

## Konzept zur Erhöhung des Studienerfolgs an der FAU

---

### Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	3
2	Schwund, Studienabbruch und Fachwechsel .....	4
2.1	Definitionen .....	4
2.2	Daten zur Untersuchung von Schwund und Fachwechsel .....	5
2.3	Daten zur Untersuchung von Studienabbruch .....	5
2.4	Verwendung von Daten zu Schwund, Studienabbruch und Fachwechsel.....	6
3	Studienerfolg .....	6
3.1	Definition von Studienerfolg.....	6
3.2	Datenlage zu Studienerfolg .....	8
3.2.1	Kriterien des Studienerfolgs – Erreichen des Abschlusses inkl. Note und Studiendauer.....	8
3.2.2	Kriterien des Studienerfolgs – Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt .....	8
3.3	Verwendung der Daten zu Studienerfolg .....	9
4	Forschungsstand zu Einflussfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch .....	9
4.1	Soziodemographische und individuelle Prädiktoren.....	10
4.2	Interesse und Motivation .....	10
4.3	Eingangsvoraussetzungen und Qualifikation .....	10
4.4	Studienbedingungen und Studierbarkeit.....	11
4.5	Persönliche Lebensumstände .....	12
4.6	Studienabbruch als komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren.....	12
5	Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs der FAU.....	13
5.1	Bestehende Projekte zur Erhöhung des Studienerfolgs.....	13
5.2	Qualitätsentwicklungsschwerpunkt „Studienerfolg – Verbesserungspotentiale nutzen“.....	15
	Literatur .....	17
	Anlage – Handreichung für Qualitätsentwicklungsschwerpunkt .....	20

### Zusammenfassung

Das folgende Konzept soll einen Überblick über Definition und Einflussfaktoren von Studienerfolg sowie entsprechende Maßnahmen an der FAU geben. Hierfür werden die Begriffe Studienerfolg, Studienabbruch und Schwund definiert. Dabei umfasst die Schwundquote alle Studierenden einer Kohorte, die die FAU ohne Erwerb eines Abschlusses verlassen haben. Ein Studienabbruch stellt damit eine besondere Form des Schwundes dar, bei dem das Studium später auch nicht wieder fortgesetzt wird. Weitere Schwundereignisse können eine Unterbrechung des Studiums oder ein Hochschulwechsel sein. Diese Unterscheidung ist wichtig, um Studienabbruch eindeutig erfassen zu können (siehe dazu Kapitel 2, ab S. 4). Zur Analyse von Schwund und Studienabbruch können an der FAU interne Prozessdaten sowie hochschulübergreifende Aufzeichnungen genutzt werden. Aktuell kann die FAU aufgrund fehlender Datenbasis nicht zwischen den Schwundereignissen, Studienabbruch und Hochschulwechsel unterscheiden. Um empirisch fundiert tatsächlichen Abbruch feststellen zu können, findet daher seit dem Wintersemester 2022/23 eine Kurzbefragung der exmatrikulierten Studierenden an der FAU statt. Studiengangs- und Studienfachwechsel können bereits intern nachvollzogen werden.

Auch für den Begriff Studienerfolg ist eine universitätsspezifische Definition notwendig, um diesen messbar zu machen. Für die FAU liegt Studienerfolg dann vor, wenn ein Studiengang ermöglicht, dass für eine die FAU verlassende Person alle folgenden Aspekte zutreffen (siehe dazu Kapitel 3, ab S. 6):

- (1) Erwerb von fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen während des Studiums
- (2) Persönlichkeitsentwicklung (zu kritischen, eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, die Fähigkeiten und Kenntnisse selbständig, verantwortungsvoll und zum Wohl der Gesellschaft anwenden)
- (3) Absolvieren eines Hochschulstudiums durch den Erwerb eines Studienabschlusses innerhalb der Regelstudienzeit (mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern)
- (4) Erreichen einer vergleichsweise guten Abschlussnote
- (5) Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt in einer der akademischen Ausbildung adäquaten Tätigkeit mit vergleichsweise kurzer Dauer zwischen Studienabschluss und dieser Tätigkeit

Je nach betrachtetem Kriterium können an der FAU verschiedene Prozess- und Befragungsdaten Aufschluss über Studienerfolg geben. Eine regelmäßige Arbeit mit diesen Daten ist durch den Prozess der internen Akkreditierung sichergestellt. Sie erfolgt im Rahmen der Studiengangsgremien und dient der Weiterentwicklung der Studiengänge.

Der Fokus bei wissenschaftlichen Analysen zum Thema Studienerfolg ist, Einflussfaktoren zu erkennen, die den Studienerfolg bzw. den Entscheidungsprozess hin zum Studienabbruch erklären. Neben individuellen Faktoren hängt der Studienerfolg von den Dimensionen Studierbarkeit, Studienqualität und Studierfähigkeit ab und muss als mehrdimensionales, komplexes Ereignis gesehen werden. Dabei können sich die einzelnen Faktoren wechselseitig beeinflussen (siehe dazu Kapitel 4, ab S. 9).

