Abb. 3.2 Motivationssituation bei Studienabbruch



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4 Motive des Studienabbruchs

Der Studienabbruch muss als ein komplexes Phänomen gesehen werden: Die Entscheidung, das Studium ohne Abschluss abzubrechen oder in ein anderes Studienfach zu wechseln, ist allgemein betrachtet durch eine Vielzahl äußerer und innerer Faktoren bedingt. Selten führt nur ein einziger Grund zu einem solchen Schritt. Die deutliche Mehrzahl der Studienabbrecher und Fachwechsler benennt mehrere Aspekte als Ursachen für ein vorzeitiges Verlassen ihres Studienganges.

Dabei ist Studienabbruch immer auch als ein Prozess zu verstehen. Eine Beschränkung der Analyse auf die Situation kurz vor der Exmatrikulation würde wesentliche Einflussmomente außer Acht lassen. Bei der Studienabbruchentscheidung handelt es sich vielmehr meist um eine Akkumulation von abbruchfördernden Bedingungen, wobei häufig aus einem Studienabbruchfaktor weitere erwachsen. Die verschiedenen Gründe werden allerdings von den betreffenden Studierenden unterschiedlich gewichtet. Das heißt: Für die überwiegende Mehrzahl der Studienabbrecher gibt es einen Grund, der als wichtigster bzw. ausschlaggebender Aspekt bei der Entscheidung für den Studienabbruch bezeichnet werden kann. Daneben tragen andere Gesichtspunkte unterstützend oder verstärkend zur Exmatrikulation bei.

Ausgehend von den entscheidenden Studienabbruchgründen wird im Rahmen dieses Kapitels auf einzelne Gruppen von Motiven eingegangen. Diese Gruppen von Studienabbruchgründen basieren auf einer faktoranalytischen Betrachtung, die zu einer Bündelung der einzelnen Aspekte auf der Basis der Korrelationen zwischen ihnen führt (Abb. 4.1). Dabei ergeben sich sieben konsistente Gruppen und ein für sich stehender Abbruchgrund:

- Motive, die auf zu hohe Leistungsanforderungen hinweisen
- Motive, die auf finanziellen Problemlagen beruhen
- Motive, die sich aus nicht bestandenen Zwischen- und Abschlussprüfungen ergeben
- Motive, die mit mangelnder Studienmotivation in Beziehung stehen
- Motive, die auf unzulänglichen Studienbedingungen basieren
- Motive, die auf eine berufliche Neuorientierung hinweisen
- Motive, die familiären bzw. persönlichen Problemlagen entspringen
- Studienabbruch aus Krankheitsgründen

Wesentliche Tendenzen subjektiver Abbruchbegründung

Drei Gruppen von entscheidenden Studienabbruchgründen kommt bei den Studienabbrechern im Studienjahr 2007/08 die größte Bedeutung zu: zu hohe Leistungsanforderungen, finanzielle Probleme und mangelnde Studienmotivation.

57% aller Fälle eines examenslosen Verlassens der Hochschule sind durch diese drei Gruppen erfasst. Die größte Bedeutung für das vorzeitige Beenden eines Studiums kommt dabei der Gruppe von Abbruchmotiven zu, die auf Leistungsschwierigkeiten verweisen (Abb. 4.2). Ein Fünftel der Studienabbrecher geben an, in erster Linie aufgrund von Leistungsschwierigkeiten ihr Studium beendet zu haben. Zusammen mit der Gruppe von Studierenden, bei denen nicht bestandene Prüfungen den Ausschlag für den Studienabbruch gegeben haben, sind das insgesamt 31% aller Studienabbrecher, die vor allem an den hohen Anforderungen ihres Studiums oder an ihren fehlenden persönlichen Voraussetzungen scheiterten.

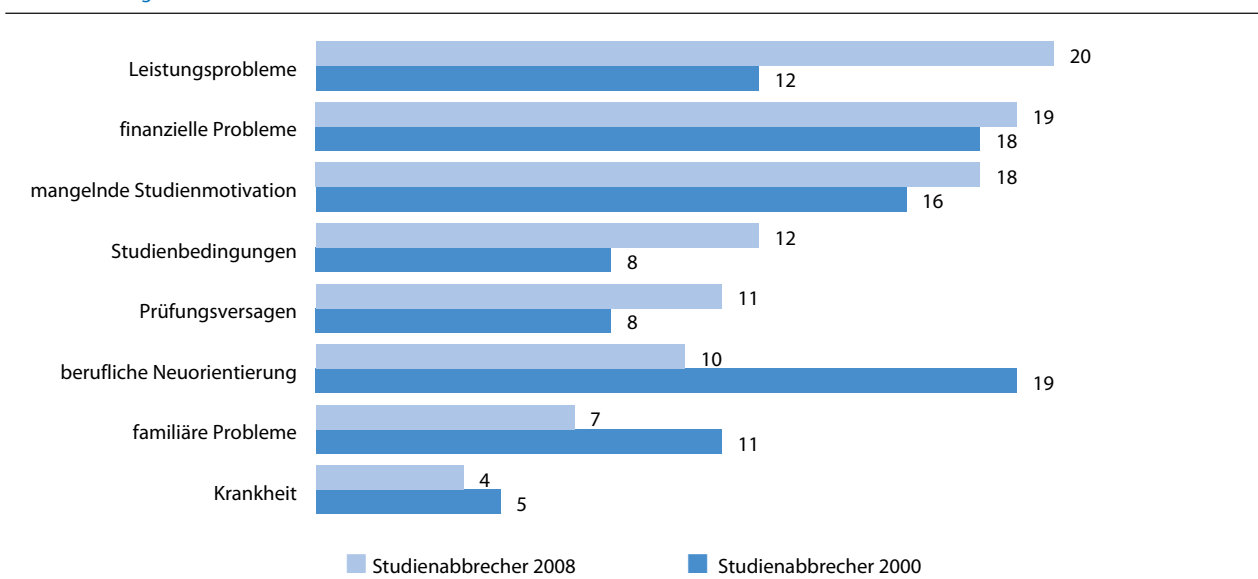
Im Vergleich zu der Exmatrikuliertenbefragung des Jahres 2000 ist damit eine deutliche Zunahme von Leistungsschwierigkeiten, die zum Studienabbruch führen, festzustellen. Während im Studienjahr 2000/01 bei etwa jedem zehnten Studienabbrecher Leistungsprobleme den Aus-

Abb. 4.1 Gruppenbildung durch Faktorenanalyse: Faktorladungen der in die Analyse einbezogenen Motive des Studienabbruchs Mehrfachnennungen

	Studien- bedingungen	Leistungs- probleme	berufliche Neuorientierung	mangelnde Stu- dienmotivation	familiäre Probleme	finanzielle Probleme	Prüfungs- versagen	Krankheit
unübersichtliches Studienangebot	0,7391	0,0653	0,0871	0,1021	0,0021	0,0399	0,0069	0,0483
überfüllte Lehrveranstaltungen	0,7143	0,0195	0,1559	-0,0000	0,0092	0,0841	-0,0684	-0,0307
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	0,5591	0,1926	0,2656	0,2125	-0,0770	-0,1108	-0,1988	-0,0991
mangelnde Organisation des Studiums	0,7874	0,1069	0,0341	0,0527	-0,0216	0,0631	-0,0179	-0,0088
mangelhaftes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	0,7005	-0,0362	0,0249	0,1028	0,0011	0,0442	0,1548	-0,0164
fehlende Betreuung durch Dozenten	0,7371	0,1798	-0,1540	-0,0097	-0,0129	0,0364	0,0374	0,0283
Anonymität in der Hochschule	0,6532	0,2083	0,0794	0,0376	0,0261	0,0235	-0,0453	0,0890
mangelhafte Ausstattung der Hochschule	0,7070	0,0028	0,1114	0,0238	0,0348	0,1459	0,0661	0,0030
zuviel Studien- und Prüfungsstoff	0,2367	0,7799	0,0204	-0,0580	-0,0072	0,0557	0,0697	-0,1408
Studienanforderungen waren zu hoch	0,1296	0,8476	0,0265	-0,0533	-0,0199	0,0038	0,0967	-0,1554
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	0,1172	0,6884	0,0042	0,0990	-0,0414	0,0068	0,0022	0,1189
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	0,0699	0,8337	0,0068	0,0439	0,0036	0,0290	0,1101	0,1292
Zweifel an persönlicher Eignung zum Studium	0,0147	0,5960	0,0178	0,4633	-0,0055	-0,0573	-0,0420	0,1412
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	0,2676	0,1893	0,4742	0,3273	-0,0517	0,0166	-0,2213	-0,0786
will schnellstmöglich Geld verdienen	0,1185	0,1360	0,6267	0,1250	-0,0228	0,3722	-0,0790	0,0165
Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	0,0993	-0,0410	0,8524	0,0555	0,0083	-0,0171	0,0945	-0,0230
Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	0,0832	-0,0320	0,8646	-0,0161	-0,0061	0,0753	0,0767	-0,0020
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	0,2235	0,3777	0,0568	0,6100	-0,0433	-0,0755	-0,1604	-0,0180
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	0,0155	-0,0949	0,0346	0,8363	-0,0451	-0,0320	0,0432	-0,0463
nachgelassenes Interesse am Fach	0,0596	0,1158	0,0550	0,8336	0,0197	-0,0519	-0,0150	-0,0241
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	0,1880	-0,1464	0,3571	0,4462	0,0056	0,1191	-0,0179	0,0625
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	0,0106	-0,0707	-0,0247	-0,0385	0,8726	0,0969	0,0088	-0,0127
familiäre Gründe	0,0302	0,0436	0,0378	-0,0656	0,6136	0,2225	-0,0011	0,3690
Schwangerschaft	-0,0343	-0,0196	-0,0049	0,0285	0,8513	-0,0402	-0,0093	-0,0800
Studium dauert zu lange	0,2631	0,2274	0,3257	0,0572	0,0899	0,3755	-0,0102	0,0201
finanzielle Engpässe	0,1022	0,0133	0,0379	-0,0715	0,0699	0,8633	-0,0029	0,1010
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	0,0892	-0,0495	0,1584	-0,0490	0,0896	0,8201	0,0463	-0,0364
habe mir das erforderliche Wissen auch ohne Abschlussprüfung angeeignet	0,1753	-0,2139	0,2824	0,0071	0,1054	0,1723	0,3550	0,1635
Zwischenprüfung nicht bestanden	-0,0319	0,3013	-0,0110	-0,1700	-0,0280	-0,0571	0,6296	-0,0539
Abschlussprüfung nicht bestanden	0,0179	0,0506	0,0091	0,0497	-0,0132	0,0226	0,7617	-0,0201
Krankheit	0,0296	0,0442	-0,0224	-0,0219	0,0411	0,0374	-0,0219	0,9091

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.2 Ausschlaggebende Studienabbruchmotive der Studienabbrecher 2000 und 2008
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

schlag für den Entschluss gaben, das Studium abzubrechen, ist dies zum jetzigen Zeitpunkt bereits bei jedem fünften der Fall.

Ebenfalls eine große Rolle für den Studienabbruch spielen die finanziellen Probleme der Studierenden: Für rund ein Fünftel aller Studierenden stellen sie das entscheidende Motiv dar. Auch dieser Abbruchgrund hat damit im Vergleich zur Situation vor acht Jahren an Bedeutung gewonnen.

Neben diesen Studienabbrechern beenden 18% ihr Studium vor allem deshalb nicht erfolgreich, weil ihre Studienmotivation sehr stark zurückgegangen ist. Sie stellen fest, dass sie sich falsche Vorstellungen vom Studienfach oder auch von den zukünftigen beruflichen Tätigkeiten gemacht haben. Die fehlende Fachidentifikation führt sie meist sehr schnell zu der Überzeugung, die falsche Fachwahl getroffen zu haben. Während die Studienabbrecher auf solcherart motivationale Probleme noch häufiger als bei der vorangegangenen Befragung verweisen, spielen Aspekte der beruflichen Neuorientierung eine deutlich geringere Rolle. Der Anteil derjenigen, die vor allem aufgrund konkreter Arbeitsplatzangebote oder wegen des Wunsches nach praktischer Tätigkeit ihr Studium aufgeben, ist von 19% auf 10% zurückgegangen.

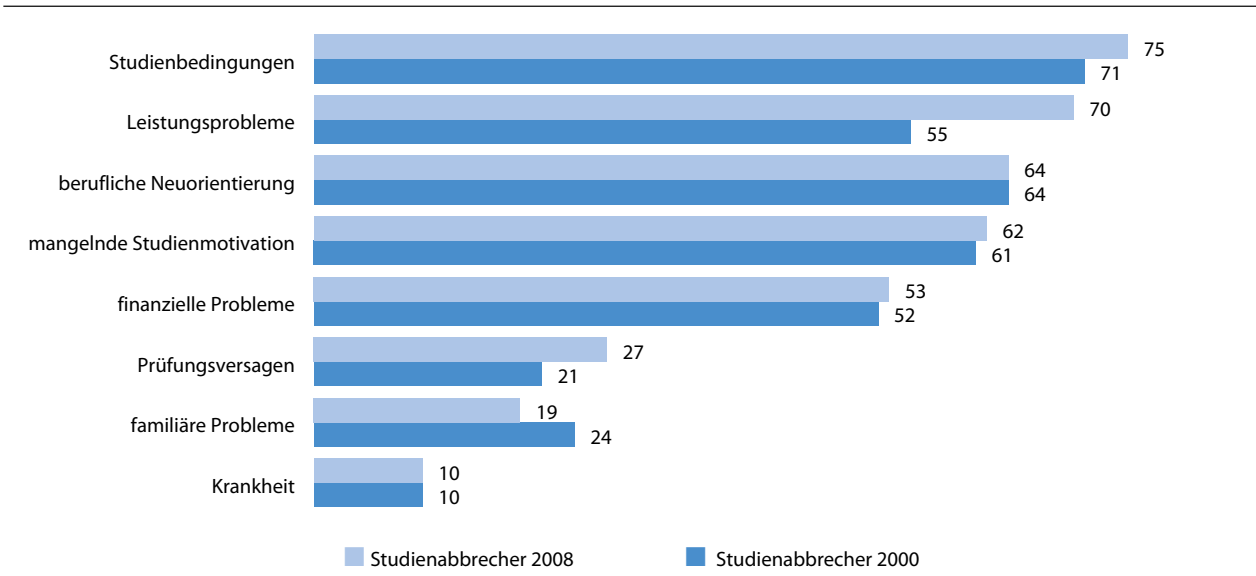
Von geringerer Bedeutung sind ebenfalls Krankheit und familiäre Probleme, hinter denen vor allem Schwangerschaft, Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Studienanforderungen sowie anderweitige familiäre Sorgen stehen.

Einen deutlichen Bedeutungsgewinn verzeichnen dagegen Abbruchmotive, die auf unzulänglichen Studienbedingungen beruhen. Waren es im Studienjahr 2000/01 nur 8% der Studienabbrecher, bei denen die entsprechenden Aspekte den Ausschlag für die Exmatrikulationsentscheidung gegeben haben, so sind es jetzt 12%.

Die Rangordnung der Abbruchmotive erfährt eine Veränderung, wenn nicht die letztlich entscheidenden, sondern alle relevanten Motive für die Analyse herangezogen werden. Unter der Voraussetzung, dass zu einer Motivgruppe alle Studienabbrecher zu zählen sind, die mindestens einen der zur jeweiligen Gruppe gehörenden Abbruchgründe als wichtig erachten, zeigt es sich,

dass auf dieser Betrachtungsebene ungenügende Studienbedingungen am häufigsten als abbruchbewirkend charakterisiert werden (Abb. 4.3). Drei Viertel aller Studienabbrecher verweisen auf wenigstens eine unzulängliche Studienbedingung, die zu ihrer Entscheidung beigetragen hat.

Abb. 4.3 Begründung des Studienabbruchs nach Motivationsgruppen (mindestens ein Motiv einer Gruppe wurde als wesentlich für die Abbruchentscheidung genannt)
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Ebenfalls einen hohen Anteil stellt mit 70% die Gruppe von Abbruchgründen, die auf Schwierigkeiten verweist, die Leistungsanforderungen des Studiums zu bewältigen. Hinsichtlich dieser Gruppe von Abbruchmotiven lässt sich die deutlichste Veränderung gegenüber dem Jahr 2000 feststellen. Der Anteil der Studienabbrecher, die angeben, dass Schwierigkeiten, den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden, eine Rolle beim Studienabbruch gespielt haben, steigt um 15 Prozentpunkte. Diesen Beweggründen folgen in der Rangordnung der Abbruchmotive berufliche Neuorientierung, motivationale Defizite und finanzielle Probleme. Sie sind neben mangelnden Studienleistungen ebenfalls häufig für den Studienabbruch relevant: Für jeweils mehr als die Hälfte der Studienabbrecher gehören die entsprechenden Motive zur Begründung des Studienabbruchs.

Etwa jeder vierte Studienabbrecher verweist auf Prüfungsversagen als Grund für seine vorzeitige Exmatrikulation. Auch dieser Anteil ist gestiegen, vor acht Jahren äußerte nur jeder fünfte Studienabbrecher, dass ungenügende Prüfungsleistungen zum Studienabbruch beigetragen haben. Dagegen ist der Anteil der Studienabbrecher zurückgegangen, bei denen familiäre Probleme die Exmatrikulation mit bewirkten. Nur noch 19% gegenüber 24% haben aus solchen Gründen ihr Studium aufgegeben.

Der Anteil der Studienabbrecher, die wegen Krankheit das Studium verlassen mussten, bleibt gleich. Unverändert 10% der Studienabbrecher konnten unter anderem aus gesundheitlichen Gründen ihr Studium nicht beenden.

Zwischen den Gruppen der entscheidenden und der überhaupt für die Studienaufgabe bedeutsamen Motive zeigen sich damit in der Rangfolge zwei wesentliche Differenzen: Zum einen werden Probleme der Studienfinanzierung bei den entscheidenden Abbruchmotiven vergleichs-

weise häufig genannt. Zum anderen kommt den unzulänglichen Studienbedingungen eine besondere Bedeutung für den Studienabbruch zu, ohne für eine vorzeitige Exmatrikulation auch besonders häufig entscheidend zu sein. Diese Bedeutungsverschiebungen weisen darauf hin, dass zwar die Mehrzahl der befragten Studienabbrecher durch Probleme mit den Studienbedingungen in der Studienaufgabe bestärkt wurde, dass sie aber nur für relativ wenige den Ausschlag für die Abbruchentscheidung gegeben haben. Problematische Studienbedingungen erschweren zwar das Studium, sie sind aber letztlich kaum als große Stolpersteine auf dem Weg zum Examen zu betrachten. Bei den finanziellen Schwierigkeiten scheint dagegen eine andere Situation zu bestehen: Für Studierende, die mit großen Problemen bei ihrer Studienfinanzierung zu kämpfen haben, ist die Wahrscheinlichkeit relativ hoch, dass diese Nöte auch zum Abbruch des Studiums führen.

4.1 Studienabbruch aus Gründen der Überforderung

20% der Studienabbrecher scheitern vorrangig aus Leistungsgründen. Damit ist Überforderung der wichtigste Studienabbruchgrund. Ein solches Versagen ist allerdings nicht gleichzusetzen mit nicht bestandenen Prüfungen. Die Studienabbrecher aus Leistungsgründen schaffen es nicht, das fachliche Niveau oder die Menge des dargebotenen Stoffes ihres Studiums zu bewältigen. Dies führt zu Zweifeln an der persönlichen Eignung für ein Studium allgemein oder für das jeweils gewählte Fach. Viele fühlen sich auch dem bestehenden Leistungsdruck nicht gewachsen. So haben insgesamt bei 70% aller Studienabbrecher entsprechende Selbsterfahrungen eine Rolle für ihre Abbruchentscheidung gespielt (Abb. 4.7). Jeder fünfte Studienabbrecher gibt dabei an, dass das Erleben von Überforderung durch das Studium abbruchentscheidend war (Abb. 4.4). Dies ist ein fast doppelt so hoher Anteil als noch vor 8 Jahren (Abb. 4.6). Die Gruppe von Studienabbrechern, bei denen Leistungsgründe den Ausschlag für die Exmatrikulation gegeben haben, hat also deutlich zugenommen. Diese Zunahme ist dabei in hohem Maße auf die veränderte Studiensituation in den Bachelor-Studiengängen zurückzuführen. Jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges hat sein Studium in erster Linie abgebrochen, weil die im Studium abverlangten Leistungen über die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des Einzelnen hinausgingen. Zwar hat der Grad der Überforderung von Studierenden auch in den Studiengängen zugenommen, die zu einem herkömmlichen Studienabschluss führen, allerdings in einem weit aus geringeren Maße. In diesen Studiengängen beträgt der Anteil an Studierenden, die vor allem aus Leistungsproblemen abgebrochen haben, 17%.

Dass der Abbruchgrund „Leistungsprobleme“ an Bedeutung zugenommen hat, lässt sich auch daran ablesen, dass deutlich höhere Anteile von Studierenden entsprechenden Aspekten überhaupt einen Beitrag an der vorzeitigen Beendigung ihres Studiums zubilligen. So ist der Anteil von Studienabbrechern, die unter anderem aus Überforderung ihren Studiengang beenden mussten, von 55% im Jahre 2000 auf 70% zum jetzigen Zeitpunkt gestiegen. Auch hier zeigt sich der Einfluss der neu eingeführten Bachelor-Studiengänge auf diesen Befund: Drei von vier Studienabbrechern der Bachelor-Studiengänge geben an, dass die Anforderungs- und Leistungssituation eine Rolle bei ihrer Abbruchentscheidung gespielt hat. Allein jedem zweiten Studienabbrecher im Bachelorstudium sind die Studienanforderungen zu hoch oder der Studien- und Prüfungsstoff zu umfangreich. Auffällig ist auch, dass es den Studienabbrechern im Vergleich zu 2000 jetzt wesentlich schwerer fällt, den Einstieg in das Studium zu bewältigen. Die Verkürzung der Studienzeit hat also offensichtlich eine generelle Verdichtung des zu bewältigenden Stoffes zur Folge und nimmt damit den Stu-

dierenden auch die Zeit, Mechanismen und Fähigkeiten zu entwickeln, um das fachliche und stoffliche Niveau des Studiums zu bewältigen. Dies trifft besonders Studierende mit Defiziten in ihren Vorkenntnissen. Sie schaffen es oftmals nicht, unter dem bestehenden Leistungsdruck ihre Lücken zu schließen.

Eine Zunahme von Leistungsproblemen ist sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen zu verzeichnen, wobei entsprechende Aspekte an Fachhochschulen – an denen häufiger Bachelor-Studiengänge zu finden sind – etwas stärker an Bedeutung gewonnen haben.

Zwischen den einzelnen Fächergruppen gibt es hinsichtlich des Anforderungsempfindens zum Teil erhebliche Unterschiede: Besonders in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin sowie Ingenieurwissenschaften wird das Studium überproportional häufig aufgrund von Leistungsproblemen abgebrochen. So gibt jeder dritte Studienabbrecher eines Studienganges in Mathematik und Naturwissenschaften an, in erster Linie wegen Überforderung abgebrochen zu haben. Bei den Medizinerinnen beläuft sich dieser Anteil auf 27%; bei den Ingenieuren ist jeder Vierte in entscheidender Weise an Leistungsschwierigkeiten gescheitert. Dass Leistungsprobleme in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin sowie Ingenieurwissenschaften einen besonderen Stellenwert für den Studienabbruch einnehmen, lässt sich auch daran ablesen, dass jeweils für rund drei Viertel der Studienabbrecher aus diesen Fächern mindestens ein Leistungsaspekt eine Rolle für ihre Exmatrikulation gespielt hat. Auch wenn die Leistungsprobleme unter den Studienabbrechern aller Fächergruppen seit dem Jahre 2000 deutlich zugenommen haben, so fällt doch gerade in den medizinischen sowie in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen der Zuwachs an gescheiterten Studierenden mit ungenügenden Leistungen besonders hoch aus. Um jeweils 13%-Punkte ist hier der Anteil von Studienabbrechern gestiegen, für die Leistungsprobleme den Ausschlag gegeben haben, ihr Studium vorzeitig zu beenden.

Daneben fällt auch die Entwicklung in den Lehramts-Studiengängen auf: Hier ist der Anteil an Studierenden, die ihr Studium hauptsächlich aufgrund von Leistungsschwierigkeiten beendet haben, von 3% auf 18% gestiegen.

Ausgesprochen deutlich stellt sich auch die Zunahme der Überforderung in den Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften dar. Der Anteil von Studienabbrechern, die vor allem aus Leistungsgründen ihr Studium aufgegeben haben, hat sich in den letzten Jahren mehr als verdoppelt. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der allgemeinen Bedeutung von Leistungsproblemen für den Studienabbruch wider: 83% aller Studienabbrecher eines wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Studienganges haben sich mindestens hinsichtlich eines Leistungsaspektes überfordert gefühlt.

Abb. 4.4 Leistungsprobleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
Leistungsprobleme	20	19	21	25	17	12
Studienanforderungen zu hoch	6	6	7	9	5	4
Zweifel an persönlicher Eignung	5	5	4	5	5	4
zuviel Studien- und Prüfungsstoff	4	3	5	5	3	2
Leistungsdruck	3	3	2	3	3	1
Studieneinstieg nicht geschafft	2	2	2	3	1	1

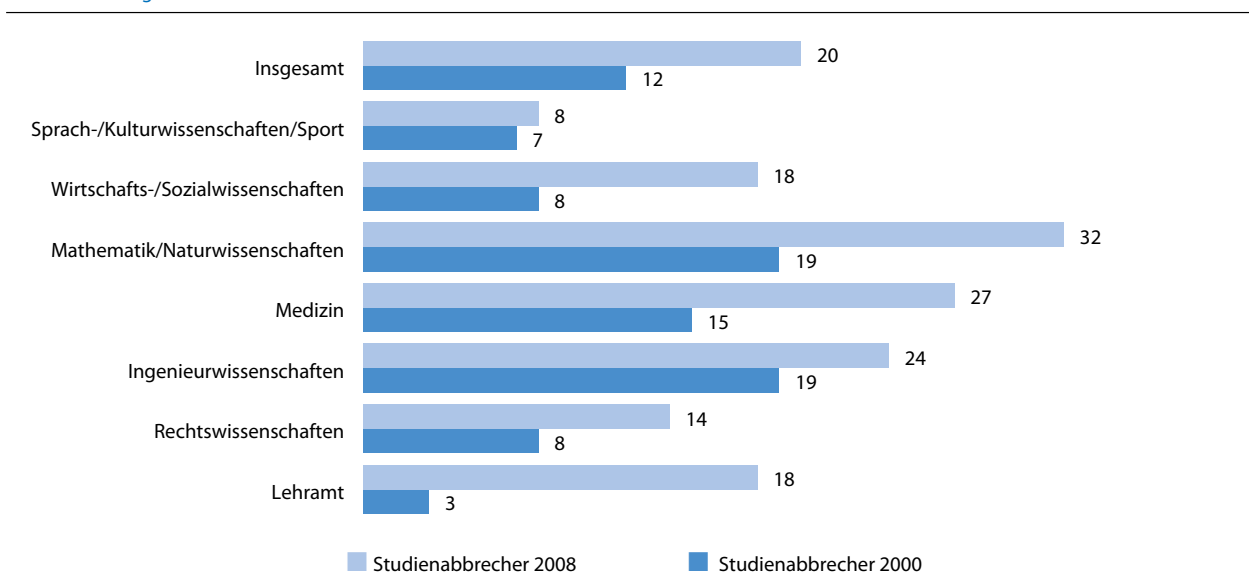
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.5 Leistungsprobleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
Leistungsprobleme insgesamt	20	8	18	32	27	24	14	18
Studienanforderungen zu hoch	6	2	4	14	6	10	3	7
Zweifel an persönlicher Eignung	5	2	6	5	11	3	4	5
zuviel Studien- und Prüfungsstoff	4	1	4	5	6	5	6	2
Leistungsdruck	3	2	2	5	2	3	-	1
Studieneinstieg nicht geschafft	2	1	2	3	2	3	1	3

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.6 Leistungsprobleme als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.7 Leistungsprobleme als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhoch- schulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
Leistungsprobleme	70	69	71	75	67	55
Studienanforderungen zu hoch	44	44	47	50	41	28
Zweifel an persönlicher Eignung	40	41	37	43	38	37
zuviel Studien- und Prüfungsstoff	46	45	47	51	42	31
Leistungsdruck	30	29	32	34	27	22
Studieneinstieg nicht geschafft	28	30	28	34	23	21

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.8 Leistungsprobleme als Grund für den Studienabbruch nach Fächerguppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
Leistungsprobleme insgesamt	70	56	83	72	74	74	69	65
Studienanforderungen zu hoch	44	27	40	62	50	55	42	37
Zweifel an persönlicher Eignung	40	37	39	47	44	36	39	36
zuviel Studien- und Prüfungsstoff	46	30	45	59	55	52	46	40
Leistungsdruck	30	20	24	42	34	37	15	28
Studieneinstieg nicht geschafft	28	20	28	40	25	30	18	21

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.2 Studienabbruch aus finanziellen Gründen

Etwa jeder fünfte Studienabbrecher gibt als entscheidenden Grund für das Verlassen der Hochschule Finanzierungsprobleme an (Abb. 4.9). Dieser hohe Anteil macht offensichtlich, in welchem Maße eine gesicherte Studienfinanzierung zum Gelingen eines Studiums beiträgt, auch wenn finanzielle Probleme nur in vermittelnder Weise auf den Studienverlauf einwirken. Dabei verweisen die Studienabbrecher an Fachhochschulen deutlich häufiger auf Probleme bei der Studienfinanzierung als ausschlaggebenden Abbruchgrund als diejenigen an Universitäten (Abb. 4.9). Während an den Fachhochschulen 27% vor allem aus finanziellen Gründen ihr Studium ohne Abschluss beendet haben, betrifft dies an den Universitäten lediglich 17%. Eine deutliche Differenz besteht in diesem Punkt auch zwischen Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen: Bezeichnen 14% der Studienabbrecher aus Bachelor-Studiengängen die Finanzproblematik als entscheidend für ihre Exmatrikulation, so sind es in den herkömmlichen Studiengängen sogar 22%.

Verglichen mit den Studienabbrechern 2000 liegt bei den Studienabbrechern 2008 der Anteil derjenigen, für die Geldprobleme der ausschlaggebende Grund für die vorzeitige Exmatrikulation gewesen sind, tendenziell etwas höher (Abb. 4.2). So geben jetzt 19% an, vorrangig aus finanziellen Problemen das Studium aufgegeben zu haben. Im Jahre 2000 betrug dieser Anteil 18%.

Wird bei der Analyse der Gründe für den Studienabbruch das gesamte Spektrum der Einzelmotive in den Blick genommen, zeigt sich bei der Auswertung nach den einzelnen Einflussfaktoren, ungeachtet dessen, welcher Aspekt letztlich bei der vorzeitigen Exmatrikulation im Vordergrund stand, dass bei jedem zweiten Studienabbrecher finanzielle Schwierigkeiten mit eine Ursache für die Entscheidung bilden, das Studium nicht fortzusetzen (Abb. 4.12). Im Rückblick auf die Studienabbrecher im Jahre 2000 zeigt sich, dass zu diesem Zeitpunkt bei einem gleichen Anteil an Studienabbrechern Finanzierungsschwierigkeiten zur vorzeitigen Exmatrikulation beigetragen haben (Abb. 4.3).

Eine Besonderheit des Studienabbruches aus finanziellen Gründen besteht darin, dass Probleme bei der Studienfinanzierung häufig vermittelt über die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studienverpflichtungen in Erscheinung tritt. Für 27% der Studienabbrecher trägt diese Diskrepanz zwischen Studium und Erwerbsarbeit in hohem Maße zur Exmatrikulation bei (Abb. 4.12). Für 6% ist das Dilemma zwischen Erwerbsnotwendigkeit und Studienverpflichtungen sogar der ausschlaggebende Abbruchgrund (Abb. 4.9).

Geldprobleme als vorrangiger Grund für den Abgang von der Hochschule spielen am häufigsten bei den Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie im Lehramtsstudium eine große Rolle, während in der Medizin finanzielle Schwierigkeiten weniger oft den letztlich ausschlaggebenden Grund für einen Abbruch des Studiums bilden (Abb. 4.11). Dabei gibt es zwei unterschiedliche Gruppen von Studienabbrechern mit Finanzierungsschwierigkeiten. Für die erste Gruppe ist bezeichnend, dass sie bestrebt war, die erforderlichen finanziellen Mittel zur Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit zu erwirtschaften. Die entsprechenden Aktivitäten sind mit der Zeit mit den Studienanforderungen kollidiert. Dies trifft vor allem auf die schon genannten Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in Lehramts-Studiengängen zu (Abb. 4.13). Insgesamt sind 27% der Studienabbrecher in ein solches Dilemma geraten. Für 6% stellt der Konflikt zwischen Erwerbstätigkeit und Studienaufgaben den entscheidenden Grund des Studienabbruchs dar.

Eine andere Gruppe von Studierenden reagiert auf ihre finanziellen Sorgen mit dem Bemühen, ihre Ausgaben einzuschränken. Beachtliche 39% aller Studienabbrecher haben mit solchen finanziellen Engpässen zu kämpfen und sehen darin selbst eine wichtige Ursache für den vorzeitigen Abgang von der Hochschule, ohne ihr Studium zum Erfolg gebracht zu haben (Abb. 4.12). Für 12% aller Studienabbrecher sind finanzielle Engpässe sogar der bestimmende Grund, dass sie das Studium nicht weitergeführt haben (Abb. 4.9). Überproportional ist das wieder bei den Studierenden im Lehramt und in den Sprach- und Kulturwissenschaften der Fall und eher unterproportional in der Fächergruppe Medizin sowie Mathematik und Naturwissenschaften (Abb. 4.13).

Eine zu lange Studiendauer als Abbruchgrund ist dagegen deutlich häufiger in der Medizin, den Rechtswissenschaften und im Lehramt anzutreffen (Abb. 4.13), während in den Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften dies ein weniger gewichtiger Grund für das Scheitern im Studium ist. Insgesamt verweisen zwar 25% auf solche Probleme, aber nur für 1% der Studienabbrecher haben sie auch den Ausschlag für die Exmatrikulation gegeben.

Auffällig ist, dass der Anteil der Studienabbrecher, die sich aus finanziellen Gründen ohne Examen exmatrikulieren, an Fachhochschulen deutlich höher ausfällt als an Universitäten (Abb. 4.9). Während an den Universitäten lediglich 17% der Studienabbrecher auf finanzielle Probleme als entscheidenden Grund ihrer Studienaufgabe verweisen, sind es an den Fachhochschulen 27%. Betrachtet man allerdings Finanzierungsprobleme als ein Abbruchgrund von mehreren, so ergeben sich keine gravierenden Unterschiede zwischen den Hochschularten.

Die große Abbruchhäufigkeit wegen finanzieller Schwierigkeiten an Fachhochschulen ist wesentlich auf die soziale und demographische Zusammensetzung der dort Studierenden zurückzuführen: An den Fachhochschulen immatrikulieren sich im Vergleich zu den Universitäten¹ anteilig mehr Studierende aus einkommensschwächeren und bildungsfernen Elternhäusern. Außerdem kommt hinzu, dass an Fachhochschulen gewöhnlich auch der Anteil jener Studierender etwas größer ausfällt, die auf dem zweiten Bildungsweg zum Studium gelangt sind und deshalb oft älter sind, wenn sie ihr Studium aufnehmen. Das hat häufig zur Folge, dass diese Studierenden vor ihrem Studium durch berufliche Arbeit Einkommen erzielt haben und bestimmte Lebensansprüche entwickeln konnten. Das Anspruchsniveau und der Bedarf an finanziellen Mittel ist in dieser Studierendengruppe häufig fortgeschrittener als bei Studierenden, die unmittelbar nach dem Schulabschluss zur Hochschule wechseln. Einige dieser Studierenden streben an, die benötigten finanziellen Mittel durch entsprechende Erwerbstätigkeit zu erwirtschaften. Daraus erwachsen unter Umständen die bereits erwähnten Konflikte bei der Bewältigung der Studienverpflichtungen.

¹ Vgl. dazu: Christoph Heine/Julia Willich/Heidrun Schneider/Dieter Sommer, Studienanfänger im Wintersemester 2007/08: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover, 2008

Im Vergleich zwischen den Studienabbrechern aus Bachelor-Studiengängen einerseits und herkömmlichen Studiengängen andererseits sind hinsichtlich der Finanzproblematik als Ursache für den Studienabbruch erhebliche Unterschiede festzustellen. Studienabbrecher aus dem Bachelor-Studium haben ihr Studium deutlich seltener wegen Finanzproblemen ohne Abschluss vorfristig beendet. Nur 14% von ihnen bezeichnen Geldsorgen als entscheidend für ihren Entschluss, die Hochschule zu verlassen. In den herkömmlichen Studiengängen betrifft dies aber 22%. Dabei resultiert dieser vergleichsweise niedrige Anteil von Studienabbrechern mit finanziellen Problemen in Bachelor-Studiengängen aus dem frühen Zeitpunkt der Exmatrikulation in dieser Studienform. Die Mehrzahl der Studienabbrecher in den Bachelor-Studiengängen bricht das Studium in den beiden Anfangssemestern ab (vgl. Kapitel 3). Deshalb spielt bei den ehemaligen Bachelor-Studierenden auch eine lange Studiendauer seltener eine Rolle als einer der Gründe für den Studienabbruch unter mehreren (13%) als bei denjenigen Studierenden, die einen herkömmlichen Studienabschluss wie Diplom oder Magister anstreben (31%).

In den ersten Semestern halten sich bei der Mehrheit der Studierenden Geldeinnahmequellen und Ausgabeerfordernisse noch die Waage, weil die Ausgabennotwendigkeiten in den frühen Studienphasen geringer sind und viele Studierende über gewisse finanzielle Reserven verfügen, die sie vor dem Studium angesammelt haben. Finanzierungskonflikte verstärken sich erst allmählich im weiteren Studienverlauf und fallen dann stark ins Gewicht, wenn beispielsweise Rückstände im Studienablaufplan eintreten, die Förderungshöchstdauer für BAföG überschritten wird und ein Ausgleich dafür durch Unterstützungsleistungen seitens der Eltern nicht in dem erforderlichen Umfang erbracht werden kann. Wenn die Versuche, die Finanzierungsprobleme durch extensive Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu überwinden, mit den durch die Studienordnung gesetzten Auflagen, Studienleistungsnachweise zu erbringen, kollidieren, führt dies unweigerlich zur Exmatrikulation.

In dem Maße, wie einige der angeführten relevanten Umstände der Studienfinanzierung kumulieren, nimmt der Anteil derjenigen Studienabbrecher zu, die ihre vorzeitige Exmatrikulation vorrangig durch Geldschwierigkeiten verursacht sehen. In der Studienrealität ist diese Problemkonstellation unter anderem auch mit Leistungsproblemen verbunden. Dazu kommt es, weil die Zeit, die für eine Erwerbstätigkeit zu Zwecken der Studienfinanzierung aufgewandt wird, für die Erbringung notwendiger Leistungen fehlt. Dies ist besonders in solchen Fällen problematisch, in denen es zu Rückständen im Studium gekommen ist oder Prüfungen wiederholt werden müssen. Aber auch ohne bzw. nur mit geringer Erwerbstätigkeit kann sich eine unsichere Finanzierungslage ungünstig auf das Leistungsverhalten auswirken. Der Mangel an finanziellen Mitteln gibt den betreffenden Studierenden weniger Raum, z. B. Studienzeitverlängerung oder andere Maßnahmen zu ergreifen, wenn sie im Falle von Leistungsdefiziten für den Studienerfolg erforderlich sind.

Abb. 4.9 Finanzielle Probleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
finanzielle Probleme	19	17	27	14	22	18
finanzielle Engpässe	12	10	16	9	13	7
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	6	5	10	5	8	10
Studium dauert zu lange	1	1	0	0	1	*

* nicht erhoben

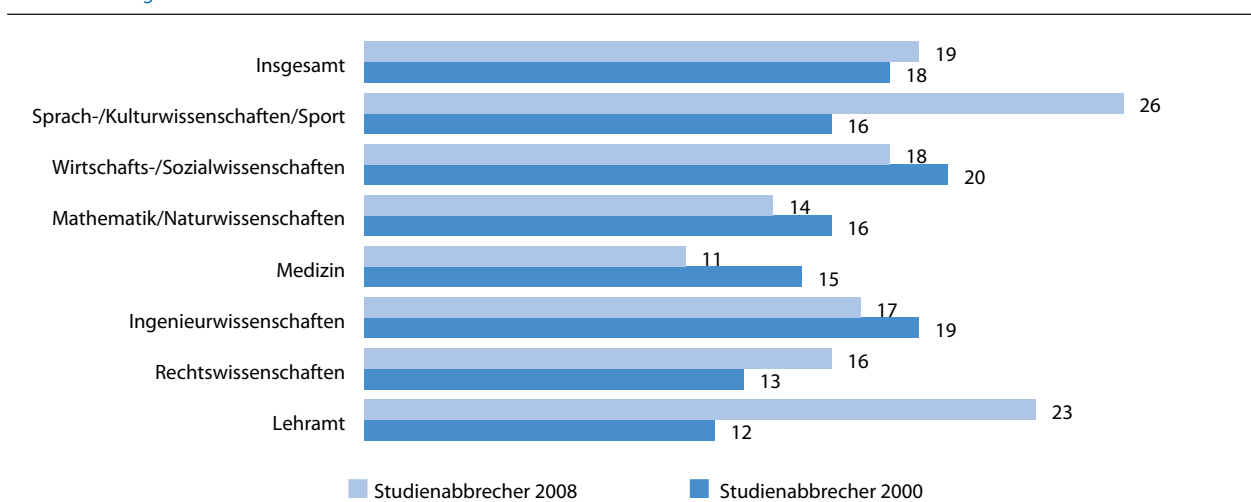
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.10 Finanzielle Probleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
finanzielle Probleme	19	26	18	14	11	17	16	23
finanzielle Engpässe	12	14	10	9	6	10	10	16
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	6	10	7	4	5	6	5	4
Studium dauert zu lange	1	1	0	1	0	1	1	2

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.11 Finanzielle Probleme als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.12 Finanzielle Probleme als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhoch- schulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
finanzielle Probleme	53	53	54	43	60	52
finanzielle Engpässe	39	38	45	33	43	31
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	27	25	33	22	31	31
Studium dauert zu lange	25	27	18	13	33	*

* nicht erhoben

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.13 Finanzielle Probleme als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
finanzielle Probleme	53	58	52	48	58	51	59	57
finanzielle Engpässe	39	42	39	34	35	39	38	44
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	27	32	28	23	22	25	24	26
Studium dauert zu lange	23	25	21	24	36	22	35	35

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.3 Studienabbruch aus Gründen mangelnder Studienmotivation

Der Entschluss, das Studium abzubrechen, wird wesentlich auch durch die Stärke der Studienmotivation beeinflusst. Ein sinkendes Maß an Studienmotivation beeinflusst erheblich den Entschluss, das Studium abzubrechen. Mit dem Nachlassen des Interesses an den jeweiligen Fachinhalten oder auch den beruflichen Möglichkeiten nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums wächst auch die Abbruchneigung. Die Identifikation mit Fach, Berufsbild und beruflicher Perspektive sind wesentliche Stützen auf dem Weg, das jeweilige Studium erfolgreich abzuschließen. Eine solche Abbruchbegründung, die auf eine geschwundene oder nie wirklich bestehende Fach- und Studienmotivation verweist, erwächst im Wesentlichen aus drei häufig zusammenhängenden Problemlagen: Wahl eines falschen Studienfachs; Berufstätigkeiten, die das Studienfach bietet, werden nicht gewünscht; die möglichen Berufe haben schlechte Arbeitsmarktchancen.

Bei 62% aller Studienabbrecher waren die Studieneinstellungen durch mindestens einen der genannten motivationalen Defizite bestimmt. 18% bezeichnen die fehlende Studienidentifikation und -motivation sogar als die entscheidende Ursache ihrer examenslosen Exmatrikulation (vgl. Abb. 4.17 und Abb. 4.14). Diese Studienabbrecher waren nicht in der Lage, eine dauerhafte Verbindung zwischen ihren Interessen, ihren Begabungen und dem gewählten Studienfach mit seinen beruflichen Perspektiven zu entwickeln. Dieser Befund ist in den Bachelor-Studiengängen deutlich häufiger anzutreffen als bei den Studiengängen, die mit einem herkömmlichen Abschluss enden. Fast jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges hat sein Studium in erster Linie deshalb abgebrochen, weil ihm die nötige Motivation für das Studium abhanden gekommen ist. In den herkömmlichen Studiengängen trifft dies nur auf 15% der Studienabbrecher zu.

Des Weiteren führt mangelnde Studienidentifikation deutlich häufiger an den Universitäten zur Aufgabe des Studiums als an den Fachhochschulen. Das hat vor allem einen fächergruppenspezifischen Hintergrund. So findet sich Motivationsmangel besonders häufig in den an den Universitäten konzentrierten sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen sowie in den Rechtswissenschaften und Lehramts-Studiengängen (vgl. Abb. 4.15 und 4.17).

Als das gravierendste Problem im Zusammenhang mit der fehlenden Studienidentifikation erweisen sich falsche Studierenerwartungen. Bei jedem zweiten Studienabbrecher spielt dieses Abbruchmotiv eine Rolle, bei insgesamt 8% geben die nicht erfüllten Wünsche und nicht eingelösten Erwartungen letztlich den Ausschlag bei der Exmatrikulationsentscheidung. Dabei ist zu beachten, dass diese Studierenden zu Studienbeginn sowohl falsche Vorstellungen von ihrem Fach, von der Studienorganisation als auch von sich selbst hatten.

Dabei ist auffällig, dass der Abbruchgrund „falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium“ in den Bachelor-Studiengängen eine wesentlich größere Rolle spielt als in den Studiengängen, die

mit einem herkömmlichen Abschluss enden. Während dieser Aspekt in den Bachelor-Studiengängen für 12% der Studienabbrecher abbruchentscheidend war, geben nur 8% der herkömmlichen Studiengänge ein solches Motiv als ausschlaggebend an.

Die Verbreitung dieses Abbruchgrundes zeigt die starke abbruchfördernde Wirkung von Informations- und Kenntnisdefiziten zu Studienbeginn. Nicht erfüllte Erwartungen lassen die Studienfachwahl häufig – mehr oder minder schnell – obsolet werden. Auf falsche Erwartungen zu Studienanfang verweisen die Studienabbrecher in mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern besonders häufig. Jeweils jeder zehnte Studienabbrecher in diesen Fächergruppen hat in erster Linie deshalb sein Studium abgebrochen. Ihnen gegenüber stehen die Studienabbrecher aus den Fächergruppen Rechtswissenschaften und Lehramt, die sich deutlich seltener wegen nicht der Studienrealität entsprechenden Studiererwartungen exmatrikulieren.

Neben falschen Vorstellungen vom Studium haben nicht wenige Studienabbrecher ein „Nachlassen ihres Fachinteresses“ erlebt. Bei ihnen liegen nicht nur enttäuschte Erwartungen vor, sondern ein Abrücken von einer anfangs vorhandenen hohen Fachidentifikation. Die fachlichen Interessen wurden unter Umständen im Laufe des Studiums neu bestimmt. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass es während des Studiums nicht gelungen ist, ihr Interesse oder sogar ihre Begeisterung für das entsprechende Fach zu erhalten und noch zu erhöhen. Dieses Abbruchmotiv gehört bei 31% der Studienabbrecher zu den abbruchrelevanten Aspekten, für 4% hat es den Ausschlag bei der Aufgabe des Studiums gegeben. Besonders hoch ist dieser Anteil bei den Studienabbrechern der Rechtswissenschaften. Für 9% der Studienabbrecher dieser Fächergruppe war das Abebben der Fachidentifikation der entscheidende Grund, das Studium ohne Abschluss zu beenden.

Neben der Fachidentifikation ist für eine hohe Studienmotivation das Interesse an den fachadäquaten Berufstätigkeiten wesentlich. Kommt es zu einer Distanzierung von den Berufsfeldern, zu denen man mit dem Studium Zugang erhält, wirkt dies ähnlich abbruchfördernd wie eine fehlende Identifikation mit dem Studienfach. In der Regel kommt es dabei zu einem gleichzeitigen Nachlassen von Fach- und Berufsidentifikation. Es gibt aber auch andere Situationen: vor allem im Lehramtsstudium ergeben sich motivationale Konstellationen, bei denen zwar die konkreten Studienfächer bejaht, die eigentlich intendierte Berufstätigkeit als Lehrer jedoch abgelehnt wird. In dieser Fächergruppe hat bei 8% aller Studienabbrecher das fehlende Interesse an den Berufen, die das Studium ermöglicht hätte, den Ausschlag für die Aufgabe des Studiums gegeben. Dies ist ein höherer Anteil als in den anderen Fächergruppen. Im Durchschnitt aller Studienabbrecher liegt dieser Wert bei 5%. Allgemein von Relevanz ist das berufliche Desinteresse bei einem Fünftel der Studienabbrecher als ein den Abbruchentschluss mit bewirkendes Moment.

Abbruchfördernd wirkt auch die Annahme, eine schlechte berufliche Perspektive zu haben. Dieser Abbruchgrund ist unmittelbar an die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bzw. deren Einschätzung gekoppelt. Im Studienjahr 2008 rangieren „schlechte Arbeitsmarktchancen“ in der Rangordnung der Abbruchgründe weiter unten. Lediglich 1% aller Studienabbrecher begründet ihre Exmatrikulation in erster Linie mit einem solchen Urteil. Als ein wichtiges Kriterium neben anderen wird es von 16% der Studienabbrecher angegeben.

Dabei lassen sich zwischen den Studienabbrechern der Bachelor-Studiengänge und denen der herkömmlichen Studiengänge keine wesentlichen Unterschiede feststellen. Im etwa gleichen Maße hat der Aspekt, sich schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt auszurechnen, gegenüber dem Jahr 2000 etwas an Bedeutung verloren.

Mit schlechten Arbeitsmarktchancen wird besonders der Abbruch in der Fächergruppe Sprach-, Kulturwissenschaften und Sport begründet. Relativ selten wird dagegen – übereinstimmend mit den realen Arbeitsmarktentwicklungen – mit diesem Grund bei einem Studienabbruch in den Fächergruppen Medizin, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften argumentiert.

Der Stellenwert motivationaler Defizite für den Studienabbruch hat sich im Vergleich der Studienabbrecher des Jahres 2000 mit denen des Jahrgangs 2008 nicht wesentlich verändert. Vor acht Jahren gaben 16% der Studienabbrecher mangelnde Studienidentifikation als entscheidenden Grund an, warum sie die Hochschule ohne Examen verlassen haben, jetzt sind es 18%. Allerdings zeigen sich zwischen den verschiedenen Abschlussarten in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede: Die mangelnde Studienmotivation hat für den Studienabbruch in den neuen Bachelor-Studiengängen eine größere Bedeutung als in den herkömmlichen Studiengängen. Während sich in den herkömmlichen Studiengängen im Vergleich zum Jahre 2000 die Anteile an Studienabbrechern, die in erster Linie aufgrund mangelnder Studienmotivation ihr Studium abgebrochen haben, sogar geringfügig verringert haben, sind sie in den Bachelor-Studiengängen auf 23% gestiegen. Dieser Befund spiegelt sich auch in der Betrachtung aller für den Abbruch relevanten Aspekte wider: Für 70% der Studienabbrecher in den Bachelor-Studiengängen spielt mindestens ein Aspekt fehlender Identifikation mit dem Studienfach und der entsprechenden Berufsperspektive eine Rolle beim Entschluss, das Studium ohne Abschluss zu beenden. Dies sind 13% mehr als der entsprechende Wert der Studienabbrecher in den herkömmlichen Studiengängen, der von 61% im Jahr 2000 auf jetzt 57% gesunken ist.

Abb. 4.14 Mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
mangelnde Studienmotivation	18	20	10	23	15	16
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	8	9	4	12	5	6
Desinteresse an möglichen Berufen	5	5	3	5	4	5
nachgelassenes Interesse am Fach	4	5	2	5	4	4
schlechte Arbeitsmarktchancen	1	1	1	1	1	2

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

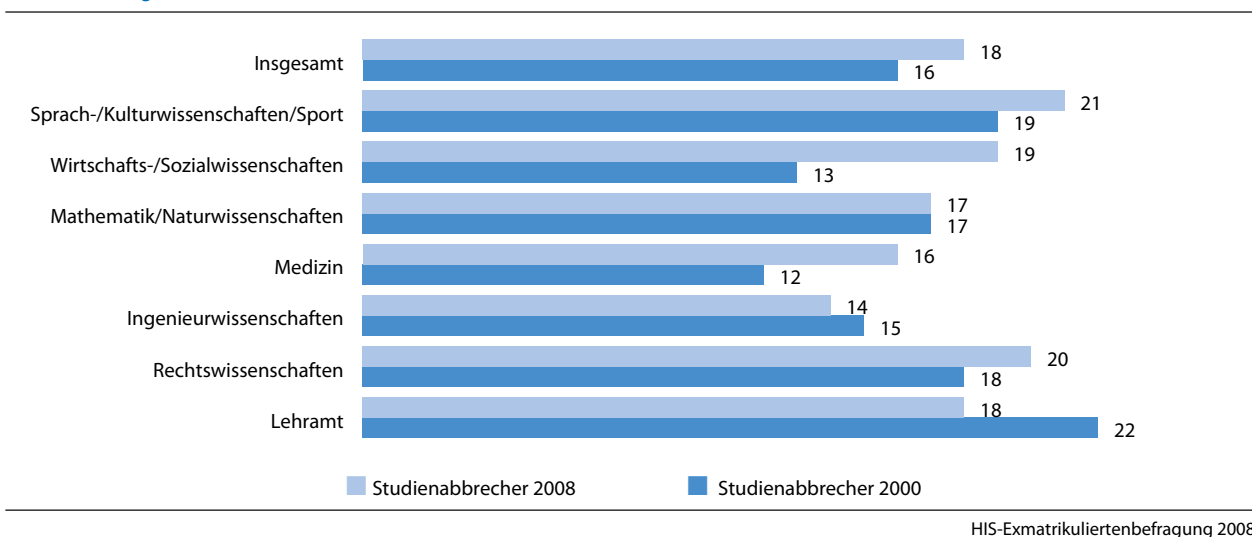
Abb. 4.15 Mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
mangelnde Studienmotivation	18	21	19	17	16	14	20	18
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	8	8	10	10	8	6	5	5
Desinteresse an möglichen Berufen	5	5	5	3	3	3	5	8
nachgelassenes Interesse am Fach	4	5	3	4	3	4	9	4
schlechte Arbeitsmarktchancen	1	3	1	0	2	1	1	1

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

An Bedeutung gewonnen haben die Abbruchmotive mangelnder Studienmotivation in den Rechtswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in Medizin. Bei den Studienabbrechern der Lehramts-Studiengänge ist dagegen ein Bedeutungsrückgang eingetreten.

Abb. 4.16 Mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.17 Mangelnde Studienmotivation als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
mangelnde Studienmotivation	62	65	32	70	57	61
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	49	51	42	58	42	50
Desinteresse an möglichen Berufen	20	21	16	22	19	19
nachgelassenes Interesse am Fach	31	32	26	34	29	29
schlechte Arbeitsmarktchancen	16	18	9	17	16	21

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.18 Mangelnde Studienmotivation als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
mangelnde Studienmotivation	62	69	62	62	47	56	57	63
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	49	54	49	53	39	44	44	44
Desinteresse an möglichen Berufen	20	24	22	18	12	16	19	22
nachgelassenes Interesse am Fach	31	33	33	32	22	27	30	28
schlechte Arbeitsmarktchancen	16	31	15	9	7	9	25	9

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.4 Studienabbruch aufgrund unzulänglicher Studienbedingungen

Als ausschlaggebendes Moment für den Abbruch eines Studiums rangiert der Einfluss der Studienbedingungen deutlich nach den Faktoren Leistungsüberforderung, Finanzschwierigkeiten und Studienmotivationsverlust an vierter Stelle. Lediglich 12% aller Studienabbrecher sehen in bestimmten Studienbedingungen den entscheidenden Grund für ihre Studienaufgabe (Abb. 4.2). Allerdings darf nicht übersehen werden, dass sich gegenüber den Exmatrikulierten im Jahre 2000 der Anteil dieser Studienabbrecher erhöht hat. Vor allem ein fehlender Berufs- und Praxisbezug im Studium sowie eine mangelhafte Organisation des Studiums können in diesem Zusammenhang abbruchentscheidend sein. Dabei werden kritisch beurteilte Studienverhältnisse je nach Hochschul- und Abschlussart unterschiedlich stark als Exmatrikulationsgründe angeführt: Bei den Studienabbrechern an der Universität spielen Defizite bei den Studienbedingungen als maßgebliche Aspekte für den Entschluss, das Studium nicht fortzusetzen, eine größere Rolle als an der Fachschule (13% vs. 9%, Abb. 4.17). In den Bachelor-Studiengängen werden unzulängliche Studienbedingungen ebenfalls häufiger als in den herkömmlichen Studiengängen mit Diplom- oder Magisterabschlüssen zum ausschlaggebenden Grund für einen Studienabbruch (14% vs. 10%).

Wenn auch die Qualität der Studienbedingungen nur von jedem zehnten Studienabbrecher als entscheidender Grund der Exmatrikulation benannt wird, so steht dieser Aspekt jedoch ganz oben, wenn es darum geht, alle Gründe anzugeben, die für das Verlassen der Hochschule von Bedeutung sind. Drei Viertel aller Studienabbrecher bringen ihre Studienversagen in Zusammenhang mit Mängeln in den Studienbedingungen (Abb. 4.3). Gegenüber dem im Jahre 2000 ermittelten Anteil ist damit der entsprechende Wert weiter gestiegen (71% vs. 75%).

Auch hierbei fallen die einzelnen Aspekte, die die Studienbedingungen ausmachen, unterschiedlich stark als abbruchfördernde Momente ins Gewicht. Die Studierenden empfinden vor allem einen unzureichenden Berufs- und Praxisbezug als Studienhindernis. Allein 46% der Studienabbrecher haben damit Probleme. Mit 39% bzw. 38% sind es nicht sehr viel weniger, die in ihrer Abbruchentscheidung durch Schwächen in der Studienorganisation bzw. durch eine unzureichende akademische Betreuung durch die Lehrenden bestärkt wurden (Abb. 4.19). Beachtlich sind dabei die generellen Differenzen zwischen den Hochschularten: An den Universitäten fällt allgemein der Anteil der Studienabbrecher, die die Studienbedingungen als eine Ursache für einen Misserfolg im Studium bezeichnen, höher aus als an den Fachhochschulen (75% vs. 63%, Abb. 4.19). Besonders groß sind dabei die Unterschiede beim Abbruchfaktor fehlender Berufs- und Praxisbezug. Während dieser an den Universitäten von 52% der Studienabbrecher als ein Grund von mehreren angegeben wird, sind es an den Fachhochschulen nur 26%.

Solche starken Differenzen lassen sich zwischen Studienabbrechern aus Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen nicht beobachten. Die Studienabbrecher aus den herkömmlichen Studiengängen machen lediglich häufiger als diejenigen, die einen Bachelor angestrebt haben, Betreuungsdefizite und Anonymität an der Hochschule für ihre vorzeitige Exmatrikulation geltend.

Zwischen den Fächergruppen zeigen sich erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Einflusses unzureichender Studienbedingungen auf die Studienabbruch-Entscheidung: Überdurchschnittlich werden solche Defizite zum ausschlaggebenden Abbruchfaktor in Sprach- und Kulturwissenschaften, in den Ingenieurwissenschaften sowie im Lehramt, während sie in den Rechtswissenschaften und der Medizin am wenigsten als entscheidend für die vorzeitige Exmatrikulation genannt werden (Abb. 4.18). Diese Unterschiede zwischen den Fächergruppen zeigen sich auch beim Blick auf problematische Studienbedingungen als ein Grund für den Studienabbruch unter

mehreren. Überproportional wird wiederum in den Lehramts-Studiengängen sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften Kritik an den Studienbedingungen als Ursache für das Studienversagen geäußert (84% bzw. 83%). Dabei fällt in diesen Fächern vor allem ein zu geringer Berufs- und Praxisbezug des Studiums als Motiv für den Abbruch des Studiums ins Gewicht (Abb. 4.20). Am wenigsten machen die Studierenden in den Rechtswissenschaften solche Unzulänglichkeiten für den Studienabbruch verantwortlich (64%). Dies kommt vor allem dadurch zustande, weil sie im Studium weniger Schwierigkeiten mit der Studienorganisation, der Übersichtlichkeit des Studienangebotes haben und sehr selten auf überfüllte Lehrveranstaltungen treffen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse eine bereits in den Forschungen über die Faktoren des Studienabbruchs formulierte Aussage erhärten, wonach unzulängliche Studienbedingungen den Abbruch des Studiums mit verursachen, allerdings nicht per se einen vorzeitigen Abgang von der Hochschule herbeiführen. Erst im Verbund mit anderen studienbeeinträchtigenden Umständen führen unzureichende Studienbedingungen zwangsläufig zum Studienabbruch. Dabei darf allerdings nicht unterschätzt werden, dass besonders günstige Studienbedingungen, wie sie zum Beispiel durch eine intensive Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden gegeben sein können, eine kompensatorische Funktion erfüllen. In dieser Weise vermögen gute Studienbedingungen andere abbruchfördernde Faktoren wie z. B. Leistungsprobleme auszugleichen, indem sie die Stärken der Studierenden angemessen fördern und so die Begabungs- und Leistungspotentiale der Studierenden optimal zur Entfaltung bringen.

Abb. 4.19 Unzulängliche Studienbedingungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
unzulängliche Studienbedingungen	12	13	9	14	10	8
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	4	4	2	4	3	3
mangelhafte Organisation des Studiums	3	3	2	3	2	1
fehlende Betreuung	1	1	2	1	1	1
Anonymität in der Hochschule	1	1	2	1	1	1
überfüllte Lehrveranstaltungen	1	1	0	1	1	0
mangelhaftes fachliches Niveau	1	1	1	2	0	0
unübersichtliches Studienangebot	1	1	1	1	0	0
mangelhafte Ausstattung der Hochschule	0	0	0	0	0	*

* nicht erhoben

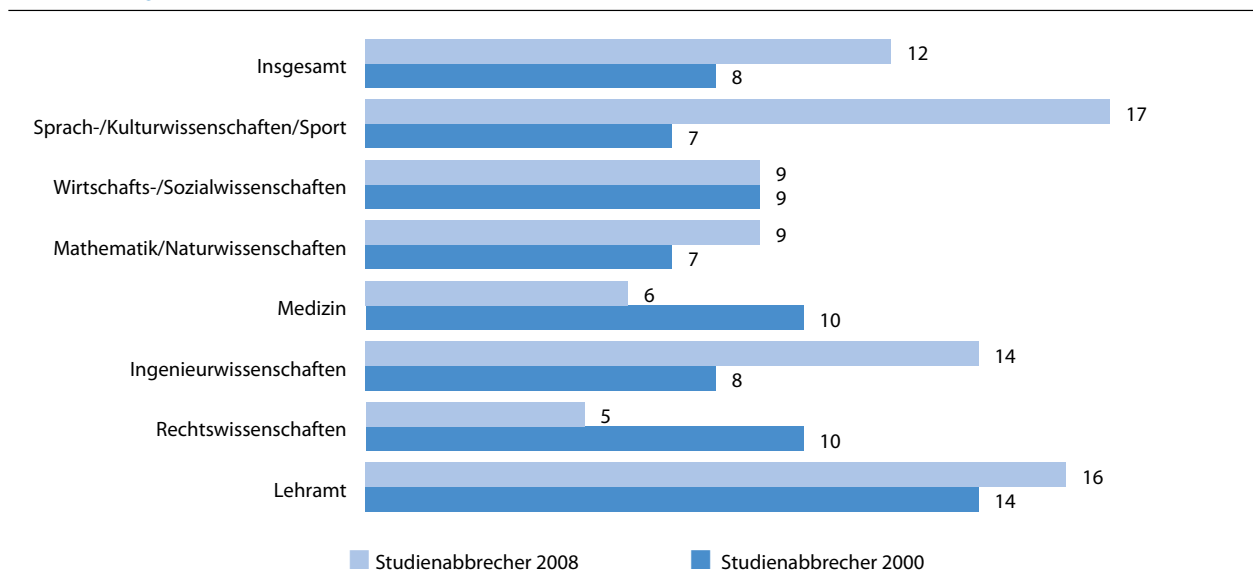
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.20 Unzulängliche Studienbedingungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
unzulängliche Studienbedingungen	12	17	9	9	6	14	5	16
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	4	5	3	4	2	3	0	5
mangelhafte Organisation des Studiums	3	4	1	1	2	4	1	3
fehlende Betreuung	1	1	2	1	0	2	1	1
Anonymität in der Hochschule	1	1	1	1	0	2	1	3
überfüllte Lehrveranstaltungen	1	4	1	0	0	0	0	1
mangelhaftes fachliches Niveau	1	2	1	1	2	1	1	0
unübersichtliches Studienangebot	1	1	0	0	2	1	0	1
mangelhafte Ausstattung der Hochschule	0	0	0	0	0	0	0	0

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.21 Unzulängliche Studienbedingungen als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.22 Unzulängliche Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
unzulängliche Studienbedingungen	75	78	63	76	75	71
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	46	52	26	46	46	45
mangelhafte Organisation des Studiums	39	41	34	41	38	33
fehlende Betreuung	38	39	36	34	40	31
Anonymität in der Hochschule	35	39	24	31	39	34
überfüllte Lehrveranstaltungen	31	35	18	30	31	24
mangelhaftes fachliches Niveau	10	10	12	11	10	10
unübersichtliches Studienangebot	21	23	17	22	21	19
mangelhafte Ausstattung der Hochschule	11	12	9	8	13	*

* nicht erhoben

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.23 Unzulängliche Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
unzulängliche Studienbedingungen	75	83	74	73	70	70	64	84
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	46	57	44	43	45	40	45	53
mangelhafte Organisation des Studiums	39	55	37	33	32	33	24	48
fehlende Betreuung	38	38	39	39	42	36	39	38
Anonymität in der Hochschule	35	39	40	34	32	28	37	45
überfüllte Lehrveranstaltungen	31	47	36	17	19	21	23	47
mangelhaftes fachliches Niveau	10	13	12	8	14	11	6	11
unübersichtliches Studienangebot	21	31	18	16	16	16	10	32
mangelhafte Ausstattung der Hochschule	11	15	11	9	15	9	14	12

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.5 Studienabbruch aufgrund nicht bestandener Prüfungen

Studierende, die in Prüfungen versagen, sind nicht einfach mit Studienabbrechern gleichzusetzen, die aus Leistungsgründen die Hochschulen verlassen. Ein nicht unerheblicher Anteil von Studienabbrechern, die allgemein Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen haben, muss schon im Laufe der ersten Semester erfahren, dass es ihm an Leistungsvermögen oder auch Leistungswillen mangelt, und verzichtet deshalb darauf, sich überhaupt den Zwischenprüfungen zu stellen. Dagegen hatten diejenigen, die in den Prüfungen nicht erfolgreich waren, zumindest die mehr oder minder starke Hoffnung, diese auch zu bestehen (vgl. dazu Kapitel 4). Die Differenzen zwischen diesen beiden Studienabbrechergruppen beziehen sich dabei nicht nur auf das unterschiedliche Umgehen mit den Prüfungsanforderungen, sondern zeigen sich natürlich auch im gesamten Studierverhalten und dem Beibehalten der Studienziele. Wer an nicht bestandenen Prüfungen schei-

tert, identifiziert sich zumeist stärker mit Fach und Studium und ist eigentlich unverändert bestrebt, das Studium erfolgreich zu Ende zu führen. Die Mehrzahl der Prüfungsversager war überrascht, dass sie in den Prüfungen gescheitert ist.

Für insgesamt 11% der Studienabbrecher stellten Zwischen- oder Abschlussprüfungen die entscheidende Hürde für das weitere Fortführen bzw. den erfolgreichen Abschluss des Studiums dar. Dabei gaben bei 9% nicht bestandene Zwischenprüfungen und bei 2% nicht bestandene Abschlussprüfungen den Ausschlag für den Studienabbruch (vgl. Abb. 4.24). Damit hat der Studienabbruch aufgrund von Prüfungsversagen seit 2000 um 3% zugenommen. Diese Steigerung wird durch die deutliche Zunahme der nicht bestandenen Zwischenprüfungen verursacht.

Mit 27% spielt Prüfungsversagen bei mehr als doppelt so vielen Studienabbrechern überhaupt eine Rolle für das Verlassen der Hochschule (vgl. Abb. 4.27). Diese Studienabbrecher, die angeben, Prüfungen nicht bestanden zu haben, dem aber nicht die letztlich entscheidende Bedeutung für ihre Studienaufgabe beimessen, haben sich häufig nicht den Wiederholungsprüfungen gestellt. Sie konnten unter Umständen ihre Leistungsdefizite früher und besser abschätzen. Die nicht bestandene Prüfung ist bei Ihnen auch ein Ausdruck weiterer Problemlagen – wie beispielsweise mangelnder Fachverbundenheit, des Wunsches nach beruflicher Neuorientierung oder auch finanzieller Probleme.

Der Anteil an Studienabbrechern, die in den Bachelor-Studiengängen wegen Prüfungsversagens ihr Studium beendet haben, fällt mit 8% etwas geringer aus als in den herkömmlichen Studiengängen. Hier sind es 12% der Studienabbrecher, die an Prüfungen gescheitert sind. Diese Differenz, die sich auch bei der Angabe des Prüfungsversagens als ein Abbruchgrund von mehreren zeigt, könnte sich daraus ergeben, dass in den neuen Studiengängen die bisherigen Zwischenprüfungen, in der Regel nach dem vierten Fachsemester, durch Modulprüfungen, die schon nach dem ersten Fachsemester einsetzen, abgelöst werden. Haben sich bislang die Zwischenprüfungen in vielen Studienfächern als eine entscheidende Hürde auf dem Weg zum Studienerfolg erwiesen, so gibt es jetzt Prüfungen fast von Studienbeginn an. Dies könnte in einigen Fächern dazu führen, dass die Leistungsselektion, die von der Zwischenprüfung ausging, nun nicht mehr in einer einzelnen Prüfungsetappe erlebt wird, sondern sich durch die kumulierende Wirkung der Prüfungsbelastungen in mehreren Semestern ergibt. Aus Sicht der Studienabbrecher würde dann kein Prüfungsversagen, sondern Überforderung und Nichtbewältigung der Studienanforderungen vorliegen.

Zwischen den verschiedenen Fächergruppen gibt es hinsichtlich des Scheiterns an den geforderten Prüfungen große Unterschiede. Der größte Anteil an Studienabbruch wegen nicht bestandener Prüfungen ist in Rechtswissenschaften festzustellen. 26% aller Studienabbrecher dieser Fächergruppe bezeichnen ihr Versagen in Prüfungen – und zwar vorrangig im Examen – als Hauptursache für die abschlusslose Exmatrikulation (vgl. Abb. 4.26). Dieser beträchtliche Anteil ist nicht allein allgemein hohen Leistungsanforderungen geschuldet, sondern auch ein Resultat der zum Teil immer noch geringen Übereinstimmung von Studienanforderungen und den Aufgaben im ersten Staatsexamen. Viele Studierende in den Rechtswissenschaften fühlen sich durch ihr Studium nicht hinreichend und systematisch auf die Abschlussprüfungen vorbereitet.

Ein hoher Anteil an Prüfungsversagern unter den Studienabbrechern ist des Weiteren in den medizinischen Studiengängen zu konstatieren. 17% der Angaben zum entscheidenden Abbruchmotiv beziehen sich hier auf nicht bestandene Prüfungen.

In den Fächergruppen Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport und Lehramt haben dagegen deutlich weniger Studienabbrecher wegen nicht bestandener Prüfungen ihr Studium aufgegeben. Die wesentlich geringere Bedeutung dieses Aspektes zeigt sich auch auf der Ebene aller – für den Exmatrikulationsentschluss – relevanten Gründe. Während in den anderen Studienrichtungen Anteil

le zwischen 29% und 37% der Studienabbrecher ein Scheitern in Prüfungen für ihren Abbruch mit verantwortlich machen, sind es bei denjenigen, die ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Fach studiert haben oder einen Lehramtsabschluss anstrebten, nur jeweils 15% (vgl. Abb. 4.28).

Der Bedeutungsgewinn des Studienabbruches aufgrund nicht bestandener Prüfungen in den letzten acht Jahren lässt sich in fast allen Fachrichtungen beobachten (vgl. Abb. 4.26). Nur bei den Medizinerinnen und den Rechtswissenschaftlern sind keine Veränderungen in den entsprechenden Anteilswerten festzustellen. In beiden Fächergruppen stagnieren diese Anteile aber auf vergleichsweise hohem Niveau.

Abb. 4.24 Nicht bestandene Prüfungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
nicht bestandene Prüfungen	11	10	13	8	12	8
Wissen ohne Abschlussprüfung angeeignet	0	0	0	0	0	0
Zwischenprüfung nicht bestanden	9	7	12	7	9	5
Abschlussprüfung	2	2	2	0	3	3

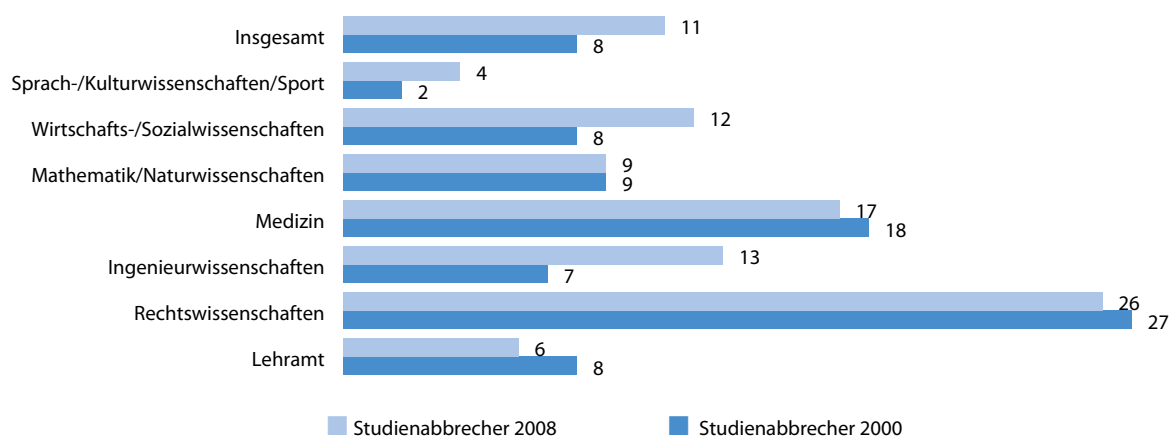
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.25 Nicht bestandene Prüfungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
nicht bestandene Prüfungen	11	4	12	9	17	13	26	6
Wissen ohne Abschlussprüfung angeeignet	0	0	0	0	0	0	0	0
Zwischenprüfung nicht bestanden	9	3	10	7	15	12	7	4
Abschlussprüfung	2	1	1	2	2	1	18	2

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.26 Nicht bestandene Prüfungen als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.27 Nicht bestandene Prüfungen als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
nicht bestandene Prüfungen	27	25	31	22	30	21
Wissen ohne Abschlussprüfung angeeignet	6	6	6	4	7	11
Zwischenprüfung nicht bestanden	19	17	27	19	20	18
Abschlussprüfung	7	7	8	6	8	7

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.28 Nicht bestandene Prüfungen als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
nicht bestandene Prüfungen	27	15	29	32	32	32	37	15
Wissen ohne Abschlussprüfung angeeignet	6	8	7	5	1	7	4	3
Zwischenprüfung nicht bestanden	19	7	22	27	32	26	10	10
Abschlussprüfung	7	4	6	8	3	8	29	4

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.6 Studienabbruch aus Gründen beruflicher Neuorientierung

Die Entscheidung, ein bestimmtes Studium ohne Abschluss zu verlassen, wird bei zwei Drittel aller Studienabbrecher durch eine berufliche Neuorientierung mitbewirkt. Für jeden zweiten Studienabbrecher ist dies verbunden mit einer Abkehr von der vornehmlich theoretisch ausgerichteten Hochschulausbildung hin zu einer mehr praktisch geprägten beruflichen Tätigkeit. Der Wunsch nach einer praxisnahen Ausbildung und Berufsarbeit ist dabei häufig in Misserfolgen in der Hochschulausbildung mitbegründet und wird von der Hoffnung getragen, in einer anderen Ausbildung bzw. in einer beruflichen Tätigkeit ein Betätigungsfeld zu finden, welches besser den Neigungen und Begabungen entspricht.

Als ausschlaggebendes Motiv der Abbruchentscheidung findet sich eine berufliche Neuorientierung bei jedem zehnten Studienabbrecher. Im Vergleich zu den Studienabbrechern des Jahres 2000 bedeutet das einen erheblichen Rückgang. Zum damaligen Zeitpunkt gab eine berufliche Neuorientierung bei 19% der Studienabbrecher den Ausschlag für den Abgang von der Hochschule (Abb. 4.29). Allerdings gibt es keinen wesentlichen Unterschied hinsichtlich solcher auf die berufliche Betätigung ausgerichteten Studienabbruchaspekte, wenn es darum geht, alle für die Exmatrikulationsentscheidung relevanten Motive zu erfassen. Wird diese Perspektive der Analyse zugrundegelegt, lässt sich kein Bedeutungsverlust der beruflichen Neuorientierung als Abbruchmotivation feststellen.

