

Melinda Erdmann

Alles auf Anfang! Und wie oft? – Bildungsverläufe im StuFo-Projekt

Spätestens seit der Bologna-Reform sind Bildungswege von Studienberechtigten immer vielfältiger und diverser geworden. Nicht nur die Anzahl der möglichen Hochschulzugänge ist gestiegen, sondern auch das Angebot an verschiedenen Studienprogrammen und -abschlüssen, ebenso hat sich die Zahl der Hochschulen vervielfacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dies hat zur Folge, dass die Heterogenität der Vorerfahrungen und Erwartungen an ein Studium unter den Studieninteressierten steigt. Dies kann verschiedene Auswirkungen auf den Studienerfolg sowie den weiteren Bildungsverlauf haben. Einige Studien zeigen bspw., dass eine abgeschlossene Ausbildung bei Studierenden an Universitäten mit einem höheren Abbruchrisiko einhergeht, wobei dies an Fachhochschulen nicht der Fall ist. Der Grund hierfür wird v. a. in den Unterschieden der Hochschulzugänge gesehen (vgl. Heublein u. a. 2017). Trotz einer beachtlichen Fülle von Studien, die die Einflüsse unterschiedlicher postsekundärer Verläufe untersuchen, gibt es nur wenige Versuche, die komplette Vielfalt der Bildungsverläufe im Hochschulsystem zu systematisieren und darzustellen. Im vorliegenden Bei-

trag wird ein Überblick über die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zu postsekundären Bildungsepisoden bis zum Studium und darüber hinaus gegeben und anhand der Daten des StuFo-Projekts ein empirischer Beitrag zum Thema geleistet.

1. Hochschulpolitische Diskussion und Forschungsstand

Die Betrachtung von Studienverläufen wie auch die Definition von Studienabbruch ist in der Diskussion um einen effizienten und effektiven Ressourceneinsatz im Hochschulsystem sehr stark bildungspolitisch geprägt. Dabei wird der Studienabbruch oft als das Abbrechen eines einzelnen Studienprogramms (vgl. Pohlenz/Tinsner/Seyfried 2007) oder das Verlassen des Hochschulsystems ohne jeglichen Abschluss (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer 2012) definiert. Grundsätzlich werden Bildungsverläufe im Hochschulsystem aus zwei Perspektiven – einer institutionellen und einer individuellen – untersucht und diskutiert. Aus der Perspektive der Institution liegt dabei der Fokus auf der Darstellung des Bildungsverlaufs innerhalb der jeweiligen Institution und ist v. a. für das Monitoring von Studiengängen von großer Bedeutung. Aus der individuellen Perspektive wird der gesamte Bildungsverlauf im Hochschulsystem in den Blick genommen. Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven resultieren somit verschiedene Definitionen von Studienabbruch und unterschiedliche Bewertungen von Bildungsverläufen. So ist ein Hochschulwechsel aus der Perspektive der verlassenen Institution ein Verlust und wird als Abbruch gezählt (vgl. Ratzlaff in diesem Band). Auf der individuellen Ebene wird das Studium eventuell ohne Verzögerung an einer anderen Hochschule weitergeführt sowie absolviert und wäre somit ein Erfolg für die einzelne Person. Auch führen die ungleichen Perspektiven und die daraus abgeleiteten Definitionen zu unterschiedlichen Abbruchquoten, was wiederum auf der politischen Bewertungs- bzw. Lenkungsebene zu berücksichtigen wäre. Mit der wachsenden Bedeutung von Kennzahlen wie Abbruchquoten und Absolvierendenzahlen für die Steuerung von Hochschulen werden bereits vorhandene prozessgenerierte Daten der Hochschulmanagementsysteme in Studienverlaufsstatistiken ausgewertet und für das institutionsinterne Monitoring und Qualitätsmanagement verwendet. Trotz der Menge an prozessproduzierten Daten werden diese aufgrund ihrer hochschulpolitischen Bedeutung überwiegend nur hochschulintern ausgewertet oder lediglich für einzelne Hochschulen oder Studiengänge zur Untersuchung von For-

schungsfragen zur Verfügung gestellt (vgl. Hauss/Ratzlaff/Niedermeier 2015). Des Weiteren schränken die deutschen Datenschutzbestimmungen die Möglichkeiten der Hochschulen zur Nachverfolgung ihrer Studienabbrecher/-innen bzw. eher -wechsler/-innen über die Hochschulgrenzen hinaus bislang sehr ein. Dies hat zur Folge, dass es nur wenige Daten zu individuellen Studienabbrüchen gibt, die den gesamten postsekundären Bildungsverlauf in den Blick nehmen. Angesichts des schwierigen Zugangs zu Informationen über individuelle Bildungsverläufe stützt sich die Hochschulforschung auf Schätzverfahren und Befragungsdaten, wie sie das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) verwendet und das Nationale Bildungspanel (NEPS) erhebt. Zudem ist die Forschung zu Studienverläufen überwiegend durch die Studienabbruchforschung geprägt, wobei der Untersuchung von konkreten Studienverläufen sowie Studienfachwechseln mit ihren unterschiedlichen Studienepisoden eher eine untergeordnete Rolle zukommt (vgl. Bornmann/Daniel 1999; Spangenberg/Quast 2016). Zwar gibt es einige ältere Studien, die der Untersuchung eines Studienfachwechsels mehr Platz einräumen (vgl. z. B. Spiess 1999 für die Schweiz; Weck 1991 für Deutschland), aktuell konzentriert sich jedoch der größte Teil der Studien aus der Hochschulforschung auf die Identifizierung von Erklärungsfaktoren des Studienabbruchs.