Um den Studienerfolg zu erhöhen bzw. Schwund- und Abbruchquoten zu senken, wurden an der FAU bereits konkrete Maßnahmen ergriffen. Diese sollen dazu dienen, den Studieneinstieg zu erleichtern und bei Schwierigkeiten die Studierenden durch verschiedene Serviceleistungen zu unterstützen (siehe dazu Kapitel 5, ab S. 13).

## 1 Einleitung

Als Nachfolge des Hochschulpakts 2020 wurde der Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“ vereinbart, der ab dem 1. Januar 2021 Anwendung findet. Die Zielvorstellung ist dabei die Sicherung einer flächendeckenden und dauerhaft hohen Qualität von Studium und Lehre. Damit konzentrieren sich Hochschulen nun verstärkt auf den Erhalt bzw. die zielgerichtete Einrichtung und Entwicklung von entsprechenden Maßnahmen und Instrumenten. Hierzu zählen neben verbesserten Rahmenbedingungen des Studiums auch die Erhöhung des Studienerfolgs und die Vermeidung von Studienabbrüchen.<sup>1</sup> Im Rahmen der Verpflichtungserklärung Bayerns wird in diesem Zusammenhang unter anderem als Ziel beschrieben, Studienzuschüsse für eine Fortführung bereits laufender Aktivitäten mit dem Ziel verbesserter Studienbedingungen zu verwenden.<sup>2</sup>

Auch im öffentlichen Diskurs werden Studienerfolg und Studienabbruch thematisiert. Hintergrund ist häufig die Befürchtung, dass der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften nicht mehr gedeckt und die volkswirtschaftlichen Ressourcen nicht effizient genutzt werden können. Bereits jetzt fehlen deutschlandweit ausreichend Fachkräfte, was insbesondere auf MINT-Fächer zutrifft. Einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln zufolge steigt der geschätzte Ersatzbedarf an Akademikerinnen und Akademikern in diesen Disziplinen in den nächsten 10 bis 15 Jahren stark an.<sup>3</sup> Der Studienerfolg spielt daher als wesentlicher Aspekt der Hochschulbildung mit einem wachsenden öffentlichen Interesse an Absolventinnen und Absolventen eine immer größere Rolle.

Sowohl die Hochschulen als auch die Politik haben das gemeinsame Ziel, mittels geeigneter und aufeinander abgestimmter Maßnahmen, z. B. durch hochschulinterne sowie -externe Programme und verbesserte Rahmenbedingungen, den Studienerfolg zu erhöhen. Dabei muss das hohe Ausbildungsniveau beibehalten werden. Hochschulen als wesentlichen Instanzen im Bestreben um die Erhöhung des Studienerfolgs wird oftmals ein großer Teil der Verantwortung für die Studienabbruchquoten zugeschrieben. Wenn Hochschulen jedoch dazu angehalten werden, Maßnahmen zu entwickeln, muss auch berücksichtigt werden, dass Studienerfolg ein mehrdimensionales, komplexes Ereignis darstellt. Neben den Dimensionen Studierbarkeit auf organisatorischer Ebene, Studienqualität auf Ebene der Studiengänge und Studierfähigkeit bezogen auf Studierende und deren Lernvoraussetzungen sind auch weitere elementare Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs von Bedeutung, die nicht im Einflussbereich der Hochschulen liegen, wie sozio-demographische Merkmale, Ausbildungsbiographien, Studienwahlmotive oder auch finanzielle Ressourcen.<sup>4</sup> Um ihrer heterogenen Studierendenschaft Studienerfolg zu ermöglichen, müssen Hochschulen daher alle genannten Bedingungsfaktoren berücksichtigen.

Für eine verlässliche Unterscheidung zwischen Abbruch- und Wechselquoten sind hochschulübergreifende Daten notwendig, die Informationen über den Verbleib ehemaliger Studierender einer Universität enthalten. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) berechnet die Studienabbruchquoten auf Basis der Abschlussjahrgänge und der Daten des Statistischen Bundesamtes. An Universitäten ergeben sich dabei für die Ba-

---

<sup>1</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019

<sup>2</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2020

<sup>3</sup> vgl. Anger et al. 2020

<sup>4</sup> vgl. Klein & Stocké 2016

chelor Kohorten mit Studienbeginn in den Jahren 2010/11, 2012/13 und 2014/15 konstante Studienabbruchquoten von jeweils 32%.<sup>5</sup> Da die Quote des DZHW ebenso wie weitere Untersuchungen und Analysen zu Studienabbruchquoten jedoch auf Schätzungen beruht, sollte kein Vergleich der FAU-Quote mit extern berechneten Quoten erfolgen.