Diese Umorientierung wird vor allem durch den Wunsch nach praktischer Tätigkeit hervorgerufen. Mehr als jeder zweite Studienabbrecher begründet unter anderem damit seine Exmatrikulation. Als entscheidender Grund wird dieser Aspekt allerdings nur von 6% der Studienabbrecher angegeben. Deutlich weniger Studienabbrecher verweisen auf das Angebot eines fachlich oder

finanziell attraktiven Arbeitsplatzes, vor allem als entscheidendes Motiv spielen solche Angebote keine Rolle. Etwas stärker ist der Wunsch ausgeprägt, schnellstmöglich Geld zu verdienen. Immerhin 28% haben ihn bei ihrer Entscheidungsfindung mitberücksichtigt.

An den Universitäten gibt die berufliche Neuorientierung tendenziell etwas stärker den Ausschlag für den Studienabbruch als das an den Fachhochschulen der Fall ist (Abb. 4.29 und Abb. 4.32). Bei 57% der Studienabbrecher an den Fachhochschulen, aber bei 66% der Studienabbrecher an den Universitäten wirken bestimmte berufliche Wünsche auf einen Abbruch des Studiums hin. Auch als entscheidende Abbruchmotivation werden sie von den vorzeitig Exmatrikulierten an den Universitäten häufiger als von jenen an den Fachhochschulen genannt. Offensichtlich konnten sich die Studierenden an den Universitäten, die häufig direkt nach dem Erwerb der Studienberechtigung ihr Studium aufnehmen, weniger in praktisch-beruflichen Belangen erproben. Sie erfahren erst während ihres Studiums, dass ihre Fähigkeiten und Neigungen weniger auf akademischen Feldern, sondern mehr in unmittelbar praktischen Betätigungen liegen.

Sowohl zwischen den Studienabbrechern der verschiedenen Studienarten als auch der verschiedenen Fächergruppen bestehen hinsichtlich einer beruflichen Neuorientierung keine wesentlichen Unterschiede (Abb. 4.30 und 4.33). Für alle gelten ähnliche Tendenzen. Lediglich die Studienabbrecher in einem Medizinstudium begründen ihre Exmatrikulation vergleichsweise selten mit dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit. Auch das Streben, schnellstmöglich Geld zu verdienen, spielt für sie eine geringe Rolle.

Abb. 4.29 Berufliche Neuorientierung als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
berufliche Neuorientierung	10	11	8	8	10	19
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	6	6	4	5	6	7
Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	2	3	2	2	2	8
Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	1	1	1	0	1	2
will schnellstmöglich Geld verdienen	1	1	1	1	1	1

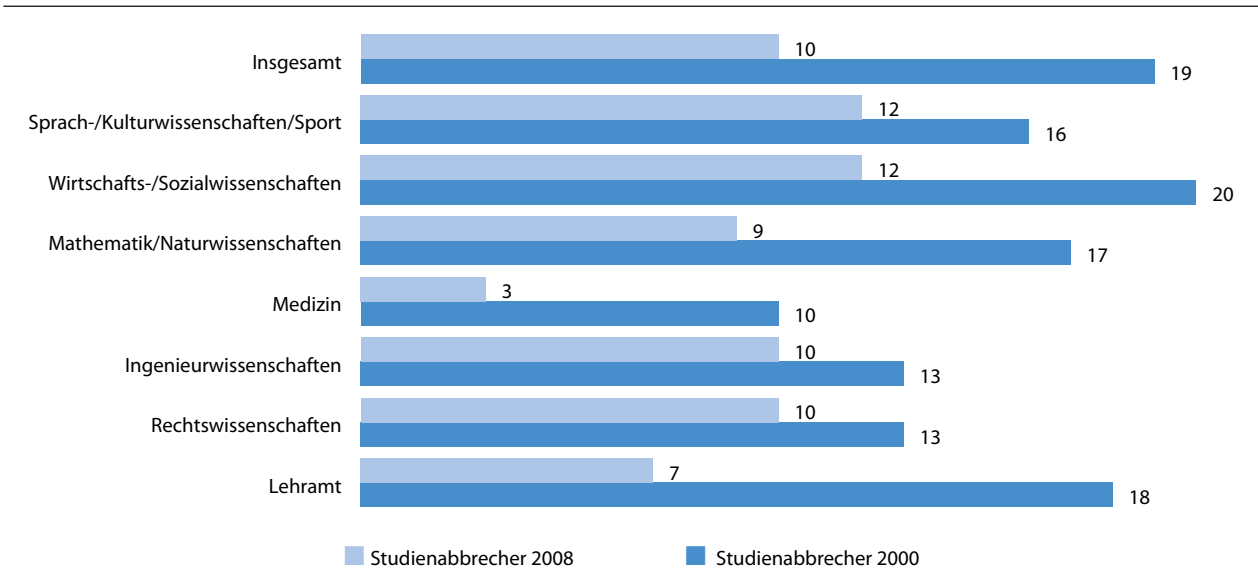
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.30 Berufliche Neuorientierung als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
berufliche Neuorientierung	10	12	12	9	3	10	10	7
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	6	8	6	5	2	4	5	5
Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	2	2	3	2	2	4	2	1
Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	1	1	1	1	0	1	2	1
will schnellstmöglich Geld verdienen	1	0	1	0	0	1	0	1

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.31 Berufliche Neuorientierung als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.32 Berufliche Neuorientierung als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
berufliche Neuorientierung	64	66	57	62	65	64
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	55	59	44	54	56	58
Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	20	20	19	18	21	31
Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	17	17	17	15	18	25
will schnellstmöglich Geld verdienen	28	28	28	26	30	32

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.33 Berufliche Neuorientierung als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
berufliche Neuorientierung	64	70	69	61	54	60	64	63
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	55	61	60	53	43	51	58	55
Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	20	23	25	16	16	15	24	21
Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	17	19	21	15	16	15	11	18
will schnellstmöglich Geld verdienen	28	30	32	27	16	24	27	28

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.7 Studienabbruch aufgrund familiärer Probleme

Einige Studierende werden durch bestimmte familiäre Verpflichtungen in Lebenslagen gebracht, die mit den Studienverpflichtungen kontrastieren. Häufig sind dabei die zu leistenden Betreuungsaufgaben zeitlich und organisatorisch nicht mit der Erfüllung von Studienanforderungen in Übereinstimmung zu bringen. In solchen Konfliktsituationen kommt es vor allem dann zum Studienabbruch, wenn die Betroffenen in einer voraussehbaren Perspektive mit keiner Hilfe und Unterstützung rechnen können, um die familiären Probleme zu lösen. Zu solchen problematischen Lebenslagen zählen auch Schwangerschaft und die Betreuung von Kleinkindern. Für insgesamt 7% der Studienabbrecher sind familiäre Probleme der ausschlaggebende Grund für den Abgang von der Hochschule (Abb. 4.34). Besonders häufig sind Studienabbrecherinnen davon betroffen.

Auf der Betrachtungsebene aller für die vorzeitige Exmatrikulation relevanten Abbruchmotive sind es 19% der Studienabbrecher, die ihren Abgang von der Hochschule mit mindestens einem familiären Aspekt in Zusammenhang bringen (Abb. 4.37). Neben unspezifischen familiären Problemen spielt vor allem der Umstand eine Rolle, dass Studium und Kinderbetreuung nicht mehr zu vereinbaren waren. 2% der vorzeitig abschlusslos Exmatrikulierten sehen dies als den ausschlaggebenden Grund ihrer Studienaufgabe an (Abb. 4.34). Für 7% hat eine solche Unvereinbarkeit den Studienabbruch mitverursacht (Abb. 4.37). Gerade dies betrifft Frauen häufiger als Männer.

Als Grund für einen Studienabbruch haben familiäre Probleme bei den Studienabbrechern im Jahre 2008 im Vergleich zum Jahr 2000 an Bedeutung verloren. Vor acht Jahren haben noch 11% der Studienabbrecher auf entsprechende Problemlagen als entscheidenden Abbruchgrund verwiesen, für 24% spielten solche Schwierigkeiten überhaupt eine Rolle für ihre Exmatrikulation. Der Rückgang an Studienabbrechern aus familiären Gründen steht im Zusammenhang mit der zunehmenden Einführung der Bachelor-Studiengänge. Für die Studienabbrecher im Bachelorstudium ist mit 5% ein niedrigerer Anteil an Studienabbrechern bezeichnend, die aufgrund familiärer Schwierigkeiten ihr Studium aufgeben. Der frühe Zeitpunkt des Studienabbruchs im Bachelorstudium führt dazu, dass sich die Studierenden häufig noch nicht in solchen familiären Konstellationen befinden, aus denen sich abbruchfördernde Konflikte entwickeln können.

Überproportional häufig ist ein Studienabbruch, bei dem familiäre Probleme den Ausschlag für das Verlassen der Hochschule gegeben haben, in Medizin (13%) und in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (9%) anzutreffen, deutlich seltener dagegen in den Rechtswissenschaften (4%, Abb. 4.35).

Abb. 4.34 Familiäre Probleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
familiäre Probleme	7	7	9	5	8	11
familiäre Gründe allgemein	4	3	5	3	4	4
Studium und Kinderbetreuung nicht mehr vereinbar	2	2	2	1	3	4
Schwangerschaft	1	1	2	1	2	2

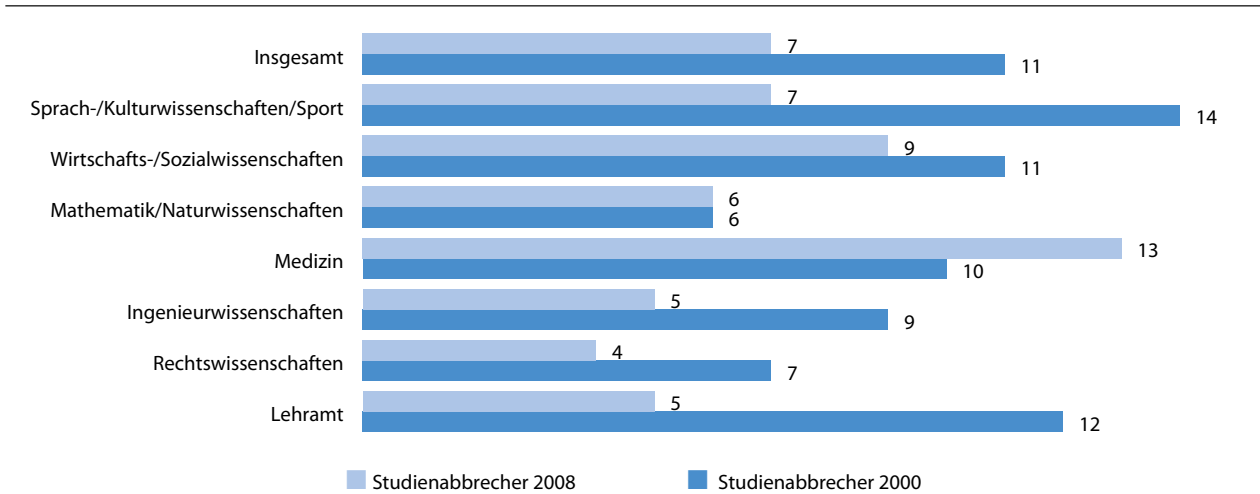
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.35 Familiäre Probleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
familiäre Probleme	7	7	9	6	13	5	4	5
familiäre Gründe allgemein	4	3	6	4	6	3	1	2
Studium und Kinderbetreuung nicht mehr vereinbar	2	3	1	1	3	1	2	2
Schwangerschaft	1	2	1	1	3	1	0	1

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.36 Familiäre Probleme als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.37 Familiäre Probleme als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhoch- schulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
familiäre Probleme	19	19	22	16	22	24
familiäre Gründe allgemein	17	16	19	14	18	23
Studium und Kinderbetreuung nicht mehr vereinbar	7	7	6	4	9	11
Schwangerschaft	4	4	5	2	5	7

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.38 Familiäre Probleme als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
familiäre Probleme	19	21	23	16	22	14	17	23
familiäre Gründe allgemein	17	18	20	14	20	13	15	17
Studium und Kinderbetreuung nicht mehr vereinbar	7	9	7	4	6	3	5	13
Schwangerschaft	4	5	4	3	7	1	0	4

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

4.8 Studienabbruch aufgrund von Krankheit

4% aller Studienabbrecher müssen in erster Linie ihr Studium aufgeben, weil eine Erkrankung ihnen eine Weiterführung des Studiums nicht mehr erlaubt (Abb. 4.39). Das ist kein unbedeutender Anteil. Er erhöht sich aber noch auf ein Zehntel, wenn danach gefragt wird, bei welchen Studienabbrechern Erkrankungen neben anderen Gründen eine Rolle für das Verlassen der Hochschule gespielt haben (Abb. 4.42). Besonders hohe Anteile an ernsthaft erkrankten Studienabbrechern sind in Medizin sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften anzutreffen (Abb. 4.43).

Der Studienabbruch aus Krankheitsgründen hat sich von 2000 bis 2008 nicht erhöht. So gaben bereits vor acht Jahren 5% der Studienabbrecher Krankheit als ausschlaggebendes Motiv und 10% als ein Motiv neben anderen an.

Abb. 4.39 Krankheit als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhoch- schulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
Krankheit	4	4	3	3	5	5

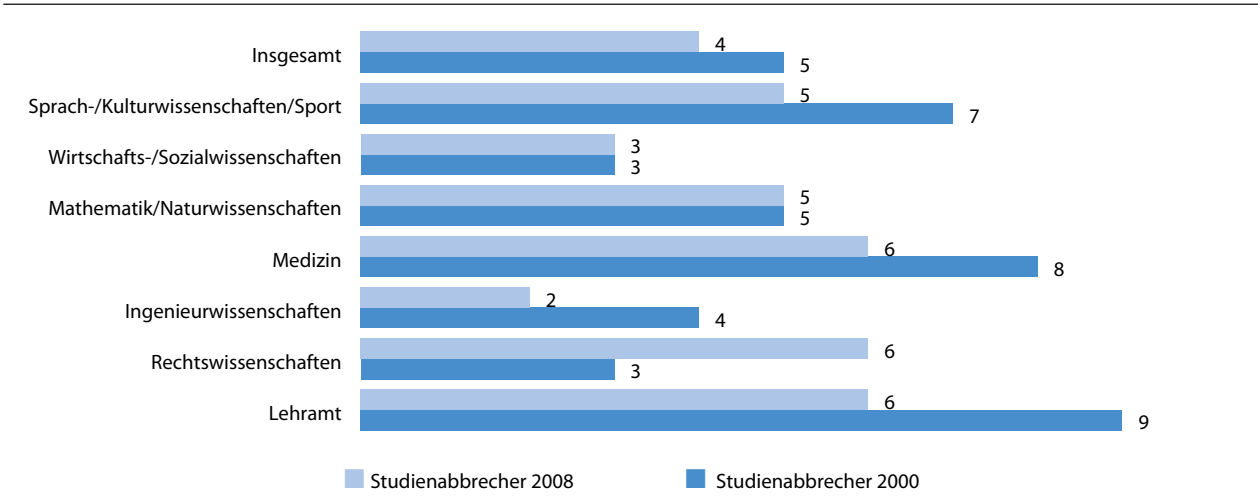
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.40 Krankheit als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
Krankheit	4	5	3	5	6	2	6	6

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.41 Krankheit als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs bei Studienabbrechern der Jahre 2000 und 2008 nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.42 Krankheit als Grund für den Studienabbruch nach Hochschulart und Art des angestrebten Abschlusses
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen	Bachelor	herkömmliche Studiengänge	
					2008	2000
Krankheit	10	10	10	9	11	10

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 4.43 Krankheit als Grund für den Studienabbruch nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in %

Abbruchgrund	Insgesamt	Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
Krankheit	10	11	12	8	14	7	10	11

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Zusammenfassung

- Die verschiedenen subjektiven Motive der Studienabbrecher für die Aufgabe ihres Studiums lassen sich zu acht Gruppen von Motiven zusammenfassen:
 - Motive, die auf unerfüllte Leistungsanforderungen verweisen;
 - Motive, die von finanziellen Problemen künden;
 - Motive, die mit mangelnder Studienmotivation in Beziehung stehen;
 - Motive, die auf unzulänglichen Studienbedingungen basieren;
 - Motive, die sich aus nicht bestandenen Zwischen- oder Abschlussprüfungen ergeben

- Motive, die auf eine berufliche Neuorientierung hinweisen;
 - Motive, die familiären bzw. persönlichen Problemlagen entspringen;
 - Studienabbruch aus Krankheitsgründen
2. Diese acht Motivgruppen verweisen auf folgende wesentliche Ursachen des Studienabbruchs:
- Mangelnde Studienleistungen: Sie können sich in der unterschiedlichsten Form äußern, generell aber gilt, dass Studienanforderungen nicht bewältigt werden. Bei der Begründung des Studienabbruchs durch die Studienabbrecher des Studienjahres 2008 stellen Leistungsprobleme ein zentrales Moment dar.
 - Finanzielle Schwierigkeiten: Ein Studienabbruch aus finanziellen Problemen erfolgt sowohl aus einer unmittelbaren pekuniären Notlage heraus als auch daraus, dass es nicht gelingt, die zur Studienfinanzierung erforderliche Erwerbstätigkeit mit den Verpflichtungen des Studiums zu vereinbaren. Finanzielle Schwierigkeiten gehören nach wie vor zu den wichtigsten Gründen der vorzeitigen Exmatrikulation.
 - Mangelnde Studienmotivation: Fehlt es an der Identifikation mit dem Fach und den damit verbundenen Berufsperspektiven, kommt es häufig zwangsläufig zum Studienabbruch.
 - Wandel der Priorität vom Studium hin zu einer praktischen Berufstätigkeit: Ein solcher Wandel kann sich aus ganz verschiedenen Gründen vollziehen – aus finanziellen Notwendigkeiten, konkreten Beschäftigungsangeboten oder einfach aus praktischen Ambitionen.
3. Gegenüber den Studienabbrechern im Studienjahr 2000 lassen sich folgende Veränderungen in der Begründung des Studienabbruchs feststellen:
- Der Studienabbruch aufgrund unzureichender Studienleistungen hat innerhalb der letzten acht Jahre deutlich an Bedeutung gewonnen. Leicht erhöht haben sich auch die Anteile von Studienabbrechern, die ihren Entschluss, das Studium ohne Abschluss zu beenden, vorrangig mit finanziellen Schwierigkeiten oder mit mangelnder Studienmotivation begründen.
 - Eine wesentlich geringere Rolle gegenüber der Situation des Jahres 2000 spielt derzeit der Studienabbruch aufgrund einer beruflichen Neuorientierung. Auch familiäre Gründe haben in diesem Zusammenhang einen Bedeutungsverlust erfahren.
4. Der Studienabbruch in den Bachelor-Studiengängen zeichnet sich insbesondere durch folgende Entwicklungen aus:
- In den Bachelor-Studiengängen kommt dem Studienabbruch aus Leistungsgründen besondere Bedeutung zu. Der Anstieg des Anteils an Studienabbrechern wegen Leistungsproblemen resultiert sehr stark aus entsprechenden Entwicklungen in den Bachelor-Studiengängen. Die Verkürzung der Studienzeit hat offensichtlich eine Verdichtung der Studienanforderungen zur Folge. Gleichzeitig bleibt den Studierenden bis zu den ersten Modulprüfungen weniger Zeit, den Einstieg ins Studium zu finden und entsprechende Bewältigungsstrategien zu entwickeln.
 - Des Weiteren ist für die Studienabbrecher in den Bachelor-Studiengängen bezeichnend, dass sie ihr Studium häufiger aufgrund mangelnder Studienmotivation ohne Examen beenden als die Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge. Für einen beachtlichen Teil der Bachelor-Studienabbrecher haben sich die Erwartungen ans Studium nicht

erfüllt. Die frühzeitigen Leistungsfeststellungen scheinen auch dazu zu führen, dass die Studierenden die Stärke ihrer Studienmotivation prüfen. Nur mit entsprechender Fachidentifikation besteht auch die Bereitschaft, sich den Leistungsanforderungen zu stellen.

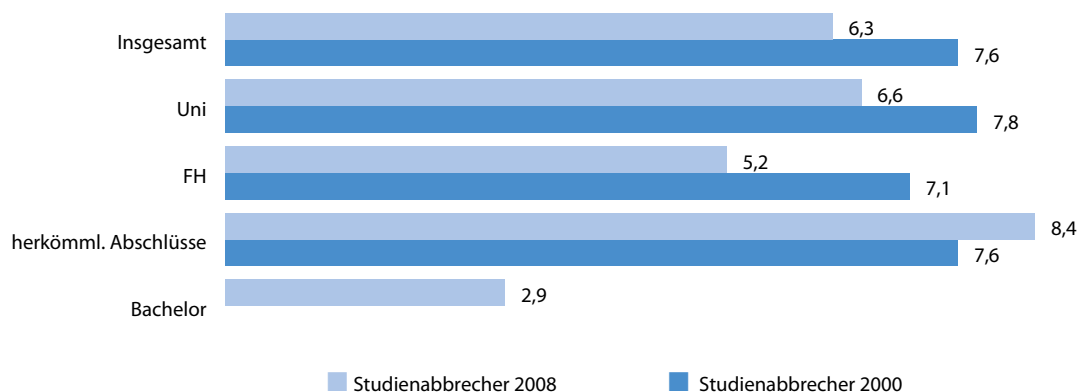
5 Zeitpunkt des Studienabbruchs

Ob der Studienabbruch in einer frühen oder späteren Phase des Studiums erfolgt, stellt ein bedeutendes Merkmal bei der Analyse des Studienabbruchs dar. Die Studiendauer bis zum Abbruch des Studiums gibt Aufschluss über das Wirken der die Exmatrikulationsentscheidung bestimmenden Faktoren.

Die Studienabbrecher im Studienjahr 2007/08 waren bis zu ihrer Exmatrikulation durchschnittlich 6,3 Hochschulsemester immatrikuliert. Im Vergleich zu den Studienabbrechern im Studienjahr 2000/01 bedeutet dies einen deutlichen Rückgang der Studiendauer. Für sie wurde eine durchschnittliche Gesamtstudienzeit von 7,6 Semester bis zum Studienabbruch ermittelt.

An den Fachhochschulen fällt diese Gegenüberstellung noch deutlicher als an den Universitäten aus: Nach 5,2 Hochschulsemestern gehen die Studienabbrecher gegenwärtig von der Fachhochschule ab. Im Jahre 2000 lag diese Durchschnittsstudiendauer noch bei 7,1 Semestern (Abb. 5.1). An den Universitäten ist gegenüber 2000 ebenfalls ein Rückgang der Zahl der Hochschulsemester bis zum Studienabbruch zu verzeichnen, und zwar von 7,8 Semester im Jahre 2000 auf nun 6,6 Semester.

Abb. 5.1 Gesamtstudiendauer bis zum Studienabbruch 2000 und 2008 nach Hochschulart und Abschlussart
Mittelwerte der Hochschulsemester



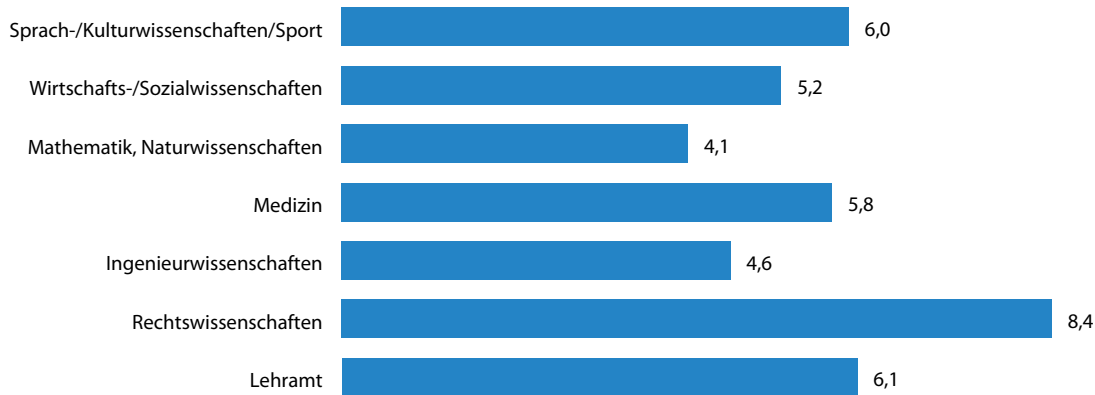
HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die starken Veränderungen in der Studiendauer bis zum Studienabbruch werden allein durch den Übergang von Diplom- und Magister- zu Bachelor-Studiengängen und den damit verbundenen Veränderungen bei der Motivierung der Abbruchentscheidung hervorgerufen. Während sich bei den Studienabbrechern, die einen herkömmlichen Studienabschluss anstrebten, die Zeit bis zum Studienabbruch im Vergleich zum Jahr 2000/01 um fast ein Semester, von 7,6 auf 8,4 Hochschulsemester, erhöht hat und damit sehr lang ist, zeigt sich bei den Studienabbrechern aus Bachelor-Studiengängen ein ganz anderer Befund. Für sie beträgt die durchschnittliche Gesamtstudiendauer gerade mal 2,9 Hochschulsemester.

Fächergruppen

Beim Blick auf die Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen (Abb. 5.2). Am frühesten gehen Studienabbrecher in Mathematik/Naturwissenschaften aus dem Studium, und zwar im Durchschnitt nach 4,1 Fach-

Abb. 5.2 Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Fächergruppen
Mittelwerte der Fachsemester



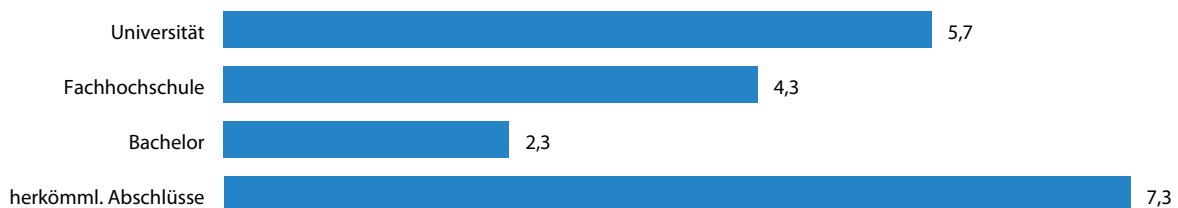
HIS-Studienabbruchstudie 2008

semestern. Ebenfalls relativ früh brechen die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften ab (4,6 Fachsemester). Mit Abstand die längste durchschnittliche Studiendauer bis zum Studienabbruch ist in den Rechtswissenschaften festzustellen. Hier wird der Studienabbruch im Mittel nach 8,4 Fachsemestern vollzogen.

Die Differenzen zwischen den verschiedenen Fächergruppen erklären sich aus den fächergruppenspezifischen Gründen des Studienabbruchs und dem unterschiedlichen Übergang zu Bachelor- und Masterstrukturen im Studium. Die Auswirkungen in den neuen Studiengängen zeigen sich schon allein daran, dass die Studienabbrecher in den Bachelor-Studiengängen durchschnittlich nur 2,3 Fachsemester studieren, die Studienabbrecher in den herkömmlichen Studiengängen dagegen 7,3 Fachsemester, ehe sie exmatrikulierten (Abb. 5.3). Der hohe Anteil an Bachelor-Studiengängen in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften, vor allem an Fachhochschulen, hat in diesen Fächergruppen die durchschnittliche Studiendauer bis zum Studienabbruch deutlich gesenkt. In den Rechtswissenschaften dagegen wird nach wie vor vorrangig in Studiengängen studiert, die mit einem Staatsexamen abschließen. Dementsprechend lange verbleiben die Studienabbrecher in dieser Fächergruppe im Studium.

Diese grundlegenden Differenzen in der Studiendauer bis zum Studienabbruch spiegeln sich auch im Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen wider: An den Universitäten haben die Studienabbrecher im Durchschnitt nach 5,7 Fachsemestern und an den Fachhochschulen schon nach 4,3 Fachsemestern ihr Studium aufgegeben (Abb. 5.3). Die Unterschiede zwischen den Hochschularten sind eine Konsequenz der Fächerstrukturen und des jeweils unterschiedli-

Abb. 5.3 Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und Abschlussart
Mittelwerte der Fachsemester



HIS-Studienabbruchstudie 2008

chen Anteils an Bachelor-Studierenden. An den Fachhochschulen dominieren ingenieur- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, die zum Großteil schon auf neue Studiengänge umgestellt wurden.

Die Unterschiede zwischen Studienabbrechern aus Bachelor- und aus herkömmlichen Studiengängen werden noch deutlicher bei einer semesterweisen Betrachtung der Studienzeit bis zur Exmatrikulation. Die große Mehrheit der Bachelor, die ihr Studium abbrechen, verlassen die Hochschule bereits im ersten oder zweiten Fachsemester (63%), lediglich 6% bleiben länger als sechs Semester im Studium (Abb. 5.4). Anders ist der Verlauf in den herkömmlichen Studiengängen: In ihnen erfolgt bei lediglich 20% der Studienabbrecher die Exmatrikulation bereits in den beiden Anfangssemestern. Bald jeder zweite Studienabbrecher exmatrikuliert sich erst nach mehr als sechs Semestern (46%), ohne den angestrebten Diplomabschluss erreicht zu haben. Die Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt des Studienabbruchs und den Fächergruppen sowie den Studienarten wirken sich auch auf die entsprechenden Werte für die unterschiedlichen Hochschularten aus. Zunächst gleichen sich zwar die Anteile: In den beiden Anfangssemestern vollzieht sich an der Universität bei 37% und an der Fachhochschule bei 36% der Abbruch des Studiums (Abb. 5.5). Aber nach mehr als zwölf Fachsemestern verlassen noch 13% der Studienabbrecher die Universität und nur 4% die Fachhochschule.

Der hohe Anteil eines frühen Studienabbruchs in Bachelor-Studiengängen weist, wie schon dargestellt, darauf hin, dass verglichen mit den herkömmlichen Studiengängen das Gewicht bestimmter Anfangsschwierigkeiten im Studium deutlich zugenommen hat. Das rührt daher, dass die von Diplomabschluss auf Bachelorabschluss umgestellten Studiengänge so strukturiert sind, dass von diesen Studierenden rascher als von denen in herkömmlichen Studiengängen die Erfül-

Abb. 5.4 Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Abschlussart
Angaben in %

Fachsemester	Bachelor	herkömmliche Abschlüsse
1 – 2	63	20
3 – 4	25	19
5 – 6	7	15
7 – 8	3	11
9 – 10	2	9
11 – 12	1	9
13 – 14	0	7
15 und mehr	0	10

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 5.5 Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch an Universitäten und Fachhochschulen nach Fachsemestern
Angaben in %

Fachsemester	Universitäten		Fachhochschulen	
	2000	2008	2000	2008
1 – 2	33	37	37	36
3 – 4	19	19	24	28
5 – 8	21	19	20	22
9 – 12	11	12	9	10
13 – 16	8	8	6	3
17 und mehr	7	5	5	1
Studieneinstieg nicht geschafft	23	21	30	34

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

lung bestimmter komplexer Anforderungen im Studienverlauf abverlangt wird – wie z. B. die neue Art der Lehre und der Aufgabenstellung, die selbständige Orientierung an der Hochschule, die Entwicklung eines Studien- und Lernrhythmus, die Integration in die Hochschulgemeinschaft und nicht zuletzt die Erfüllung der fachlichen Studienanforderungen. Mit den ersten Prüfungen, die häufig schon nach vier Monaten anstehen, müssen die Bachelor-Studierenden diesen Aufgaben gerecht geworden sein, um sie erfolgreich abzuschließen. Kommt aber zu dieser schon beträchtlichen Anforderungsdichte noch die Notwendigkeit hinzu, Wissenslücken zu schließen oder Fähigkeitsdefizite zu kompensieren, geraten viele Studierende, vor allem in bestimmten Fächergruppen, in eine Überforderungssituation, die unweigerlich zum Studienabbruch führt, wenn nicht durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen an der Hochschule ein Ausgleich geschaffen wird. Für Studierende anderer Fächergruppen, in denen die Leistungsanforderungen aus studentischer Sicht leichter zu bewältigen sind als z. B. in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften, erweisen sich die frühen Prüfungen schon nach einem Semester als ein ernsthafter Test für die Stärke der Studienmotivation. Die Studierenden stellen sich dann die Frage, ob sie sich mit den Inhalten und beruflichen Möglichkeiten des gewählten Studienfachs so stark identifizieren, dass sie gewillt sind, die Anstrengungen der Prüfungsvorbereitung auf sich zu nehmen.

Für alle Fächergruppen aber gilt, dass die für den Studieneinstieg zur Verfügung stehende Zeit im Bachelor-Studium weitaus knapper ausfällt als bislang. Damit im Zusammenhang steht, dass die Studierenden umfangreicher als in den Diplom-Studiengängen üblich bereits in der Studienanfangszeit mit relativ hohen Leistungserwartungen konfrontiert werden. Die zu verzeichnende Zunahme eines relativ frühen Studienabbruchs in den Bachelor-Studiengängen ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass viele den Studieneinstieg nicht bewältigt haben – entweder aus Leistungsgründen oder wegen mangelnder Studienmotivation. Die verdichteten Anforderungen führen insbesondere bei Studierenden mit gewissen Defiziten in den Studienvoraussetzungen schnell zu einem starken Problemdruck und zu einem negativen Selbsturteil über die künftigen Studienerfolgsaussichten. Die Option zum Studienabbruch wird dabei mitunter gesucht, ohne eine ausreichende Studienbewährung durchlaufen zu haben.

Der hohe Anteil eines frühen Studienabbruchs wirft die grundsätzliche Frage auf, ob dieser Effekt im Sinne der Bildungsökonomie zu begrüßen oder abzulehnen ist. Um dies zu entscheiden, ist in den folgenden Kapiteln zu prüfen, inwieweit von einem solch frühen Verlassen des Studiums auch viele Studierende betroffen werden, die unter anderen Umständen ihre Studienschwierigkeiten überwinden und so zu einem erfolgreichen Abschluss gelangen würden.

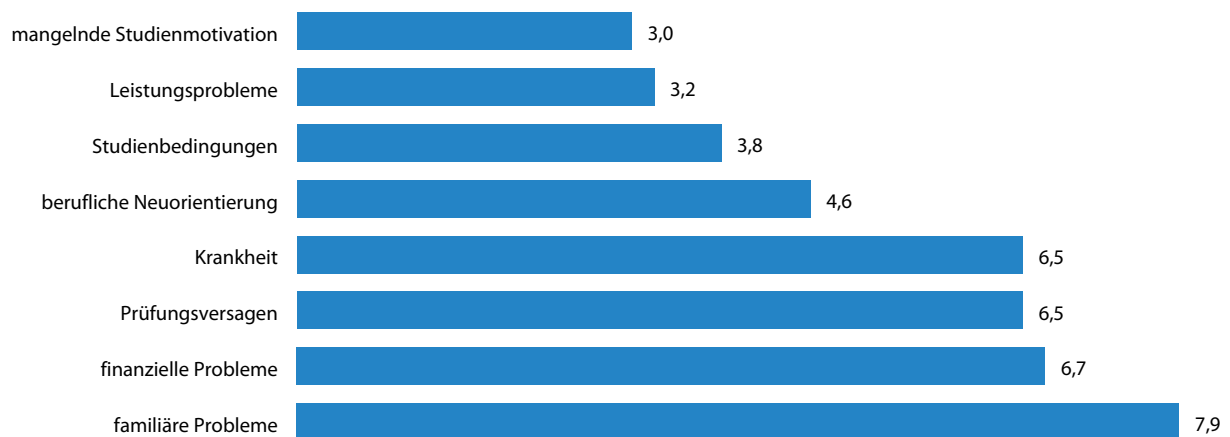
Der Studienbeginn beinhaltet von jeher eine anspruchsvolle Eingewöhnungs- und Orientierungsphase, in der von den Immatrikulierten bestimmte Anpassungsleistungen abverlangt werden. In den Bachelor-Studiengängen stehen allerdings so frühzeitig für den Studienverlauf wichtige, anspruchsvolle Prüfungen an, dass zu vermuten ist, dass Studierende, die in herkömmlichen Studiengängen mitunter solche Anfangsschwierigkeiten im Verlauf des Studiums noch überwinden konnten, jetzt vor noch größere Hürden für einen erfolgreichen Studium stehen. Sie kommen gar nicht mehr in eine wirkliche Erprobungs- und Bewährungsphase, sondern geraten im Studienablauf so schnell ins Hintertreffen, dass sie daran zweifeln, die richtige Studienwahl getroffen zu haben bzw. überhaupt für das gewählte Studium geeignet und befähigt zu sein. In dieser Konfliktsituation entscheiden sich viele für den Abbruch des Studiums.

Abbruchgrund und Zeitpunkt des Studienabbruchs

Diese Annahmen finden ihre Bestätigung bei einer Differenzierung der durchschnittlichen Studiendauer bis zum Studienabbruch nach den Gründen für die vorzeitige Exmatrikulation. Es zeigt

sich nämlich, dass am frühesten, und zwar schon nach 3 Fachsemestern, diejenigen Studierenden die Hochschule wieder verlassen, die ihre Motivation zum Studium verloren haben (3,0 Semester, Abb. 5.6) oder die sich den Leistungsanforderungen nicht gewachsen fühlen (3,2 Semester). Nur wenig länger verbleiben Studierende im Durchschnitt immatrikuliert, die die Studienbedingungen als unzureichend beurteilen (3,8 Semester). Etwas länger reift der Entschluss zum Abgang von der Hochschule bei Studierenden, die das Studium aufgeben, weil sie sich beruflich neu orientieren (4,6 Semester). Noch deutlich länger schiebt sich der Studienabbruch hinaus, wenn eine Krankheit an der Fortsetzung des Studiums hindert (6,5 Semester). Genau so lang dauert es bis zum Studienabbruch, wenn Versagen in Prüfungen der hauptsächliche Exmatrikulationsgrund ist. Ähnlich hoch liegt die Studiendauer bei Studierenden, die wegen finanzieller Schwierigkeiten das Studium abbrechen (6,7 Semester). Familiäre Probleme führen vergleichsweise spät zur Studienaufgabe, und zwar im Durchschnitt nach 7,9 Semestern.

Abb. 5.6 Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach ausschlaggebendem Abbruchgrund
Mittelwerte der Fachsemester

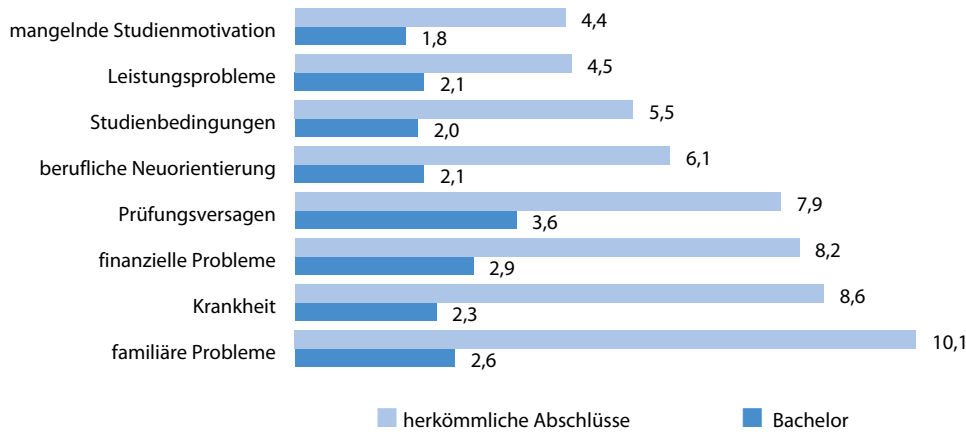


HIS-Studienabbruchstudie 2008

Ebenfalls deutlich werden die entsprechenden Zusammenhänge bei einem getrennten Blick auf Studienabbrecher aus herkömmlichen und aus Bachelor-Studiengängen (Abb. 5.7). In den Bachelor-Studiengängen führen Motivationsverlust, Leistungsschwierigkeiten und unzulängliche Studienbedingungen am frühesten zum Studienabbruch, und zwar nach weniger als 2,2 Semestern. In der Rangfolge der Gründe, die am zeitigsten zum Abgang von der Hochschule führen, unterscheiden sich Bachelor-Studienabbrecher nicht von den Exmatrikulierten aus herkömmlichen Studiengängen, allerdings liegt die Studiendauer bis zur Exmatrikulation beim Bachelor deutlich niedriger als beim Diplom oder Magister. Insgesamt erkennbar ist, dass eine vorzeitige Exmatrikulation wegen Prüfungsversagens oder finanzieller Probleme im Durchschnitt auch in den Bachelor-Studiengängen erst nach einer etwas längeren Studiendauer relevant wird (3,6 bzw. 2,9 Semester).

Eine Gegenüberstellung der Gesamtstudiendauer bei den Studienabbrechern im Jahre 2000 und 2008 erhärtet die in der vorstehenden Analyse formulierte Erkenntnis, dass bedingt durch die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master in der Tendenz nach kürzerer Studiendauer das Studium abgebrochen wird (Abb. 5.8). Dieser Effekt zeigt sich gleichermaßen an Universitäten und Fachhochschulen.

Abb. 5.7 Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch bei Bachelor und herkömmlichen Abschlüssen nach ausschlaggebendem Abbruchgrund
Mittelwerte der Fachsemester



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 5.8 Gesamtstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart
Angaben in %

Hochschulsemester	Universitäten		Fachhochschulen	
	2000	2008	2000	2008
1 – 2	27	32	26	31
3 – 4	17	18	23	24
5 – 8	21	17	21	25
9 – 12	12	15	13	12
13 – 16	11	11	8	5
17 und mehr	12	7	9	3

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Zusammenfassung

1. Im Vergleich zu den Exmatrikulationsjahrgang 2000/01 brechen die Studierenden gegenwärtig nach einer kürzeren Studiendauer das Studium ab. Die durchschnittliche Studiendauer bis zum Abbruch hat sich von 7,6 auf 6,3 Hochschulsemester reduziert. Dabei findet in den Bachelor-Studiengängen bei 63% der Studienabbrecher die vorzeitige Exmatrikulation schon im Laufe der ersten beiden Fachsemester statt. In den herkömmlichen Studiengängen ist das lediglich bei 20% der Studienabbrecher der Fall.
2. Je früher durch die Studierenden die Entscheidung gefällt wird, das Studium nicht weiter fortzusetzen, desto häufiger sind der Verlust der Studienmotivation und Leistungsschwierigkeiten die ausschlaggebenden Faktoren. Bei mangelnder Studienmotivation findet der Studienabbruch im Durchschnitt nach 3,2 Fachsemestern und bei Leistungsproblemen nach 3,2 Fachsemestern statt.
3. Bei Studienabbruch in höheren Semestern sind in höherem Maße berufliche Neuorientierung, Prüfungsversagen sowie finanzielle oder familiäre Probleme ausschlaggebend gewesen.

6 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienwahl und Information vor dem Studium

6.1 Studienwahl

Die Motive für die Wahl eines Studiums sind erwartungsgemäß vielfältig und komplex. Sie spiegeln nicht nur die Art der Fachidentifikation wider, sondern auch die Erwartungen, die mit der Wahl des jeweiligen Studienfaches verbunden sind. Angesichts des hohen Anteils an Studienabbruch wegen nachlassenden Fachinteresses oder falscher Studierenerwartungen kommt der Studiengangwahl und den ihr zugrunde liegenden Motiven für eine vorzeitige Exmatrikulation eine hohe Bedeutung zu.

Im Wesentlichen lassen sich fünf Motivgruppen und ein für sich stehendes Studienwahlmotiv erkennen¹:

- * intrinsische Motive
- * extrinsische Motive
- * soziale Motive
- * fremdgeleitete Studienwahl
- * ungewisser Studienwunsch
- * fester Berufswunsch

Sowohl die Studienabbrecher als auch die Absolventen treffen ihre Studienwahl in erster Linie intrinsisch motiviert, die Exmatrikierten jedoch häufiger als die Studienabbrecher. So haben sich 95% der Absolventen bei der Wahl ihres Studiums nach ihren Neigungen und Begabungen gerichtet, während dies „nur“ bei 84% der Studienabbrecher der Fall war (vgl. Abb. 6.1 und Abb. 6.2). Ähnlich verhält es sich auch mit der Bedeutung des Fachinteresses für die Studienwahl: 90% der Absolventen machen ihr starkes Interesse für das Fach als wichtigen Grund, den entsprechenden Studiengang zu studieren, geltend. Unter den ohne Abschluss Exmatrikierten verweisen 82% auf ein solches Interesse.

Im Gegensatz dazu werden von den Studienabbrechern stärker extrinsische Motive für die Wahl ihres Studiums hervorgehoben. Die guten Arbeitsmarktchancen, die Aussicht auf ein hohes Einkommen nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums sowie das Streben nach einem angesehenen Berufes werden von Studienabbrechern etwas häufiger zur Begründung ihrer Studienwahl genannt, als dies bei den Absolventen der Fall ist. So haben 56% der Studienabbrecher ihr Studium wegen günstiger Berufsaussichten gewählt, 45% wegen guter Verdienstmöglichkeiten und 36% aufgrund des erwarteten beruflichen Renommées. Diese Werte sind zwischen acht und zehn Prozentpunkte höher als die vergleichbaren Angaben der Absolventen.

Der Position des Studienganges auf Rankinglisten kommt als Studienwahlmotiv sowohl bei den Absolventen als auch bei den Studienabbrechern gleichermaßen eine geringe Rolle zu.

Absolventen geben in etwas höherem Maße als Studienabbrecher an, sich für ihren jeweiligen Studiengang entschieden zu haben, weil sie einen festen Berufswunsch verfolgen. Für 45% der

¹ Die Bildung der Motivgruppen erfolgt auf der Basis einer Faktorenanalyse. Sie zeigt sowohl bei den Studienabbrechern als auch bei den Absolventen das gleiche Ergebnis an Motivgruppen. Diese Gruppen erweisen sich dabei von hoher Konstanz, sie lassen sich in dieser bzw. ähnlicher Form bei den HIS-Studienanfängeruntersuchungen (s. dazu: Christoph Heine, Julia Willich, Heike Schneider, Dieter Sommer: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. HIS:Forum Hochschule 16/2008. Hannover 2008. S. 135 ff.) und auch bei der Untersuchung der Studienabbrecher des Jahres 2000 feststellen.

Abb. 6.1 Motive der Studienwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Exmatrikulationsgruppe
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 3 = „teils/teils“, 4+5 = „unwichtig“, in %

Studienwahlmotive	Studienabbrecher			Absolventen		
	wichtig	teils/teils	unwichtig	wichtig	teils/teils	unwichtig
persönliche Neigungen und Begabungen	84	11	5	95	4	1
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	64	22	14	69	21	10
Streben anderen zu helfen	31	23	46	36	21	43
wissenschaftliches Interesse	49	27	24	54	23	23
gute Arbeitsmarktchancen	56	21	23	48	22	30
gute Verdienstmöglichkeiten	45	26	29	34	26	35
Fachinteresse	82	13	5	90	8	2
Ratschläge von Eltern oder Freunden	16	20	64	15	21	64
Ratschläge von Studien- oder Berufsberatern	9	16	75	6	12	82
bestimmter Berufswunsch	41	26	33	45	22	33
zufällige Entscheidung	15	16	69	12	13	75
Streben nach einem angesehenen Beruf	36	21	43	27	25	48
keine Zulassung für das Wunschfach	18	8	74	5	4	91
Position des Studienganges in Rankinglisten	5	11	84	4	7	89
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	40	21	39	47	22	31

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 6.2 Motivgruppen bei der Studienwahl nach Exmatrikulationsgruppe
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 3 = „teils/teils“, 4+5 = „unwichtig“, in %

Motivgruppen bei der Studienwahl	Studienabbrecher			Absolventen		
	wichtig	teils/teils	unwichtig	wichtig	teils/teils	unwichtig
intrinsische Motive	80	13	7	86	12	2
extrinsische Motive	46	19	35	35	21	44
soziale Motive	35	21	44	42	19	39
Rat von anderen	11	17	72	6	17	77
ungewisser Studienwunsch	12	17	71	4	12	84
fester Berufswunsch	41	26	33	45	22	33

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Absolventen und 41% der Studienabbrecher spielte die konkrete Vorstellung von ihrer beruflichen Tätigkeit eine wichtige Rolle bei der Studienwahl.

Auch soziale Motive machen Absolventen häufiger als Studienabbrecher geltend. Dies ist sicherlich ein weiterer Hinweis auf die stärker intrinsische Motivierung der Absolventen. In den Fächern Medizin und Lehramt, in denen die entsprechenden Gründe eine besondere Rolle spielen, lassen sich allerdings keine wesentlichen Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen feststellen.

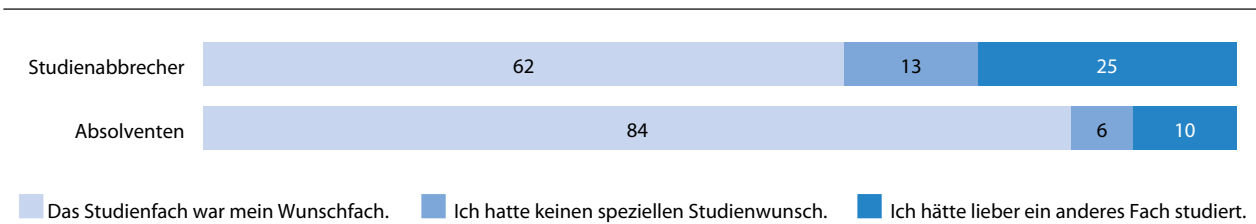
Bei der Entscheidung für einen Studiengang spielten die Ratschläge von Eltern, Freunden oder Berufsberatern sowohl bei den Studienabbrechern als auch den Absolventen nur eine geringe Rolle. 9% der Studienabbrecher und 6% der Absolventen ist dem Rat der Studien- oder Berufsberater und 16% bzw. 15% der Exmatrikulierten dem Rat der Eltern oder der Freunde gefolgt.

Dem Zufall haben ebenfalls nur wenige ihre Studienwahl überlassen. Auch hier ist der Unterschied zwischen Absolventen und Studienabbrechern nicht gravierend, der Anteil derjenigen, die dem Zufall gefolgt sind, fällt bei den Studienabbrechern geringfügig höher aus (15% vs. 12%).

Eine erhebliche Diskrepanz zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigt sich allerdings in Bezug auf den Anteil derjenigen, die ihr Studium unter anderem deshalb begonnen haben, weil sie keine Zulassung für ihr Wunschfach erhalten haben. Rund jeder fünfte Studienabbrecher gibt an, dass diese real erfahrene oder prognostizierte Ablehnung ihn in seiner Studienentscheidung stark beeinflusst hat. Bei den Studierenden, die ihr Studium mit einem Examen beendet haben, betrifft dies gerade mal fünf von Hundert.

Dieser Zusammenhang zwischen Zulassung für das gewünschte Fach und Studienerfolg zeigt sich auch bei der Frage, ob das begonnene Studium das Wunschfach war: Während für 84% der Absolventen das studierte Fach auch das ursprünglich gewünschte Fach darstellt, ist das nur bei 62% der Studienabbrecher der Fall (Abb. 6.3). Etwa jeder vierte Studienabbrecher hätte lieber ein anderes Fach studiert. Beim Auftreten von Schwierigkeiten (z.B. Leistungsprobleme oder Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen) ist gerade für diese Studierende die Schwelle, das Studium zu beenden, deutlich niedriger.

Abb. 6.3 Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Befunde weisen darauf hin, dass eine extrinsische Motivation für ein erfolgreiches Studieren allein nicht ausreichend ist. Bei einem Studium, das sich vor allem auf das Streben nach Verdienst und Karriere gründet, besteht bei nicht erfüllten Erwartungen und anderen Schwierigkeiten eine höhere Bereitschaft, das Studium aufzugeben, als bei fester intrinsischer Motivation. Ähnliche Auswirkungen haben Studienentscheidungen, die den Verzicht auf das eigentliche Wunschstudium einschließen.

In den einzelnen Fächergruppen zeichnen sich hinsichtlich der Studienwahlmotive erhebliche Diskrepanzen ab (Abb. 6.4). Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass in der Studienmotivation innerhalb einer Fächergruppe einerseits durchaus gleiche Tendenzen zwischen Absolventen und Studienabbrecher zu beobachten sind. In der starken sozialen Begründung des Studiums sind sich z. B. in Medizin Studienabbrecher wie Absolventen einig gewesen. Auch der Wunsch nach persönlicher Entfaltung ist in den Sprach- und Kulturwissenschaften beiden Gruppen von Exmatrikulierten eigen. Doch trotz dieser Ähnlichkeiten erweisen sich andererseits auch innerhalb der Fächergruppe bestimmte motivationale Konstellationen als abbruchfördernd – und zwar in der schon weiter oben beschriebenen Art und Weise.

So zeigt sich in fast allen Fächergruppen, dass Studienabbrecher in aller Regel ihren Studiengang häufiger als Absolventen wegen der günstigen Berufsaussichten, der guten Einkommens- und Aufstiegsmöglichkeiten gewählt haben. Zugleich begründeten die Absolventen ihre Wahl häufiger mit einem starken wissenschaftlichen Interesse, persönlichen Neigungen und Begabun-

Abb. 6.4 Motive der Studienwahl nach Fächergruppen
(Werte 1+2 auf einer 5-stufigen Skala von 1= „sehr wichtig“ bis 5= „unwichtig“, Angaben in %)

Motive der Studienwahl		Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
persönliche Neigungen und Begabungen	Studienabbrecher	92	74	87	90	79	77	90
	Absolventen	97	90	96	96	95	80	97
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	Studienabbrecher	79	60	53	70	61	51	61
	Absolventen	81	64	65	72	63	48	68
Streben anderen zu helfen	Studienabbrecher	29	24	19	81	20	40	68
	Absolventen	37	17	19	80	13	35	68
wissenschaftliches Interesse	Studienabbrecher	40	42	66	56	60	37	35
	Absolventen	56	43	82	61	59	30	40
gute Arbeitsmarktchancen	Studienabbrecher	29	65	67	54	75	54	53
	Absolventen	19	69	54	44	56	46	53
gute Verdienstmöglichkeiten	Studienabbrecher	20	59	52	37	60	62	29
	Absolventen	13	52	39	29	44	41	31
Fachinteresse	Studienabbrecher	86	72	89	92	83	81	77
	Absolventen	93	88	95	91	93	85	83
Ratschläge von Eltern oder Freunden	Studienabbrecher	12	22	13	14	17	19	19
	Absolventen	9	20	13	19	13	20	17
Ratschläge von Studien- oder Berufsberatern	Studienabbrecher	9	11	10	9	8	9	9
	Absolventen	7	7	7	2	6	12	5
bestimmter Berufswunsch	Studienabbrecher	36	37	38	65	41	48	60
	Absolventen	37	41	33	69	44	44	63
zufällige Entscheidung	Studienabbrecher	13	16	16	6	18	13	11
	Absolventen	17	11	14	13	12	12	5
Streben nach einem angesehenen Beruf	Studienabbrecher	2	46	38	33	43	61	28
	Absolventen	15	40	22	46	33	46	16
keine Zulassung für das Wunschfach	Studienabbrecher	22	18	22	1	13	13	19
	Absolventen	6	7	5	2	1	-	7
Position des Studienganges in Rankinglisten	Studienabbrecher	3	7	5	6	5	7	2
	Absolventen	3	7	6	-	8	10	-
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	Studienabbrecher	49	40	17	72	21	40	84
	Absolventen	53	41	15	72	15	51	87

HIS-Studienabbruchstudie 2008

gen und Fachinteresse. Besonders große Differenzen bei den Studienwahlmotiven werden in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen offensichtlich. Für diese Fachdisziplinen gilt besonders, dass nur eine stark intrinsisch begründete Studienentscheidung zum Studienerfolg verhilft.

Auch die Studienabbrecher der verschiedenen Hochschularten unterscheiden sich hinsichtlich der Gründe, aus denen heraus sie sich für das jeweilige Studienfach entschieden haben (Abb. 6.5). So spielen für Studienabbrecher an Fachhochschulen Aspekte wie die Aussicht auf ein hohes

Abb. 6.5 Gründe der Studienabbrecher für die Wahl des Studienfaches nach Hochschulart und Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, „1+2, in %

Motive der Studienwahl	Insgesamt	Universität	Fachhochschule	Bachelor	herkömmliche Studiengänge
intrinsische Motive					
persönliche Neigungen und Begabungen	84	85	81	81	86
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	63	63	64	62	63
wissenschaftliches Interesse	49	48	54	50	48
Fachinteresse	82	82	81	79	84
extrinsische Motive					
gute Arbeitsmarktchancen	56	52	73	62	53
Aussicht auf ein hohes Einkommen	45	40	61	51	42
Streben nach einem angesehenen Beruf	36	34	46	40	34
Position des Studienganges auf Rankinglisten	5	5	3	6	4
soziale Motive					
Streben anderen zu helfen	31	32	24	23	36
beruflich viel Umgang mit Menschen zu haben	40	42	29	34	44
Rat von anderen					
Ratschläge von Eltern/Verwandten/Freunden	16	16	18	19	15
Empfehlung der Studien- oder Berufsberatung	9	9	10	10	9
ungewisser Studienwunsch					
zufällige Entscheidung	15	16	13	18	13
keine Zulassung für das Wunschfach	18	19	13	23	14
fester Berufswunsch					
	41	41	43	37	45

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Einkommen, das Streben nach einem angesehenen Beruf und gute Arbeitsmarktchancen eine größere Rolle bei der Studienwahl, als dies bei den Studienabbrechern an Universitäten der Fall ist. Die Anteile an den mit der Entscheidung für das Studienfach verbundenen Erwartungen wie ein hohes Einkommen und gute Arbeitsmarktchancen fallen an Fachhochschulen über 20% höher aus als an Universitäten. Die Studienabbrecher an Fachhochschulen sind deutlich stärker extrinsisch motiviert. Diese Differenzen lassen sich nicht allein durch die unterschiedlichen Fächerprofile der betrachteten Hochschularten erklären.

Solche starken Unterschiede sind bei den intrinsischen Motiven der Studienwahl nicht festzustellen. Die Studienabbrecher an Universitäten haben sich nur geringfügig häufiger von ihren persönlichen Neigungen und Begabungen leiten lassen. Eine beträchtliche Differenz besteht wiederum bei der sozial begründeten Studienfachwahl. Der Wunsch, anderen zu helfen und beruflich viel Umgang mit Menschen zu haben, stellte für die Studienabbrecher an Universitäten häufiger einen Grund dar, sich in das jeweilige Studienfach zu immatrikulieren. Dieser Befund ist allerdings in erster Linie darauf zurückzuführen, dass den entsprechenden Motiven in den universitären Fächergruppen Medizin und Lehramt eine besonders große Bedeutung zukommt.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Abschlussarten ist auffällig, dass die Studienabbrecher in Bachelor-Studiengängen ihre Studienentscheidungen stärker extrinsisch begründen als ihre Kommilitonen in den herkömmlichen Studiengängen (Abb. 6.5). Die guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Aussicht auf einen hohen Verdienst und der Erwerb eines angesehenen Berufsabschlusses werden von Bachelor-Studienabbrechern überdurchschnittlich häufig als wichtige Gründe ihrer Studienwahl benannt. Hinsichtlich der intrinsischen Motive sind die Differenzen wesentlich geringer, wobei die Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge ein wenig stärker solche Gründe bei der Entscheidung für ihr Studienfach für wichtig erachten. Da aber das Bachelor- und das herkömmliche Diplomstudium jeweils eine unterschiedliche Verteilung der Studienfächer aufweisen, ist davon auszugehen, dass die entsprechenden Entwicklungen zu den beobachteten Differenzen beitragen.

Zu den Besonderheiten des Bachelorstudiums gehört allerdings, dass der Anteil derjenigen Studienabbrecher, die keine Zulassung für ihr Wunschfach bekommen haben, hier besonders hoch ausfällt. Rund jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges gibt an, dass dieser Aspekt bei der Entscheidung für sein Studienfach eine Rolle gespielt hat. Dagegen verweisen in den herkömmlichen Studiengängen nur 14% der Studienabbrecher auf eine solche Ablehnung. Dieser Befund ist unzweifelhaft das Resultat des hohen Anteils an Bachelor-Studiengängen, bei denen die Zulassung über einen regionalen NC reguliert wird².

Die entscheidenden Gründe für einen Studienabbruch korrelieren in gewisser Weise mit den Motiven der Studienwahl (Abb. 6.6). Vor allem bei drei Gruppen von Studienabbrechern zeigen sich diesbezüglich Zusammenhänge: Die erste Gruppe sind Studienabbrecher, die das Studium wegen mangelnder Studienmotivation ohne Examen beendet haben. Sie waren unterdurchschnittlich intrinsisch motiviert und haben mit ihrem Studium nur selten einen festen Berufswunsch verfolgt. Stattdessen ließen sie sich überproportional häufig vom Rat Anderer leiten, wichen wegen Zulassungsbeschränkungen auf andere Fächer aus und trafen ihre Entscheidung für ihr Studienfach zufällig. Im Laufe des Studiums hat sich die Unsicherheit bei der Fachwahl für die betreffenden Studienabbrecher zu einem unüberwindbaren Problem entwickelt. Sie können sich nicht (mehr) mit ihrem Studienfach identifizieren, das Interesse am Studium und den möglichen Berufen lässt nach.

Abb. 6.6 Motivgruppen bei der Studienwahl nach ausschlaggebendem Studienabbruchgrund
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2, in %

Motivgruppen bei der Studienwahl	ausschlaggebender Studienabbruchgrund							
	Studienbedingungen	Leistungsprobleme	berufliche Neuorientierung	Motivationsmangel	familiäre Gründe	finanzielle Probleme	Prüfungsversagen	Krankheit
intrinsische Motive	87	77	77	72	84	85	85	82
extrinsische Motive	42	60	48	45	40	43	57	36
soziale Motive	37	29	30	36	46	39	28	36
Rat von Anderen / Zufall	12	14	13	17	9	7	6	9
ungewisser Studienwunsch	9	11	12	25	3	10	8	11
fester Berufswunsch	45	39	34	24	52	50	51	37

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Studienabbrecher, die in erster Linie an finanziellen Problemen gescheitert sind. Sie haben ihre Entscheidung für den jeweiligen Studiengang

² Vgl. dazu: HRK (Hg): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Sommersemester 2009. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn 2009. S. 18 und S. 55 ff.

überdurchschnittlich häufig aus intrinsischen Motiven getroffen. Das Studienfach wurde im Hinblick auf einen bestimmten Berufswunsch gewählt und unterlag nur selten einer Zufallswahl. Dies lässt auf eine relativ hohe Identifikation mit dem jeweiligen Studiengang schließen. Dennoch scheitern diese Studierenden an der Belastung, ihr Studium zu finanzieren.

Eine letzte relevante Gruppe, auf die in diesem Zusammenhang hingewiesen werden soll, sind Studienabbrecher, die ihr Studium hauptsächlich wegen Leistungsproblemen beenden. Deren Studienwahl ist überdurchschnittlich häufig auf extrinsische Motive gegründet. Daneben spielen der Rat von Anderen und der Zufall eine vergleichsweise große Rolle. Beim Blick auf ihr Berufsziel und den damit verbundenen günstigen Einkommens- und Aufstiegsmöglichkeiten haben diese Studienabbrecher offensichtlich ihre Begabung für das entsprechende Fach und ihr persönliches Leistungsvermögen häufig falsch eingeschätzt.

6.2 Information vor dem Studium

In der Regel nehmen die Studierenden ihr Studium mit bestimmten Erwartungen in Bezug auf fachliche Inhalte, Studienbedingungen, Studienanforderungen, ihre persönliche Eignung und spätere berufliche Aussichten auf. Werden diese Erwartungen aufgrund eines unzureichenden Informationsstandes enttäuscht, müssen die Studierenden ihre Vorstellungen revidieren und sich an die unvorhergesehene Situation anpassen. Gelingt ihnen dies nicht, sind Studienfachwechsel, Hochschulwechsel oder ein Studienabbruch die Folge.

Beim Vergleich von Studienabbrechern und Absolventen zeigt es sich, dass zwischen diesen beiden Gruppen nur geringe Differenzen auftreten. Offensichtlich verfügten Absolventen wie Studienabbrecher bei Studienbeginn über einen ähnlichen Informationsstand. Damit scheint es für den Studienerfolg wichtiger zu sein, ob Defizite zu den einzelnen Aspekten des Studiums schnell behoben werden und zu keiner Wandlung in der Studienentschlossenheit und Studienmotivation führen.

Die Studienabbrecher sind vor allem in Bezug auf persönliche Studienvoraussetzungen und fachliche Inhalte des Studiums etwas schlechter informiert gewesen als die Absolventen (Abb. 6.7). So konnte etwa jeder vierte Studienabbrecher vor Studienbeginn nicht einschätzen, ob er über die für das Studium benötigten Voraussetzungen verfügt. Bei den Absolventen war dies bei lediglich 18% der Fall. Ähnliche Differenzen lassen sich hinsichtlich der Studieninhalte feststellen.

Etwas besser informiert fühlten sich zu Studienbeginn die Studienabbrecher dagegen in Hinblick auf die Studienbedingungen. Während jeder zweite Absolvent angibt, hier nur unzureichend informiert gewesen zu sein, betrifft dies nur 42% der Studienabbrecher. Auch in Bezug auf die beruflichen Absichten schätzen die Studienabbrecher ihren Informationsstand zu den berufli-

Abb. 6.7 Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 1+2 = „ausreichend“, 3 = „teils/teils“, 4+5 = „nicht ausreichend“, Angaben in %

Information zu ...	Studienabbrecher			Absolventen		
	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend
...Studienbedingungen	28	30	42	24	26	50
...Studienanforderungen	31	28	41	33	28	40
...berufliche Aussichten	52	24	24	47	26	27
...persönliche Voraussetzungen	47	28	25	56	26	18
...fachliche Inhalte	39	31	30	43	32	25

HIS-Studienabbruchstudie 2008

chen Aussichten nach Abschluss des Studiums etwas besser ein. Es ist zu vermuten, dass dies mit der stärkeren extrinsischen Motivation der Studienabbrecher bei der Studienwahl zusammenhängt. Sie richten ihr Informationsverhalten stärker auf solche Aspekte wie Einkommen, Karriere-möglichkeiten und Status aus und gewinnen damit zwangsläufig auch mehr Informationen über berufliche Aussichten.

Studienabbrecher an Fachhochschulen fühlten sich zu Studienbeginn wesentlich besser informiert als die an Universitäten (Abb. 6.8). Hinsichtlich aller erfragten Aspekte gaben die Studienabbrecher der Universitäten häufiger an, nicht über ausreichende Informationen verfügt zu haben. Besonders deutlich ist der Unterschied hinsichtlich der beruflichen Aussichten: Während sich an den Fachhochschulen 60% gut informiert gefühlt haben, waren es an den Universitäten lediglich 49%. Eine Ausnahme bildet die Informiertheit zu den persönlichen Voraussetzungen zum Studium. Hier sind die Differenzen zwischen den Studienabbrechern der Universitäten und der Fachhochschulen äußerst gering.

Abb. 6.8 Informationsstand der Studienabbrecher bei Studienbeginn nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 1+2 = „vorhanden“, 3 = „teils/teils“, 4+5 = „nicht vorhanden“, Angaben in %

Information zu ...	Universität			Fachhochschule		
	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend
...Studienbedingungen	27	29	44	32	30	38
...Studienanforderungen	30	27	43	33	31	36
...berufliche Aussichten	49	24	27	60	25	15
...persönliche Voraussetzungen	46	29	25	48	28	24
...fachliche Inhalte	38	31	31	43	32	25

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Der Informationsstand zu Studienbeginn unterscheidet sich bei den Studienabbrechern der verschiedenen Abschlussarten (Abb. 6.9). So fühlten sich die Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge hinsichtlich der Studienbedingungen deutlich schlechter informiert. 46% von ihnen geben an, zu Studienbeginn nicht genug über die Studienbedingungen gewusst zu haben. In den Bachelor-Studiengängen sind dagegen lediglich 37% dieser Ansicht. Bei der Informiertheit zu den beruflichen Aussichten, zu den persönlichen Voraussetzungen und zu den fachlichen Inhalten des Studiums geben dagegen die Studienabbrecher der Bachelor-Studiengänge, etwas häufiger an, nur über unzureichende Informationen verfügt zu haben.

Abb. 6.9 Informationsstand der Studienabbrecher bei Studienbeginn nach Art des angestrebten Abschlusses

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 1+2 = „ausreichend“, 3 = „teils/teils“, 4+5 = „nicht ausreichend“, Angaben in %

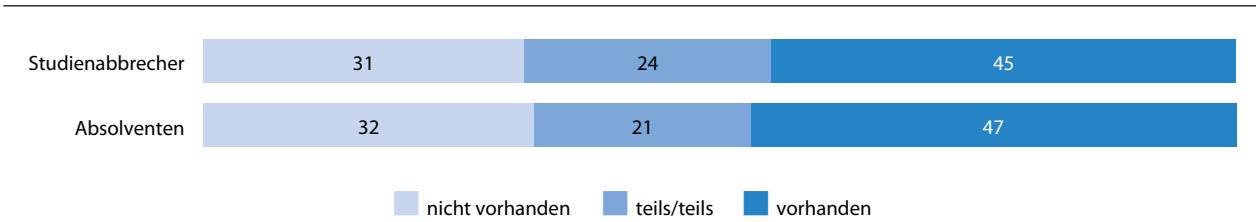
Information zu ...	Bachelor			herkömmliche Abschlüsse		
	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend	ausreichend	teils/teils	nicht ausreichend
...Studienbedingungen	31	32	37	26	28	46
...Studienanforderungen	31	27	42	31	27	42
...berufliche Aussichten	52	22	26	52	25	23
...persönliche Voraussetzungen	42	30	28	49	28	23
...fachliche Inhalte	37	31	32	40	32	28

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Allerdings führt der bessere Informationsstand der Studienabbrecher bei den beruflichen Aussichten zu keiner größeren Klarheit hinsichtlich der konkreten Berufsvorstellungen (Abb. 6.10). Studienabbrecher wie Absolventen unterscheiden sich in diesem Aspekt kaum, in beiden Gruppen verfügt lediglich jeder zweite bei Studienbeginn über genauere Vorstellungen seiner beruflichen Tätigkeit.

Abb. 6.10 Klarheit der Berufsvorstellungen vor Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“, 1+2=„vorhanden“, 3=teils/teils“ und 4+5=„nicht vorhanden“, in %

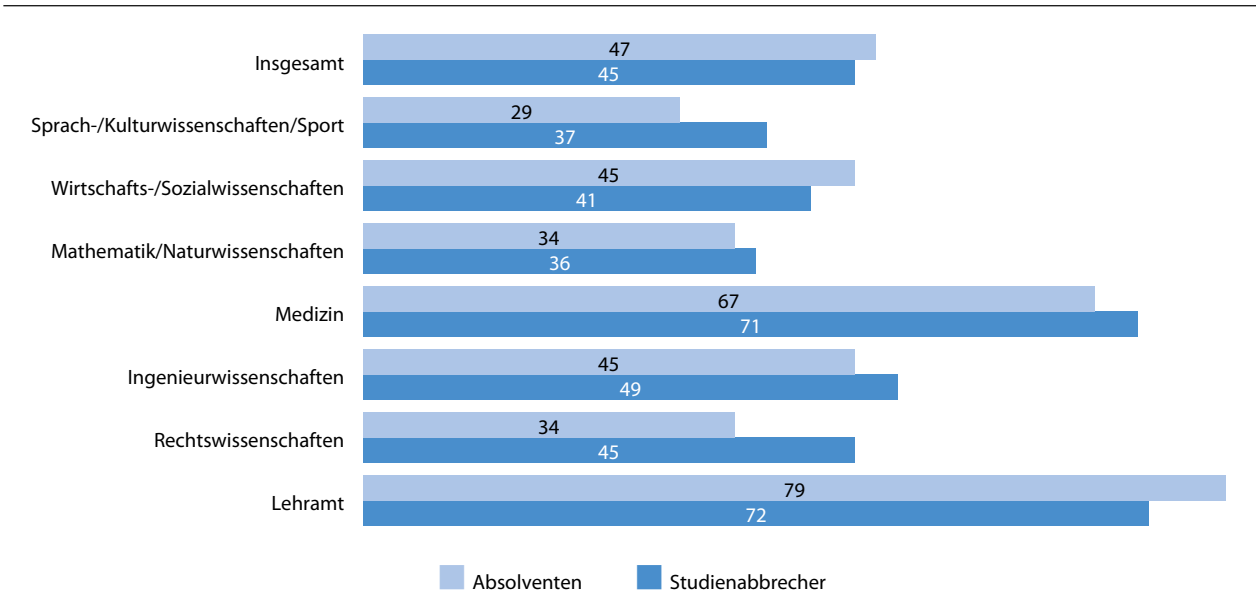


HIS-Studienabbruchstudie 2008

Demgegenüber lassen sich Unterschiede in den verschiedenen Fächergruppen beobachten. So verfügen die Studienabbrecher in den Rechtswissenschaften, in den Sprach- und Kulturwissenschaften, in den Ingenieurwissenschaften sowie in Medizin etwas häufiger über klare Vorstellungen von ihrem späteren Beruf (Abb. 6.11). Auch dies wird ein Resultat der stärkeren extrinsischen Motivation sein. Die hohe Bedeutung von Beruf und beruflichem Erfolg bedingt geradezu genauere berufliche Vorstellungen.

Abb. 6.11 Klarheit der Berufsvorstellungen vor Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 1+2, in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Das Ausmaß an unzureichender Information vor Studienbeginn unterscheidet sich deutlich bei den Studienabbrechern der verschiedenen Abbruchgruppen (Abb. 6.12). Besonders schlecht

waren jene Studienabbrecher informiert, die in erster Linie aufgrund mangelnder Studienmotivation die Hochschule verlassen haben. Sie verweisen in allen der hier abgefragten Aspekte überdurchschnittlich häufig auf Informationsdefizite. So geben 40% der betreffenden Studienabbrecher an, wenig oder überhaupt nichts über die fachlichen Inhalte gewusst zu haben. 46% dieser Studienabbrecher verfügten über zu wenige Informationen über die Studienanforderungen ihres jeweiligen Studienganges. Im Durchschnitt der Studienabbrecher betragen diese Werte sonst 30% bzw. 41%. Mangelnde Kenntnisse über das Studium führen offensichtlich leicht zu falschen Erwartungen und diese untergraben die ursprüngliche Studienmotivation.

Abb. 6.12 Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern nach ausschlaggebendem Grund für den Studienabbruch
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 4+5, in %

fehlende Informationen zu ...	ausschlaggebender Studienabbruchgrund							
	Studienbedingungen	Leistungsprobleme	berufliche Neuorientierung	Motivationsmangel	familiäre Gründe	finanzielle Probleme	Prüfungsversagen	Krankheit
...Studienbedingungen	46	41	38	42	41	43	36	37
...Studienanforderungen	35	54	40	46	31	38	42	35
...berufliche Aussichten	25	15	24	33	18	25	17	28
...persönliche Voraussetzungen	23	36	20	29	18	18	25	22
...fachliche Inhalte	30	34	31	40	26	25	23	20

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Ebenfalls schlechter informiert waren Studienabbrecher, die wegen Leistungsschwierigkeiten keinen Abschluss erwerben konnten. Sie fühlten sich überdurchschnittlich häufig unzureichend informiert hinsichtlich der Studienanforderungen ihres Studienganges. 54% dieser Studienabbrecher geben an, im Vorfeld ihres Studiums nicht gewusst zu haben, welche Ansprüche an sie gestellt werden würden. Das sind 13 Prozentpunkte mehr als im Mittel aller vorzeitig Exmatrikulierten. Auch hinsichtlich der geforderten persönlichen Voraussetzungen haben ihnen häufiger wesentliche Informationen gefehlt. Nicht wenige von ihnen wussten demnach nicht, welches hohe Leistungsniveau in dem von ihnen gewählten Studiengang abgefordert wird. Umfassendere Informationen verfügten sie dagegen über die beruflichen Aussichten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine vorrangig extrinsisch motivierte Studienwahl dazu verführen kann, ein Studienfach zu wählen, obwohl nicht die entsprechenden Leistungsvoraussetzungen gegeben sind.

Studienabbrecher, die wegen beruflicher Neuorientierung und finanzieller Probleme ihr Studium vorfristig beendet haben, weichen in ihren Informationsdefiziten kaum vom Durchschnitt ab. Für sie lässt sich kein besonderes Informationsproblem feststellen. Das gilt auch für diejenigen, die an den Studienbedingungen gescheitert sind. Allerdings hatten sie häufiger als ihre Kommilitonen keine oder nicht die richtigen Vorstellungen von den Studienbedingungen. Studierende, die wegen Krankheit oder familiären Problemen ihr Studium aufgegeben oder die in Prüfungen versagt haben, konstatieren für die meisten Studienaspekte geringere Informationsdefizite. Das kann als ein Indiz dafür gelten, dass diese Studienabbrecher weniger an fehlenden subjektiven Voraussetzungen wie Leistungsfähigkeit und Studienmotivation gescheitert sind, sondern eher an objektiven Gegebenheiten. Nicht ungenügende Vorkenntnisse über das Studium haben zum Studienabbruch geführt, sondern Bedingungen und Konstellationen, die sich während des Studiums ergeben haben.