Eine Recherche zu aktuellen Studien im deutschsprachigen Raum, die mittels repräsentativer Stichproben für Deutschland¹ Studienverläufe und konkret Studienfachwechsel behandeln, zeigt, dass aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht immer gegeben ist. Somit werden im Folgenden ausschließlich ein Überblick über das jeweilige Erhebungskonzept sowie Samples einzelner Studien gegeben (vgl. Tab. 1) und die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Designs hinsichtlich inhaltlicher Schlussfolgerungen kurz thematisiert. Dezidierte Ergebnisse der vorgestellten Studien hingegen werden während der Ergebnisdarstellung aus dem StuFo-Projekt an entsprechender Stelle erwähnt und diskutiert. Grundlegend unterscheiden sich die Studien hinsichtlich ihrer empirischen Basis; die Bandbreite reicht von Schätzverfahren auf Grundlage amtlicher Statistiken über retrospektive Befragungen bis zu längsschnittlichen Erhebungen. Das Schätzverfahren des DZHW basiert auf einem Vergleich der amtlichen Zahlen zu Studienanfänger/-innen mit denen zu

1 Dabei gibt es auch einige Publikationen zu fach- und hochschulspezifischen Untersuchungen, die aufgrund ihrer selektiven Stichproben hier nicht dargestellt werden.

Absolvent/-innen in einer Studienkohorte, wobei der Vorteil in der Vergleichbarkeit der amtlichen Daten liegt, aber aufgrund der Schätzungen Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können.

Tab. 1: Studien zu postsekundären Bildungsverläufen im Hochschulsystem

Studie	Sample/Daten	Erhebungs- und Analyse- methode
<i>Schätzverfahren</i>		
Schätzung der Abbruchquoten des DZHW (z. B. Heublein u. a. 2017)	Daten des Statistischen Bundesamts	Schätzverfahren
Startkohorte 6 (Erwachsene) des NEPS (vgl. z. B. Tieben 2016)	Geburtskohorte 1944–54 bis 1975–84 (N = 4 490)	retrospektive Befragung, Interviews
Exmatrikuliertenbefragung des DZHW (vgl. z. B. Heublein u. a. 2017)	2014: N = 6 029 (Studienabbrecher/-innen und Absolvent/-innen)	retrospektive schriftlich-postalische Befragung bis ein halbes Jahr nach Exmatrikulation
Studienanfänger/-innenbefragung des DZHW (vgl. z. B. Scheller/Isleib/Sommer 2013)	Wintersemester 2011/12: 1. Welle N = 7 638 (31 %) 2. Welle N = 4 090 (64 %)	Längsschnitt mit 2 Zeitpunkten im ersten Hochschulsemester: 1. Welle: schriftlich-postalische Befragung 2. Welle: Onlinebefragung
Studienberechtigtenpanel des DZHW (vgl. z. B. Schneider/Franke 2014)	Schuljahr 2014/15: 1. Welle N = 29 905 (49 %) 2. Welle N = 8 953 (39 %) 3. Welle N = 5 164 (62 %)	Längsschnitt mit 3 Zeitpunkten über 5 Jahre: 1. Welle: schriftliche Befragung in den Schulen 2./3. Welle: schriftlich-postalische Befragung
Längsschnittuntersuchungen zu Beobachtung und Analyse von Bildungsverläufen (vgl. Weck 1991)	Gymnasialklassen in gesamt Deutschland (N = 3 500) 4 Kohorten ab 1971/72	Längsschnittliche Befragung ab der 12. Gymnasialklasse bis zum Hochschulexamen

Retrospektive Befragungen, wie sie bei der Exmatrikuliertenuntersuchung des DZHW und der Studie von Nicole Tieben (Erwachsenenkohorte des NEPS) verwendet werden, haben bei der Untersuchung von Bildungsverläufen den großen Vorteil, dass konkrete Aussagen über den Abschluss des angefangenen Studiums gemacht werden können. Als Nachteil werden hierbei nachträgliche Rationalisierungen durch die Befragten und Erinnerungsfehler gesehen (vgl. Sarcletti/Müller 2011). Diese sollen mit längsschnittlichen Befragungen vermieden werden, in-

dem teilweise bereits vor der Aufnahme eines Studiums und nach festgelegten Zeitintervallen wiederholt Informationen über die aktuellen Bildungsphasen gesammelt werden. Nachteile stellen dabei der höhere Ressourcenaufwand und der über die Studienzeit entstehende Schwund der Studienteilnehmenden (Panelmortalität) dar. Dabei geben die Auswertungen der zwei Befragungswellen der Studienanfängerbefragung des DZHW ausschließlich Auskunft über die Zugangsvoraussetzungen und Erfahrungen im ersten Hochschulsesemester und stellen keine Informationen über die weiteren Bildungsverläufe bereit. Das Studienberechtigtenpanel des DZHW hingegen beinhaltet Informationen zu den Bildungsverläufen von Personen vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bis viereinhalb Jahre nach Erhalt dieser.

In Bezug auf die Aussagen über konkrete Abbruchquoten zeigt ein Vergleich der Ergebnisse von Tieben (2016) und Heublein u. a. (2012), wie verschieden die Ergebnisse aus unterschiedlicher Perspektive ausfallen können. So berichtet Tieben für die jüngste Kohorte (geboren von 1975–1984) eine Abbruchquote von 14,5 % aus einer individuellen Perspektive und von 28,6 % aus einer institutionellen Perspektive, wohingegen Heublein u. a. (2012) eine Abbruchquote von 28 % für den Absolventenjahrgang 2010 schätzen.