Aus diesem Grund sowie aufgrund der hohen Komplexität des Untersuchungsgegenstandes stellt die Untersuchung von Studienerfolg und -abbruch die Hochschulen häufig vor eine Herausforderung. Die Höhe von Kennzahlen hängt auch maßgeblich davon ab, wie die Begriffe Studienerfolg und Studienabbruch bestimmt und gemessen werden. Daher gilt es, die zentralen Begriffe Schwund, Studienabbruch und Studienerfolg hochschulintern konsensfähig zu definieren und diese Definition konsequent anzuwenden. **Es wird dringend empfohlen, die nachfolgend vorgelegten Begrifflichkeiten FAU-intern einheitlich zu verwenden.** Bevor Maßnahmen ergriffen und Folgerungen gezogen werden, sollten die entsprechend definierten Kennzahlen berücksichtigt, dabei aber auch ggf. Einschränkungen ihrer Aussagekraft bedacht werden.

## 2 Schwund, Studienabbruch und Fachwechsel

### 2.1 Definitionen

---

**Schwund:** Studierende einer Kohorte, die die FAU ohne Erwerb eines Abschlusses verlassen

**Studienabbruch:** Besondere Form des Schwundes; Studium wird nicht zu einem späteren Zeitpunkt an der FAU oder einer anderen Hochschule fortgesetzt

**Fachwechsel:** Wechsel des Studienfachs innerhalb der Hochschule, nicht als Schwund zu zählen

---

Für die FAU bedeutsamer Schwund kann durch Hochschulwechsel, Studienabbruch oder die Unterbrechung des Studiums entstehen. Davon zu unterscheiden ist der Fachwechsel innerhalb der Hochschule. Da die Studierenden bei einem Fachwechsel an der FAU verbleiben, sollte dieser in Berechnungen von entsprechenden Quoten und in der Klassifizierung nicht als Schwund ausgewiesen werden. Für den Studiengang ist die Fachwechselquote jedoch eine wichtige Kenngröße, die kommuniziert werden sollte, um daraus Impulse für die Weiterentwicklung des Studiengangs abzuleiten.

Auch wenn Schwundereignisse aus gesellschaftlicher Perspektive, aus Sicht der Hochschulen und auch für die Studierenden selbst einen Verlust an investierten Ressourcen darstellen, muss Schwund nicht per se als negativ betrachtet werden. Sofern Studierende im Anschluss an ihre Exmatrikulation an der FAU an einer anderen, nationalen oder internationalen Hochschule erneut ein Studium aufnehmen, spielt dies dem im Zuge der Bologna-Reform formulierten Ziel einer erhöhten Mobilität der Studierenden zu.<sup>6</sup> Auch bei der Bewertung von Studienabbruch müssen diese zwei Perspektiven berücksichtigt werden. Aus der individuellen Sicht der Studierenden ist ein Studienabbruch nicht immer gleichbedeutend mit einem Misserfolg, da sie beispielsweise in eine Tätigkeit übergehen, die besser zu ihnen passt und zu höherer Zufriedenheit sowie größerem Erfolg führt.<sup>7</sup> Wird jedoch die FAU als Institution betrachtet, so stellt das Verlassen der Hochschule ohne Abschluss durch Studierende für sie einen Verlust

---

<sup>5</sup> vgl. DZHW 2020

<sup>6</sup> vgl. Klein/Stocké 2016, S. 328

<sup>7</sup> vgl. Neugebauer et al. 2019, Heublein et al. 2018

dar, den es zu vermeiden gilt. Sofern die Gründe für das Verlassen der Hochschule im Einflussbereich der Hochschule stehen, sollte das vorrangige Ziel die Beseitigung der Ursachen für Abbruch oder Hochschulwechsel sein. Je nachdem, welche Gründe ausschlaggebend für einen Abbruch des Studiums sind, können zugeschnittene Maßnahmen helfen, Studienabbruch zu reduzieren. Bei der Entwicklung von Maßnahmen empfiehlt sich daher, den Forschungsstand zu den Ursachen von Studienabbruch zu berücksichtigen (siehe Kapitel 94).

### 2.2 Daten zur Untersuchung von Schwund und Fachwechsel

Der Schwund einer Kohorte und der Fachwechsel innerhalb der Hochschule kann anhand von Prozessdaten untersucht werden. Hierzu gehören umfangreiche Daten aus der Verwaltung der FAU. Diese Daten werden im Data-Warehouse-System CEUS (Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für die Hochschulen in Bayern) aufbereitet und zur Verfügung gestellt. CEUS dient zur Aufbereitung und historisierten Speicherung konsistenter Daten aus unterschiedlichen hochschulinternen Datenquellen zur Studierenden- und Graduiertenstatistik. Die Daten, welche von CEUS übertragen werden, werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Referats S-DATEN - Daten und Führungsinformationen ständig hinsichtlich ihrer Qualität überprüft und aktualisiert. CEUS liefert zum einen Informationen zu soziodemografischen Variablen der Studierenden (Alter, Geschlecht, Herkunft usw.) und zum anderen Daten zum Studienverlauf bzw. Anzahl der Studierenden sowie Graduierten auf verschiedenen Ebenen (Fakultät, Department/Lehreinheit, Studienfach, nach Fach- und Hochschulse-mester, Abschlussart, Hochschulzugangsberechtigung, usw.). Diese Daten können ad hoc semesterspezifisch und nach oben genannten Kriterien abgerufen werden; mit Hilfe des Referats S-DATEN können zudem auch Studienverlaufsanalysen abgebildet werden. Anhand dieser Berichte kann zum Beispiel festgestellt werden, zu welchem Zeitpunkt im Studium Studierende besonders häufig ihr Studium ohne Erwerb eines Abschlusses beenden oder in welchem Fachsemester Studierende ihren Studiengang wechseln. Eine Analyse auf Ebene des Studiengangs liefert außerdem auch Daten darüber, in welches Fach anschließend gewechselt wurde.