Bei einem Vergleich der Informationsdefizite nach den Motiven, die zur Wahl des letztlich abgebrochenen Studiums geführt haben, lassen sich einige wesentliche Differenzen konstatieren (Abb. 6.13). Bei zwei Gruppen wird in besonderem Maße ein spezifisches Informationsverhalten sichtbar: Studienabbrecher, die sich für ihr Fach zufällig entschieden oder keine Zulassung für ihr Wunschfach erhalten haben, sind am schlechtesten über die Gegebenheiten ihres Studiums informiert gewesen. In allen der hier erhobenen Bereiche geben sie überdurchschnittlich häufig an, über zu wenige Informationen verfügt zu haben. Anders verhält es sich dagegen bei Studienabbrechern, deren Fachwahl sich auf eine intrinsische Motivation gründete. Diese Studierenden waren hinsichtlich aller Bereiche im Vergleich zu den anderen Motivgruppen der Studienwahl deutlich besser informiert. Starkes Fachinteresse fördert zwangsläufig ein Informationsverhalten, das auf den Lehrstoff, seine spezifischen Anforderungen und beruflichen Möglichkeiten ausgerichtet ist. Wer sich intensiv mit den fachlichen Gegenständen beschäftigt, prüft seine Eignung wie auch die Stärke seiner Motivation.

Abb. 6.13 Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern nach Motiven der Studienwahl
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 4+5, in %

fehlende Informationen zu ...	Motivgruppe der Studienwahl					
	intrinsische Motive	extrinsische Motive	soziale Motive	Rat von Anderen	ungewisser Studienwunsch/Zufall	fester Berufswunsch
...Studienbedingungen	40	38	45	36	50	37
...Studienanforderungen	38	42	39	39	53	37
...berufliche Aussichten	23	15	22	24	38	17
...persönliche Voraussetzungen	20	28	19	22	33	21
...fachliche Inhalte	25	31	28	33	38	27

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung:

1. Die Art und Weise der Studienmotivation hat beträchtlichen Einfluss auf das Risiko eines Studienabbruchs. Für das sichere Erreichen des Studienziels ist eine extrinsische Motivation, das Streben nach Karriere, hohem Einkommen und Status nicht ausreichend. Es bedarf einer starken intrinsischen Motivation.
2. Besonders stark ist der Studienerfolg gefährdet durch eine unsichere Studienfachwahl oder die Einschreibung in einen Studiengang, der nicht dem eigentlichen Wunschfach entspricht. So geben 25% der Studienabbrecher an, nicht in ihrem ursprünglich gewünschten Fach studiert zu haben, von den Absolventen betrifft dies lediglich einen Anteil von 10%.
3. Hinsichtlich des Informationsstands über das Studium bei Studienbeginn gibt es keine größeren Differenzen zwischen Absolventen und Studienabbrecher. Ersteren gelingt es allerdings besser, nicht nur die bestehenden Defizite zu den Studieninhalten und Studienanforderungen schnell auszugleichen, sondern auch aus den neuen Informationen eine positive Studienmotivation zu gewinnen.

4. Diese Zusammenhänge gelten für die Studierenden aller Fächergruppen sowie gleichermaßen für Bachelor- und herkömmliche Studiengänge. Dabei zeigt es sich, dass in den sprach- und kulturwissenschaftlichen sowie in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern besonders viele Studierende ihr Studium deshalb abbrechen, weil sie sich nicht in ihrem eigentlichen Wunschfach immatrikulieren konnten. Jeweils 22% der betreffenden Studienabbrecher verweisen auf diesen Aspekt.

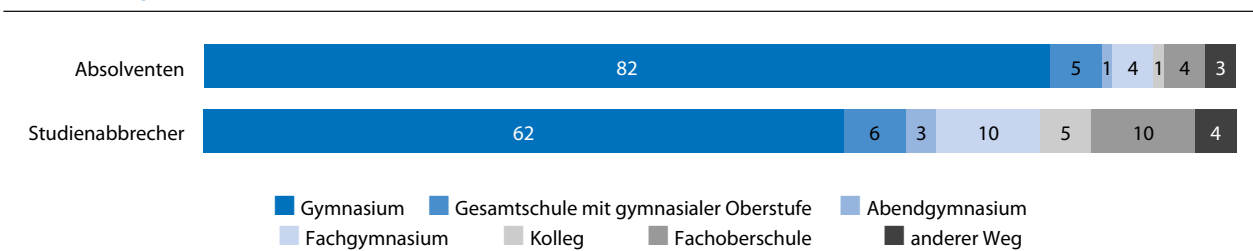
Auch in den Bachelor-Studiengängen fällt der Anteil der Studierenden, die abbrechen, weil sie nicht ihr Wunschfach studieren können, mit 23% besonders hoch aus. Bei den Studienabbrechern herkömmlicher Studiengänge beträgt dieser Wert lediglich 14%. Dies ist ein Ergebnis des hohen Anteils an Bachelor-Studiengängen, in denen der Studienzugang einem regionalen NC unterliegt.

7 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Schulische Vorbereitung und Vorkenntnisse

Sowohl für den Einstieg in ein Hochschulstudium als auch für die weitere erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen sind Fähigkeiten und Kompetenzen unverzichtbar, die von den Studierenden bereits vor Studienbeginn in der Schule und in Einführungskursen erworben werden müssen. Dazu zählen vor allem grundlegende Kenntnisse in Abhängigkeit vom jeweils studierten Fach, aber unter anderem auch Fähigkeiten, das Studium in bestimmtem Maße selbständig organisieren zu können.

Ein Großteil der Studienabbrecher und Absolventen an Universitäten und Fachhochschulen hat die gymnasiale Oberstufe besucht, allerdings ist der Anteil an ehemaligen Gymnasiasten bei den Absolventen deutlich höher: So haben 82% der Absolventen und nur 62% der Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung am Gymnasium erworben (Abb. 7.1). Studienabbrecher haben im Gegensatz zu den Absolventen ihre Hochschulberechtigung vor allem häufiger an einem Fachgymnasium oder einer Fachoberschule erworben. Jeweils jeder zehnte Studienabbrecher gibt an, auf diesem Weg zum Studium gekommen zu sein. Unter den Absolventen trifft dies nur auf jeweils 4% zu. Auch die Schüler von Abendgymnasien und Kollegs stellen unter den Studienabbrechern einen höheren Anteil als unter den Absolventen.

Abb. 7.1 Schulart von Studienabbrechern und Absolventen bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Diese Differenzen zwischen den verschiedenen Schularten zeigen sich sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Studierende mit einem am Gymnasium erworbenen allgemeinbildenden Abitur nehmen jeweils einen größeren Anteil an den Absolventen als an den Studienabbrechern ein. Ein am Gymnasium erworbenes Abitur erhöht offensichtlich in beiden Hochschularten die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs deutlich (Abb. 7.2). Demgegenüber scheint bei Hochschulzugangsberechtigungen, die zumeist nicht auf einem direkten Wege erlangt werden wie beispielsweise beim Fachoberschulabschluss, das Abbruchrisiko höher auszufallen.

Das nach Schulart unterschiedliche Abbruchverhalten ist dabei nicht ausschließlich auf Ursachen zurückzuführen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem jeweils erfahrenen Unterricht stehen. Vielmehr erweist sich der Schulbesuch mit einer ganzen Reihe von Merkmalen verbunden, die die gesamte Lebenssituation der betreffenden Studierenden einschließt. Auf der Basis der vorliegenden Untersuchung kann dies nur unzureichend aufgeklärt werden. So zeigt die Analyse der Abbruchgründe bei den Studienabbrechern verschiedener Schularten, dass diejenigen, die mit dem Abschluss der Fachoberschule, des Fachgymnasiums oder eines Kollegs ein Studium aufgenommen haben, nicht oder nur etwas häufiger an den Leistungsanforderungen der

Abb. 7.2 Schulart von Studienabbrechern und Absolventen bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nach Hochschulart
Angaben in %

Schulart	Studienabbrecher		Absolventen	
	Universität	Fachhochschule	Universität	Fachhochschule
Gymnasium	70	26	85	49
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	8	3	6	2
Abendgymnasium	3	4	1	1
Fachgymnasium	10	9	3	8
Kolleg	4	9	1	4
Fachoberschule	2	42	2	26
anderer Weg	3	7	2	10

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Hochschule scheitern, aber z. B. deutlich mehr Probleme mit ihrer Studienfinanzierung haben (Abb. 7.3). Eine nicht unbedeutende Rolle dürfte in diesem Zusammenhang auch die Studienfachwahl spielen. Es ist zu beachten, dass Studierende mit Fachhochschulreife oder mit dem Abschluss von Kollegs sich häufiger für ingenieur- oder wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge entscheiden, die sich allgemein durch eine relativ hohe Studienabbruchquote auszeichnen.

Abb. 7.3 Ausschlaggebender Studienabbruchgrund nach Art der besuchten Schule
Angaben in %

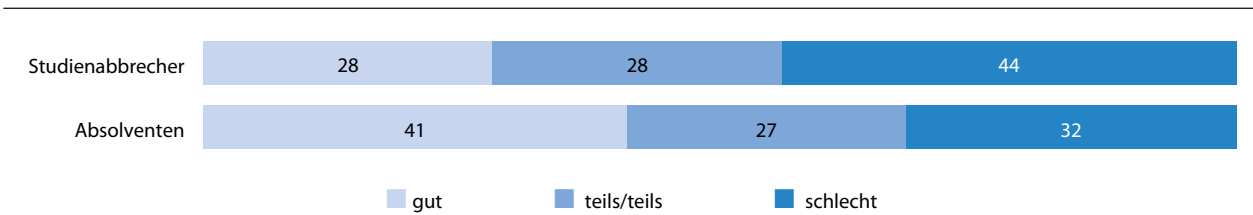
Schulart	ausschlaggebender Studienabbruchgrund								
	Studienbedingungen	Leistungsprobleme	berufliche Neuorientierung	Motivationsmangel	familiäre Gründe	finanzielle Probleme	Prüfungsversagen	Krankheit	Insgesamt
Gymnasium	63	60	71	75	49	43	59	66	60
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	10	8	6	4	3	8	5	3	7
Abendgymnasium	2	3	0	2	6	6	1	7	3
Fachgymnasium	13	11	9	8	15	12	9	4	10
Kolleg	2	2	6	4	7	9	6	5	5
Fachoberschule	9	12	7	5	11	14	16	10	11
anderer Weg	1	4	1	2	9	8	4	5	4

HIS - Studienabbruchstudie 2008

Der Befund, dass 20% der Studienabbrecher Leistungsprobleme als entscheidendes Studienabbruchmotiv angeben, legt die Vermutung nahe, dass die Vermittlung studienrelevanter Kenntnisse in der Schule nur bedingt zu gelingen scheint (Kapitel 3, Abb. 3.2). Die Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium bei den Studienabbrechern bestätigt diese Annahme (Abb. 7.4). Von ihnen sagen insgesamt 44%, dass die Schule sie nur unzureichend auf das Studium vorbereitet hat, 28% charakterisieren die Vorbereitung als teils gut, teils schlecht und nur ebenfalls 28% der ohne Abschluss Exmatrikulierten geben ein positives Urteil ab. Bei den Absolventen dagegen findet man eine positive Einschätzung der schulischen Vorbereitung deutlich häufiger. Dennoch gibt auch hier mit 41% nur die Minderheit der Absolventen an, die Schule hätte sie gut auf das Studium vorbereitet. Etwa ein Drittel der Absolventen schätzt die erfahrene Studienvorbereitung als schlecht ein.

Abb. 7.4 Schulische Vorbereitung auf das Studium aus Sicht der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „unzureichend“, 1+2 = „gut“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „schlecht“ in %

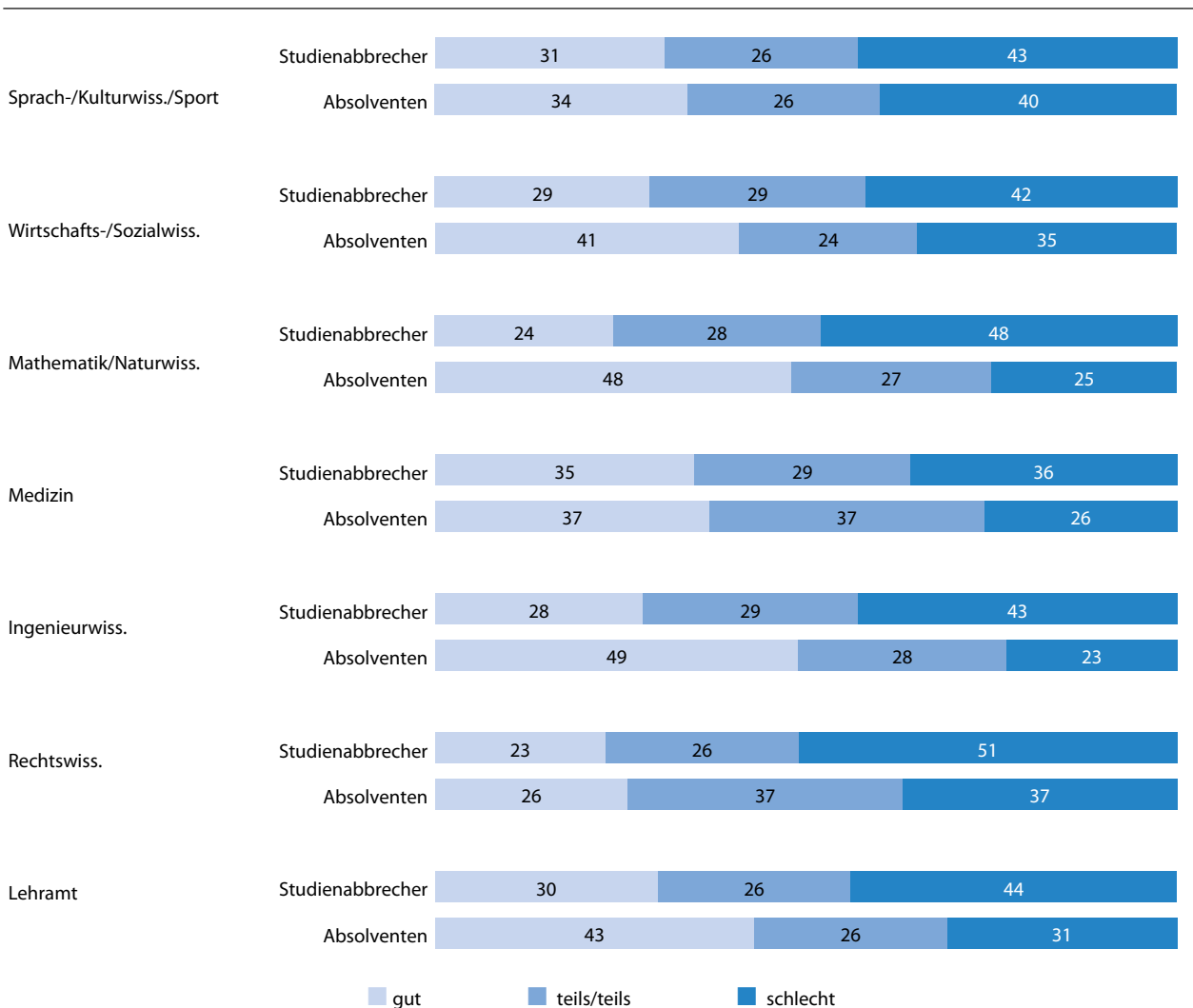


HIS-Studienabbruchstudie 2008

Das Urteil über die schulische Vorbereitung ist in hohem Maße von der jeweiligen Fächergruppe der Exmatrikulierten abhängig. In Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften zeigt sich die Bedeutung der schulischen Vorbereitung für das erfolgreiche Beenden eines Studiums besonders deutlich (Abb. 7.5). In beiden Fächergruppen ist der Anteil der Studienabbrecher, die sich schlecht durch die Schule auf ihr Studium vorbereitet fühlen, etwa doppelt so hoch wie bei den Absolventen. Ebenfalls ausgesprochen hoch ist diese Differenz

Abb. 7.5 Schulische Vorbereitung des Studiums aus Sicht der Studienabbrecher und Schulische Vorbereitung des Studiums aus Sicht der Studienabbrecher und Absolventen nach Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „unzureichend“, 1+2 = „gut“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „schlecht“ in %

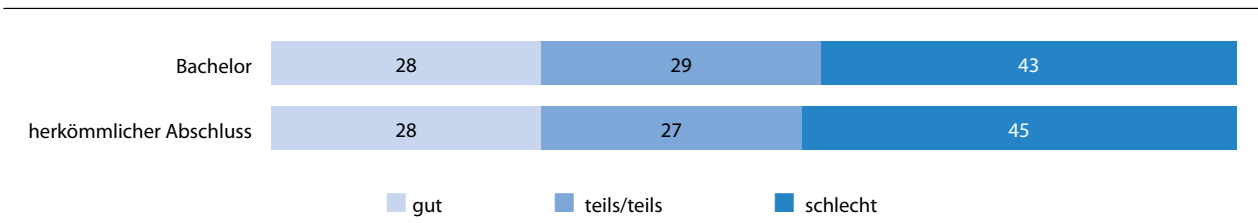


HIS-Studienabbruchstudie 2008

bei den Studierenden der Rechtswissenschaften. Dagegen ist der Unterschied in der Beurteilung der schulischen Vorbereitung zwischen den Studienabbrechern und den Absolventen in der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport ausgesprochen gering. Dies ist ein Beleg dafür, dass in dieser Fächergruppe fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten offensichtlich weitaus weniger ausschlaggebend für den Studienerfolg sind.

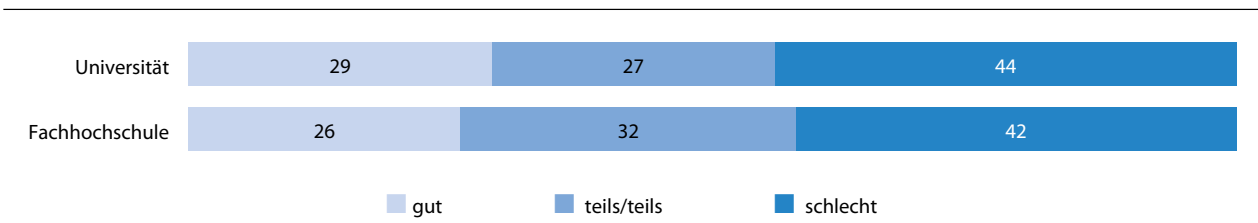
Es ist davon auszugehen, dass das Urteil über die Qualität der schulischen Vorbereitung wiederum stark von dem von der Hochschule vorausgesetzten Kenntnissniveau der Studienanfänger abhängt. Deshalb wurden die betreffenden Einschätzungen der Studienabbrecher auch nach der Art des angestrebten Abschlusses sowie nach der Hochschulart differenziert (Abb. 7.6 und Abb. 7.7). Die Differenzen, die sich dabei feststellen lassen, sind allerdings sehr gering. Damit determinieren weder Abschluss- noch Hochschulart die studentischen Aussagen über die Vorbereitungsleistungen der Schule.

Abb. 7.6 Schulische Vorbereitung des Studiums aus Sicht der Studienabbrecher nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „unzureichend“, 1+2=„gut“, 3=„teils/teils“ und 4+5=„schlecht“ in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 7.7 Schulische Vorbereitung des Studiums aus Sicht der Studienabbrecher nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „unzureichend“, 1+2=„gut“, 3=„teils/teils“ und 4+5=„schlecht“ in %



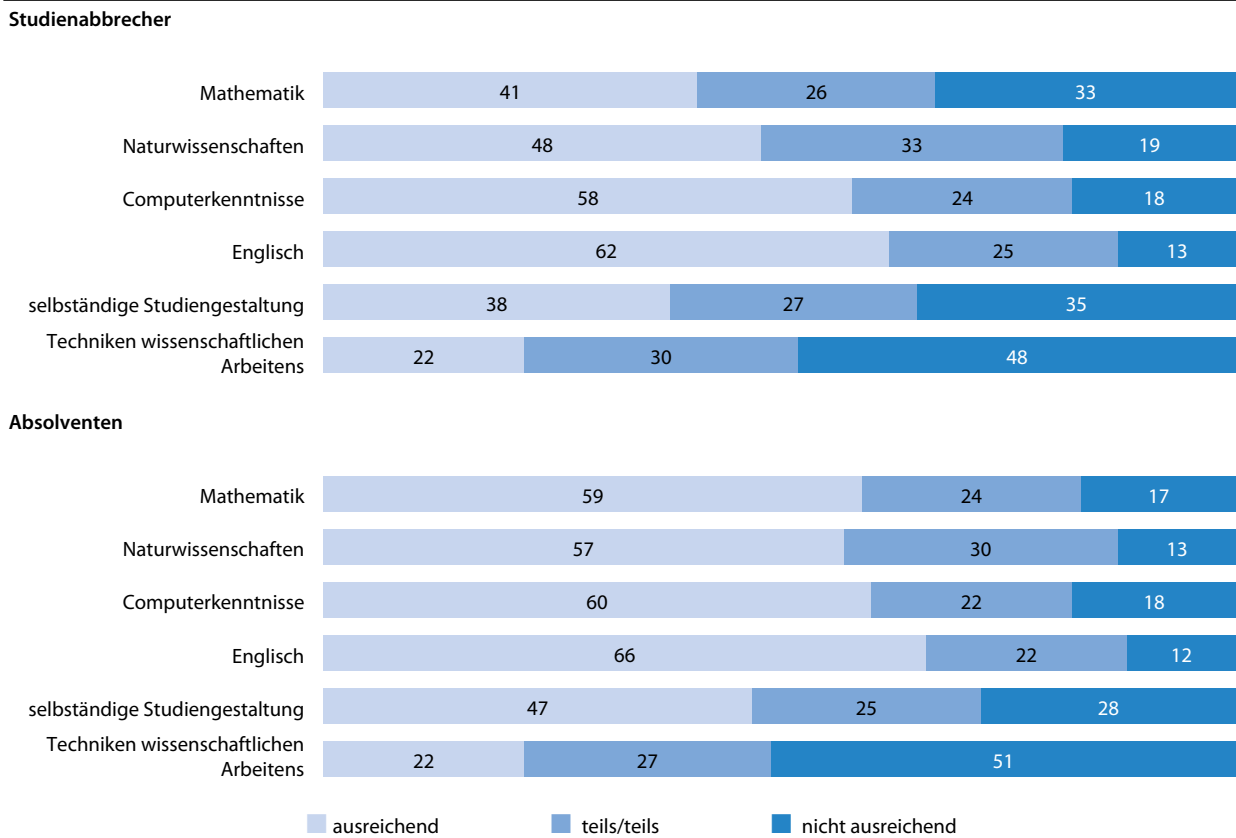
HIS-Studienabbruchstudie 2008

Noch sichtbarer werden die unterschiedlichen Problemkonstellationen der Absolventen und Studienabbrecher zu Studienbeginn bei einer Analyse einzelner Studienvoraussetzungen. Vor dem Hintergrund der – oben aufgezeigten – unzureichenden schulischen Vorbereitung können die beträchtlichen Defizite, die Studienabbrecher bezüglich relevanter Voraussetzungen angeben, kaum überraschen (Abb. 7.8). So hält ein Drittel der Studienabbrecher seine mathematischen Vorkenntnisse für unzureichend, ein weiteres Viertel gibt zumindest teilweise fehlende Mathematikkenntnisse an und nur zwei Fünftel verweisen auf hinreichendes Wissen. Demgegenüber geben von den Studierenden, die ein Examen abgelegt haben, nur 17% an, zu Studienbeginn in Mathematik nur mangelhaft vorbereitet gewesen zu. 59% der Befragten dieser Gruppe schätzen ihr Wissen in Mathematik als ausreichend ein.

Größere Differenzen zwischen Studienabbrechern und Studienabsolventen finden sich auch bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen. 19% der ohne Abschluss Exmatrikulierten halten

Abb. 7.8 Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studienabbrecher und Absolventen zu Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 1+2=„ausreichend“, 3=„teils/teils“ und 4+5=„nicht ausreichend“ in %



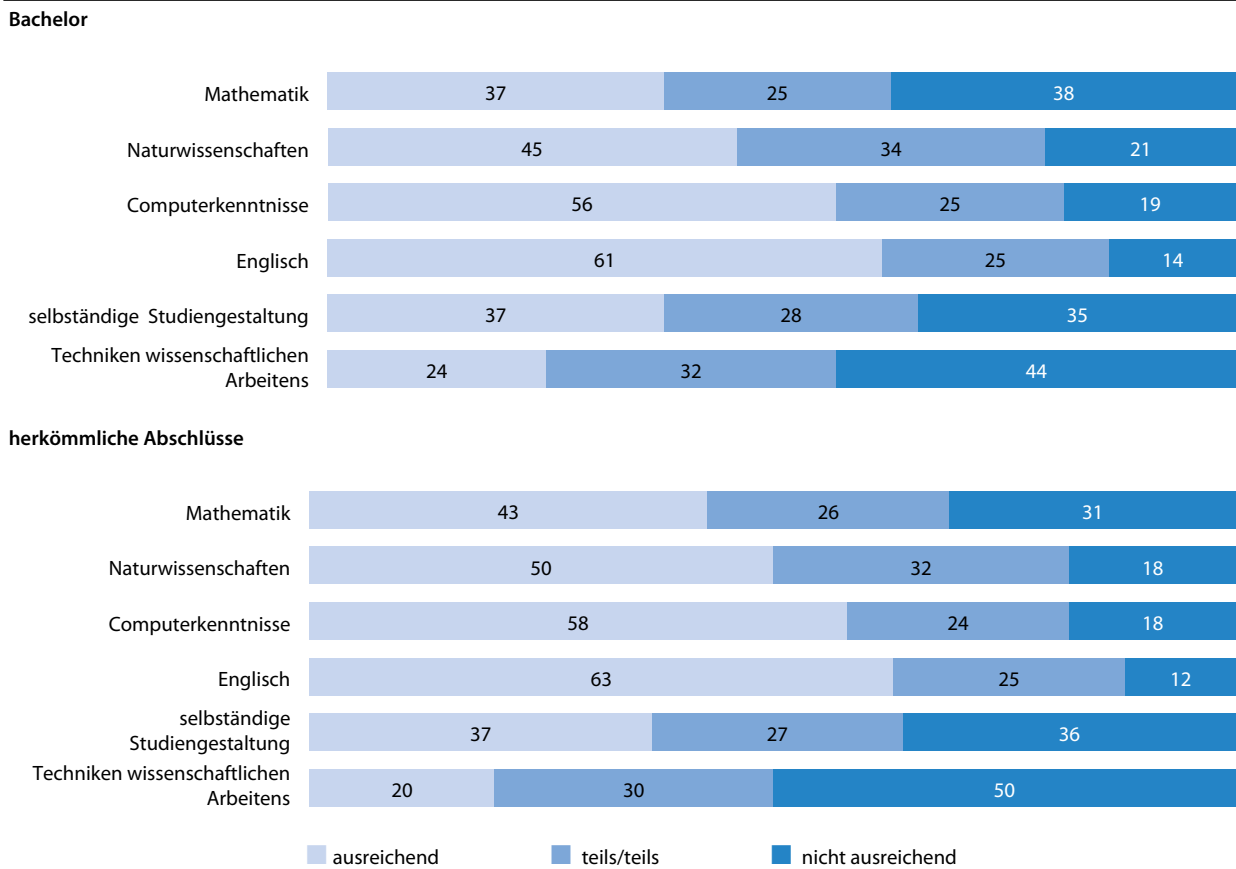
HIS-Studienabbruchstudie 2008

ihre Kenntnisse der Naturwissenschaften zu Studienbeginn für unzureichend. Lediglich 47% dieser Gruppe verfügten dagegen über ausreichendes naturwissenschaftliches Wissen. Im Vergleich dazu halten 57% der Absolventen ihre Kompetenzen in diesem Bereich für ausreichend, während nur 13% auf unzureichende naturwissenschaftliche Kenntnisse verweisen.

Ein ähnlicher Befund ist auch in Bezug auf die zu Studienbeginn gegebenen Fähigkeiten zur selbständigen Studienorganisation zu beobachten. Während 35% der Studienabbrecher sich hier ein unzureichendes Vermögen attestieren, trifft dies nur auf 28% der Absolventen zu. Demgegenüber lassen sich hinsichtlich der Computer- und der Englischkenntnisse sowie der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens zwischen Studienabbrechern und Absolventen keine nennenswerten Unterschiede feststellen. Die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden ist zu Studienbeginn bei beiden Exmatrikuliertengruppen nur ungenügend ausgebildet. Die Englisch- und Computerfähigkeiten weisen dagegen aus studentischer Sicht – ebenfalls bei beiden Gruppen – relativ selten größere Defizite auf. Allen drei Studienvoraussetzungen kommt zu Studienbeginn keine solche Bedeutung zu, dass sich deren Aneignung positiv oder im Falle der Nicht-Aneignung negativ auf den Studienerfolg auswirkt.

Vergleicht man Studienabbrecher, die einen Bachelorabschluss erwerben wollten, mit denjenigen Studienabbrechern, die einen herkömmlichen Studienabschluss angestrebt haben, lassen sich nennenswerte Unterschiede hinsichtlich der Mathematikkenntnisse und der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens feststellen (Abb. 7.9). So geben die Studienabbrecher in Bachelor-

Abb. 7.9 Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studienabbrecher zu Studienbeginn nach angestrebter Abschlussprüfung
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 1+2 = „ausreichend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht ausreichend“, in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

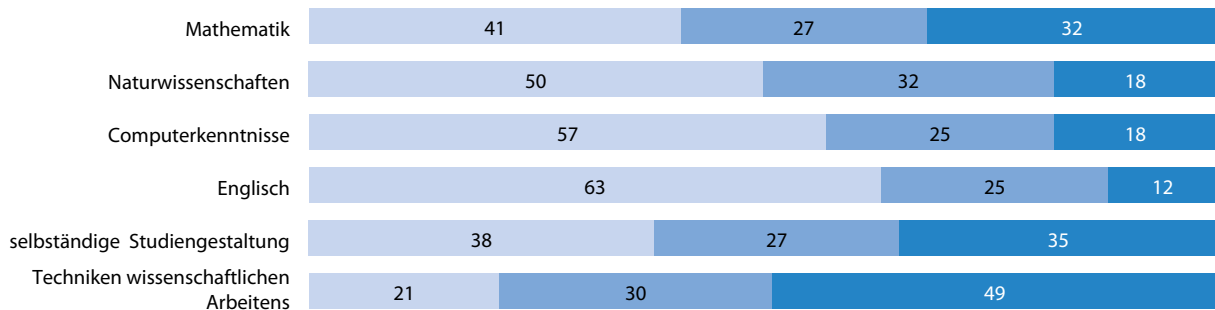
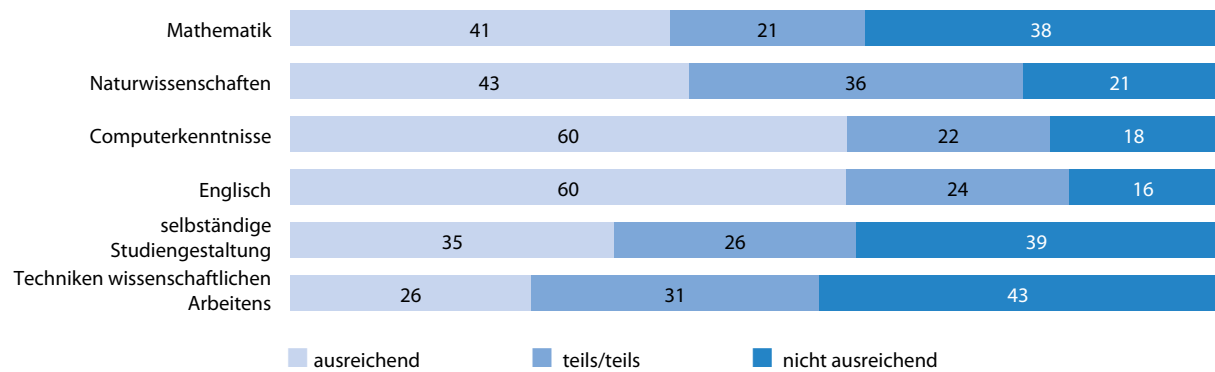
Studiengängen häufiger Defizite bei den Mathematikkenntnissen an; die Studienabbrecher in Studiengängen, die mit einem herkömmlichen Abschluss enden, beherrschen dagegen zu Studienbeginn seltener Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Diese Unterschiede resultieren zum Teil aus dem fächergruppenspezifischen Hintergrund.

Betrachtet man die Studienabbrecher differenziert nach Hochschulart (Abb. 7.10), so sind Unterschiede bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Vorkenntnissen, den Fähigkeiten zur selbständigen Studienorganisation und den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu erkennen. Defizite auf den Gebieten der Mathematik und der Naturwissenschaften werden dabei häufiger von den Studienabbrechern an Fachhochschulen angegeben. Auch hinsichtlich der selbständigen Studiengestaltung fühlen sich die Fachhochschul-Studienabbrecher geringfügig schlechter von ihrer Schule vorbereitet. Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens werden dagegen etwas stärker von den Studienabbrechern der Universitäten als Defizite benannt.

Die Einschätzung der zu Studienbeginn fehlenden Vorkenntnisse und Fähigkeiten variiert in den einzelnen Fächergruppen in hohem Maße. Auffällig ist zunächst, dass fehlende Mathematikkenntnisse über alle Fächergruppen hinweg das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen (Abb. 7.11). Besondere Bedeutung für den Studienabbruch kommt den fehlenden mathematischen Kenntnissen allerdings in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften sowie Ingenieur-

Abb. 7.10 Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studienabbrecher zu Studienbeginn nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 1+2 = „ausreichend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht ausreichend“, in %

Universität**Fachhochschule**

HIS-Studienabbruchstudie 2008

wissenschaften zu. Jeweils etwa zwei Fünftel der Studienabbrecher dieser Fächergruppen beklagen entsprechende Defizite. Von den zugehörigen Absolventen konstatieren dagegen nur 18% bzw. 16% solche mangelnden Studienvoraussetzungen. Ähnliche Befunde lassen sich für diese Fächergruppen sowohl in Bezug auf naturwissenschaftliche Vorkenntnisse als auch auf Fähigkeiten zur selbständigen Studienorganisation beobachten. Die Ausbildung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten vor Studienbeginn wirken sich ebenfalls in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen positiv auf den Studienerfolg aus. Insgesamt aber beeinflussen ungenügende Studienvoraussetzungen vor allem den Studienverlauf in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern.

Bei einzelnen Kenntnissen und Fähigkeiten verweisen Absolventen ähnlich häufig wie Studienabbrecher auf schulische Defizite, z. B. ist dies bei den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens der Fall. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Mängel an Vorbildung erst im späteren Verlauf des Studiums zum Tragen kommen. Zu diesem Zeitpunkt hat ein Großteil der Studienabbrecher ihr Studium bereits beendet.

Die fehlenden Vorkenntnisse und Fähigkeiten und damit auch die daraus resultierenden Leistungsschwierigkeiten bei den Studienabbrechern scheinen sich weniger aus deren mangelndem individuellen Leistungsvermögen zu ergeben, sondern sie sind eher das Ergebnis von Defiziten, die schon in der Schulzeit entstanden. Es zeigt sich, dass fehlende Studienvoraussetzungen häufig auf eine nicht dem Studienfach adäquate Leistungskurswahl zurückgeführt werden kann.

Abb. 7.11 Fehlende Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studienabbrecher und Absolventen zu Studienbeginn nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, 4+5, in %

Vorkenntnisse/ Fähigkeiten		Fächergruppe						
		Sprach-/Kultur- wiss./Sport	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechts- wiss.	Lehramt
Mathematik	Studienabbrecher	28	33	43	21	40	19	31
	Absolventen	16	18	18	14	16	9	18
Naturwissenschaften	Studienabbrecher	18	25	16	16	21	9	17
	Absolventen	15	18	8	12	10	12	15
Computerkenntnisse	Studienabbrecher	19	14	19	13	19	17	23
	Absolventen	17	13	17	25	18	8	21
Englisch	Studienabbrecher	10	15	12	10	11	12	12
	Absolventen	11	12	9	7	12	13	16
selbständige Studiengestaltung	Studienabbrecher	33	31	42	34	43	29	28
	Absolventen	30	20	31	38	31	38	24
Techniken wissenschaft- lichen Arbeitens	Studienabbrecher	50	49	47	51	42	48	49
	Absolventen	52	52	47	60	44	39	53

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die weiter oben erläuterten Befunde belegen, dass beispielsweise für ein natur- und ingenieurwissenschaftliches Studium mathematische und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse eine zentrale Voraussetzung darstellen, um den Einstieg in das Studium zu meistern und damit dieses auch erfolgreich abzuschließen. Beim Vergleich der Studienabbrecher mit den Absolventen dieser Fächergruppen fällt aber auf, dass die Studienabbrecher in der schulischen Oberstufe deutlich seltener Mathematik als Leistungsfach gewählt haben (Abb. 7.12). So geben lediglich 35% der vorzeitig Exmatrikulierten in den Ingenieurwissenschaften an, dass sie in der Schule Mathematik als Leistungskurs belegt haben, dagegen entschieden sich 61% der Absolventen für eine solche Kurswahl. Die Absolventen haben auch weitere naturwissenschaftliche Fächer häufiger als die Studienabbrecher als Leistungskurse belegt. Allerdings sind hier die Differenzen zu den Studienabbrechern nicht so stark ausgeprägt wie für den Schwerpunkt Mathematik. Ähnliche Tendenzen lassen sich für eine Reihe weiterer Leistungskurse in Bezug auf die verschiedenen Exmatrikuliertengruppen bestimmter Fächergruppen beobachten. Den Leistungskurs Englisch etwa haben die Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften und auch in Rechtswissenschaften seltener besucht als die Absolventen. Natürlich muss es auch den umgekehrten Fall geben, dass Studienabbrecher häufiger als Absolventen an einem bestimmten Leistungskurs teilnehmen. Dies trifft zum Beispiel auf Deutsch, Wirtschaft oder Sozialkunde zu. Die besondere Zuwendung zu diesen Schulfächern scheint noch nicht einmal in den entsprechenden Studienfächern eine höhere Gewähr für den Studienerfolg zu geben.

Abb. 7.12 Leistungskurswahl der Studienabbrecher und Absolventen nach Fächergruppe
Angaben in %

Leistungskurse		Fächergruppe						
		Sprach-/Kulturw.-/Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt
Mathematik	Studienabbrecher	13	20	38	21	35	20	26
	Absolventen	13	29	55	21	61	22	21
Englisch	Studienabbrecher	36	32	22	31	17	30	30
	Absolventen	42	35	21	33	13	51	33
Deutsch	Studienabbrecher	52	31	19	31	16	38	35
	Absolventen	52	20	11	26	10	27	33
Biologie	Studienabbrecher	20	14	26	49	14	24	22
	Absolventen	20	16	21	45	13	15	28
Geschichte	Studienabbrecher	18	9	8	10	6	16	10
	Absolventen	18	11	5	9	4	17	11
Physik, Technik	Studienabbrecher	4	4	16	3	33	3	6
	Absolventen	5	12	26	9	37	0	7
Chemie	Studienabbrecher	3	4	14	8	9	5	11
	Absolventen	2	5	19	11	10	2	7
Geographie	Studienabbrecher	4	5	9	5	5	5	8
	Absolventen	6	11	5	2	12	2	7
Kunst, Musik	Studienabbrecher	6	5	5	0	5	6	7
	Absolventen	11	7	4	7	8	0	11
Wirtschaft	Studienabbrecher	8	19	10	6	8	10	8
	Absolventen	2	14	6	2	2	12	7
Sozialkunde, Politik, Pädagogik	Studienabbrecher	11	19	8	10	9	16	13
	Absolventen	7	15	7	7	8	20	9
alte Sprachen	Studienabbrecher	2	2	2	6	2	4	3
	Absolventen	6	1	4	7	3	10	5
Fremdsprachen (außer Englisch)	Studienabbrecher	8	4	5	3	2	9	8
	Absolventen	13	8	5	9	5	12	12

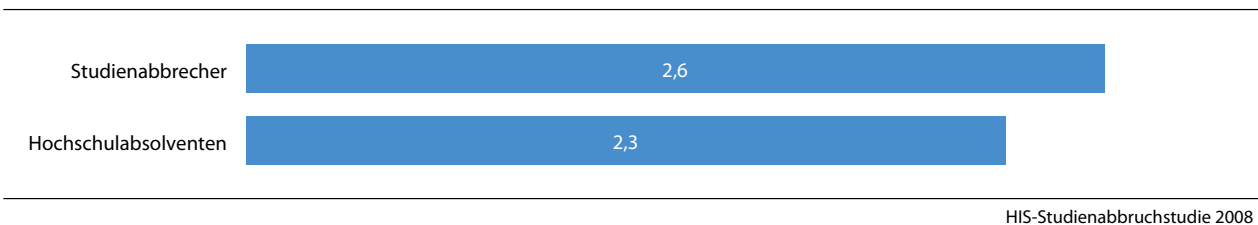
Lesehilfe: Einen Leistungskurs im Fach Mathematik haben in der schulischen Oberstufe von den Studienabbrechern in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften 38% der Studienabbrecher, aber 55% der Absolventen belegt.

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die schulische Vorbereitung muss aus doppelter Perspektive betrachtet werden: Zum einen aus der institutionellen Perspektive, bei der z. B. die Schularbeit Beachtung findet, zum anderen aber auch aus der individuellen Perspektive, bei der unter anderem das individuelle Leistungsvermögen im Mittelpunkt steht. Für Studienabbrecher ist nicht nur häufig eine inadäquate Leistungskurswahl bezeichnend, sie weisen im Mittel auch die schlechteren Abiturnoten auf. Niedrige Durchschnittsnoten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung stehen so auch für eine schlechtere schulische Vorbereitung auf das Studium (Abb. 7.13). 37% der Exmatrikulierten mit Examen erreichten einen Abiturnotendurchschnitt von 2,0 oder besser, während von den Studienabbrechern nur 20% der Befragten auf einen entsprechenden Durchschnitt zu Schulabschluss verweisen können (Abb. 7.14). Darüber hinaus ist der Anteil an Studierenden, die einen schlechteren Notendurchschnitt als 3,0 aufweisen, bei den Studienabbrechern deutlich höher.

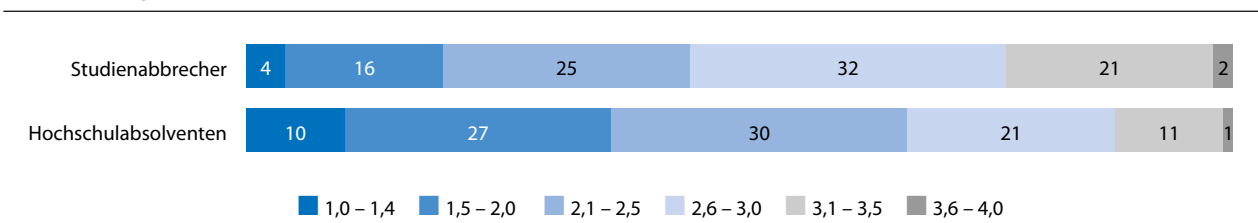
Dem entsprechenden Anteil von 23% bei den Studienabbrechern steht mit 12% ein nur halb so großer Wert bei den Absolventen gegenüber.

Abb. 7.13 Durchschnittsnote der Studienabbrecher und Absolventen bei Erwerb der Hochschulreife
arithmetisches Mittel



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 7.14 Durchschnittsnote der Studienabbrecher und Absolventen bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Unterscheidung der Studienabbrecher nach Abschlussarten zeigt gruppenspezifische Differenzen in der Verteilung der Abiturnoten (Abb. 7.15). So beginnen die Studienabbrecher der Bachelor-Studiengänge ihr Studium mit einer schlechteren Durchschnittsnote als die Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge. Während fast ein Viertel der Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge mit einem Prädikat unter 2,1 ihr Studium begonnen hat, sind es bei den Bachelor-Studiengängen lediglich 14%. Dieser Befund ergibt sich zum einen aus dem überproportional hohen Anteil von Fachhochschulstudiengängen innerhalb des Bachelorstudiums sowie zum anderen aus dem bislang gegebenen Ausschluss bestimmter Studienfächer aus den gestuften Studienstrukturen. Dazu gehören z. B. Medizin oder ausgewählte Lehramtsstudiengänge, die sich aufgrund hoher Nachfrage durch Studienanfänger mit guten schulischen Noten auszeichnen.

Zwischen Studienabbrechern aus Universitäten und Fachhochschulen lassen sich in Bezug auf die Abiturnoten deutliche Unterschiede feststellen (Abb. 7.16). Während 21% der Studienabbre-

Abb. 7.15 Durchschnittsnote der Studienabbrecher bei Erwerb der Hochschulreife nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

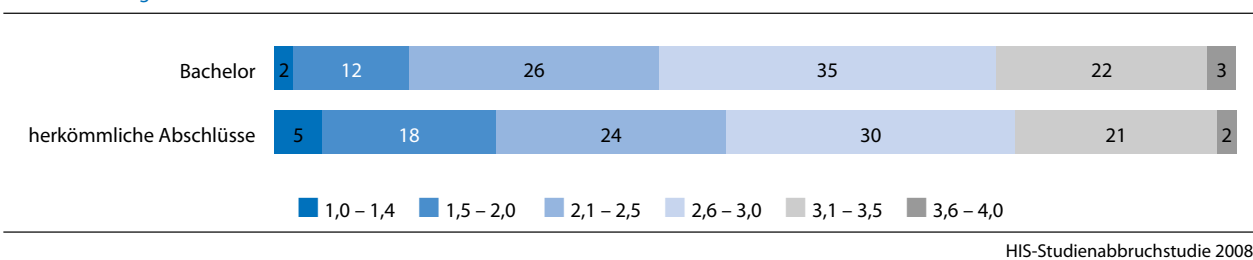
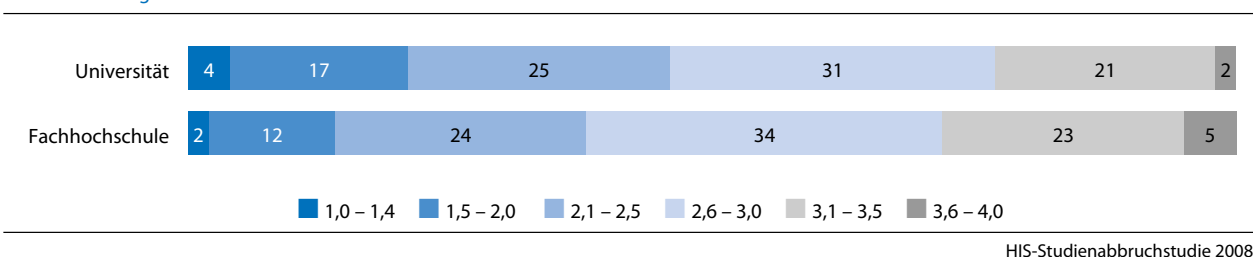


Abb. 7.16 Durchschnittsnote der Studienabbrecher bei Erwerb der Hochschulreife nach Hochschulart
Angaben in %



cher an Universitäten auf eine Durchschnittsnote von 2,0 und besser bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung verweisen können, beträgt der vergleichbare Anteil unter den Studienabbrechern an Fachhochschulen nur 14%. Den 62% der Studienabbrecher an Fachhochschulen, die mit einem schlechteren Prädikat als 2,4 ihre Hochschulreife erworben haben, steht an Universitäten ein Anteil von 54% gegenüber.

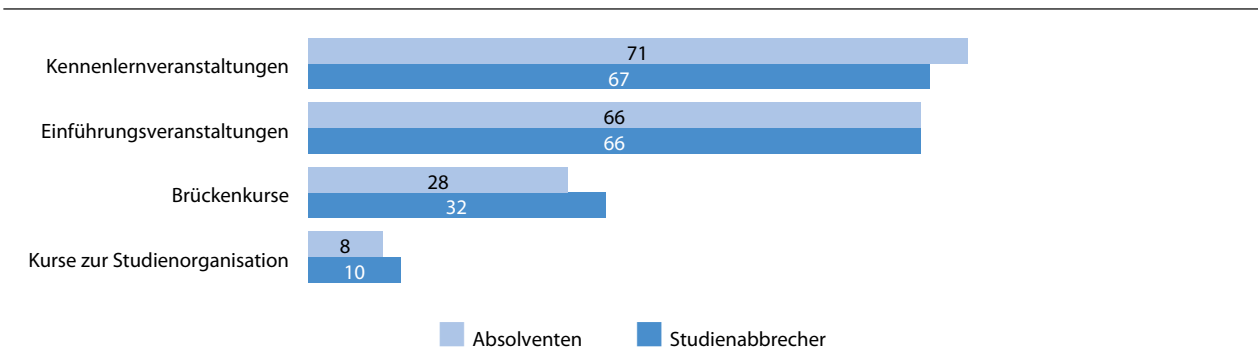
Viele Hochschulen reagieren inzwischen auf die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen ihrer Studienanfänger. Sie bieten vermehrt Einführungswochen und Brückenkurse an, in denen unter anderem zentrale fachliche Grundkenntnisse vermittelt und wiederholt werden. Diese Angebote dienen den Hochschulen als Instrument, um den Kenntnisstand der zukünftigen Studierenden anzugleichen, Effekte der schulischen Schwerpunktwahl und des schulischen Lernverhaltens zu relativieren und damit den Versuch zu unternehmen, den Studienabbruch zu minimieren. Allerdings scheint sich eine solche Wirkung bezogen auf die Teilnahmehäufigkeit der verschiedenen Exmatrikuliertengruppen nicht einzustellen, da die entsprechenden Angebote von Studienabbrechern und Absolventen zu fast gleichen Anteilen genutzt wurden (Abb. 7.17). Beispielsweise geben 67% der Studienabbrecher und 71% der Absolventen an, dass sie bei Studienbeginn Kennenlernveranstaltungen besucht haben; 32% der Studienabbrecher sowie 28% der Absolventen bestätigen die Teilnahme an Brückenkursen. Die nahezu gleiche Teilnahme der beiden Gruppen an den verschiedenen Einführungsveranstaltungen ist ein weiterer Hinweis darauf, dass der Kenntnisvorsprung der Absolventen primär das Resultat einer besseren schulischen Vorbildung ist. Sie kann, zumindest bislang, durch entsprechende propädeutische Angebote nicht ausgeglichen werden.

In der Teilnahme an Veranstaltungen zur Studieneinführung unterscheiden sich die Studienabbrecher aus Bachelor-Studiengängen nicht von jenen aus herkömmlichen Studiengängen (Abb. 7.18). Aber zwischen Universitäten und Fachhochschulen gibt es in dieser Hinsicht deutliche Differenzen (Abb. 7.19). So haben die Studienabbrecher an Universitäten deutlich häufiger an Kennenlern- und Einführungsveranstaltungen teilgenommen. Brückenkurse, die vor allem der

Angleichung des Niveaus von unterschiedlichen Studienvoraussetzungen dienen, wurden dagegen häufiger von den Studienabbrechern an Fachhochschulen in Anspruch genommen (46% vs. 29%). Dies ist unter anderem durch den höheren Anteil an Informatik- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an Fachhochschulen bedingt. In den entsprechenden Studiengängen werden besonders häufig Brückenkurse, vor allem für mathematische Grundkenntnisse, angeboten.

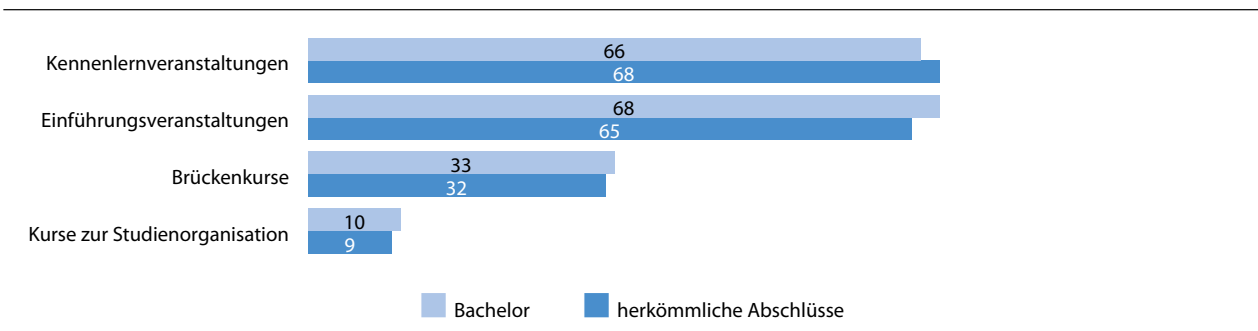
Diese Annahmen bestätigen sich bei einer fächergruppenbezogenen Differenzierung der Beteiligung an Brückenkursen, die für einen erfolgreichen Einstieg in das Studium besondere Bedeutung

Abb. 7.17 Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Veranstaltungen zur Studieneinführung
Angaben in %



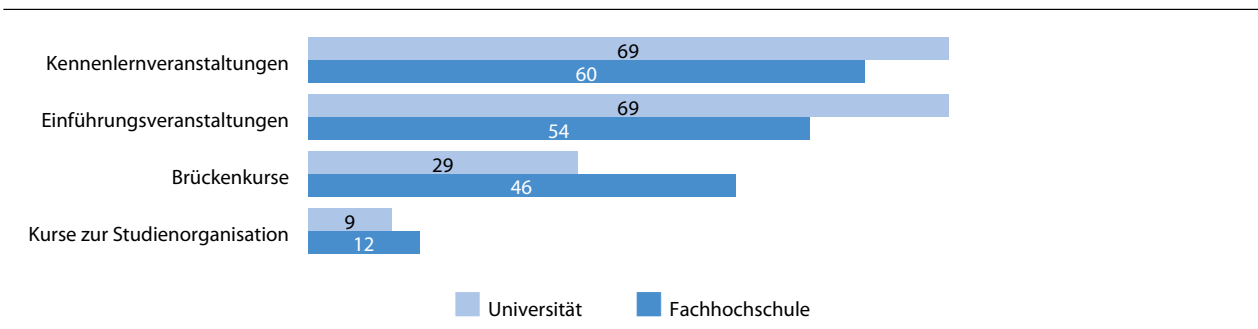
HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 7.18 Teilnahme von Studienabbrechern an Veranstaltungen zur Studieneinführung nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

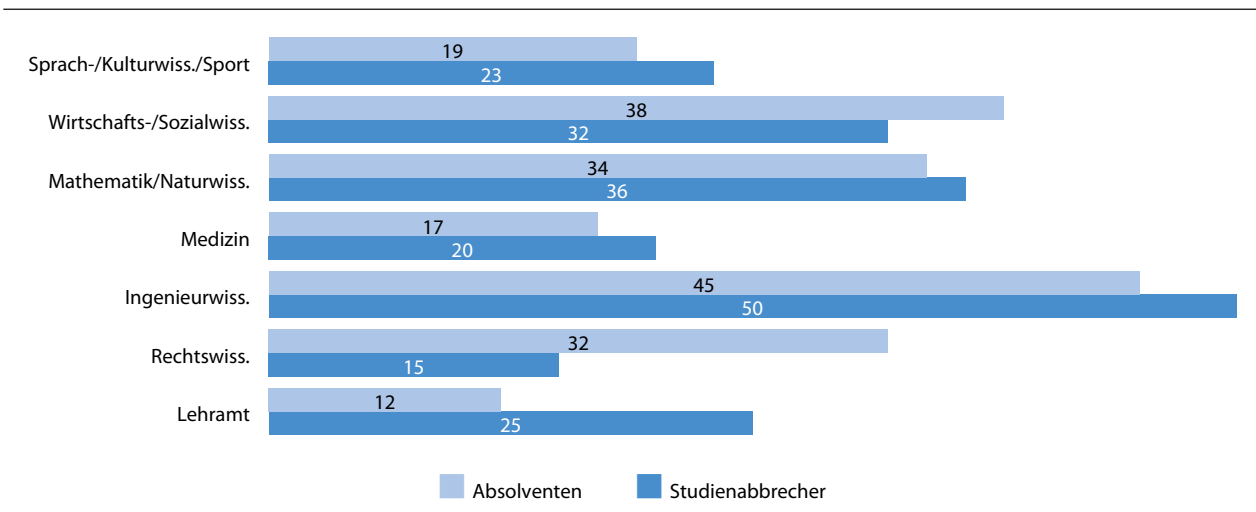
Abb. 7.19 Teilnahme von Studienabbrechern an Veranstaltungen zur Studieneinführung nach Hochschulart
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

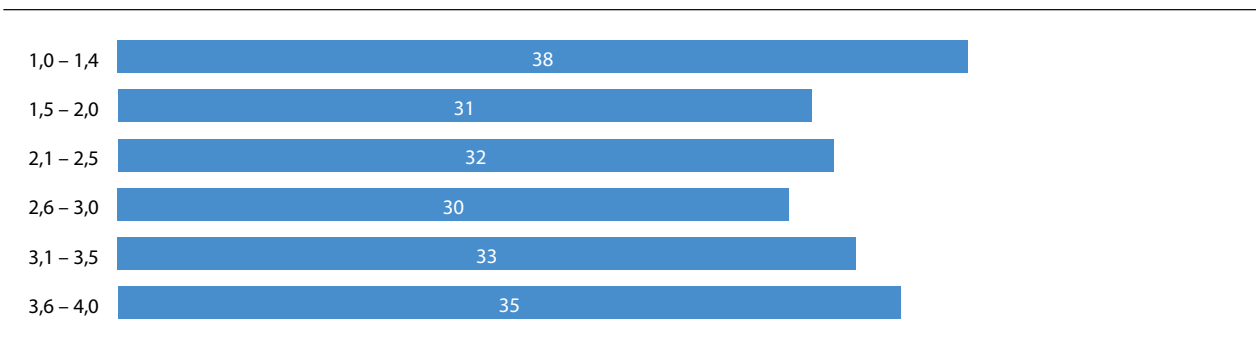
zukommen dürften. Es zeigt sich, dass Brückenkurse vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern angeboten werden (Abb. 7.20). Allerdings bestätigt sich ebenfalls der schon dargestellte Befund, dass in den einzelnen Fächergruppen hinsichtlich der Teilnahme an Brückenkursen keine gravierenden Unterschiede zwischen Absolventen und Studienabbrechern festzustellen sind. Eine Ausnahme findet sich nur in den Rechtswissenschaften. Der im Vergleich zu den Studienabbrechern deutlich höhere Besuch von Brückenkursen unter den Absolventen juristischer Studiengänge weist daraufhin, dass die Teilnahme an solchen Einführungen den Studienerfolg befördert. In allen anderen Fächergruppen zeigt sich aber dieser Zusammenhang entweder überhaupt nicht oder nur in schwacher Form. Dies führt zu der Vermutung, dass an den Brückenkursen zu wenig jene Studienanfänger teilnehmen, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend bedürfen. Ein klares Indiz für diese ungenügende Steuerung liefert der Befund, dass Studienanfänger mit sehr guten Noten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung tendenziell häufiger solche studienvorbereitenden Kurse besucht haben als jene mit schlechter Durchschnittsnote (Abb. 7.21). Das gilt auch für Studienabbrecher, die den Leistungskurs Mathematik in der schulischen Oberstufe belegt haben. Auch sie beteiligen sich häufiger an Brückenkursen als ihre Kommilitonen, die andere Leistungskurse belegt haben (Abb. 7.22).

Abb. 7.20 Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen nach Fächergruppen
Angaben in %



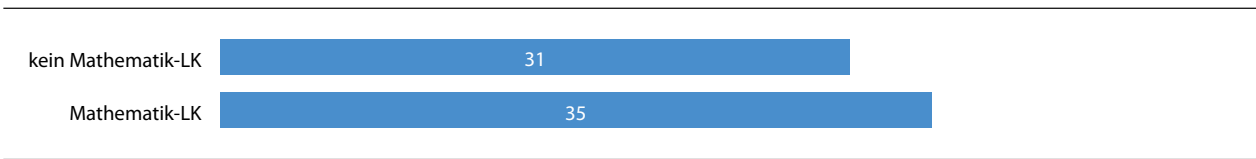
HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 7.21 Teilnahme von Studienabbrechern an Brückenkursen nach Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 7.22 Teilnahme von Studienabbrechern an Brückenkursen nach Belegung des Leistungskurses Mathematik in der Oberstufe
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung:

1. Mit einem Studienzugang, der auf dem zweiten Bildungsweg erfolgt bzw. nicht direkt über die allgemeine Hochschulreife am Gymnasium zur Studienaufnahme führt, ist derzeit ein höheres Abbruchrisiko verbunden. Studierende, die an Fachgymnasien, Kollegs oder Fachhochschulen ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, scheitern dabei vergleichsweise häufig an finanziellen und familiären Problemen. Dies steht im engen Zusammenhang mit dem höheren Lebensalter dieser Studierenden und einer Lebenssituation, die sich im Unterschied zu ihren jüngeren Kommilitonen häufiger durch bestimmte partnerschaftliche und familiäre Bindungen auszeichnet.
2. Schlechte schulische Vorbereitung wie auch eine schlechte Durchschnittsnote im Abitur gefährden ebenfalls den Studienerfolg stärker. Als besonders problematisch erweisen sich mangelnde Vorkenntnisse in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern. Abbruchfördernd wirken sich solche Defizite vor allem in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften aus. So bekunden in diesen Bereichen allein zwei Fünftel der Studienabbrecher Defizite in Mathematik, von den entsprechenden Absolventen dagegen weniger als ein Fünftel.
3. Mangelnde Vorkenntnisse sind dabei häufig die Folge einer Leistungskurswahl in der schulischen Oberstufe, die nicht dem gewählten Studienfach entspricht. Für die Studierenden in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern entstehen dann große Studienprobleme, wenn sie keine Leistungskurse in Mathematik oder den Naturwissenschaften an der Schule belegt hatten. Nur ein Drittel der betreffenden Studienabbrecher belegte einen Leistungskurs Mathematik, von den Absolventen waren es dagegen rund 60%.
4. Die angebotenen Brückenkurse werden noch zu wenig von jenen Studienanfängern genutzt, die aufgrund schlechterer Leistungen beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung oder aufgrund anderer fehlender Studienvoraussetzungen dieser fachlichen Einführungen besonders bedürfen.
5. In den Bachelor-Studiengängen zeigen sich diese Zusammenhänge im gleichen Maße wie in den herkömmlichen Studiengängen.

8 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Zeit zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme

Die Zeitspanne zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und der Aufnahme des Studiums entscheidet mit darüber, wie gut den Studierenden der Einstieg ins Studium gelingt. Die Risiken einer langen Unterbrechung in der Bildungsbiographie erwachsen daraus, dass innerhalb dieser Zeit kaum studienrelevante Kenntnisse erworben werden, dafür bereits angeeignetes Wissen häufig verloren geht. Außerdem fällt den Studierenden mit einem langen Übergang ins Studium die Gewöhnung an die neuen Arbeits- und Lernrhythmen zu Studienbeginn oft besonders schwer. Der Verlust von studienrelevantem Wissen mit zunehmender Dauer der Zeitspanne zwischen Schule und Studium lässt sich sowohl für die Studienabbrecher als auch für die Absolventen konstatieren (Abb. 8.1). Bei den Studienabbrechern zeigt sich dieser Zusammenhang allerdings etwas stärker.

Abb. 8.1 Verlust studienrelevanter Kenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen nach Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, 1+2 = „trifft zu“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „trifft nicht zu“, in %

Dauer in Monaten	Studienabbrecher			Absolventen		
	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
0–6	19	23	58	15	17	68
7–12	29	26	45	22	21	57
13–18	38	19	43	32	23	45
mehr als 18	36	22	42	31	21	48

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Der hohe Anteil an Absolventen, die ebenfalls ein Vergessen von wichtigen Grundkenntnissen und -fähigkeiten feststellen, weist darauf hin, dass weder die Länge der Übergangszeit noch der Wissensverlust allein über Studieneinstieg und das Erfüllen der Studienaufgaben entscheiden. Wesentlich ist, ob die Studierenden in der Lage sind bzw. in die Lage versetzt werden, die gegebenen Defizite zu kompensieren. Die offensichtlich größeren Probleme der Studienabbrecher in dieser Hinsicht sind zum einen im Zusammenhang mit ihrer ohnehin schon tendenziell schlechteren schulischen Vorbereitung zu sehen und zum anderen mit fehlender Unterstützung von Seiten der Hochschule oder mangelnden Fähigkeiten, entsprechende Angebote für sich fruchtbar zu machen.

Die Verknüpfung von Zeitdauer, Verlust studienrelevanter Kenntnisse und bestehenden Hilfen führt auch zu dem scheinbaren Paradox, dass bei den Absolventen zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienaufnahme mehr Zeit vergeht als bei den Studienabbrechern (Abb. 8.2). Während bei Letzteren etwa jeder Zweite innerhalb eines halben Jahres sein Studium aufnimmt, gilt dies nur für 42% der Absolventen. Rund ein Drittel der Absolventen beginnt sein Studium 13 bis 18 Monate nach dem Erwerb der Hochschulreife, von den Studienabbrechern braucht nur rund ein Fünftel so lange. Dagegen gibt es zwischen Studienabbrechern und Absolventen in Bezug auf den Anteil derjenigen, die länger als 18 Monate bis zur Immatrikulation warten, keine Unterschiede mehr. Er beläuft sich auf jeweils 20%.

Diese Befunde zeigen sich auch bei einer Analyse nach Fächerguppen. Durchgehend beginnt ein höherer Anteil der Studienabbrecher als der Absolventen das Studium spätestens sechs Mo-

Abb. 8.2 Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in %

Dauer in Monaten	Studienabbrecher	Absolventen
0–6	52	42
7–12	6	7
13–18	22	31
mehr als 18	20	20

HIS-Studienabbruchstudie 2008

nate nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, nur in den Rechtswissenschaften und im Lehramt ist dies nicht der Fall. Allerdings zeigt sich auch in den meisten Fächergruppen die Tendenz, dass mehr Studienabbrecher als Absolventen länger als 18 Monate brauchen, um sich einzuschreiben (Abb. 8.3). Auch für die Fächergruppen gilt, dass die Zeitdauer allein noch keine hinreichende Aussage über das Abbruchrisiko ermöglicht. Erst die Kenntnis der weiteren, damit im Zusammenhang stehenden Faktoren, wie das Vergessen wichtigen schulischen Wissens sowie die Möglichkeiten, dies sich wieder zu erarbeiten, ermöglicht eine solche Prognose.

Abb. 8.3 Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen
Angaben in %

Fächergruppen	Studienabbrecher			Absolventen		
	0 – 6 Monate	6 – 18 Monate	> 18 Monate	0 – 6 Monate	6 – 18 Monate	> 18 Monate
Sprach-/Kulturwiss./Sport	56	25	19	49	34	17
Wirtschafts-/Sozialwiss.	47	26	27	39	37	24
Mathematik/Naturwiss.	54	32	14	41	44	15
Medizin	41	20	39	34	39	27
Ingenieurwiss.	53	28	19	27	53	20
Rechtswiss.	51	34	15	51	46	3
Lehramt	55	26	19	53	26	19

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Differenzierung nach Hochschularten zeigt, dass die Fachhochschul-Abbrecher etwas häufiger als die Universitätsabbrecher nach sehr langen Übergangszeiten ein Studium aufnehmen (Abb. 8.4). 27% der Studienabbrecher an Fachhochschulen haben sich später als 18 Monate nach Erwerb der Hochschulreife eingeschrieben. Von den Studienabbrechern an Universitäten betrifft dies lediglich 19%. In diesen Befunden spiegelt sich die unterschiedliche Zusammensetzung dieser beiden Exmatrikulationsgruppen wider. Während sich die Studierenden und damit tendenziell

Abb. 8.4 Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienabbrechern nach Hochschulart
Angaben in %

Dauer in Monaten	Universität	Fachhochschule
0–6	53	48
7–12	6	6
13–18	22	19
mehr als 18	19	27

HIS-Studienabbruchstudie 2008

auch die Studienabbrecher an Universitäten hinsichtlich ihrer Bildungsbiographien vergleichsweise homogen darstellen, finden sich bei den Studienabbrechern an Fachhochschulen in viel stärkerem Maße verschiedene Arten von Bildungswegen. Der Anteil von Studierenden, die ihre Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben, die bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen oder die länger einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, fällt hier wesentlich größer aus.

Differenziert man die Studienabbrecher nach Abschlussarten, zeigt sich, dass Studienabbrecher aus herkömmlichen Studiengängen deutlich mehr Zeit zwischen Schulabschluss und Studienbeginn verstreichen lassen als Studienabbrecher in Bachelor-Studiengängen (Abb. 8.5). Lediglich 47% der Studienabbrecher aus herkömmlichen Studiengängen haben sich im Zeitraum des ersten halben Jahres nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung immatrikuliert. Bei den Studienabbrechern im Bachelorstudium vollzogen dagegen 60% ihre Einschreibung innerhalb der ersten sechs Monate nach dem Verlassen der Schule. Den 45% Studienabbrechern herkömmlicher Studiengänge, die ihr Studium mehr als ein Jahr nach Hochschulreife begonnen haben, stehen 36% in den Bachelor-Studiengängen gegenüber.

Abb. 8.5 Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn bei Studienabbrechern nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

Dauer in Monaten	Bachelor	herkömmliche Abschlüsse
0-6	60	47
7-12	4	8
13-18	19	23
mehr als 18	17	22

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Abbruchgründe jener Studienabbrecher, die länger als anderthalb Jahre gebraucht haben, um ein Studium aufzunehmen, zeichnen sich durch zwei Besonderheiten aus: Zum einen verweisen sie besonders häufig auf finanzielle Gründe, die sie zum Verlassen der Hochschule bewogen haben (8.6). Jeder Vierte von ihnen ist mit seiner Studienfinanzierung nicht zurecht gekommen. Ihre häufigere Herkunft aus bildungsfernen und einkommensschwächeren Familien bewirkt nicht nur ein zögerliches und vorsichtiges Verhalten bei ihren Bildungsentscheidungen, was zu der län-

Abb. 8.6 Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach Zeitdauer zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn
Angaben in %

Ausschlaggebende Studienabbruchgründe	Zeitdauer			
	0 – 6 Monate	6 – 12 Monate	12 – 18 Monate	> 18 Monate
Leistungsprobleme	21	22	20	17
finanzielle Probleme	15	21	17	26
berufliche Neuorientierung	10	10	11	9
Prüfungsversagen	9	8	14	12
mangelnde Studienmotivation	22	9	18	11
Studienbedingungen	12	17	12	10
familiäre Probleme	7	7	5	9
Krankheit	4	6	3	6

HIS-Studienabbruchstudie 2008

geren Übergangszeit ins Studium mit beigetragen hat, sondern führt auch dazu, dass sie durch die Eltern finanziell weniger unterstützt werden. Viele fühlen sich in der Finanzierung des Lebensunterhaltes stark auf eine Erwerbstätigkeit angewiesen. All das erhöht das Risiko des Studienabbruchs. Zum anderen haben sie deutlich weniger Motivationsprobleme; ein Studienabbruch aus Gründen fehlender Fachidentifikation tritt bei ihnen seltener auf. Offensichtlich hat die lange Zeitspanne zwischen Schule und Hochschule sie in ihrer Studienwahl sicherer gemacht bzw. sie sind angesichts ihres höheren Alters auch entschlossener, beim einmal gewählten Studienfach zu bleiben. Auffällig ist auch, dass diese Studienabbrecher aus eigener Sicht weniger bzw. nicht mehr als andere an den Leistungsanforderungen des Studiums gescheitert sind.

Mangelnde Studienvoraussetzungen ergeben sich nicht allein aus der Zeitspanne zwischen Schule und Hochschule, sondern auch aus dem Inhalt der jeweiligen Tätigkeiten und Aktivitäten während des Übergangs. Bestimmte Tätigkeiten sind für das zukünftige Studium von Vorteil, vor allem dann, wenn wichtige Einblicke in die fachlichen Inhalte des jeweiligen Studienganges oder des späteren Berufsfeldes gesammelt werden können. Es ist durchaus davon auszugehen, dass entsprechende Beschäftigungen die negativen Effekte einer verzögerten Studienaufnahme relativieren können, allerdings auch nur dann, wenn der Zeitraum zwischen Schulabschluss und Studienbeginn nicht zu groß ist.

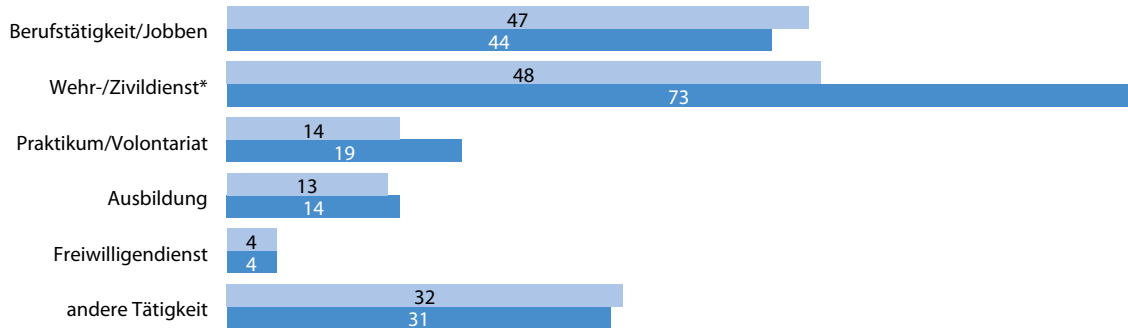
Zunächst lassen sich zwischen den Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich der Art der ausgeführten Tätigkeiten nur geringe Differenzen feststellen (Abb. 8.7). Studienabbrecher haben etwas häufiger und länger gejobbt; Absolventen dagegen zu einem höheren Anteil Praktika durchgeführt. Eine Ausnahme stellt allerdings der Wehr- und Zivildienst bei den männlichen Exmatrikulierten dar. Während rund drei Viertel der Absolventen einen Wehr- oder Zivildienst abgeleistet haben, tat dies nur jeder zweite Studienabbrecher. Damit haben diese allerdings nicht seltener Wehr- oder Zivildienst geleistet, sondern nur zu einem höheren Anteil schon vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Die beiden Exmatrikulierengruppen zeichnen sich in dieser Hinsicht durch eine unterschiedliche Zusammensetzung aus. Während ein größerer Teil der Absolventen den direkten Zugang zum Studium wählt und unmittelbar nach dem Abschluss der Schule und dem Ableisten des Wehr- oder Zivildienstes zum Studium findet, ist bei den Studienabbrechern häufiger ein weniger geradliniger Weg zu finden. Von ihnen haben eben nicht wenige ihre Hochschulreife erst nach einer Berufsausbildung und dem Wehr- oder Zivildienst erworben.

Diese größere Vielfalt beim Hochschulzugang zeigt sich insbesondere für die Studienabbrecher an Fachhochschulen. Im Vergleich zu den Studienabbrechern an Universitäten haben viele von ihnen z. B. ihren Wehr- oder Zivildienst schon vor dem Erwerb der Hochschulreife abgeleistet (Abb. 8.8). Während an Fachhochschulen lediglich ein Drittel der Studienabbrecher zwischen Hochschulreife und Einschreibung den Wehr- oder Zivildienst abgeleistet hat, betrifft dies an den Universitäten etwa jeden Zweiten.

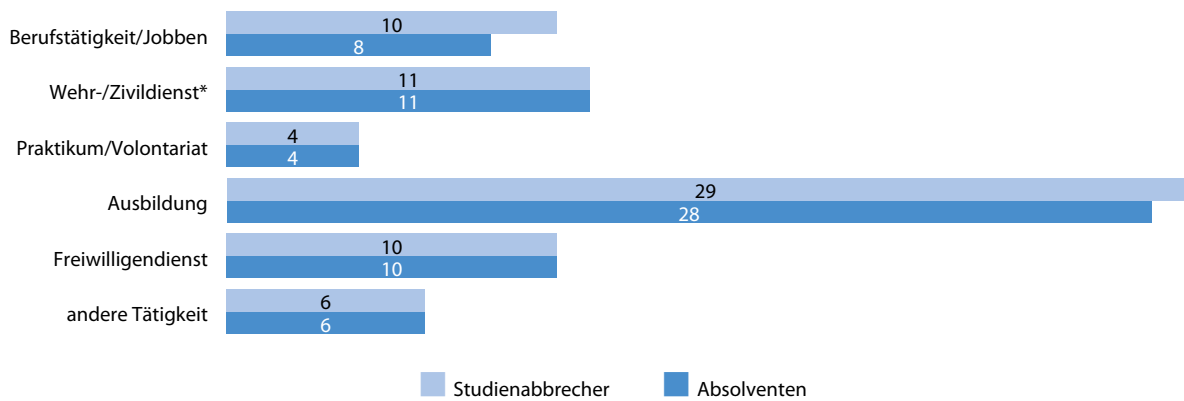
Ein deutlich höherer Anteil von Studienabbrechern, die in der Zeit zwischen Schule und Studium ihren Wehr- und Zivildienst abgeleistet haben, lässt sich auch in den herkömmlichen Studiengängen finden (Abb. 8.9). Studienabbrecher im Bachelorstudium, darauf verweist gerade der niedrigere Wert für den Wehr- oder Zivildienst, haben diesen häufiger vor dem Ablegen der Hochschulreife abgeleistet. Für sie gilt offensichtlich, dass sie noch häufiger als Studienabbrecher aus herkömmlichen Studiengängen nicht auf direktem Weg zum Studium gekommen sind. Dafür spricht ebenfalls die ähnlich hohe Rate an Studienabbrechern, die während ihres Übergangs zum Studium berufstätig waren. Diese Tendenzen unter den vorzeitig aus Bachelor-Studiengängen Exmatrikulierten dürften mit dem derzeit hohen Anteil entsprechender Studiengänge an Fachhochschulen im Zusammenhang stehen.