2. Die Daten des StuFo-Projekts

Für die Darstellung der unterschiedlichen Studienverläufe werden die längsschnittlichen Befragungsdaten der drei Wellen des StuFo-Projekts² herangezogen. Aufgrund des Forschungsdesigns und des primären Untersuchungsgegenstands des StuFo-Projekts – die Studieneingangsphase – lassen die Daten des Projekts zwar keine zeitlich umfassende Betrachtung der Bildungsverläufe zu, ermöglichen aber eine detaillierte Betrachtung der verschiedenen Bildungsverläufe in der Zeit der ersten vier Semester. Des Weiteren umfassen die Daten des StuFo-Projekts Informationen über vorangegangene Bildungsphasen, was einen Vorteil gegenüber prozessproduzierten Daten der Hochschulstatistik, wie sie von Ratzlaff (in diesem Band) berichtet werden, darstellt. Demzufolge können anhand der Projektdaten Fragen zu verschiedenen Bildungsverläufen vor und in den ersten zwei Studienjahren beantwortet werden.

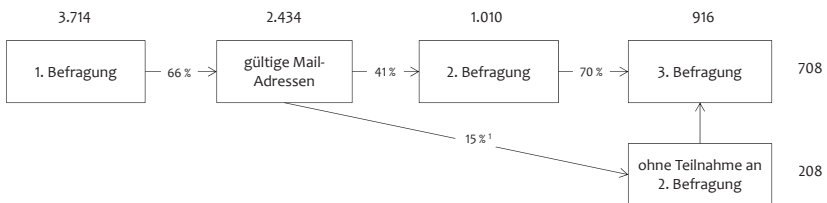
2 Für eine detaillierte Beschreibung des Projekts vgl. Schubarth/Mauermeister/Erdmann/Schulze-Reichelt/Apostolow in diesem Band.

Konkret werden dabei die Informationen zu vorhandenen Erfahrungen mit beruflichen Qualifikationsphasen vor der Aufnahme des Studiums und das Wechsel- und Abbruchverhalten der Studienteilnehmenden des StuFo-Projekts im Erhebungszeitraum detaillierter dargestellt und die daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsverläufe diskutiert.

Aus dem StuFo-Projekt liegen für drei Befragungszeitpunkte unbalancierte Daten vor. Dies bedeutet, dass nicht für jede befragte Person Informationen für alle drei Befragungszeitpunkte vorhanden sind. Für die folgenden Auswertungen werden die Daten sowohl im Querschnitt als auch in ihrer längsschnittlichen Struktur betrachtet. In der Abbildung 1 sind demnach die einzelnen Fallzahlen und Rückläufe für jede Welle im Querschnitt sowie im Längsschnitt zu finden. Insgesamt konnten aus der ersten schriftlichen Befragung für 4 031 Studierende gültige Daten erfasst werden. Davon befanden sich 3 714 im ersten Fachsemester³, was einem Nettorücklauf von 24 % der Erstsemester-Studierenden an den fünf teilnehmenden Universitäten entspricht. Zur Durchführung darauf folgender Onlinebefragungen wurden die Befragten gebeten, eine gültige E-Mail-Adresse anzugeben, was zwei Drittel der Studierenden auch taten. In der zweiten Welle haben 1 010 und in der dritten Welle 916 der Studienanfänger/-innen aus der ersten Welle geantwortet. Dabei ist zu beachten, dass für die letzte Befragung wieder alle Personen mit gültiger Adresse eingeladen wurden. Somit war es Studierenden, die nicht an der zweiten Befragung teilgenommen hatten möglich, sich dennoch an der dritten Erhebung zu beteiligen (N = 208).

Insgesamt haben 708 Studierende an allen drei Befragungen teilgenommen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Ausschöpfung im Querschnitt und für den balancierten Paneldatensatz



- 3 Die Befragungen wurden überwiegend in den Einführungsveranstaltungen der Studiengänge durchgeführt, wobei nicht ausgeschlossen werden konnte, dass Studierende höherer Semester unintendiert an der Befragung teilnahmen.

Aufgrund der Fragestellung nach der Entwicklung von Bildungsverläufen in den ersten zwei Studienjahren eines Fachs werden für die Analysen nur die Studierenden berücksichtigt, die sich zum ersten Befragungszeitpunkt (Wintersemester 2016/17) im ersten Fachsemester des aktuellen Studienprogramms befanden. Demzufolge werden auch Personen mit bereits vorhandenen Studienerfahrungen in einem anderen Fach für folgenden Beitrag in die Analysen mit einbezogen.

3. Studienverläufe im Querschnitt

Da in diesem Beitrag überwiegend querschnittliche Fragestellungen beantwortet werden sollen, wie das Vorhandensein von Vorerfahrungen und der Verbleib der Studierenden nach zwei Jahren, besteht im ersten Schritt nicht die Notwendigkeit, Personen aus der Analyse auszuschließen, die nicht an allen drei Befragungswellen teilgenommen haben. So werden im Folgenden die Daten der drei Wellen aus dem StuFo-Projekt als eigenständiges Sample ausgewertet. Dies bedeutet aber auch, dass Vergleiche zwischen den verschiedenen Wellen nicht ohne Weiteres zulässig sind, da sich die Zusammensetzungen hinsichtlich bestimmter Merkmale⁴ zwischen den Stichproben unterscheiden können.