### 2.3 Daten zur Untersuchung von Studienabbruch

Anhand der internen Prozessdaten, die zur Analyse von Schwund verwendet werden, kann nicht differenziert werden, ob es sich um einen Abbruch, eine Unterbrechung oder einen Hochschulwechsel handelt. Der tatsächliche Studienabbruch ist damit nicht zu quantifizieren. Dazu sind hochschulübergreifende Daten notwendig, die mithilfe der Studienverlaufstatistik erfasst werden. Diese wurde in Folge der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes, die am 1. März 2016 in Kraft trat, unter Wahrung des Datenschutzes eingeführt. Sie erfasst verlässliche Daten einer bzw. eines jeden Studierenden vom ersten Hochschulse-mester an bis zum erfolgreichen Studienabschluss einschließlich der Phasen, in denen das Studium unterbrochen oder der Studiengang bzw. die Hochschule gewechselt wurde. Die erstmalig 2017 erhobenen Daten werden in die seit 2019 betriebene Studienverlaufdatenbank eingepflegt. Die Erstausgabe der Studienverlaufstatistik von 2019 enthält Auswertungen zum Hochschulwechsel insgesamt sowie zum Hochschulwechsel zu Beginn des Masterstudiums und zum Studiengangswechsel. Weitere Analysen, unter anderem zu Studienerfolg und Studienabbruch, sollen in künftigen Berichten folgen.

Um darüber hinaus hinsichtlich der Unterscheidung von Studienabbruch und Schwund für Aufklärung zu sorgen, wurde im Wintersemester 2022/23 an der FAU zudem eine fortlaufende Exmatrikuliertenbefragung eingerichtet. In einer kurzen Befragung, zu der die ohne Abschluss exmatrikulierten Studierenden kurz nach der Exmatrikulation automatisch eingeladen werden,

werden der ehemalige Studiengang, die Gründe für die Exmatrikulation und Zukunftspläne erfragt.

### 2.4 Verwendung von Daten zu Schwund, Studienabbruch und Fachwechsel

Bisher kann die FAU aufgrund der fehlenden Datenbasis nicht mit Sicherheit sagen, ob es sich bei Studierenden, die die FAU verlassen, um Studienabbrecherinnen bzw. -abbrecher handelt oder ob diese zu einem späteren Zeitpunkt an einer anderen Hochschule ein Studium aufnehmen. Daher können die vorliegenden Daten bislang nur bedingt einen Impuls zur Weiterentwicklung der Studiengänge liefern. Die neu eingerichtete Exmatrikuliertenbefragung soll im regelmäßigen Abstand ausgewertet und die Ergebnisse den für Verbesserung von Qualität in Lehre und Studium zuständigen Akteuren der FAU berichtet werden. Durch die Befragung der Exmatrikulierten kann genauer abgeschätzt werden, wie hoch der Anteil der Studienabbruch- und Hochschulwechselereignisse beim Verlassen der Hochschule ist. Zudem können Ursachen für den Abbruch identifiziert werden, so dass gezielt Maßnahmen entwickelt werden können, die diesem vorbeugen.

Studiengangs- bzw. Studienfachwechsel können intern jedoch bereits nachvollzogen werden. Diese Daten können Studiengängen Informationen über mögliche Gründe für einen Studiengangswchsel aus ihrem Fach in andere Studiengänge bieten, aber auch Informationen über Studierende liefern, die aus anderen Fächern in ihren Studiengang gewechselt sind. Den Studiengängen werden jährlich Analysen aus der Studierenden- und Prüfungsstatistik aus CEUS zur Verfügung gestellt. Mit diesen und mit zukünftig bereitgestellten Kohortenanalysen muss sich das Studiengangsgremium im Rahmen der internen Akkreditierung von Studiengängen regelmäßig beschäftigen.