Abb. 8.7 Tätigkeiten der Studienabbrecher und Absolventen vor Studienbeginn sowie durchschnittliche Dauer der jeweiligen Tätigkeit in Monaten

Ausgeübte Tätigkeiten (Angaben in %)



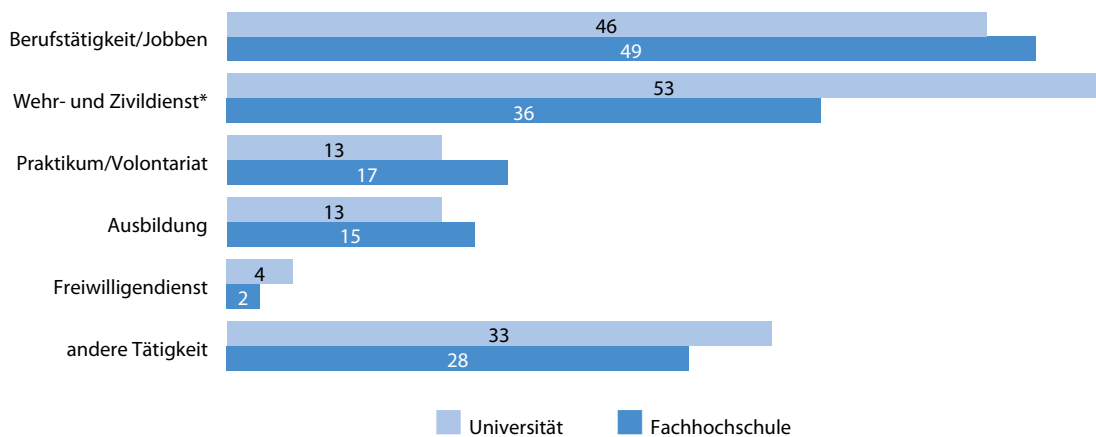
Durchschnittliche Dauer in Monaten (arithmetisches Mittel)



* nur Männer

HIS-Studienabbruchstudie 2008

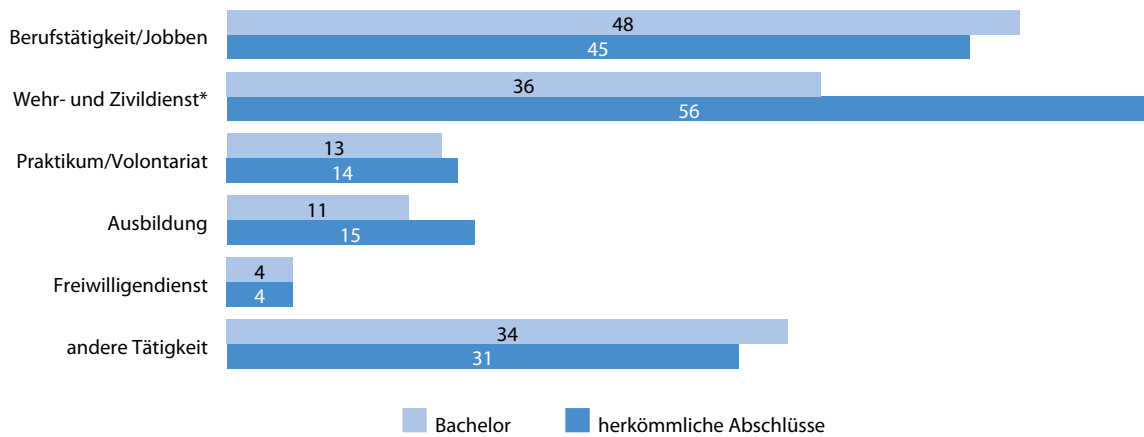
Abb. 8.8 Tätigkeiten der Studienabbrecher vor Studienbeginn nach Hochschulart
Angaben in %



* nur Männer

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 8.9 Tätigkeiten der Studienabbrecher vor Studienbeginn nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

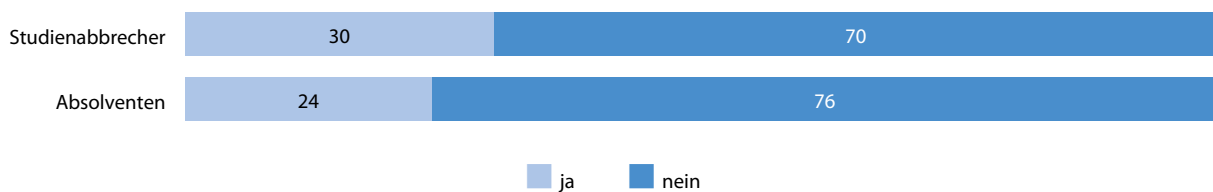


* nur Männer

HIS-Studienabbruchstudie 2008

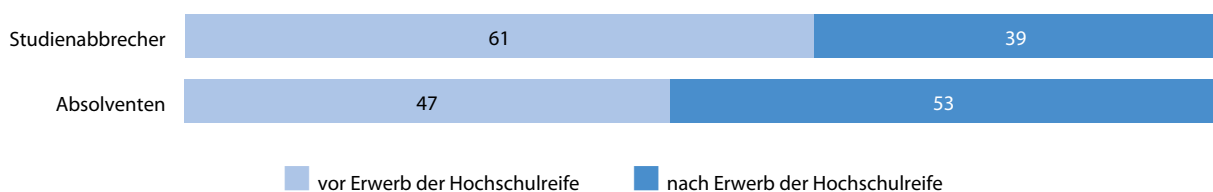
Eine berufliche Ausbildung haben zwischen Erwerb der Hochschulreife und Studienbeginn die Studienabbrecher und Hochschulabsolventen gleichermaßen häufig unternommen (13% vs. 14%). Allerdings ist der Anteil derjenigen, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, bei den Studienabbrechern höher. So haben 30% der Studienabbrecher und lediglich 24% der Absolventen eine Berufsausbildung bis zum Abschluss absolviert (Abb. 8.10). Damit haben mehr Studienabbrecher als Absolventen vor dem Erwerb der Hochschulreife eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (Abb. 8.11). Insgesamt betrifft dies 17% der Studienabbrecher, aber nur 10% der Absolventen. Dies ist ein erneuter Beleg dafür, dass mehr Studienabbrecher als

Abb. 8.10 Abgeschlossene Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 8.11 Zeitpunkt der abgeschlossenen Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in %

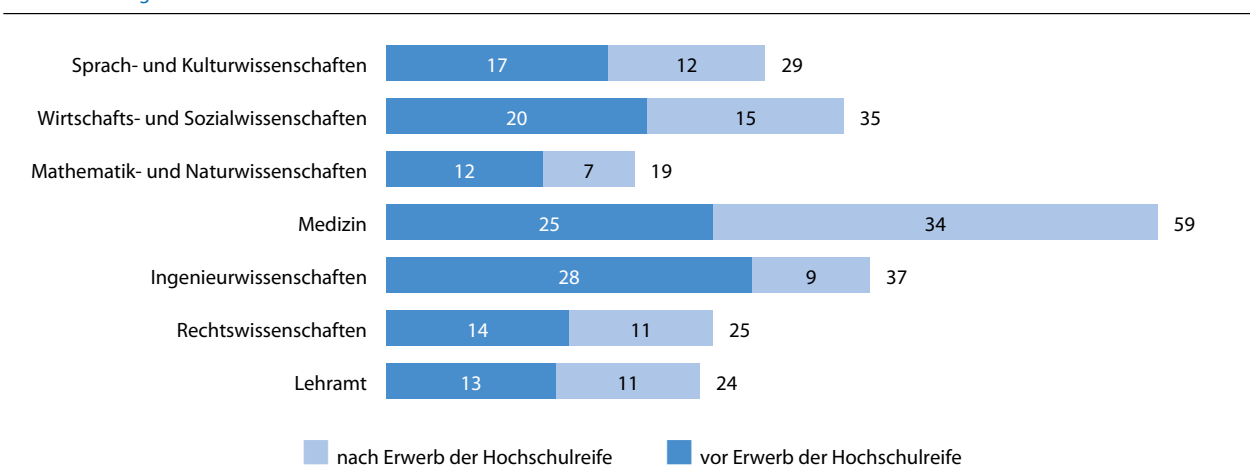


HIS-Studienabbruchstudie 2008

Absolventen auf dem zweiten Bildungsweg zum Studium gekommen sind. Diese Studierenden sind häufig schon älter, haben unter Umständen Familie und sind einen höheren Lebensstandard gewohnt. Studiengänge mit dichten Lehrplänen und eingeschränkten Möglichkeiten zum Nebenerwerb stellen für diese Gruppe häufig eine nur schwer zu bewältigende Herausforderung dar.

Hohe Anteile an Studienabbrechern mit abgeschlossener Berufsausbildung finden sich vor allem in Medizin und in den Ingenieurwissenschaften (Abb. 8.12). Dass dabei mehr als jeder zweite Studienabbrecher im Medizinstudium eine Berufsausbildung aufweist, ist im Zusammenhang mit der niedrigen Studienabbruchquote in dieser Fächergruppe zu sehen. Hier kann davon ausgegangen werden, dass bei Studienschwierigkeiten eine abgeschlossene Berufsausbildung möglichen Abbruchabsichten zusätzlich Vorschub leistet. Geringe Anteile von Studienabbrechern mit Berufsausbildung finden sich mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen.

Abb. 8.12 Abgeschlossene Berufsausbildung und Zeitpunkt der abgeschlossenen Berufsausbildung bei Studienabbrechern nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Vor allem an den Fachhochschulen sind viele Studienabbrecher mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu finden (Abb. 8.13). Von ihnen verfügen 56% über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Drei Viertel dieser Studienabbrecher haben dabei diese Ausbildung noch vor dem Erwerb ihrer Hochschulreife erworben (Abb. 8.14). An Universitäten verweisen dagegen nur 24% der Studienabbrecher auf eine abgeschlossene Berufsausbildung, und auch bei nur jedem Zweiten liegt der Zeitpunkt dieser Ausbildung vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung.

Bei einer Differenzierung der Studiengänge nach Abschlussarten zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede (Abb. 8.15). Allerdings ist der Anteil der Studienabbrecher, die ihre Ausbildung vor dem Erwerb ihrer Hochschulreife abgeschlossen haben, mit 67% im Bachelorstudium um zehn Prozentpunkte höher als in den herkömmlichen Studiengängen (Abb. 8.16). Das ist ein Resultat des im Vergleich zu den Universitäten gegenwärtig höheren Anteils der Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen.

Abb. 8.13 Abgeschlossene Berufsausbildung bei Studienabbrechern nach Hochschulart
Angaben in %

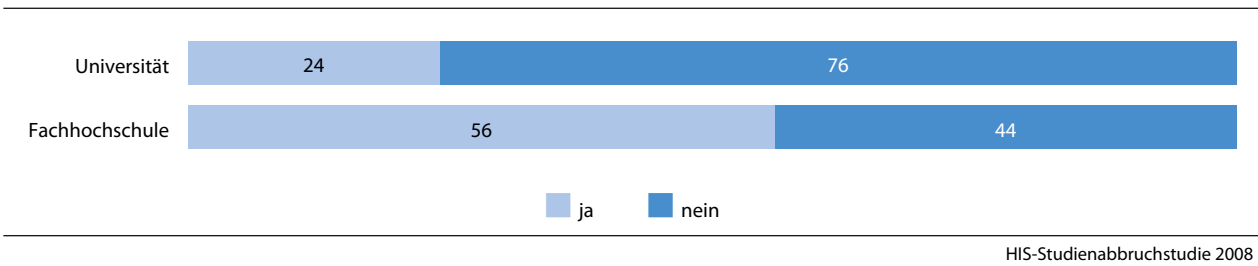


Abb. 8.14 Zeitpunkt der abgeschlossenen Berufsausbildung bei Studienabbrechern nach Hochschulart
Angaben in %

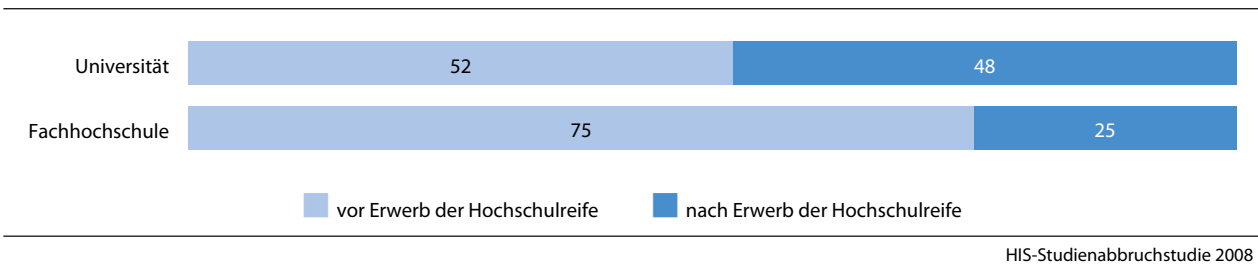


Abb. 8.15 Abgeschlossene Berufsausbildung bei Studienabbrechern nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

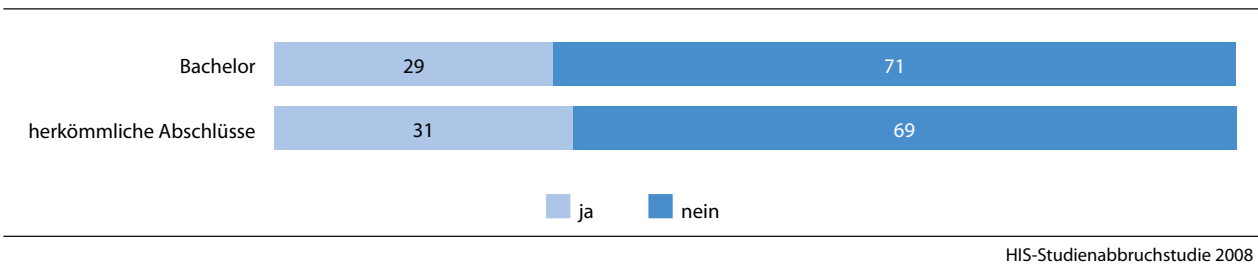


Abb. 8.16 Zeitpunkt der abgeschlossenen Berufsausbildung bei Studienabbrechern nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

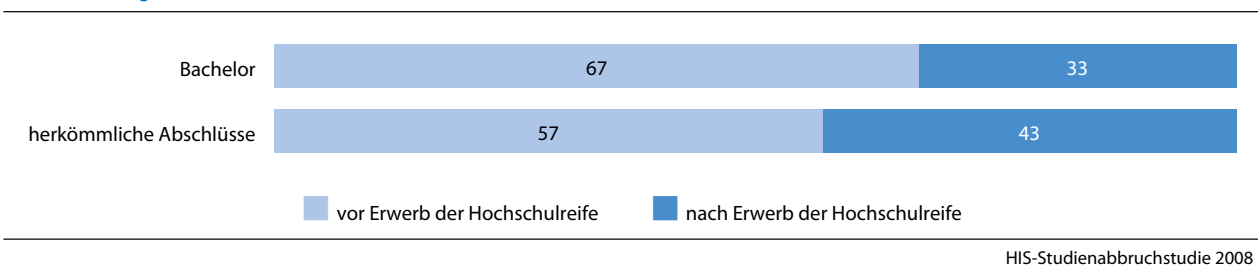


Abb. 8.17 Ausschlaggebende Studienabbruchgründe nach abgeschlossener Berufsausbildung
Angaben in %

Ausschlaggebende Studienabbruchgründe	Abgeschlossene Berufsausbildung	Keine abgeschlossene Berufsausbildung
Leistungsprobleme	16	21
finanzielle Probleme	31	13
berufliche Neuorientierung	8	11
Prüfungsversagen	10	11
mangelnde Studienmotivation	9	22
Studienbedingungen	9	13
familiäre Probleme	12	5
Krankheit	5	4

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Ähnlich wie bei der langen Übergangsdauer von der Schule zur Hochschule finden sich unter den Studienabbrechern mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung besonders häufig solche, die an Finanzierungsschwierigkeiten gescheitert sind. Jeder dritte der betreffenden Studienabbrecher konnte dieses Problem für sich nicht lösen und hat das Studium aufgegeben, unter den Studienabbrechern ohne Berufsausbildung fällt dieser Anteil nur halb so hoch aus (Abb. 8.17). Dafür verzeichnen die Erstgenannten weniger Leistungsprobleme und motivationale Defizite¹. Berufsausbildung und längerer Übergang zum Studium ist vermehrt unter Studienabbrechern zu finden, die nicht auf direktem Weg zum Studium kommen und die aus einkommensschwächeren Familien stammen. Entweder sind aus ihrer Sicht die finanziellen Mittel, über die sie verfügen können, nicht ausreichend oder es gelingt ihnen nicht, Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen in Übereinstimmung zu bringen. Zweifelsohne spielt dabei auch eine Rolle, dass einige Studienabbrecher während der Ausbildung und den anderen Übergangstätigkeiten einen Lebensstandard erreicht haben, der im Studium, aufgrund fehlender Finanzierung bzw. Finanzierungsmöglichkeiten, nicht so einfach gehalten werden kann. Als positive Auswirkung der beruflichen Erfahrungen kann dagegen die größere Sicherheit in Bezug auf die Fachwahl eingeschätzt werden.

Ob der Studieneinstieg gelingt, hängt – wie schon weiter oben gezeigt – nicht nur von der Zeitdauer zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und der Studienaufnahme ab, sondern auch von den konkreten Übergangstätigkeiten. Je nachdem, wie diese Zeit von den Studierenden genutzt wird, kann sie positive oder negative Auswirkungen auf das gesamte Studium haben. Tätigkeiten, die relativ fach- und berufsnahe sind, stärken häufig die Identifikation der Studierenden mit dem jeweiligen Studienfach und dem dazugehörigen Berufsfeld. Zwischen Studienabbrechern und Absolventen gibt es in dieser Frage durchaus Unterschiede (Abb. 8.18). Absolventen geben im höheren Maße an, dass die vor Studienbeginn ausgeführten Tätigkeiten mit den Studieninhalten übereinstimmen, dass sie die Studienwahl gefördert haben und ein bestimmtes Berufsbild vermitteln. So schätzt nur ein Viertel der Studienabbrecher ein, dass ihre Übergangstätigkeit sie in ihrer Studienwahl gefördert hat. Unter den betreffenden Absolventen trifft ein Drittel eine solche Einschätzung. Geringer sind allerdings die Unterschiede bei der Frage, ob diese Tätigkeit auch ein Berufsbild vermittelt hat. Studienabbrecher wie Absolventen kommen hier zu ähnlichen Urteilen, lediglich etwas mehr als jeweils ein Fünftel der Exmatrikulierten kann diese Frage ohne größere Einschränkung bejahen.

¹ In den verschiedenen Fächergruppen stellen sich die Zusammenhänge zu den Leistungsproblemen allerdings unterschiedlich dar. In Maschinenbau z. B. sind sie bei den betreffenden Studienabbrechern deutlich größer. Vgl. U. Heublein/ C. Hutzsch/ J. Schreiber/ G. Besuch/ D. Sommer: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. a. a. O. S. 57 ff.

Abb. 8.18 Urteile der Studienabbrecher und Absolventen über Tätigkeiten vor Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, 1+2 = „trifft zu“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „trifft nicht zu“, in %

	Studienabbrecher			Absolventen		
	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
Tätigkeit stimmte mit Studieninhalten überein	18	13	69	24	13	63
Tätigkeit förderte Studienwahl	25	11	64	33	10	57
Tätigkeit vermittelte Berufsbild	21	12	67	23	14	63

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Diese Einschätzungen der Studienabbrecher und Absolventen sind relativ unabhängig von den konkreten Übergangstätigkeiten (Abb. 8.19). Absolventen, die zwischen Schulabschluss und Studienbeginn eine Berufsausbildung oder ein Praktikum durchlaufen haben, sind durch diese in höherem Maße als die Studienabbrecher in ihrer Studienwahl bestärkt worden. Die Berufsausbildung bzw. das Praktikum stimmte bei den Absolventen auch stärker mit den fachlichen Inhalten des dann gewählten Studiums überein. Offensichtlich führte die Bildungsbiographie der Studienabbrecher weniger stringent auf den jeweiligen Studiengang zu, als dies bei den Absolventen der Fall ist. Eine interessante Ausnahme stellt das Jobben dar. Hier verzeichnen Studienabbrecher wie Absolventen in ähnlichem Maße deutlich weniger Gewinn für das spätere Studium. Seine Funktion erschöpft sich augenscheinlich im Geldverdienst, es wird weitaus weniger als Vorbereitung für die Studienwahl genutzt.

Abb. 8.19 Urteile der Studienabbrecher und Absolventen über Tätigkeiten vor Studienbeginn nach Art der Tätigkeit

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, 1+2, in %

	Studienabbrecher			Absolventen		
	Berufsausbildung	Jobben	Praktikum	Berufsausbildung	Jobben	Praktikum
Tätigkeit stimmte mit Studieninhalten überein	40	19	30	45	19	41
Tätigkeit förderte Studienwahl	59	24	37	70	28	45
Tätigkeit vermittelte Berufsbild	50	21	35	56	24	36

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Studienabbrecher an Fachhochschulen sehen ihre Tätigkeiten häufiger in Übereinstimmung mit Inhalten des Studiums als die Studienabbrecher an Universitäten (Abb. 8.20). Ähnliches gilt auch für die Förderung der Studienwahl und die Vermittlung eines Berufsbildes: 31% der Studienabbrecher an Fachhochschulen fühlen sich in ihrer Studienwahl durch die Tätigkeit vor dem Studium bestärkt, während bei den Studienabbrechern an Universitäten lediglich 24% ein solches Urteil treffen. Eine Tätigkeit, die zu Klarheit über das Berufsbild beitrug, haben 26% der Fachhochschul-Studienabbrecher, aber nur 19% der Universitäts-Studienabbrecher ausgeübt. Diese Unterschiede sind auch auf das unterschiedliche Tätigkeitsprofil der beiden Exmatrikuliertengruppen vor dem Studium zurückzuführen. Studienabbrecher an Fachhochschulen haben häufiger vor dem Studium in dieser Hinsicht gewinnbringende Berufsausbildungen abgeschlossen oder Praktika absolviert.

Abb. 8.20 Urteile der Studienabbrecher und Absolventen über Tätigkeiten vor Studienbeginn nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, 1+2=„trifft zu“, 3=„teils/teils“ und 4+5= „trifft nicht zu“, in %

	Universität			Fachhochschule		
	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
Tätigkeit stimmte mit Studieninhalten überein	16	13	71	26	16	58
Tätigkeit förderte Studienwahl	24	11	65	31	11	58
Tätigkeit vermittelte Berufsbild	19	12	69	26	14	60

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung:

1. Die Länge der Übergangsdauer von der Schule zur Hochschule hat auf das Studienabbruchrisiko kaum Einfluss. Nur an den Fachhochschulen und in einigen Studienfächern lässt sich eine höhere Gefährdung bei jenen Studierenden beobachten, die länger als 18 Monate brauchen, um ein Studium aufzunehmen. Sie brechen dann besonders häufig wegen finanzieller Probleme ab.
2. Auf den Studienerfolg haben allerdings die konkreten Tätigkeiten während des Übergangs zur Hochschule Auswirkung. Solche Tätigkeiten, die mit dem Studienfach korrespondieren bzw. die Studienwahl gefördert haben, erhöhen auch die Erfolgswahrscheinlichkeit.
3. Ein erhöhtes Abbruchrisiko geht von einer abgeschlossenen Berufsausbildung vor Studienaufnahme aus, vor allem dann, wenn sie schon vor Erwerb der Hochschulreife abgelegt wurde. 30% der Studienabbrecher haben eine Berufsausbildung abgeschlossen, mehrheitlich vor Erwerb der Hochschulreife, aber nur 24% der Absolventen. Studierende des zweiten Bildungswegs brechen dabei häufiger ihr Studium aus finanziellen und familiären Gründen ab. Dies steht im Zusammenhang mit dem höheren Lebensalter dieser Studierenden und einer Lebenssituation, die sich schon häufiger durch bestimmte partnerschaftliche und familiäre Bindungen auszeichnet.
4. Für die Bachelor-Studiengänge gelten diese Zusammenhänge im gleichen Maße wie für die herkömmlichen Studiengänge.

9 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienanforderungen und Studienleistungen

9.1 Studienanforderungen

Studienabbrecher konstatieren häufig Probleme mit den Anforderungen ihres Studiums¹. Die Mehrheit der Studienabbrecher schätzt die Anforderungen ihres jeweiligen Studiengangs als relativ schwierig zu bewältigen ein: 53% der Studienabbrecher bezeichnen das fachliche Niveau als zu hoch bzw. in einigen Teilen als zu hoch ein (Abb. 9.1). Bei den Absolventen beläuft sich dieser Anteil auf lediglich 27% (Abb. 9.2).

Abb. 9.1 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Studienabbrecher
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %

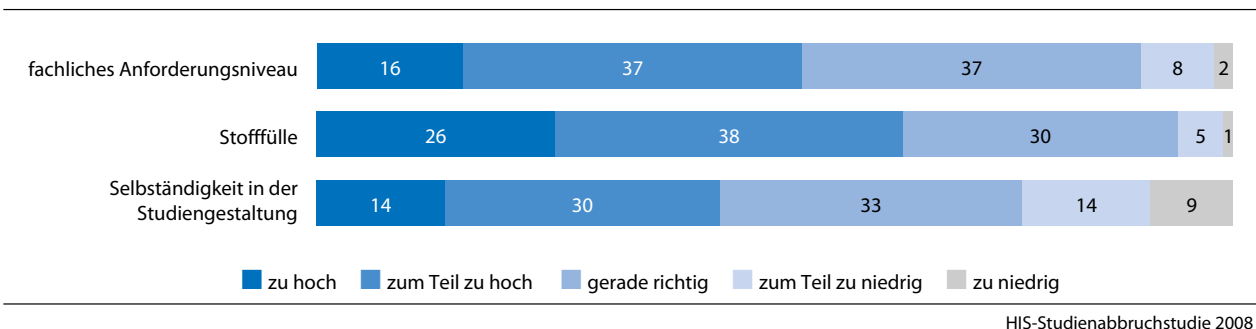
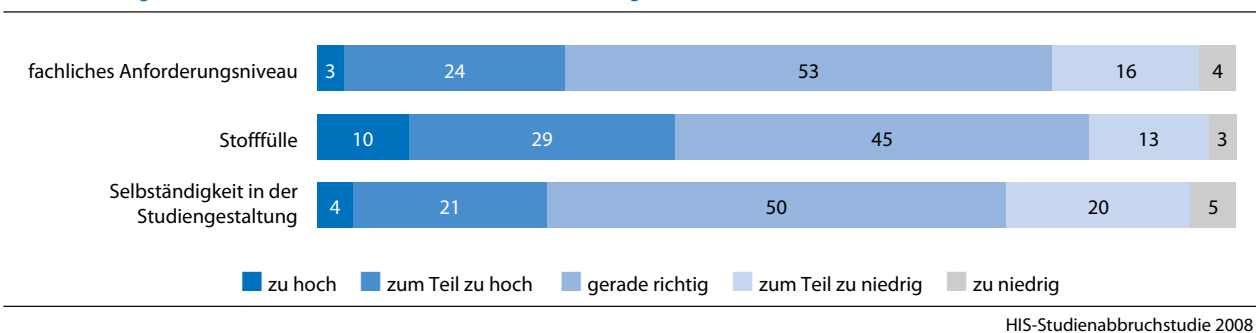


Abb. 9.2 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Absolventen
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %



Noch deutlicher zeigt sich die Überforderung der Studienabbrecher bei der Menge des dargebotenen Stoffes. Fast zwei Drittel der Studienabbrecher empfanden den Umfang des Lehrstoffes als zu hoch oder etwas zu hoch. Das ist ein um 25 Prozentpunkte höherer Anteil als bei den Absolventen.

¹ Auf das Leistungsverhalten wirken sich eine Vielzahl von Studienbedingungen aus. Deshalb ist das Bewältigen der Studienanforderungen nicht allein von subjektiven Voraussetzungen abhängig, sondern auch von Studienaufbau, didaktischen Lehrqualitäten oder auch bestimmten Lebensbedingungen. Vgl. dazu auch F. Multrus, T. Bargel, M. Ramm: Studiensituation und studentische Orientierungen. Bonn, Berlin 2008

Besonders kritisch stellt sich die Situation dabei für diejenigen Studierenden dar, bei denen die Ansprüche des Studienganges ihre persönlichen Leistungsvoraussetzungen also deutlich übersteigen. So war für 16% der Studienabbrecher das fachliche Niveau zu hoch; 26% schafften es nicht, den Umfang des dargebotenen Stoffes zu bewältigen. Gerade in diesem hohen Anteil der relativ stark Überforderten – und zwar sowohl hinsichtlich des fachlichen Niveaus als auch des Stoffumfangs – spiegelt sich die Bedeutung von Leistungsschwierigkeiten für die Abbruchgefährdung wider.

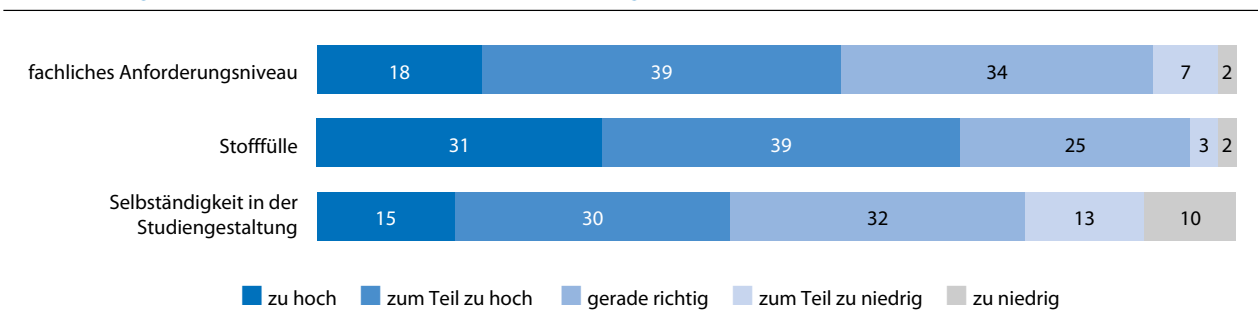
Von den Absolventen treffen nur 3% bzw. 10% ein solches Urteil. Von ihnen darf vermutet werden, dass sie sich zwar überfordert fühlten, aber mit Glück und Willensanstrengung die Studien- und Prüfungsaufgaben erfüllen konnten.

Auch hinsichtlich der geforderten Selbständigkeit in der Studiengestaltung zeigt sich ein wesentlicher Teil der Studienabbrecher überfordert. 44% der Studienabbrecher hätten sich ein höheres Maß an Anleitung und Vorgaben gewünscht. Rund ein Drittel von ihnen empfand das Maß der geforderten Selbständigkeit sogar so hoch, dass es ihnen offensichtlich überhaupt nicht gelang, das Studium ausreichend selbst zu organisieren. Dies entspricht immerhin 14% aller Studienabbrecher.

Unabhängig davon, ob die Studienabbrecher das Studium mit einem Bachelor oder einem herkömmlichen Abschluss beenden wollten, weisen sie in allen drei untersuchten Leistungsdimensionen ein vergleichsweise hohes Niveau an Überforderung auf (Abb. 9.3 und Abb. 9.4). Auffällig ist allerdings, dass Studienabbrecher von Bachelor-Studiengängen häufiger sowohl das Fachniveau als auch die zu bewältigende Stoffmenge als „zum Teil zu hoch“ bzw. „zu hoch“ bewerteten als ihre Kommilitonen, die einen herkömmlichen Abschluss anstrebten. Dies erhärtet noch einmal die Schlussfolgerung, dass die Anlage des Studiums in den neu eingeführten Bachelor-Studiengängen zu Studienbedingungen geführt hat, die im Vergleich zu den bisherigen Studienformen die Art und Weise der Leistungsanforderungen verändern. Bedingt durch die neuen Modulprüfungen müssen die Studierenden schon frühzeitig, in der Regel schon nach dem ersten, spätestens nach dem zweiten Fachsemester, anspruchsvolle Studienleistungen nachweisen. Das bedeutet, die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen werden nicht nur frühzeitiger mit den Anforderungen konfrontiert, sondern sie scheitern gegebenenfalls auch schneller an ungenügenden Studienleistungen. Angesichts der häufig zu Studienbeginn noch bestehenden Wissens- und Fähigkeitsdefizite sind u. a. diese zu einem früheren Studienzeitpunkt als bisher üblich gestellten Prüfungsaufgaben als eine Erhöhung der Studienanforderungen einzuschätzen.

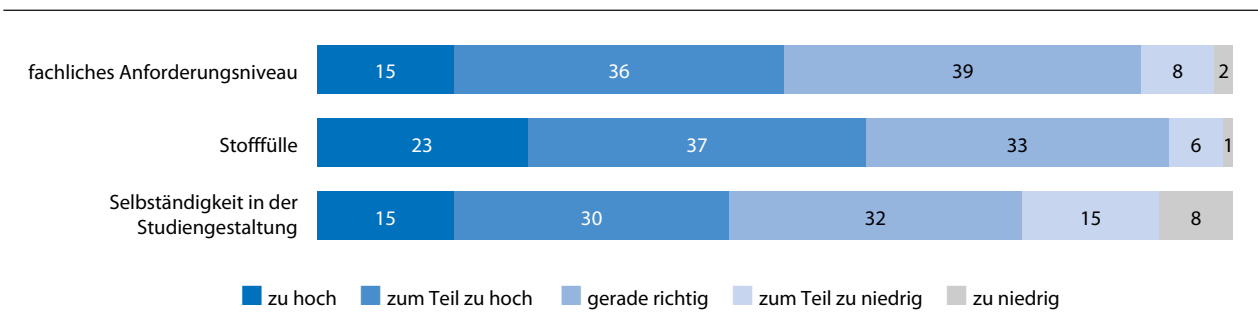
Besonders deutlich zeigt sich die größere Überforderung in den Bachelor-Studiengängen bezüglich des nicht zu bewältigenden Stoffumfangs. 70% der Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges geben an, dass die Menge des dargebotenen Stoffs nicht „gerade richtig“, sondern

Abb. 9.3 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Studienabbrecher in Bachelor-Studiengängen
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 9.4 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Studienabbrecher in herkömmlichen Studiengängen
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %

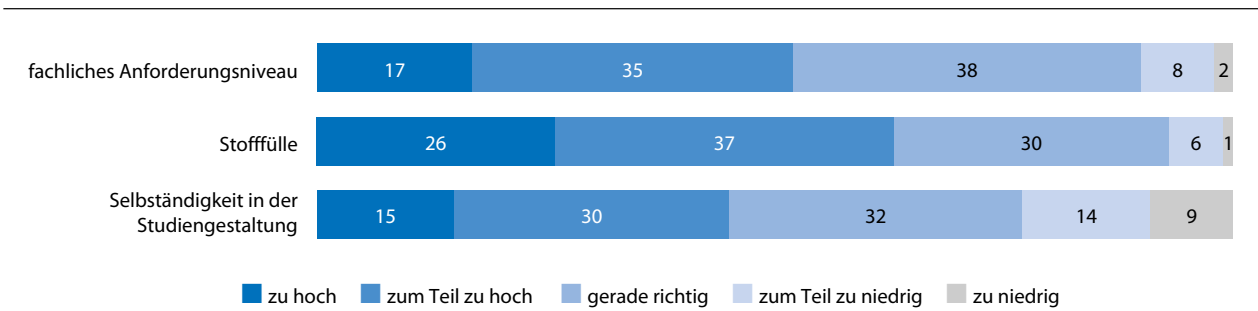


HIS-Studienabbruchstudie 2008

zuviel war. Allein für rund ein Drittel war der dargebotene Stoffumfang überhaupt nicht zu bewältigen. Bei Studienabbrechern der Diplom-Studiengänge trifft eine solche Überforderung dagegen nur auf ein Viertel zu. Hinsichtlich der Selbständigkeit in der Studiengestaltung lassen sich allerdings keine wesentliche Differenzen konstatieren.

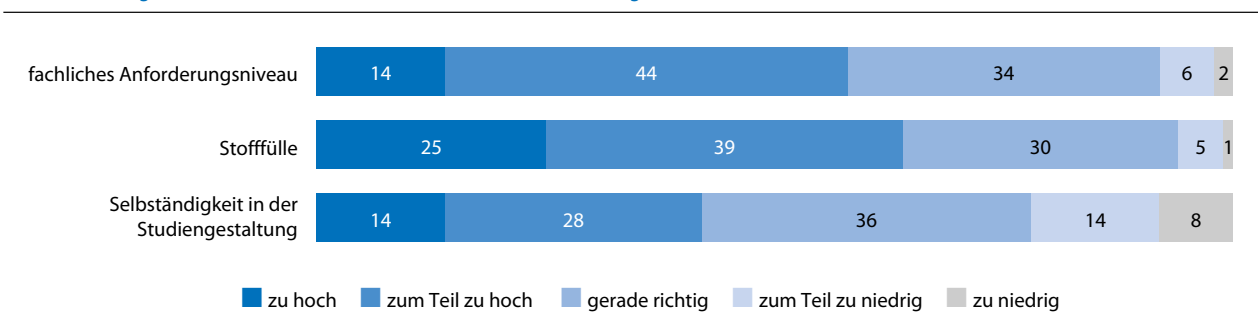
Zwischen den Studiengängen an Universitäten und denen an Fachhochschulen lassen sich Unterschiede hinsichtlich der fachlichen Anforderungen feststellen (Abb. 9.5 und Abb. 9.6): An den Fachhochschulen bezeugen mehr Studienabbrecher als an Universitäten ein Überfordertsein hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus. Dies ist zum einen bedingt durch das Fächerprofil der Fachhochschulen, bei dem Fächergruppen wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, die sich durch besonders hohe Studienanforderungen auszeichnen (s. weiter unten), stärker do-

Abb. 9.5 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Studienabbrecher an Universitäten
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 9.6 Einschätzung des Anforderungsniveaus durch Studienabbrecher an Fachhochschulen
Angaben auf einer Skala von 1 = „zu hoch“ bis 5 = „zu niedrig“, in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

minieren. Zum anderen spielt auch die größere Heterogenität der Studierenden in Bezug auf die Studienvoraussetzungen eine Rolle. Ein größerer Anteil von Studierenden kommt unter anderem aufgrund längerer Übergangszeiten bis zur Studienaufnahme gerade in den genannten Fächergruppen mit Defiziten ins Studium und empfindet dementsprechend auch die Studienanforderungen häufiger als teilweise zu hoch bzw. eben sogar als allgemein zu hoch.

Die Anforderungen der selbständigen Studiengestaltung unterscheiden sich nicht an den verschiedenen Hochschularten.

In den einzelnen Motivgruppen des Studienabbruchs variiert die Wahrnehmung der Ansprüche, die das Studium an die Studierenden richtet (Abb. 9.7). In allen Gruppen liegen die Anteile derjenigen, die gegebene Studienanforderungen für sich als zu hoch einschätzen, allerdings über denen der Absolventen. Erwartungsgemäß fühlen sich Studienabbrecher, die ihr Studium in erster Linie aufgrund von Leistungsschwierigkeiten beendet haben, sowohl in Bezug auf das fachliche Niveau als auch auf die Stoffmenge besonders häufig überfordert. Ähnlich überproportional häufig werden ein hohes fachliches Niveau und eine schwer bzw. nicht zu bewältigende Stoffmenge von Studienabbrechern angegeben, die ihr Studium aufgrund nicht bestandener Prüfungen vorzeitig beendet haben. Allerdings konstatieren die „Prüfungsversager“ etwas weniger Probleme mit den Studienanforderungen. Dies steht im Zusammenhang mit der grundlegenden Differenz im Abbruchverhalten dieser beiden Gruppen: Während die Studienabbrecher, die an Prüfungen gescheitert sind, in den Lehrveranstaltungen noch den Eindruck hatten, die Prüfung bestehen zu können bzw. den Studienanforderungen halbwegs ausreichend gewachsen zu sein, erlebten die Studienabbrecher aus Leistungsgründen schon bei den Seminararbeiten, Übungen und Praktika erhebliche Leistungsprobleme. Ansonsten bestätigt sich mit Blick auf die weiteren Studienabbrechergruppen die eingangs getroffene Feststellung: überdurchschnittlich häufige Schwierigkeiten mit den unterschiedlichen Anforderungen eines Studiums kennzeichnen alle Gruppierungen von Studienabbrechern. Ihre jeweilige Problemsituation wirkt sich zwar auf unterschiedliche Weise, aber eben immer auch auf das Leistungsverhalten aus.

Abb. 9.7 Einschätzung des Anforderungsniveaus der Studienabbrecher nach ausschlaggebendem Grund für den Studienabbruch
Angaben in %

		ausschlaggebender Studienabbruchgrund						Insgesamt
		Studienbedingungen	Leistungsprobleme	berufliche Neuorientierung	Motivationsmangel	finanzielle Probleme	Prüfungsversagen	
fachliches Anforderungsniveau	zu hoch	15	37	9	13	11	16	16
	z. T. zu hoch	35	43	44	34	37	51	37
Stofffülle	zu hoch	22	49	17	22	24	32	26
	z. T. zu hoch	39	36	43	43	36	44	38
Selbständigkeit in der Studiengestaltung	zu hoch	18	17	14	16	17	16	14
	z. T. zu hoch	39	33	35	27	28	27	30

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Hinsichtlich der selbständigen Studiengestaltung lassen sich zwischen den Motivgruppen des Studienabbruchs nur geringe Differenzen feststellen. Dabei geben Studienabbrecher, die hauptsächlich aufgrund mangelhafter Studienbedingungen ihr Studium beendet haben, am häufigsten an, mit der selbständigen Studienorganisation überfordert zu sein.

Die oben beschriebenen Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich der Bewältigung von Studienanforderungen lassen sich tendenziell über alle Fächergruppen hinweg beobachten. Die Form und das Ausmaß der Überforderung von Studienabbrechern unterscheiden sich allerdings deutlich in den einzelnen Fächergruppen. So sind die Studienabbrecher der Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften am häufigsten vom fachlichen Niveau ihres Studiums überfordert (Abb. 9.8). 69% der Studienabbrecher mathematischer und naturwissenschaftlicher Studiengänge geben an, dass das fachliche Niveau ihres Studiums höher als „gerade richtig“ war. Bei jedem vierten Studienabbrecher dieser Fächergruppe übersteigen die fachlichen Anforderungen deutlich die Fähigkeiten des Betreffenden. In der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften beläuft sich dieser Anteil auf ein Fünftel.²

Abb. 9.8 Einschätzung des Anforderungsniveaus der Studienabbrecher nach Fächergruppen
Angaben in %

		Fächergruppen							Insgesamt
		Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt	
fachliches Anforderungsniveau	zu hoch	7	10	26	19	20	17	20	16
	z. T. zu hoch	24	38	43	34	45	43	34	37
Stofffülle	zu hoch	17	26	33	49	26	38	20	26
	z. T. zu hoch	31	39	40	30	40	38	43	38
Selbständigkeit in der Studiengestaltung	zu hoch	14	11	15	16	15	21	17	14
	z. T. zu hoch	31	30	30	25	34	18	33	30

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Die Studienabbrecher der Fächergruppe Medizin fühlten sich dagegen in erster Linie von dem Umfang des dargebotenen Stoffes überfordert. Für 79% der Studienabbrecher dieser Fächergruppe übertraf die Menge des dargebotenen Lehrstoffes diejenige, die sie für sich für angemessen hielten. Rund jeder zweite Studienabbrecher eines medizinischen Studienganges gibt an, dass die Stoffmenge für ihn überhaupt nicht zu bewältigen war.

Ebenfalls vergleichsweise häufig hatten auch die Studienabbrecher der Fächergruppen Rechtswissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften mit der Menge des Stoffs zu kämpfen. Jeweils rund zwei Fünftel der Studienabbrecher der entsprechenden Studiengänge bezeichnen die Anforderungen hinsichtlich der Stofffülle als etwas hoch, weitere 38% bzw. 33% als zu hoch.

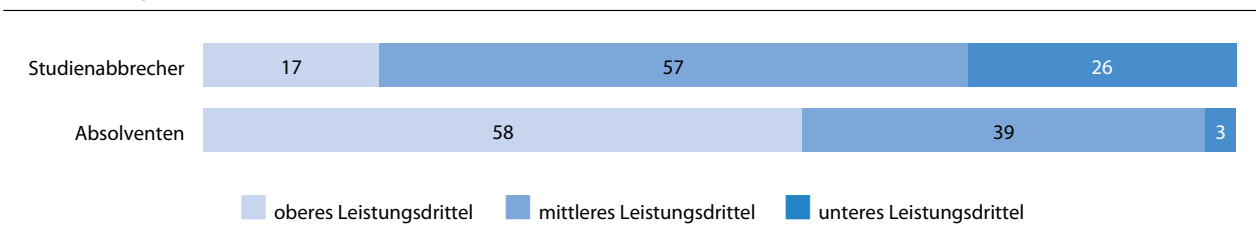
Seltener werden demgegenüber die Anforderungen hinsichtlich Fachniveau und Stoffmenge in der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport als problematisch eingeschätzt. So fühlten sich lediglich 7% der Studienabbrecher dieser Fächergruppe von den fachlichen Ansprüchen und 17% vom Umfang des dargebotenen Lehrstoffes völlig überfordert.

² Für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften scheint dabei bezeichnend zu sein, dass es in dieser Hinsicht auch zwischen den einzelnen Studienbereichen, die dieser Fächergruppe zugehörig sind, beträchtliche Differenzen gibt. So zeigt sich bei den Studienabbrechern in Maschinenbau ein deutlich höherer Anteil der Überforderten als der Durchschnittswert dieser Fächergruppe. Gleiches dürfte auch für den Studienbereich Elektrotechnik gelten. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass der Anteil der Überforderten im Studienbereich Architektur geringer als der Durchschnittswert ausfällt. s. dazu: U. Heublein/C. Hutzsch/J. Schreiber/G. Besuch/D. Sommer: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten in Maschinenbau-Studiengängen. IMPULS-Stiftung. Stuttgart 2009

9.2 Selbsteinschätzung der Studienleistungen

Das hohe Maß an Überforderung bei den Studienabbrechern spiegelt sich weitgehend auch in den Selbsteinschätzungen ihrer Studienleistungen wider. Da viele Studienabbrecher bis zur vorzeitigen Beendigung ihres Studiums keine Noten erhalten, wurden die Exmatrikulierten aufgefordert, ihre Studienleistungen im Vergleich zu ihren ehemaligen Mitstudierenden einzuschätzen. Dabei zeigt sich, dass sich nur 26% der Studienabbrecher in das untere Leistungsdrittel einordnen (Abb. 9.9). Bei den Absolventen sind es lediglich 3%. Umgekehrt schätzen 58% der Absolventen im Vergleich zu ihren Kommilitonen ihre Leistungen als überdurchschnittlich ein, und von den Studienabbrechern 17%.

Abb. 9.9 Selbsteinschätzung der Studienleistung durch Studienabbrecher und Absolventen
Angaben in %



HIS-Studienabbruchstudie 2008

Trotz des vermutlich höheren Selbstbewusstseins der Absolventen aufgrund des erfolgreichen Abschlusses ihres Studiums sind die Unterschiede in den Selbsteinschätzungen der Studienleistungen zwischen Studienabbrechern und Absolventen nicht ausschließlich auf entsprechende Einstellungsunterschiede zurückzuführen, sondern durchaus auch das Ergebnis differierender Leistungsfähigkeiten. Dafür spricht die hohe Korrelation dieser Selbsteinschätzungen mit der Abschlussnote beim Erwerb der Hochschulreife: Je positiver diese Abschlussnote, desto positiver schätzen auch die Exmatrikulierten ihre Studienleistungen ein. Dies gilt sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen (Abb. 9.10). Dabei darf nicht übersehen werden, dass Absolventen ihr Studium häufiger mit einer guten bis sehr guten Abschlussnote begonnen haben. Außerdem beurteilen sie unabhängig von der Schulabschlussnote ihre Studienleistungen seltener als unterdurchschnittlich. Lediglich 14% der Absolventen, die ihre Hochschulreife mit dem Prädikat ausreichend erworben haben, ordnen sich dem untersten Leistungsdrittel zu, aber 47% der entsprechenden Studienabbrecher.

Die Studienabbrecher an Universitäten ordnen sich dabei seltener in das untere Leistungsdrittel ein, als dies bei den Studienabbrechern an Fachhochschulen der Fall ist (Abb. 9.11). Während an Universitäten rund jeder Vierte im Vergleich zu seinen Kommilitonen seine Studienleistungen als unterdurchschnittlich bezeichnet, ist dies an Fachhochschulen bei jedem Dritten der Fall. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass an den Fachhochschulen die Heterogenität der Studierenden, besonders in Bezug auf die Studienvoraussetzungen, größer ausfällt. Sie haben ihre Hochschulreife mit einer schlechteren Durchschnittsnote erreicht, und es mangelt ihnen häufiger an bestimmten, für den Studienverlauf günstigen Vorleistungen. So haben sie z.B. in der schulischen Oberstufe trotz der hohen Bedeutung von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern seltener Mathematik als Leistungskurs belegt.³

³ Vgl. dazu Kapitel 5

Abb. 9.10 Einschätzung der Studienleistung durch Studienabbrecher nach Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in %

	Studienleistungen		
	oberes Leistungsdrittel	mittleres Leistungsdrittel	unteres Leistungsdrittel
Studienabbrecher			
sehr gut	41	46	13
gut	27	59	14
befriedigend	10	58	32
ausreichend	5	48	47
Absolventen			
sehr gut	83	15	2
gut	63	35	2
befriedigend	48	49	3
ausreichend	27	59	14

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Abb. 9.11 Einschätzung der Studienleistung durch Studienabbrecher nach Hochschulart und Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %

	Studienleistungen		
	oberes Leistungsdrittel	mittleres Leistungsdrittel	unteres Leistungsdrittel
Hochschulart			
Universität	18	58	24
Fachhochschule	12	55	33
Art der angestrebten Abschlussprüfung			
Bachelor	10	58	32
herkömmliche Abschlüsse	20	57	23

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Hinsichtlich der verschiedenen Abschlussarten lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass die Studienabbrecher der herkömmlichen Studiengänge ihre persönlichen Leistungen höher einschätzen als die Studienabbrecher der Bachelor-Studiengänge. Jeder dritte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges ordnet sich in das untere Leistungsdrittel ein. Bei Studiengängen, die mit einem herkömmlichen Abschluss enden, sind dies nur 23%. Diese deutliche Differenz weist noch einmal nachdrücklich auf die starke Bedeutung von schwer zu bewältigenden Leistungsanforderungen in den Bachelor-Studiengängen hin. Die Gestaltung der Studienaufgaben erfolgt dort in einer solchen Form, dass mehr Studierende an ihnen scheitern als in den herkömmlichen Studiengängen. Auch wenn nicht übersehen werden darf, dass es im Fächerprofil zwischen Studiengängen, die mit einem Bachelor abschließen, und jenen, die zu einem herkömmlichen Diplom, Magisterabschluss oder Staatsexamen führen, beträchtliche Differenzen bestehen, so sind doch die Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Studienleistungen so groß, dass im Bachelor-Studium von einer generellen Erhöhung der Leistungsanforderungen oder von einer Leistungsverdichtung gesprochen werden muss.

Besondere Leistungsprobleme zeigen sich wiederum in den Selbsteinschätzungen der Studienabbrecher in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften und Medizin (Abb. 9.12). Zwischen 32% und 37% der Studienabbrecher dieser Fächergruppen bewerten ihre Leistungen als unterdurchschnittlich. Das korrespondiert mit den Angaben zu den als ausgesprochen hoch bewerteten Anforderungen in diesen Fächergruppen und den – damit zusammenhängenden – häufig vollzogenen Studienabbrüchen aus Leistungsgründen.

Abb. 9.12 Selbsteinschätzung der Studienleistung durch Studienabbrecher und Absolventen nach Fächergruppen
Angaben in %

Fächergruppen	Exmatrikulationsgruppe	oberes Leistungsdrittel	mittleres Leistungsdrittel	unteres Leistungsdrittel
Sprach- und Kulturwissenschaften	Studienabbrecher	26	59	15
	Absolventen	67	32	1
Wirtschaft- und Sozialwissenschaften	Studienabbrecher	16	59	25
	Absolventen	61	37	2
Mathematik / Naturwissenschaften	Studienabbrecher	11	53	36
	Absolventen	61	35	4
Medizin	Studienabbrecher	21	47	32
	Absolventen	46	51	3
Ingenieurwissenschaften	Studienabbrecher	9	54	37
	Absolventen	65	32	3
Kunst	Studienabbrecher	36	55	9
	Absolventen	63	32	5
Rechtswissenschaften	Studienabbrecher	14	61	25
	Absolventen	39	51	10
Lehramt	Studienabbrecher	24	59	17
	Absolventen	49	48	3

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Auch in den einzelnen Motivgruppen für Studienabbruch lassen sich entscheidende Leistungsunterschiede konstatieren. Studienabbrecher, die aufgrund von Leistungsproblemen oder nicht bestandenen Prüfungen ihr Studium beendet haben, bewerten ihre Studienleistungen erwartungsgemäß besonders häufig unterdurchschnittlich (Abb. 9.13: 47% bzw. 37%). Aber auch in den anderen Motivgruppen sind es zwischen 17% und 26%, die sich entsprechend kategorisieren. Studienabbrecher beurteilen ihre Studienleistungen somit unabhängig vom Abbruchgrund wesentlich schlechter als die Absolventen.

Abb. 9.13 Einschätzung der Studienleistung durch Studienabbrecher nach Motivgruppen nach ausschlaggebendem Studienabbruchgrund
Angaben in %

ausschlaggebender Studienabbruchgrund	Studienleistungen		
	oberes Leistungsdrittel	mittleres Leistungsdrittel	unteres Leistungsdrittel
Studienbedingungen	17	66	17
Leistungsprobleme	3	50	47
berufliche Neuorientierung	18	58	24
mangelnde Studienmotivation	15	64	21
finanzielle Probleme	16	60	24
Prüfungsversagen	5	58	37
familiäre Probleme	19	56	25
Krankheit	17	57	26

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung:

1. Studienabbrecher haben mehr Leistungsprobleme im Studium als Absolventen. 53% der Studienabbrecher fühlen sich vom fachlichen Anforderungsniveau und 64% von der Stofffülle völlig oder zum Teil überfordert. Von den Absolventen treffen nur 27% bzw. 39% eine solche Aussage; dabei schätzen diese Absolventen im Unterschied zu den Abbrechern die betreffenden Studienanforderungen überwiegend nur als zum Teil zu hoch für sich ein.
2. Besonders häufig treten solche Leistungsschwierigkeiten in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften auf. Hier ist auch der Anteil an Studienabbrechern aus Leistungsgründen besonders hoch.
3. Studienabbrecher aus dem Bachelorstudium haben besonders häufig Schwierigkeiten mit dem Stoffumfang. 70% von ihnen fühlen sich völlig oder teilweise durch die Stofffülle überfordert. Unter den Studienabbrechern in den herkömmlichen Studiengängen betrifft dies 60%. Dementsprechend fällt auch die Einschätzung der Studienleistungen aus. In den Bachelor-Studiengängen ordnen sich 32% der Studienabbrecher dem unteren Leistungsdrittel zu, in den herkömmlichen Studiengängen 23%. Auch in bezug auf die geforderte Selbständigkeit bei der Studiengestaltung fühlen sich die Studienabbrecher in den Bachelor- wie in den herkömmlichen Studiengängen häufig überfordert. 45% der Abbrecher im Bachelorstudium, aber nur 25% der Absolventen treffen eine entsprechende Aussage.

10 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Studienbedingungen

Die Frage nach dem Einfluss der Studienbedingungen auf den Studienerfolg lässt sich am besten mit Hilfe der darunter fallenden Teilaspekte analysieren: In welchem Maße fördern oder behindern solche Sachverhalte wie Gestaltung der Lehre, Didaktik, Klarheit der Anforderungen und Praxisbezug des Studiums, aber auch studienorganisatorische Umstände wie Übersichtlichkeit des Studienaufbaus das erfolgreiche Absolvieren eines Hochschulstudiums? Die Betrachtung dieser Aspekte erstreckt sich darüber hinaus auf die Frage, wie sich die Ausstattung der Hochschule mit Arbeitsplätzen in Bibliotheken, Computerarbeitsplätzen und Laboren, der Zugang zu Büchern und Fachzeitschriften auf das Risiko eines Studienabbruches auswirkt.

Vorab ist nochmals festzustellen, dass die überwiegende Zahl der Studienabbrecher auf die Studienbedingungen als ein die Abbruchentscheidung mit beeinflussenden Umstand verweisen. Bei 75% aller Studienabbrecher spielte mindestens einer der oben genannten Sachverhalte, die zu den objektiven Bedingungen des Studiums zählen, eine große Rolle für den Entschluss, die Hochschule ohne Abschluss zu verlassen. Demgegenüber nennen zwar lediglich 12% aller Studienabbrecher bestimmte Defizite in den Studienbedingungen als ausschlaggebenden Grund für ihre vorzeitige Exmatrikulation, das kann jedoch die Bedeutung dieser Bedingungen für den Studienerfolg nicht mindern. Studienabbrecher haben mit wichtigen Studienbedingungen durchweg in allen Fächergruppen größere Probleme erfahren als dies für ihre Kommilitonen zutrifft, die das Studium erfolgreich beenden konnten (Abb. 10.1 und 10.6). Auch zeigt es sich, dass zwar jene Studienabbrecher, die unzulängliche Studienbedingungen als ausschlaggebenden Grund ihrer Exmatrikulation angeben, besonders häufig solche Studienaspekte wie Aufbau des Studiums, Gestaltung der Anforderungen oder Berufsbezug der Lehre kritisieren, aber auch die defizitären Einschätzungen aller anderen Studienabbrecher liegen über denen der Absolventen (Abb. 10.7). Die Differenz zwischen ungenügenden Studienbedingungen als ein Grund von mehreren und als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs zeigt nur, dass sich die Studierenden auf der einen Seite mit häufig kritisch empfundenen Studienbedingungen arrangieren, auf der anderen Seite aber dieses Zurechtkommen auch schnell in Frage stellen. Offensichtlich können ungünstige Bedingungen andere Studienprobleme verstärken, und zwar in einem solchen Maße, dass ein Abbruch unausweichlich wird; günstige Bedingungen dagegen, so ist zu schlussfolgern, können helfen, schwierige Studiensituationen zu bewältigen. Das belegt, wie schon angedeutet, die Tatsache, dass viele Studienabbrecher Schwierigkeiten mit unzulänglichen Studienbedingungen haben. So äußern Probleme mit der Klarheit der Studienanforderungen zu 43% nicht nur diejenigen, bei denen die Studienbedingungen den Ausschlag für ihren Abbruch gegeben haben, sondern z. B. zu einem ebenfalls beträchtlichen Anteil von 32% die Abbrecher, die aus motivationalen Gründen ihr Studium aufgegeben haben. Ähnliche Korrespondenzen zeigen sich bei der Kritik am Berufsbezug der Lehre. Studienabbrecher wegen mangelhafter Studienbedingungen beklagen sich darüber zu 75%, bei denjenigen mit beruflicher Neuorientierung sind es 64% (Abb. 10.7). Solche Verhältnisse zeigen sich bei vielen dieser Studienaspekte. Vor diesem Hintergrund muss die Bedeutung von Studienbedingungen für einen erfolgreichen Studienabschluss sehr hoch eingeschätzt werden. Welche konkreten Zusammenhänge zeigen sich nun zwischen den Gegebenheiten des Studiums und dem Studienerfolg?

Beim Vergleich der Urteile von Absolventen und Studienabbrechern sind schon auf den ersten Blick deutliche Unterschiede zu erkennen (Abb. 10.1): Die Studienabbrecher bewerten in na-

Abb. 10.1 Urteile der Studienabbrecher und Absolventen über die Studienbedingungen im Hauptstudienfach

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 1+2 = „gut“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „schlecht“, in %

	Studienabbrecher			Absolventen		
	gut	teils/teils	schlecht	gut	teils/teils	schlecht
gut gegliederter Studienaufbau	42	31	27	54	26	20
klare Studienanforderungen	40	31	29	53	28	19
ausreichender Forschungsbezug	29	34	37	48	30	22
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	28	31	41	34	34	32
vielfältige Lehrangebote	28	34	38	44	31	25
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	46	35	19	55	31	14
Berufsbezug der Lehre	18	25	57	20	25	55
regelmäßiges Angebot von Tutorien	41	25	34	28	28	44

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

hezu allen Aspekten die Studienbedingungen im Hauptstudienfach kritischer als die Absolventen. Ausgenommen davon sind lediglich der Berufsbezug der Lehre, der von den Studienabbrechern und Absolventen gleichermaßen negativ eingeschätzt wird, sowie das Angebot an Tutorien, welches von den Studienabbrechern besser als von den Absolventen gesehen wird.

Trotz dieser klaren Differenz sollte aber nicht übersehen werden, dass die Urteile der Absolventen zu den Studienbedingungen nicht als zufriedenstellend oder positiv bezeichnet werden können. So bemängelt mehr als die Hälfte unter ihnen einen zu geringen Berufsbezug der Lehre. Ebenfalls von einem großen Anteil wird das Angebot von Tutorien als zu gering eingeschätzt (44%). Jeder dritte Absolvent bewertet die Organisation der Lehrveranstaltungen kritisch (Abb. 10.1). Und nur etwa jeder zweite charakterisiert den Studienaufbau als gut gegliedert.

Bei der differenzierten Analyse der von den Studienabbrechern einerseits und den Absolventen andererseits vorgenommenen Einschätzungen fällt die Tatsache auf, dass kein nennenswerter Unterschied in der Kritik am fehlenden Berufsbezug der Lehre besteht. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Seite der Hochschullehre von einer klaren Mehrheit aller Studierenden als Kritikpunkt gesehen wird. Gleichviel nun, ob der damit erhobene Anspruch an die akademische Lehre berechtigt oder unberechtigt ist, und in welchem Maße ein stärkerer Berufsbezug einen tatsächlichen Qualitätsgewinn in der Hochschulausbildung herbeiführen könnte, scheint dieses Problem für den Studienerfolg auf den ersten Blick keine Auswirkung zu haben. Das ist aber ein Trugschluss, denn der hohe Anteil an kritischer Einschätzung des Berufsbezuges bei Absolventen wie Studienabbrechern weist auf zwei Aspekte hin: Zum einen gelingt es der Mehrzahl der Studierenden, den fehlenden Praxisbezug zu kompensieren, zum anderen aber ist es gerade diese unzulängliche Studienbedingung, die in dem Moment, in dem weitere Schwierigkeiten hinzu kommen, mögliche Abbruchabsichten weiter verstärkt. Im Zweifelsfalle geht das soweit, dass die mangelnde Einbeziehung der beruflichen Praxis in die Lehre zum ausschlaggebenden Argument für die Studienaufgabe wird.

Die Organisation der Lehrveranstaltungen bemängeln 41% aller Studienabbrecher, aber auch 32% aller Absolventen. Stärker noch differenziert das Urteil über die Vielfalt der Lehrangebote: Deutlich mehr Studienabbrecher sehen darin starke Defizite (38%), als das bei den Absolventen der Fall ist, wo 25% das Lehrangebot als zu einseitig einschätzen. Ähnlich deutlich ist die Urteilsdifferenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen bei der Bewertung des Forschungsbezugs der Lehre: 37% der Studienabbrecher, hingegen 22% der Absolventen erlebten dies als einen Mangel. Allerdings ist hier als Einschränkung zu sehen, dass der Forschungsbezug der Lehre

erst in höheren Semestern stärker zur Geltung kommen kann. In diese Spätphase des Studiums gelangt die Mehrzahl der Studienabbrecher gar nicht, sie speist folglich ihr Urteil über den Forschungsbezug der Lehre allein aus ihren im Grunde noch unzulänglichen Erfahrungen in den ersten Semestern.

Des Weiteren erscheinen 29% der Studienabbrecher die gestellten Studienanforderungen als unklar und 27% verneinen, dass der Studienaufbau gut gegliedert gewesen sei. Demgegenüber beklagen sich bei den Absolventen 19% über Unklarheiten in den Anforderungen und 20% über Mängel im Studienaufbau.

Der bedenkliche Rückblick der Studienabbrecher und Absolventen auf das Studium erstreckt sich auch auf einige räumliche und materiell-technische Bedingungen des Studienbetriebs. In der Einschätzung dieser Studienbedingungen gibt es allerdings zwischen diesen beiden Exmatrikuliertengruppen kaum Differenzen (Abb 10.2). Bei einigen Aspekten äußern die Absolventen sogar ein etwas kritischeres Urteil als die Studienabbrecher. Diese scheinbare Paradoxie erklärt sich aus der Verschiedenheit und unvermeidlichen Begrenztheit der Studiererfahrungen, die Studienabbrecher und Absolventen jeweils an der Hochschule machen konnten. Die Studienabbrecher gelangen meist nicht in Studienphasen, in denen bestimmte objektive Studiengegebenheiten besonders relevant für ein anspruchsvolles wissenschaftliches Studiums sind.

Abb. 10.2 Urteile über die Ausstattung der Hochschule

Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig ausreichend“ bis 5 = „völlig unzureichend“, 1+2 = „ausreichend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „unzureichend“, in %

	Studienabbrecher			Absolventen		
	ausreichend	teils/teils	unzureichend	ausreichend	teils/teils	unzureichend
Platzangebot in den Lehrveranstaltungen	40	15	45	44	15	41
Angebot an Computerarbeitsplätzen	41	24	33	44	22	34
Angebot an Lernräumen und Lernflächen	31	24	45	26	25	49
Arbeitsplatzangebot in Laboren	30	40	30	30	38	32
Bücher- und Zeitschriftenangebot der Bibliothek	64	22	14	59	22	19
Standard der technischen Ausstattung	51	31	18	44	33	23

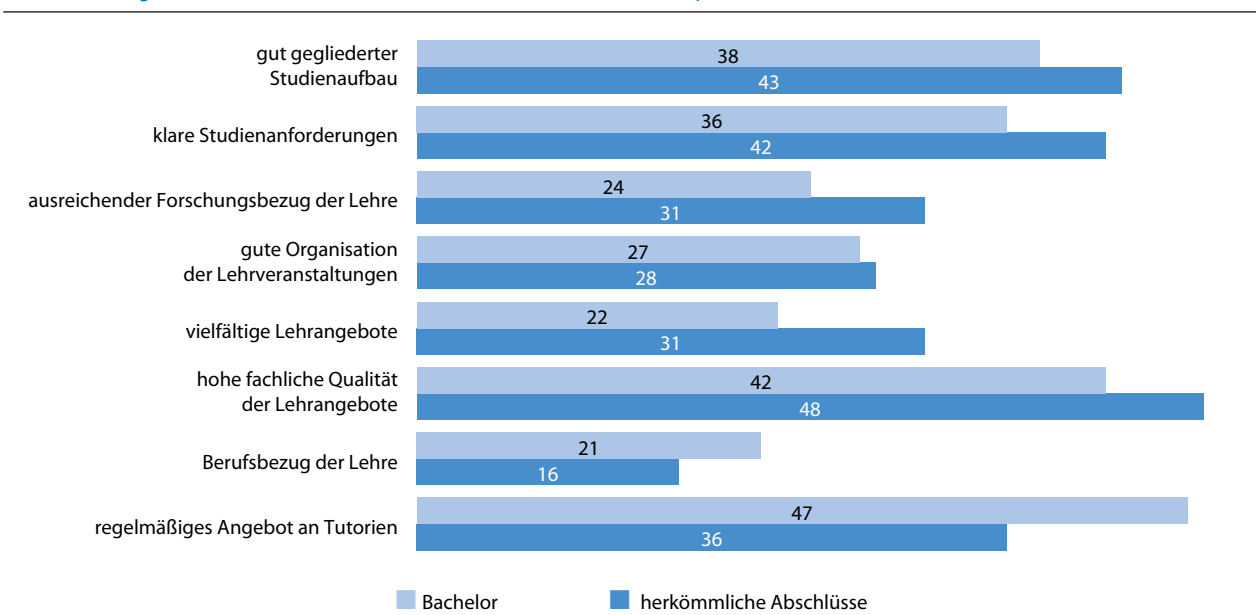
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Insgesamt ist aus der Analyse zu schlussfolgern, dass die Studienbedingungen als Einflussfaktor erst in einem spezifischen Vermittlungszusammenhang zur Wirkung kommen. Den Nachweis dazu liefert das gespaltene Bild, welches die Studienabbrecher einerseits und die Absolventen andererseits von den Studienbedingungen zeichnen. Es findet seine hypothetische Erklärung in den getrennten Erfahrungen der Hochschulrealität, die diese beiden Exmatrikulierteengruppen tatsächlich machen. Es kann davon ausgegangen werden, dass, äußerlich gesehen, erfolgreiche und scheiternde Studierende mit ein und derselben Studienwirklichkeit konfrontiert sind und demzufolge auf gleiche Studienbedingungen treffen. Bei genauerer Betrachtung der Zusammenhänge wird allerdings eine anders lautende Aussage wahrscheinlicher. Danach bleiben für potentielle Studienabbrecher erfolgsrelevante Gegebenheiten der akademischen Ausbildung wirkungslos, weil sie von diesen im Laufe ihres Studiums gar nicht erschlossen werden. Die abweichenden Einschätzungen der Studienbedingungen bei den Studienabbrechern und Absolventen ergeben sich also aus einem seitens der Studienabbrecher tendenziell eher inadäquaten und seitens der Absolventen tendenziell mehr adäquaten Umgang mit den im Grunde gleichen Studien-

bedingungen. Daraus ist zu schließen, dass die Angebote in der Lehre und die vorhandene materielle Ausstattung der Hochschule stets einer doppelten Vermittlung bedürfen. Das ist zum einen die akademische Betreuung durch die Lehrkräfte, die auch darauf gerichtet sein muss, die Studierenden zu einem anforderungsadäquaten Nutzungsverhalten zu führen und das ist zum anderen die motivierte Mitwirkung der Studierenden, um diese Angebote auch zu erschließen. In diesem produktiven Wechselverhältnis wirken die vorhandenen Studienbedingungen erfolgsfördernd.

An der kritischen Sicht auf die Studienbedingungen und damit einhergehend auf die Befähigung der Studierenden, bestimmte Studienbedingungen und Betreuungsangebote für sich produktiv zu erschließen, scheint sich durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge keine Verbesserung ergeben zu haben. Nur hinsichtlich des Angebots an Tutorien äußern sich Studienabbrecher, die einen Bachelor angestrebt haben, deutlich häufiger positiv als Studienabbrecher, die einen herkömmlichen Abschluss erwerben wollten (Abb. 10.3). Bei dieser Betreuungsform ist es offensichtlich in den Bachelor-Studiengängen zu einem stärkeren Engagement gekommen. Zugunsten des Bachelorstudiums fällt auch der Vergleich mit den herkömmlichen Studiengängen in der Frage nach einem engen Berufsbezug der Lehre aus. Aus den Urteilen der betreffenden Studienabbrecher ist zu schlussfolgern, dass bei der Reformierung der Studienstrukturen diesem Aspekt eine größere Aufmerksamkeit als bislang geschenkt wurde. In allen anderen Belangen ist allerdings zu konstatieren, dass von den Studienabbrechern in den Bachelor-Studiengängen die Studienbedingungen in der Tendenz schlechter beurteilt werden als von Studierenden, die aus einem herkömmlichen Studiengang heraus das Studium abgebrochen haben (Abb. 10.3). Besonders bedenklich dürfte dabei sein, dass auch solche Aspekte wie die Gliederung des Studienaufbaus, die Klarheit der Studienanforderungen und die Organisation der Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium eine kritischere Einschätzung finden und damit letztlich stärker abbruchfördernd wirken als in den bisherigen Studienformen. Entsprechende Verbesserungen gehören eigentlich zum erklärten Ziel der Studienstrukturreform, das offensichtlich noch nicht erreicht wurde. Dieser problematische Befund spiegelt sich dann auch in der Zunahme des Studienabbruchs wegen unzulänglicher Studienbedingungen unter den Bachelor-Studierenden wider.

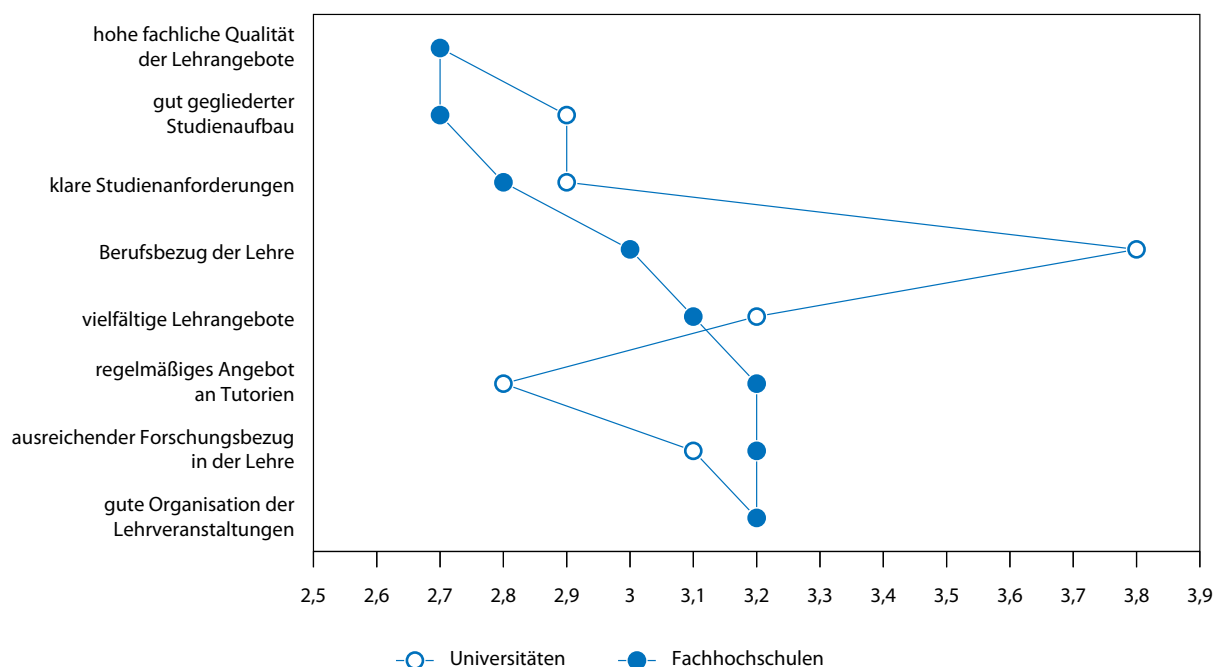
Abb. 10.3 Positive Einschätzungen der Studienabbrecher über die Studienbedingungen im Hauptstudienfach nach angestrebtem Abschluss
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 1+2, in %



HIS-Fxmatrিকুলিতেন্বেফ্রাংগ 2008

Studienabbrecher an den Universitäten unterscheiden sich in einigen Aspekten in ihrem Urteil über die Studienbedingungen und der Ausstattung der Hochschule von den Studienabbrechern an den Fachhochschulen. An den Fachhochschulen werden die Gegebenheiten in vielen Belangen besser als an den Universitäten bewertet. Das trifft erwartungsgemäß vor allem auf den Berufsbezug der Lehre zu, aber auch z. B. auf die Gliederung des Studienaufbaus und die Klarheit der Studienanforderungen. Auch die Vielfalt der Lehrangebote wird überraschenderweise von den Studienabbrechern an den Fachhochschulen besser als von denjenigen an den Universitäten eingeschätzt. Die Universitäten haben nach dieser Einschätzung ihre Stärken eher im regelmäßigen Angebot von Tutorien und in stärkerem Forschungsbezug. Keine Differenzen gibt es hinsichtlich der Einschätzungen über die fachliche Qualität der Lehre und die Organisation der Lehrveranstaltungen (Abb. 10.4).