Ergebnisse aus der ersten Welle:

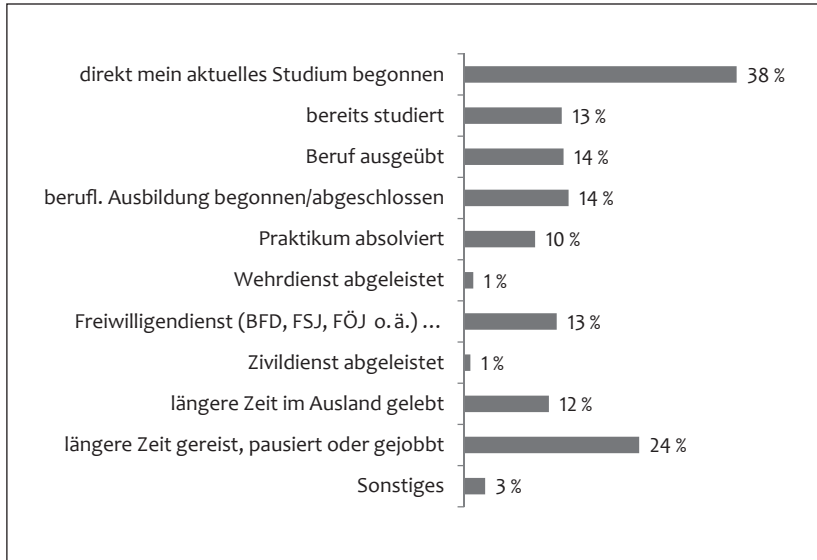
Vor der Aufnahme des (ersten) Studiums

V. a. in Hinblick auf unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen, die Studienanfänger/-innen mit an die Hochschulen bringen sind Bildungsepisoden vor der Aufnahme des Studiums interessant und haben einen Einfluss auf die Bildungsverläufe im Hochschulsystem. So zeigen Analysen der NEPS-Daten, dass Studienabbrecher/-innen mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung aufgrund ihrer Alternativen seltener dazu tendieren, ein weiteres Studienprogramm aufzunehmen als Studienabbrecher/-innen ohne berufliche Ausbildung (vgl. Tieben 2016). Auch die Daten des StuFo-Projekts aus der ersten Befragungswelle beinhalten Informationen über die Vorerfahrungen der Studienanfänger/-innen.

Hierfür wurden sie gefragt, was sie zwischen ihrem (ersten) Schulabschluss und der Aufnahme des aktuellen Studiums gemacht haben.

4 Hinweise auf eine unterschiedliche Stichprobenzusammenstellung konnten bereits für die soziale Bildungsherkunft nachgewiesen werden (vgl. Erdmann in diesem Band).

Abb. 2: Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und aktuellem Studium



Die Auszählung der Antworten⁵ (vgl. Abb. 2) ergibt, dass 13 % der Studienbeginner/-innen bereits Studienerfahrungen besaßen und somit Studienwechsler/-innen, Absolvent/-innen oder Doppelstudierende sein könnten. Zudem hatten 14 % der Befragten vor Aufnahme des Studiums eine Ausbildung begonnen, wovon 90 % diese auch erfolgreich beendet hatten. Insgesamt hatte ein Viertel der Studienbeginner/-innen bereits den Versuch unternommen, eine berufliche Qualifikation in Form einer Ausbildung oder eines Studiums zu erlangen, womit sich diese Gruppe in ihren Vorerfahrungen von den anderen Studienbeginner/-innen klar unterscheidet. Des Weiteren zeigt sich, dass nur 38 % direkt von der Schule an die Hochschulen gewechselt hatten und 39 % vor der Aufnahme des Studiums Übergangstätigkeiten (z. B. Praktika, FSJ, Beruf) ausgeübt hatten.

Aus der bisherigen Forschung zu Studienverläufen wird die Bedeutung der Aufnahme des Wunschstudiums für den weiteren Studienverlauf deutlich. So hat die Aufnahme des Wunschstudiums einen min-

⁵ Für diese Frage waren Mehrfachantworten zulässig.

dernden Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Fachwechsels (vgl. Spangenberg/Quast 2016; Weck 1991). Auch die Studienbeginner/-innen im StuFo-Projekt wurden gefragt, ob sie ihr Wunschstudium aufgenommen haben. Über die Hälfte (54 %) der Studienbeginner/-innen bejahte diese Frage, wohingegen etwas mehr als jede/-r fünfte Studierende nicht das ersehnte Studienprogramm studierte. Zudem gab ein Fünftel an, bei der Wahl des Studienprogramms kein Wunschstudium gehabt zu haben. Im Vergleich zu den Ergebnissen der aktuellsten Studienanfängerbefragung des DZHW (Wintersemester 2011/12) zeigen sich dabei große Unterschiede. So berichten Scheller u. a. (2013), dass 88 % der Befragten an deutschen Universitäten ihr Wunschstudium aufnehmen konnten, wobei sich dieser Anteil zu den vorherigen Kohorten geringfügig gesteigert habe (ab 1998/99 mit 84 %). Hier ist anzumerken, dass sowohl die Fragestellung⁶ des DZHW nach der Aufnahme des Wunschstudiums als auch der Feldzugang⁷ sich vom StuFo-Projekt unterschied. Somit ist bei einem Vergleich der Ergebnisse nicht auszuschließen, dass diese Unterschiede durch die Operationalisierung oder Selbstselektionsprozesse bei der Teilnahme an den Befragungen verursacht wurden. Z. B. könnte die Teilnahme an einer postalischen Befragung davon abhängig sein, ob Studienbeginner/-innen bei der Aufnahme des Studiums bereits einen Wechsel planen und somit das aktuelle Studium als Übergangphase und eine Beurteilung desselben nicht als sinnvoll ansehen.