## 3 Studienerfolg

### 3.1 Definition von Studienerfolg

Die Möglichkeiten, Studienerfolg zu definieren und zu messen, sind vielfältig. Eine einheitliche Definition von Studienerfolg existiert weder in der wissenschaftlichen Literatur noch im Alltagsverständnis. Darüber hinaus können die Begriffsdefinitionen je nach Hochschule sowie zwischen einzelnen Fachbereichen variieren.<sup>8</sup> Aufgrund dieses komplexen Sachverhalts kann aus einer Definition nicht unmittelbar eine Operationalisierung abgeleitet werden. Die nachfolgende Definition soll daher zunächst der Begriffsklärung dienen. Wie Studienerfolg operationalisiert wird, muss im Kontext der aktuellen wissenschaftlichen Forschung und unter Berücksichtigung der Limitationen von Befragungsdaten festgelegt werden (s. Abschnitt 3.3).

Der Studienerfolg kann unter folgenden Perspektiven betrachtet werden: Studierendenperspektive, Universitätsperspektive, Perspektive des Arbeitsmarktes und aus der Perspektive der gesellschaftlichen Funktionsebene.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> vgl. Heublein et al. 2015

<sup>9</sup> vgl. Trapmann 2008

Unter Berücksichtigung dieser Perspektiven spricht die FAU, auch angelehnt an ihr Leitbild<sup>10</sup>, dann von Studienerfolg, wenn ein Studiengang ermöglicht, dass für eine die FAU verlassende Person alle folgenden Aspekte zutreffen:<sup>11</sup>

- (1) Erwerb von **fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen** während des Studiums
  - (2) **Persönlichkeitsentwicklung** (zu kritischen, eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, die Fähigkeiten und Kenntnisse selbständig, verantwortungsvoll und zum Wohl der Gesellschaft anwenden)
  - (3) Absolvieren eines Hochschulstudiums durch den Erwerb eines Studienabschlusses **innerhalb der Regelstudienzeit** (mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern)
  - (4) Erreichen einer vergleichsweise guten **Abschlussnote**
  - (5) **Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt** in einer der akademischen Ausbildung adäquaten Tätigkeit mit vergleichsweise **kurzer Dauer** zwischen Studienabschluss und dieser Tätigkeit
- 

Sowohl bei der Abschlussnote als auch bei der Dauer zwischen Studienabschluss und beruflicher Tätigkeit werden bewusst keine konkreten Kennwerte in die Definition aufgenommen. Sollen diese Faktoren als Kriterium für Studienerfolg dienen, muss eine Relativierung im Kontext des jeweiligen Studiengangs erfolgen. Diese kann z. B. als Vergleich von verschiedenen Kohorten eines Studiengangs oder im Vergleich einzelner Studierender mit ihrer Kohorte stattfinden. Der Vergleich zwischen verschiedenen Studiengängen ist aufgrund verschiedener Fachkulturen bzw. der zu erwartenden Arbeitsmarktsituation nur eingeschränkt möglich.

In der Definition festgehalten ist, dass das Erreichen aller Kriterien ermöglicht werden muss, um von Studienerfolg sprechen zu können. Dem Wort „aller“ kommt dabei die Bedeutung zu, sicherzustellen, dass beim Fokus auf einzelne Kriterien andere nicht vernachlässigt werden. Beispielsweise sind vergleichsweise gute Abschlussnoten alleine nicht ausreichend für Studienerfolg, wenn dabei das Abschlusszertifikat entwertet wird und somit die Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt gefährdet wird oder wenn das Ausbildungsniveau vernachlässigt wird und dadurch zu wenige Fachkompetenzen erlangt werden. Andererseits kann z. B. auch dann nicht von Studienerfolg gesprochen werden, wenn ein hohes Niveau an Fachkompetenzen vermittelt wird, diese Kompetenzen aber so spezifisch sind, dass sie auf dem Arbeitsmarkt nicht oder nur sehr schwer einsetzbar sind.

Bei allen Kriterien der Definition ist zu berücksichtigen, dass diese nicht allein von der Hochschule beeinflusst werden. Da individuelle Faktoren eine große Bedeutung haben (s. Kapitel 4), sollten diese insofern berücksichtigt werden, als dass eine Beurteilung des Studienerfolgs auf Aggregatebene erfolgen muss. Es kommt dabei nicht auf einzelne individuelle Studienverläufe an, sondern darauf, ob der Studiengang es den Studierenden im Durchschnitt ermöglicht, die verschiedenen Aspekte des Studienerfolgs zu erreichen.

---

<sup>10</sup> <https://www.fau.de/fau/willkommen-an-der-fau/leitbild/>

<sup>11</sup> Die genannten Kriterien gelten dabei lediglich für Studierende, die mit dem Ziel studieren, eine berufliche Qualifikation zu erwerben. Für Studierende, die zum Beispiel ausschließlich nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens studieren, müssen andere Kriterien herangezogen werden. Da diese jedoch eine Minderheit in der Studierendenschaft darstellen, wird sich hier auf erstgenannte Gruppe fokussiert.

### 3.2 Datenlage zu Studienerfolg

Zur Analyse und Beobachtung von Studienerfolg können an der FAU unterschiedliche Datenquellen genutzt werden. Dabei lassen sich Prozessdaten (z. B. CEUS) und Befragungsdaten (z. B. Studierenden- und Graduiertenbefragung) unterscheiden.