Abb. 10.4 Urteile der Studienabbrecher über die Qualität der Lehre im Studienhauptfach nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, arithmetisches Mittel

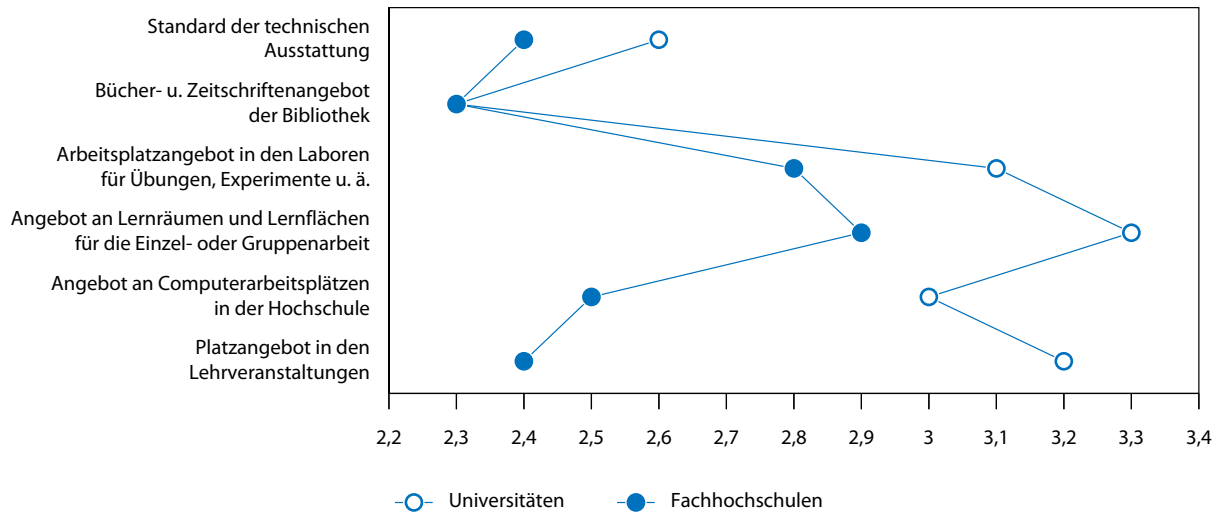


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Die räumlichen Studienbedingungen und die Ausstattung der Hochschule werden von den Studienabbrechern an Fachhochschulen in allen Belangen besser eingeschätzt als von Studienabbrechern an Universitäten. Lediglich das Bücher- und Zeitschriftenangebot in den Bibliotheken ist nach Meinung der Studienabbrecher an Universitäten im gleichen Maße ausreichend wie an Fachhochschulen. Unter allen aufgeführten Ausstattungsaspekten beklagen die Studienabbrecher am häufigsten, dass an der Hochschule zu wenig Lernräume für Einzel- und Gruppenarbeit vorhanden sind (Abb. 10.5). Dabei fällt in dieser Frage das Urteil der Studienabbrecher an Universitäten noch entschieden kritischer aus als das der Studienabbrecher an Fachhochschulen.

In allen Fächergruppen fällt in der Regel das Urteil der Studienabbrecher über die Studienbedingungen kritischer aus als die Einschätzungen der Absolventen (Abb. 10.6). Besonders große Differenzen zwischen diesen beiden Exmatrikulierengruppen zeigen sich in fast allen hier bewerteten

Abb. 10.5 Urteile der Studienabbrecher über die räumlichen Studienbedingungen und die Ausstattung der Hochschule nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig ausreichend“ bis 5 = „völlig unzureichend“, arithmetisches Mittel



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 10.6 Kritische Urteile der Studienabbrecher und Absolventen über die Studienbedingungen nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1= „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 4+5, in %

		Fächergruppen							Insgesamt
		Sprach-/Kulturwiss./Sport	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Medizin	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.	Lehramt	
gut gegliederter Studienaufbau	Studienabbrecher	33	33	19	35	26	23	40	27
	Absolventen	28	17	8	16	9	28	32	20
klare Studienanforderungen	Studienabbrecher	33	27	27	29	29	22	39	29
	Absolventen	21	21	11	16	11	30	25	19
ausreichender Forschungsbezug	Studienabbrecher	35	43	32	33	45	39	35	37
	Absolventen	23	24	15	12	24	29	26	22
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	Studienabbrecher	45	43	34	39	41	38	50	41
	Absolventen	36	35	19	37	25	46	39	32
vielfältige Lehrangebote	Studienabbrecher	40	37	44	41	35	33	38	38
	Absolventen	27	27	17	26	15	26	33	25
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	Studienabbrecher	20	22	18	23	17	14	17	19
	Absolventen	15	15	6	22	10	12	20	14
Berufsbezug der Lehre	Studienabbrecher	70	53	54	43	47	72	67	57
	Absolventen	68	48	49	40	39	76	64	55

teten Belangen in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und zum Teil auch in Medizin. Diese Befunde sprechen dafür, dass in den genannten Fachrichtungen unzulängliche Studienbedingungen besonders studienerschwerend und damit abbruchfördernd wirken – natürlich vor allem dann, wenn weitere Studienprobleme bestehen. Eine Sonderrolle kommt den Rechtswissenschaften zu. Bestimmte Merkmale wie ein gut gegliederter Studienaufbau, die Klarheit der Studienanforderungen, die Organisation der Lehre oder auch deren Berufsbezug erhalten von den Absolventen zu einem höheren Anteil eine negative Einschätzung als von den Studienabbrechern. Dies lässt vermuten, dass die Absolventen in den höheren Studienphasen Erfahrungen mit den Studienbedingungen machen, die zu diesem schlechteren Urteil führen. Die letzten Semester im Studium stehen bei ihnen also besonders in der Kritik.

Besonders kritische Urteile über die Studienbedingungen sind vor allem bei jenen Studienabbrechern festzustellen, bei denen entsprechende Unzulänglichkeiten den Ausschlag für ihre Studienaufgabe gegeben haben (Abb. 10.7). Auffällig ist allerdings auch, dass Studienabbrecher, die sich beruflich neu orientiert haben, nicht nur den Berufsbezug der Lehre überdurchschnittlich häufig als unzureichend einschätzen, sondern auch die Einbeziehung von Forschungsergebnissen in die Lehrveranstaltungen und die Vielfalt der Lehrangebote. Zurückhaltender in ihrer Kritik sind jene Studienabbrecher, die aufgrund familiärer Probleme das Studium beendet haben. Daran zeigt sich nochmals, dass ihr Scheitern, wie schon dargestellt, weniger durch Schwierigkeiten in und mit der Hochschule determiniert ist, sondern stärker aus externen Bedingungen resultiert.

Resümierend kann festgestellt werden: Die Bedeutung guter Studienbedingungen für ein gelingendes Studium ist elementar und unbestreitbar. Studienbedingungen wirken aber nicht per se, sondern bedürfen der Eigenaktivität der Studierenden. Ohne deren Hinführung zur selbständigen Inanspruchnahme und Erschließung bestehender Studienbedingungen bleiben die entsprechenden Angebote der Hochschulen unter dem ihnen objektiv innewohnenden Wirkungspotential. Gerade die kritischeren Einschätzungen der Studienabbrecher über die verschiedenen Studienaspekte im Vergleich zu den Absolventen belegen diesen Wirkungszusammenhang. Begründet kann davon ausgegangen werden, dass die Studienbedingungen für erfolgreiche und scheiternde Studierende im Prinzip gleich sind, beide Exmatrikulationsgruppen sich aber dahingehend voneinander unterscheiden, wie damit umgegangen wird. Diese Kernproblematik bestimmt wesentlich mit über Erfolg oder Scheitern im Studium.

Abb. 10.7 Kritische Urteile der Studienabbrecher über die Studienbedingungen nach ausschlaggebenden Studienabbruchgrund
Angaben auf einer Skala von 1= „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 4+5, in %

	ausschlaggebender Studienabbruchgrund								
	Leistungsprobleme	finanzielle Probleme	berufliche Neuorientierung	Prüfungsversagen	mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	familiäre Probleme	Krankheit	Gesamt
gut gegliederter Studienaufbau	25	29	26	20	26	50	25	31	27
klare Studienanforderungen	31	28	33	24	32	43	28	35	29
ausreichender Forschungsbezug	36	34	42	35	43	50	37	39	37
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	39	42	45	43	40	62	31	43	41
vielfältige Lehrangebote	42	37	44	29	40	51	30	30	38
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	17	18	19	16	19	29	16	19	19
Berufsbezug der Lehre	56	50	64	52	57	75	42	57	57
regelmäßiges Angebot an Tutorien	27	40	23	43	29	38	34	33	34

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung:

1. Studienabbrecher beurteilen fast sämtliche Studienbedingungen, die bestimmend für die Lehre im Hauptstudienfach sind, kritischer als es die Absolventen tun. Ihnen bleiben die gegebenen Studienbedingungen der Lehre häufiger verschlossen als den Absolventen. Keine wesentlichen Differenzen bestehen zwischen Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich ihrer Urteile über die räumlichen und materiell-technischen Bedingungen des Studienbetriebes.
2. Die Studienabbrecher aus Bachelor-Studiengängen beklagen mehr als die aus herkömmlichen Studiengängen starke Mängel in der Klarheit der Studienanforderungen und Studienorganisation. Als besser hingegen schätzen die Studienabbrecher aus den reformierten Studiengängen das Tutorien-Angebot und den Berufsbezug der Lehre ein.
3. An den Fachhochschulen sind die Studienabbrecher in vielen Belangen mit den Studienbedingungen zufriedener, als es die Studienabbrecher an den Universitäten sind.
4. In den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und zum Teil auch in Medizin gehen die Urteile zwischen Studienabbrecher und Absolventen weit auseinander. Das ist ein Indiz dafür, dass unzulängliche oder unerschlossene Studienbedingungen in diesen Fächergruppen das Risiko eines Studienabbruchs stärker noch als in anderen Fächergruppen erhöhen.

11 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Betreuung im Studium

Für die Studierenden kommt den Betreuungsleistungen der Hochschullehrer im Studium große Bedeutung zu. Ein intensiver Kontakt zu den Lehrenden bewirkt nicht nur ein tiefgründigeres Verständnis des Lehrstoffs, sondern vermag auch Studienmotivation und Fachidentifikation zu stärken. Das bedarf jedoch entsprechender Lehrformen und Lehrveranstaltungen, die dem Gespräch zwischen Dozenten und Studierenden Raum geben, die offen sind für die Fragen und Probleme der Studierenden und die auch Reaktionen auf studentische Leistungen einschließen.

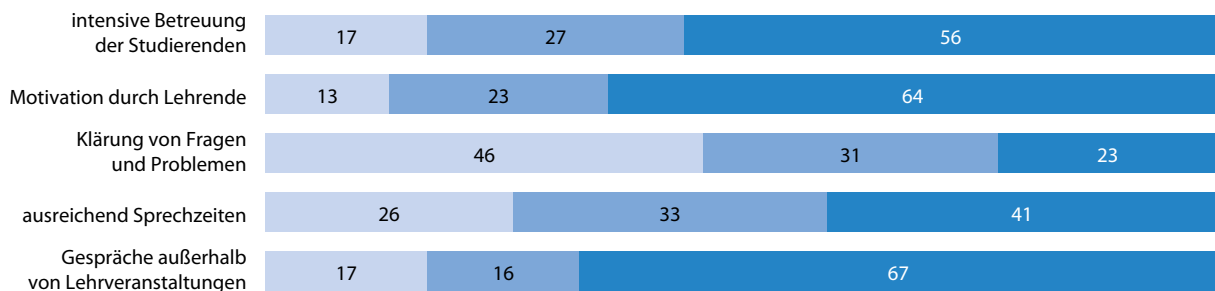
Generell fühlen sich die Absolventen besser betreut als die Studienabbrecher. Das gilt für fast alle Betreuungsdimensionen. Eine solche Einschätzung bedeutet aber nicht, dass die Absolventen ein positives Bild der von ihnen erfahrenen Betreuungssituation zeichnen. In Bezug auf die meisten Betreuungsleistungen stellen sie fest, dass sie vorteilhafte Betreuungsformen entweder nur zum Teil oder überhaupt nicht erlebt haben.

Noch ein vergleichsweise positives Urteil wird über die Bereitschaft der Lehrenden abgegeben, auf die Fragen und Probleme der Studierenden einzugehen. 58% der Absolventen und 46% der Studienabbrecher haben eine solche Bereitschaft erfahren (Abb. 11.1). Dass diese Bereitschaft mit aus ihrer Sicht ausreichenden Sprechzeiten verbunden war, sehen aber nur 34% der Absolventen und 26% der Studienabbrecher als gegeben. Noch kritischer fällt das Urteil von beiden Exmatrikuliertengruppen in Bezug auf die Motivation durch Lehrende aus. 27% der Absolventen

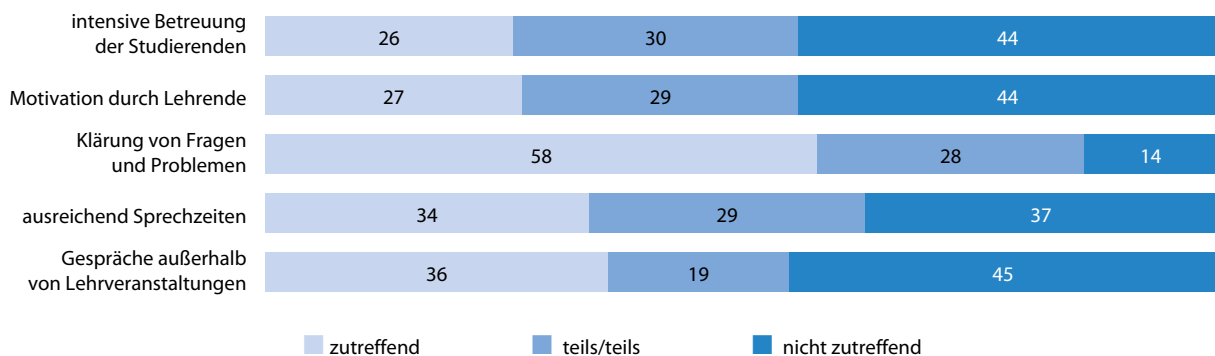
Abb. 11.1 Betreuung der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2 = „zutreffend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht zutreffend“, in %

Studienabbrecher



Absolventen



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

und nur 13% der Studienabbrecher fühlten sich durch die Lehrenden motiviert, obwohl eben gerade diese Motivierung der Studierenden, die Vermittlung einer Fach- und Berufsfeldidentifikation als eine zentrale Betreuungsleistung in der Lehre verstanden werden kann. Eine ähnliche Einschätzung wird hinsichtlich der häufig für das Lernverhalten und die Motivation förderlichen Gespräche mit Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen getroffen. Auch solche Gespräche konnte nur eine Minderheit der Absolventen und eine noch kleinere Gruppe der Studienabbrecher führen. Insgesamt fühlten sich lediglich 26% der Absolventen und 13% der Studienabbrecher intensiv betreut.

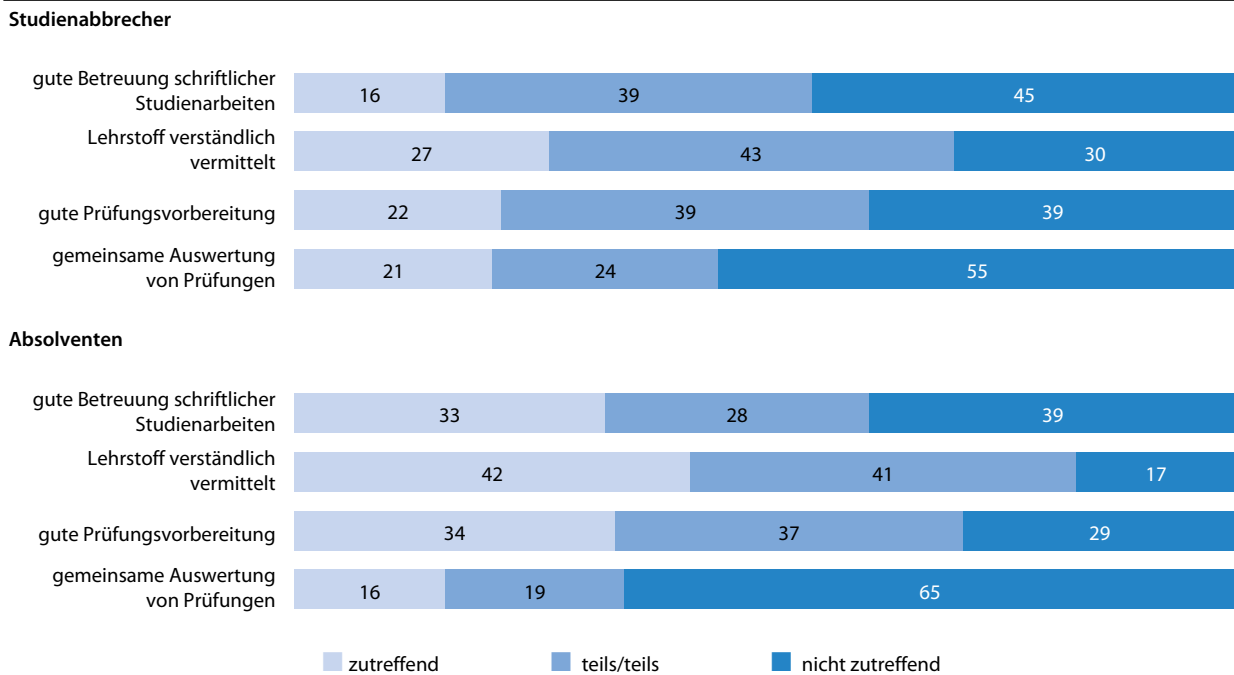
Die Differenz zwischen den Urteilen der Absolventen und Studienabbrecher zeigt zum einen, dass die Studienabbrecher aus ihrer Sicht eine relativ geringe Zuwendung durch die Dozenten erfahren haben. Zwar erkennen sie die Bereitschaft der Lehrenden zum Gespräch an und schätzen auch mehrheitlich ein, dass es zumindest zum Teil ausreichende Sprechzeiten gab, aber sie vermissen Motivierung und intensivere Hinwendung auch zum einzelnen Studierenden. Offensichtlich hat mangelnde Betreuung häufiger zum Studienabbruch beigetragen. Unter Umständen sind die Betroffenen weniger in ihrem Wahrnehmungshorizont präsent als leistungsstarke und erfolgreiche Studierende. Zum anderen aber dürfte das kritische Urteil der Studienabbrecher auch auf ihr eigenes Unvermögen verweisen, Betreuungsangebote für sich zu erschließen. Sie haben unter den gleichen Bedingungen wie die Absolventen studiert, aber von sich aus weniger den Kontakt mit den Lehrenden gesucht. Es mangelt vielen von ihnen an entsprechenden kommunikativen Fähigkeiten. Betreuung erfordert durchaus Eigenaktivität, d. h. die aktive Nachsuche nach Beratung, durch die Studierenden. Dazu müssen sie aber auch schon zu Studienbeginn befähigt werden. Ein solches selbstverantwortliches Verhalten kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern sollte bewusst angesprochen und vermittelt werden.

Diese Zusammenhänge gelten ebenso für die im engeren Sinne fachlichen Betreuungsleistungen und für weitere wichtige Aspekte der Lehrqualität. Auch hier gibt es eine klare Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Eine im Großen und Ganzen verständliche Vermittlung des Lehrstoffs in den Lehrveranstaltungen haben 42% der Absolventen, aber nur 27% der Studienabbrecher erfahren (Abb. 11.2). Es ist auch hier davon auszugehen, dass die Studierenden, die vorzeitig die Hochschule verlassen haben, weniger in der Lage waren bzw. in die Lage versetzt wurden, die didaktischen Angebote für sich zu erschließen und der Darstellung des Stoffs zu folgen. Bei der Betreuung schriftlicher Arbeiten und bei der Prüfungsvorbereitung zeigen sich ähnliche Zusammenhänge: Die erfolgreichen Studierenden erhalten Betreuung bzw. sie bemühen sich um die Betreuungsleistungen durch die Lehrenden. Nur bei der Auswertung von Prüfungsergebnissen können die Studienabbrecher auf bessere Werte verweisen. Allerdings stellt aus Sicht beider Exmatrikuliertengruppen eine solche Auswertung der erbrachten Leistungen eher die Ausnahme denn die Regel dar. Dass den Studienabbrechern mit 21% eine solche Leistung etwas häufiger zuteil wurde als den Absolventen, die lediglich zu 16% entsprechende Auswertungen erfahren haben, dürfte mit den zumeist schlechteren Prüfungsergebnissen der Studienabbrecher zusammenhängen. Entweder die Dozenten sehen selbst die größere Notwendigkeit mit den gefährdeten Studierenden über deren Prüfungsergebnisse zu sprechen oder diese suchen von sich aus um Konsultationen nach. Am allgemeinen Bild freilich vermag dieser Befund nichts zu ändern: Studienabbrecher erfahren weniger Betreuung, auch weil sie sich selber weniger darum bemühen bzw. weil sie nicht über die entsprechenden Fähigkeiten verfügen, auf die Lehrenden zuzugehen und mit ihnen über ihre Probleme zu diskutieren.

Die Frage der erfahrenen Betreuungsleistungen berührt sehr zentrale Aspekte des Studiums. Studierende, die sich intensiv betreut fühlen, d. h. auch die entsprechenden Angebote für sich er-

Abb. 11.2 Fachliche Betreuung der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2 = „zutreffend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht zutreffend“, in %

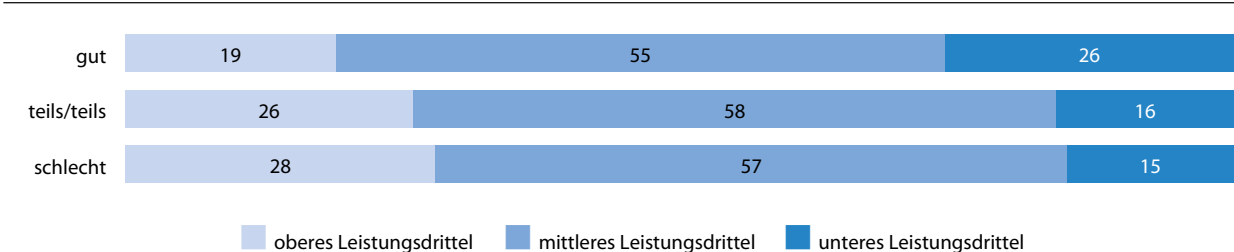


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

schließen können, schätzen sich leistungsmäßig besser ein als diejenigen, die eher von unzureichender Betreuung berichten. So fühlen sich von den Studienabbrechern, die ihre Betreuungssituation insgesamt als gut beschreiben¹, 26% dem oberen Leistungsdrittel ihres Studiengangs zugehörig und nur 19% dem unteren (Abb. 11.3). Dagegen rechnen sich von jenen, die ihre Betreuung insgesamt als schlecht charakterisieren, nur noch 15% dem oberen, aber 28% dem unteren Leistungsdrittel zu. Damit scheitern Studienabbrecher, die eine gute Betreuung erhalten, tenden-

Abb. 11.3 Leistungselbsteinschätzung der Studienabbrecher nach Urteil über Betreuungsleistungen

Indexwert über neun Items zu den Urteilen über Betreuungsleistungen, Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

¹ Aus Gründen der Überschaubarkeit wurde der Betreuungsgrad in Abbildung 11.3 in einem Indexwert zusammengefasst. Die einheitliche Ausrichtung des Antwortverhaltens ermöglicht eine solche Zusammenfassung. Dieser Index ist für jeden Befragten über eine Addition der gewählten Skalenwerte bei den Fragen nach dem Betreuungserleben gebildet worden. Dabei wurde die Summe der in den Index eingegangenen Werte durch die Anzahl der Items dividiert und so die ursprüngliche Skala von 1 bis 5 wiederhergestellt.

ziell seltener an mangelnden Studienleistungen, sondern eher an anderen, eher objektiven Bedingungen.

Hinsichtlich der Betreuungssituation sind einige Unterschiede zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen zu registrieren. Die Fachhochschulen erhalten von Absolventen wie Studienabbrechern bessere Noten in Bezug auf die Betreuungsleistungen. Dabei ist allerdings auffällig, dass zwischen den Studienabbrechern die Differenzen geringer ausfallen als zwischen den Absolventen (Abb. 11.4). So fühlen sich die vorzeitig Exmatrikulierten beider Hochschularten im gleichen Maße wenig durch ihre Hochschullehrer zum Studium motiviert, die didaktischen Leistungen werden im gleichen Maße problematisch beurteilt und Prüfungsvorbereitung wie -auswertung erhalten die gleiche kritische Einschätzung (Abb. 11.5). Größere Unterschiede bestehen nur hinsichtlich der angebotenen Sprechzeiten, der Ansprechbarkeit der Lehrenden und dem Gesamturteil in Bezug auf eine intensive Betreuung. Bei den Absolventen dagegen fallen zum Teil sehr große Differenzen ins Auge. Gravierend häufiger haben die Absolventen von Fach-

Abb. 11.4 Betreuung der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart

Indexwert über neun Items zu den Urteilen über Betreuungsleistungen, Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2 = „zutreffend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht zutreffend“, in %

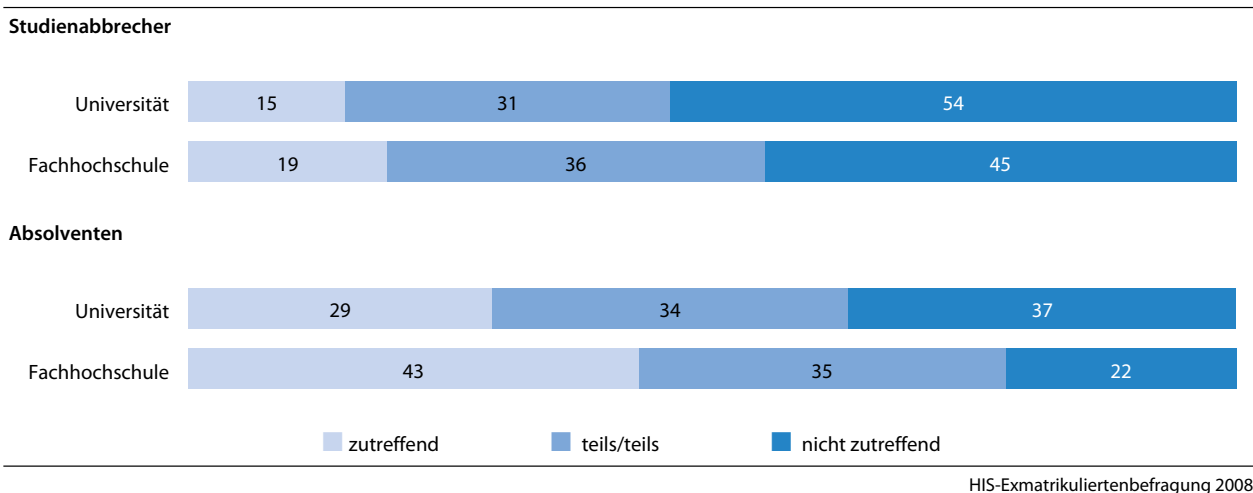


Abb. 11.5 Positive Einschätzung der Betreuung durch Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2, in %

Art der Betreuung	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolvent	Studienabbrecher	Absolvent
intensive Betreuung der Studierenden	16	26	22	25
Motivation durch Lehrende	13	27	13	32
Klärung von Fragen und Problemen	45	57	50	68
ausreichend Sprechzeiten	24	34	31	35
Gespräche außerhalb von Lehrveranstaltungen	16	34	19	58
gute Betreuung schriftlicher Studienarbeiten	16	33	17	32
Lehrstoff verständlich vermittelt	27	40	27	47
gute Prüfungsvorbereitung	22	33	23	53
gemeinsame Auswertung von Prüfungen	21	16	21	13

HIS-Studienabbruchstudie 2008

hochschulen Gelegenheiten zum Gespräch mit den Dozenten außerhalb von Lehrveranstaltungen gehabt, deutlich besser wird die Prüfungsvorbereitung – allerdings nicht die Nachbereitung – eingeschätzt. Bei anderen Betreuungsleistungen sind dagegen keine Unterschiede auszumachen. Dennoch liefern vor allem diese Urteile der Absolventen Indizien dafür, dass sich das höhere Stundendeputat der an Fachhochschulen lehrenden, die – zumindest zur Zeit noch – bessere Überschaubarkeit der Studiengänge und der Hochschulen sowie die strengeren Lehrvorgaben und Studienstrukturen positiv auf die Betreuungssituation auswirken.

Differenziert nach Fächergruppen gibt es – bis auf eine Ausnahme – keine Änderungen in der Grundtendenz: in allen Fächergruppen haben die Studienabbrecher weniger Betreuung erlebt als die Absolventen (Abb. 11.6). Lediglich in den Rechtswissenschaften beurteilen die Absolventen die meisten Betreuungsleistungen schlechter als die Studienabbrecher. Dies kann nur bedeuten, dass die Absolventen in den letzten Studienphasen, die nur noch wenige Studienabbrecher durchlaufen haben, sehr problematische Erfahrungen machen. Insgesamt scheint sich aus studentischer Sicht die Lehrkultur in den Rechtswissenschaften, wie auch in Medizin, durch eine sehr unzureichende Betreuung auszuzeichnen. Sowohl Absolventen wie Studienabbrecher geben hier sehr kritische Urteile ab. In Mathematik/Naturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften zeichnet sich demgegenüber ein anderes Bild ab. In beiden Fächergruppen ist die Differenz zwischen den Einschätzungen der Studienabbrecher und der Absolventen besonders groß. Die erfolglosen Studierenden sind vergleichsweise kritisch, die erfolgreichen dagegen relativ zufrieden. Offensichtlich gibt es in diesen Studiengängen große Unterschiede zwischen Grund- und Fachstudium. Während im Grundstudium, in dem schon die meisten Studienabbrecher in diesen

Abb. 11.6 Positive Einschätzung der Betreuung durch Studienabbrecher und Absolventen nach Fächergruppen
Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2, in %

Art der Betreuung		Sprach-/ Kulturwiss./ Sport	Wirt- schafts-/So- zialwiss.	Mathema- tik/Natur- wiss.	Medizin	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.	Lehramt
intensive Betreuung der Studierenden	Studienabbrecher	16	17	20	13	21	8	15
	Absolventen	26	25	38	16	29	5	22
Motivation durch Lehrende	Studienabbrecher	18	12	13	10	13	4	10
	Absolventen	31	25	35	10	35	15	21
Klärung von Fragen und Problemen	Studienabbrecher	47	45	50	36	47	44	38
	Absolventen	56	56	75	44	74	34	49
ausreichend Sprechzeiten	Studienabbrecher	25	25	26	15	31	28	23
	Absolventen	32	30	55	19	38	27	26
Gespräche außerhalb von Lehrveranstaltungen	Studienabbrecher	23	13	16	10	16	13	16
	Absolventen	40	36	42	13	40	15	34
gute Betreuung schriftlicher Studienarbeiten	Studienabbrecher	20	18	11	5	15	7	20
	Absolventen	30	38	48	25	46	3	24
Lehrstoff verständlich vermittelt	Studienabbrecher	33	25	25	23	24	21	24
	Absolventen	45	43	51	28	48	20	32
gute Prüfungsvorbereitung	Studienabbrecher	27	21	20	16	20	15	23
	Absolventen	33	41	41	23	38	10	28
gemeinsame Auswertung von Prüfungen	Studienabbrecher	21	14	30	4	23	29	19
	Absolventen	18	14	21	9	11	27	12

HIS-Studienabbruchstudie 2008

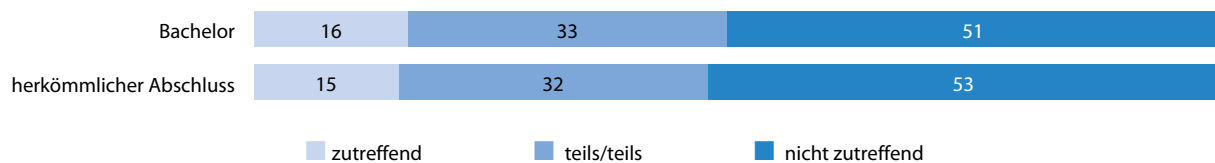
Fächergruppen die Hochschule verlassen, die Betreuungsleistungen ungenügend sind und es den betreffenden Studienabbrechern unter Umständen besonders schwer fällt, sich Unterstützung und Hilfe zu organisieren, haben die Absolventen im Fachstudium, auf dessen Basis sie beim Rückblick vor allem urteilen, andere Erfahrungen gemacht. Hier wurde ihnen deutlich häufiger Zuwendung und intensive Betreuung zuteil, ihre Studienarbeiten erfuhren Besprechung und sie fühlten sich durch die Gespräche mit den Dozenten im stärkeren Maße für das Studium motiviert.

Keine wesentlichen Unterschiede in der Einschätzung der Betreuungsaspekte lassen sich zwischen den Studienabbrechern in Bachelor- und denjenigen in herkömmlichen Studiengängen feststellen. Beide verweisen auf eine problematische Betreuungssituation (Abb. 11.7). Auch wenn sie die Bereitschaft der Hochschullehrer, auf die Fragen und Probleme der Studierenden einzugehen, noch relativ hoch einschätzen (jeweils rund die Hälfte sieht diese als gegeben an), fällt die Bilanz der erfahrenen Betreuungsleistungen sehr kritisch aus (Abb. 11.8). Das bedeutet, dass es mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge und angesichts zum Teil hoher Studienabbruchquoten² bislang zu keinen Verbesserungen der Betreuungssituation gekommen ist. Obwohl die neuen

Abb. 11.7 Betreuung der Studienabbrecher nach Art der angestrebten Abschlussprüfung

Indexwert über neun Items zu den Urteilen über Betreuungsleistungen, Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, 1+2 = „zutreffend“, 3 = „teils/teils“ und 4+5 = „nicht zutreffend“, in %

Studienabbrecher



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 11.8 Positive Einschätzung der Betreuung durch Studienabbrecher und Absolventen nach Art der angestrebten Abschlussprüfung

Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“ 1+2, in %

Art der Betreuung	Art der angestrebten Abschlussprüfung	
	Bachelor	herkömmliche Abschlüsse
intensive Betreuung der Studierenden	19	15
Motivation durch Lehrende	12	13
Klärung von Fragen und Problemen	46	46
ausreichend Sprechzeiten	28	24
Gespräche außerhalb von Lehrveranstaltungen	14	17
gute Betreuung schriftlicher Studienarbeiten	16	16
Lehrstoff verständlich vermittelt	28	27
gute Prüfungsvorbereitung	23	22
gemeinsame Auswertung von Prüfungen	24	19

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

² Vgl. dazu: U. Heublein/R. Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. HIS-Projektbericht. Hannover 2008. S. 38 ff.

gestuften Studiengänge mit ihren häufigen Leistungsfeststellungen, ihrer stärkeren Strukturierung und ihrer Anforderungsverdichtung, mit ihrer Orientierung auf Einhaltung der Studienzeiten und hohen Studienerfolg eine Intensivierung der Betreuung unabdinglich machen, scheint dies bisher nicht oder zu wenig gelungen zu sein. Die Veränderungen in der Lehrkultur haben bisher noch nicht dazu geführt, mehr Studierende zu befähigen, die bestehenden Betreuungsangebote wie auch die prinzipielle Bereitschaft der Lehrenden, Hilfe zu gewähren, für sich produktiv zu nutzen. Ungenügende Betreuung bewirkt hier in nicht geringerem Maße wie in den Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen eine Erhöhung des Abbruchrisikos.

Fehlende Betreuung fördert dabei besonders den Studienabbruch wegen unzureichender Studienbedingungen. Die entsprechenden Studienabbrecher treffen besonders kritische Urteile über die Betreuungsaspekte des Studiums (Abb. 11.9). So geben lediglich 3% von ihnen an, dass sie sich durch die Lehrenden motiviert gefühlt haben, von einer intensiven Betreuung sprechen lediglich 8%. Demgegenüber stehen vor allem diejenigen Studienabbrecher, die aus familiären Gründen oder wegen Krankheit ihr Studium beendet haben. Ihre Einschätzungen fallen tendenziell positiver aus als die anderer Studienabbrecher. Offensichtlich scheitern sie weniger aus subjektiven Gründen, also wegen fehlender Studieneignung, sondern an objektiven Bedingungen. Die angegebenen Studienabbruchgründe – wie Kinderbetreuung oder schwere Erkrankungen – stellen kein bequemes Alibi für uneingestandene Leistungsprobleme dar, sondern sie sind tatsächlich gegeben.

Abb 11.9 Positive Einschätzung der Betreuung nach ausschlaggebenden Studienabbruchgrund
Angaben auf einer Skala von 1 = „völlig zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“ 1+2, in %

Art der Betreuung	ausschlaggebender Studienabbruchgrund							
	Leistungsprobleme	Finanzielle Probleme	Berufliche Neuorientierung	Prüfungsversagen	Mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	Familiäre Probleme	Krankheit
intensive Betreuung der Studierenden	20	19	16	9	16	8	17	19
Motivation durch Lehrende	12	15	10	10	10	3	20	19
Klärung von Fragen und Problemen	49	45	45	42	52	26	49	45
ausreichend Sprechzeiten	27	24	24	25	25	18	34	32
Gespräche außerhalb von Lehrveranstaltungen	13	18	12	16	15	8	19	23
gute Betreuung schriftlicher Studienarbeiten	16	14	15	10	16	10	24	26
Lehrstoff verständlich vermittelt	21	29	27	22	26	17	31	38
gute Prüfungsvorbereitung	16	22	25	14	26	20	27	28
gemeinsame Auswertung von Prüfungen	27	23	19	21	26	18	17	21

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Zusammenfassung:

1. Absolventen fühlen sich durchgängig besser an den Hochschulen betreut als Studienabbrecher. Dieses lässt sich hinsichtlich aller Seiten der Betreuungsbeziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden konstatieren. Nach eigenem Bekunden haben Studienabbrecher zu wenig Zuwendung von ihren akademischen Lehrern erhalten. Auf der anderen Seite konnten die Studienabbrecher aber auch von sich aus weniger Aktivität entwickeln, um mit ihren Hochschullehrern in Kontakt zu treten. Über alle Betreuungsaspekte geben von den Studienabbrechern an den Universitäten nur 15% und an den Fachhochschulen nur 19% eine positive Bewertung ab. Bei den Absolventen trifft dies an den Universitäten dagegen auf 29% und an den Fachhochschulen auf 43% zu.
2. Generell besser als an den Universitäten erscheint die Betreuungssituation an den Fachhochschulen. Davon unberührt bleibt das innerhalb der jeweiligen Hochschulart bereits benannte Bewertungsgefälle zwischen Studienabbrechern, die negativer, und Absolventen, die positiver urteilen, erhalten.
3. Keine Zusammenhänge zeigten sich bezüglich der Betreuung im Studium und dem angestrebten Abschlussziel. Studierende in Bachelor-Studiengängen einerseits und herkömmlichen Studiengängen andererseits verweisen in der Betreuungsfrage in gleichem Maße auf Licht- und Schattenseiten. Betreuungsdefizite werden überdurchschnittlich von jenen Studienabbrechern in den Vordergrund gestellt, die allgemein negativ über die Studienbedingungen urteilen.

12 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Soziale Integration und studentische Netzwerke

Als eine wesentliche Einflussgröße für ein gelingendes Studium erweist sich neben den Studienleistungen der Studierenden und der Qualität der schulischen Vorbildung unter anderem auch der Grad der sozialen Integration der Studierenden in die Hochschule. Zu diesem Ergebnis kommen alle einschlägigen Forschungen über den Studienabbruch¹. Dabei werden unter dem Begriff der sozialen Integration vornehmlich die Beziehungen gefasst, die die Studierenden an der Hochschule im Ausbildungsprozess notwendigerweise eingehen und pflegen. Das schließt sowohl die formellen als auch die informellen Kontakte ein, die beide sowohl fachlichen als auch allgemeinen Belangen der Studierenden dienlich sein können. Sie beinhalten das gemeinsame Erledigen von Studienaufgaben in Lerngruppen, den Austausch von studienorganisatorisch relevanten Informationen wie auch kulturelle und sportliche Aktivitäten. Es ist davon auszugehen, dass die sozialen Vernetzungen der Studierenden untereinander in allen Formen direkt oder indirekt einen positiven Einfluss auf den Studienverlauf ausüben und so zu einer erfolgreichen Absolvierung des Studiums beitragen.

Diese Annahme bestätigt sich bei der Analyse der Integrationssituation von Absolventen und Studienabbrechern. Zwischen diesen beiden Exmatrikuliertengruppen sind bei fast allen sozialen Integrationsvariablen erhebliche Unterschiede festzustellen (Abb. 12.1). Die Differenzen zeigen sich schon bei der allgemeinen Frage, ob es den Betroffenen leicht gefallen ist, Kontakt zu den Kommilitonen herzustellen. Für immerhin 18% der Studienabbrecher, aber nur für 7% der Absolventen bauten sich bereits hier Hürden auf. Wie nachteilig sich dieses Gehemmtsein auf den fachbezogenen Austausch auswirkt, offenbart sich in dem unterschiedlichen Stellenwert, den die Pflege intensiver Beziehungen zu den Kommilitonen des eigenen Fachbereichs bei Absolventen und Studienabbrechern einnimmt. Nur jeder zweite Studienabbrecher stand eng im Kontakt mit seinen Kommilitonen im Fachbereich, und 28% standen den eigenen Mitstudenten sogar fern. Die bei den Absolventen ermittelten Vergleichswerte belegen eine deutlich bessere soziale Integration: Zwei Drittel der Absolventen pflegten intensive Verbindungen mit den eigenen Kommilitonen, lediglich 16% unterhielten wenig Kontakt zu den Studierenden ihres Fachbereichs.

Wie divergierend die Mehrheit in den beiden Exmatrikuliertengruppen jeweils ihre Prioritäten im Kommunikationsverhalten setzt, zeigt sich am Stellenwert, der Kontakten zu Freunden außerhalb der Hochschule beigemessen wird: Von den Studienabbrechern pflegen mehr intensive Beziehungen außerhalb der Hochschule (54%) als innerhalb der Hochschule (51%), hingegen ist dieses Verhältnis bei den Absolventen gerade umgekehrt. Oberste Priorität genießen bei ihnen die Beziehungen zu den Kommilitonen im Fachbereich (67%), während die Verbindungen zu Freunden außerhalb der Hochschule eindeutig bei wenigeren Absolventen einen ähnlich hohen Rang einnehmen (35%).

Die Absolventen räumen auch im Vergleich zu den Studienabbrechern der direkten fachbezogenen Kommunikation stärker das Primat ein. Jeder zweite Absolvent hat häufig in Lerngruppen gearbeitet, demgegenüber praktizierten lediglich 37% der Studienabbrecher eine solche ge-

¹ s. dazu vor allem:

V. Tinto: Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research. Band 45, 1975, S. 89 ff

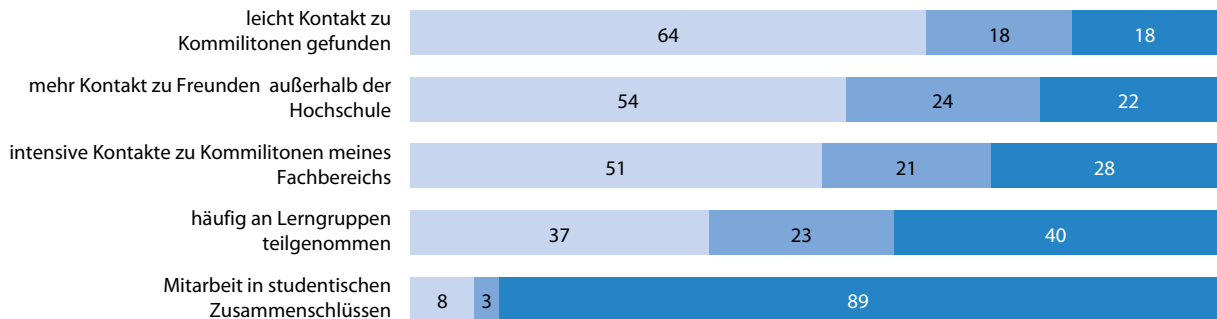
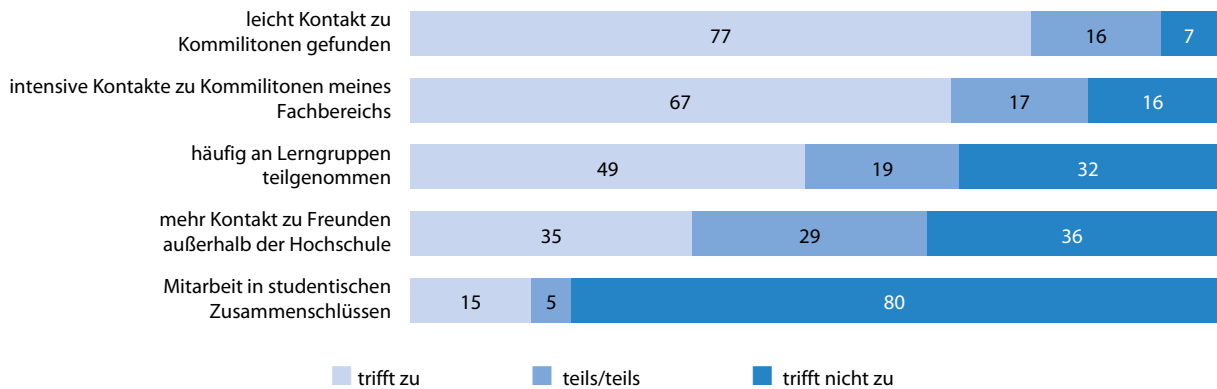
V. Tinto: Leaving College. University of Chicago Press. Chicago 1987

E. A. M. Thomas: Student retention in Higher Education: The role of institutional habitus. Journal of Educational Policy Band 17, Nr. 4, 2002. S. 423 ff.

U. Heublein/H. Spangenberg/ D. Sommer: Ursachen des Studienabbruchs. HIS-Hochschulplanung 163. Hannover 2003. S. 70 ff.

Abb. 12.1 Soziale Integration der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„trifft genau zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, 1+2=„trifft zu“, 3=„teils/teils“ und 4+5=„trifft nicht zu“, in %

Studienabbrecher**Absolventen**

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

meinschaftliche Studienarbeit, während 40% bei ihnen ganz die Chance vergaben, aus der Lerngruppenarbeit Vorteile für ihr Studium zu ziehen.

Angesichts dieser Befunde, aber auch der kürzeren Studiendauer kann es nicht überraschen, dass das Engagement von Studienabbrechern in den Fachschaftsräten, politischen oder anderen studentischen Zusammenschlüssen geringer ausfällt als das der Absolventen. Im Vergleich zu ihnen haben sich nur halb so viele Studienabbrecher in solchen Vertretungen oder Vereinen betätigt (Abb. 12.1). Unbestritten dürfte sein, dass aus der Mitwirkung in derartigen Organisationen positive Synergieeffekte für das Studium ausgehen.

Die beschriebenen Tendenzen zeigen sich ausnahmslos in allen Fächergruppen (Abb. 12.2). Studienabbrecher haben seltener als Absolventen intensiven Kontakt zu ihren Kommilitonen unterhalten. Das hat nicht nur dazu beigetragen, dass sie eine zunehmende Distanz zu Hochschule und Studium aufbauen, sondern auch zu einem sich abschwächenden Fachbezug geführt. Besonders starke Differenzen zwischen Absolventen und Studienabbrechern hinsichtlich des Integrationsgrades zeigen sich in den Ingenieurwissenschaften. Der frühe Zeitpunkt des Studienabbruchs gerade auch in dieser Fächergruppe erschwert den Studienabbrechern, ein unterstützendes soziales Netzwerk aufzubauen. Dessen Mangel kann durchaus die Exmatrikulationsentscheidung beschleunigen.

Abb. 12.2 Hohe soziale Integration von Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1=„trifft genau zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Werte 1+2 in %

Fächergruppen		Fächergruppe				
		leicht Kontakt zu Kommilitonen gefunden	intensive Kontakte zu Kommilitonen meines Fachbereichs	mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	häufig an Lerngruppen teilgenommen	Mitarbeit in studentischen Zusammenschlüssen
Sprach-/Kulturwiss./ Sport	Absolventen	73	63	37	40	21
	Studienabbrecher	60	46	61	29	7
Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Absolventen	77	64	39	47	17
	Studienabbrecher	64	48	55	36	9
Mathematik/ Naturwiss.	Absolventen	81	70	32	55	15
	Studienabbrecher	64	53	49	44	7
Medizin	Absolventen	82	83	31	36	10
	Studienabbrecher	69	64	46	29	9
Ingenieurwiss.	Absolventen	86	72	29	67	17
	Studienabbrecher	68	57	52	47	8
Rechtswiss.	Absolventen	73	68	25	32	15
	Studienabbrecher	63	53	53	29	12
Lehramt	Absolventen	75	65	39	53	8
	Studienabbrecher	66	49	56	32	6

HIS-Studienabbruchstudie 2008

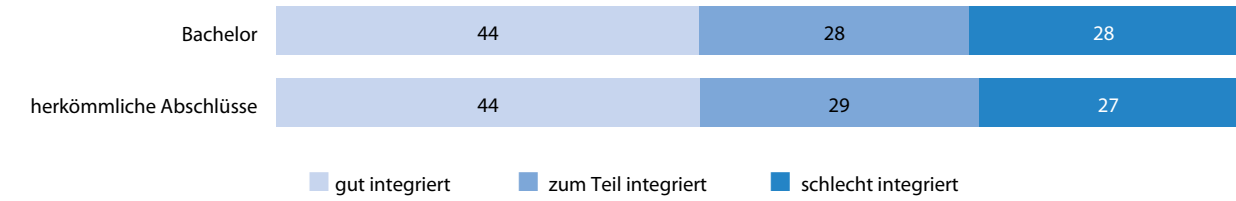
Die Frage, ob sich in Bezug auf die soziale Integration zwischen den Studienabbrechern in Bachelor-Studiengängen und denjenigen in herkömmlichen Studiengängen wesentliche Unterschiede auf tun, kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse verneint werden² (Abb. 12.3). Die Studienbedingungen in den Bachelor-Studiengängen verbessern weder die Integrationssituation noch verschlechtern sie diese. Daraus kann natürlich nicht der Schluss gezogen werden, dass hier keine Erfordernis besteht, die Kontakte der Studierenden untereinander zu fördern. Das Gegenteil ist der Fall, auch in den Bachelor-Studiengängen mit ihren klaren Studienstrukturen sind nicht wenige Studierende nur unzureichend in die studentische Kommunikation eingebunden, eine Situation, die mögliche Abbruchabsichten im starken Maße befördert.

Keine gravierenden Unterschiede bestehen in diesem Integrationsaspekt zwischen den Studienabbrechern der verschiedenen Hochschularten. Allerdings zeigt der Vergleich, dass abbruchfördernde Integrationsprobleme an den Fachhochschulen auch unter den Studienabbrechern etwas seltener zu finden sind (Abb. 12.4). Dazu hat vor allem eine stärkere Orientierung auf die Arbeit in Lerngruppen beigetragen.

² Aus Gründen der Überschaubarkeit wurde der Grad der sozialen Integration in den Abbildungen 12.3 und 12.4 in einem Indexwert zusammengefasst. Die einheitliche Ausrichtung des Antwortverhaltens ermöglicht nicht nur eine solche Zusammenfassung, sondern lässt sie sogar geboten erscheinen. Dieser Index ist für jeden Befragten über eine Addition der gewählten Skalenwerte bei den Fragen nach dem eigenen Kontaktverhalten gebildet worden. Dabei wurde die Summe der in den Index eingegangenen Werte durch die Anzahl der Items dividiert und so die ursprüngliche Skala von 1 bis 5 wiederhergestellt.

Abb. 12.3 Soziale Integration der Studienabbrecher nach Art der angestrebten Abschlussprüfung

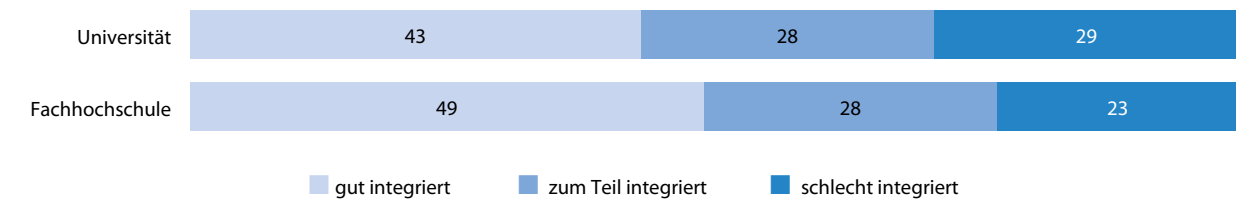
Indexwert über fünf Items zur sozialen Interpretation, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gute Integration“ bis 5=„schlechte Integration“, 1+2=„gut integriert“, 3=„zum Teil integriert“ und 4+5=„schlecht integriert“, in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 12.4 Soziale Integration der Studienabbrecher nach Hochschulart

Indexwert über fünf Items zur sozialen Interpretation, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gute Integration“ bis 5=„schlechte Integration“, 1+2=„gut integriert“, 3=„zum Teil integriert“ und 4+5=„schlecht integriert“, in %

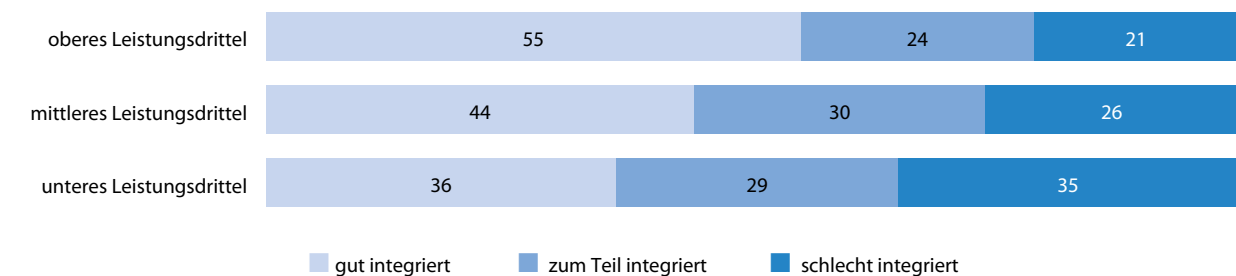


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Die große Bedeutung von gemeinsamen Formen des Lernens für die soziale Integration der Studierenden an der Hochschule belegt auch, dass diese Fragen nicht in erster Linie unter dem Aspekt des sozialen Wohlfühlens zu diskutieren sind, obwohl dem auch für das Gelingen eines Hochschulstudiums durchaus keine geringzuschätzende Funktion zukommt. Aber noch wichtiger für die Verbesserung des Studienerfolgs dürften unter Anderem die möglichen Zusammenhänge zwischen sozialer Integration und Studienleistung sein. Die Intensität und die Qualität der studentischen Kommunikation untereinander hat deutliche Auswirkungen auf ein besseres oder schlechteres Bewältigen der Studienanforderungen (Abb. 12.5). In den leistungsbezogenen Selbsteinschätzungen der Studierenden spiegelt sich dieser Einfluss überzeugend wider: So geben 55% der Studienabbrecher, die sich nach eigenem Urteil dem oberen Leistungsdrittel zuordnen, an, dass sie gut in die Hochschule integriert gewesen sind. Im Unterschied dazu zeigen sich im mittleren und unteren Leistungsdrittel eindeutig weniger Studienabbrecher ebenso gut sozi-

Abb. 12.5 Soziale Integration der Studienabbrecher nach Leistungseinschätzung

Indexwert über fünf Items zur sozialen Interpretation, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gute Integration“ bis 5=„schlechte Integration“, 1+2=„gut integriert“, 3=„zum Teil integriert“ und 4+5=„schlecht integriert“, in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

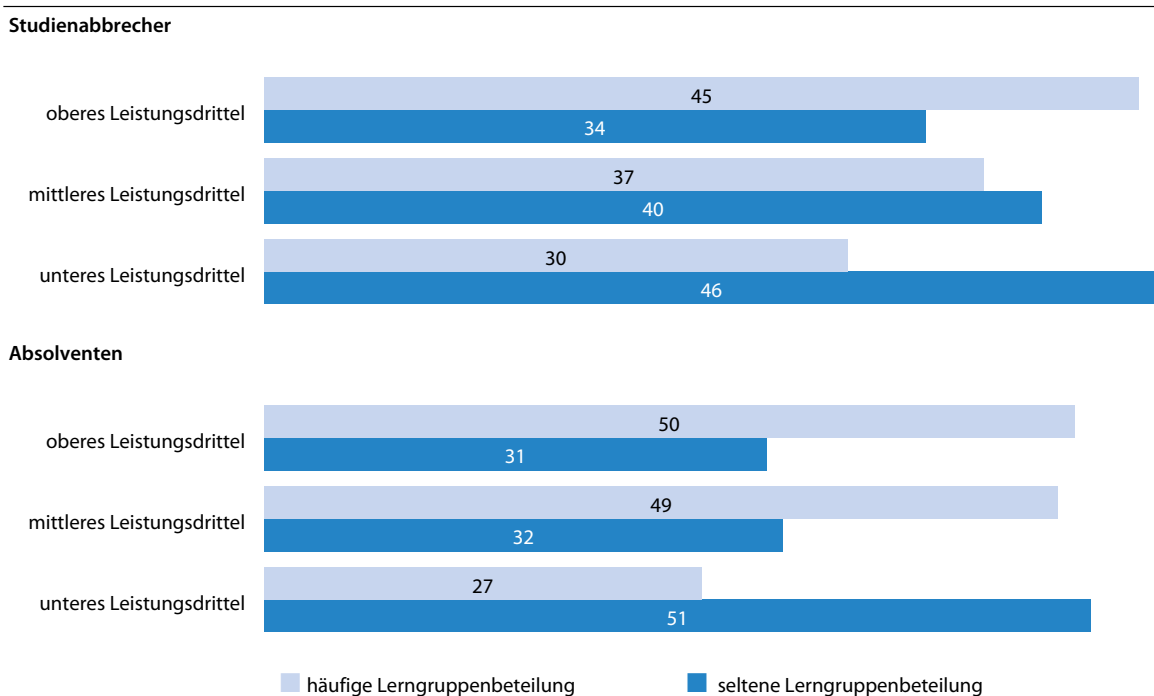
al eingebunden (44% bzw. 36%). Von den Studienabbrechern, die sich zum unteren Leistungsdrittel rechnen, geben 35% an, dass sie schlecht in die Hochschule integriert gewesen sind. Unter den leistungsmäßig besten Studienabbrechern beträgt dieser Anteil lediglich 21%. Das bedeutet, eine gute Integration der Studierenden schützt durchaus vor einem Studienabbruch wegen mangelnder Studienleistungen. Dieser Zusammenhang ist gerade angesichts der Anforderungen des Bachelor-Studiums beachtenswert.

Die Beteiligung an informellen und formellen Lerngruppen, die gebildet werden, um sich wechselseitig bei der Bewältigung der Studienanforderungen zu unterstützen, kann sich dabei leistungsfördernd auswirken. Für diese Zusammenhänge finden sich in der vorliegenden Studie empirische Belege: mit der Beteiligung an solchen Studiengruppen steigt erheblich die Wahrscheinlichkeit für bessere Studienleistungen (Abb. 12.6). Diese Abhängigkeit gilt sowohl für die Studienabbrecher als auch für die Absolventen. Das zeigt der Vergleich der Lerngruppenbeteiligung in diesen beiden Gruppen, die sich nach eigener Einschätzung im unteren Leistungsdrittel befanden: 46% dieser Studienabbrecher wirken selten in Lerngemeinschaften mit und lediglich 30% haben diese Form der Studienarbeit regelmäßig gepflegt. Bei den Absolventen ist dieses Missverhältnis noch ausgeprägter: 51% der zum unteren Leistungsdrittel gehörenden Absolventen arbeiteten selten in Lerngruppen mit und lediglich 27% haben eine solche leistungsstützende studentische Zusammenarbeit häufig gesucht und betrieben.

Die gleichen Ergebnisse stellen sich sowohl in den Bachelor- als auch in den herkömmlichen Studiengängen, an den Universitäten wie an den Fachhochschulen ein (Abb. 12.7 und 12.8). Wobei diese Zusammenhänge im Fachhochschulstudium besonders offensichtlich werden: Von den Studienabbrechern im oberen Leistungsdrittel haben nur 20% fast völlig auf Beteiligung an Lerngruppen verzichtet, dagegen liegt dieser Anteil im unteren Leistungsdrittel bei 40% und nur 31% können auf intensive Arbeit in Lerngruppen verweisen.

Abb. 12.6 Beteiligung der Studienabbrecher und Absolventen an Lerngruppen nach Leistungseinschätzung

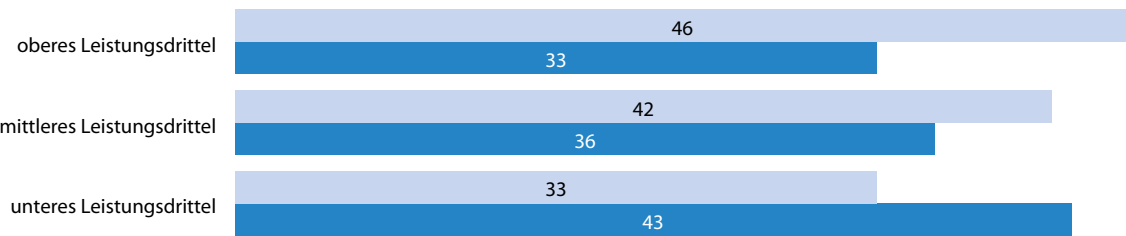
Angaben auf einer Skala von 1=„völlig zutreffend“ bis 5=„überhaupt nicht zutreffend“, Werte 1+2=„häufige Lerngruppenbeteiligung“ und 4+5=„seltene Lerngruppenbeteiligung“ in %



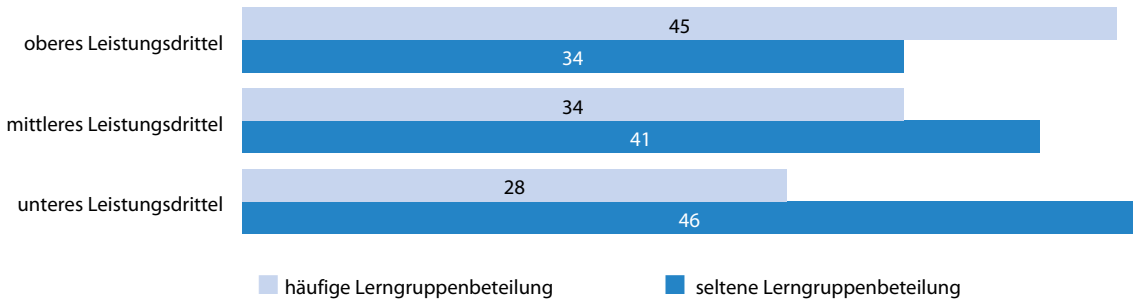
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 12.7 Beteiligung der Studienabbrecher an Lerngruppen nach Leistungseinschätzung und Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben auf einer Skala von 1=„völlig zutreffend“ bis 5=„überhaupt nicht zutreffend“, Werte 1+2=„häufige Lerngruppenbeteiligung“ und 4+5=„seltene Lerngruppenbeteiligung“, in %

Bachelor



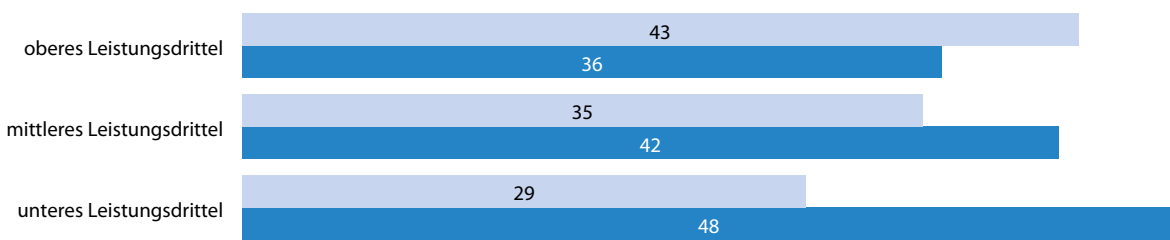
herkömmliche Abschlüsse



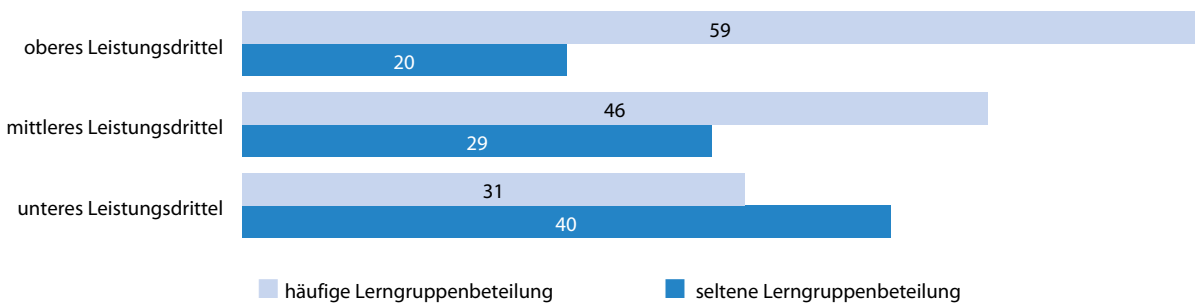
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 12.8 Beteiligung der Studienabbrecher an Lerngruppen nach Leistungseinschätzung und Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1=„völlig zutreffend“ bis 5=„überhaupt nicht zutreffend“, Werte 1+2=„häufige Lerngruppenbeteiligung“ und 4+5=„seltene Lerngruppenbeteiligung“, in %

Universität



Fachhochschule

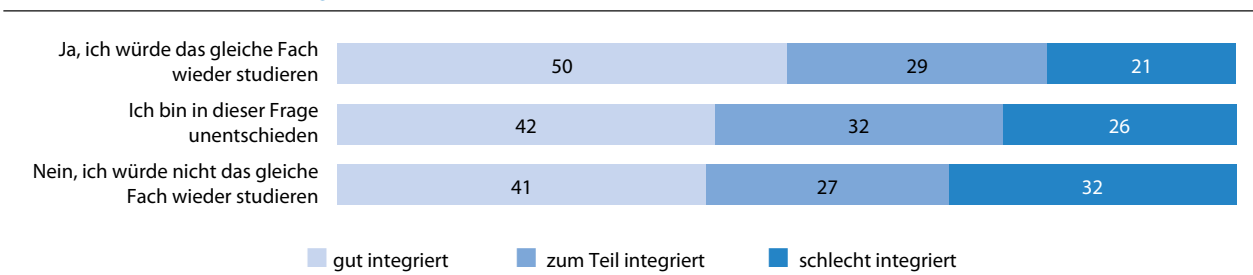


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Über das Leistungsverhalten hinaus wirkt sich die soziale Integration auch auf motivationale Aspekte des Studiums aus. Es zeigt sich, dass zwischen Integration an und in die Hochschule sowie dem Grad der Fachidentifikation eine enge Wechselbeziehung besteht. Solche Koinzidenzen sind deshalb so wichtig, weil aus einer hohen Identifikation mit Studienfach und Hochschule ganz wesentliche Impulse für ein erfolgreich verlaufendes Studium erwachsen. Jeder zweite Studienabbrecher, der auf eine starke Fachidentifikation verweisen kann, war an der Hochschule insgesamt gut integriert (Abb. 12.9). Demgegenüber sind von den weniger fachverbundenen Studienabbrechern nur zwei Fünftel ebenso gut sozial integriert, aber jeder dritte Studienabbrecher nur ungenügend in kommunikative Strukturen an der Hochschule eingebunden. Bei den Absolventen tritt dieser Sachverhalt noch ausgeprägter hervor, da sich im Laufe des Studiums der Integrationsgrad der Studierenden sukzessive steigert. In diese Studienentwicklungsphase gelangt eine Vielzahl der Studienabbrecher nicht und vermag deshalb weniger Bindung an das Fach und die Hochschule aufzubauen.

Abb. 12.9 Soziale Integration der Studienabbrecher nach Fachidentifikation

Angaben auf einer Skala von 1=„sehr gute Integration“ bis 5=„schlechte Integration“, 1+2=„gut integriert“, 3=„zum Teil integriert“ und 4+5=„schlecht integriert“, in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Bei sozial gering integrierten Studienabbrechern stellen nicht nur Leistungs- und Motivationsprobleme die am häufigsten genannten ausschlaggebenden Abbruchgründe dar, sondern auch finanzielle Schwierigkeiten (Abb. 12.10). Finanzielle Sorgen führen häufig zu einer ausgedehnteren Erwerbstätigkeit und behindern auf diese Weise auch die soziale Integration der Studierenden an der Hochschule.

Verallgemeinernd kann gesagt werden, je besser es den Studierenden gelingt, produktive Beziehungen zu ihren Kommilitonen aufzubauen, desto mehr sinkt das Risiko im Studium zu scheitern. Studienabbrecher sind weniger im Studierendenkreis integriert als ihre Kommilitonen, die das Studium erfolgreich abschließen. Werden und sind Studierende dagegen anforderungsadäquat in die Hochschule integriert, eröffnen sich ihnen mehr Unterstützungsquellen für die Bewältigung der Studienaufgaben. Gut integrierte Studierende erweisen sich als konfliktresistenter und gründen ihr Bestreben, schwierige Phasen im Studium zu überwinden, auf eine höhere fachliche Identifikation. Ein Teil der Studierenden erreicht den Abschluss des Studiums trotz fehlender Integration und kompensiert dieses Manko durch erhöhten individuellen Studieneinsatz und gesteigerten Zeitaufwand. Einem anderen Teil gelingt es allerdings nicht, das Defizit unzureichender sozialer Integration in die Hochschule wettzumachen, und versagt im Studium. Allerdings wirkt sich hier auch die kürzere Studienzzeit der Studienabbrecher an den Hochschulen aus. Wer lediglich zwei Semester studiert, hat objektiv weniger Zeit, Kontakte zu seinen Kommilitonen aufzubauen und zu unterhalten.

Abb. 12.10 Ausschlaggebende Studienabbruchgründe bei sozial schlecht integrierten Studienabbrechern
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	soziale Integration				
	kaum Kontakt zu Kommilitonen gefunden	sehr wenige Kontakte zu Kommilitonen meines Fachbereichs	selten oder nie an Lerngruppen beteiligt	kaum Mitarbeit in studentischen Zusammenschlüssen	mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule
Leistungsprobleme	20	18	18	21	18
finanzielle Probleme	18	20	20	18	20
berufliche Neuorientierung	9	10	9	10	11
Prüfungsversagen	7	6	8	10	9
mangelnde Studienmotivation	16	19	19	18	19
Studienbedingungen	17	14	13	12	13
familiäre Probleme	7	7	8	7	6
Krankheit	6	6	5	4	4

HIS-Studienabbruchstudie 2008

Zusammenfassung

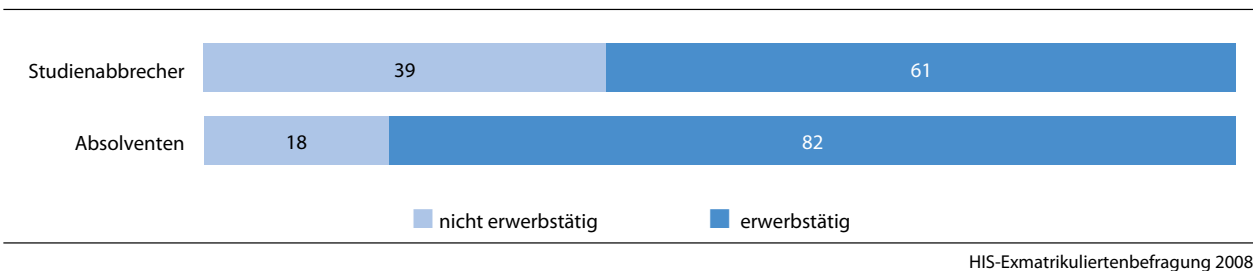
1. Die Integrationssituation der Absolventen einerseits und der Studienabbrecher andererseits weist charakteristische Unterschiede auf. Das hervorstechendste Differenzierungsmerkmal besteht darin, dass die Kontakte im eigenen Fachbereich bei den Absolventen absoluten Vorrang genießen, während Studienabbrecher mehrheitlich die Beziehungen außerhalb der Hochschule stärker pflegen. 54% der Studienabbrecher geben an, dass sie mehr Kontakt zu Freunden außerhalb als innerhalb der Hochschule pflegen, bei den Absolventen treffen dagegen nur 35% eine solche Einschätzung.
2. Keine merklichen Unterschiede in Bezug auf die soziale Integration zeigen sich zwischen Studienabbrechern in Bachelor-Studiengängen und denjenigen in herkömmlichen Studiengängen. Zwischen den Studienabbrechern an Universitäten und Fachhochschulen bestehen unter dem Integrationsaspekt keine gravierenden Differenzen. Es deutet sich lediglich an, dass abbruchfördernde Integrationsprobleme an Fachhochschulen seltener auftreten.
3. Die soziale Vernetzung der Studierenden wirkt sich unmittelbar auf die Bewältigung der Studienanforderungen aus. Dieser Zusammenhang tritt exemplarisch in der Beteiligung an Lerngruppen zu Tage: Mit der Zunahme des gemeinsamen Lernens wächst die Wahrscheinlichkeit im Leistungsvergleich gegenüber den Kommilitonen aufzusteigen. Während sich von den Studienabbrechern nur 37% häufig an Lerngruppen beteiligt haben, waren es von den Absolventen 49%.

13 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Erwerbstätigkeit während des Studiums

Neben dem Studium erwerbstätig zu sein, ist unter den Studierenden keine Ausnahme, sondern die Regel. Dabei bleibt das Jobben längst nicht allein auf die vorlesungsfreien Wochen beschränkt, sondern ist bei sehr vielen Studierenden fest in den Wochenstundenplan während des Semesters integriert.

Die Erwerbstätigenquote, das ist der Anteil derjenigen Studierenden, die während der Vorlesungszeit gegen Entgelt erwerbstätig gewesen sind, beträgt unter allen Exmatrikulierten 69%. Dabei fällt diese Quote bei den Absolventen höher als bei den Studienabbrechern aus. Während von der erstgenannten Gruppe 82% erwerbstätig sind, verweisen von letzteren nur 61% auf mehr oder minder regelmäßiges Jobben (Abb. 13.1). Dieses auf den ersten Blick überraschende Ergebnis erklärt sich dadurch, dass zwischen Studiendauer und Erwerbsquote ein enger Zusammenhang besteht. Die Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (2006) weisen nach, dass mit steigender Semesterzahl der Anteil der Studierenden, die neben dem Studium jobben, wächst und in den höheren Semestern über 70% liegt¹.

Abb. 13.1 Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen neben dem Studium
Angaben in %



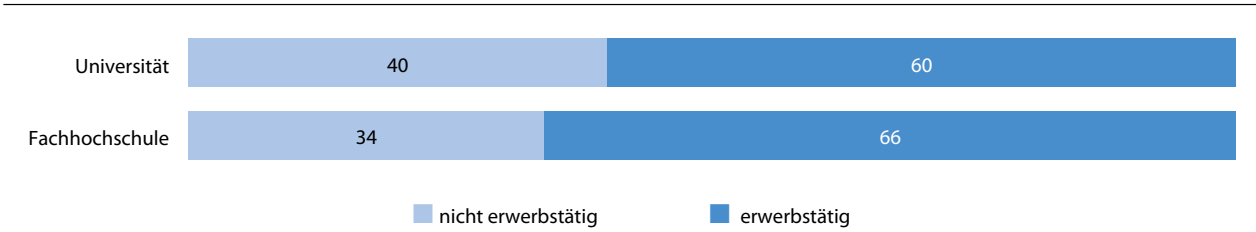
Für die Beurteilung der Erwerbstätigkeit neben dem Studium ist dabei auch von Belang, ob die ausgeübte Tätigkeit einen Bezug zum Fachstudium besitzt. Dies wurde zwar im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht mit erkundet, es kann aber begründet davon ausgegangen werden, dass die Absolventen durch ihre Studienleistungen und bessere Integration in die Hochschule häufiger die Chance nutzen konnten, eine bezahlte Tätigkeit als Tutor oder wissenschaftliche Hilfskraft an der Hochschule auszuüben, während die Studienabbrecher öfter außerhalb der Hochschule eine Erwerbstätigkeit suchen mussten.

Auch darf nicht verkannt werden, dass die Erwerbsquote nicht alle Belastungen, die mit dem Jobben verbunden sind, erfassen kann. Der Anteil von drei Fünftel der Studienabbrecher, die einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, bedeutet in jedem Fall: viele Studierende, die mit schwierigen Studienkonstellationen zu kämpfen hatten, sahen es als notwendig an, erwerbstätig zu sein, obwohl sie dafür wertvolle Zeit und auch Energie aufwenden mussten. Die Gründe für die Erwerbstätigkeit und deren Umfang stehen dabei mit der gesamten Lebenssituation der Studienabbrecher in Zusammenhang. Neben der finanziellen Situation nehmen auf diese Frage unter anderem auch die konkreten Lebensansprüche, familiäre Gegebenheiten, eventuelle berufliche Ausbildungen, das Angebot an Jobs, Regelungsdichte und Strukturiertheit des Studiums sowie die Fachkultur des Studiengangs großen Einfluss.

¹ W. Isserstedt/E. Middendorff/G. Fabian/A. Wolter: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Bonn und Berlin 2007. S. 329

All die genannten Aspekte tragen auch dazu bei, dass die Studienabbrecher an Fachhochschulen häufiger während ihres Studiums erwerbstätig waren als jene an Universitäten. Angesichts des höheren Anteils an Fachhochschul-Studierenden, die aus einkommensschwächeren und bildungsferneren Elternhäusern kommen, kann dieser Befund nicht verwundern. Mit 66% zu 60% erscheint der Unterschied zwischen den beiden Studienabbrechergruppen allerdings nicht wesentlich zu sein (Abb. 13.2). Eine Ursache für die geringe Differenz dürfte unter anderem der derzeit höhere Anteil an Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen sein, die sich derzeit auch durch vergleichsweise hohen Studienabbruch auszeichnen².