Ergebnisse aus der zweiten Welle: 8 Monate nach Studienbeginn

Wesentlich für die Entwicklung von Interventionsmaßnahmen gegen Studienwechsel und -abbruch sind nicht nur die Erkenntnisse über die Einflussfaktoren auf einen Wechsel bzw. Abbruch des Studiums, sondern auch Informationen über den Zeitpunkt dieser Entscheidung. Dabei stellt sich die Studieneingangsphase als eine sehr kritische Phase dar, bei der die Studienanfänger/-innen vor der Aufgabe stehen, ihre individuellen Erwartungen und Fähigkeiten mit den neuen institutionellen Anforderungen abzugleichen und eine Passung herzustellen (vgl. Trautwein/Bosse 2017). So stellt sich die Frage, inwieweit es bereits in den

6 Die Frage im Bogen des DZHW lautete: „Deckt sich Ihre Studienwahl mit Ihren Wünschen und Zielen?“, wobei nur die Wahl zwischen den Antworten „Ja“ und „Nein“ bestand.

7 Im StuFo-Projekt wurden die Studienanfänger/-innen zum größten Teil in Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Semester schriftlich befragt, wohingegen das DZHW schriftlich-postalisch in der Mitte des ersten Semesters zur Befragung eingeladen hatte.

ersten zwei Semestern zu Studienwechsellern und -abbrüchen kommt. Hierfür wurden rund 8 Monate⁸ nach der ersten StuFo-Befragung alle Teilnehmenden (unabhängig davon, ob sie bereits die Hochschulen verlassen hatten oder nicht), sofern eine gültige E-Mail-Adresse vorlag, zur zweiten Befragung eingeladen. Um sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive auf Studienabbrüche zu berücksichtigen, wurde die Häufigkeit des Studienverbleibs zum einen für das gesamte Analysesample (ungeachtet der Vorerfahrungen) und zum anderen nur für die Befragten, die sich bei der Eingangsbefragung im Erststudium befanden, berechnet. Anhand des Vergleichs zwischen den beiden Perspektiven werden keine großen Unterschiede deutlich: ca. 93 % der Befragten studierten weiterhin an derselben Hochschule das Studienprogramm, das sie 8 Monate vorher aufgenommen hatten. In Anbetracht der geringen Schwundquote (Abbruch und Wechsel zusammen betrachtet) von ca. 7 % bis zur Mitte des zweiten Semesters wird die Bedeutung der Studieneingangsphase für den Studienverlauf anhand der Befragungsdaten noch nicht deutlich. Auch zeigen die oben erwähnten Studien zu Studienverläufen, dass nur die Hälfte der Studienfachwechsel in den ersten zwei Semestern durchgeführt werden (vgl. Spangenberg/Quast 2016) und dass die durchschnittliche Semesteranzahl beim Abbruch 3,8 bei Bachelorstudiengängen beträgt (vgl. Heublein u. a. 2017). So ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Wechsel- und Abbruchentscheidungen erst im weiteren Studienverlauf getätigt bzw. umgesetzt wird. Um aber einschätzen zu können, wann die ersten Anzeichen für diese Entscheidungen auftreten, wurde zusätzlich die Abbruchintention der Studierenden, die zur zweiten Befragung weiterhin in ihrem Studiengang verblieben waren, ausgewertet. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass 10 % der Befragten angaben, ernsthaft darüber nachzudenken, ihr Studium abzubrechen. Wie die weiteren Analysen zeigen werden, entspricht dies in etwa der Schwundquote dieser Gruppe in den folgenden zwei Semestern.

Ergebnisse aus der dritten Welle: 20 Monate nach Studienbeginn

Bereits aus der oben dargestellten Diskussion wird deutlich, dass nicht jeder Studienabbruch des Erststudiums gleichbedeutend mit einem endgültigen Verlassen des Hochschulsystems ist, sondern ein beträchtlicher Teil der Studienabbrecher/-innen ein weiteres Studium aufnimmt. Auch

8 Da sich die Feldphasen über mehrere Wochen erstreckten, kann die Zeitspanne zwischen erster und zweiter Befragung zwischen 8 und 10 Monaten variieren.

für die Teilnehmenden des StuFo-Projekts stellt sich die Frage nach den verschiedenen Studienepisoden. Auf Basis der Informationen aus den drei Befragungswellen wird für alle Befragten, die an der dritten Welle teilgenommen haben, die aktuelle Studienepisode bzw. der Status als Abbrecher/-in bestimmt. Hierfür wurden aus der ersten Welle die Information, ob eine Person bereits studiert hat, und aus der zweiten sowie dritten Welle die Angaben zu Studien- und/oder Hochschulwechselln bzw. Studienabbrüchen herangezogen. Dabei kann für Studierende, die bei der ersten Teilnahme an der Studie ihr Erststudium aufgenommen hatten, konkret die Studienepisode bestimmt werden: folglich die erste. Für Teilnehmende, die angegeben haben, dass sie zuvor bereits studiert hatten, kann nur die Mindestanzahl der Studienepisoden bestimmt werden, da nicht erfasst wurde, wie viele Studienprogramme vor dem Eintritt in die Studie begonnen bzw. absolviert worden waren.