#### 3.2.1 Kriterien des Studienerfolgs – Erreichen des Abschlusses inkl. Note und Studierendauer

Mit den internen Prozessdaten aus CEUS kann analysiert werden, wie viele Studierende das Studium mit einem Abschluss beenden, welche Abschlussnote sie dabei erzielen und wie viele Fachsemester sie hierfür benötigen. Für die Abschlussnote gibt es insofern eine Einschränkung, als diese nicht für Studiengänge erfasst wird, für die keine universitäre, sondern eine staatliche Abschlussprüfung abgelegt wird.

Diese Lücke bei der Abschlussnote wird durch die zentrale Graduiertenbefragung geschlossen.<sup>12</sup> Im Rahmen dieser Erhebung werden alle zwei Jahre Absolventinnen und Absolventen der FAU befragt. Neben der Abschlussnote werden in dieser Befragung auch Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit erhoben, um Hinweise auf Ursachen für eine ggf. eingeschränkte Studierbarkeit eines Studiengangs zu erhalten.

Um Hinweise darauf zu erhalten, inwiefern einzelne Module und Prüfungen die Abschlussnote und den Studienverlauf beeinflussen, soll zukünftig eine systematische Analyse des Prüfungserfolgs auf Studiengangsebene durchgeführt werden.

#### 3.2.2 Kriterien des Studienerfolgs – Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt

Um die weiteren Kriterien des Studienerfolgs zu analysieren, können Daten von Studierenden- und Graduiertenbefragungen der FAU herangezogen werden. In der jährlich stattfindenden Studierendenbefragung (FAU-St, ehemals FAU-Panel) der FAU werden die Studierenden um ihre Einschätzung zu den bereits erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen, zur Berufsvorbereitung und nach Wünschen für zusätzliche Angebote zum Berufseinstieg gebeten. Hinsichtlich des Themas Studienerfolg liefert die Befragung außerdem Daten zu Studienbedingungen, Studienanforderungen, zur Studienwahl und zu Betreuungs- und Unterstützungsangeboten vonseiten der Hochschule. Zudem werden Studierende, die ernsthaft daran denken, die Hochschule zu verlassen oder das Studienfach zu wechseln, nach ihren Gründen gefragt. Die Ergebnisse der Studierendenbefragung liefern damit Hinweise auf Schwierigkeiten sowie Problemlagen, die den Studienerfolg beeinträchtigen könnten.

Auch hinsichtlich des Aspekts des Kompetenzerwerbs kann die zukünftig geplante Erfolgsanalyse der Prüfungen Hinweise geben, inwiefern Studierende mithilfe der im Studium erworbenen Kompetenzen in der Lage sind, angemessene Noten in Prüfungen zu erreichen.

Durch die bereits erwähnte Befragung der Graduierten können auch Daten zum Berufserfolg (Einkommen, Art der Beschäftigung, Zufriedenheit, Zukunftsperspektiven usw.), zur Dauer zwischen Abschluss und Antreten einer adäquaten Stelle, sowie zur rückblickenden Beurteilung des Studiums geliefert werden. Zudem wird danach gefragt, ob das Studium ausreichend auf den jetzt ausgeübten Beruf vorbereitet hat und ob es eine ausreichende Unterstützung der Hochschule bei der Integration in den Arbeitsmarkt gab. Auch durch diese Perspektive können

---

<sup>12</sup> Die Studierenden im Staatsexamen an der Medizinischen Fakultät werden nicht zur zentralen Graduiertenbefragung eingeladen, da diese an den bayernweiten Absolventenstudien „MediBAS“ teilnehmen.

sowohl Stärken als auch Schwächen erkannt und geeignete Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehre entwickelt werden.

### 3.3 Verwendung der Daten zu Studienerfolg

Bei Befragungsdaten als Datenquelle ist grundsätzlich zu beachten, dass diese nicht ohne Einschränkung zur Analyse des Studienerfolgs herangezogen werden können. Denn selbst wenn eine Vollerhebung der befragten Gruppen angestrebt ist, ist immer eine Selektivität der befragten Personen gegeben. Das Ausmaß dieser Selektivität ist, bezogen auf die interessierenden Variablen, nur schwer abzuschätzen, da keine Informationen über Nicht-Befragte vorliegen. Befragungsdaten können somit Hinweise auf subjektiv durch Befragte wahrgenommene Optimierungspotentiale liefern, jedoch nicht als scheinbar objektive Kennwerte zum Monitoring des Studienerfolgs eingesetzt werden.

