

Andreas Sarcletti

Studienerfolg und Studienabbruch

Ein Überblick über die Dimensionen des Studienerfolgs und die theoretischen Grundlagen

1 Einleitung

In den 1950er-Jahren studierte nur ein sehr geringer Teil der Bevölkerung. So gab es 1951 in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin insgesamt etwa 109.000 Studierende (Verband deutscher Studentenwerke, 1952). Im Wintersemester 2018/19 hingegen gab es (in Gesamtdeutschland) rund 2.864.000 Studierende, davon etwa 2.470.000 Studierende (86 Prozent) mit deutscher Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt, 2019). Nicht nur zwischen den 1950er-Jahren und dem Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Studierneigung in starkem Maße gestiegen, sondern auch in den letzten 15 Jahren erfolgte ein weiterer deutlicher Anstieg. Im Jahr 2005 nahmen in Deutschland etwas mehr als *ein Drittel* (36,1 Prozent) eines Altersjahrgangs ein Studium auf. Seit 2012 liegt der Anteil kontinuierlich bei etwas *mehr als der Hälfte*, 2017 beispielweise bei 51,8 Prozent (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019), sodass inzwischen die *Aufnahme eines Studiums der »Normalfall«* des Bildungswegs junger Menschen ist. Zu beachten ist allerdings, dass – bedingt durch Studienabbrüche – bisher (noch) nicht die Mehrheit eines Altersjahrgangs einen *Studienabschluss* erreicht.

Zwar hängt die Wahrscheinlichkeit junger Menschen, ein Studium aufzunehmen, stark von der sozialen Herkunft und dem

Migrationsstatus ab, aber auch in Deutschland gibt es bezüglich dieser Merkmale eine gewisse Heterogenität. So hatten 2016 ein Drittel (34 Prozent) der Studierenden Eltern ohne Abitur und knapp die Hälfte (48 Prozent) der Studierenden hatte Eltern, die selbst keinen Hochschulabschluss besitzen (Middendorff et al., 2017). Von den Studierenden, die ihren Hochschulabschluss in *Deutschland* erwarben, hatte jede bzw. jeder Fünfte (20 Prozent) einen Migrationshintergrund (ebd.). Hinzu kommen im Jahr 2016 mehr als 250.000 internationale Studierende, also Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung *nicht in Deutschland* erworben haben (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2019). Weltweit weisen nur drei (jeweils englischsprachige) Länder eine höhere Zahl internationaler Studierender auf: die Vereinigten Staaten, Großbritannien und Australien (ebd.).

Die Hochschulen müssen mit einer immer größeren Zahl von Studienanfängerinnen und -anfängern umgehen, da nicht mehr nur eine kleine »Elite« studiert, sondern »die breite Masse«, die zudem heterogen ist hinsichtlich Bildungsherkunft, Migrationsstatus und Vorkenntnissen. Beispiele für unterschiedliche Vorkenntnisse sind die Differenzen hinsichtlich:

- der Abschlussnote der Hochschulzugangsberechtigung.
- den Noten in Fächern, die für das jeweilige Studium relevant sind.
- des zeitlichen Abstands, der zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums liegt.

Zur Heterogenität der Studierenden tragen schließlich auch »*nicht-traditionelle Studierende*« bei, also Personen, die ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung aufgrund beruflicher Qualifikationen ein Studium aufnehmen.

Insofern stellt es für Hochschulen durchaus eine Herausforderung dar, einen möglichst hohen Anteil der Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen. Vor diesem Hintergrund wird

in dem vorliegenden Beitrag¹ zunächst einmal der Frage nachgegangen, was überhaupt unter Studienerfolg zu verstehen ist (Dimensionen des Studienerfolgs, Abschnitt 2). Hierbei wird zwischen Studienerfolg im *engeren* und Studienerfolg im *weiteren* Sinne unterschieden. *Kern* des vorliegenden Beitrags ist die Frage nach den *Theorien* zum Studienerfolg und zum Studienabbruch (Abschnitt 3). Untersuchungen dazu sollten immer theoriebasiert erfolgen, weil nur so die Erklärungskraft der einzelnen Ansätze überprüft werden und ein systematischer Erkenntnisfortschritt erreicht werden kann. Nach Möglichkeit sollten es die erhobenen Daten in der konkreten Erforschung erlauben, *mehr als einen* theoretischen Ansatz empirisch zu testen, um auch Theorien gegeneinander testen zu können. Zum Abschluss des Beitrags werden (Abschnitt 4) die Erkenntnisse des Beitrags zusammengefasst.

2 Dimensionen des Studienerfolgs

Da Studienerfolg aus unterschiedlichen Perspektiven, wie beispielsweise aus Sicht der Universitäten, der Studierenden, der Arbeitswelt oder der Gesellschaft betrachtet werden kann, gibt es in der Literatur bisher keine allgemeine Definition von Studienerfolg (Konegen-Greiner, 2001). Stebler (2000) unterscheidet drei verschiedene Blickwinkel, aus denen Studienerfolg betrachtet werden kann, und zwar den *institutionellen*, *marktlichen* und *persönlichen* Studienerfolg, d. h. sie verweist darauf, dass Studienerfolg in Abhängigkeit von der jeweiligen *Perspektive* gedeutet werden kann.

Beispielsweise wies Deutschland bis vor wenigen Jahren mit seinen traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen und in der Regel 13 Jahren Schulzeit bis zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise lange Ausbildungszeiten auf: im Jahre 2004 waren es etwa 19 Jahre Ausbildungszeit bis zum Hochschulabschluss, was deutlich mehr war als in Ländern wie Australien (16 Jahre) oder Großbritannien mit durchschnittlich 17 Jahren (Egeln & Heine, 2007). Lange Ausbildungszeiten bzw. lange Studienzeiten sind aus

1 Ich danke Frau Monika Hasenbruch für die Literaturrecherche für diesen Beitrag.

Sicht der Hochschulen (und der Arbeitgeber), also *institutionell*, als problematisch zu betrachten und können ein Hinweis auf mangelnde Effektivität des Ausbildungssystems sein. Aus Sicht der einzelnen Studierenden kann eine lange Studiendauer jedoch auch einen *persönlich* zufriedenstellenden Lebensabschnitt darstellen. Der *marktliche* Studienerfolg schließlich verweist auf den Grad, inwieweit ein Studium zu Erfolg außerhalb der Hochschule führt (Stebler, 2000). Hierbei ist insbesondere der Erfolg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt gemeint, aber beispielsweise könnte auch der Erfolg auf dem Heiratsmarkt bzw. bei der Partnerwahl darunter gefasst werden. Der institutionelle Studienerfolg und der persönliche Studienerfolg lassen sich dem Studienerfolg im *engeren* Sinne zuordnen (siehe Abschnitt 2.1).

In diesem Beitrag wird die *Studierendenperspektive* eingenommen und daher auf die institutionelle Perspektive² verzichtet. Der marktliche Studienerfolg weist über die Hochschule und die Zeit des Studiums hinaus und gehört daher zum Studienerfolg im *weiteren* Sinne (siehe Abschnitt 2.2). Im Folgenden werden der Studienerfolg im engeren Sinne und der Studienerfolg im weiteren Sinne näher betrachtet und jeweils die verschiedenen Dimensionen herausgearbeitet. Bezüglich des Studienerfolgs im engeren Sinne wird die Kategorisierung von Heinze (2018) verwendet und auch an einigen Stellen auf ihre Studie verwiesen, da diese einen aktuellen Überblick über die verschiedenen Dimensionen des Studienerfolgs enthält.