Anhand der Auswertungen zu den Studienepisoden (vgl. Abb. 3) zeigt sich auch für die Befragten des StuFo-Projekts, dass bis zur dritten Befragung ein großer Teil bereits mindestens einen Wechsel vollzogen hat. Von diesen hatte die Hälfte der Studierenden bereits vorher studiert und nicht erst während der Teilnahme am Forschungsprojekt das erste Mal gewechselt. Des Weiteren haben 3 % der Befragten ihr Studium bis zur dritten Erhebung gänzlich abgebrochen und 69 % studierten weiterhin ihr Erststudium. Um konkrete Aussagen über die Anzahl der Studienepisoden zu machen, werden für die bivariaten Auswertungen nur die Befragten berücksichtigt, die bei der ersten Erhebung auch ihr Erststudium aufgenommen haben (*ohne Studienvorerfahrung*). Betrachtet man ausschließlich Befragte ohne Studienvorerfahrungen (N = 786), sieht die Verteilung auf die verschiedenen Studienepisoden etwas anders aus, da 81 % im Erststudium verblieben, 16 % wechselten und 3 % das Studieren bis dato komplett aufgaben. Aus der oben beschriebenen institutionellen Perspektive (z. B. aus der eines Studienfachs) hätten 18 % der Erstmatrikulierten bis zur Mitte des vierten Semesters ihr Studium abgebrochen, wohingegen es aus der individuellen Perspektive nur 3 % sind, die das Hochschulsystem gänzlich verließen.

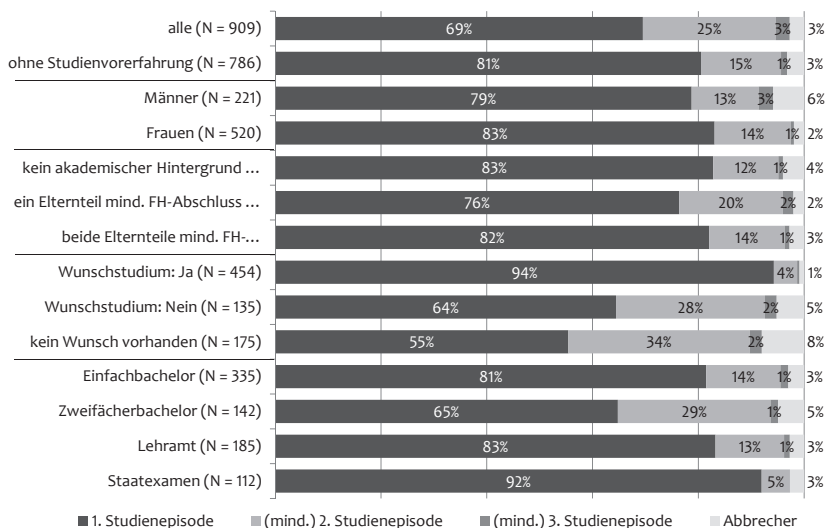
Erstaunlich ist die große Diskrepanz zwischen den hier berichteten Abbrüchen und den aktuellen vom DZHW geschätzten Abbruchquoten von 32 % für den Exmatrikuliertenjahrgang 2014 (vgl. Heublein u. a. 2017). Auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven bietet das Ausmaß des Unterschieds zwischen den Ergebnissen Anlass, sowohl die Erhebungsmethoden als auch die daraus resultierenden Samples beider Studien kritisch zu betrachten.

Von den 909 Befragten, bei denen eine Information zum Studienverlauf vorliegt, befanden sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung 28 % in mindestens der zweiten Studienepisode.

Für einen etwas detaillierteren Blick auf die Studienverläufe werden für verschiedene Variablen zusätzlich bivariate Verteilungen dokumentiert (vgl. Abb. 3). Diese zeigen kleine Unterschiede für das Geschlecht und den Bildungshintergrund der Eltern.

So ist der Prozentsatz des Verbleibs unter den Männern etwas geringer als bei den Frauen (79 % vs. 83 %) und der Anteil an Abbrechenden bis zum vierten Semester etwas höher (6 % vs. 2 %).

Abb. 3: Verteilung der Studienepisoden für alle Befragten und nach Gruppen



Für den akademischen Hintergrund lässt sich ein aufschlussreiches Bild nachzeichnen. Der geringste Anteil derer, die ihr Erststudium beibehielten, ist unter den Befragten zu finden, die nur einen Elternteil mit akademischem Hintergrund haben. Interessant dabei ist, dass dies nicht zu einer höheren Abbruchquote innerhalb dieser Gruppe führte. Tatsächlich wies diese Gruppe zwar den größten Anteil an Personen in der zweiten Studienepisode (20 %) auf, zugleich aber den geringsten Anteil an Abbrecher/-innen (2 %). Somit war in dieser Gruppe die Wechseltendenz am höchsten. Wie die bivariaten Ergebnisse zeigen, bedingt die Aufnah-

me des Wunschstudiums eindeutig die Anzahl der Studienepisoden. So verblieben 94 % derer, die ihr Wunschstudium aufgenommen hatten, in ihrem Erststudium. Personen, die nicht ihr Wunschstudium aufgenommen oder kein Wunschstudium während ihrer Wahl hatten, verblieben viel seltener im Erststudium (64 % und 55 %) und wiesen höhere Wechsel- und Abbruchquoten auf. Auch der gewählte Abschluss des Erststudiums ist ein Prädiktor für die Studienverläufe: So wiesen Studierende im Staatsexamen den höchsten Verbleib auf (92 %) und die Studierenden eines Zweifächerbachelorstudiengangs den geringsten (65 %). Dabei ist aus den Studien des DZHW bekannt, dass Studierende im Staatsexamen, wenn sie sich für einen Abbruch entscheiden, diesen im Durchschnitt ca. vier Semester später vollziehen (Heublein u. a. 2017). Alle in Abbildung 4 dargestellten Verteilungen wurden mittels χ^2 -Test auf ihre statistische Signifikanz getestet, wobei sich die Unterschiede für das Geschlecht, die Aufnahme des Wunschstudiums und den angestrebten Abschluss als statistisch abgesichert erwiesen haben. Darüber hinaus wurden zudem die Verteilungen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, von der Art der Hochschulzugangsberechtigung und von den Fächergruppen überprüft, wobei für diese Variablen keine signifikanten Unterschiede deutlich wurden.