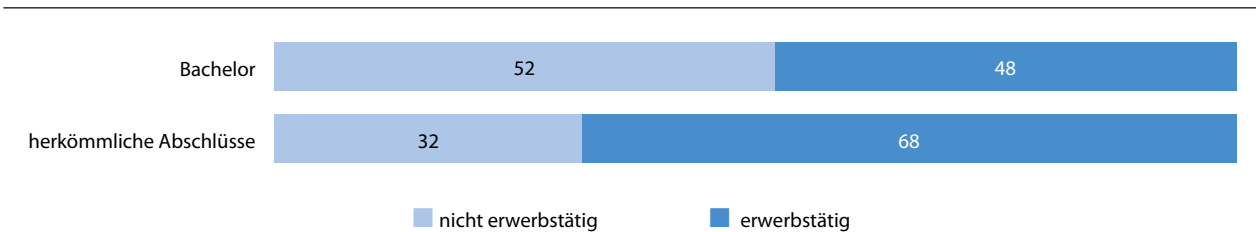
Abb. 13.2 Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher neben dem Studium nach Hochschulart
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

In den Bachelor-Studiengängen fällt die Erwerbstätigenquote der Studienabbrecher mit 48% deutlich niedriger aus als bei jenen Studienabbrechern, die in ihrem Studiengang einen herkömmlichen Abschluss anstrebten (Abb. 13.3). Von den Letztgenannten gingen 68% einer Erwerbstätigkeit nach. Offensichtlich stehen in den Bachelor-Studiengängen die höhere Reglungsdichte und die starke zeitliche Komprimierung fachlicher Anforderungen einem ausgehnteren Jobben entgegen. Hoher Stoffumfang, obligatorische Lehrveranstaltungen und vermehrte Prüfungen führen zu einem engen Studienkorsett, das zeitliche Freiräume eng werden lässt und den Studierenden wenig Möglichkeiten für die Übernahme einer Nebentätigkeit einräumt.

Abb. 13.3 Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher neben dem Studium nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %



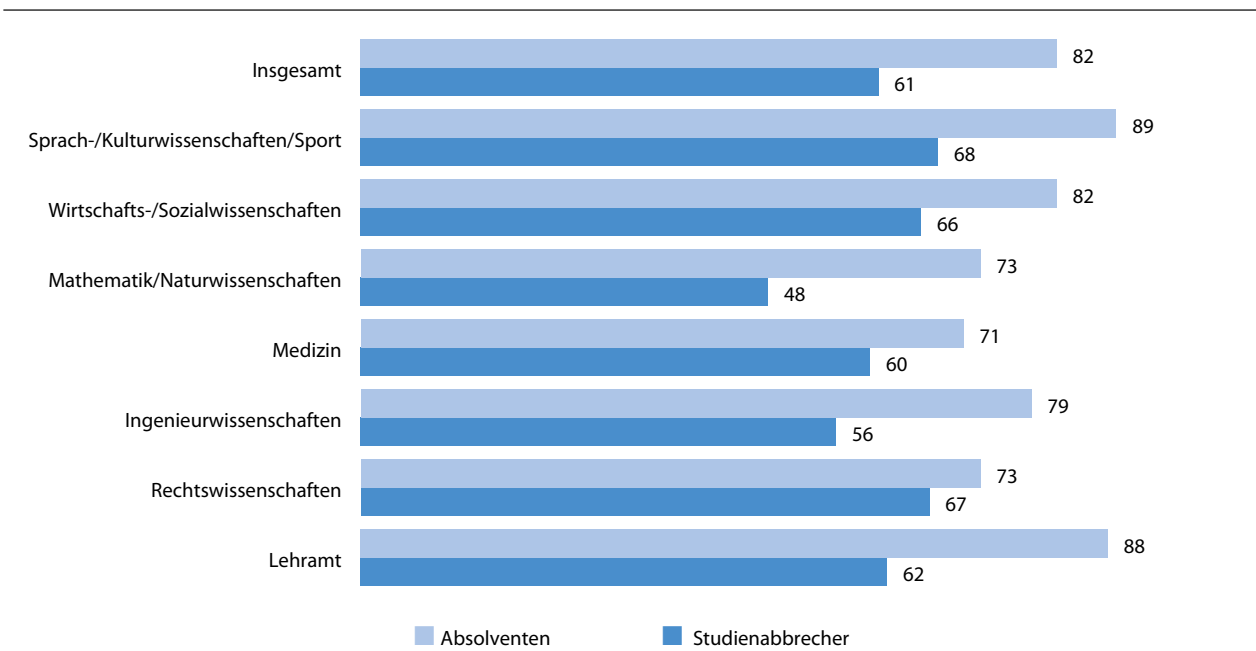
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Relativ niedrige Erwerbsquoten der Studienabbrecher lassen sich vor allem in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften feststellen. Die betreffenden Anteile liegen bei 48% bzw. 56% (Abb. 13.4). Dazu kommt, dass hier ein besonders großer Abstand zu den entsprechenden Werten für die Absolventen zu beobachten ist. Sowohl die niedrige Quote als auch der große Abstand zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den Anteilen an Erwerbstätigen stehen mit den hohen Anforderungen in diesen Studiengängen gerade auch im Grundstudium im Zusammenhang. Die Studienabbrecher, die in diesen Fächergruppen

² Siehe: U. Heublein/R. Schmelzer/C. Hutzsch/J. Wank: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. HIS-Projektbericht. Hannover 2008. S. 38ff

vergleichsweise frühzeitig ihr Studium aufgeben, standen vor der Aufgabe, schon in den ersten Studiensemestern umfangreiche und sehr anspruchsvolle Studieninhalte zu bewältigen. Ein höherer Anteil als in anderen Fächergruppen hat deshalb im ernsthaften Streben nach Studienerfolg von sich aus auf Erwerbstätigkeit verzichtet. Die betreffenden Absolventen schauen bei der Frage nach dem Jobben auf eine andere, spätere Studienphase, in der sie die Fähigkeiten zum erfolgreichen Erfüllen der Studienanforderungen längst erworben haben. Ihnen ist es somit eher möglich, erwerbstätig zu sein. Deutliche Unterschiede in der Erwerbsquote zwischen Studienabbrechern und Absolventen lassen sich auch in den Lehramtsstudiengängen und in der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport konstatieren. In den Rechtswissenschaften und in Medizin sind dagegen die Anteile an Erwerbstätigen nicht nur insgesamt geringer, auch die Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen fallen geringer aus.

Abb. 13.4 Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen neben dem Studium nach Fächergruppen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Die Mehrheit der erwerbstätigen Studienabbrecher, insgesamt 66%, jobbt parallel zum Studium, also auch während der Vorlesungswochen (Abb. 13.5). Allerdings ist unter den Absolventen eine regelmäßige Erwerbstätigkeit sowohl während des Semesters als auch in der vorlesungsfreien Zeit mit 79% verbreiteter als unter den Studienabbrechern. Dieser Befund korrespondiert mit der höheren Erwerbstätigkeitsrate der Absolventen. Im höheren Studienalter steigt nicht nur der Anteil der erwerbstätigen Studierenden, sondern auch die Ausdehnung dieser Tätigkeiten auf das gesamte Studienjahr. Studienabbrecher an den Universitäten (68%) sind dabei häufiger als Studienabbrecher an Fachhochschulen (59%) zugleich in der Vorlesungszeit und in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig (Abb. 13.6). Das stärker strukturierte Studium und der derzeit noch größere Anteil an Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen werden trotz der höheren Erwerbstätigenquote und stärkeren finanziellen Bedürftigkeit dazu beitragen, dass die betreffenden Studienabbrecher das Jobben häufiger in die vorlesungsfreien Zeit verlagert haben.

Abb. 13.5 Zeitraum der Erwerbstätigkeit neben dem Studium bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in %

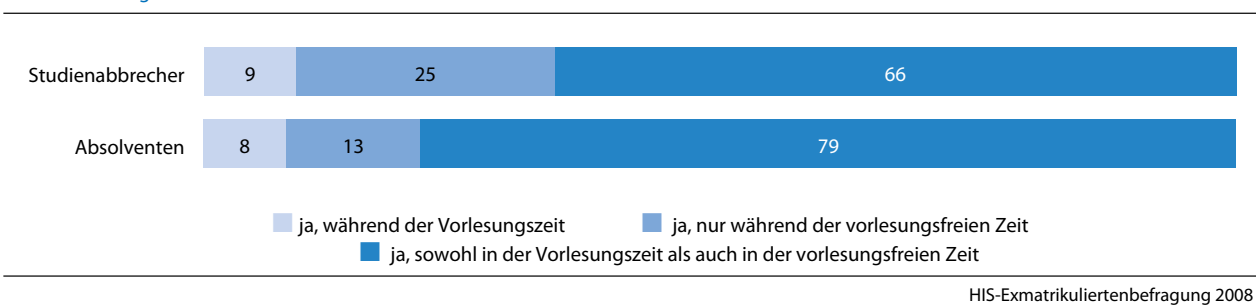
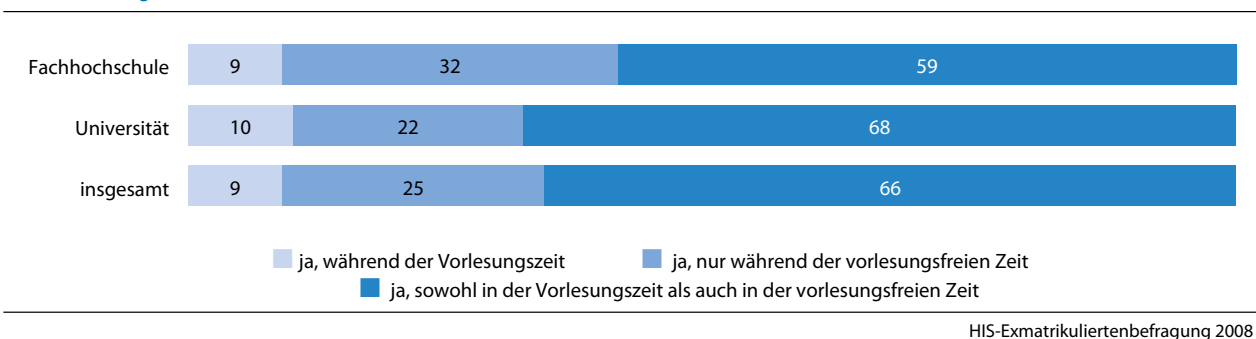


Abb. 13.6 Zeitraum der Erwerbstätigkeit neben dem Studium bei Studienabbrechern nach Hochschulart
Angaben in %



Ein wichtiges Maß für die Belastung, die durch das Jobben für das Studium entsteht, ist der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit. Dem Studium gerecht werden würde es natürlich, wenn im Zeithaushalt der Studierenden die Studientätigkeiten, also Lehrveranstaltungen, Selbststudium, Übungen, Prüfungsvorbereitung und die Prüfungen selbst im Mittelpunkt stehen. Die Erwerbstätigkeit steht zeitlich immer in Konkurrenz zu den Verpflichtungen in einem Vollzeitstudium. Problematisch ist dies vor allem für jene Studierenden, bei denen eine umfangreiche Erwerbstätigkeit vorwiegend von der Notwendigkeit diktiert wird, durch eigenen Verdienst die erforderlichen finanziellen Mittel für den Lebensunterhalt zu erwirtschaften. Der durchschnittliche Zeitaufwand für Studium und Geldverdienen beträgt bei den Studienabbrechern 51 Stunden und bei den Absolventen 46 Stunden pro Woche. Die Differenz resultiert nicht nur aus unterschiedlichen Stundenzahlen in Bezug auf die Lehrveranstaltungen (22 Stunden versus 20 Stunden), sondern noch stärker aus dem unterschiedlichen Umfang der Erwerbstätigkeit (Abb. 13.7). Während Studienabbrecher im Durchschnitt 15 Stunden wöchentlich ihrem Job nachgehen, liegt dieser Wert bei den Absolventen bei 12 Stunden. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass Studienabbrecher zwar anteilig nicht häufiger jobben, aber diejenigen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, mehr Stunden dafür aufbringen als Absolventen. Besonders scheint dies für die Studienabbrecher an Fachhochschulen zu gelten. Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit zusammengenommen haben sie in der Woche 55 Stunden durchschnittlich geleistet. Die Studienabbrecher an Universitäten kommen dagegen nur auf 50 Stunden. Ein Teil der Differenz erklärt sich durch die Unterschiede in der Erwerbstätigkeit, für die erstere 17 Stunden, letztere nur 14 Stunden im Mittel aufbringen (Abb. 13.8).

Abb. 13.7 Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit im Laufe einer Woche bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Stunden, arithmetisches Mittel

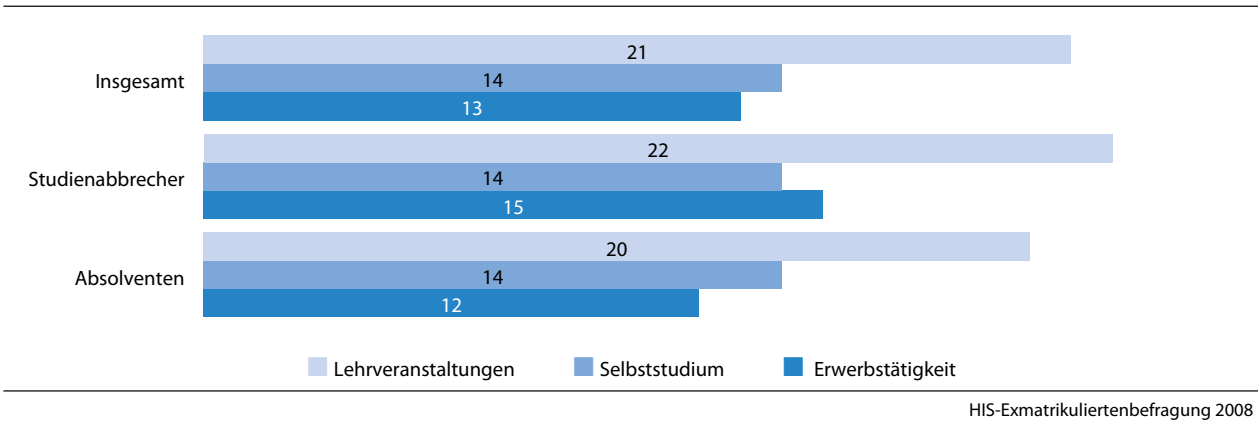


Abb. 13.8 Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit im Laufe einer Woche bei Studienabbrechern nach Hochschulart
Angaben in Stunden, arithmetisches Mittel

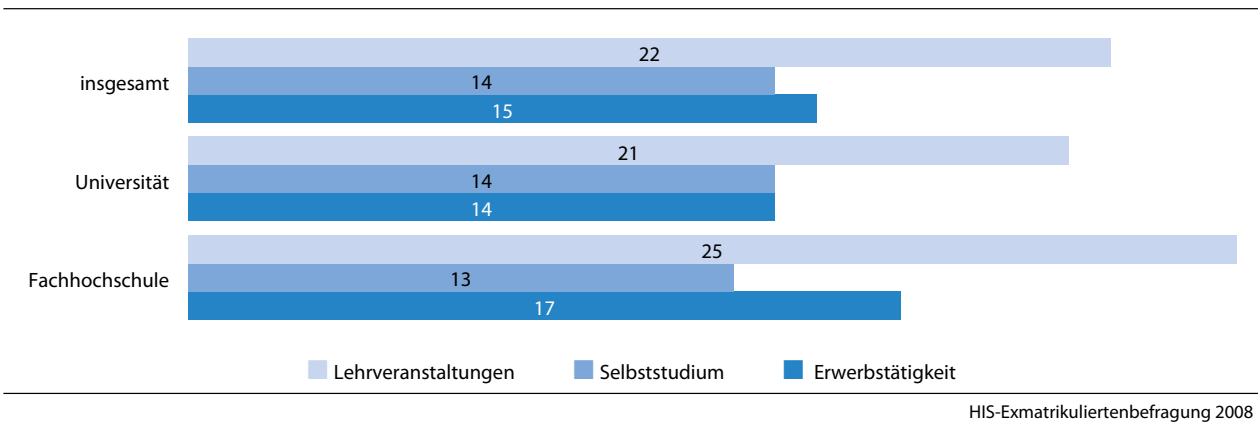
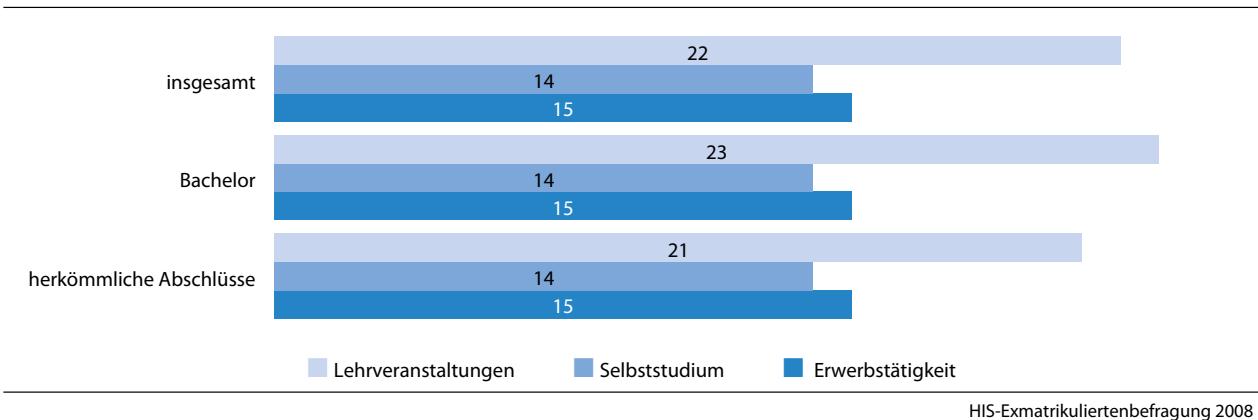


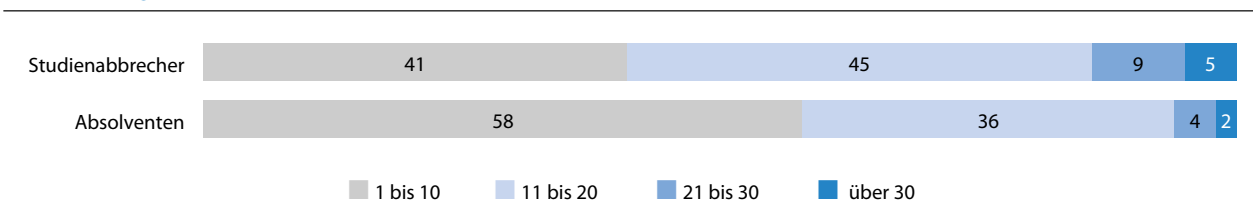
Abb. 13.9 Durchschnittlicher Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Erwerbstätigkeit im Laufe einer Woche bei Studienabbrechern nach Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in Stunden, arithmetisches Mittel



Kaum Unterschiede gibt es zwischen Studienabbrechern in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen. Wöchentlich waren beide Gruppen im Durchschnitt 15 Stunden erwerbstätig (Abb. 13.9). Damit wirken sich die hohen zeitlichen Anforderungen des Bachelorstudiums nur auf die Erwerbstätigenquote der Studienabbrecher, nicht aber auf deren durchschnittliche Stundenzahl, die sie für den Geldverdienst aufwenden, aus. Das stärkere Gefordertsein und das engere zeitliche Korsett in den Bachelor-Studiengängen wird dabei in der höheren Stundenzahl für Lehrveranstaltungen sichtbar. Die Studienabbrecher in den Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen verweisen hier auf durchschnittlich 21 Stunden, die Bachelor-Studienabbrecher dagegen auf durchschnittlich 23 Stunden.

Das Ergebnis, dass Studienabbrecher, wenn sie erwerbstätig sind, mehr Stunden dafür aufwenden, lässt sich durch eine noch detailliertere Zeitanalyse bestätigen. Mit 58% wendet die Mehrheit der Absolventen, die neben dem Studium erwerbstätig sind, dafür maximal 10 Stunden pro Woche auf (Abb. 13.10). 11 bis 20 Stunden arbeiten immerhin 36%. Zwei Drittel davon allerdings nur 11 oder 12 Stunden. Anders die Situation bei den erwerbstätigen Studienabbrechern: Bei ihnen beträgt der Anteil derjenigen, die bis zu 10 Stunden arbeiten, lediglich 41%. Aber 45% wenden bis zu 20 Stunden für ihren Geldverdienst auf. Von ihnen arbeitet noch nicht einmal die Hälfte 11 oder 12 Stunden, insgesamt sind es 20% aller erwerbstätigen Studienabbrecher. Damit übertreffen die Anteile der Studienabbrecher auch in den höchsten Zeitkategorien die der Absolventen beträchtlich: 14% der betreffenden Studienabbrecher sind mehr als 20 Stunden in der Woche an Erwerbstätigkeit gebunden. Unter den Absolventen ist eine solch hohe zeitlichen Beanspruchung hingegen nur bei 6% zu verzeichnen. Zweifelsohne haben sich die erwerbstätigen Studienabbrecher einer höheren Belastung im Studium ausgesetzt, die sich auf ihre Möglichkeiten, den Studienanforderungen gerecht zu werden, negativ ausgewirkt hat. Allerdings muss davon ausgegangen werden, dass sie sich zu einem hohen Anteil nicht freiwillig dieser Belastung ausgesetzt haben. Sie sehen sich in der Not, die Finanzierung ihres Studiums vor allem durch Erwerbstätigkeit zu gewährleisten. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass der Umfang des Jobbens natürlich nicht unabhängig vom angestrebten Lebensniveau ist.

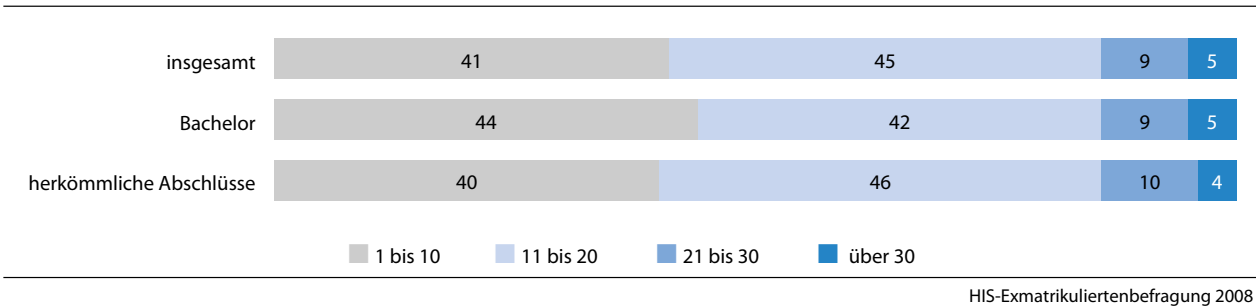
Abb. 13.10 Wöchentlicher Zeitaufwand der Studienabbrecher und Absolventen für Erwerbstätigkeit neben dem Studium
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

In Bezug auf die Bachelor-Studiengänge zeigt die detaillierte Analyse, dass die betreffenden Studienabbrecher, trotz des gleichen wöchentlichen Durchschnittswerts, insgesamt weniger Zeit für das Jobben aufbringen konnten. 44% von ihnen haben bis zu 10 Stunden gearbeitet, um Geld zu verdienen, und 42% bis zu 20 Stunden (Abb. 13.11). Bei den Studienabbrechern in herkömmlichen Studiengängen betragen diese Anteile 40% und 46%, womit deren ausgedehntere Erwerbstätigkeit offensichtlich ist. Das Bachelorstudium erschwert zweifelsohne ein umfangreicheres Jobben. Dies könnte bei mehr Studierenden als bisher zu Problemen mit der Studienfinanzierung führen. Ob dies der Fall ist, kann auf Basis der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt werden. Auf den Studienabbruch in den Bachelor-Studiengängen haben die verminderten Freiräume

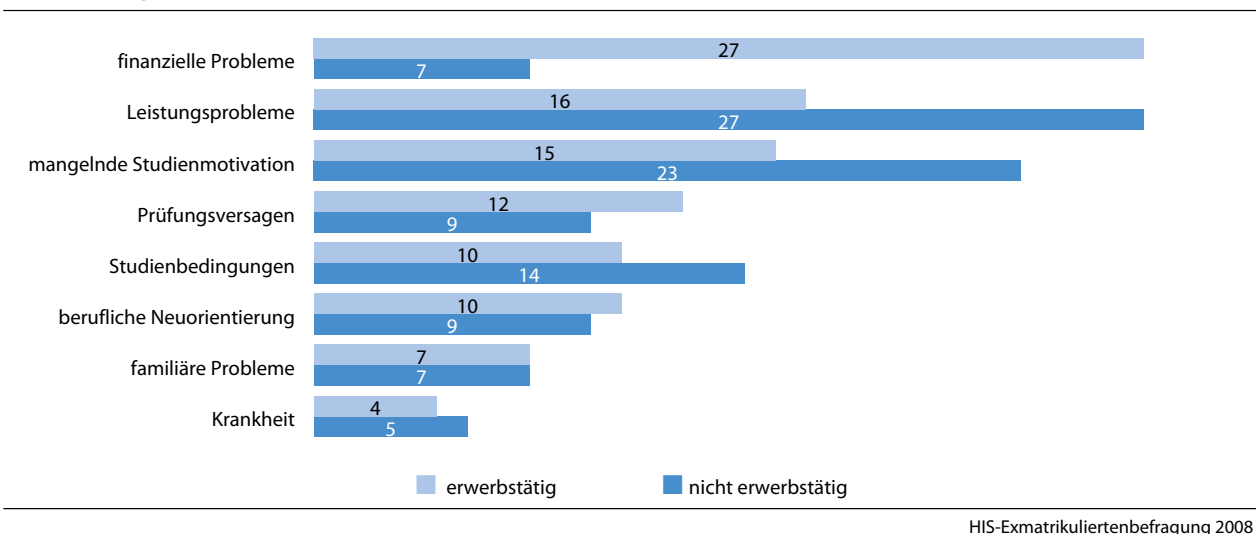
Abb. 13.11 Wöchentlicher Zeitaufwand der Studienabbrecher und Absolventen für Erwerbstätigkeit neben dem Studium nach Art des angestrebten Abschlusses
Angaben in %



für Erwerbstätigkeit keine steigernde Wirkung. Die Studienaufgabe aufgrund finanzieller Schwierigkeiten ist im Bachelorstudium deutlich zurückgegangen³. Die Ursachen dafür sind aber vor allem in der kurzen Studiendauer bis zum Studienabbruch zu suchen (Abb. 5.4). Bei einer durchschnittlich Verweildauer im Fachstudium von zwei Semestern haben sich die Finanzierungsprobleme noch nicht so kumuliert, dass sie zum Studienabbruch führen. Für einen frühen Studienabbruch sind vor allem Leistungs- und Motivationsprobleme bezeichnend (Abb. 5.6)

Auch wenn sich im Bachelorstudium die Finanzierungsprobleme von etwas geringerer Bedeutung erweisen, so stellt doch die Erwerbstätigkeit vermittelt über die Studienfinanzierung einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Studienerfolg dar. Je ausgedehnter der Nebenerwerb, desto höher das Abbruchrisiko. Hinter einem Studienabbruch aus finanziellen Gründen steht häufig eine intensive Erwerbstätigkeit. Bei erwerbstätigen Studienabbrechern stehen finanzielle Probleme als entscheidender Grund für die Studienaufgabe an erster Stelle. 27% der betreffenden Exmatrikulierten verweisen auf ihn (Abb. 13.12). Demgegenüber rangiert dieser Aspekt bei jenen Studienabbrechern, die nicht erwerbstätig sind, am Ende der Rangliste. Lediglich 7% haben ihr Studium vor allem wegen Finanzierungsschwierigkeiten beendet.

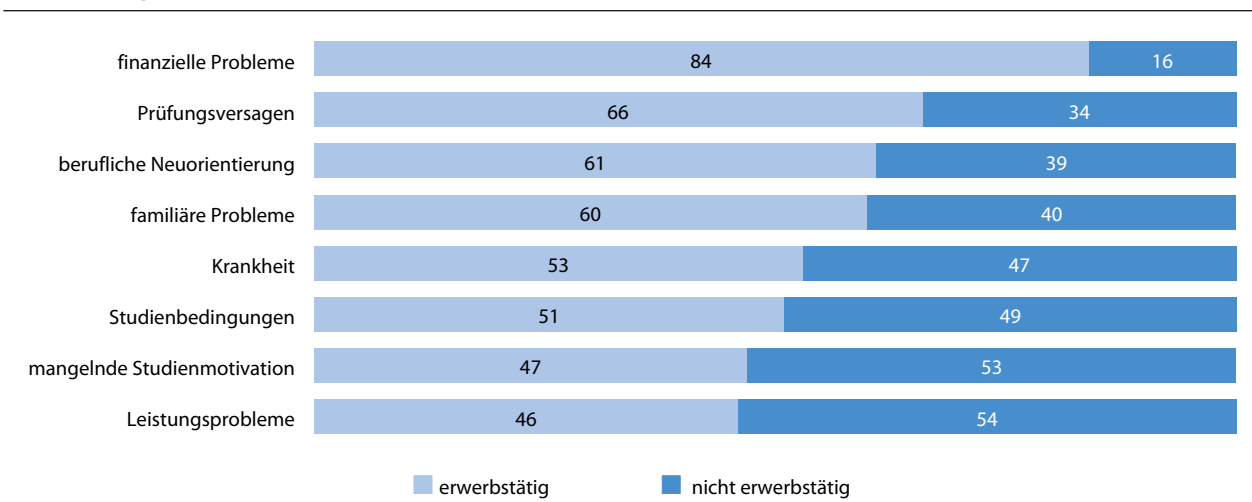
Abb. 13.12 Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher nach ausschlaggebendem Abbruchgrund
Angaben in %



³ Vgl. Kapitel 3

Wie gravierend das finanzielle Abbruchmotiv mit der Erwerbstätigkeit verknüpft ist, wird auch dadurch belegt, dass 84% aller Studienabbrecher, für die Geldschwierigkeiten den Ausschlag für die Studienaufgabe gaben, erwerbstätig waren (Abb. 13.13). Auch Studienabbrecher, die wegen des Versagens in Prüfungen die Hochschule verlassen haben, sind zu einem überdurchschnittlich hohem Anteil einem Job nachgegangen. Im Gegensatz dazu waren unter den Studienabbrechern, die wegen Leistungsproblemen oder mangelnder Studienmotivation ihr Studium aufgegeben haben, noch nicht einmal die Hälfte erwerbstätig.

Abb. 13.13 Ausschlaggebender Abbruchgrund nach Erwerbstätigkeit
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Zusammenfassung

1. Die Erwerbstätigenquote der Absolventen übersteigt zwar die der Studienabbrecher, jedoch liegt der Zeitumfang für Erwerbsaktivitäten bei Studienabbrechern über dem der Absolventen. Je stärker eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium in Widerspruch zu den Studienpflichten gerät, desto mehr erhöht sich das Studienabbruchrisiko.
2. Studienabbrecher an Fachhochschulen sind in einem etwas höheren Maße erwerbstätig als Studienabbrecher an Universitäten.
3. In den Bachelor-Studiengängen fällt die Erwerbstätigenquote deutlich niedriger aus als in den herkömmlichen Studiengängen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die stärkere Strukturierung und die strengeren Studienvorgaben der reformierten Studiengänge.
4. Studienabbrecher, die erwerbstätig sind, haben besonders häufig aus finanziellen Gründen ihr Studium vorfristig ohne Examen beendet.

14 Bedingungsfaktor des Studienabbruchs: Finanzielle Situation

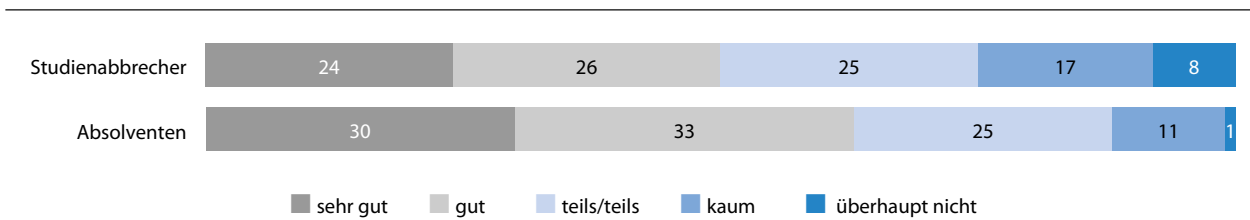
Eine gesicherte Studienfinanzierung ist eine wesentliche Bedingung für ein gelingendes Studium, aber sie ist offensichtlich nicht selbstverständlich. 53% aller Studienabbrecher weisen darauf hin, dass bei ihrem Entschluss, das Studium aufzugeben, finanzielle Probleme eine wichtige Rolle gespielt haben. Bei 19% waren sie ausschlaggebend für die vorzeitige Exmatrikulation.

Dabei zeigen sich finanzielle Engpässe selten bereits am Studienanfang, sondern meist erst im weiteren Studienverlauf. Viele der betroffenen Studierenden versuchen diese Probleme durch Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder, wenn sie schon erwerbstätig sind, durch deren Ausdehnung zu lösen. Dadurch geraten nicht wenige in Konflikt mit den Studienanforderungen. Wie ein Katalysator vermögen die ungeklärten Finanzierungsfragen weitere schon bestehende Studienschwierigkeiten – Leistungsprobleme, unsichere Studienmotivation, Streben nach Berufstätigkeit – zu verstärken.

14.1 Finanzielles Auskommen

Die finanzielle Zufriedenheit spiegelt sich in der Einschätzung des Auskommens mit den monatlich durchschnittlich zur Verfügung stehenden Geldmitteln wider. Dabei gleichen die Studierenden ihre Einnahmesituation mit den Ausgabeerfordernissen ab. Die große Mehrheit der Absolventen bewertet die eigene finanzielle Lage als gut. 63% von ihnen sind mit ihren finanziellen Mitteln ausgekommen (Abb. 14.1). Lediglich 12% hatten größere Probleme, mit dem ihnen im Monat durchschnittlich zur Verfügung stehenden Geld zurechtzukommen. Dagegen fällt die Zufriedenheit unter den Studienabbrechern geringer aus: Zwar kamen auch unter ihnen viele mit ihrem finanziellen Monatsbudget gut zurecht, dieser Anteil liegt bei 50%, jedoch ist mit 25% der Anteil derer, die starke Sorgen hatten, mit ihrem Geld auszukommen, deutlich größer.

Abb. 14.1 Finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen mit den monatlich zur Verfügung stehenden Mitteln
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, in %

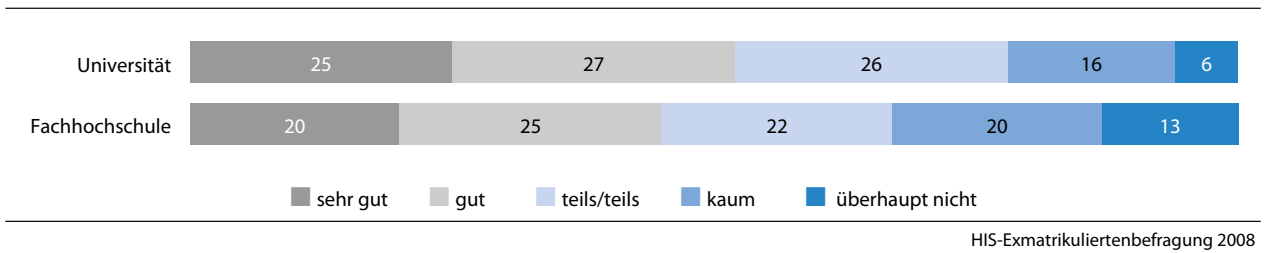


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Die Studienabbrecher an Universitäten schätzen ihre finanzielle Situation besser ein als die Studienabbrecher an Fachhochschulen (Abb. 14.2). Besonders schlecht langt jeder dritte FH-Studienabbrecher und jeder fünfte Uni-Studienabbrecher mit seinem monatlichen Geldbudget aus.

Die Erklärung für die Differenzen finden sich in dem unterschiedlich Gewicht, welche die verschiedenen Finanzierungsquellen bei den Studienabbrechern an Fachhochschulen einerseits und den an der Universität andererseits haben. Insbesondere der beachtliche Anteil von FH-Stu-

Abb. 14.2 Finanzielles Auskommen der Studienabbrecher mit den monatlich zur Verfügung stehenden Mitteln nach Hochschulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“ in %



dienabbrechern, die mindestens zur Hälfte ihre Lebenshaltungskosten durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium bestreiten und der entsprechend niedrigere Anteil, die während des Studiums vornehmlich durch die Eltern finanziert werden, ist ein wesentlicher Grund für die größeren finanziellen Engpässe der FH-Studienabbrecher verglichen mit den Uni.-Studienabbrechern.

Zwischen den Studienabbrechern in herkömmlichen Studiengängen und denjenigen, die einen Bachelor-Abschluss angestrebt haben, gibt es dabei in dieser Hinsicht kaum Differenzen (Abb. 14.3), wohl aber zwischen den einzelnen Fächergruppen (Abb. 14.4). Überdurchschnittlich zufrieden äußern sich in dieser Frage die Studienabbrecher der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Dagegen artikulieren die Studienabbrecher der Rechtswissenschaften die stärkste Unzufriedenheit. Unter ihnen kommen nach eigenen Angaben 31% schlecht mit ihren monatlich zur Verfügung stehenden Geldmitteln aus. Am niedrigsten fällt der Anteil der unzufriedenen Studienabbrecher in der Medizin aus (18%).

Die Differenzierung der Urteile über die eigene finanzielle Lage nach dem ausschlaggebenden Abbruchgrund zeigt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Engpässen bei der Studienfinanzierung und der Ursache des Studienabbruchs: 39% aller Studienabbrecher, die schlecht mit ihren Geldmitteln auskommen, nennen als ausschlaggebenden Abbruchgrund finanzielle Probleme (Abb. 14.5). Damit wird dieser Grund doppelt so häufig angeführt wie bei der Gesamtheit aller Studienabbrecher.

Abb. 14.3 Finanzielles Auskommen der Studienabbrecher mit den monatlich zur Verfügung stehenden Mitteln nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, in %

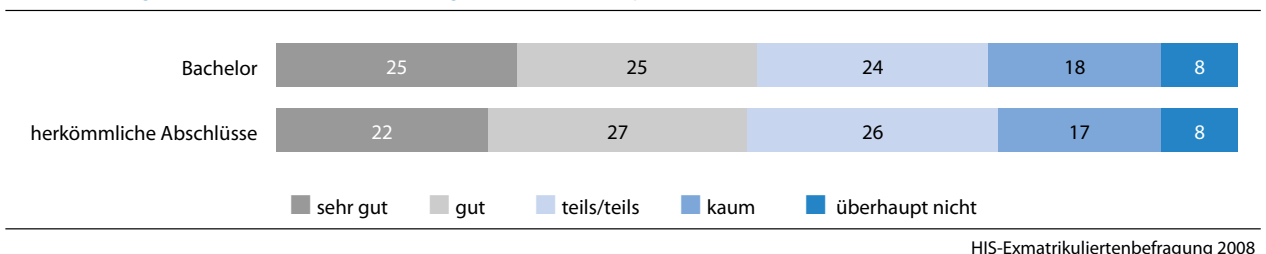
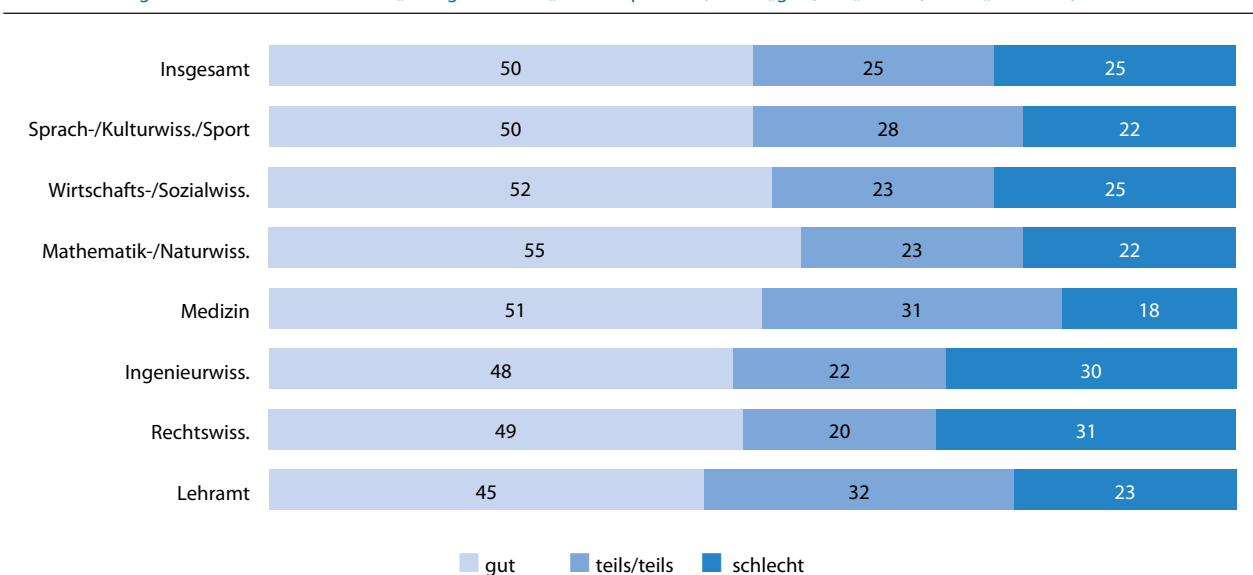


Abb. 14.4 Finanzielles Auskommen der Studienabbrecher nach Fächergruppen

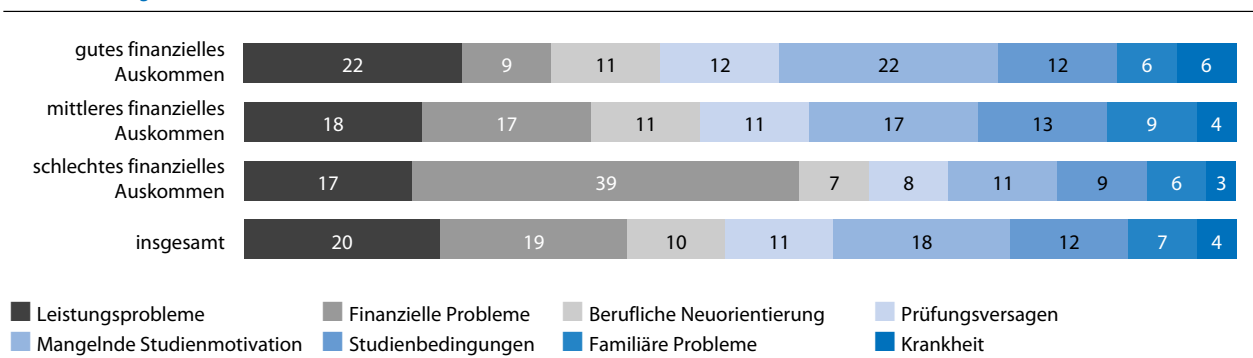
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, 1+2 = „gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „schlecht“, in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 14.5 Finanzielles Auskommen der Studienabbrecher nach ausschlaggebendem Abbruchgrund

Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

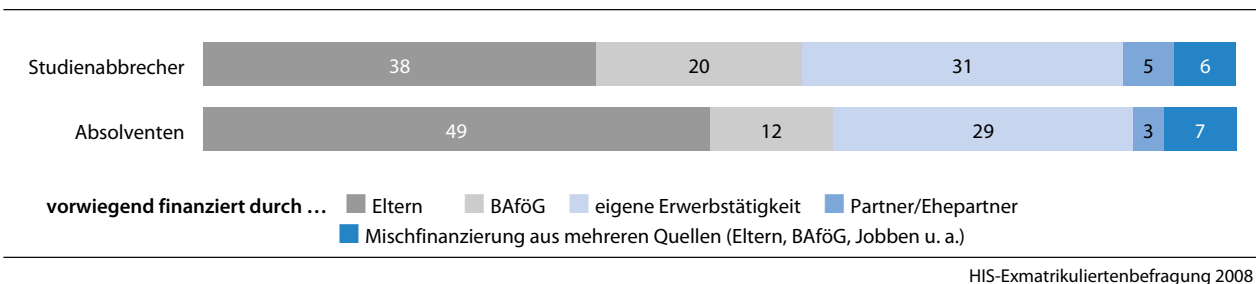
14.2 Finanzierungsquellen

Die Studierenden schöpfen die Geldmittel zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes vor allem aus drei Quellen: dem Elternhaus, dem eigenen Verdienst und den Leistungen nach dem BAföG. Bei der Mehrheit überwiegt eine Finanzierungsquelle, d. h. mindestens die Hälfte der monatlichen Geldmittel stammen aus einer Quelle. Auf Basis der jeweiligen Haupteinnahmequelle wurden im Folgenden bestimmte Finanzierungstypen¹ gebildet.

¹ Die Finanzierungstypen entsprechen jeweils den wichtigsten Einnahmequellen der Studienabbrecher bzw. Absolventen. Ein Studienabbrecher bzw. Absolvent wurde einer bestimmten Finanzierungsquelle zugeordnet, wenn er mindestens die Hälfte der ihm zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel aus dieser Quelle erhält. Lediglich bei 6% der Studienabbrecher und bei 7% der Absolventen ist es nicht möglich eine solche entscheidende Quelle zu bestimmen. Bei ihnen liegt eine Mischfinanzierung vor, sie erhalten ihr Geld aus mehreren Quellen.

Bei fast der Hälfte der Absolventen wird die Studienfinanzierung überwiegend durch die Eltern gesichert (Abb. 14.6). Lediglich 12% beziehen zumindest die Hälfte ihrer Einkünfte aus dem BAföG. Beachtliche 29% erwirtschaften ihre Geldmittel für den Lebensunterhalt hauptsächlich aus eigener Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Eine andere Finanzierungssituation besteht dagegen bei den Studienabbrechern. Nur 38% bekommen die Hälfte und mehr der von ihnen benötigten finanziellen Mittel von den Eltern. Dafür fällt der Anteil der Studierenden, die auf BAföG angewiesen sind, mit 20% deutlich höher aus als bei den Absolventen. Überwiegend durch eigene Erwerbstätigkeit neben dem Studium finanzieren 31% der Studienabbrecher ihren Lebensunterhalt. Dies ist nur wenig höher als die entsprechende Selbstfinanzierungsquote bei den Absolventen. Der geringe Unterschied darf aber nicht zu dem Fehlschluss verleiten, dass hinter dem gleichen hohen Anteil an Selbstfinanzierung auch das gleiche Erwerbsverhalten steht. Studienabbrecher, die erwerbstätig sind, haben im Durchschnitt mehr Stunden für den Gelderwerb gearbeitet als die erwerbstätigen Absolventen².

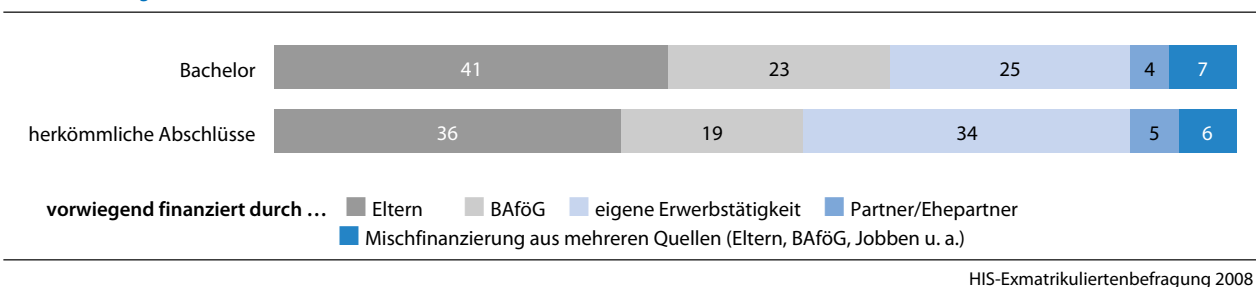
Abb. 14.6 Hauptsächliche Finanzierungsquellen der Studienabbrecher und Absolventen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Bei den Studienabbrechern in den Bachelor-Studiengängen liegt dabei der Anteil derjenigen, die ihre Studienfinanzierung vorwiegend durch Jobben neben dem Studium erwirtschaften, deutlich niedriger als in herkömmlichen Studiengängen (Abb. 14.7). Während 25% der Bachelor-Studienabbrecher ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch Erwerbstätigkeit finanzieren, trifft dies in den bisherigen Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengängen auf 34% zu. Dagegen bezeichnen die Studienabbrecher im Bachelor-Studium zu einem etwas höheren Anteil die BAföG-Förderung als ihre wichtigste Finanzierungsquelle. Diese Finanzierungssituation in den Bachelor-Studiengängen ist als ein weiteres Indiz dafür zu werten, dass die neuen Studienanforderungen in diesen Studiengängen die Erwerbstätigkeit erschweren. Dies bedeutet aber keines-

Abb. 14.7 Hauptsächliche Finanzierungsquellen der Studienabbrecher nach Art der angestrebten Abschlussprüfung
Angaben in %



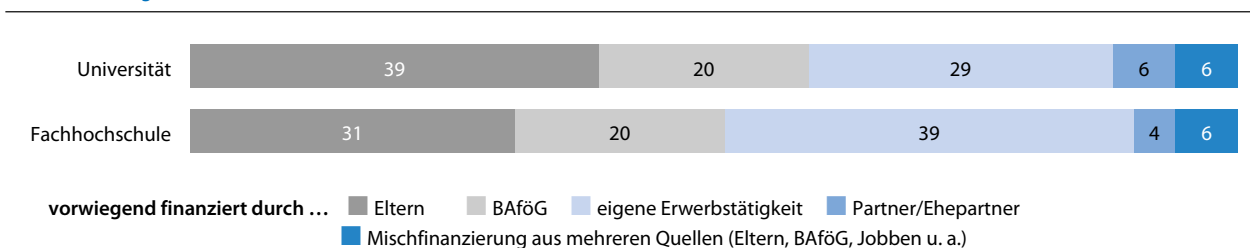
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

² Vgl. dazu Kap. 12

wegs, wie schon die Befunde zum finanziellen Auskommen zeigen, dass im Bachelor-Studium die Finanzierung leichter fällt, sondern nur, dass von den Studierenden andere Quellen stärker erschlossen werden müssen.

Erwerbstätigkeit als wichtigste Finanzierungsquelle ist vor allem unter den Studienabbrechern an den Fachhochschulen verbreitet. 39% von ihnen geben eine entsprechende Einschätzung (Abb. 14.8). An den Universitäten trifft dies lediglich auf 29% der Studienabbrecher zu. Sie werden deutlich stärker von den Eltern finanziert. Dieser Befund entspricht der unterschiedlichen sozialen Herkunft der Studierenden dieser beiden Hochschularten. An Fachhochschulen studieren mehr Kinder aus einkommensschwächeren und bildungsfernen Familien als an Universitäten.

Abb. 14.8 Hauptsächliche Finanzierungsquellen der Studienabbrecher nach Hochschulart
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Interessante Aufschlüsse bietet die Analyse der Abhängigkeiten zwischen der hauptsächlichsten Finanzierungsquelle für das Studium und dem ausschlaggebenden Abbruchgrund (Abb. 14.9). Unter den Studienabbrechern, die überwiegend durch ihre Eltern im Studium finanziert werden, überwiegt als Abbruchgrund mangelnde Studienmotivation und Leistungsprobleme. Sie stellen die Ursache für die vorzeitige Exmatrikulation der Hälfte der betreffenden Studienabbrecher dar. Finanzielle Probleme als ausschlaggebender Abbruchgrund sind bei ihnen mit einem Anteil von 6% klar unterrepräsentiert. Auch die Studienabbrecher, die sich vor allem über die BAföG-Förderung finanziert haben, geraten nicht überdurchschnittlich häufig in solche finanzielle Schräglagen, dass sie in erster Linie aus diesem Grunde das Studium ohne Abschluss beenden. So lange sie regelmäßig BAföG-Gelder beziehen, sind es andere Ursachen, vor allem Leis-

Abb. 14.9 Hauptsächliche Finanzierungsquellen der Studienabbrecher nach ausschlaggebendem Abbruchgrund
Angaben in %

ausschlaggebender Abbruchgrund	hauptsächliche Finanzierungsquelle					Insgesamt
	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	Partner/Ehepartner	Mischfinanzierung	
Studienbedingungen	15	11	9	13	7	20
Leistungsprobleme	24	22	13	11	25	19
berufliche Neuorientierung	11	7	11	6	11	10
mangelnde Studienmotivation	25	20	11	8	13	11
finanzielle Probleme	6	15	38	16	17	18
Prüfungsversagen	10	14	10	6	8	12
familiäre Probleme	4	7	6	34	12	7
Krankheit	5	4	2	6	7	4

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

tungsprobleme, die zur Abbruchentscheidung führen. Diesen Gruppen von Studienabbrechern stehen jene gegenüber, die wesentlich über eigene Erwerbstätigkeit die Mittel für Studium und Lebensunterhalt erwirtschaften. Bei 38% von ihnen stellt die Finanzierungsproblematik den ausschlaggebenden Exmatrikulationsgrund dar.

Damit erweist sich eine umfangreiche Erwerbstätigkeit durchaus als ein erhöhtes Abbruchrisiko. Das wurde von den Studienabbrechern in der Regel nicht eingegangen, um außergewöhnliche Lebensansprüche verwirklichen zu können, sondern um bestehende Deckungslücken bei der Finanzierung des Studiums zu schließen. Unter den Studienabbrechern, die einen wesentlichen Anteil ihrer Einkünfte durch Erwerbstätigkeit erlangen, klagen 34% über erhebliche finanzielle Engpässe. Unter den Absolventen, die einen ebenso hohen Anteil ihres finanziellen Monatsbudgets durch Jobben erlangen, bestehen nur bei 17% eben solche großen Finanzierungsschwierigkeiten.

Zwischen den Fächergruppen bestehen hinsichtlich der hauptsächlichen Finanzierungsquellen der Studienabbrecher durchaus Unterschiede: Hohe Anteile an Studienabbrecher, die sich durch Erwerbstätigkeit finanzieren, finden sich in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, relativ niedrige dagegen in den Rechtswissenschaften sowie in Mathematik und Naturwissenschaften (Abb. 14.10). Entsprechend umgekehrt verhält es sich mit dem Anteil an Elternfinanzierung.

Abb. 14.10 Hauptsächliche Finanzierungsquellen der Studienabbrecher nach Fächergruppen
Angaben in %

Fächergruppen	hauptsächliche Finanzierungsquelle				
	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	Partner/ Ehepartner	Misch- finanzierung
Insgesamt	38	20	31	5	6
Sprach-/Kulturwiss./Sport	29	20	38	7	6
Wirtschafts-/Sozialwiss.	32	19	38	5	6
Mathematik-/Naturwiss.	45	22	24	2	7
Medizin	40	16	26	12	6
Ingenieurwiss.	39	22	29	3	7
Rechtswiss.	42	23	22	3	10
Lehramt	41	18	28	8	5

HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Für alle Fächergruppen gilt, dass Schwierigkeiten bei der Studienfinanzierung das Risiko eines Studienabbruchs bedeutend erhöhen. Dies resultiert nicht nur aus dem bloßen Mangel an Geld für eine Fortführung des Studiums, sondern häufig auch daraus, dass viele der betreffenden Studierenden versuchen, ihre Notlage mit erweiterter Erwerbstätigkeit zu begegnen. Andere Finanzierungsinstrumente wie die Aufnahme eines Studienkredits wurden, wie die Ergebnisse bei den Absolventen zeigen, bislang noch selten in einer solchen Situation genutzt. Eine extensive Erwerbstätigkeit gerät aber unweigerlich in Konkurrenz zu den Anforderungen eines Vollzeitstudiums. Als Folge erwachsen den Studierenden aus den finanziellen Bedrängnissen oft Schwierigkeiten, die geforderten Studienaufgaben zu erfüllen.

Zusammenfassung

1. Mehr Studienabbrecher als Absolventen kommen mit den ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln schlecht aus. Für jeden fünften Studienabbrecher werden finanzielle Schwierigkeiten zum ausschlaggebenden Motiv das Studium abzubrechen. Bei den Studienabbrechern ist die Studienfinanzierung seltener durch die Eltern gesichert. Sie sind stärker auf andere Finanzierungsquellen wie BAföG oder Erwerbstätigkeit angewiesen.
2. Unter den Studienabbrechern an Fachhochschulen spielt die Erwerbstätigkeit als hauptsächliche Finanzierungsquelle für den Lebensunterhalt eine größere Rolle als bei den Exmatrikulierten, die ein Universitätsstudium abbrechen.
3. Studienabbrecher aus Bachelor-Studiengängen und aus herkömmlichen Studiengängen unterscheiden sich nicht in ihrem finanziellen Auskommen. In den Bachelor-Studiengängen liegt der Anteil derjenigen, die hauptsächlich ihre Lebenshaltung im Studium durch Jobben finanzieren, deutlich niedriger als in herkömmlichen Studiengängen.

15 Fächergruppen- und studienbereichsspezifische Gründe des Studienabbruchs

In den verschiedenen Fächergruppen und Studienbereichen gibt es sowohl in Bezug auf den Umfang als auch in Bezug auf die Gründe des Studienabbruchs zum Teil beträchtliche Unterschiede. Für eine differenzierte Analyse des Abbruchverhaltens ist eine Untersuchung beider Aspekte erforderlich.

Letztmalig wurde im Jahr 2008 auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 die Studienabbruchquote nach dem von HIS entwickelten Verfahren für Fächergruppen und ausgewählte Studienbereiche an Universitäten und Fachhochschulen berechnet.¹ Die dabei ermittelten Differenzen der Studienabbruchquote zwischen den einzelnen Fächergruppen und Studienbereichen können mit diesen Daten ausgewiesen, jedoch nicht erklärt werden. Belastbare Aussagen über die Ursachen der Varianz des Abbruchniveaus sind erst mit der hier vorliegenden Befragung möglich, in der Informationen zu den Gründen des Studienabbruchs zusammengetragen wurden.

Die Stichprobe dieser Untersuchung erlaubt allerdings nicht für jeden Studienbereich, zu dem eine Abbruchquote berechnet wurde, eine Analyse der Abbruchgründe vorzulegen. Und auch umgekehrt gilt: nicht für jeden Studienbereich, zu dem die Ursachen des Studienabbruchs dargestellt werden können, liegt auch eine Quote des Studienabbruchs vor.

Zu beachten ist außerdem, dass die gemeinsame Betrachtung von Studienabbruchquote und Ursachen des Studienabbruchs lediglich Tendenzaussagen zulässt. Zum einen wurden die Studienabbruchquoten auf der Grundlage des Absolventenjahrgangs 2006 für das Abbruchverhalten der Studienanfänger der Jahre 1999-2001 (bei Bachelor-Studiengängen bis 2004) ermittelt. Die Befragungsdaten stammen dagegen vom Exmatrikuliertenjahrgang 2007/2008. Zum anderen kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Teil der als Studienabbrecher erfassten und befragten Exmatrikulierten wieder ein Studium aufnimmt, das heißt sein Studium nicht endgültig abgebrochen, sondern auf längere Sicht betrachtet nur eine größere Unterbrechung vorgenommen hat.

Im Folgenden werden aus Gründen der Übersichtlichkeit und Konzentration vorrangig die subjektiven Begründungen des Studienabbruchs in den verschiedenen Fächergruppen und Studienbereichen aufgeführt. Weitere Zusammenhänge sind in den entsprechenden Kapiteln zu den einzelnen Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs dargestellt.

Soweit möglich, wird ein Vergleich mit den Ergebnissen der Befragung der Studienabbrecher des Exmatrikuliertenjahrgangs 2000/01 vorgenommen, um wichtige Veränderungen in der Abbruchmotivation darzustellen. Zu diesem Zwecke wurde die Berechnung der Abbruchgründe in den einzelnen Fächergruppen und Studienbereichen für die Studienabbrecher 2000/01 dem aktuellen Vorgehen angeglichen.

Bei diesem Vergleich der Exmatrikulationsgründe der Studienabbrecher 2008 mit denen der Studienabbrecher 2000 ist zu beachten, dass es in einigen Fächergruppen zu einer Veränderung der Studienabbruchquote kam. So ist an den Universitäten in den Sozial- und Rechtswissenschaften, aber auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften und an den Fachhochschulen in Informatik die Studienabbruchquote zurückgegangen. Dagegen ist sie an den Universitäten in Chemie und Maschinenbau sowie an den Fachhochschulen ebenfalls in Maschinenbau gestiegen. Allerdings musste darauf verzichtet werden, den Angaben der Studienabbrecher 2000 zu ihren Abbruchmotiven konkrete Studienabbruchquoten für Fächergruppen und Studienbereiche zuzuordnen, da diese nicht adäquat dem entsprechenden Jahrgang vorliegen.

¹ U. Heublein/R. Schmelzer/D. Sommer/J. Wank: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. HIS-Projektbericht. Hannover 2008

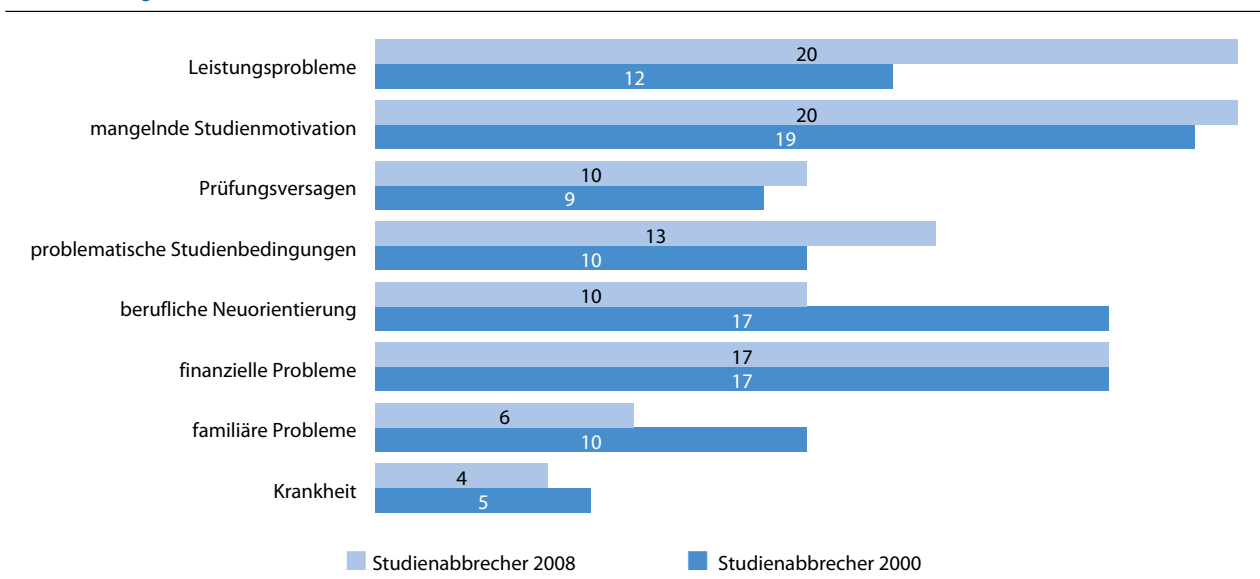
15.1 Universitäten Studienabbruchquote 20%

Hinter dem Studienabbruch an den Universitäten stehen sehr verschiedene Fachkulturen mit ihren spezifischen Problemlagen. Dies wird auch an den Befragungsergebnissen zu den Gründen des Studienabbruchs deutlich. Zwei Aspekte dominieren das Abbruchverhalten: Zum einen ist für die Universitäten der Studienabbruch wegen mangelnder Studienmotivation kennzeichnend, zum anderen, in nicht geringerem Maße, der Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen.

Für die Motivationsdefizite, die zu einer Studienaufgabe führen, sind vor allem falsche Studierenerwartungen oder ein nachgelassenes Fachinteresse verantwortlich. Auch sich einstellende Identifikationsprobleme mit den beruflichen Möglichkeiten, auf die das Studium vorbereitet, sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Diese Ergebnisse stimmen durchaus mit den Befunden der Studienabbrecherbefragung 2000/2001 überein. Zu diesem Zeitpunkt wurde ebenfalls eine mangelnde Studienmotivation mit am häufigsten als entscheidender Studienabbruchgrund an Universitäten genannt. Dies dürfte ein Indiz für anhaltend bestehende Orientierungsprobleme und Informationsdefizite sein, die Studierende in den quantitativ wichtigen Fächern an Universitäten insbesondere zu Studienbeginn, aber auch im weiteren Studienverlauf, haben. Häufig ist schon die Studienwahl selbst mit fehlenden oder falschen Vorstellungen von den fachlichen Inhalten und den zukünftigen Berufsfeldern verbunden, so dass bei der tatsächlichen Beschäftigung mit Gegenständen des jeweiligen Faches Ernüchterung oder sogar Enttäuschung auftritt. In diesem Zusammenhang ist allerdings die berufliche Neuorientierung, der auch eine motivationale Abkehr vom Studium zugrundeliegt, für den Studienabbruch weniger wichtig. Nur noch jeder zehnte Studienabbruch wird durch eine Umorientierung auf praktisches Tätigwerden bewirkt.

Einen deutlichen Bedeutungsgewinn haben Leistungsprobleme für den Studienabbruch an Universitäten erfahren. Nimmt man dazu noch den Abbruch aufgrund von Prüfungsversagen, so nennt im Jahr 2008 knapp ein Drittel der Studienabbrecher Prüfungs- oder Anforderungsprobleme als entscheidende Abbruchursache. Im Jahr 2000 betraf dies lediglich 21% aller Studienabbrecher an Universitäten. Dieser Befund steht offensichtlich im Zusammenhang mit der Ein-

Abb. 15.1 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

führung der Bachelor-Studiengänge, die in einer Reihe von Fächergruppen und Studienbereichen zu einer Anforderungsverdichtung geführt haben. Diese Entwicklung hat jedoch bislang nicht zu einer Erhöhung der Studienabbruchquote geführt, die entsprechende Rate ist an Universitäten in den letzten Jahren eher zurückgegangen.

Für den Studienabbruch an Universitäten sind neben motivationalen Defiziten und Leistungsproblemen auch finanzielle Probleme von wesentlicher Bedeutung, einschließlich des für Studierende häufig schwierigen Abgleichs von zeitlichem Aufwand für die Erwerbstätigkeit und für die Studienanforderungen. Jeder sechste Studienabbrecher an Universitäten macht vor allem Finanzierungsschwierigkeiten für seine Studienaufgabe verantwortlich. Im Vergleich zu den Studienabbrechern 2000 gibt es hierbei keine Veränderungen.

Ein Rückgang ist beim Studienabbruch aus familiären Gründen zu verzeichnen. Das schlägt sich auch in der verringerten Studienabbruchquote der universitären Studienanfängerinnen nieder. Zur Verringerung dieses Anteils tragen unter anderem die neuen Bachelor-Studiengänge bei. Die kürzere Studiendauer bewirkt, dass viele Studierende nicht in entsprechende Problemlagen kommen.

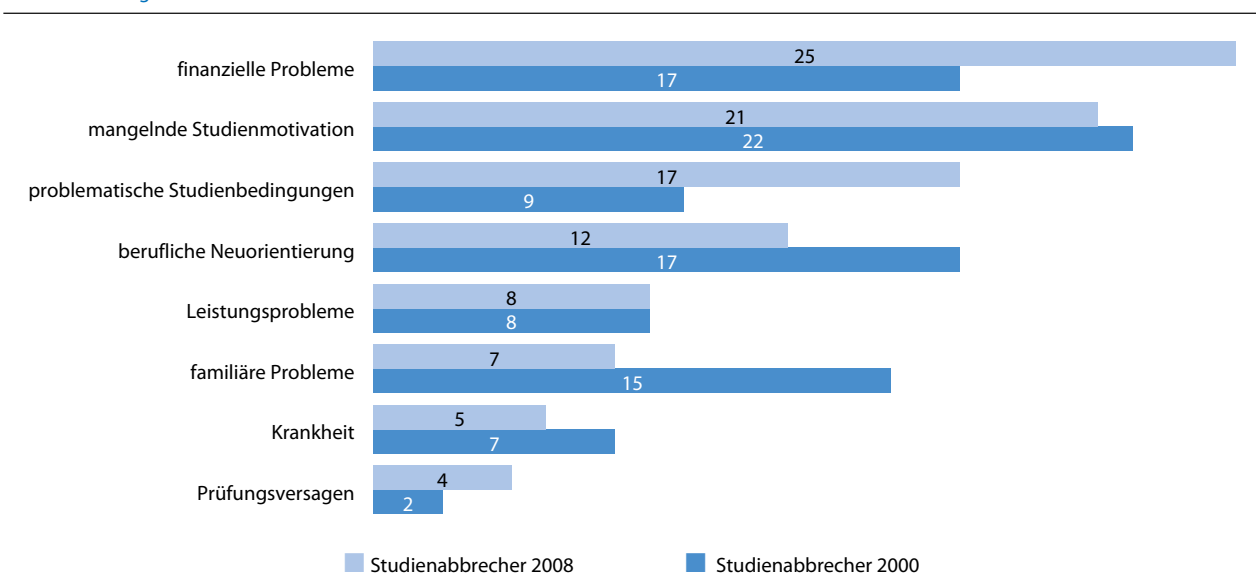
15.1.1 Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport Studienabbruchquote 27%

In der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport hat mehr als ein Viertel der Studienanfänger eines Jahrgangs sein Studium abgebrochen. Dieser Wert übersteigt die durchschnittliche Abbruchquote an den Universitäten deutlich, allerdings lässt sich in den letzten Jahren eine positive Entwicklung beobachten. Dies ist mit Veränderungen in der Abbruchmotivation verbunden. So wird unter den Studienabbrechern dieser Fächergruppe vor allem vermehrt auf finanzielle Probleme verwiesen. Sie haben die mangelnde Studienmotivation als wichtigsten Abbruchgrund abgelöst. Es ist davon auszugehen, dass die Veränderungen, die in der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport zu einem Rückgang des Studienabbruchs geführt haben, nicht auf eine Verbesserung der finanziellen Situation der Studierenden hingewirkt haben, sondern eher geholfen haben, Probleme mit der Studienidentifikation und familiäre Schwierigkeiten zu vermeiden. Ein gewachsener Anteil der Studienabbrecher verweist auf finanzielle Engpässe und ein Gescheitertsein beim Versuch, Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen miteinander zu vereinbaren.

Unvermindert wichtig als ausschlaggebender Grund des Studienabbruchs ist eine mangelnde Studienmotivation. Hierbei spielen insbesondere falsche Erwartungen an das Studium sowie ein nachlassendes Interesse an fachlichen Inhalten und zukünftigen Berufsfeldern eine wesentliche Rolle. Offensichtlich ist die Studienwahl bei nicht wenigen Studierenden mit Missverständnissen sowie falschen Vorstellungen von Studieninhalten und gerade auch von beruflichen Möglichkeiten verbunden. Den Hochschulen gelingt es nach wie vor zu wenig, schon im Studienvorfeld adäquate Vorstellungen von den fachlichen Gegenständen zu vermitteln bzw. im Studienverlauf die Studienmotivation der Studierenden zu festigen, eher scheint ein Teil der Studierenden tiefgreifende Verunsicherungen zu erfahren.

Verdoppelt hat sich in den Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport der Anteil an Studienabbrechern, bei denen problematische Studienbedingungen für die Studienaufgabe verantwortlich sind. Sie verweisen vor allem auf fehlenden Berufsbezug, auf mangelhafte Organisation und – wie die Studienabbrecher keiner anderen Fächergruppe – auf überfüllte Lehrveranstaltungen. Auch wenn angesichts der Übergangssituation vom herkömmlichen zum Bachelorstudium noch keine sichere Zuschreibung dieser Probleme zu den neuen Studiengängen erfolgen kann, so lässt

Abb. 15.2 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

sich doch auch – trotz der neuen Studienstrukturen – keine positive Tendenz in der Beurteilung der Studienbedingungen als abbruchvermeidend erkennen. Diese Skepsis korrespondiert mit dem Befund, dass die Studienabbrecher in den Bachelor-Studiengängen wesentliche Studienbedingungen nicht besser, sondern tendenziell sogar kritischer einschätzen als ihre Kommilitonen in den herkömmlichen Studiengängen.

Zurückgegangen ist trotz anhaltend hohen Frauenanteils in dieser Fächergruppe der Studienabbruch aufgrund von familiären Problemen. Auch hierbei könnte es sich um eine Auswirkung der neuen Bachelor-Studiengänge handeln. Deren im Vergleich zu den Diplom- und Magister-Studiengängen deutlich kürzere Studienzeit führt dazu, dass sich bestimmte Situationen – Schwangerschaft, Belastung durch Kinderbetreuung, notwendige Hilfeleistungen für Partner oder Verwandte – im Studienverlauf relativ selten einstellen.

Bezeichnend für den Studienabbruch in der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport bleibt das vergleichsweise seltene Scheitern an Leistungsanforderungen. Trotz der nicht geringen Studienabbruchquote sind es nur wenige Studierende, die mit dem Leistungsdruck nicht zurecht kommen oder den Stoff bzw. das verlangte Leistungsniveau nicht bewältigen.

Studienbereich Sprach-/Kulturwissenschaften Studienabbruchquote 32%

Im Studienbereich Sprach-/Kulturwissenschaften hat jeder dritte Studienanfänger sein Hochschulstudium nicht zu Ende geführt. Diesem immer noch sehr hohen Wert für die Studienanfänger der ersten Jahrgänge des neuen Jahrhunderts liegt im Vergleich zu den Studienanfängern von Ende der neunziger Jahre allerdings schon eine deutliche Verminderung des Studienabbruchs zugrunde. Diese Entwicklung hat vor allem auch zur Reduktion der Abbruchquote für die gesamte Fächergruppe beigetragen.

Die positive Entwicklung im Studienbereich Sprach-/Kulturwissenschaften ist mit beträchtlichen Veränderungen in der Begründung des Studienabbruchs verbunden. Vor allem wird die Studienaufgabe jetzt stärker mit finanziellen Problemen begründet. Ein Viertel aller Studien-

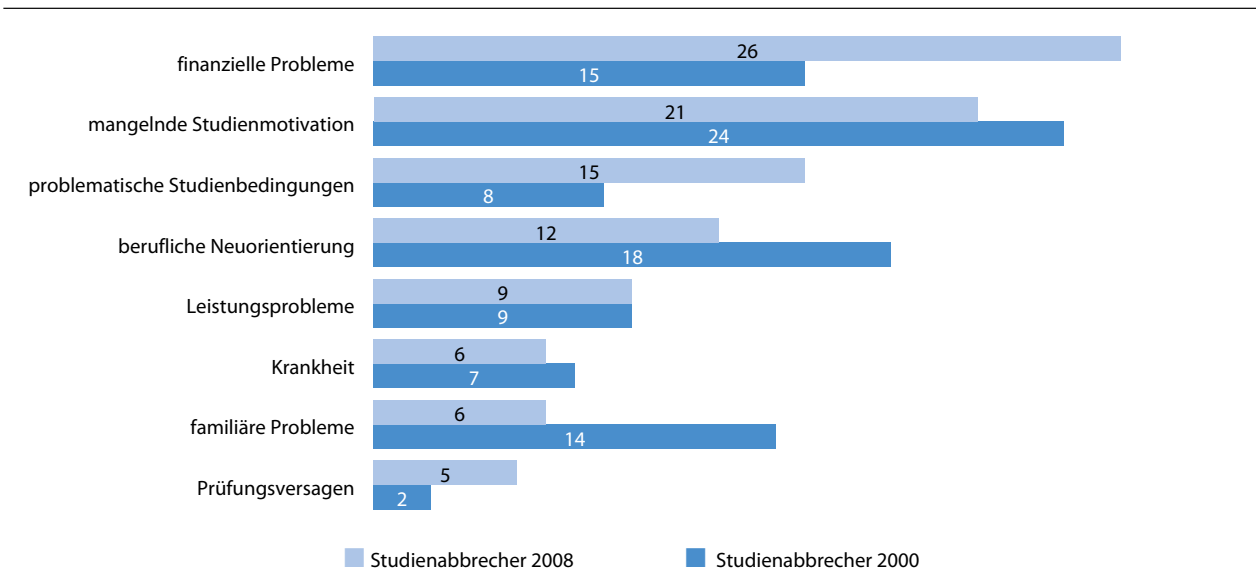
abbrecher dieses Bereiches gibt entsprechende Schwierigkeiten als ausschlaggebend für die vorzeitige Exmatrikulation an. Auch unzureichende Studienbedingungen liegen jetzt häufiger der Abbruchentscheidung zugrunde. Die wichtigsten Probleme sind hierbei fehlender Berufsbezug und mangelhafte Organisation der Lehre. Aufgrund der gegenwärtigen Übergangssituation vom Diplom- und Magisterstudium zum Bachelor- und Masterstudium kann nicht angegeben werden, ob diese Veränderungen schon eine Reaktion auf die neuen Studienstrukturen oder noch ein Ergebnis der herkömmlichen Studiengänge darstellen. Nicht übersehen werden sollte aber in diesem Zusammenhang, dass der Studienabbruch aufgrund beruflicher Neuorientierung eine rückläufige Entwicklung in diesem Studienbereich genommen hat. Möglicherweise fördern die kürzeren Bachelor-Studiengänge eine höhere Bereitschaft, das Studium auch dann zu Ende zu führen, wenn sich ein Bestreben nach praktischem Tätigwerden entwickelt hat.

Kaum verändert hat sich der Anteil an Studienabbrechern, die wegen mangelnder Studienmotivation die Hochschule verlassen haben. Auch wenn sich angesichts der gefallen Abbruchquote deren Zahl verringert haben dürfte, so sind es doch noch relativ viele, die auf falsche Erwartungen an das Studium sowie auf ein nachlassendes Interesse an fachlichen Inhalten und zukünftigen Berufsfeldern verweisen. Inadäquate Vorstellungen vom Studienfach sind offensichtlich nach wie vor bei vielen Studienbewerbern verbreitet. Den neuen Bachelor-Studiengängen scheint es nicht gelungen zu sein, in diesen Fragen der Studienvorbereitung und -information eine Trendwende herbeizuführen.