2.1 Studienerfolg im engeren Sinne

Studienerfolg im engeren Sinne lässt sich an ergebnisbezogenen, prozessbezogenen und subjektiven Indikatoren festmachen. Der Studieneingangsphase kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Es stellt sich die Frage, ob ein Studienabbruch immer auch ein Anzeichen mangelnden Studienerfolgs ist.

² Für Studienerfolg aus institutioneller Sicht siehe z. B. Lorson, Lubinski, Nickel und Toebe (2011) und die Einleitung zu diesem Sammelband.

Ergebnisbezogene Indikatoren (Studienabschluss, Studiendauer, Studiennoten)

Zu den ergebnisbezogenen Indikatoren zählen der Studienabschluss, die Studiendauer und die Studiennoten. Eine Mindestanforderung an ein erfolgreiches Studium ist der Studienabschluss, der gleichzeitig das Gegenstück zum Studienabbruch und einen basalen Studienerfolgsindikator (Rindermann & Oubaid, 1999) darstellt.

Bezüglich der Studiendauer weist Heinze (2018) darauf hin, dass diese bisher nur wenig erforscht ist. In ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes zu den Prädiktoren der Studiendauer verweist sie auf die große Bedeutung *institutioneller* Einflussgrößen im Vergleich mit den *individuellen* Eigenschaften der Studierenden, d. h. der Hochschule kommt bezüglich der Studiendauer große Bedeutung zu. Die Studiendauer variiert je nach betrachteter Hochschul- und Abschlussart (Statistisches Bundesamt, 2018). Es ist ein Rückgang der Studiendauer von Lehramtsstudierenden zu verzeichnen. So wurde im Median im Prüfungsjahr 2000 nach 11,4 Semestern das Studium abgeschlossen, 2017 hingegen nach 10,2 Semestern. An der Fachhochschule erlangten Studierende im Jahr 2000 nach 8,9 Semestern ihren Abschluss, 2017 nach 5,9 Semestern. Bei universitären Abschlüssen, die nicht mit dem Ziel Lehramt absolviert werden, kam es zu keinen Veränderungen der Studiendauer. Insgesamt lag der Median sowohl im Jahr 2000 also auch im Jahr 2017 bei 12,7 Semestern; zwischen diesen Jahren gab es lediglich leichte Schwankungen in der Studiendauer. Für das Erreichen eines Masterabschlusses benötigen Studierende zunehmend mehr Zeit: von 8,5 Semestern (2005) stieg der Wert auf 10,9 Semester (2010) an. Gleiches gilt für Bachelorstudierende: Von 2005 bis 2017 stieg die Studiendauer von 6,8 auf 7,5 Semester an. Auch im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) ist zu lesen: »Nach dem Masterstudium beträgt die Gesamtstudiendauer [...] im Mittel 12,3 Semester an Universitäten und 11,6 Semester an Fachhochschulen [...]; damit nähert sich die Studiendauer für beide Studienphasen dem Niveau der früheren Diplomstudiengänge an

Universitäten an« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 164). Insofern ist die mittlere Gesamtstudiendauer in den »neuen« Studiengängen insgesamt (nur) deshalb kürzer, weil ein Teil der Studierenden nach dem Abschluss des Bachelorstudiums auf ein Masterstudium verzichtet.

Im Gegensatz zur Studiendauer sind die Studiennoten gut erforscht. Heinze (2018) verweist auf eine Vielzahl von Studien, »in denen Noten das dominierende Studienerfolgskriterium darstellen« (S. 49). Als wichtige Prädiktoren von Studiennoten erweisen sich neben den Schulnoten »Intelligenz und Vorwissen, Leistungsmotivation und Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit und Anstrengungsbereitschaft« (Heinze, 2018, S. 49). Studiennoten sind jedoch nur bedingt geeignet, um den Studienerfolg sinnvoll zu messen. Dies hat vor allem drei Gründe:

- *Fehlende Vergleichbarkeit* von Noten zwischen Fächern und zwischen Hochschulen (Wissenschaftsrat, 2012)
- Tendenz zur *Vergabe besserer Noten im Zeitverlauf*, besser bekannt als »grade inflation« (Grözinger & Müller-Benedict, 2017)
- Generelle *Skepsis* hinsichtlich der Frage, ob Noten geeignet sind, Studien- und Schulleistungen zu messen (Ingenkamp, 1995; Kersting, 2005)

Prozessbezogene Indikatoren (Prüfungen)

Heinze (2018) verweist darauf, dass seit der Jahrtausendwende in vielen Forschungsarbeiten *studienbegleitende (Modul-)Prüfungen* sowie die im Studium erworbenen *Leistungspunkte* als Studienerfolgskriterien herangezogen werden. Während die ergebnisbezogenen Indikatoren lediglich bei Abschluss des Studiums ermittelt werden können, lassen sich anhand der prozessbezogenen Indikatoren »*Zwischenstände*« ermitteln. Damit kann der Studienerfolg mehr oder weniger zu jedem Zeitpunkt im Studium bestimmt (Zimmerhofer, 2008) und der Lernfortschritt im Studienverlauf kann ermittelt werden (Tinsner &

Daniel, 2012). Umgekehrt können ein mangelnder Lernfortschritt bzw. fehlende Leistungspunkte (im Vergleich mit dem Durchschnitt der Studierenden im jeweiligen Semester und/oder im Vergleich mit dem jeweils in der Studienordnung vorgesehenen Studienverlauf) ein Indikator für Probleme im Studium oder drohenden Studienabbruch sein. Kolb, Kraus, Pixner und Schüpbach (2006) legen dar, dass durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte neue Studienstruktur mit studienbegleitenden Prüfungen und die Einführung IT-gestützter Verwaltung von Prüfungsdaten auch die Chance besteht, Probleme im Studienverlauf und -erfolg (rechtzeitig) zu erkennen. In den traditionellen Studiengängen waren die (wichtigen) Prüfungen am Ende des Studiums zu absolvieren und es existierte noch keine Erfassung der Prüfungsleistungen durch IT, so dass Probleme im Studium nicht (frühzeitig) erkannt werden konnten. Gemäß Heinze (2018) und vieler weiterer Studien (vgl. Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000; Häkkinen, 2004; Schüpbach, Pixner & Zapf, 2006; Tinsner & Daniel, 2012) kann schon nach dem ersten Semester anhand der bestandenen Prüfungen und der Noten eine relativ zuverlässige Prognose hinsichtlich des Studienerfolgs gestellt werden. Für Näheres zur besonderen Bedeutung der Studieneingangsphase siehe unten den Exkurs.