4. Studienverläufe im Längsschnitt

Die Befragungsdaten des StuFo-Projekts wurden in einem Längsschnitt-design erhoben, was den Vorteil hat, dass eine zeitnahe Erfassung von Bildungsentscheidungen möglich war und somit zeitliche Entwicklungen von studienerefolgsrelevanten Faktoren beobachtet werden können. Im Vergleich zu retrospektiven Befragungen hat dies den Vorteil, dass Rationalisierungen und Erinnerungsfehler minimiert werden. Im Folgenden wird der balancierte Paneldatensatz zur Analyse herangezogen, das heißt, es werden ausschließlich die Bildungsverläufe von Personen betrachtet, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben (N = 708). Hierfür werden analog zu den vorangegangenen querschnittlichen Analysen für die erste Welle die Informationen zu begonnenen bzw. abgeschlossenen Qualifikationen vor der (ersten) Studienaufnahme⁹ und für die zweite sowie dritte Befragungswelle die Angaben zum aktuellen

9 Studienbeginner/-innen, die angaben, vorher bereits studiert zu haben, wurden im Analysesample mit berücksichtigt.

Status herangezogen. Dabei lagen nicht immer alle benötigten Informationen vor, sodass die Fallzahl für einige Auszählungen geringfügig von 708 abweicht.

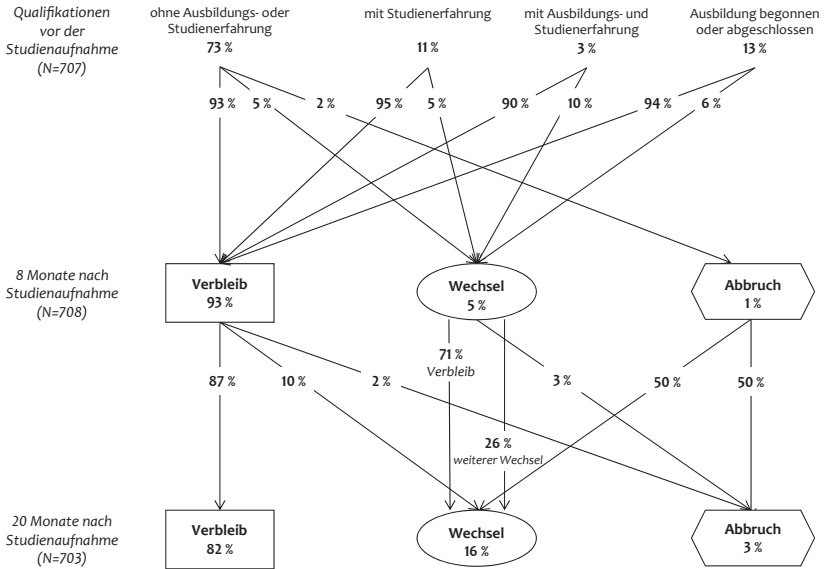
Für das balancierte Analysesample zeigt sich, dass jede/-r vierte Studienbeginner/-in bereits Vorerfahrungen mit einer beruflichen Qualifikationsphase hatte (vgl. Abb. 4). Dies entspricht in etwa den oben dargestellten Ergebnissen aus der ersten Welle.

Wie bereits anhand der querschnittlichen Analyse angedeutet wurde, zeigen sich nach den ersten acht Monaten keine großen Veränderungen für die Befragten, da 93 % von ihnen das begonnene Studium fortgesetzt hatten. In einem Vergleich zwischen den Gruppen mit verschiedenen Vorerfahrungen weist die Gruppe der Personen mit Ausbildungs- und Studienerfahrungen mit 90 % den anteilig geringsten Verbleib im Studienprogramm auf, wobei am häufigsten Personen mit ausschließlich Studienerfahrungen das Studium weiterführten.

Da die erstgenannte Gruppe aber eine sehr kleine Gruppe darstellt, sollten diese Ergebnisse vorsichtig bewertet und ein unterschiedliches Verhalten zwischen den Gruppen nicht als bestätigt angesehen werden.

Nach zusätzlichen 12 Monaten lassen sich weitere Umorientierungen bei den Befragten beobachten. Dabei zeigt sich für die Personen, die in der zweiten Welle noch ihr Ursprungsstudium studierten, dass weitere 10 % einen Wechsel vollzogen und 2 % dieser Gruppe das Studium abgebrochen haben. Für die Wechsler/-innen aus der zweiten Welle stellt sich ein etwas anderes Bild dar. So brachen weitere 3 % dieser Gruppe das Studium ab, 71 % blieben bei ihrem neuen Studiengang und 26 % wechselten ein weiteres Mal. Hierdurch wird deutlich, dass in dieser Phase die größte Wechseltendenz bei Studierenden, die bereits einmal gewechselt hatten, zu finden ist. Zudem ist zu erkennen, dass eine zu frühe Erfassung eines Studienabbruchs diesen überschätzt, da die Hälfte der in der zweiten Welle vorläufig als Abbrecher/-innen identifizierten in den folgenden 12 Monaten wieder ein Studium aufgenommen hatten.

Abb. 4: Studienverläufe im balancierten Längsschnittdatensatz*



* Aufgrund von Rundung der Prozentsätze können von 100 abweichende Zeilensummen entstanden sein.