Der Rückgang der Studienabbruchquote ist einhergegangen mit einer erfreulichen Verringerung der Studienaufgabe wegen familiärer Probleme. Auch dazu könnten die neuen Bachelor-Studiengänge beigetragen haben. Die kürzere Studiendauer lässt bestimmte Problemkonstellationen, wie Schwangerschaft und Kinderbetreuung während des Studiums, vermeiden.

Bezeichnend für den Studienabbruch im Studienbereich Sprach-/Kulturwissenschaften bleibt das vergleichsweise seltene Scheitern an Leistungsanforderungen. Trotz der nicht geringen Studienabbruchquote sind es nur wenige Studierende, die mit dem Leistungsdruck nicht zurecht kommen oder den Stoff bzw. das verlangte Leistungsniveau nicht bewältigen.

Abb. 15.3 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

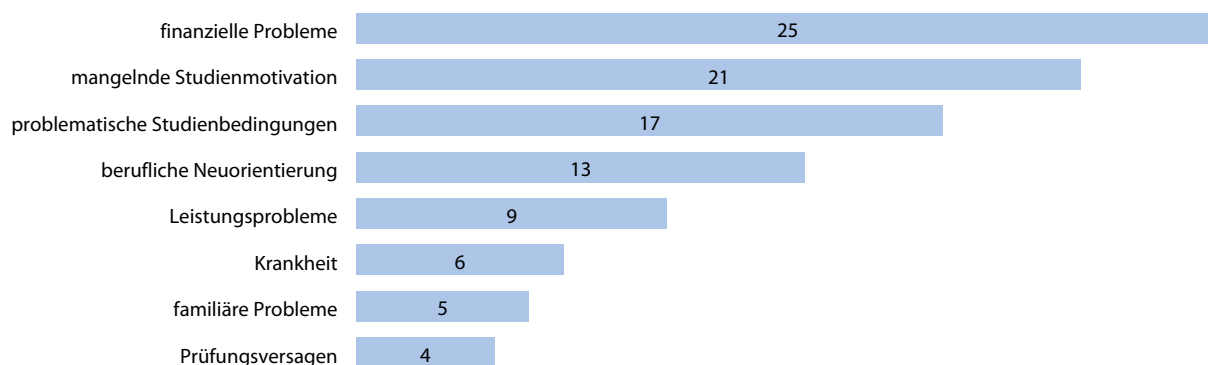
- Sprachwissenschaften

Im Bereich Sprachwissenschaften ähnelt die Verteilung der entscheidenden Studienabbruchgründe stark der im Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften. Ein Viertel der Studierenden beendet das Studium ohne Abschluss aufgrund finanzieller Probleme. Ein weiteres Fünftel begründet die Studienaufgabe mit mangelnder Studienmotivation. Hierfür sind falsche Erwartungen an das Studium, nicht zutreffende Vorstellung von fachlichen Inhalten und beruflichen Tätigkeitsfeldern sowie schlechte Arbeitsmarktchancen entscheidend. Neben den finanziellen Schwierigkeiten scheinen also besonders Orientierungsschwierigkeiten und falsche Vorstellungen bereits vor der Studienaufnahme auf einen späteren Studienabbruch hinzuwirken.

Ein mit 17% überdurchschnittlich hoher Anteil der Studienabbrecher macht unzureichende Studienbedingungen für seine vorzeitige Exmatrikulation geltend. Offensichtlich bestehen im Bereich Sprachwissenschaften nach wie vor große Probleme mit Berufsbezug, Lehrorganisation und Betreuung im Studium.

Andere Abbruchgründe wie berufliche Neuorientierung und familiäre Schwierigkeiten spielen nur eine geringe Rolle. Auch Leistungsprobleme und Prüfungsversagen waren bei 13% der Studienabbrecher ausschlaggebend.

Abb. 15.4 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Bereich Sprachwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



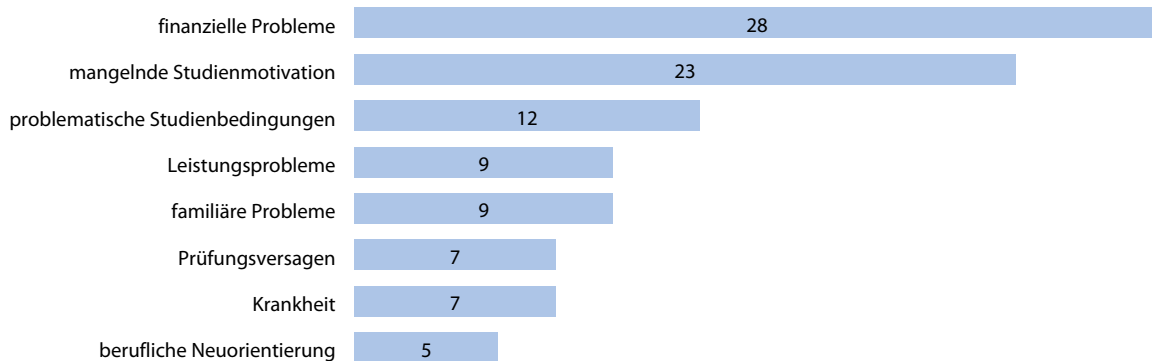
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

- Geisteswissenschaften

Der Bereich Geisteswissenschaften stimmt in der Reihenfolge der entscheidenden Studienabbruchgründe ebenfalls mit dem Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften überein. Die finanziellen Probleme und eine mangelnde Studienmotivation dominieren jedoch noch stärker den Studienabbruch. Für die mangelnde Studienmotivation sind vor allem Aspekte relevant, die mit negativen Berufsaussichten des Studienabschlusses zusammenhängen. Dagegen spielen falsche Erwartungen an das Studium und mangelhafte Informationen über Inhalte und Studienanforderungen eine geringere abbruchfördernde Rolle.

Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen, wie sie sich im Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen oder Prüfungsversagen zeigen, kommt in diesem Bereich eine größere Bedeutung zu als in den anderen Bereichen der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaft/Sport. Das gilt auch für Abbruchgründe, die familiäre Sorgen betreffen.

Abb. 15.5 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Bereich Geisteswissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Studienbereich Psychologie/Erziehungswissenschaften

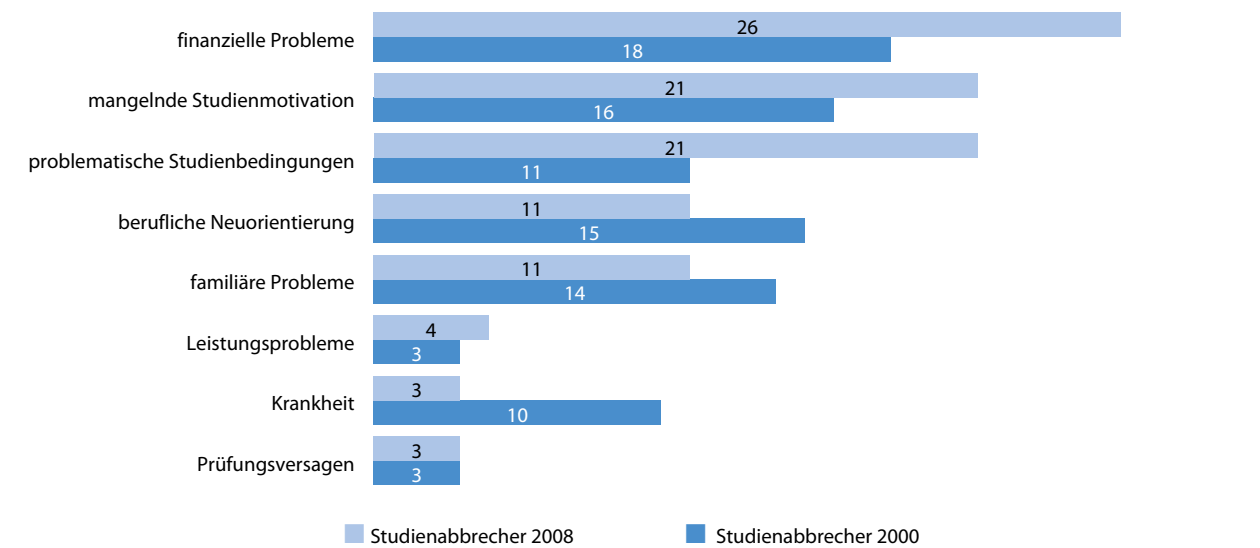
Im Studienbereich Psychologie/Erziehung führen – wie auch in den anderen Studienbereichen der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport – vor allem finanzielle Probleme und Defizite in der Studienmotivation zum Studienabbruch. Studienabbrecher, die mit ihrer Studienfinanzierung nicht zurechtgekommen sind, verweisen dabei in erster Linie darauf, dass es ihnen nicht gelungen ist, die Studienverpflichtungen mit der Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

Eine große Rolle für den Studienabbruch spielen Motivationsdefizite. Viele Studienabbrecher geben an, ihr Studium mit falschen Erwartungen aufgenommen zu haben. Im Grunde waren sie ungenügend auf ein erziehungswissenschaftliches oder psychologisches Studium vorbereitet, von den fachlichen Inhalten wurden sie im Studienverlauf enttäuscht. Den Lehrenden gelang es auch nicht, sie unter den veränderten Voraussetzungen für die jeweiligen Fächer neu zu motivieren.

Dieser Befund ist im Zusammenhang mit dem ungewöhnlich hohen Anteil an Studienabbrechern aufgrund unzureichender Studienbedingungen zu sehen. In keinem anderen Studienbereich gibt jeder fünfte der betreffenden Exmatrikulierten an, dass die Bedingungen des Studiums bei ihm den Ausschlag für das Verlassen der Hochschule gegeben haben. Vor allem scheitern die Studienabbrecher an einem Lehrstoff, der in zu geringem Maße als berufs- und praxisbezogen empfunden wird. Da die Studienwahl in diesem Bereich zumeist vom Interesse an konkreten sozialen Aktivitäten bestimmt ist, könnte eine große Sensibilität gegenüber einem Verbleib der Lehre bei allgemeinen Inhalten bestehen. Natürlich kann hinter dieser relativ hohen Zahl an Studienabbrechern, die wegen fehlendem Praxisbezug die Hochschule verlassen, auch ein Vermittlungsproblem stehen. Den Dozenten gelingt es zu wenig, die Berufs- und Praxisrelevanz ihres Lehrstoffs den Studierenden zu vermitteln.

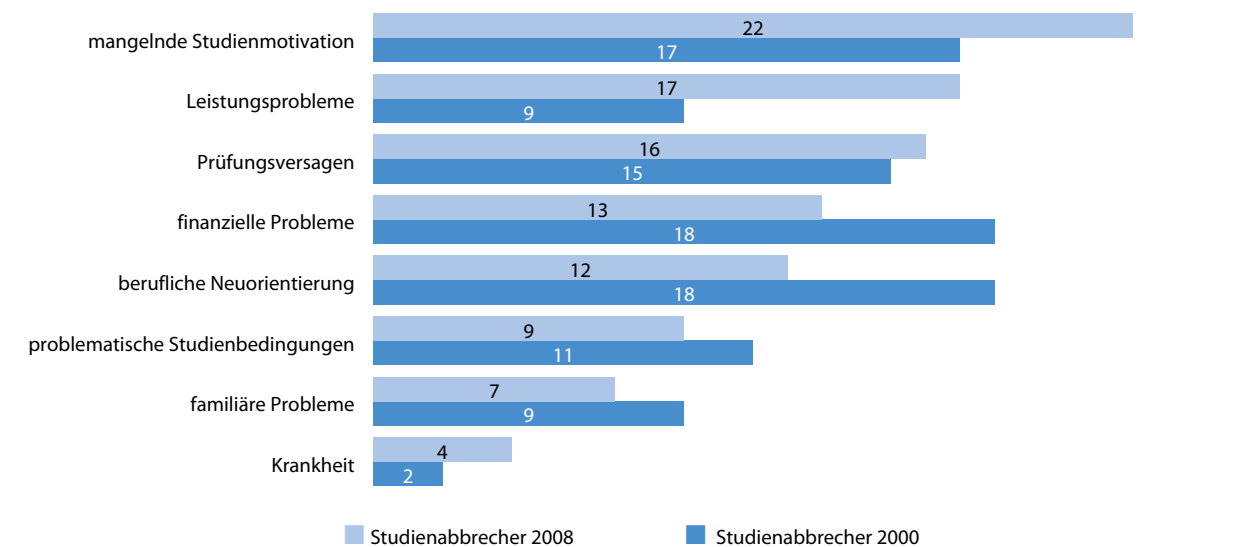
Insgesamt ordnen sich diesen drei entscheidenden Gründen des Studienabbruchs gut zwei Drittel aller Studienabbrecher dieses Studienbereichs zu. Bei der vorausgegangenen Untersuchung vereinigten diese Gründe nur etwa die Hälfte der Studienabbrecher dieses Bereichs. Damit scheint die Einführung der Bachelor-Studiengänge mit einer Veränderung der Abbruchmotivation einherzugehen. Derzeit bestimmen vor allem finanzielle und motivationale Gründe sowie Schwierigkeiten, sich mit bestimmten Studienbedingungen zu arrangieren, den Studienabbruch. Dementsprechend ist die Zahl derer, die persönliche Gründe für den Studienabbruch verantwortlich machen, etwas gesunken und die Leistungsproblematik ist in diesem Studienbereich auch weiterhin kaum abbruchrelevant.

Abb. 15.6 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Psychologie/Erziehungswissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 15.7 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

15.1.2 Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften Studienabbruchquote 19%

In der Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften hat sich der Studienabbruch in den letzten Jahren deutlich verringert. Die Studienabbruchquote sank von 33% unter den Studienanfängern von Anfang der neunziger Jahre auf nur noch 19% unter den ersten Studienanfängerjahrgängen des neuen Jahrhunderts. Ausschlaggebend dafür ist vor allem das starke Absinken der Abbruchquoten in den Studienbereichen Sozial- und Rechtswissenschaften.

In der Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften sind drei Studienbereiche zusammengefasst, die sich hinsichtlich der Ursachen der vorzeitigen Studienaufgabe deutlicher als andere in einer Fächergruppe zusammengefasste Bereiche voneinander unterscheiden. Auf der Ebene dieser Fächergruppe sind mangelnde Studienmotivation, Leistungsprobleme, Versagen in Prüfungen und finanzielle Schwierigkeiten die wichtigsten Ursachen für den Studienabbruch. Vor allem Leistungsprobleme haben an Bedeutung gewonnen. In diesem Zusammenhang nimmt auch das Versagen in Prüfungen einen größeren Stellenwert ein als in anderen Fächergruppen. Finanzielle Probleme und berufliche Neuorientierung führen mit dem Rückgang der Abbruchquote weniger zum Verlassen der Hochschule, als dies vor zehn Jahren der Fall war.

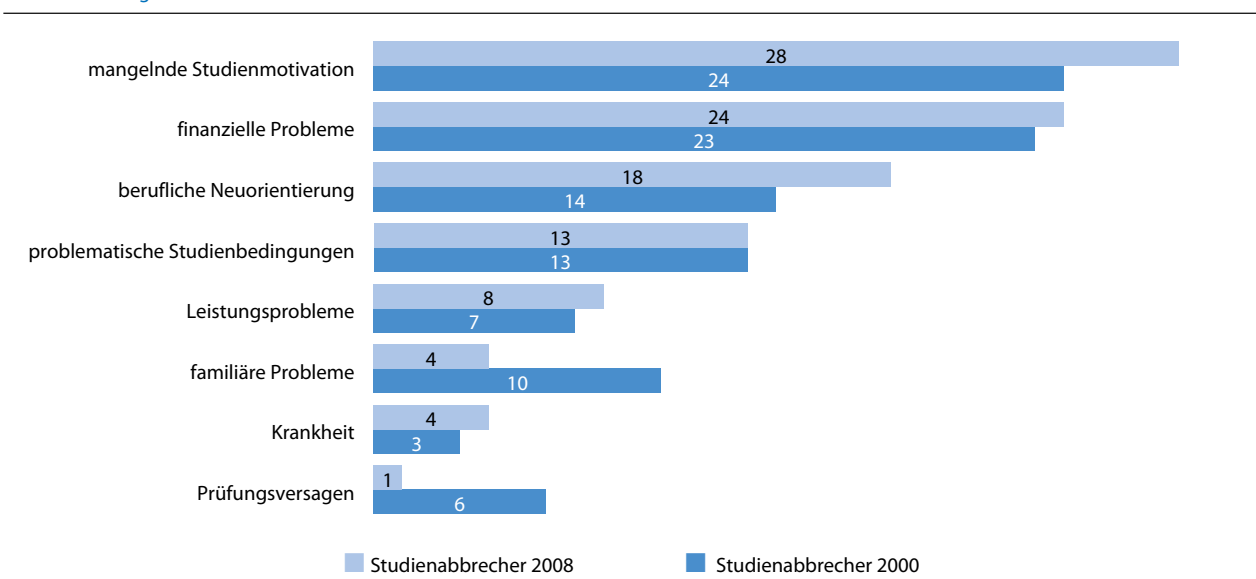
Studienbereich Sozialwissenschaften Studienabbruchquote 10%

Im Studienbereich Sozialwissenschaften ist die Studienabbruchquote in den letzten Jahren in bemerkenswertem Ausmaß gesunken. Während von den Studienanfängern von Anfang der neunziger Jahre noch 42% erfolglos die Hochschulen verließen, beträgt diese Quote unter ihren Kommilitonen, die zwischen 1999 und 2002 (bei den Bachelor-Studiengängen bis 2004) ihr Studium aufgenommen haben, nur noch 10%. Zu diesem rapiden Rückgang hat auch ohne Zweifel die Einführung der Bachelor-Studiengänge beigetragen. Zwar gibt es im Vergleich zu den Studienabbrechern 2000 kaum Unterschiede in der Begründung des Studienabbruchs, aber offensichtlich treten in den Sozialwissenschaften bestimmte abbruchfördernde Studienkonstellationen seltener als bislang auf. Neben einer anzunehmenden Verbesserung der Studienorientierung ermöglicht das Bachelorstudium aufgrund der kürzeren Studiendauer auch ein frühzeitigeres Beenden einer unbefriedigenden Studiensituation, ohne gleichzeitig das Examen preiszugeben. Außerdem wird den Bachelorabsolventen mit einem Masterstudium die Chance geboten, die bisherige Studienausrichtung zu korrigieren.

Für den Studienabbruch in Sozialwissenschaften sind insbesondere mangelnde Studienmotivation sowie Schwierigkeiten bei der Studienfinanzierung bezeichnend. Gut jeder vierte Studienabbrecher in diesem Studienbereich verlässt die Universität ohne ein Examen, weil er sich nicht mehr mit dem Studienfach identifizieren kann. Dem liegen vor allem falsche Erwartungen an das Studium sowie Desinteresse an Berufen, die das Studium ermöglicht, zugrunde. Offensichtlich fehlt es den Studienabbrechern in diesem Bereich bereits zu Studienbeginn an klaren Vorstellungen von fachlichen Inhalten und beruflichen Möglichkeiten. Bei den betreffenden Studierenden ist es den Hochschulen auch nicht gelungen, ihnen lohnenswerte berufliche Alternativen aufzuzeigen. Dafür spricht auch, dass ein höherer Anteil an Studienabbrechern als in anderen Studienbereichen überhaupt Probleme mit einer akademischen Ausbildung hat. 18% der Studienabbrecher in Sozialwissenschaften verweisen auf eine prinzipielle berufliche Neuorientierung als entscheidenden Grund für die Studienaufgabe. Hier sind insbesondere der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit und der schnellstmögliche Geldverdienst wichtige Aspekte.

Eine sehr wichtige Rolle spielen finanzielle Probleme. Jeder vierte Studienabbruch in den Sozialwissenschaften ist finanziell bedingt. Nicht wenige Studienabbrecher verweisen auch auf problematische Studienbedingungen. Dabei führen in erster Linie mangelhafte Studienorganisation und ungenügendes fachliches Niveau zur Studienaufgabe. Weitere Gründe sind für das erfolglose Verlassen der Hochschule in diesem Studienbereich nur von sekundärer Bedeutung. Wegen familiärer Probleme, Krankheit und vor allem Prüfungsversagen scheitern nur sehr wenige Studierende.

Abb. 15.8 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Sozialwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

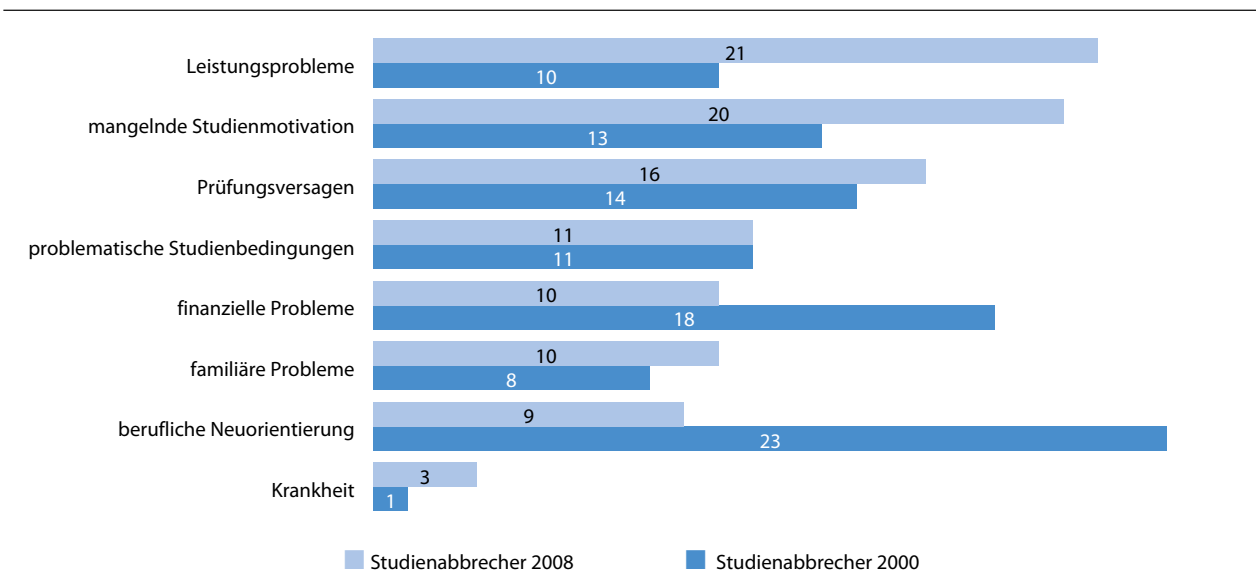
Insgesamt darf trotz aller genannten Probleme nicht übersehen werden, dass der Studienabbruch in den Sozialwissenschaften deutlich zurückgegangen ist. Probleme, wie mangelnde Orientierung der Studierenden für den Studienverlauf oder auch verbreitete finanzielle Sorgen, die noch vor zehn Jahren zu einer hohen Studienabbruchquote beitrugen, stellen sich derzeit offensichtlich seltener.

Studienbereich Wirtschaftswissenschaften Studienabbruchquote 27%

Obwohl die Studienabbruchquote in Wirtschaftswissenschaften unverändert hoch ausfällt, hat sich das Abbruchverhalten in den letzten zehn Jahren deutlich verändert. Standen bei den Studienabbrechern aus dem Jahre 2000 noch berufliche Neuorientierung, finanzielle Schwierigkeiten und Prüfungsversagen an der Spitze der Abbruchgründe, so werden nun Probleme mit den Studienanforderungen am häufigsten als entscheidender Grund des Studienabbruchs genannt.

21% aller Studienabbrecher dieses Bereichs sagen, dass sie die geforderten Anforderungen nicht erbracht haben. Vielen war der Studien- und Prüfungsstoff zu umfangreich oder bei ihnen ergaben sich im Studienverlauf große Zweifel an ihrer persönlichen Eignung zum Studium der Wirtschaftswissenschaften. In der vorangegangenen Studienabbrecherstudie beträgt dieser Anteil lediglich 9%. Nimmt man zu den Studienabbrechern wegen Leistungsproblemen noch diejenigen, die aufgrund von Prüfungsversagen ihr Studium vorzeitig beendeten bzw. beenden mussten, so ist über ein Drittel des Abbruchs im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften durch das Nichtbewältigen von Leistungsanforderungen bedingt. Dem könnten u. a. die hohen mathematischen Anforderungen in den Fächern Ökonometrie und Statistik zugrundeliegen, die in den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen bewältigt werden müssen. Es ist davon auszugehen, dass die Anforderungen in diesen Fächern vielen Studienanfängern nicht bekannt sind oder unterschätzt werden. So stehen für viele Studienanfänger günstige Arbeitsmarktchancen im Vordergrund der Studienwahl, wobei die anspruchsvollen Inhalte des Grundstudiums nicht genauer beachtet werden. Zu den abbruchfördernden Leistungsproblemen dürfte aber

Abb. 15.9 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Wirtschaftswissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

auch die Situation in den Bachelor-Studiengängen beitragen, die sich durch frühzeitige und häufige Leistungsfeststellungen auszeichnet. Studierende mit mangelnden Studienvoraussetzungen oder falschen Einstellungen haben deshalb in den Wirtschaftswissenschaften häufig Schwierigkeiten, im Studium Fuß zu fassen.

Die anspruchsvollen Modulprüfungen, die schon am Ende der ersten Studiensemester stehen, bewirken auch eine Selbstüberprüfung der Studienmotivation. Offensichtlich sind falsche Vorstellungen von den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen und künftigen beruflichen Möglichkeiten nicht selten. Jeder fünfte Studienabbrecher muss sich eingestehen, das Studium mit unzutreffenden Erwartungen angetreten zu haben. Das Infragestellen der fachlichen Inhalte wird noch unterstützt durch starke Kritik am Praxisbezug der Lehre. Der Anteil der Studienabbrecher, die aufgrund unzulänglicher Studienbedingungen ihr Studium aufgegeben haben, ist nicht geringer geworden.

Einen deutlichen Rückgang haben Studienabbrüche wegen finanzieller Probleme und beruflicher Neuorientierung erfahren. Exmatrikulierte sich vor acht Jahren noch jeder fünfte Studienabbrecher, um beruflich tätig zu werden, so betrifft dies jetzt nur noch jeden Zehnten. Die kürzeren Bachelor-Studiengänge vermögen stärker diejenigen Studienabbrecher im Studium zu halten, die eigentlich so schnell wie möglich in die Praxis streben.

Studienbereich Rechtswissenschaften Studienabbruchquote 9%

Wie auch in den Sozialwissenschaften ist im Studienbereich Rechtswissenschaften ein deutlicher Rückgang der Studienabbruchquote zu beobachten. Diese beträgt unter den Studienanfängern von Anfang 2000 nur noch 9%. Im Vergleich zu den Anfängerjahrgängen von Anfang der neunziger Jahre hat sich der Umfang des Studienabbruchs in diesem Studienbereich damit um 17 Prozentpunkte verringert.

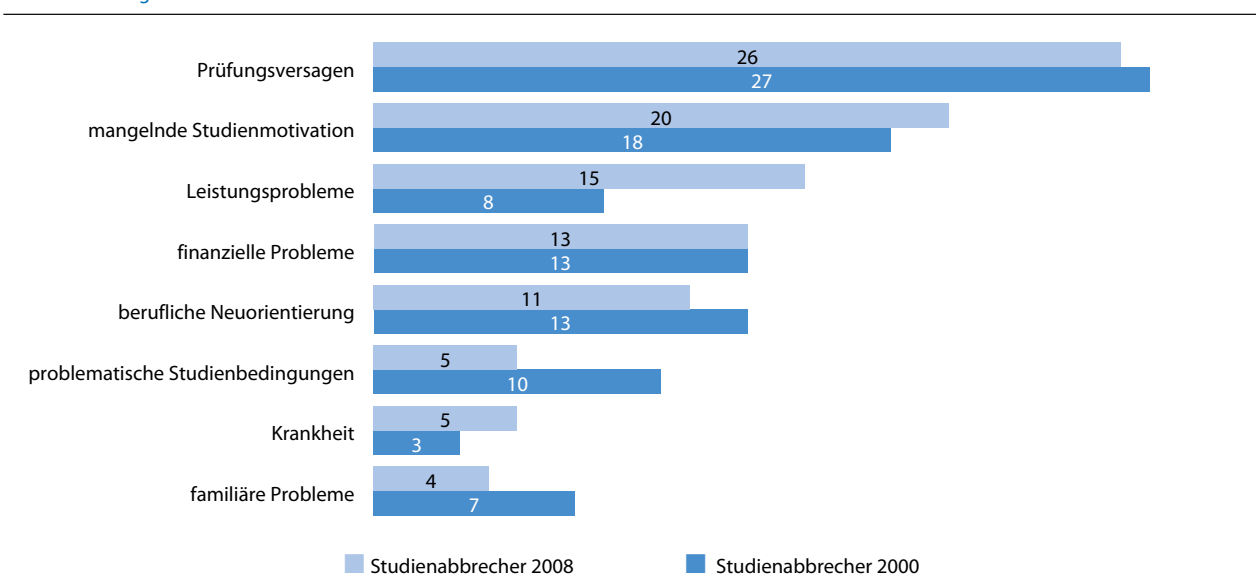
Nur wenig verändert hat sich hingegen die Verteilung der entscheidenden Gründe des Studienabbruchs. Wie auch schon im Jahre 2000 nennt mehr als ein Viertel der Studienabbrecher ihr

Versagen in Prüfungen als ausschlaggebend für ihre vorzeitige Exmatrikulation. Dabei ist ein sehr hoher Anteil an der Abschlussprüfung, dem ersten Staatsexamen, gescheitert. Demgegenüber scheinen die Studienanforderungen während des Studiums und auch die Zwischenprüfungen weniger Probleme zu bereiten. Diese Entwicklungen verweisen zum einen darauf, dass es mit der flächendeckenden Einführung der Freischussregelung und mit den vielfältigen Reformbemühungen im Jurastudium gelungen ist, die Abbruchquote deutlich zu senken. Zum anderen aber scheitern noch immer eine Reihe von Studierenden daran, dass sie im Studienverlauf nicht so auf die Prüfungsanforderungen im ersten Staatsexamen vorbereitet werden, dass sie diese nach einer nicht unbeträchtlichen Studiendauer auch bestehen können. Offensichtlich erleben sie die Abschlussprüfungen in deutlicher Differenz zu den von ihnen bis dahin verlangten Studienleistungen. Dafür spricht auch der nicht allzu hohe Anteil an Studienabbrechern, die an allgemeinen Leistungsanforderungen im Studium scheitern. Allerdings ist dieser Anteil – bei insgesamt sinkender Quote – gestiegen.

An zweiter Stelle der entscheidenden Abbruchgründe steht die mangelnde Studienmotivation. Dahinter verbirgt sich sowohl berufliches als auch fachliches Desinteresse. Schlechte Arbeitsmarktchancen werden in diesem Zusammenhang trotz diesbezüglicher Berichte bislang noch selten als ausschlaggebender Abbruchgrund genannt.

Weiteren Aspekten kommt beim Studienabbruch eine deutlich geringere Bedeutung zu. Weder finanzielle Probleme noch die berufliche Neuorientierung nimmt einen großen Platz ein. Erstunlich wenig Studienabbrecher machen angesichts der Gestaltung der Prüfungsanforderungen in diesem Studienbereich die Studienbedingungen für ihre vorzeitige Exmatrikulation verantwortlich.

Abb. 15.10 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Rechtswissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

15.1.3 Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften Studienabbruchquote 28%

Die Studienabbruchquote in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften hat sich in den letzten Jahren nicht verringert. Mit 28% liegt sie über dem Durchschnitt der universitären Studiengänge.

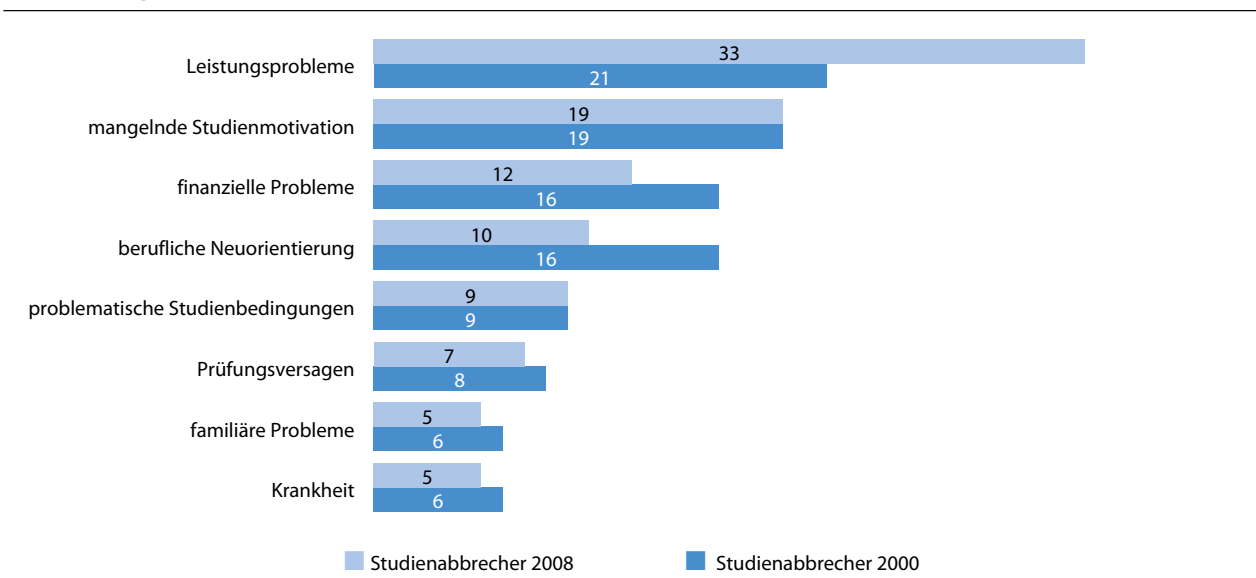
Auch wenn es hinsichtlich des Abbruchverhaltens zwischen den Studienbereichen, die zu der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften gehören, einige Unterschiede gibt, so ist doch in allen Bereichen von einer Dominanz der Leistungsproblematik auszugehen. Jeder dritte Studienabbruch in dieser Fächergruppe ist durch Probleme mit den Studienanforderungen bedingt. Zählt man die Studienabbrecher hinzu, die in Prüfungen gescheitert sind, dann liegt dieser Wert für den Abbruch wegen unzureichender Leistungen bei zwei Fünfteln aller Exmatrikulationen ohne Examen.

Das Nichtbewältigen von Studienanforderungen hat dabei in den letzten zehn Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Der Anteil an entsprechend bedingter Studienaufgabe hat sich mehr als verdoppelt. Es ist gerade auch in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften davon auszugehen, dass diese Entwicklung im Zusammenhang mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge steht. Die anspruchsvollen Studien- und Prüfungsanforderungen schon in den ersten Studiensemestern werden als Leistungsverdichtung erfahren, die für viele Studierende ohne entsprechende Betreuung und Unterstützung nicht zu bewältigen ist. Vor allem das Erarbeiten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundwissens stellt die Studierenden zum Teil vor erhebliche Probleme.

Nicht wenigen Studienabbrechern mangelt es dann auch an Motivation, sich den hohen Studienanforderungen in diesen Studiengängen zu stellen. Dieser Aspekt stellt den zweitwichtigsten Grund für einen Studienabbruch unter den Studierenden in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dar.

Als weitere Ursachen sind noch finanzielle Schwierigkeiten, berufliche Neuorientierung und unzureichende Studienbedingungen von Belang. Sie werden von jeweils einem Zehntel der Studienabbrecher als für den Studienabbruch ausschlaggebend angegeben.

Abb. 15.11 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

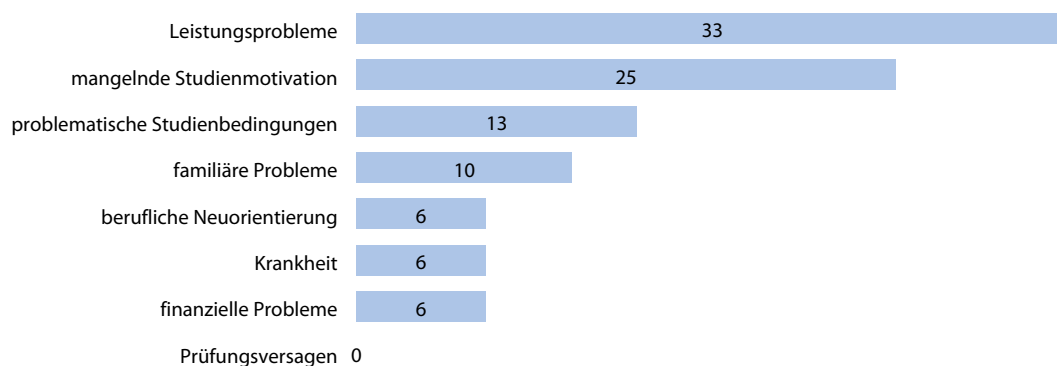
Studienbereich Mathematik Studienabbruchquote 31%

Im Studienbereich Mathematik ist mit 31% der Studienanfänger eines Jahrgangs eine anhaltend hohe Studienabbruchquote zu registrieren. Ihr liegen vor allem beträchtliche Probleme mit den Anforderungen dieses Studiums zugrunde. Von den Leistungsproben, die im Mathematikstudium schon in den ersten Semestern kontinuierlich zu erbringen sind, fühlen sich nicht wenige Studierende überfordert, vor allem jene, die auf das Studium unzureichend vorbereitet sind oder denen es an entsprechenden mathematischen Fähigkeiten mangelt. Den Studierenden wird ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Arbeiten abgefordert, da viele Studienaufgaben im Selbststudium zu erbringen sind und teilweise im Wochentakt eingereicht werden müssen. Wer dies nicht schafft oder nur ungenügende Ergebnisse liefert, kann nicht zu den Klausuren und Prüfungen zugelassen werden. Diese Art und Weise der Anforderungsgestaltung erklärt, warum kaum Studierende wegen Prüfungsversagen ihr Studium vorzeitig verlassen mussten. Insgesamt betrifft der Abbruch aufgrund von Leistungsproben ein Drittel aller Studienabbrecher dieses Bereichs. Zur angespannten Leistungssituation trägt sicher auch der relativ offene Zugang zum Mathematikstudium bei. Einige Studierende nehmen dieses Studium auf, ohne vorher ihre eigene Leistungsfähigkeit mit den Anforderungen des Studiums abzugleichen. Sie müssen meist schon zu einem frühen Zeitpunkt das Studium aufgeben.

Bei einem weiteren Viertel der Studienabbrecher sind Motivationsprobleme ausschlaggebend für die vorzeitige Exmatrikulation. Sie haben das Studium häufig mit falschen Erwartungen angetreten. Zum Teil waren sie sich nicht nur zu wenig über die Studieninhalte im Klaren, sondern wussten auch zu wenig von den Leistungsanforderungen und ihrem eigenen Leistungsvermögen. Ihre Vorstellungen vom Mathematikstudium sind vor allem vom Schulunterricht geprägt gewesen und weniger von den wirklichen Inhalten des Studiums.

Ein Teil der Studienabbrecher scheitert an den konkreten Studienbedingungen des Mathematikstudiums. Die betreffenden Studierenden klagen dabei vor allem über Probleme mit der Studienorganisation, mit dem mangelnden Berufsbezug der Lehre und mit der fehlenden Betreuung.

Abb. 15.12 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Mathematik an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

UNI_Studienbereich_

Studienbereich Informatik Studienabbruchquote 32%

Informatik gehört, wie bislang auch schon, zu den Studienbereichen mit einer hohen Studienabbruchquote. 32% eines Studienanfängerjahrgangs haben die Universität ohne einen Abschluss verlassen. Zwar liegt dieser Wert fünf Prozentpunkte unter dem der Studienanfängerjahrgänge der neunziger Jahre, aber von einer Trendwende und einer deutlichen Besserung der Studiensituation kann in diesem Studienbereich an den Universitäten noch nicht die Rede sein.

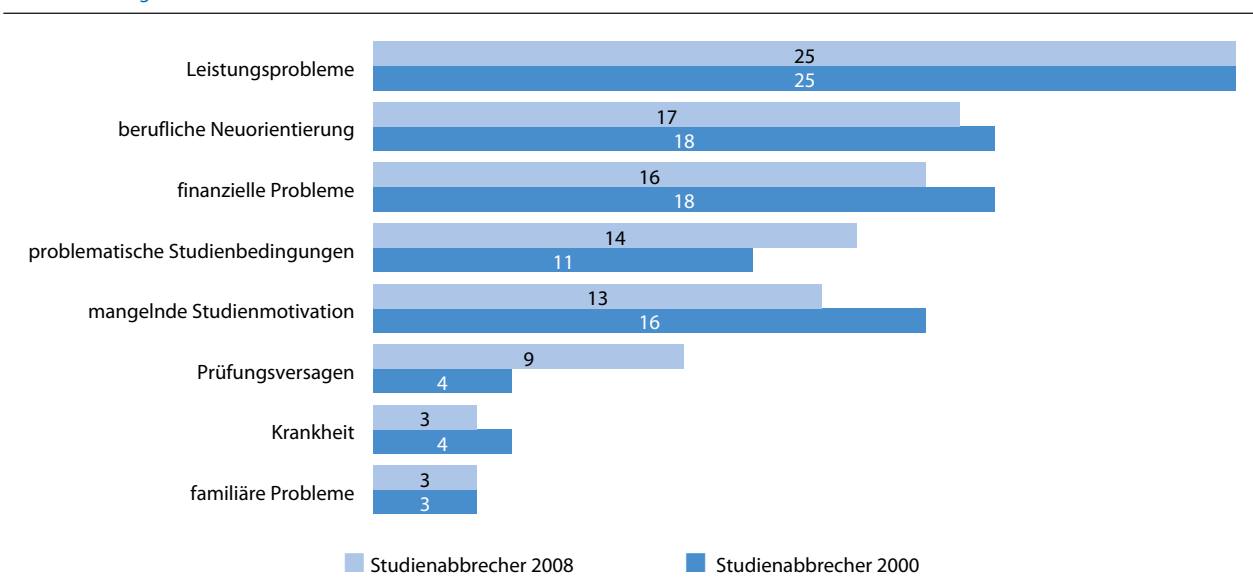
Dies hat vor allem zwei Ursachen: Zum einen kommt wie in allen mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienbereichen den Leistungsproblemen nach wie vor eine große Bedeutung für die vorzeitige Exmatrikulation zu. Ein Viertel der Studienabbrecher begründen ihre Studienaufgabe mit Schwierigkeiten, den Leistungsanforderungen des Studiums gerecht zu werden. Nicht wenige Studienanfänger in Informatik werden zu Studienbeginn von den hohen Studienanforderungen überrascht. Gerade das Grundstudium mit seiner starken Orientierung auf mathematische Inhalte setzt neben sehr guten Vorkenntnissen und entsprechenden Befähigungen auch ein hohes Maß an Fleiß und Arbeitswillen voraus. Die anspruchsvollen Aufgabenstellungen, mit denen das Studium von den ersten Semestern an aufwartet, zeigen den Studierenden gegebenenfalls schnell ihre Grenzen auf. Ein Teil von ihnen stellt sich dann entweder gar nicht den Prüfungen oder zieht aus mit Mühe erbrachten Prüfungsleistungen den Schluss, dass sie den Anforderungen des Studiums zu wenig gewachsen sind. Deshalb verweist nur ein relativ geringer Teil von Studienabbrechern auf Prüfungsprobleme als Grund für die vorzeitige Exmatrikulation.

Es ist davon auszugehen, dass die hohe Bedeutung der Leistungsprobleme für den Studienabbruch sich gerade auch im Abbruchverhalten in den Bachelor-Studiengängen widerspiegeln wird. Frühzeitige und häufige Prüfungen von hohem Anspruchsniveau sowie eine große Stofffülle tragen gegenwärtig eher zu einer Zuspitzung als zu einer Entspannung der Leistungssituation in den betreffenden Studiengängen bei.

Dies gilt umso mehr, als – und das ist der zweite wichtige Grund für den häufigen Studienabbruch in Informatik an Universitäten – nach wie vor nicht wenige Studierende mit falschen Vorstellungen zum Studium kommen. Die studienadäquaten Erwartungen beziehen sich dabei nicht nur auf das Niveau der Studienanforderungen, sondern ebenso auf die fachlichen Inhalte. Es wird häufig ein praktisch, auf unmittelbare Computeranwendungen orientiertes Studium erwartet, der Umfang an Grundlagenfächern dagegen unterschätzt. Dieses Streben nach praktischem Tätigwerden zeigt sich an den hohen Anteil an Studienabbrechern, die sich beruflich neu orientieren, also nicht mehr an stärker akademisch ausgerichteten Tätigkeiten interessiert sind, sondern an unmittelbaren Berufstätigkeiten. Nicht wenige von diesen Studienabbrechern haben entsprechende, für sie attraktive Arbeitsangebote gesucht und angenommen. Das ist eine Besonderheit der Studienabbrecher im universitären Informatikstudium. Sie haben vermutlich auch ohne Abschluss noch Chancen auf dem Arbeitsmarkt. In den Informatik-Studiengängen an Fachhochschulen lassen sich solcherart motivierte Abbrüche nicht feststellen. Insgesamt ist die Zahl der beruflich neu orientierten Studienabbrecher größer als die derjenigen, die das Fachinteresse verloren haben.

Von Bedeutung für den Studienabbruch in Informatik sind durchaus auch finanzielle Probleme und problematische Studienbedingungen, hinter denen vor allem Studieninhalte ohne Berufsbezug stehen.

Abb. 15.13 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Informatik an Universitäten
Angaben in %

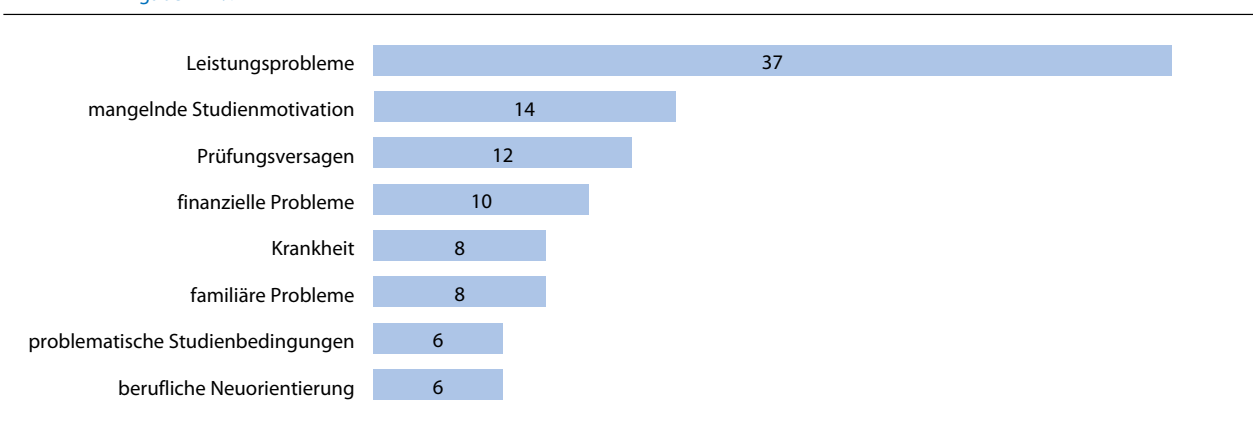


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Studienbereich Chemie Studienabbruchquote 31%

Auch im Studienbereich Chemie verlassen 31% eines Studienanfängerjahrgangs die Hochschule ohne ersten Abschluss. Noch stärker als in den anderen Bereichen der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften führen dabei zu hohe Leistungsanforderungen zum Studienabbruch. Zusammen mit denjenigen Studienabbrechern, die aufgrund ihres Prüfungsversagens das Studium ohne Examen beenden, ist jeder zweite Studienabbruch durch ungenügende Leistungen bedingt. Dieser hohe Wert ergibt sich unter anderem daraus, dass im Chemiestudium schon bei Studienbeginn fachspezifische Kenntnisse verlangt werden, die nur dann vorliegen, wenn Chemie in der Oberstufe im Leistungskurs belegt wurde. Dazu bedarf es auch hoher mathematischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Das aber sind Voraussetzungen, die von nicht wenigen Studienbewerbern übersehen werden. Auch dürfte die Einführung der Bachelor-Studiengänge die Studienanforderungen noch erhöht haben. Die Studienabbrecher verweisen nicht nur auf zu hohe Anforderungen

Abb. 15.14 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Chemie an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

gen und nicht zu bewältigende Stofffülle, sondern auch darauf, dass sie dem anhaltenden Leistungsdruck nicht gewachsen waren.

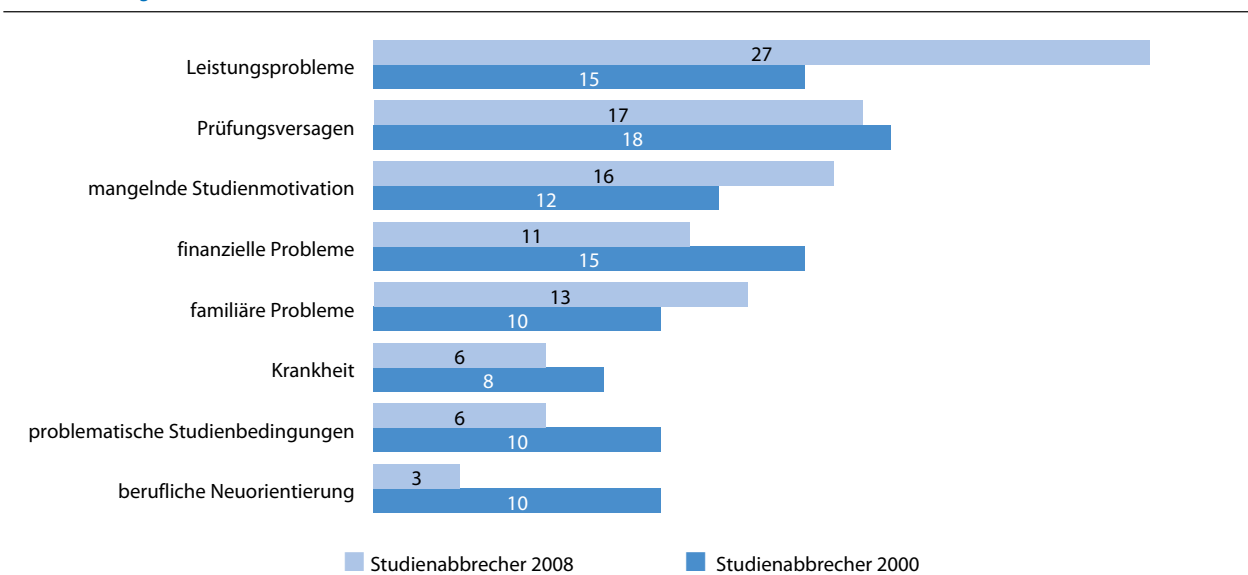
In der Leistungsproblematik kumulieren sich offensichtlich die Studienschwierigkeiten im Chemiestudium. Weitere Gründe für den Studienabbruch spielen eine deutlich geringere Rolle. Bedeutungsvoll ist noch die Aufgabe des Studiums wegen mangelnder Studienmotivation. Dahinter stehen vor allem falsche Erwartungen von den Inhalten, Bedingungen und Anforderungen des Chemiestudiums. Unter solchen Voraussetzungen verlieren dann die Studierenden ihre Motivation, die anspruchsvollen Studien- und Prüfungsaufgaben zu erfüllen.

15.1.4 Fächergruppe Medizin Studienabbruchquote 5%

In der Fächergruppe Medizin fällt der Studienabbruch sehr gering aus, nur 5% der Studienanfänger verlassen die Universität ohne Examen. Der hohe Studienerfolg hat mehrere Gründe. Den Studierenden ist eine starke intrinsische Studienmotivation eigen. Sie waren häufig Schüler mit überdurchschnittlichen Schulleistungen, da die NC-Vorgaben für die Zulassung zum Medizinstudium eine sehr gute Abiturnote voraussetzen. Des Weiteren verfügen die betreffenden Studierenden zumeist über gute Vorstellungen von den Studieninhalten und Studienanforderungen. Auch ein klares Berufsbild trägt zum hohen Studienerfolg bei.

Dementsprechend ist auch in dieser Fächergruppe berufliche Neuorientierung als Abbruchgrund selten zu finden. Wenn es zum Studienabbruch kommt, dann nicht weil man sich eine andere Berufstätigkeit wünscht, sondern weil Studienaufgaben nicht erfüllt wurden. Dies schließt das Versagen in Prüfungen ein. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um das Nichtbestehen von Zwischenprüfungen. Schwierigkeiten beim Staatsexamen scheinen seltener aufzutreten bzw. seltener zum Studienabbruch zu führen. Zusammengenommen begründet fast die Hälfte der Studienabbrecher mit diesen beiden Ursachen – Leistungsprobleme und Prüfungsversagen – das Verlassen der Universität. Wegen der niedrigen Abbruchquote ist allerdings die Leistungsselektion hier nicht so folgenreich wie beispielsweise in den Naturwissenschaften. Allerdings ist der Anteil an leistungs begründetem Studienabbruch in den letzten acht Jahren stark gewachsen, dem-

Abb. 15.15 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Medizin an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

gegenüber brechen weniger Studierende wegen unzulänglicher Studienbedingungen oder beruflicher Neuorientierung ihr Studium ab.

Auch die weiteren Aspekte spielen eine relativ geringe Rolle. Selbst mangelnde Studienmotivation und finanzielle Probleme werden im Vergleich zu den entsprechenden Durchschnittswerten an Universitäten seltener als ausschlaggebende Abbruchgründe genannt.

15.1.5 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften Studienabbruchquote 25%

In den Ingenieurwissenschaften bricht an den Universitäten jeder vierte Studienanfänger sein Studium ab. Hinter dieser Quote stehen aber disparate Entwicklungen. Auf der einen Seite sind für Maschinenbau und Elektrotechnik anhaltend hohe Abbruchwerte zu konstatieren, auf der anderen Seite verzeichnen Bauingenieurwesen und Architektur einen Rückgang des Studienabbruchs. Beim Bauingenieurwesen liegt das Abbruchniveau derzeit bei 16% eines Studienanfängerjahrgangs.

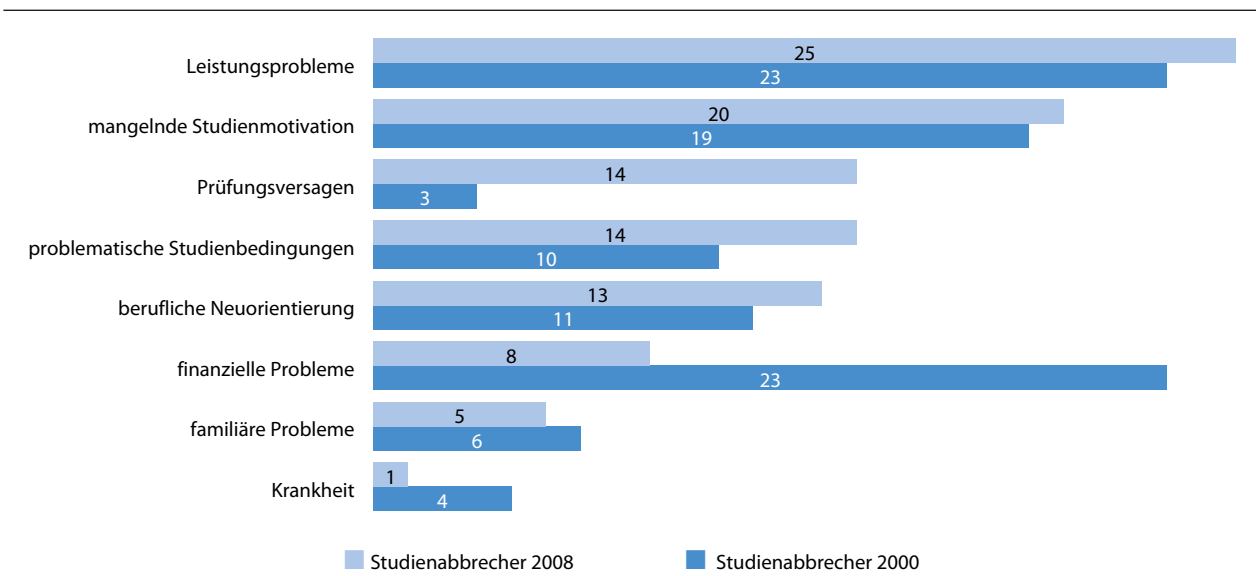
Die entscheidende Rolle beim Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften kommt den Leistungsschwierigkeiten zu. Im Vergleich zu den Studienabbrechern von 2000 ist ihre Bedeutung für die Aufgabe eines Studiums noch etwas gewachsen. Insgesamt sagen 25% der Studienabbrecher in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, dass sie mit den Studienanforderungen überfordert waren. Deutlich angestiegen ist der Studienabbruch wegen nicht bestandener Prüfungen. Vor zehn Jahren stand dieser Aspekt auf der Rangliste der Abbruchgründe noch ganz unten. Die Prüfungen scheinen jetzt eine stärkere selektive Wirkung zu entfalten. Dies könnte durchaus ein Resultat der neuen Bachelor-Studiengänge mit ihren häufigeren Leistungsfeststellungen sein. Schon in den ersten Studiensemestern müssen die Studierenden sehr anspruchsvolle Prüfungen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern absolvieren, die für nicht wenige zum Stolperstein für eine Fortsetzung des Studiums werden.

Dabei scheinen ungenügende Studienbedingungen die Leistungsprobleme noch zu verstärken. Ein Indiz dafür ist der Verweis jedes siebten Studienabbrechers auf mangelhafte Organisation oder fehlenden Praxisbezug als ausschlaggebenden Grund für das Verlassen der Hochschule.

Von großer Bedeutung für die vorzeitige Exmatrikulation sind auch Motivationsdefizite. Nicht wenige Studierende stellen fest, dass ihr Studium mit ihren ursprünglichen Erwartungen nicht übereinstimmen. Sie haben sich falsche Vorstellungen vom Studienfach und den Studienbedingungen gemacht. Den Hochschulen gelingt es dann auch zu wenig, sie – unter den veränderten Voraussetzungen – für die Ingenieurwissenschaften und den Beruf eines Ingenieurs zu gewinnen.

Als sehr positiv dürfte, trotz beträchtlicher Studienabbruchrate, die abnehmende Bedeutung finanzieller Probleme zu beurteilen sein. Begründen von den Studienabbrechern des Jahres 2000 noch 22% ihre Entscheidung mit diesbezüglichen Schwierigkeiten, so sind es 2008 nur 9%. Es bleibt abzuwarten, ob diese Entwicklung auch unter den neuen Bachelor-Studiengängen anhält. Erste Erkenntnisse – auch im Rahmen dieser Untersuchung – weisen allerdings daraufhin, dass der Studienplan im Bachelorstudium kaum noch Möglichkeiten für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium bereit hält. Die detaillierten Studienvorgaben und die geforderten hohen Studienleistungen können unter Umständen finanziellen Engpässen wieder Vorschub leisten.

Abb. 15.16 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Ingenieurwissenschaften an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

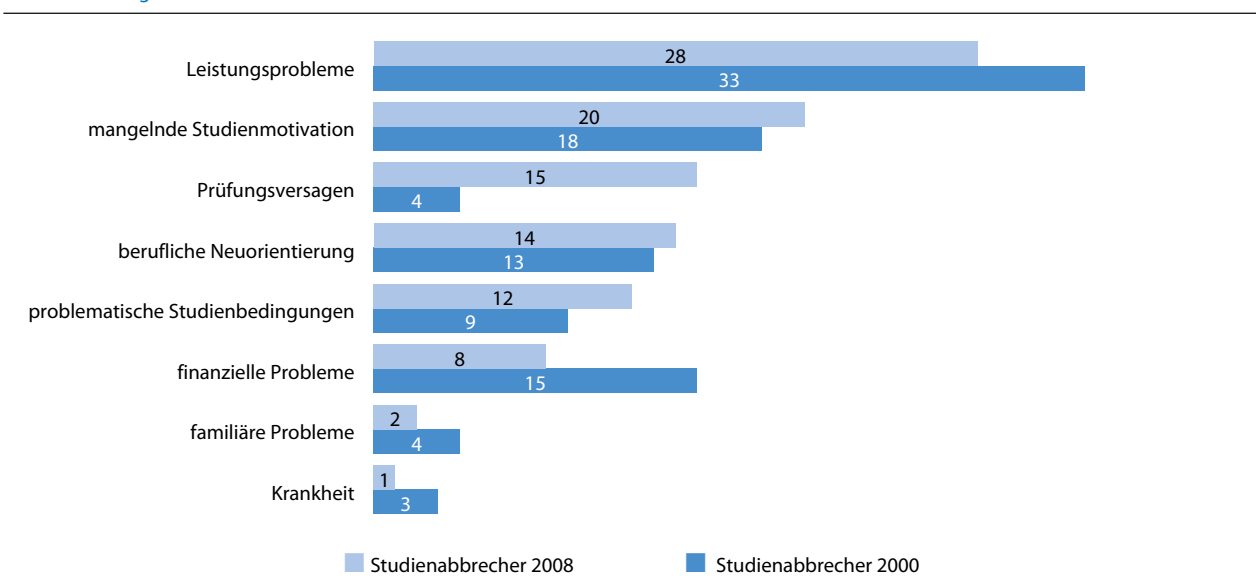
Studienbereich Maschinenbau Studienabbruchquote 34%

Die Studienabbruchquote im Maschinenbau an Universitäten beträgt 34% und liegt damit sowohl deutlich über dem Durchschnitt der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften als auch weit oberhalb der Abbruchquote an Universitäten insgesamt. Der Studienbereich Maschinenbau verzeichnet die zweithöchste Abbruchquote an Universitäten nach dem Studienbereich Physik/Geowissenschaften.

Die Ursachen des Studienabbruchs gleichen in ihrer Bedeutung jenen, die für die gesamte Fächergruppe festgestellt werden können. Mehr als ein Viertel der Studienabbrecher ist mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsdruck überfordert, scheitert also an Leistungsproblemen. Nicht wenigen Studierenden fehlt es dabei an den notwendigen Studienvoraussetzungen, vor allem in den Grundlagenfächern. Zwar bieten mittlerweile einige Hochschulen vorbereitende Kurse an, um mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse auf das zu Studienbeginn notwendige Niveau zu bringen, jedoch haben sich diese propädeutischen Aktivitäten entweder noch nicht auf das Abbruchverhalten ausgewirkt oder sie werden den sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen der Studienanfänger noch nicht gerecht. Diese problematische Leistungssituation zeichnete sich im ähnlichen Maße schon unter den Studienabbrechern des Jahres 2000 ab. Eine neue Entwicklung stellt aber der deutlich gewachsene Anteil an Prüfungsversagern dar. Dieser Befund ist auf die Prüfungsbedingungen in den Bachelor-Studiengängen zurückzuführen. Sehr frühzeitig, schon in den ersten Studiensemestern, sind die Studierenden mit anspruchsvollen Prüfungen konfrontiert, obwohl es ihnen vielleicht noch nicht möglich war, angesichts der enormen Stoffmenge des Studiums, alle Defizite in den Studienvoraussetzungen aufzuarbeiten. Auch die große Anzahl an Modulprüfungen dürfte in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen.

Darüber hinaus ist für ein Fünftel der Studienabbrecher ungenügende Studienmotivation zu konstatieren. Dem liegen meist falsche Erwartungen von Studieninhalten und Studienanforderungen zugrunde. Die betreffenden Studierenden verfügten bei Studienbeginn nicht über hinreichend Klarheit in Bezug auf ihr künftiges Studium und mögliche Berufsfelder.

Abb. 15.17 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Maschinenbau an Universitäten
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Ein Teil der Studienabbrecher beendet sein Studium wegen beruflicher Neuorientierung. Sie wünschen sich so schnell wie möglich berufliches Tätigwerden. Die gesamte akademische Anlage sowie der Praxisbezug des Studiums kann sie nicht befriedigen.

Wie für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften insgesamt, so lässt sich auch für den Studienbereich Maschinenbau ein Rückgang des Studienabbruchs aus finanziellen Gründen feststellen. Mit 8% beenden nur noch halb so viele Studienabbrecher wie im Jahre 2000 ihr Studium wegen finanzieller Nöte.

15.1.6 Fächergruppe Lehramt Studienabbruchquote 8%

Die Lehramtsstudiengänge weisen, insgesamt betrachtet, eine anhaltend niedrige Quote des Studienabbruchs auf. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass in dieser Fächergruppe von den natur- bis zu den sprachwissenschaftlichen Fächern fast jeder Studienbereich versammelt ist. Dies führt dazu, dass die entsprechenden Befunde als Resultanten aus verschiedenen Fachkulturen zu bewerten sind. Erschwerend kommen noch beträchtliche länderspezifische Differenzen in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer hinzu.

Trotz dieser starken Beschränkungen in der Aussagekraft der vorliegenden Daten zum Lehramtsstudium scheint eine Tendenz offensichtlich: In allen Studienbereichen, die an der Lehramtsausbildung beteiligt sind, weisen die Studierenden, die direkt einem Bachelor-, Diplom- oder Magisterstudium nachgehen, eine höhere Abbruchquote auf, als diejenigen, die das entsprechende Fach im Rahmen des Lehramtsstudiums belegt haben. Angesichts der zum Teil gravierenden Differenzen in der Abbruchrate entsteht der Eindruck, dass deutliche Unterschiede in der Anforderungsgestaltung, aber auch bei weiteren Studienaspekten wie der Studienmotivation, dem Berufsbild und den Studienbedingungen zwischen den Lehramts- und den Bachelor-, Diplom- oder Magister-Studiengängen bestehen.

Ebenfalls unabhängig von der Fachspezifik sind die finanziellen Probleme der Studienabbrecher zu betrachten. Da sie von fast einem Viertel der Studienabbrecher im Lehramt als entschei-

dender Abbruchgrund angegeben werden, ist davon auszugehen, dass sie für alle relevanten Bereiche von Belang sind. Hierbei sind es insbesondere die finanziellen Engpässe, die das weitere Studium verhindern. Deren Bedeutung ist in diesem Bereich in den letzten Jahren offensichtlich stark gestiegen.

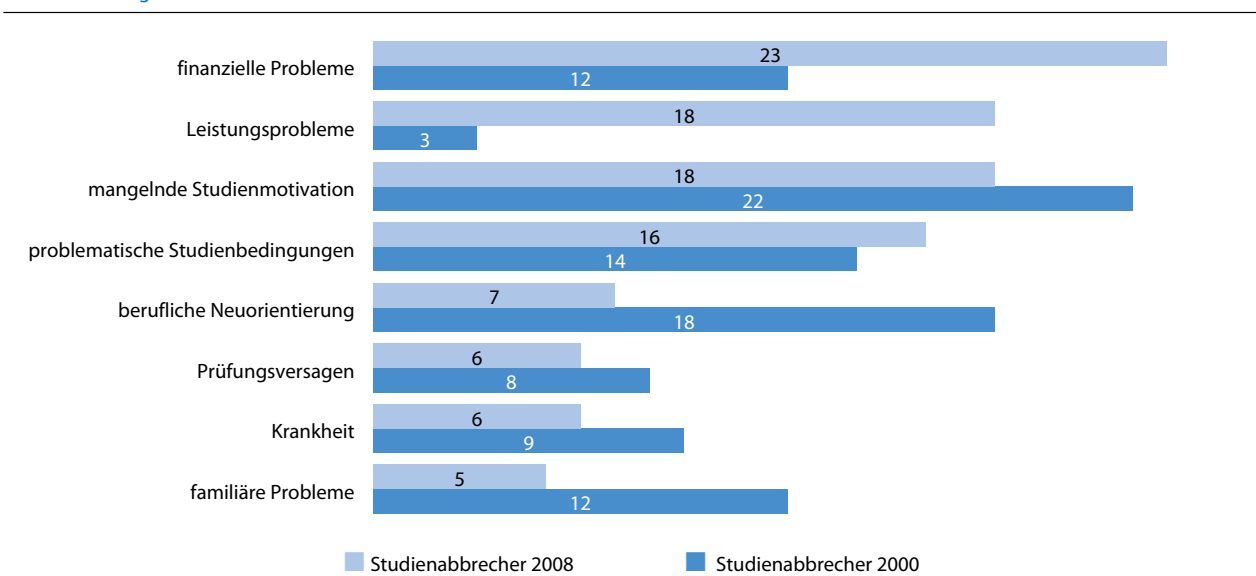
In noch höherem Maße trifft dies auf den Studienabbruch aus Leistungsgründen zu. Im Jahre 2000 haben gerade einmal 3% der Studienabbrecher im Lehramtsstudium aus diesen Gründen ihr Studium beendet, jetzt ist dieser Wert auf 18% gestiegen. Aufgrund der Fächer- und Länderspezifik der Lehrerausbildung ist dieser Befund jedoch schwierig zu interpretieren.

Weitere 18% der vorzeitig Exmatrikulierten brechen das Studium aufgrund mangelnder Studienmotivation ab. Vorrangig ist in diesem Fall das Desinteresse am Lehrerberuf, falsche Studierenerwartungen spielen eine geringere Rolle. Die betreffenden Studienabbrecher sind sich über die fachlichen und persönlichen Verpflichtungen, die sich aus der Tätigkeit als Lehrer ergeben, erst während ihres Studiums oder auch erst nach den ersten Erfahrungen während eines Schulpraktikums bewusst geworden und fühlen sich ihnen nicht mehr gewachsen. Sie haben Zweifel an ihrer pädagogischen Befähigung.

Darüber hinaus brechen 16% ihr Lehramtsstudium wegen problematischer Studienbedingungen ab. Bemängelt wird hierbei vor allem der fehlende Berufsbezug und die mangelhafte Studienorganisation.

Einen deutlichen Bedeutungsrückgang hat der Studienabbruch aus Gründen beruflicher Neuorientierung erfahren. Diese Entwicklung könnte im Zusammenhang mit den im Vergleich zu den Studierenden im Jahre 2000 deutlich verbesserten beruflichen Möglichkeiten stehen. Angesichts verbesserter Arbeitsangebote wird auch der Ausstieg aus dem Studium und dem entsprechenden Tätigkeitsfeld seltener gesucht.

Abb. 15.18 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Lehramt an Universitäten
Angaben in %



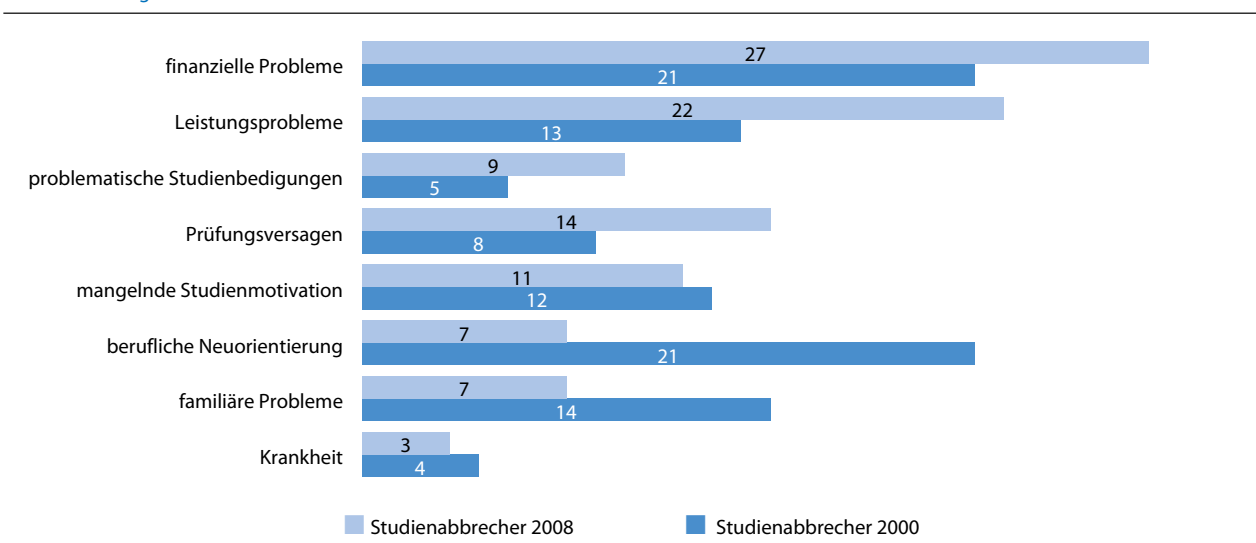
HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

15.2 Fachhochschulen Studienabbruchquote 22%

An Fachhochschulen haben sich die Gründe für den Studienabbruch in den letzten Jahren deutlich gewandelt, ohne dass es von den Studienanfängerjahrgängen von Anfang der neunziger Jahre bis zu den ersten Jahrgängen des neuen Jahrhunderts zu einer gravierenden Veränderung der Studienabbruchquote gekommen wäre. Ein höherer Anteil an Studienabbrechern als vor acht Jahren scheitert an den Leistungsanforderungen, die an den Fachhochschulen gestellt werden. Diese Entwicklung erklärt sich unter anderem aus dem inzwischen erfolgenden Übergang zum Bachelorstudium. Vor allem im Bereich der Natur-, Ingenieur- und auch Wirtschaftswissenschaften hat das häufig zu einer Anforderungsverdichtung geführt. In nicht wenigen Studiengängen muss im Semester mehr Stoff als früher bewältigt werden. Dazu kommt, dass die Studierenden nicht nur mehr, sondern auch früher, schon im ersten Semester, anspruchsvolle Prüfungen zu bewältigen haben. Das fällt vor allem jenen Studierenden schwer, deren Studienvoraussetzungen nicht bei allen Aspekten den Anforderungen des Studienbeginns entsprochen haben. Für die Fachhochschulen ist aber eine solche heterogene Studienanfängerschaft durchaus bezeichnend. Viele Studienanfänger kommen nicht auf direktem Wege zum Studium, häufig haben sie vor oder nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung eine Berufsausbildung absolviert oder eine Berufstätigkeit aufgenommen.

In diesem Zusammenhang dürfte auch die Erhöhung des Anteils an Studienabbrechern zu sehen sein, die an Prüfungen gescheitert sind. In den Bachelor-Studiengängen handelt es sich dabei häufig um Prüfungen in den ersten Studiensemestern. Auch für diese Studienabbrecher gilt, dass es ihnen nicht gelungen ist, Defizite in den Studienvoraussetzungen, die unter anderem durch eine lange Übergangszeit zwischen Schule und Hochschule entstanden sein können, auszugleichen. Sowohl bei den Studienabbrechern, die aus Leistungsgründen als auch bei jenen, die wegen Prüfungsversagens das Studium abgebrochen haben, ist davon auszugehen, dass es vielen nicht am intellektuellen Leistungsvermögen mangelte, sondern dass sie zu Studienbeginn angesichts schnell anstehender Leistungsfeststellungen mit zu vielen, für sie nicht mehr bewältigbaren Studienanforderungen konfrontiert wurden.

Abb. 15.19 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Keine wesentliche Veränderung lässt sich hinsichtlich des Studienabbruchs aus finanzieller Notlage feststellen. Finanzielle Probleme stehen unvermindert mit an der Spitze der Abbruchmotivation. Ihre Bedeutung ist sogar noch gewachsen. Jeder vierte Studienabbruch an den Fachhochschulen wird vor allem mit Schwierigkeiten in der Studienfinanzierung begründet. An den Fachhochschulen stellen sich den Studierenden, die zu einem hohen Anteil aus einkommensschwächeren und bildungsfernen Elternhäusern kommen, Probleme, ihren Lebensunterhalt auf dem von ihnen für erforderlich gehaltenen Niveau zu gewährleisten. Den Studierenden, die versuchen, diesen Sorgen durch ausgedehnte Erwerbstätigkeit zu begegnen, misslingt es angesichts hoher und in den Bachelor-Studiengängen noch gesteigener Leistungsanforderungen häufig, die Studienaufgaben und die Jobanforderungen miteinander zu vereinbaren. Aber auch die Studierenden, die auf eine Erwerbstätigkeit verzichten, haben dann schlechte Karten, wenn sie von ihren Eltern zu wenig unterstützt werden.

Eine vergleichsweise geringe Rolle spielt an Fachhochschulen die mangelnde Studienmotivation. An Universitäten ist dieser Wert doppelt so hoch. An Fachhochschulen ist aber auch der Anteil an Studienanfängern mit abgeschlossener Ausbildung höher als an Universitäten, es sind weitaus mehr Studierende vertreten, die ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erreichten. Diese Studierenden haben für ihre Studienwahl einen längeren Entscheidungsprozess durchlaufen, einige konnten schon im künftigen Berufsfeld erste Erfahrungen sammeln, deshalb ist davon auszugehen, dass bei den Studierenden an Fachhochschulen das Fachinteresse und das Berufsbild wesentlich besser ausgeprägt sind als bei ihren Kommilitonen an den Universitäten.

Etwas höher als 2000 fällt der Anteil an Studienabbrechern aus, die wegen unzureichender Studienbedingungen ihr Studium beendet haben. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang vor allem mangelhafte Studienorganisation und fehlender Berufsbezug. Weitere Gründe des Studienabbruchs sind zwar nicht unwichtig, aber sie haben an Bedeutung verloren. Besonders trifft dies auf die berufliche Neuorientierung zu. Nur noch 7% der Studienabbrecher haben aus diesen Gründen das Studium aufgegeben. Möglicherweise halten die kürzeren Studienzeiten der Bachelor-Studiengänge jene Studierende, die auf eine schnelle Berufstätigkeit drängen, eher bis zum Examen im Studium.