Subjektive Indikatoren (Studienzufriedenheit)

Neben den in den beiden vorherigen Abschnitten behandelten objektiven Indikatoren des Studienerfolgs sind auch subjektive Indikatoren von großer Relevanz, da *Unzufriedenheit* mit dem Studium mit einem hohen Abbruchrisiko und schlechten Noten verbunden sein kann (Heinze, 2018). Gemäß Heinze (2018) ist die Studienzufriedenheit nicht nur ein Maß für den individuellen Studienerfolg, sondern auch für die Qualität von Lehre und Studium an der jeweiligen Hochschule. Sie verweist hierbei auf verschiedene einschlägige Studien, namentlich Damrath (2006), Rindermann und Oubaid (1999), Trost und Bickel (1979) sowie Vöttiner und Woisch

(2010). Spies, Westermann, Heise und Hagen (1998) weisen zudem darauf hin, dass die Studienzufriedenheit sich in mehrere Aspekte aufteilen lässt, darunter die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, das Klima unter Studierenden und die didaktische Kompetenz von Lehrenden. Auch Heinze (2018) betont die Mehrdimensionalität der Studienzufriedenheit und erwähnt unter Hinweis auf die Arbeiten von Diener (1984), Lischetzke und Eid (2005) sowie Westermann (2006) folgende vier Aspekte: (i) Allgemeine Studienzufriedenheit, (ii) Zufriedenheit mit den Studieninhalten, (iii) Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und (iv) Zufriedenheit mit den Studienbelastungen. Blüthmann (2012) wiederum verweist darauf, dass die jeweilige Einschätzung zur Studienzufriedenheit sowohl *kognitive* als auch *affektive* Aspekte umfasst, d. h. neben einer »*rationalen*« auch eine »*emotionale*« Komponente enthält.

In ihrer Ergebnisübersicht zu den Determinanten des Studienerfolgs verweist Heinze (2018) darauf, dass zum einen *intrinsische* Studienziele eine Rolle für die Studienzufriedenheit spielen. Zum anderen sind gemäß Heinze (2018) auch *extrinsische* (d. h. berufliche und wissenschaftliche) Studienziele bedeutsam. Außerdem beeinflusst der Grad der Realisierbarkeit dieser Ziele die Studienzufriedenheit. Ebenfalls von Bedeutung für die Studienzufriedenheit sind neben der schon erwähnten Lehrqualität auch der Berufsbezug der Lehre, die Stärke des Interesses am Studienfach, der Grad, in dem die Erwartungen an die Studieninhalte realistisch sind, sowie die Informiertheit über das Studienfach (ebd.). Die skizzierten Zusammenhänge werden jeweils durch empirische Studien belegt.

Studienabbruch(intention) als Ausdruck mangelnden Studienerfolgs?

Während der erfolgreiche Studienabschluss ein zentraler Indikator für Studienerfolg ist, gilt umgekehrt der Studienabbruch gemeinhin als zentraler Indikator für ein Scheitern des Studiums. Ein Studienabbruch ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Studium ohne Abschluss

beendet und kein neues Studium aufgenommen wird (Hörner, 1999). Davon zu unterscheiden sind der Wechsel des Studienfachs, der Hochschule oder der Hochschulart. Wenn die Aufgabe des jeweiligen Studiums mit einem Fachwechsel oder Wechsel der Hochschule oder Hochschulart verbunden ist, ist dies *auf Ebene der jeweiligen Hochschule* in der Regel als mangelnder Studienerfolg zu werten, da das jeweils aufgenommene Studium nicht an der gleichen Hochschule und im gleichen Fach beendet wird. *Auf Ebene der jeweiligen Studentin bzw. des jeweiligen Studenten* kann es jedoch eine Voraussetzung für künftigen Studienerfolg sein, zumindest dann, wenn das Studium an der anderen Hochschule, an der anderen Hochschulart oder in dem anderen Fach erfolgreich abgeschlossen wird. Aus Sicht der Hochschulen sind jedoch Hochschulwechselnde in der Regel statistisch nicht von Studienabbrecherinnen und -abbrechern zu unterscheiden (Georg, 2008; Heublein & Wolter, 2011), da die an der Hochschule erfassten Daten keine Rückschlüsse darauf zulassen, was nach der Exmatrikulation an der jeweiligen Hochschule im Anschluss passiert: Aufnahme eines anderen Studiums? Aufnahme einer Berufsausbildung? Aufnahme einer Erwerbstätigkeit? Arbeitslosigkeit? Etwas Anderes?

Viele Studien untersuchen nicht den tatsächlichen Studienabbruch, sondern die Studienabbruchintention (z. B. Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011; Georg, 2008; Fellenberg & Hannover, 2006; Hadjar & Becker, 2004; Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004). Zwar ist gemäß Bean (1982) die Studienabbruchintention der beste Prädiktor für den tatsächlichen Studienabbruch, aber da Studienabbruchgedanken teils von vorübergehender Natur sind (Sarclotti & Müller, 2011), sollten diese keinesfalls gleichgesetzt werden. Festzuhalten ist schließlich, dass nicht nur für die betroffene Person der Studienabbruch ein Misserfolg ist, sondern auch für die jeweilige Hochschule bzw. den jeweiligen Fachbereich. Insofern ist die Vermeidung von Studienabbrüchen sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene ein wichtiges Ziel.

Exkurs: Die besondere Bedeutung der Studieneingangsphase

Zum Überblick über den Studienerfolg im engeren Sinne gehört unbedingt auch der Hinweis, dass – wie neuere Studien belegen – im Hinblick auf den langfristigen Erfolg im Studium die *Studieneingangsphase* von besonderer Bedeutung ist. Entscheidend ist hierbei, inwieweit in den ersten Semestern Prüfungen bestanden und welche Noten hierbei erzielt werden (Brahm, Jenert & Wagner, 2017; Brandstätter et al., 2006; Kolb et al., 2006; Tinsner & Daniel, 2012). Umgekehrt bedeutet dies, dass Hochschulen einen Studienabbruch am ehesten dann verhindern können, wenn sie bei Problemen *frühzeitig intervenieren* (Tinto, 1993). Trautwein und Bosse (2017) zeigen außerdem auf, dass es für einen erfolgreichen Studieneinstieg bestimmte »kritische Anforderungen« gibt, die es zu bewältigen gilt. Diese sind auf vier Ebenen angesiedelt, und zwar auf *personaler* (z. B. Organisation der Unterkunft und Umgang mit Misserfolgen), *organisationaler* (z. B. Auswahl der Lehrveranstaltungen, Zurechtkommen mit den formalen Regelungen), *(studien) inhaltsbezogener* (z. B. akademische Sprachkenntnisse, Veränderung der [ersten] Erwartungen an das Studium) und *sozialer* (z. B. Interaktion mit Lehrenden, Arbeiten in [studentischen] Teams) Ebene.

2.2 Studienerfolg im weiteren Sinne

Neben dem Studienerfolg im engeren Sinne kann man Studienerfolg auch weiter fassen. So kann im Sinne eines »effizienten« Studiums argumentiert werden, dass auch die Vermeidung von Studienunterbrechungen sowie die Vermeidung von Hochschulwechslern während eines Studiums (jedoch nicht zwischen Bachelor- und Masterstudium) ein Bestandteil des Studienerfolgs sein kann. Auch ein Fachwechsel steht im Widerspruch zu einem »effizienten« Studium. Im Studium kann Studienerfolg beispielsweise auch die gelungene Einbindung von Praxisphasen (Praktika) oder das Absolvieren eines Auslandsstudiums

sein. Sowohl Praktika als auch Auslandsstudienphasen verweisen auf Studienerfolg in einem noch weiteren Sinne, nämlich nach Abschluss des Studiums, da sich Praktika positiv auf den Berufseinstieg auswirken können (Sarceletti, 2009) und weil Auslandsstudienphasen sich sowohl auf den Berufseinstieg als auch auf die berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen positiv auswirken können (Jacob, Kühnhirt & Rodrigues, 2019; Kratz & Netz, 2018; Salisbury, An & Pascarella, 2013; Waibel, Rüger, Ette & Sauer, 2017; Waibel, Petzold & Rüger, 2018; Zimmermann & Neyer, 2013). Vor dem Hintergrund, dass gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Studierenden in den letzten Jahren zugenommen haben (Middendorff et al., 2017), sollte die Vermeidung studienbedingter gesundheitlicher Probleme (z. B. durch Prüfungsstress) auch als Studienerfolg im weiteren Sinne gewertet werden. Auch die Gesundheit kann dem Studienerfolg in Hinblick auf den Arbeitsmarkterfolg zugeordnet werden, da ein schlechter Gesundheitszustand (bereits im Studium) schlechtere Startvoraussetzungen für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt, in ein weiteres Studium oder in die Promotion bedeutet.