Die Befunde aus den oben beschriebenen Datenquellen werden den Studiengängen bzw. verantwortlichen Stellen regelmäßig zur Verfügung gestellt. Eine Interpretation der Daten erfolgt idealerweise auf der Ebene des Untersuchungsgegenstandes. Damit ist gemeint, dass beispielsweise eine Einordnung von Ergebnissen zur Studierbarkeit eines Studiengangs zunächst durch die Studiengangsverantwortlichen erfolgt. Dies ist wichtig, damit auch der Kontext bei der Ableitung von Optimierungspotential berücksichtigt wird. Zudem sollte regelmäßig in geeigneten Gremien aggregiert über Konsequenzen, die aus den Daten folgen, berichtet werden, um die Gesamtstrategie der FAU im Blick zu behalten. Dies erfolgt im Rahmen des für Lehre und Studium zuständigen Gremiums auf Fakultäts- und Hochschulebene sowie z. B. im Rahmen der Q-Interviews. Die zugrundeliegende Frage bei der Interpretation der Daten sollte dabei sein, ob mit den gegebenen Rahmenbedingungen an der FAU und im Studiengang den Studierenden ermöglicht wird, Studienerfolg zu erlangen. Sichert wird die regelmäßige Beschäftigung mit den Daten durch den Prozess der internen Akkreditierung.

## 4 Forschungsstand zu Einflussfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch

Um einen Einblick in die Ursachen von Studienabbruch und Studienerfolg zu bekommen und dabei Hinweise auf mögliche Stellschrauben zu erhalten, soll im Folgenden ein Überblick zum Forschungsstand zu Einflussfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch gegeben werden.

Bei beiden Phänomenen handelt es sich um Untersuchungsgegenstände, die nicht eindeutig zu definieren sind. Ein Problem bei der Vergleichbarkeit der Forschungsliteratur zum Studienerfolg ist, dass dieser häufig auf unterschiedliche Weise definiert und gemessen wird. Studienerfolg wird beispielsweise operationalisiert als Studienzufriedenheit<sup>13</sup>, als Erwerb von Kompetenzen<sup>14</sup>, Studienleistungen<sup>15</sup> oder dem Erlangen eines Studienabschlusses<sup>16</sup>. Je nachdem, wie Studienerfolg gemessen wird, zeigen sich unterschiedliche Einflussfaktoren. Zudem werden die Studien häufig nur unter Studierenden einzelner Hochschulen oder Fachbereiche

---

<sup>13</sup> vgl. Blüthmann 2012, Burck & Schmidt 2012, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006

<sup>14</sup> vgl. Burck & Schmidt 2012, Bülow-Schramm 2013, Isleib et al. 2019, Majer 2018, Schaeper & Wolter 2008

<sup>15</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Dahm et al. 2018, Erdel 2010, Heinze 2018, Krings et al. 2018, Majer 2018, Schlücker & Schindler 2019, Weber et al. 2018

<sup>16</sup> vgl. Bargel et al. 2008, Blüthmann et al. 2008, Blüthmann et al. 2011, Dahm et al. 2018, Ebert & Heublein 2017, Erdel 2010, Heinze 2018, Heublein et al. 2010, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Isleib & Woisch 2018, Klein et al. 2019, Kurz et al. 2014, Weber et al. 2018

durchgeführt. Aufgrund der verschiedenen Fächerkulturen und Rahmenbedingungen sollten diese Ergebnisse daher nicht als allgemeingültig erklärt werden.

Bei der Untersuchung des Studienabbruchs kann nicht eindeutig differenziert werden, ob Personen, die das Studium zum Zeitpunkt der Untersuchung ohne Abschluss beendet haben, tatsächlich den Plan haben, kein Studium mehr aufzunehmen oder ob sie das Studium nur für eine gewisse Zeit unterbrechen<sup>17</sup>.

Häufiger kritisiert wird sowohl an der Studienabbruchs- als auch an der Studienerfolgsforschung der Mangel einer umfassenden theoretischen Grundlage<sup>18</sup>. Dennoch zeigen sich trotz der methodischen und theoretischen Schwierigkeiten in den empirischen Studien Hinweise auf Einflussfaktoren, die immer wieder bestätigt werden konnten. Einige der Faktoren bestätigen sich auch für spezifische Studierendengruppen, wie z. B. internationale Studierende<sup>19</sup>.

### 4.1 Soziodemographische und individuelle Prädiktoren

Unter den Einflussfaktoren, die bereits vor Aufnahme bzw. in der Entscheidungsphase für ein Studium bestehen, finden sich etwa soziodemographische und individuelle Prädiktoren wie Geschlecht<sup>20</sup>, Alter<sup>21</sup>, soziale Herkunft bzw. Bildungsherkunft<sup>22</sup> oder der Migrationshintergrund<sup>23</sup>, aber auch weitere Lebensbedingungen wie die Familiensituation der Studierenden<sup>24</sup>. Dabei weisen beispielsweise Männer und Personen mit steigendem Alter einen geringeren Studienerfolg auf, ebenso wie Studierende mit Migrationshintergrund. Studierende aus akademischen Haushalten hingegen haben einen höheren Studienerfolg.