Verringert hat sich auch der Studienabbruch aufgrund familiärer Probleme. Dies könnte ebenfalls eine Auswirkung der kürzeren Studiendauer in den Bachelor-Studiengängen sein.

15.2.1 Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften Studienabbruchquote 19%

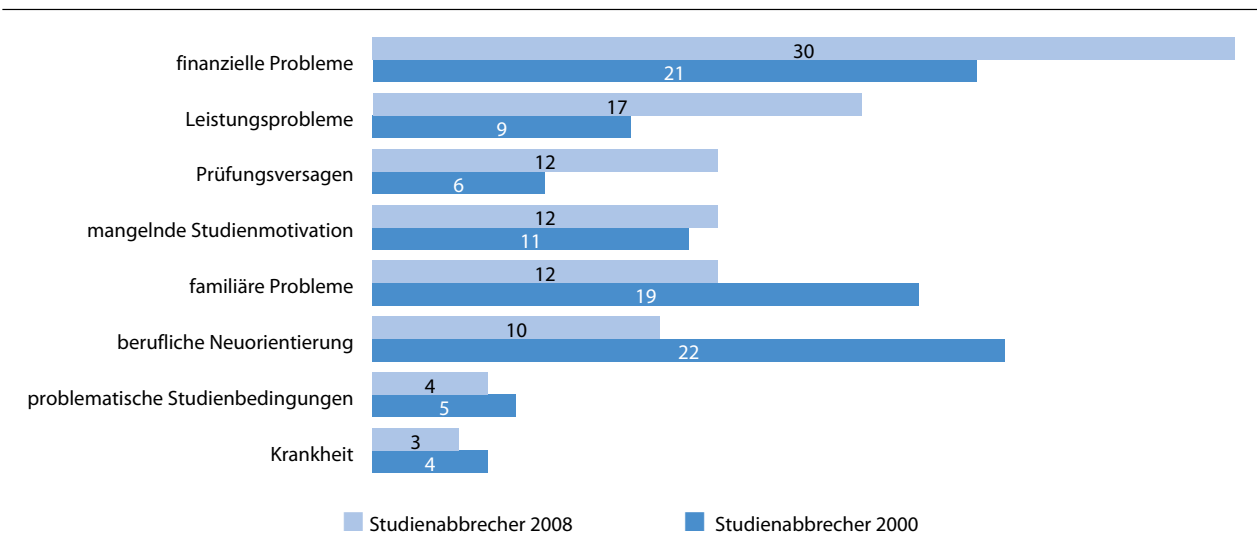
Die Begründung des Studienabbruchs in der Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften entspricht im Wesentlichen den allgemeinen Tendenzen an Fachhochschulen. Am häufigsten werden finanzielle Probleme als entscheidende Abbruchursache genannt. Jeder dritte Studienabbrecher verweist auf finanzielle Engpässe oder auf die Unvereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen als das ausschlaggebende Motiv seiner Studienaufgabe. Damit hat dieser Aspekt deutlich an Bedeutung gewonnen. Studierende, die sich in ihrer Studienfinanzierung vor allem auf Erwerbstätigkeit orientieren oder die zu wenig von den Eltern unterstützt werden, haben häufig Probleme, ihren Lebensunterhalt auf dem aus ihrer Sicht gewünschten Niveau zu gewährleisten.

An zweiter Stelle der Studienabbruchgründe stehen Leistungsprobleme. Der Anteil der Studienabbrecher, die sich in diese Kategorie einordnen, hat sich verdoppelt. Zweifelsohne ist dies ein Resultat der zunehmenden Einführung von Bachelor-Studiengängen. Die damit einhergehende Anforderungsverdichtung, die beträchtliche Stofffülle und die höheren Prüfungsbelastungen

führen zu einer steigenden Zahl von Studienabbrechern, die sich den Studienaufgaben nicht gewachsen fühlen. Diese Prozesse schlagen sich auch in dem ebenfalls verdoppelten Anteil an Studienabbrechern nieder, die in Prüfungen versagten und deshalb die Hochschule verlassen haben bzw. verlassen mussten. Für sie ist besonders bezeichnend, dass sie nicht nur Probleme mit den häufigeren, sondern vor allem mit den frühen Prüfungen in den ersten Studiensemestern haben. Sie scheitern nicht selten daran, dass es ihnen nicht gelingt, bis zu den ersten Prüfungen gleichzeitig den anspruchsvollen Stoff zu bewältigen, eventuell bestehende Defizite in den Studienvoraussetzungen aufzuarbeiten sowie sich einen eigenen effektiven Lernstil anzueignen und die notwendigen Studienorientierungen zu gewinnen.

Weitere Gründe haben dagegen an Bedeutung verloren bzw. sind in ihrer Bedeutung nicht gewachsen. Das trifft sowohl auf mangelnde Studienmotivation als auch auf familiäre Probleme zu. Nur jeweils rund ein Zehntel der Studienabbrecher hat entweder Schwierigkeiten, sich mit seinem Studienfach zu identifizieren, oder verweist auf Betreuungsaufgaben, die sich ihm im familiären Rahmen stellen. Besonders zurückgegangen ist der Anteil an Studienabbrechern, die aus Gründen der beruflichen Neuorientierung ihr Studium aufgegeben haben. Unter Umständen ist dies ein erfreulicher Effekt der neuen Bachelor-Studiengänge, die aufgrund ihrer kürzeren Studiendauer und verstärkter Praxisorientierung auch jene Studierende, die zu einem praktischen Tätigwerden neigen, noch bis zum Examen im Studium halten.

Abb. 15.20 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften an Fachhochschulen
Angaben in %

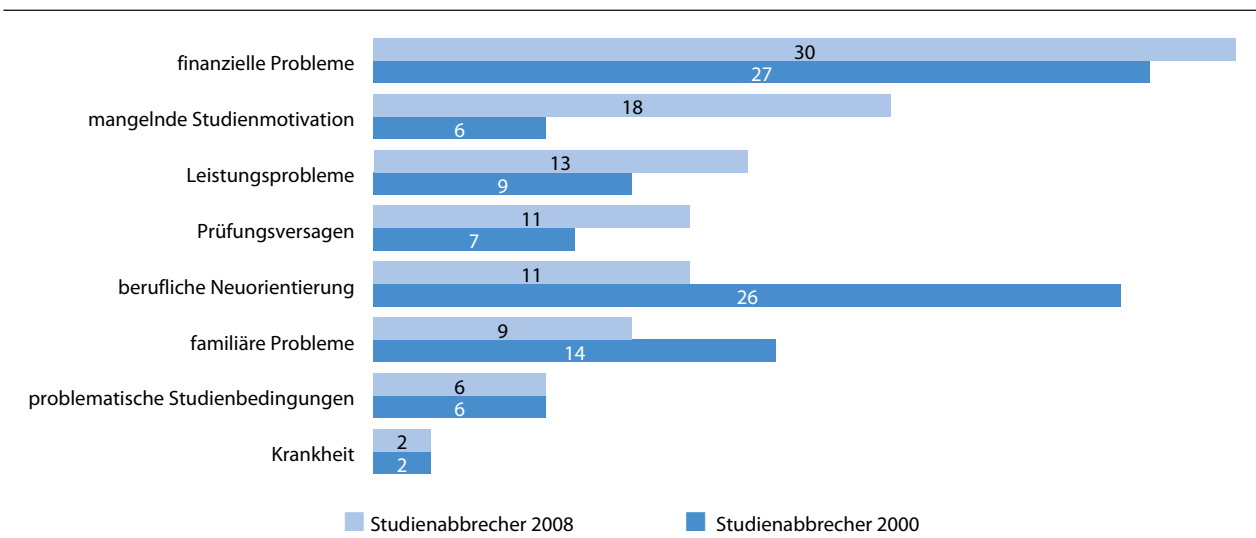


HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Studienbereich Wirtschaftswissenschaften Studienabbruchquote 24%

Nach wie vor ist der Studienabbruch im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften bei relativ unveränderter Abbruchquote stark durch finanzielle Probleme bestimmt. Aus Sicht der betroffenen Studierenden lässt sich das Studium nicht mit der von ihnen als notwendig empfundenen Erwerbstätigkeit in Übereinstimmung bringen. Diese Schwierigkeiten haben sich mit der Einführung der neuen Bachelor-Studiengänge und deren Anforderungsverdichtung nicht verringert. Es ist auch davon auszugehen, dass Studierende aus einkommensschwächeren Familien von solcher finanziell bedingter Studienaufgabe besonders betroffen sind.

Abb. 15.21 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Darüber hinaus gibt rund ein Fünftel der Studienabbrecher in den Wirtschaftswissenschaften mangelnde Studienmotivation als entscheidend für ihre vorzeitige Exmatrikulation an. Im Vergleich zu den Studienabbrechern des Jahres 2000 hat sich deren Anteil verdreifacht. Falsche Erwartungen sowie Desinteresse an den möglichen Berufstätigkeiten und nachlassendes Fachinteresse stehen hinter diesem nicht geringen Wert. Ein Teil der Studienabbrecher hat bereits eine Berufsausbildung absolviert und verbindet mit einem Fachhochschulstudium mehr praktische und berufsbezogene Inhalte, als er dann vor allem in den ersten Studiensemestern gelehrt bekommt. Solche unerfüllten Erwartungen erhöhen zweifelsohne die Abbruchneigung.

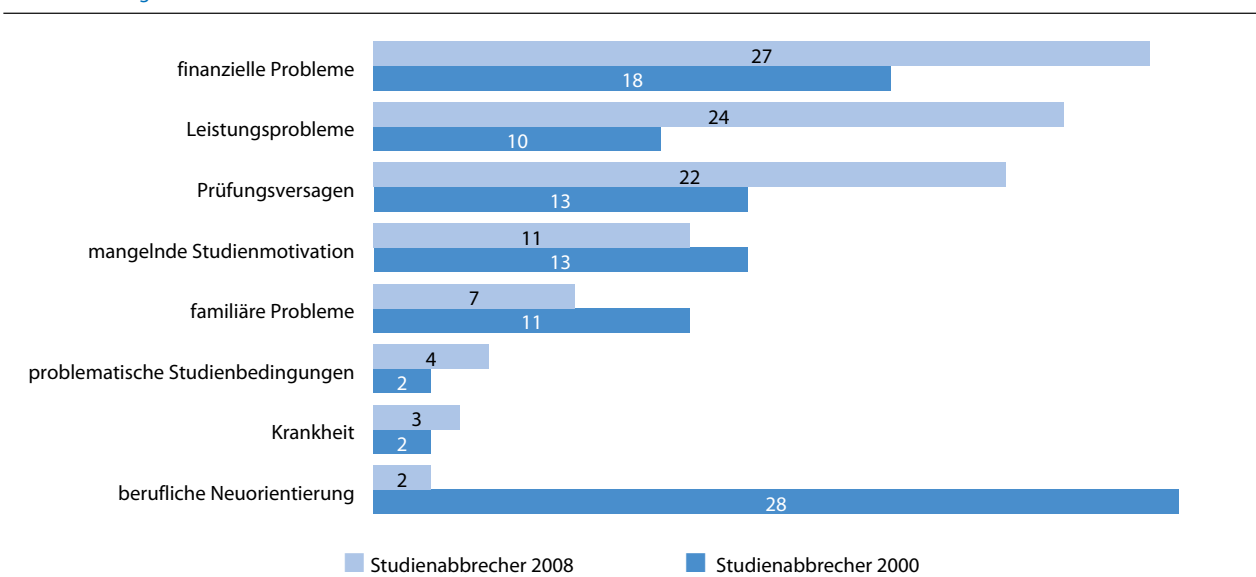
Eine Zunahme hat ebenfalls der Studienabbruch aus Leistungsgründen und wegen Prüfungsversagens erfahren. Allerdings dominieren diese Aspekte bei weitem nicht in dem Maße wie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Allerdings ist auch hier davon auszugehen, dass diese größeren Leistungsprobleme mit den Bachelor-Studiengängen und deren höhere Anforderungen in Bezug auf Stofffülle und frühzeitige Leistungsüberprüfungen im Zusammenhang stehen.

Von deutlich verminderter Bedeutung für den Studienabbruch ist berufliche Neuorientierung. Nicht auszuschließen ist, dass einige Studierende aufgrund der konkreten Arbeitsmarktsituation ihren Wunsch nach beruflicher Tätigkeit zurückstellen und sich mit einem Hochschulabschluss höhere Chancen ausrechnen. Ebenso wird die kürzere Studiendauer in den Bachelor-Studiengängen dazu beitragen, Studierende, die schnell ein berufliches Tätigwerden anstreben, bis zum Examen im Studium zu halten.

15.2.2 Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften Studienabbruchquote 26%

Der Studienabbruch in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften wird in hohem Maße durch Probleme bedingt, die mit unbewältigten Studienanforderungen im Zusammenhang stehen. 23% der Studienabbrecher geben an, an den fachlichen Studienaufgaben gescheitert zu sein und 22% haben Prüfungen nicht bestanden. Damit verlässt gegenwärtig fast jeder zweite Studienabbrecher in den hier zugehörigen Studiengängen die Hochschule, weil er nicht die erforderlichen Leistungen erbracht hat. Dieser Anteil fällt unter den Studienabbrechern des Jahres 2008

Abb. 15.22 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften an Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

deutlich höher aus als unter denen des Jahres 2000. Allerdings haben sich diese Veränderungen vor dem Hintergrund fallender Studienabbruchquoten ergeben. Ob sich diese Tendenz mit dem Übergang zum Bachelorstudium weiter fortsetzen wird, werden jedoch erst die nächsten Jahre zeigen. Gerade in den Bachelor-Studiengängen dieser Fächergruppe verweisen die Studienabbrecher auf aus ihrer Sicht zu hohe Leistungsanforderungen. Durch Anforderungsverdichtung, häufige Prüfungen und große Stofffülle haben diese Studiengänge schon jetzt dazu beigetragen, dass unbewältigte Studienanforderungen den wichtigsten Grund für die Studienaufgabe darstellen. In dieser Hinsicht wirkt sich aber auch die große Heterogenität der Studienanfänger negativ aus. Zu viele Neuimmatrikulierte kommen mit fehlenden Studienvoraussetzungen an die Hochschule und schaffen es nicht – auch wegen den sowieso schon anspruchsvollen Studienaufgaben – diese Defizite bis zu den ersten Prüfungen auszugleichen.

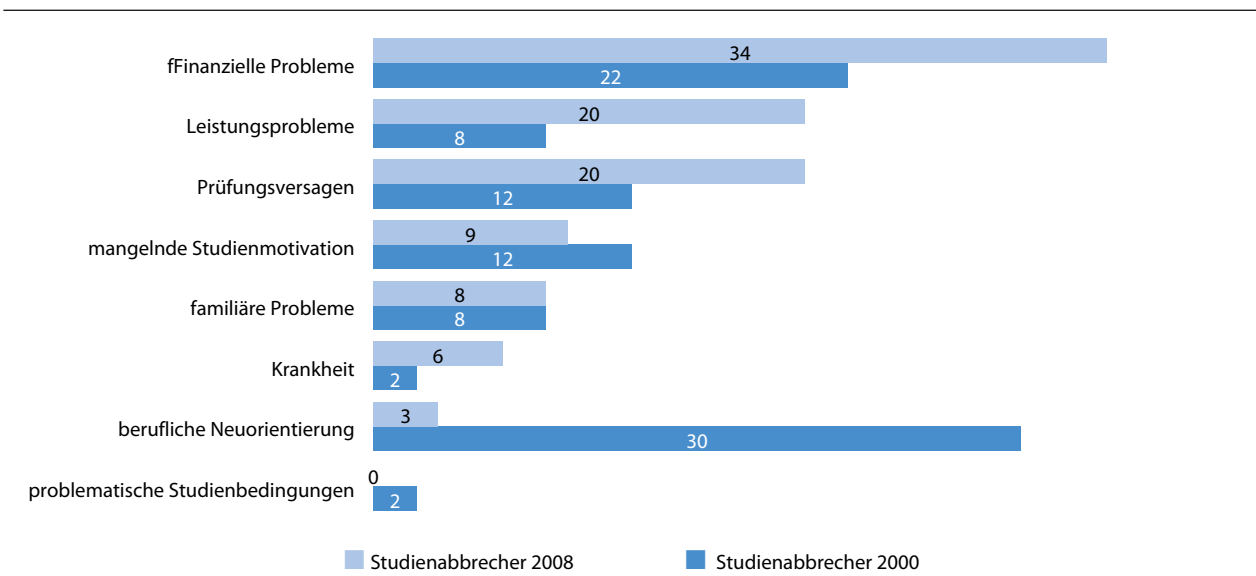
Neben den Leistungsproblemen ist ein erheblicher Teil des Studienabbruchs durch finanzielle Probleme bedingt. Ein hoher Anteil der betreffenden Studienabbrecher verweist auf finanzielle Engpässe, die nicht durch eigene Erwerbstätigkeit ausgeglichen werden können. Dazu lässt das Studium keine oder zu geringe Zeit. Vor allem sind davon Studierende aus einkommensschwächeren Familien betroffen.

Einen auffälligen Bedeutungsverlust hat der Studienabbruch wegen beruflicher Neuorientierung erfahren. Dem dürfte vor allem die geschwundene Möglichkeiten zugrundeliegen, auch ohne Abschluss in diesem Bereich eine attraktive Tätigkeit zu erhalten.

Studienbereich Informatik Studienabbruchquote 25%

Die Studienabbruchquote im Studienbereich Informatik hat in den letzten Jahren eine positive Entwicklung genommen. Dies steht im Zusammenhang mit einem starken Rückgang der vorzeitigen Exmatrikulation aus Gründen beruflicher Neuorientierung. Während vor acht Jahren die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach Informatik-Experten so stark war, dass die Unternehmen auch Studierende ohne Abschluss eingestellt haben und ihnen lukrative Arbeitsmöglichkeiten

Abb. 15.23 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Informatik an Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

geboten haben, hat sich diese Situation jetzt normalisiert. Die Betriebe stellen vermutlich jetzt nur gut ausgebildetes Personal ein, dass seine Qualifikation durch einen entsprechenden Abschluss auch bestätigen kann. Zu diesem Rückgang des Studienabbruchs wegen beruflicher Neuorientierung haben auch die neu eingeführten Bachelor-Studiengänge beigetragen. Sie bieten Studierenden, die im Studium feststellen, dass sie eher an einer beruflichen Tätigkeit als an akademischer Ausbildung interessiert sind, einen Studienabschluss nach kurzer Studiendauer.

Die Studienbedingungen in den Bachelor-Studiengängen haben auch dazu geführt, dass sich der Anteil an Studienabbrechern, die an den Anforderungen des Informatikstudiums scheitern, deutlich erhöht hat. Zwei Fünftel aller Studienabbrecher sind davon betroffen, vor acht Jahren war dieser Anteil nur halb so hoch. Nicht nur die hohe Zahl der Modulprüfungen, sondern auch der frühe Zeitpunkt der ersten Leistungsfeststellungen, die in anspruchsvollen Grundlagenfächern stattfinden, lässt viele Studierende im Bachelorstudium scheitern. Eine Rolle spielt allerdings auch der häufig unzureichende Vorbereitungsgrad der Studienanfänger, vor allem fehlen ihnen die mathematischen Kenntnisse für den Studieneinstieg.

Bedenklich erscheinen muss der stark gestiegene Anteil an Studienabbrechern wegen finanzieller Probleme. Jeder dritte Studienabbrecher verweist auf große finanzielle Engpässe oder auf die Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit. Da aber offensichtlich viele Studierende in diesem Studienbereich aus finanzschwächeren Familien kommen und deshalb nicht mit ausreichender Unterstützung ihrer Eltern rechnen können, geraten sie in einem Studium, dass wenig Zeit für das Erarbeiten eines zusätzlichen Einkommens lässt, schnell in finanzielle Notlagen. Trotz der gefallen Studienabbruchquote dürfte ihre Zahl in den letzten Jahren gestiegen sein.

Gegenüber diesen Gründen des Studienabbruchs spielen weitere Abbruchaspekte nur eine sekundäre Rolle. Lediglich rund ein Zehntel der Studienabbrecher hat die Hochschule wegen fehlender Studienmotivation verlassen.

15.2.3 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften Studienabbruchquote 26%

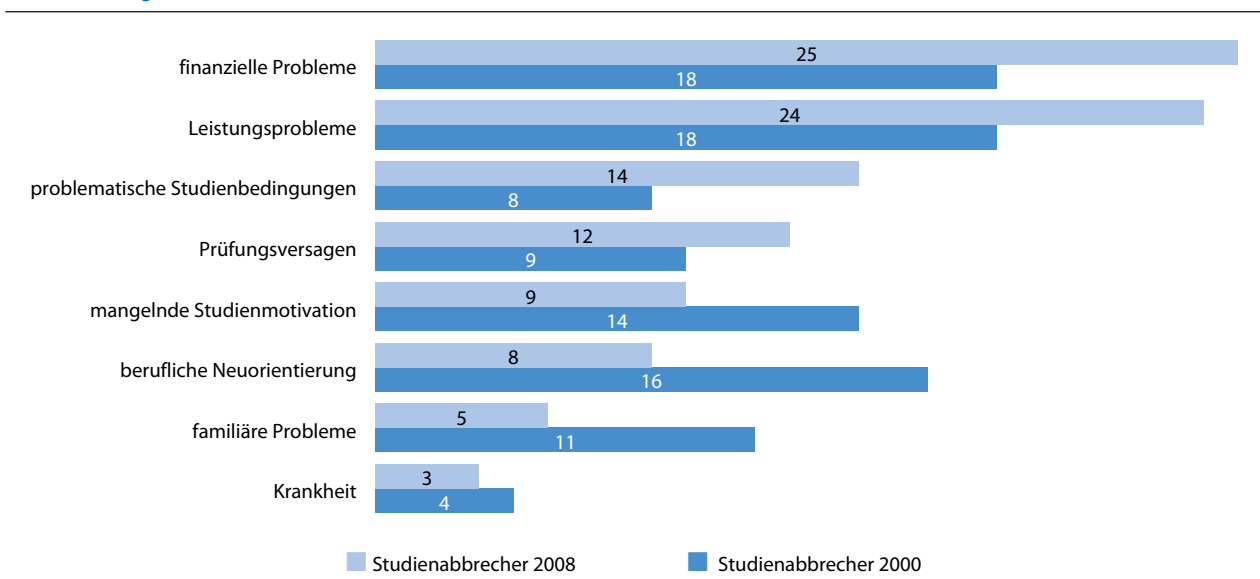
Die Studienabbruchquote in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften ist in den letzten Jahren gestiegen. Diese Entwicklung hat vor allem zwei Ursachen: zum einen sind es vermehrt finanzielle Probleme, die zum Studienabbruch führen. In die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen streben traditionell Studienbewerber aus bildungsfernen Familien. Offensichtlich fällt es ihnen schwerer als noch vor acht Jahren, ohne ausreichende Unterstützung der Eltern mit den Schwierigkeiten der Studienfinanzierung zurechtzukommen. Die neu eingeführten Bachelor-Studiengänge haben die Situation insofern zugespitzt, als die Anforderungsverdichtung den betreffenden Studierenden weniger Zeit zur Erwerbstätigkeit lässt.

Zum anderen bewirken die erhöhten Anforderungen in den Bachelor-Studiengängen (der große Stoffumfang sowie die anspruchsvollen Prüfungen schon in den ersten Studiensemestern), dass der Studienabbruch aufgrund mangelnder Leistungen stark zugenommen hat. Dazu gehören auch die Studienabbrecher, die wichtige Prüfungen nicht bestanden haben und sich deshalb exmatrikulierten bzw. exmatrikuliert wurden. Jeder dritte Studienabbrecher in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen scheitert derzeit an den Leistungsanforderungen des Studiums, vor acht Jahren war es nur jeder vierte.

Gewachsen ist auch die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen. Dabei wird als Grund für die Studienaufgabe vor allem auf mangelhafte Organisation und unzureichende Betreuung an der Hochschule verwiesen. Solche Probleme konnten die Fachhochschulen gerade auch in den Ingenieurwissenschaften bislang vermeiden. Die sich hier abzeichnenden Befunde machen darauf aufmerksam, dass die Studienbedingungen in den neuen Studienstrukturen offensichtlich noch nicht optimal entwickelt sind.

Einen deutlichen Rückgang hat der Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation und wegen familiärer Probleme erfahren.

Abb. 15.24 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Fächergruppe Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

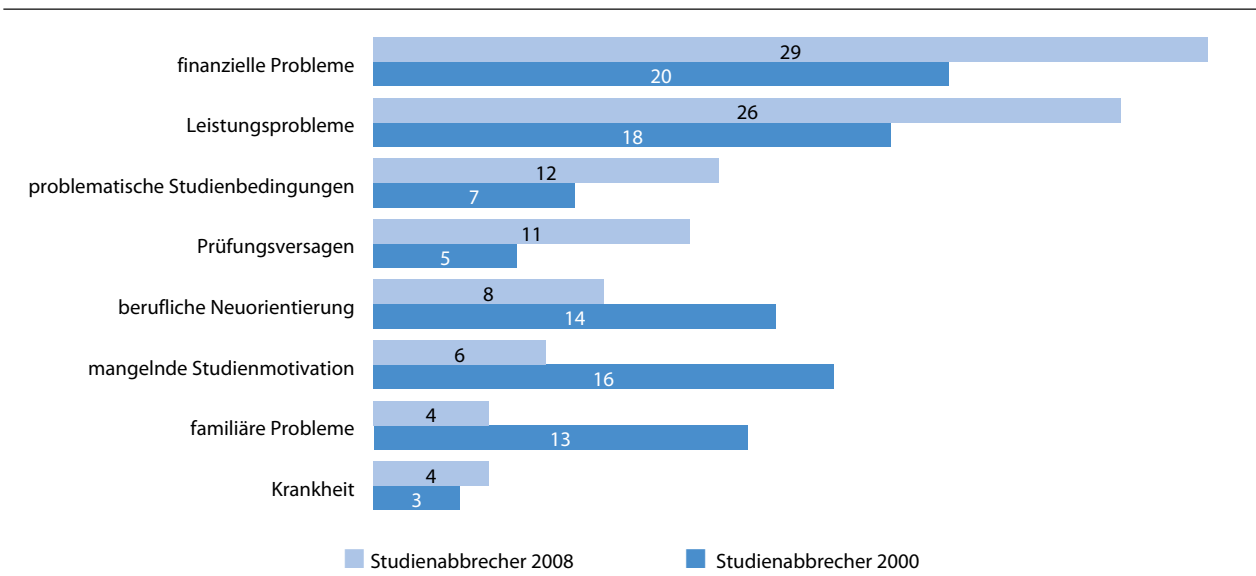
Studienbereich Maschinenbau Studienabbruchquote 32%

Wie für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften insgesamt, so ist auch für den Studienbereich Maschinenbau eine beträchtliche Erhöhung der Studienabbruchquote zu beobachten. Die Ursachen sind dabei die Gleichen: die Studierenden haben mehr Leistungs- und mehr finanzielle Schwierigkeiten. Beide Entwicklungen stehen in Verbindung mit der Einführung der neuen Bachelor-Studiengängen.

Die Leistungsprobleme sind auf die hohen Studienanforderungen zurückzuführen, insbesondere auf die große Stoffmenge, die in den Bachelor-Studiengängen in kurzer Zeit zu bewältigen ist, sowie auf die große Zahl anspruchsvoller Modulprüfungen, die schon in den ersten Studiensemestern abzulegen sind. Gerade diese Vorverlegung der ersten Prüfungen bereitet jenen Studierenden, die noch Lücken in den notwendigen Vorkenntnissen aufzuholen haben, große Probleme. Sie schaffen es häufig nicht, den umfangreichen Stoff zu bewältigen und gleichzeitig Wissensdefizite auszugleichen. Auf diese Art und Weise sind fast zwei Fünftel der Studienabbrecher in Maschinenbau überfordert.

Auch die zunehmenden finanziellen Schwierigkeiten stehen in Zusammenhang mit den Studienanforderungen in den neuen Bachelor-Studiengängen. Viele Studierende dieses Studienbereichs kommen aus einkommensschwächeren Familien. Sie können nicht auf die Unterstützung ihrer Eltern bauen. Deshalb fühlen sie sich zur Gewährleistung ihres Lebensunterhalts und der Studienfinanzierung auf Erwerbstätigkeit angewiesen. Mit dieser Einstellung geraten sie allerdings in ein Dilemma. Auf der einen Seite machen die hohen Anforderungen des Studiums und dessen enger Studienplan eine ausgedehntere Erwerbstätigkeit fast unmöglich. Studierende, die sich darauf einlassen, gelingt es häufig nicht, Studienaufgaben und Gelderwerb miteinander zu vereinbaren. Auf der anderen Seite erleiden Studierende, die auf den Nebenerwerb verzichten, aus der Sicht ihrer Lebensvorstellung eine finanzielle Notlage und scheitern ebenfalls im Studium. Für viele mag da die Rückkehr in den gelernten Beruf oder in die vor Studienaufnahme ausgeübte Berufstätigkeit als eine lohnenswerte Alternative erscheinen.

Abb. 15.25 Ausschlaggebende Abbruchgründe: Studienbereich Maschinenbau an Fachhochschulen
Angaben in %



HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Für den Studienbereich Maschinenbau ist aber auch eine Erhöhung des Studienabbruchs aus Gründen unzulänglicher Studienbedingungen kennzeichnend. Dahinter steht vor allem mangelhafter Praxisbezug und schlechte Organisation der Lehre.

Einen deutlichen Rückgang hat demgegenüber der Studienabbruch wegen mangelnder Studienmotivation und wegen beruflicher Neuorientierung erfahren. Geringer geworden ist auch die Studienaufgabe aus familiären Gründen. Besonders die beiden letzten Aspekte könnten eine Auswirkung der neuen Bachelor-Studiengänge und deren kürzerer Studiendauer sein. Zum einen dürften sich dadurch Studierende, die eine baldige berufliche Tätigkeit anstreben, bewogen fühlen, doch das Studium abzuschließen. Zum anderen haben sich familiäre Konstellationen wie Schwangerschaft und Kinderbetreuung, die einen Studienabbruch nahelegen, eher in späteren Studienphasen ergeben, nicht aber in den ersten sechs Semestern. Dies dürfte sich vor allem auf den Studienerfolg der Frauen positiv auswirken.

Anhang Fragebogen



zwischen
STUDIENERWARTUNGEN
und
STUDIENWIRKLICHKEIT

Eine bundesweite Befragung
von Exmatrikulierten des
Studienjahres 2007/08



Fragen zum Studienverlauf

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte beantworten Sie jede Frage.

In der Regel geben Sie Ihre Antworten durch Ankreuzen oder Eintragen einer Zahl.

Das Symbol bedeutet: Bitte kreuzen Sie jeweils die für Sie zutreffende Antwort an — — — —

In die offenen Kästchen bitte die jeweils zutreffende Zahl eintragen, z. B.

1.1

Wenn Sie an Ihr Studium bis zum Wintersemester 2007/08 denken: Welche Merkmale verbinden Sie mit diesem Hochschulstudium?

Kreuzen Sie für jedes Merkmalspaar den Ihrer Einschätzung nach zutreffenden Skalenwert an.

- | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| gut organisiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | schlecht organisiert |
| viel Unterstützung erfahren | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | häufig auf mich allein gestellt |
| große Gestaltungsfreiheit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | keine Gestaltungsfreiheit |
| praxisbezogen/berufsbildend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | wissenschaftlich/theoretisch |
| sinnvolle Zeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | verlorene Zeit |

1.2

An welcher Hochschule waren Sie bis zum Wintersemester 2007/08 immatrikuliert?

Bitte geben Sie die Bezeichnung der Hochschule an, z.B. Uni Mainz.

1.3

Welches Studienfach bzw. welche Studienfächer haben Sie zuletzt vor Ihrer Exmatrikulation im Wintersemester 2007/08 studiert?

Bitte eintragen, z. B. Maschinenbau

1. Studienfach: _____

ggf. 2. Studienfach: _____

ggf. 3. Studienfach: _____

1.4

Welchen Studienabschluss haben Sie bis zum Wintersemester 2007/08 angestrebt?

- Bachelor
- Master
- Diplom
- Magister
- Staatsexamen (außer Lehramt)
- Staatsprüfung für ein Lehramt
- Promotion
- andere Abschlussprüfung
- habe nie eine Abschlussprüfung angestrebt

2.1

Wann haben Sie sich zum ersten Mal an einer Hochschule im Bundesgebiet immatrikuliert?

Jahr Monat



Fragen zur Studienwahl



2.2 Haben Sie bis zu Ihrer Exmatrikulation im Wintersemester 2007/08 Ihr Studienfach (Hauptfach) gewechselt? Einen eventuell nach dem Wintersemester 2007/08 durchgeführten Fachwechsel bitte nicht berücksichtigen.

nein

ja,

vorheriges Studienfach (bitte eintragen): _____

2.3 Wieviele Semester waren Sie ...

... überhaupt an einer Hochschule in Deutschland eingeschrieben

... an ihrer letzten Hochschule eingeschrieben

... in Ihrem letzten Studienfach eingeschrieben (einschließlich Urlaubssemester)

3.1 Wie wichtig waren die unten aufgeführten Gründe für die Wahl Ihres Studienfaches, das Sie bis zum Wintersemester 2007/08 studiert haben?

	sehr wichtig							unwichtig
	▼							▼
persönliche Neigungen und Begabungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streben, anderen zu helfen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wissenschaftliches Interesse	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gute Arbeitsmarktchancen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussicht auf ein hohes Einkommen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachinteresse	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ratschläge von Eltern/Verwandten/Freunden	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empfehlung von Studien- oder Berufsberatung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fester Berufswunsch	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zufällige Entscheidung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streben nach einem angesehenen Beruf	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
keine Zulassung für das Wunschfach	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Position des Studiengangs in Rankinglisten	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 War das Studienfach, aus dem Sie sich im Wintersemester 2007/08 exmatrikulierten, ursprünglich Ihr "Wunschfach" oder hätten Sie eigentlich lieber ein anderes Fach studiert?

Mein letztes Studienfach war mein "Wunschfach".

Ich hatte keinen speziellen Studienwunsch.

Ich hätte lieber ein anderes Fach studiert,

und zwar (bitte angeben): _____

3.3 Hatten Sie zu Studienbeginn klare Vorstellungen von Ihrem zukünftigem Beruf?

in hohem Maße — — — — überhaupt nicht



Fragen zu den Studienbedingungen

3.4

Haben Sie aus Ihrer heutigen Sicht vor Studienbeginn hinsichtlich folgender Aspekte über ausreichende Informationen verfügt?

	in hohem Maße ▼					überhaupt nicht ▼	
Studienbedingungen an der Hochschule	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Studienanforderungen in meinem Studiengang	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
persönliche Voraussetzungen für den gewählten Studiengang	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
fachliche Inhalte des Studienganges	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.1

Wenn Sie sich an den Beginn Ihres Studiums erinnern: An welchen der folgenden Aktivitäten haben Sie teilgenommen? Wie nützlich waren diese für Ihren Studieneinstieg?

	teilge- nommen ▼		sehr nützlich ▼				überhaupt nicht nützlich ▼
Kennenlernveranstaltungen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Brückenkurse (z. B. Fremdsprachen, Mathematik)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Einteilung der Studierenden in Seminar- bzw. Lerngruppen	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Einführungswoche(n)	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Kurse für Zeitmanagement/ Studienorganisation	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.2

In welchem Maße trafen die folgenden Aspekte allgemein auf Ihr Hauptstudienfach zu?

	in hohem Maße ▼					überhaupt nicht ▼	
gut gegliederter Studienaufbau	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
klare Studienanforderungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
ausreichender Forschungsbezug in der Lehre	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
vielfältige Lehrangebote	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Berufsbezug der Lehre	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
regelmäßiges Angebot an Tutorien	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.3

Haben Sie während Ihrer Studienzeit Praktika absolviert?

Bitte tragen Sie die gesamte Praktikumsdauer in Monaten ein.

nein

ja, eines

ja, mehrere

falls ja, tragen Sie bitte die gesamte Praktikumsdauer in Monaten ein

4.4

In welchem Maße haben Ihnen die Praktika geholfen, klare Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Tätigkeit zu entwickeln?

in hohem Maße — — — — überhaupt nicht



Fragen zu den Studienbedingungen



4.5 Wie beurteilen Sie die Studienanforderungen in Ihrem Fach?

	zu hoch ▼		gerade richtig ▼		zu niedrig ▼
hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
hinsichtlich der Stofffülle	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
hinsichtlich der Selbständigkeit in der Studiengestaltung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.6 Wie beurteilen Sie rückblickend die Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?

	völlig zutreffend ▼				überhaupt nicht zutreffend ▼
Die Studierenden wurden intensiv betreut.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden haben mich für das Studium meines Faches stark motiviert. ...	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden waren bereit, auf Fragen und Probleme der Studierenden einzugehen.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden stellten den Lehrstoff anschaulich und verständlich dar.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Mit den Lehrenden war ich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen im Gespräch.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden bereiteten die Studierenden gut auf Klausuren und Prüfungen vor.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden werteten die Ergebnisse von Hausarbeiten, Klausuren, Übungen etc. mit den Studierenden aus.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden gewährten ausreichend Sprechzeiten.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Die Lehrenden gaben eine gute Betreuung bei der Anfertigung schriftlicher Studienarbeiten.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.7 Wie beurteilen sie die folgenden Bedingungen Ihres Studiums?

	völlig ausreichend ▼				völlig unzureichend ▼
Platzangebot in den Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Angebot an Computerarbeitsplätzen in der Hochschule	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Angebot an Lernräumen und Lernflächen für die Einzel- oder Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Arbeitsplatzangebot in den Laboren für Übungen, Experimente u. ä.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Bücher- und Zeitschriftenangebot der Bibliothek	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Standard der technischen Ausstattung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

4.8 In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Studium zu?

	trifft völlig zu ▼				trifft überhaupt nicht zu ▼
Ich habe leicht zu Kommilitonen Kontakt gefunden.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Ich pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitonen meines Fachbereichs.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Ich arbeitete häufig mit anderen Kommilitonen in einer Lerngruppe zusammen.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Ich habe in studentischen Zusammenschlüssen mitgearbeitet (z.B. Fachschaftsrat, politische, künstlerische oder konfessionelle Gruppen, Studentenclub).	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Ich hatte mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule als zu Kommilitonen.	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>



Fragen zu den Studienanforderungen

4.9 Wenn Sie an Ihr Studium denken, wie beurteilen Sie Ihre Studienleistungen im Vergleich zu Ihren Kommilitonen?

Ich gehörte mit meinen Studienleistungen ...

- zum oberen Leistungsdrittel
- zum mittleren Leistungsdrittel
- zum unteren Leistungsdrittel

4.10 Wieviel Zeit haben Sie in einer "typischen" Semesterwoche für die folgenden Aktivitäten aufgewendet? Bitte in Stunden angeben.

- Lehrveranstaltungen
- Selbststudium, einschl. Vor- und Nachbereitung sowie Prüfungsvorbereitung
- Erwerbstätigkeit (alle Arbeiten gegen Entgelt)

4.11 Wenn Sie noch einmal vor der Wahl stünden: Wie würden Sie sich entscheiden?

- | | ja, auf
jeden Fall
▼ | | | | | nein,
bestimmt nicht
▼ | |
|--|----------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Ich würde wieder studieren | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde wieder an derselben Hochschule studieren | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde wieder das gleiche Fach studieren | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> | — | <input type="checkbox"/> |

5.1 In welchem Semester haben Sie Ihre letzte Lehrveranstaltung vor der Exmatrikulation besucht? Bitte angeben, z. B. WS 2005/06 oder SS 2007.

5.2 Haben Sie bis zu Ihrer Exmatrikulation im Wintersemester 2007/08 einen oder mehrere Hochschulabschlüsse erworben? (z.B. Staatsexamen, Magister, FH-Diplom, Bachelor) Vor- und Zwischenprüfungen gelten nicht als Studienabschlüsse

- nein >> weiter mit Frage **5.3**
- ja, im Wintersemester 2007/08 >> weiter mit Frage **6.1**
- ja, bereits früher, >> weiter mit Frage **6.1**

↳ und zwar im Jahre

5.3 Was hätte Sie dazu bewegen können, Ihr Studium in Ihrem bisherigen Studiengang fortzusetzen?



Fragen zu den Gründen der Exmatrikulation



5.4

Welche Rolle spielten die folgenden Gründe dafür, dass Sie das Studium beendet bzw. den bisherigen Studiengang verlassen haben?

	eine große Rolle ▼					überhaupt keine Rolle ▼	
01 Studium war mit Examen/Promotion abgeschlossen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
02 habe mir das erforderliche Wissen auch ohne Abschlussprüfung angeeignet	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
03 wollte die Hochschule wechseln	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Studienbedingungen							
04 unübersichtliches Studienangebot	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
05 überfüllte Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
06 fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
07 mangelhafte Organisation des Studiums	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
08 mangelhaftes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
09 fehlende Betreuung durch Dozenten	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
10 Anonymität in der Hochschule	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
11 mangelhafte Ausstattung der Hochschule	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Studienanforderungen							
12 zuviel Studien- und Prüfungsstoff	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
13 Studienanforderungen waren zu hoch	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
14 Studium dauert zu lange	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
15 falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
16 habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
17 war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
18 Zweifel an persönlicher Eignung zum Studium	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
19 Zwischenprüfung nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
20 Abschlussprüfung nicht bestanden	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Berufliche Orientierungen							
21 Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht hätte	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
22 nachgelassenes Interesse am Fach	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
23 Wunsch nach praktischer Tätigkeit	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
24 will schnellstmöglich Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
25 schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
26 Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
27 Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Persönliche Gründe							
28 finanzielle Engpässe	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
29 Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
30 Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
31 familiäre Gründe	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
32 Schwangerschaft	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
33 Krankheit	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

5.5

Welcher der oben genannten Gründe war ausschlaggebend?

Bitte tragen Sie die zugehörige Zahl ein:

□ □



Fragen zur Finanzierung des Studiums

6.1 Waren Sie parallel zum Studium erwerbstätig?

- nein
- ja, während der Vorlesungszeit
- ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit
- ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit

6.2 Zu welchen Anteilen stammen Ihre finanziellen Mittel aus den folgenden "Finanzierungsquellen"? Bitte ungefähr in Prozent angeben.

- Ehepartner/Partner
- Eltern/Verwandte
- eigener Verdienst/Jobs
- BAföG
- Stipendien
- andere Quellen,

↳ und zwar: _____

6.3 Wieviel Euro standen Ihnen monatlich im Durchschnitt zur Verfügung?

€ _____

6.4 Wie kamen Sie mit dem Geld alles in allem zurecht?

sehr gut — — — — überhaupt nicht

7.1 Was machen Sie zur Zeit überwiegend? Bitte nur eine Nennung

- bin Student/in) >> weiter mit Frage **7.4**
- promoviere
- Berufsausbildung
- bin berufstätig, und zwar
 - selbständig, freiberuflich
 - befristet angestellt) >> weiter mit Frage **7.2**
 - fest angestellt
 - Beamte/r
- eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung
- in Umschulung
- arbeitslos
- Haushaltstätigkeit; Elternzeit) >> weiter mit Frage **7.4**
- Wehr-/Zivildienst
- Praktikum; Freiwilligen Dienst
- Etwas anderes,

↳ und zwar: _____



Fragen zur aktuellen und zukünftigen Tätigkeit



7.2 Welche berufliche Tätigkeit üben Sie derzeit aus?
Geben Sie bitte die genaue Tätigkeitsbezeichnung an.

7.3 Wie hoch ist derzeit Ihr durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen?

€ _____

7.4 Sind Sie mit Ihrer jetzigen Lebenssituation alles in allem zufrieden?

ja, vollständig — — — — nein, überhaupt nicht

8.1 Welche Pläne haben Sie für die Zukunft?

- Erneut bzw. weiter zu studieren >> weiter mit Frage **8.2**
- Eine Berufsausbildung aufnehmen
- Eine Berufstätigkeit als
 - Selbständige/r
 - Arbeiter/in
 - Angestellte/r
 - Beamte/r
 - Referendar/in; Beamtenanwärter/in
- Ein Anerkennungsjahr/berufspraktisches Jahr absolvieren
- Mich in einer längeren Fortbildung weiter qualifizieren
- Familientätigkeit/Elternschaft
- Etwas anderes,

↳ und zwar: _____

8.2 Wann beabsichtigen Sie, erneut zu studieren bzw. das Studium fortzusetzen?

- Studiere bereits wieder
- Noch im Jahr 2008
- Im Jahr 2009
- Im Jahr 2010 oder später
- Das weiß ich noch nicht

8.3 Was und wo wollen Sie studieren bzw. studieren Sie zur Zeit?

- das selbe Studienfach
- ein anderes Studienfach,
- ↳ und zwar: _____
- ↳ an welcher Hochschule: _____
- Ich habe mich noch nicht entschieden





Fragen zum Bildungsweg

9.1 Wann erwarben Sie Ihre Hochschulreife?

Jahr Monat

9.2 Wo erwarben Sie Ihre Hochschulreife? Tragen Sie bitte das entsprechende Bundesland ein. Wenn Sie Ihre Hochschulreife im Ausland erwarben, nennen Sie bitte den Staat.

9.3 Welcher Art war die Schule, an der Sie Ihre Hochschulreife erwarben?

- Gymnasium
- Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe
- Abendgymnasium/Abiturlehrgang an Volkshochschule
- Fachgymnasium (z.B. Wirtschaftsgymnasium)
- Kolleg
- Fachoberschule
- auf einem anderen Weg

9.4 Geben Sie bitte die Art Ihrer Hochschulreife an:

- allgemeine Hochschulreife/Abitur
- fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife
- Sonstiges

9.5 Nennen Sie bitte Ihre Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulreife (z.B. 3,1):

Gesamtnote

9.6 Was haben Sie zwischen Erwerb der Studienberechtigung und Studienaufnahme getan? Geben Sie bitte die Zeitdauer Ihrer jeweiligen Tätigkeit in Monaten an. Bei mehreren gleichartigen Tätigkeiten bitte die Zeit addieren.

- Wehr- oder Zivildienst
- Berufsausbildung
- Berufstätigkeit/Jobben
- Praktikum/Volontariat
- Freiwilligendienst (FÖJ, FSJ)
- etwas anderes

9.7 In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Tätigkeit vor Studienaufnahme zu?

	trifft voll- kommen zu					trifft überhaupt nicht zu				
	▼					▼				
In der Zeit zwischen Hochschulreife und Studienbeginn gerieten studienrelevante Vorkenntnisse und Fähigkeiten in Vergessenheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Tätigkeit stimmte mit den fachlichen Inhalten meines Studienfaches überein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Tätigkeit förderte den Entschluss, ein bestimmtes Studienfach zu studieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Tätigkeit hat mir ein konkretes Berufsbild vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zur Studienvorbereitung



9.8 Verfügen Sie über eine abgeschlossene Berufsausbildung?

ja
 nein

9.9 Im Studium werden bestimmte Vorkenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt. Waren ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu Studienbeginn in den folgenden Bereichen ausreichend?

	in hohem Maße ausreichend ▼					überhaupt nicht ▼	
Mathematik	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Computerkenntnisse	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Naturwissenschaften	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Zeitmanagement und selbständige Studiengestaltung	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

9.10 Welche Leistungskurse bzw. schulischen Schwerpunkte belegten Sie bei Erwerb der Hochschulreife?

1. Leistungskurs bzw. Schwerpunkt _____
 2. Leistungskurs bzw. Schwerpunkt _____

9.11 Wie schätzen Sie Ihre Leistungen in diesen Leistungskursen bzw. schulischen Schwerpunkten ein?

	sehr gut ▼					ungenügend ▼	
1. Leistungskurs bzw. Schwerpunkt	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>
2. Leistungskurs bzw. Schwerpunkt	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>	—	<input type="checkbox"/>

9.12 Wie fühlten Sie sich alles in allem durch die Schule auf Ihr Studium vorbereitet?

sehr gut — — — — unzureichend

9.13 Wie sicher waren Sie sich bei Aufnahme des Studiums, dass Sie das richtige Studienfach gewählt haben?

ganz sicher — — — — überhaupt nicht sicher

10.1 Wie alt sind Sie?

Bitte direkt angeben..... Jahre

10.2 Ihr Geschlecht?

männlich
 weiblich

10.3 Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?

die deutsche
 eine andere,

↳ und zwar: _____



Fragen zur Person

10.4 Wie ist Ihr Familienstand?

- ledig, ohne feste Partnerschaft
- ledig, mit fester Partnerschaft
- verheiratet
- geschieden

10.5 Haben Sie Kinder?

- nein
- ja, und zwar (bitte Anzahl eintragen)

10.6 Geben Sie bitte den höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an:

	Vater ▼	Mutter ▼
Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss/10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volks-/Hauptschulabschluss/8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kein Abschluss/unter 8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.7 Geben Sie bitte den höchsten berufsqualifizierenden Abschluss Ihrer Eltern an:

	Vater ▼	Mutter ▼
Hochschul-/Universitätsabschluss (einschl. Lehrerausbildung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss o.ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meisterprüfung, Technikerschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehre oder gleichwertige Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kein beruflicher Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beruflicher Abschluss nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir bitten Sie herzlich, sich an einer Folgebefragung zu beteiligen. Wenn Sie bereit sind, uns bei dieser Befragung zu unterstützen, geben Sie hier bitte Ihre E-Mail-Adresse an.

Vielen Dank für die Beantwortung dieses Fragebogens!



HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover

Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9, 30159 Hannover
www.his.de

Verantwortlich:

Prof. Dr. Martin Leitner

Erscheinungsweise:

In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

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

ISSN 1863-5563





Suchbegriff eingeben

- HOME
 - CORONAVIRUS
 - KRANKHEITEN
 - SYMPTOME
 - MEDIKAMENTE
 - THERAPIE
 - ERNÄHRUNG
 - SPORT
 - PSYCHE**
- ENTSPANNUNG
 - STRESS
 - BURNOUT**
 - ANGST
 - PSYCHOTHERAPIE
 - PARTNERSCHAFT
 - SEXUALITÄT

Anzeige

Erschöpft*? Immer müde?

Helfen kann Medivitan®
Die ärztlich verabreichte B-Vitamin-Aufbaukur

- Spürbar revitalisierende Wirkung
- Schneller und effektiver als Tabletten oder Trinkampullen
- Weil Erschöpfung schnelle Hilfe braucht

[Erfahren Sie hier mehr](#)

* Erschöpfung, die durch einen kombinierten Mangel an Vitamin B6, Vitamin B12, und Folsäure, der ernährungsmäßig nicht behoben werden kann, bedingt ist.

Pflichttext

→ THEMA: BURN-OUT

Burn-out: Symptome, Ursachen, Therapie

Erschöpft, ausgebrannt, gestresst – ist das noch normal oder bereits ein Burn-out? Unser kleiner Test liefert erste Hinweise. Mehr über Ursachen

Anzeige



KOSTENLOSER VERSAND FÜR
€20,81 gesunken

Augenstein

Erschöpft? Immer müde?
Helpfen kann Medivitan®
 Die ärztlich verabreichte B-Vitamin-Aufbaukur

- Spürbar revitalisierende Wirkung
- Schneller und effektiver als Tabletten oder Trinkampullen
- Weil Erschöpfung schnelle Hilfe braucht

Erfahren Sie hier mehr

* Erschöpfung, die durch einen kombinierten Mangel an Vitamin B6, Vitamin B12, und Folsäure, der ernährungsmäßig nicht befriedigt werden kann, bedingt ist.

KOSTENLOSER VERSAND FÜR €20,81 gesunken
 Arganöl

THEMA: BURN-OUT
Burn-out: Symptome, Ursachen, Therapie
 Erschöpft, ausgebrannt, gestresst – ist das noch normal oder bereits ein Burn-out? Unser kleiner Test liefert erste Hinweise. Mehr über Ursachen, Anzeichen und Therapien des Burn-out

Unsere Inhalte sind von Ärzt*innen und Pharmazeut*innen überprüft –
 AKTUALISIERT AM 13.07.2017



Burn-out: Die innere Flamme erloschen, ausgebrannt
 © Panthermedia/Hans Joachim Bechheim



- SYMPTOME
- SELBST-TEST: BURN-OUT-GEFÄHRDET?
- VIDEO: EIN BETROFFENER ERZÄHLT
- URSACHEN
- DIAGNOSE
- THERAPIE
- BERATENDER EXPERTE

Burn-out – kurz zusammengefasst
 Für "Burn-out" gibt es keine einheitliche Definition. Meistens wird damit ein Zustand starker emotionaler und körperlicher Erschöpfung durch chronische Überforderung oder auch anhaltende Kränkungen im Beruf bezeichnet. Prävention und Therapie zielen darauf ab, die Strategien der Betroffenen im Umgang mit solchen Belastungen zu verbessern und Entlastungsmöglichkeiten zu schaffen.

Der Begriff "burn out" kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt "ausbrennen". Ausgebrannt, überfordert, erschöpft – so fühlte sich der Psychotherapeut Herbert Freudenberger im New York der 70er Jahre, nachdem er lange Zeit über seine Kräfte gearbeitet hatte. Bis zu einem Punkt, an dem plötzlich nichts mehr ging. Freudenberger schrieb über seine Erfahrung, sein Ausgebranntsein, und prägte auf diese Weise den Begriff.

Burn-out ist keine medizinische Diagnose
 Burn-out – was genau ist das? Die Antwort auf diese Frage spaltet die Fachwelt. Zunächst einmal ist "Burn-out" ein prägnanter Begriff. Menschen, die sich in unserer Leistungsgesellschaft überlastet und chronisch körperlich und emotional erschöpft fühlen, können sich mit diesem Begriff unmittelbar identifizieren. Burn-out ist keine medizinische Diagnose. Es gibt auch keine eindeutigen, eine solche Krankheit beweisenden Krankheitszeichen. Insofern ist der Begriff Burn-out-Syndrom irreführend.

Manche Symptome überschneiden sich mit den Beschwerden einer Depression – zum Beispiel Antriebslosigkeit, Müdigkeit, Müdigkeit, das Gefühl der Leere und Sinnlosigkeit. Manche Experten vermuten daher, dass es vielleicht keine scharfe Trennlinie zwischen den beiden Leiden gibt. Es ist nicht zuletzt eine Frage der Perspektive: Wer sich betroffen fühlt definiert selbst, ob er seinen Zustand "ausgebrannt" oder "Burn-out" nennt. Von außen betrachtet, anhand medizinischer Kriterien, erfüllt aktuell etwa jeder sechste Mensch, der sich "ausgebrannt" fühlt, die Kriterien einer Depression.

Ursprünglich galt Burn-out als spezifische Problematik helfender Berufe. Ausbrennen konnten demnach zum Beispiel nur Krankenschwestern oder Lehrer, die sich in ihrem Job für ihre Mitmenschen verausgaben. Es zeigte sich jedoch, dass Burn-out-Beschwerden in jedem Beruf und auch ohne erkennbaren äußeren Arbeitsstress entstehen können.

Symptome: Welche Anzeichen deuten auf Burn-out hin?
 Die Beschwerden, die mit Burn-out-Ereben einhergehen, können individuell verschieden sein. Eine klare Definition von Burn-out anhand von Symptomen ist nicht möglich. Für Betroffene ist in der Regel auch weniger die Symptomatik als die vermutete Ursache entscheidend, etwa: Ich fühle mich ausgebrannt, weil... ich im Beruf zu viel Stress hatte. Folgende Symptome werden oft im Rahmen von Burn-out-Konstellationen erlebt:

- Anhaltende Müdigkeit und Erschöpfung:** Die Betroffenen haben den Eindruck, dass sie ihre täglichen Aufgaben nicht mehr bewältigen können, fühlen sich überfordert und müde. Sie haben das Bedürfnis nach immer mehr Ruhepausen. Doch die Erholung hält nicht mehr so lange an wie gewohnt. Vielen fällt es immer schwerer, nach der Arbeit "abzuschalten".
- Nachlassende Leistungsfähigkeit:** Die Arbeit gelingt nicht mehr. Es kommt zu Konzentrationsstörungen und Nervosität. Entscheidungen fallen schwer. Fehler passieren. Die erhofften Erfolgsresultate bleiben aus. Oft versuchen die Betroffenen dann, umso intensiver zu arbeiten, um gegenzusteuern – was ihnen noch mehr Kraft raubt. Ängste können entstehen. Die emotionale Belastbarkeit nimmt ab.
- Rückzug:** Viele Burn-out-Betroffene isolieren sich immer mehr ein. Sie geben Hobbies auf und vernachlässigen Partner und Freundeskreis.
- Innere Leere, Sinnverlust:** Die Freude am Alltag geht immer mehr verloren. Nichts macht mehr Spaß, alles ist anstrengend. Unzufriedenheit und Gleichgültigkeit machen sich breit. An die Stelle der ursprünglichen Begeisterungsfähigkeit tritt Zynismus, schließlich Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit.

Wiederholen nach dieser Anzeige

MIT KOSTENLOSER RETOURE. WENN ETWAS NICHT PASST*

JETZT ANMELDEN

Alle Bedingungen beachten

Auch körperliche Symptome können sich bei Burn-out einstellen, für die der Arzt keine organische Ursache findet – sogenannte psychosomatische Beschwerden. Zum Beispiel Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Verdauungsprobleme oder Rückenschmerzen.

Die US-amerikanische Psychologin Christina Maslach entwickelte Ende des vergangenen Jahrhunderts das Maslach Burnout Inventory (MBI), den bis heute am häufigsten verwendeten Fragebogen auf diesem Gebiet. Als Hauptmerkmale des Burn-out definierte sie dabei emotionale Erschöpfung, Gleichgültigkeit und Zynismus (sogenannte Depersonalisation) sowie verringerte Leistungsfähigkeit.

Oftmals wurde vermutet, dass sich Burn-out quasi gesetzmäßig in verschiedenen aufeinander folgenden Phasen entwickelt, vom Idealismus zu depressions-ähnlichen Zuständen. Wissenschaftlich ist dies nicht belegt.

Test: Bin ich Burn-out-gefährdet?
 Wichtig: Der folgende Test kann lediglich Hinweise geben, ob Sie womöglich unter hoher Belastung stehen und sich tendenziell zusätzlich unter Druck setzen. Er ersetzt keine ärztliche beziehungsweise therapeutische Untersuchung. Ihre tatsächliche Situation, einschließlich der Frage ob und wenn ja welche Form der Behandlung angebracht ist, kann nur in einem solchen Rahmen angemessen geklärt werden. Der Fragenkatalog wurde von Professor Andreas Hillert zusammengestellt.

- Welche Aussagen treffen auf Sie zu?
1. Ich erwarte von mir höhere Leistungen bei meinen täglichen Aufgaben, als die meisten anderen Menschen von sich verlangen.
 2. Wenn ich bei meiner Arbeit versage, dann bin ich als Mensch an sich ein Versager.
 3. Für mich ist es sehr wichtig, dass mich andere Menschen mögen.
 4. Wenn Dinge schief gehen, mache ich üblicherweise mich selber dafür verantwortlich.
 5. Kollegen um Unterstützung zu bitten, ist ein Zeichen von Schwäche.
 6. Ich vermeide es, Risiken einzugehen, wann immer es möglich ist.
 7. Ich habe genug Probleme im Leben gehabt und habe es verdient, keine neuen mehr zu bekommen.

7. Ich habe genug Probleme im Leben gehabt und habe es verdient, keine neuen mehr zu bekommen.

8. Ich investiere mehr Energie in meinen Beruf, als ich dafür als Gegenleistung – sei es in Form von Geld, sei es in Form von Anerkennung – erhalte.

Wenn Sie einer oder mehreren Aussagen zugestimmt haben, muss das noch nicht heißen, dass Sie ausgebrannt sind. Insbesondere dann nicht, wenn Sie sich in Ihrem Leben, beruflich wie privat, wohl fühlen.

Nachdenklich sollte es Sie aber machen, wenn Sie sich in einer beruflichen Situation befinden, die Sie als sehr bedrückend empfinden, und wenn Ihre Stimmung und Ihr Schlaf beeinträchtigt sind. Oder auch, wenn Ihre Konzentrationsfähigkeit in der letzten Zeit gelitten hat, Sie nur noch widerwillig ins Büro gehen oder am Wochenende viel an Ihre Arbeit denken.

Sie leiden unter Ihrer derzeitigen Lebenssituation und schaffen es nicht, etwas zu ändern? Auch nicht durch die Unterstützung von Freunden, die Ihnen vermutlich bereits mehrfach geraten haben, "einen Gang zurück zu schalten"? Dann sollten Sie sich professionelle Hilfe suchen. Erster Ansprechpartner kann der Hausarzt sein. Er kann bei Bedarf an einen Psychotherapeuten überweisen.

Video: Ein Betroffener erzählt

Thomas Müller (Name von der Redaktion geändert) ist Bankkaufmann – und wurde mit dem Druck im Job irgendwann nicht mehr fertig: "Das ist ein Teufelskreis. Irgendwann bin ich dann zum Arzt gegangen und habe gesagt 'Ich kann nicht mehr'. Ich war wirklich fertig." Im Video schildert er seine Erfahrungen in der Therapie.

BURN-OUT-ERLEBEN: EIN ERFAHRUNGSBERICHT



Wege aus der Erschöpfung

Unser Video begleitet einen Patienten bei seiner Therapie →

Ursachen: Wie entsteht ein Burn-out?

In Burn-out-Konstellationen kann man auf unterschiedliche Art und Weise geraten. In aller Regel wirken sowohl situative (zum Beispiel "Druck und/oder mangelnde Anerkennung im Beruf") und persönliche Faktoren (zum Beispiel sich angemessen abzugrenzen und eigene Ressourcen wie private Kontakte und Interessen zu öffnen) zusammen. Einerseits erkrankten Personen, die sich stark für eine Sache engagieren, die eine große Portion Idealismus mitbringen – andererseits aber auch Menschen, die sich mitunter von Anfang an einer Aufgabe oder einem Beruf nicht gewachsen gefühlt haben. Faktoren im Arbeitsleben, die die Wahrscheinlichkeit von Burn-out-Konstellationen erhöhen sind:

- unerfüllbare Vorgaben
- unklare Erfolgskriterien
- große Verantwortung unter Zeitdruck
- langweilige Routinen
- mangelnde Kontroll- und Einflussmöglichkeiten
- ständige Unterbrechungen des Arbeitsablaufes
- schlechtes Betriebsklima, Konflikte mit Vorgesetzten und Kollegen
- Angst um den Arbeitsplatz

In einer Zeit der Globalisierung und Wirtschaftskrise erleben viele Menschen Verunsicherung und einen Verlust an Sicherheit sowohl im beruflichen wie im privaten Bereich. Das Gefühl einer letztlich nicht zu bewältigenden Arbeitsbelastung – übermäßiger Stress – und fehlende Perspektiven können ein Risiko für Burn-out darstellen.

Es gibt Burn-out jedoch genauso bei Menschen, die keinen oder nur wenig erkennbaren Arbeitsstress haben. Und längst nicht jeder, der im Beruf unter größtem Druck steht, endet automatisch in der totalen Erschöpfung. Viele lieben Herausforderungen und fühlen sich gut dabei.

Off sind Aspekte in der Persönlichkeit der Betroffenen entscheidend: Es trifft oft Menschen, die einerseits hohe Ansprüche an sich selbst und andere stellen, die alles perfekt erledigen wollen, gleichzeitig aber ein schwaches Selbstwertgefühl haben und Konflikte lieber aus dem Weg gehen. Mit Kränkungen, Enttäuschungen oder Frust können sie nicht gut umgehen, ihnen fehlen Bewältigungsstrategien. Zudem haben Betroffene oft das Gefühl, sich stark zu verausgaben, ohne entsprechende Gegenleistungen zu erhalten.

Auch private Rückschläge können Burn-out begünstigen – insbesondere, wenn die Unterstützung durch Partner, Freunde und Familie fehlt.



Burn-out? Das Gespräch zwischen Fachmann und Patient liefert Hinweise © dpa Picture-Alliance GmbH/Eric Audras

Burn-out: Wie stellt der Arzt die Diagnose?

Es gibt keinen Test, mit dem sich Burn-out – quasi als eine Art der Erkrankung – diagnostizieren ließe. Grundlage ist stets das Gespräch zwischen Arzt beziehungsweise Therapeut und Patient.

Erster Ansprechpartner bei Verdacht auf Burn-out ist häufig der Hausarzt. Er kann bei Bedarf zum Spezialisten überweisen, üblicherweise einen Psychiater, einen Psychotherapeuten oder Psychologen.

Zunächst wird sich der Fachmann nach den Beschwerden des Patienten erkundigen. Verschiedene standardisierte Fragebögen, die oft auf dem Maslach Burnout Inventory (MBI) basieren, helfen, die Beschwerden genauer einzuordnen. Entscheidend ist, ob der Zustand die Kriterien einer psychischen Erkrankung, zumeist einer Depression, erfüllt. Sie müsste dann spezifisch behandelt werden (siehe Abschnitt Therapie).

Wichtig ist, dass der Arzt körperliche Ursachen ausschließt, die für Symptome wie ständige Müdigkeit verantwortlich sein könnten – zum Beispiel eine Schilddrüsenunterfunktion, chronische Infektionen oder eine Tumorerkrankung. Auch körperliche Beschwerden müssen untersucht und organische Ursachen ausgeschlossen werden. Je nach individuellem Fall können hier verschiedene Diagnosemethoden zum Einsatz kommen, zum Beispiel Blutuntersuchungen oder bildgebende Verfahren wie Ultraschalluntersuchungen.

Die Abgrenzung zu psychischen Krankheiten ist nicht trennscharf möglich. Burn-out ist quasi die Sicht des Betroffenen (zum Beispiel "weil ich zu viel Stress hatte, bin ich ausgebrannt"), während Ärzte und Therapeuten die Symptomatik von außen sehen: Sind die Kriterien beispielsweise einer Depression erfüllt, die unter anderem von der Weltgesundheitsorganisation in einem verbindlichen Diagnosemanual zusammengestellt wurden?

Manchem Betroffenen mag es leichter fallen, die Diagnose Burn-out zu akzeptieren als die Diagnose Depression. "Ausbrennen" klingt in den Ohren vieler Menschen ein wenig heldenhaft, nach übermenschlichem Einsatz und Aufopferung. Bei "Depression" klingen oft negative Vorstellungen mit – wie Passivität und Rückzug. Es ist jedoch wichtig, sich nicht von solchen Vorurteilen leiten zu lassen.

RATGEBER DEPRESSION



Freudlos, mutlos, kraftlos?

Bei einer Depression sind frühe Diagnose und Therapie wichtig →

Anzeige

KOSTENLOSER VERSAND FÜR €20,81 gesunken Augenstein

Anzeige

Augenstein

RATGEBER DEPRESSION



Freudlos, mutlos, kraftlos?
Bei einer Depression sind frühe Diagnose und Therapie wichtig →

SYMPTOM MÜDIGKEIT



Ständig müde?
Müdigkeit hat viele Ursachen, allen voran zu wenig Schlaf. Manchmal sind Krankheiten der Auslöser →

Therapie: Welche Behandlung hilft bei einem Burn-out?

Für Burn-out gibt es keine Standard-Therapie. Die Behandlung muss zum Patienten und seiner Lebenssituation passen. In leichten Fällen ist mit Stressbewältigung, Zeitmanagement, Entspannungstechniken und der Klärung eigener Ziele oft schon viel zu erreichen:

- **Erwartungen überprüfen:** Es kann helfen, die eigenen Motivationsgründe genauer unter die Lupe zu nehmen – und unrealistische Erwartungen aufzugeben. Statt zu sagen "das schaffe ich ja doch nie", sollten Burn-out-Betroffene unter Anleitung über erreichbare Ziele zu definieren und sich selbst darin zu bestärken.
- **Arbeitssituation verändern:** Möglicherweise lässt sich im Job doch das eine oder andere verbessern. Vielleicht hilft es, sich intensiver mit den Kollegen auszutauschen. Manche Aufgaben sind eventuell im Team zu lösen oder können abgegeben werden. Eine Weiterbildung sorgt manchmal für neue Motivation. Je nach Fall ist auch der Wechsel in einen neuen Aufgabenbereich denkbar. Allerdings bietet die Arbeitsmarktsituation hier nicht immer Spielräume.
- **Stress-Bewältigungsstrategien verbessern:** Wie kann ich souverän mit Konflikten umgehen, wie mich angemessen abgrenzen? Oft sind es eigene Muster, die den erlebten Stress zusätzlich hochtreiben, etwa: "Mache keine Fehler, sonst bist du ein Versager", "andere müssen mich mögen", "Scheue Unsicherheit und Risiko"... Im Rahmen von Coaching und Therapie lassen sich solche Muster "entschärfen" und alternative Strategien einüben.
- **Pausen einplanen:** Menschen, die sich ausgebrannt fühlen, sollten für regelmäßige Erholungspausen sorgen – ausreichend Freizeit am besten fest in den Terminplan einbauen. Auch zwischendurch kann man sich immer wieder einmal für ein paar Minuten mit schönen Dingen ablenken – mit Musik, Fotos von Familie oder Freunden, oder einfach dem Blick ins Grüne. Entspannungstechniken helfen, Stress abzubauen, beispielsweise autogenes Training, Yoga, progressive Muskelrelaxation.
- **Soziales Netz stärken:** Partner, Freunde oder Familie können Rückhalt geben.
- **Gesund leben:** Wer auf eine ausgewogene Ernährung und feste Schlafenszeiten achtet, und sich regelmäßig bewegt, stärkt den Körper und das eigene Wohlbefinden.

Psychotherapie bei Burn-out-Konstellationen

Psychotherapie, insbesondere auch Verhaltenstherapie, hat sich bei anhaltendem beruflichen Stress und Burn-out-Konstellationen als hilfreich erwiesen. Die Behandlung kann ambulant, oder falls nötig auch in einer Klinik stattfinden.

Ziel ist es, günstigere Strategien im Umgang mit den aktuellen Belastungen zu erlernen, das Selbstbewusstsein zu stärken und realistische Perspektiven zu finden. Patienten lernen zum Beispiel, ihre Gefühle deutlicher wahrzunehmen und auszudrücken. Sie trainieren, sich gegen Druck von außen zu besser behaupten. Sie üben Konflikt- und Stressbewältigung. Der Austausch mit anderen Betroffenen kann helfen, zum Beispiel im Rahmen einer Gruppentherapie.

Letztlich geht es darum, eigene Verhaltensweisen, die zur Überlastung und Überforderung beigetragen haben, zu verändern. Betroffene müssen sich dabei allerdings klar machen, dass ihr Verhalten auch scheinbare Vorteile für sie hatte. Auf diese müssen sie zunächst verzichten.

Zwei Beispiele:

- Wer sich stets akribisch auf eine Arbeit vorbereitet hat, wird sich bei weniger ausführlicher Vorbereitung erst einmal unsicher fühlen.
- Wer bislang Konflikten mit Vorgesetzten aus dem Weg gegangen ist, muss diese Konflikte austragen, die Spannung aushalten und eine akzeptable Lösung finden – bis er schließlich in den Genuss seiner veränderten Strategien kommt.

Wer bewusst auf die Vorteile seiner bisherigen Muster verzichtet, wird anfangs mit erhöhter Anspannung und einer Zunahme von Beschwerden rechnen müssen. Langfristig sinnvolle Veränderungen tun kurzfristig oft weh. Deshalb fallen den meisten Menschen Veränderungen schwer.

Wenn sich ausgebrannt führende Menschen die Kriterien einer Depression erfüllen, dann ist es ihnen oft nicht mehr möglich, ihre Probleme eigeninitiativ und hinreichend konstruktiv zu bearbeiten. Dann steht eine therapeutische Behandlung der Depression im Vordergrund. In schweren Fällen kann der Arzt eventuell auch Medikamente verschreiben – sogenannte Antidepressiva, zum Beispiel aus der Gruppe der Serotonin-Wiederaufnahmehemmer (SSRI). Diese Medikamente verstärken den Effekt des Botenstoffes Serotonin. Nebenwirkungen kommen vor, wie zum Beispiel Übelkeit, Durchfall, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, verminderte Libido, Erektions- und Ejakulationsstörungen sowie innere Unruhe und Erregung. Patienten sollten sich zu Wirkung und möglichen Nebenwirkungen ausführlich vom Arzt beraten lassen.

Beratender Experte

Professor Dr. phil. Dr. med. Andreas Hillert, Facharzt für Psychiatrie, Psychotherapie und psycho-therapeutische Medizin, Dozent für Klassische Archäologie an der katholischen Universität Eichstätt, ist als Chefarzt an der Medizinisch-Psychotherapeutischen Klinik Roseneck in Prien am Chiemsee tätig. Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind die Interaktion beruflicher Belastungen und psychosomatischer Erkrankungen insbesondere auch im Lehrerberuf. Professor Hillert ist (Mit-)Autor verschiedener Bücher zum Thema Burn-out, die das Phänomen psychologisch-psychotherapeutisch, sozialwissenschaftlich und historisch beleuchten um vor diesem Hintergrund Perspektiven auf individueller und therapeutischer sowie gesellschaftlicher Ebene zu diskutieren.

Literatur:

Hillert, A.: Burnout – Zeitbombe oder Luftnummer? Persönliche Strategien und betriebliches Gesundheitsmanagement, Schattauer, Stuttgart 2014

Koch, S., Lehr, D., Hillert, A.: Burnout und chronischer beruflicher Stress, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2015

Hillert, A., Koch, S., Lehr, D.: Burnout und chronischer beruflicher Stress. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2017

www.neurologen-und-psychiater-im-netz.de (Abruf 07/2017)

www.gesundheitsinformation.de (Abruf 07/2017)

Möller, H.-J., Laux, G., Deister, A.: Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Thieme Verlag, 2013

Herold, G. et al.: Innere Medizin, Köln Gerd Herold 2014

Pschyrembel: Klinisches Wörterbuch, De Gruyter, Berlin 2014

Wichtiger Hinweis:

Dieser Artikel enthält nur allgemeine Hinweise und darf nicht zur Selbstdiagnose oder -behandlung verwendet werden. Er kann einen Arztbesuch nicht ersetzen. Die Beantwortung individueller Fragen durch unsere Experten ist leider nicht möglich.



https://www.epoethkeo-umschau.de/burnout

KOSTENLOSER VERSAND FÜR
€20,81 gesunken
Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Augendrops

Hillert, A., Koch, S., Lehr, D.: Burnout und chronischer beruflicher Stress. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige, Hogrefe-Verlag, Göttingen 2017

www.neurologen-und-psychiater-im-netz.de (Abruf 07/2017)

www.gesundheitsinformation.de (Abruf 07/2017)

Möller, H.-J., Laux, G., Deister, A.: Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Thieme Verlag, 2013

Herold, G, et al.: Innere Medizin, Köln Gerd Herold 2014

Pechyrembel: Klinisches Wörterbuch. De Gruyter, Berlin 2014

Wichtiger Hinweis:

Dieser Artikel enthält nur allgemeine Hinweise und darf nicht zur Selbstdiagnose oder -behandlung verwendet werden. Er kann einen Arztbesuch nicht ersetzen. Die Beantwortung individueller Fragen durch unsere Experten ist leider nicht möglich.



★★★★☆ Artikel bewerten - Dieser Artikel wurde 261 mal bewertet.



KOMMENTARE

Zu diesem Artikel wurden 0 Kommentare abgegeben.

[Kommentar verfassen](#)

ZUM THEMA



Smartphones: "Wir landen im digitalen Burn-out"

Ständiges Smartphone-Checken verringert Aufmerksamkeit und Glücksempfinden. Um dem zu entgehen, fordert der IT-Experte Alexander Markowetz ein Umdenken →

RATGEBER VON A - Z



Krankheiten von A bis Z

Alphabetisch sortiert finden Sie hier Infos zu zahlreichen Krankheiten →

UNTERSUCHUNGEN



Diagnose-Verfahren

Die wichtigsten medizinischen Untersuchungen: Verständlich erklärt →

THERAPIEMETHODEN



Therapien von A bis Z

Die gängigsten Behandlungsverfahren im Überblick →

SYMPTOME-FINDER



Symptome von A bis Z

Kribbeln, Kopfschmerzen? Erfahren Sie mehr über Ihre Beschwerden →

LABORBEFUNDE VERSTEHEN



Laborwerte von A bis Z

HbA1c, Gamma-GT, IgG? Verstehen Sie Ihren Laborbericht →

ARZNEIMITTEL



Medikamente im Überblick

Beipackzettel finden, Wechselwirkungen prüfen, Tipps zu Arzneimitteln →

↑ NACH OBEN

Weitere Online-Angebote des Wort & Bild Verlages

- Senioren Ratgeber** mit Informationen rund um Krankheiten, gesund alt werden, altersgerechtes Wohnen, Pflege und Finanzen
- Diabetes Ratgeber** mit den Schwerpunkten Diabetes Typ 1 und Diabetes Typ 2: Symptome, Behandlung und Ernährung bei Zuckerkrankheit
- Baby und Familie** mit Themen rund um Schwangerschaft, Geburt, Vorsorge, Kinderkrankheiten, Homöopathie und Erziehung
- Meine Gesundheitsakademie** E-Learning, das gesund macht: Krankheiten verstehen, Therapien lernen, Lebensqualität gewinnen

Anzeige

KOSTENLOSER VERSAND FÜR
€20,81 gesunken
Augenstein

Augenstein