Über das Studium hinaus sind als Studienerfolgskriterien im weiteren Sinne zu nennen:

- Einstiegsgehalt und weitere Erfolgsindikatoren auf dem Arbeitsmarkt, z. B. Dauer bis zur Aufnahme einer (adäquaten) Tätigkeit, berufliche Zufriedenheit
- Weitere berufliche Entwicklung (berufliche Karriere)
- Weitere Qualifizierung, z. B. durch ein weiteres Studium oder eine Promotion: Für diese weiteren Bildungsphasen sind zum Teil die Studienerfolgskriterien im engeren Sinne relevant, insbesondere die Abschlussnote im vorangegangenen Studium, da der Zugang zu einem Masterstudium oder einer Promotion häufig nur mit guten Noten im vorherigen Studium möglich ist.

2.3 Fazit zu den zentralen Dimensionen des Studienerfolgs

Als Fazit zu den zentralen Dimensionen/Kriterien des Studienerfolgs lässt sich festhalten, dass Studienerfolg mehr umfasst als schnell und mit einer guten Abschlussnote das Studium zu beenden. Studienerfolg beinhaltet vielmehr eine Reihe von Aspekten, die innerhalb des Studiums, aber auch außerhalb des Studiums zu suchen sind.

3 Theorien zum Studienerfolg

Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass für einen Studienabbruch und damit im Umkehrschluss auch für den Studienerfolg eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle spielen (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003; Tinto, 1993). Aus diesem Grund existieren auch verschiedene Theorien zur Erklärung des Studienabbruchs. Zur Diversität der Studienabbruchtheorien trägt darüber hinaus bei, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen mit Studienabbruch beschäftigen, insbesondere die Sozialwissenschaften und die Psychologie. Im Folgenden sollen die wichtigsten theoretischen Ansätze skizziert werden, wobei auch auf neuere theoretische Ansätze eingegangen wird.

3.1 Primäre und sekundäre Effekte

Man kann sich den Themen Studienerfolg und Studienabbruch aus der Perspektive von Boudon (1974) nähern, der hinsichtlich Bildungsungleichheit *primäre* und *sekundäre* Effekte unterscheidet. Primäre Effekte verweisen dabei darauf, dass die Kompetenzentwicklung je nach sozialer Herkunft unterschiedlich ist und somit beispielsweise von Kindern höherer sozialer Schichten im Durchschnitt bessere

Schulleistungen erbracht werden als von Kindern niedrigerer sozialer Schichten. Sekundäre Effekte hingegen verweisen auf schichtspezifisch unterschiedliches Entscheidungsverhalten. Dies bedeutet, dass bspw. bei einem bestimmten gegebenen (gleichen) Notendurchschnitt der Hochschulzugangsberechtigung die Neigung, ein Studium aufzunehmen, bei Studienberechtigten aus höheren sozialen Schichten stärker ist als bei Studienberechtigungen aus niedrigeren sozialen Schichten.

Die Unterscheidung von primären und sekundären Effekten wurde bereits angewandt, um den schichtspezifisch unterschiedlichen Zugang zur Hochschulbildung zu erklären (siehe z. B. Müller & Pollak, 2016; Watermann, Daniel & Maaz, 2014), aber kaum auf Studienerfolg. Die Theorie ist jedoch für das Thema Studienerfolg ebenso geeignet, da sie auf sämtliche Studienerfolgsindikatoren anwendbar ist, bei denen eine *Entscheidung* vorliegt. Dies sind insbesondere die Entscheidung »Fortsetzung versus Abbruch des Studiums« und »Aufnahme eines Masterstudiums nach dem Bachelorstudium«, aber auch beispielsweise Entscheidungen für oder gegen ein Auslandsstudium bzw. ein studienbezogenes Praktikum. In Bezug auf zur Prüfung anzuwendende Forschungsmethoden für die Untersuchung primärer und sekundärer Effekte hinsichtlich des Studienerfolgs ist es essenziell, neben der sozialen Herkunft die Note der Hochschulzugangsberechtigung (als zentralen schulischen Leistungsindikator) und die Leistungsindikatoren im Studium (Noten, erworbene ECTS-Punkte, Zahl der bestandenen Prüfungen etc.) zu erfassen.

3.2 Theorien der rationalen Wahl

Die Anwendung der *Theorie der rationalen Wahl (Rational-Choice-Theory; RCT)* auf Studienerfolg ist ebenfalls möglich. Auch hierbei ist die Untersuchung von *Entscheidungen* zentral (siehe 3.1). Gemäß der RCT (Jonsson, 1999, S. 394) ergibt sich der Nutzen einer Handlung aus folgender Gleichung:

$$U = P(B - C) - (1 - P)C = PB - PC - C + PC = PB - C$$

U steht hierbei für den Nutzen, P für die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Handlung und C für die direkten und indirekten Kosten. Die untersuchte Handlung ist hierbei der Bildungsabschluss B, kann aber auch eine andere »Zielgröße« sein wie z. B. das erfolgreiche Verfassen einer Hausarbeit. Die RCT wird auch in aktuellen Studien auf Studienerfolgskriterien angewendet. So untersuchte Hällsten (2017) das Risiko des Studienabbruchs vor dem Hintergrund der RCT und bezieht sich dabei auf das Modell für Bildungsentscheidungen von Breen und Goldthorpe (1997).

Zur Untersuchung des Studienerfolgs vor dem Hintergrund der RCT ist es notwendig, die oben erwähnten Elemente zu erfassen, und zwar jeweils für die zu untersuchende Bildungsentscheidung. Ein Erfolgsindikator könnte beispielsweise der Übergang vom Bachelor in ein Masterstudium (versus Übergang in den Arbeitsmarkt nach dem Bachelorabschluss) sein. Hierzu müsste man Bachelorstudierende nach dem eingeschätzten Nutzen (Einkommen) eines Arbeitsmarkteintritts nach dem Bachelorstudium und nach dem eingeschätzten Nutzen eines Arbeitsmarkteintritts nach dem Masterstudium befragen. Darüber hinaus müsste man erfragen, für wie wahrscheinlich jeweils ein erfolgreicher Arbeitsmarkteintritt (nach dem Bachelorstudium versus nach dem Masterstudium) eingeschätzt wird, wie wahrscheinlich es erscheint, das Bachelorstudium und das Masterstudium erfolgreich abzuschließen und welche direkten und indirekten Kosten die Bachelorstudierenden jeweils bei der Entscheidung für den Arbeitsmarkteintritt mit Bachelorabschluss versus denen für den Arbeitsmarkteintritt mit Masterabschluss erwarten (z. B. eine spätere Familienplanung, ggf. ein Studienkredit). Die Entscheidung sollte dann, sofern die Annahmen der RCT zutreffen, für die Alternative mit dem mittel- oder langfristig höheren (Netto-) Nutzen getroffen werden.