5. Fazit und anschließende Forschungsfragen

Trotz der großen Bedeutung von Studienabbrüchen und der bildungspolitischen Bemühungen, diese zu reduzieren, gibt es nur wenig Forschung zur Komplexität von individuellen Bildungsverläufen im Hochschulsystem. So war es das Anliegen dieses Beitrags, den Blick etwas zu öffnen und postsekundäre Bildungsverläufe in ihrer Vielfalt zu diskutieren und zu untersuchen.

Anhand der Daten des StuFo-Projekts wurde die Häufigkeit eines Studiengangwechsels etwas deutlicher und es konnte gezeigt werden, dass in einer vermeintlichen Studienanfängerkohorte bereits 31 % der Studierenden Studienerfahrungen besitzen. Aus der oben dargestellten Diskussion des Forschungsstandes und der Darstellung der Bildungsverläufe im StuFo-Projekt kann geschlussfolgert werden, dass ein Studienwechsel nicht gleichbedeutend mit einem individuellen Studienabbruch ist und in der Forschung zu Studienabbrüchen die analytische Unterscheidung

zwischen institutioneller und individueller Perspektive sowie die Betrachtung von Studiengangwechseln zu kurz kommt. Anhand der empirischen Analysen wurde deutlich, dass die Studienwechsellendenzen bei bestimmten Gruppen von Studierenden höher sind als bei anderen. Den Auswertungen zufolge sind die männlichen Studierenden, Studierende in Zweifächerbachelorstudiengängen und Studierende, die nicht ihr Wunschstudium aufgenommen hatten, häufiger unter den Studienwechsler/-innen zu finden.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse aus dem StuFo-Projekt in Bezug auf die Heterogenität der Bildungswege der Studienbeginner/-innen auf die Bedeutung für die Entwicklung von Maßnahmen zur Begleitung (in) der Studieneingangsphase. So unterscheiden sich die Studierenden in ihren Vorerfahrungen und Erwartungen, welche zu unterschiedlichen Beratungs- und Informationsbedürfnissen führen können. Auch regt der hohe Anteil von Studierenden mit mindestens zwei Studienepisoden zu Überlegungen an, ob ein besser betreuter Studienwechsel nicht eine studienerefolgsfördernde Maßnahme sein kann, die mithin in das Repertoire der Studieneingangsmaßnahmen aufgenommen werden sollte.

Das fehlende Wissen über die Komplexität von Studienverläufen stellt somit nicht nur eine Forschungslücke dar, vielmehr hat dieser blinde Fleck auch Konsequenzen für die Entwicklung und Gestaltung von Maßnahmen an Hochschulen. Die Unterschätzung der Komplexität von Bildungsverläufen kann dazu führen, dass bestimmte Bedarfe auf Seiten der Studierenden nicht gesehen werden. So besteht nicht nur eine Heterogenität der Studierenden beim Zugang, auch sollten die teilweise sehr unterschiedlichen Studienverläufe berücksichtigt werden. Demnach sollten in der Konsequenz Maßnahmen u. a. für den Studienanfang nicht nur auf unterschiedliche Vorerfahrungen eingehen, vielmehr sollten verschiedene Angebote auch Abbruch- bzw. Wechselabsichten adressieren, um auch diese Studienverläufe zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. In Anbetracht des Ausmaßes von Studienwechsel sollte dieser als ein Normalfall anerkannt werden und entsprechend ein Angebot für dessen Begleitung und Betreuung (z. B. im Rahmen einer Karriereberatung) gewährleistet werden.

Offen geblieben sind Fragen nach dem Erfolg und Misserfolg verschiedener Bildungsverläufe unter Berücksichtigung der dargestellten Komplexität. Abgeleitet aus den Ergebnissen des StuFo-Projekts stellt sich z. B. die Frage nach dem Studienerfolg in Abhängigkeit von existierenden Vorerfahrungen, der Realisierung des Wunschstudiums und

eines Studiengangwechsels. Auch wird der Bedarf nach einem alternativen Zugang zu den empirischen Informationen deutlich, wie es ihn angesichts prozessgenerierter Daten bereits hochschulintern gibt – und wie er mit der Umsetzung des neuen Hochschulstatistikgesetzes auch bald bundesweit verfügbar sein wird.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bornmann, L./Daniel, H. D. (1999): Der Wechsel des Studienganges an der Universität Gesamthochschule Kassel. Ausmaß und Bedingungen. Ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen, retrospektiven Befragung von Magisteranfängerkohorten. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H. D. (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 195–207.
- Hauss, K./Ratzlaff, O./Niedermeier, F. (2015): Zwei Perspektiven auf den Studienverlauf. Methodologie und Praxis im Qualitätsmanagement von Lehre und Studium. In: Vettori, O./Salmhofer, G./Mitterauer, L./Leder Müller, K. (Hrsg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 207–219.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1), Hannover: DZHW.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2012): Die Entwicklung, der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. In: Forum Hochschule (3). Hannover: DZHW.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Sarcletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 235–248.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. In: Forum Hochschule (6). Hannover: DZHW.

- Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: Forum Hochschule (6). Hannover: DZHW.
- Spangenberg, H./Quast, H. (2016): Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: Forum Hochschule (5). Hannover: DZHW.
- Spiess, C. (1999): Der Studienfachwechsel. Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen Erfolgreichen Abschluß? In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 181–193.
- Tieben, N. (2016): LEAD-Expertise. Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Trautwein, C./Bosse, E. (2017): The first year in higher education. Critical Requirements From the Student Perspective. In: Higher Education, 73, S. 371–387.
- Weck, M. (1991): Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Lang.