3.3 Staturerhaltungsmotiv

Das *Staturerhaltungsmotiv* ist ein Bestandteil des – auf der RCT basierenden – Modells für Bildungsentscheidungen von Breen und Goldthorpe (1997) und lässt sich ebenfalls gut anhand der Entscheidung für ein Masterstudium versus Entscheidung gegen ein Masterstudium nach dem Bachelorabschluss erläutern. Gemäß Breen und Goldthorpe (1997) ist bei Bildungsentscheidungen das primäre Ziel von Familien, dass die Kinder mindestens dieselbe Klassenposition erreichen wie die Eltern. Umgekehrt bedeutet dies, dass Eltern vermeiden möchten, dass ihre Kinder mit Abwärtsmobilität konfrontiert werden. Vor diesem Hintergrund kann man argumentieren (siehe Sarceletti, 2015), dass für Eltern, die selbst einen der »traditionellen« deutschen Hochschulabschlüsse (Diplom, Magister, Staatsexamen) erworben haben, ein Bachelorabschluss ihrer Tochter bzw. ihres Sohnes nicht ausreichend ist, um den Status bzw. die Klassenposition zu erhalten. Vor diesem Hintergrund sollte (insbesondere bei gleichen Studienleistungen im Bachelorstudium) bei Bachelorstudierenden aus akademischen Elternhäusern häufiger die Aufnahme eines Masterstudiums erfolgen als bei Bachelorstudierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern.

Das Staturerhaltungsmotiv lässt sich auch auf Studienabbruch übertragen. So lässt sich beispielsweise annehmen, dass (bei gleichen Leistungen im Masterstudium) der Abbruch eines Masterstudiums bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern wahrscheinlicher ist als bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern, da bei letzteren der Staturerhalt durch den Studienabbruch nicht mehr gewährleistet ist. Bei ersteren hingegen wurde der Status der Eltern bereits übertroffen, da mit dem Bachelorabschluss ein akademischer Abschluss vorliegt, den die Eltern nicht vorweisen können.

Um das Staturerhaltungsmotiv zu untersuchen, ist es notwendig, bei Studierenden den höchsten Bildungsabschluss und den höchsten beruflichen Abschluss der Eltern (und evtl. auch der Großeltern) zu erfassen. Mit diesen Angaben sowie den Angaben zu den Leistungen

und zum Entscheidungsverhalten lässt sich dann untersuchen, inwieweit das Staturerhaltmotiv hinsichtlich des Studienerfolgs und -abbruchs eine Rolle spielt.

3.4 Akademische und soziale Integration

Der Forschungsstrang, der die *akademische und soziale Integration* der Studierenden in den Fokus nimmt, stammt aus den Vereinigten Staaten. Dort wurde bereits in den 1930er-Jahren Studienabbruchforschung betrieben (Krieger, 2011). Der Ansatz betrachtet also einen speziellen Aspekt des Studienerfolgs und stellt dabei die Bedeutung von Leistung, Motivation und Integration der Studierenden in den Vordergrund, jedoch bis zu den 1960er-Jahren noch ohne theoretische Fundierung (Petzold-Rudolph, 2018). Sie erfolgte in den 1970er-Jahren durch Spady (1970) und Tinto (1975), wobei Georg (2008) kritisch anmerkt, dass deren Ansätze eher als heuristische Modelle und weniger als ausgearbeitete Theorien zu sehen seien.

Gold (1998) weist darauf hin, dass Spadys Ansatz auf der soziokulturellen Anomie-Theorie von Durkheim (1951 [1930]) beruht. Durkheim verwendet seine Theorie, um Selbstmord als soziales Phänomen zu erklären. »Der in Durkheims Selbstmordtheorie zentrale Begriff der sozialen Integration im Sinne einer Kongruenz zwischen dem Individuum und der Gesamtgesellschaft wird von Spady auf die Situation des Studierenden an der Hochschule übertragen« (Gold, 1988, S. 25). Studienabbruch ist aus dieser Betrachtungsweise heraus eine Folge unzureichender sozialer Integration der Studierenden in die Hochschulumgebung, die zum einen aus nicht ausreichenden oder fehlenden sozialen Kontakten zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen resultiert (Petzold-Rudolph, 2018) und sich zum anderen auch aus einer nicht ausreichenden Kongruenz mit den kollektiven Normen der Hochschule ergeben kann (Gold, 1988). Durch Spadys Theorie lässt sich aber nicht nur Studienabbruch erklären, sondern auch die Leistungen im Studium. Der primär soziologische Ansatz von Spady geht davon aus, dass auch der familiäre Hintergrund wichtig

für den Studienerfolg ist, da »[d]er messbare Leistungserfolg [...] [so] wie [...] die intellektuelle Entwicklung der Studierenden [...] indirekt über die Variablen des Bildungspotenzials [...] und der normativen Übereinstimmung mit der Hochschulumgebung [...] vom familiären Hintergrund [...] beeinflusst« werden (Petzold-Rudolph, 2018, S. 146). Allerdings beeinflusst die (mangelnde) soziale Integration den Studienabbruch nicht direkt, sondern wirkt – außer im Falle (mangelnder) Studienleistungen – über intervenierende Variablen wie (mangelnde) Studienzufriedenheit und (mangelnde) Bindung an die Hochschule (Petzold-Rudolph, 2018).

Die Weiterentwicklung des (soziologischen) Studienabbruchmodells von Spady (1970) erfolgte durch Tinto (1975). Im Gegensatz zu Spady, der sich auf die soziale Integration fokussiert, unterscheidet er bei der Erklärung der Bindung an die Hochschule zwischen akademischer und sozialer Integration (Petzold-Rudolph, 2018). Die akademische Integration ist dabei von noch größerer Bedeutung als die soziale. Eine gelungene akademische und soziale Integration führt zu einer Bindung an das Ziel »Studienabschluss« und zu einer Bindung an die Hochschule (Tinto, 1975). Für die akademische Integration sind die Leistungen im Studium und die intellektuelle Entwicklung maßgeblich, für die soziale Integration die Kontakte zu den Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen und den Lehrenden (Tinto, 1975). Bezüglich der sozialen Integration wird allerdings ein u-förmiger Zusammenhang angenommen: Sowohl *fehlende* als auch *sehr starke* soziale Kontakte erhöhen das Studienabbruchrisiko, denn fehlende Kontakte sind mit mangelnder sozialer Integration verbunden und bei zu intensiven Kontakten geht die Interaktion mit den anderen Studierenden zulasten von Zeit für das Studium/Lernen (Tinto, 1975).

Das Modell von Tinto sieht Studienabbruch als einen Prozess und erachtet – ähnlich wie Spady (1970) – auch die Voraussetzungen, mit denen Studierende an die Hochschule kommen als wichtige Prädiktoren für den Studienerfolg. Dies sind insbesondere der familiäre Hintergrund (ein akademischer Hintergrund erleichtert die Integration in die Hochschule und ist mit mehr familiärer Unterstützung sowie hohen familiären Bildungserwartungen

verbunden), die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden (z. B. emotionale Stabilität) und die schulischen Voraussetzungen bzw. Schulleistungen (Tinto, 1975).

Kritisch anzumerken an Tintos Studienabbruchmodell ist, dass er es weder empirisch überprüft noch Hinweise zur empirischen Überprüfung gegeben hat (Gold, 1988). Die Überprüfung des Modells erfolgte jedoch später durch Pascarella und Terenzini (1979; 1983), die kritisch anmerken, dass beispielsweise die Studienbedingungen bei Tinto (1975), aber auch bei Spady (1970), nicht berücksichtigt werden.

3.5 Signaling-Ansatz und Humankapital-Ansatz

Eine weitere theoretische Herangehensweise ist die Anwendung des *Humankapitalansatzes* und des *Signaling-Ansatzes*. Bei der Rekrutierung von Personal z. B. in Unternehmen tritt das Problem auf, dass zum Zeitpunkt der Einstellung die Produktivität der neuen Mitarbeiterin bzw. des neuen Mitarbeiters für den Arbeitgeber kaum bestimmbar ist (Spence, 1973). Gemäß Spence (1973; 1974) senden Bewerberinnen und Bewerber daher Signale an Unternehmen aus, die Hinweise auf ihre Produktivität geben. Ein Studienabschluss kann solch ein positives Signal auf dem Arbeitsmarkt sein. Umgekehrt lässt sich vermuten, dass, wenn ein Studienabbruch von Arbeitgebern als besonders negatives Signal gesehen würde, stärkere Anstrengungen unternommen werden, diesen zu vermeiden, als wenn ein Studienabbruch nur in geringem Maße eine negative Signalwirkung auf Arbeitgeber ausübe.

Der Signaling-Ansatz lässt sich auch gut auf die Fortsetzung des Studiums nach dem Bachelorstudium anwenden. Es ist anzunehmen, dass Studierende dann ihr Bachelorstudium mit einem Masterstudium fortsetzen, wenn sie die Arbeitsmarktchancen mit einem Bachelorstudium vergleichsweise schlecht einschätzen bzw. von einem Masterstudium eine positive Signalwirkung (im Gegensatz zu »nur« einem Bachelorabschluss) bei Arbeitgebern erwarten. Analog kann

man bezüglich Studiendauer und Abschlussnote argumentieren. Werden kurze Studiendauern oder gute Abschlussnoten als wichtiges Signal für Arbeitgeber erachtet, so ist anzunehmen, dass Studierende besondere Anstrengungen unternehmen, um eine kurze Studiendauer bzw. eine gute Abschlussnote zu erreichen.

Während der Signaling-Ansatz davon ausgeht, dass Studienabschlüsse, Abschlussnoten und Studiendauer »nur« ein *Signal* für die Produktivität sind, nimmt die Humankapitaltheorie (Becker, 1993) an, dass ein Studienabschluss, eine gute Abschlussnote (und evtl. auch eine kurze Studiendauer) aufgrund der erworbenen *Kompetenzen* mit einer höheren Produktivität verbunden sind. Dementsprechend ist anzunehmen, dass der Grad des Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und Studienabschluss bzw. Abschlussnote darüber entscheidet, inwieweit das Studium abgeschlossen wird bzw. mit einer guten Note abgeschlossen wird. Ist beispielsweise ein Masterabschluss in einem Fach nur mit wenig höheren fachlichen Kompetenzen verbunden als ein Bachelorabschluss, so sollte die Neigung zum Masterstudium geringer sein, als wenn es große Kompetenzunterschiede gibt.

Dies lässt sich auch auf den Studienabbruch anwenden: Werden beispielsweise Informatikerinnen und Informatiker stark auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt, so werden Arbeitgeber dazu neigen, Studierende des Fachs bereits gegen Ende des Studiums »anzuwerben« bzw. aus dem Studium »abzuwerben«, was zu einem späten Studienabbruch führen kann. Der Arbeitgeber und die jeweiligen Studierenden verzichten somit beispielsweise auf den (geringen) Kompetenzzuwachs im letzten Semester zugunsten der frühzeitigen Bindung qualifizierten Personals bzw. zugunsten eines früher angebotenen lukrativen Arbeitsmarkteintritts. Nicht anwendbar sind diese Annahmen auf stark reglementierte Berufe: So können Studierende, die bereits als studentische Hilfskraft bei einer Professur arbeiten und von dieser ein Angebot zur Promotion erhalten, nicht darauf verzichten, die letzte Prüfung im Masterstudium zu absolvieren, da aus rechtlichen Gründen für den Zugang zur Promotion und zur Qualifizierungsstelle der Abschluss

des Masterstudiums unabdingbar ist, auch wenn eventuell durch die letzte abgelegte Prüfung nur ein geringer Kompetenzzuwachs erfolgt.

3.6 (Lern-)Engagement und Anstrengungsbereitschaft (student engagement) sowie Lernstrategien

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten theoretischen Ansätzen sind die Theorien, die sich auf das *(Lern-)Engagement*, die *Anstrengungsbereitschaft* sowie die *Lernstrategien* der Studierenden fokussieren, am neuesten. Zunächst wird auf den Ansatz des *student engagement* eingegangen, der aus den Vereinigten Staaten stammt und annimmt, dass Studierende umso mehr lernen und ihr Studium umso eher abschließen, je mehr sie sich im Studium mit sinnvollen Lernaktivitäten beschäftigen (Winteler & Forster, 2008; McCormick, Kinzie & Gonyea, 2013). Der Ansatz wird inzwischen auch im deutschsprachigen Raum angewendet. Beispielsweise wird er von Müller und Braun (2018) auf das hochschulische Qualitätsmanagement angewendet. Sie testen eine deutschsprachige Skala zum studentischen Lern-Engagement mit Daten aus dem »Kooperationsprojekt Absolventenstudien«: »Unsere Ergebnisse legen nahe, dass ein höheres studentisches Lern-Engagement einen Studienabbruch unwahrscheinlicher macht und damit Studienerfolg im Sinne eines abgeschlossenen Studiums begünstigt« (Müller & Braun, 2018, S. 665). Allerdings wird nicht nur ein Studienabbruch durch Engagement im Studium vermieden, sondern es werden gemäß Webber, Bauer Krylow und Zhang (2013) auch der Studienerfolg (Abschlussnote) und die Studienzufriedenheit erhöht: »Results show that activities such as spending time preparing for class, working with classmates on projects outside of class, and engaging in discussions with faculty and peers are related to student success as measured by cumulative GPA [Grade Point Average; A. S.] and satisfaction with the college experience« (Webber et al., 2013, S. 607).

Wiese und Schmitz (2002) verwenden das *allgemeine Entwicklungsmodell der Selektion, Optimierung und Kompensation* von Baltes und Baltes (1990) für die Untersuchung studienbezogener Erfolgsindikatoren. Hierbei zeigt sich, dass sich die Neigung, entsprechende Lernstrategien einzusetzen, positiv auf die Zeit, die in das Studium investiert wird, auswirkt und dass die Lernzeit als effektiver erlebt wird (Wiese & Schmitz, 2002). Auch Lattner und Haddou (2013) untersuchen, inwieweit »die Auswahl der Lernstrategien einen Einfluss auf den Studienerfolg« hat (S. 10). Brahm et al. (2017) fokussieren sich in ihrer Studie zum Studienerfolg von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer in der Schweiz auf die Bedeutung der *Motivation* bzw. die *motivationale Entwicklung* der Studierenden zu Beginn des Studiums. Sie betonen dabei, dass der Einstieg in das Studium bzw. das erste Jahr des Studiums von besonderer Bedeutung ist (siehe hierzu auch Abschnitt 2.1 dieses Beitrags).

Heinze (2018) befasst sich in ihrer Dissertation mit der Bedeutung der *Volition* für den Studienerfolg, wobei »Volition die Fähigkeit einer Person beschreibt, Absichten in konkretes Verhalten umzusetzen« (S. 18); im Studium ist dies beispielsweise die *Vermeidung von Prokrastination* (ebd.) oder der *Verzicht auf Feiern* zugunsten des Lernens (Handlungskonflikt; ebd.). Volition gilt es von Motivation abzugrenzen (ebd.). Als zentrale Ergebnisse zeigen sich positive Einflüsse der Volition auf »weiche« Erfolgsmaße wie Studienzufriedenheit oder Studienabbruchintention, jedoch keine Einflüsse der Volition auf »harte« Erfolgsmaße wie die (vorläufige) Abschlussnote oder die Anzahl der bestandenen Prüfungen (ebd.).

3.7 Need-for-Cognition-Theorie

Eine aktuelle Studie von Grass, John und Strobel (2018) wendet für Lehramtsstudierende in Sachsen die *Need-for-Cognition*-Theorie erstmals auf Studienerfolg an. Definieren lässt sich der Ansatz wie folgt: »Need for Cognition (NFC) beschreibt interindividuelle Unterschiede in der Freude an und der Beschäftigung mit

anspruchsvollen kognitiven Aufgaben« (Grass et al., 2018, S. 145). Grass et al. (2018) betonen, dass ihr Vorgehen eine Forschungslücke schließt: »Bisherige Forschung im akademischen Kontext untersuchte NFC vorrangig im Zusammenhang mit kognitiven und leistungsbezogenen Variablen. In dieser Studie wurde hingegen die Bedeutung von NFC für Erfolg im Studium insbesondere für subjektives Erleben untersucht« (S. 145). Kern des NFC-Ansatzes ist also die Bedeutung der »Freude am Denken« für den Studienerfolg. Die Autorinnen können zeigen, dass NFC mit besseren Studienleistungen und einer höheren subjektiven Leistungsfähigkeit einhergeht (ebd.). Abgesehen von dem genannten Artikel sind dem Autor dieses Beitrags keine Publikationen bekannt, die NFC auf Studienerfolg anwenden.

4 Zusammenfassung

Mit dem vorliegenden Beitrag sollten die theoretischen Grundlagen von Studienerfolg und Studienabbruch skizziert werden. Hierzu wurde zuerst einleitend die Relevanz des Themas Studienerfolg herausgearbeitet. Im zweiten Abschnitt wurden die verschiedenen *Dimensionen* von Studienabbruch/-erfolg dargelegt. Dabei zeigte sich, dass für den Studienerfolg im *engeren* Sinne nicht nur ergebnisbezogene Indikatoren wie der Studienabschluss, die Studiendauer oder die Studiennoten zu betrachten sind, sondern dass auch prozessbezogene Indikatoren (Prüfungen) sowie subjektive Indikatoren (Studienzufriedenheit) von Relevanz sind. Studienabbruch bzw. Studienabbruchintentionen wurden in diesem Zusammenhang als Ausdruck mangelnden Studienerfolgs betrachtet, da der *erfolgreiche* Abschluss des Studiums (auch mit schlechter Note oder mit langer Studiendauer) eine Mindestvoraussetzung für Studienerfolg ist. In einem Exkurs wurde auf die besondere Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienerfolg verwiesen. Darüber hinaus wurde auch der Studienerfolg im *weiteren* Sinne angerissen, wobei es hierbei innerhalb der Hochschule beispielsweise um die Vermeidung von Studienunterbrechungen sowie die Vermeidung

von Hochschulwechsellern geht und außerhalb der Hochschule um den erfolgreichen Arbeitsmarkteintritt. Kernstück des Beitrags sind die *Theorien* zum Studienabbruch. Vorgestellt wurden u. a. folgende theoretische Ansätze im Hinblick auf Studienerfolg: Primäre und sekundäre Effekte, Theorien der rationalen Wahl sowie akademische und soziale Integration.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Damit ergeben sich aus diesem Beitrag mehrere zentrale Punkte zur *Konzeption von Studienerfolg*. Studienerfolg besitzt eine Mehrdimensionalität. Damit umfasst er sowohl objektive (ergebnis- und prozessbezogene) als auch subjektive Komponenten und ist in Studienerfolg im *engeren* sowie im *weiteren Sinne* unterteilbar. Perspektivisch ist Studienerfolg aus der Sicht der Hochschule von der Sicht des Individuums zu unterscheiden.

In Anbetracht der theoretischen Ansätze zum Studienerfolg wird deutlich, dass eine Vielzahl von Theorien zum Studienerfolg existiert. Die Erklärung dafür liegt darin, dass sich Vertreterinnen und Vertreter verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen mit Studienerfolg und Studienabbruch befassen und jede ihre eigenen Schwerpunkte in Hinblick auf die Erklärung von Studienabbruch setzt. Dabei existiert bisher keine umfassende (wissenschaftliche Disziplinen), übergreifende Theorie des Studienabbruchs bzw. -erfolgs. Zur Untersuchung von Studienabbruch benötigt es daher Befragungsinstrumente, die es ermöglichen, die Erklärungskraft verschiedener theoretischer Ansätze zu überprüfen. Damit wäre auf lange Sicht zu untersuchen, ob beispielsweise soziologische, psychologische oder andere theoretische Ansätze Studienerfolg und Studienabbruch besonders gut erklären können. Mangelnder Studienerfolg bedingt im schlimmsten Falle einen Abbruch des Studiums. Allerdings ist der Abschluss eines Studiums nicht gleichbedeutend mit vollem Studienerfolg. Liegt ein Studienabschluss vor, lässt sich differenzieren, in welchem Maße das Studium erfolgreich absolviert wurde. Zu betrachten sind hierbei insbesondere

die Abschlussnote, die Studiendauer, die Studienzufriedenheit sowie kritische Phasen im Studium. Bei der Untersuchung dieser Dimensionen kann man erkennen, welche Stärken und Schwächen Studierende aufweisen bzw. welche Stärken und Schwächen in der Gesamtbeurteilung eines Studiengangs, einer Fakultät oder einer Hochschule existieren.

Aus Sicht der Hochschule als auch der Studierenden ist der Zeitpunkt des Studienabbruchs von großer Bedeutung. Je später dieser erfolgt, desto größer ist die Fehlinvestition. Der starke Zuwachs der Studierendenzahlen in den vergangenen 20 Jahren – bedingt durch die zunehmende Neigung, das Abitur zu erwerben und ein Studium zu beginnen – stellt Hochschulen hinsichtlich des Studienerfolgs vor die Herausforderung, mit der wachsenden Anzahl Studienberechtigter und der zunehmenden *Heterogenität* der Studierenden u. a. hinsichtlich der Vorkenntnisse, des Alters und des Migrationshintergrunds richtig umzugehen. Die Möglichkeiten des Umgangs damit liegen zwischen diesen beiden »Extrempolen« (siehe auch Kolb et al., 2006):

- *Strenge Zugangsregelung*: Wer nicht weitestgehend die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Abschluss eines bestimmten Studiums mitbringt, wird nicht zum Studium zugelassen.
- *Starke individuelle Förderung*: Starke Heterogenität der Studierenden wird von den Hochschulen hingenommen (oder sogar positiv bewertet) und mittels individueller Angebote (z. B. Kurse in Mathematik, Sprachkurse, Teilzeitstudium) werden die Studierenden gezielt gefördert, damit möglichst viele das Studium mit einem Abschluss beenden. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass der Studieneingangsphase hierbei eine zentrale Rolle zukommt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Hg.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (S. 1–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, attentions, and confidence: Interaction effect in a path model. *Research in Higher Education*, 17 (4), 291–320.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical analysis with special reference to education*. Chicago und London: University of Chicago Press.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 273–303.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20 (1), 110–116.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73 (3), 459–478.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (3), 121–131.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275–305.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Datenportal, Tabelle 1.9.4 Studienanfänger/-innen absolut und Anteil am Altersjahrgang in Deutschland nach Fächergruppen und Studienbereichen* (in internationaler Abgrenzung). Verfügbar unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-1.9.4.html> [20.09.2019].

- Busato, V., Prins, F., Elshout, J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057–1068.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (S. 227–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2019). *Wissenschaft weltweit 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland – Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542–575.
- Durkheim, E. (1951 [1930]). *Suicide: a study in sociology* (übersetzt durch John A. Spaulding and George Simpson). Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Egeln, J. & Heine, C. (2007). *Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Studien zum Innovationssystem Deutschlands: 6*. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung und Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Verfügbar unter <https://www.zew.de/PU67489> [09.12.2019].
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20 (4), 381–399.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (2), 191–206.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Grass, J., John, N. & Strobel, A. (2018). Freude am Denken als Schlüssel zum Erfolg? Die Bedeutung von Need for Cognition für subjektives Erleben und Leistung im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32 (3), 145–154.
- Grözinger, G. & Müller-Benedict, V. (Hg.) (2017). *Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2004). Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie*, 33 (3), 47–65.

- Häkkinen, I. (2004). *Do university entrance exams predict academic achievement? Working Paper No. 2004: 16*. Uppsala: Uppsala University, Department of Economics.
- Hällsten, M. (2017). Is Education a Risky Investment? The Scarring Effect of University Dropout in Sweden. *European Sociological Review*, 33 (2), 169–181.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 214–236.
- Hörner, W. (1999). Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In M. Schröder-Gronostay, H.-D. Daniel (Hg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 1–15). Neuwied: Luchterhand.
- Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Jacob, M., Kühhirt, M. & Rodrigues, M. (2019). Labour Market Returns to Graduates' International Experience: Exploring Cross-Country Variation in Europe. *European Sociological Review*, 35 (4), 491–505.
- Jonsson, J. O. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice. An Empirical Assessment of a Rational Choice Model. *European Sociological Review*, 15 (4), 391–404.
- Kersting, M. (2005). Beratung und Auswahl von Studienbewerbern: Ziele und Methoden. *Psychologische Rundschau*, 56, 149–150.
- Kolb, M., Kraus, M., Pixner, J. & Schüpbach, H. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. *Das Hochschulwesen*, 54 (6), 196–201.
- Konegen-Greiner, C. (2001). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang* (Kölner Texte & Thesen 61). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kratz, F. & Netz, N. (2018). Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education*, 43 (2), 375–400.
- Krieger, A. (2011). *Determinanten des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich orientierten Studiengängen. Eine vergleichende Bedingungsanalyse* (Magisterarbeit). Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität.
- Lattner, K. & Haddou, N. (2013). *Abschlussbericht der Studie »Bedingungen von Studienerfolg«. Projekt des LearningCenters im Rahmen vom BMBF-Projekt »Voneinander*

- Lernen lernen*« an der Hochschule Osnabrück (Projektlaufzeit: 10/2012 – 02/2013). Osnabrück: Hochschule Osnabrück.
- Lischetzke, T. & Eid, M. (2005). Wohlbefinden. In H. Weber & T. Rammsayer (Hg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (Reihe »Handbuch der Psychologie«, Band 2; S. 413–422). Göttingen: Hogrefe.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48 (2), 173–188.
- McCormick, A. C., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2013). Student engagement: bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In M. B. Paulsen (Hg.), *Higher education: handbook of theory and research* (Band 28; S. 47–92). Dordrecht: Springer.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, L. & Braun, E. (2018). Student Engagement. Ein Konzept für ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 649–670.
- Müller, W. & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg* (S. 346–386). Wiesbaden: Springer VS.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1979). Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout. *Sociology of Education*, 52 (4), 197–210.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting Voluntary Freshman Year Persistence/Withdrawal Behavior in a Residential University: a Path Analytic Validation of Tinto's Model. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 215–226.
- Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 172–191.
- Salisbury, M., An, B. & Pascarella, E. (2013). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50 (1), 1–20.

- Sarcletti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Sarcletti, A. (2015). Bachelor students' transition to postgraduate studies. Do students with and without migration background have different plans? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (2), 116–139.
- Sarcletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 235–248.
- Schüpbach, H., Pixner, J. & Zapf, S. (2006). Handlungskompetenz im Hochschulstudium. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 147–166.
- Spady, W. (1970). Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1 (1), 64–85.
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355–374.
- Spence, M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M. (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45 (1), 36–52.
- Statistisches Bundesamt (2018). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen (1980 – 2017)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht. Wintersemester 2018/2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stebler, P. (2000). *Studienerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg im Üechtland. Empirische Grundlagen für die Entscheidung hochschulökonomischer Fragen* (Dissertation). Universität Freiburg in der Schweiz, Heidelberg.
- Tinsner, K. & Daniel, H.-D. (2012). Analyse von Studienverlaufsdaten – Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 6 (3), 64–71.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017). The first year in higher education — critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73 (3), 371–387.
- Trost, G. & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. München: Minerva.
- Verband deutscher Studentenwerke (1952). *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Zusammengestellt und erläutert von Gerhard Kath*. München: Verband deutscher Studentenwerke.
- Vöttner, A. & Woisch, A. (2010). *Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen*. Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Waibel, S., Petzold, K. & Rüger, H. (2018). Occupational status benefits of studying abroad and the role of occupational specificity – A propensity score matching approach. *Social Science Research*, 74, 45–61.
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A. & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81–98.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Supplement 2; Sonderheft 24), 233–261.
- Webber, K. L., Bauer Krylow, R. & Zhang, Q. (2013). Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction. *Journal of College Student Development*, 54 (6), 591–611.
- Westermann, R. (2006). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 756–763). Weinheim: Beltz.
- Wiese, B. S. & Schmitz, B. (2002). Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (2), 80–94.
- Winteler, A. & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. *Das Hochschulwesen*, 56 (6), 162–170.

- Wissenschaftsrat (2012). *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates* (Drs. 2627-12). Hamburg.
- Zimmerhofer, A. (2008). *Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz* (Dissertation). Verfügbar unter http://publications.rwth-aachen.de/record/50100/files/Zimmerhofer_Alexander.pdf [18.11.2019].
- Zimmermann, J. & Neyer, F. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515-530.