### 4.2 Interesse und Motivation

Darüber hinaus spielen vor bzw. zu Beginn des Studiums die Studienwahlmotive und das Interesse am Studium eine große Rolle. Die Motivation wirkt sich auf den Studienerfolg sowohl hinsichtlich der Studienleistungen<sup>25</sup> als auch des Erwerbs von Fachkompetenzen<sup>26</sup> und der Studienzufriedenheit<sup>27</sup> positiv aus, während die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch bei hoher Studienmotivation sinkt<sup>28</sup>. Die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch wird erhöht, wenn die Einschreibung in das Wunschstudienfach nicht möglich war<sup>29</sup>, zuvor Unsicherheiten bezüglich der Studienfachwahl bestanden oder die intrinsische Motivation, ein starkes Interesse am Studienfach und den anschließenden Berufsmöglichkeiten fehlen<sup>30</sup>.

### 4.3 Eingangsvoraussetzungen und Qualifikation

Daneben gibt es Faktoren, die die Universität zwar nicht verändern, nach denen sie allerdings ihre Studierendenschaft auswählen kann. Dies erfolgt über die Studien- und Eingangsvoraus-

---

<sup>17</sup> vgl. Blüthmann et al. 2008, Heublein et al. 2010

<sup>18</sup> vgl. Klein & Stocké 2016, Weber et al. 2018

<sup>19</sup> vgl. Falk et al. 2022

<sup>20</sup> vgl. Blüthmann 2012, Isleib et al. 2019, Heinze 2018, Majer 2018

<sup>21</sup> vgl. Isleib & Woisch 2018

<sup>22</sup> vgl. Isleib et al. 2019, Schlücker & Schindler 2019

<sup>23</sup> vgl. Alesi et al. 2014

<sup>24</sup> vgl. Dahm et al. 2018, Majer 2018

<sup>25</sup> vgl. Erdel 2010, Krings et al. 2018, Majer 2018, Schücker & Schindler 2019

<sup>26</sup> vgl. Majer 2018

<sup>27</sup> vgl. Blüthmann 2012

<sup>28</sup> vgl. Heublein et al. 2010, Blüthmann et al. 2008, Erdel 2010, Bargel et al. 2008, Isleib et al. 2019, Isleib & Woisch 2018, Blüthmann et al. 2011, Ebert & Heublein 2017

<sup>29</sup> vgl. Ebert & Heublein 2017

<sup>30</sup> vgl. Heublein et al. 2010

setzung, die die Studieninteressierten erfüllen müssen, um sich in einem Studiengang immatrikulieren zu können. Insbesondere die Note der Hochschulzugangsberechtigung zeigt dabei einen Einfluss auf den Studienerfolg gemessen an der Studienleistung<sup>31</sup> bzw. wenn der Studienabbruch oder die Studienabbruchstention betrachtet wird<sup>32</sup>. Das bedeutet, je besser die Note der Hochschulzugangsberechtigung ausfällt, desto wahrscheinlicher ist es, dass auch das Studium erfolgreich abgeschlossen wird. Je nach Studienfach können zudem bestimmte schulische Einzelnoten (z. B. in naturwissenschaftlichen Fächern) einen Hinweis auf einen späteren Studienerfolg (etwa in naturwissenschaftlichen Studiengängen) geben.<sup>33</sup> Darüber hinaus zeigt sich, dass die allgemeine Hochschulreife eine höhere Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg mit sich bringt als andere Arten der Hochschulzugangsberechtigung.<sup>34</sup> Diese Merkmale sowie Einstellungs- bzw. Einstufungstests können, sofern dies rechtlich zulässig ist, als Auswahlkriterien der Studierfähigkeit herangezogen werden, um die Qualifikation der Studierenden für das Studienfach zu ermitteln. Die Tätigkeiten, die vor dem Studienbeginn absolviert wurden (wie Praktika, freiwilliges soziales Jahr, aber auch eine vorausgegangene Berufsausbildung), zeigen ebenfalls einen Einfluss auf den Studienerfolg und könnten daher – im Rahmen rechtlicher Gegebenheiten – beim Auswahlverfahren berücksichtigt werden.<sup>35</sup> Der Einfluss ist dabei allerdings nicht eindeutig: Zwar hat eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung<sup>36</sup> sowie die darin erzielte Note<sup>37</sup> einen positiven Effekt auf die Studienleistungen, jedoch stärkt die Berufsausbildung, insbesondere, wenn sie bereits vor Erwerb der Hochschulreife erfolgte, die Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch<sup>38</sup>. Wenn Studierende zwischen Schulabschluss und Aufnahme des Studiums einer Tätigkeit nachgegangen sind, welche mit den Studieninhalten übereinstimmte, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit für einen Studienerfolg<sup>39</sup>.

#### 4.4 Studienbedingungen und Studierbarkeit

Im späteren Studienverlauf spielen weitere Prädiktoren der Studierbarkeit und Studienqualität eine Rolle. Beispielsweise lässt die positive Bewertung der Studienbedingungen, darunter die Bewertung der Studien- und Prüfungsorganisation<sup>40</sup>, die Bewertung hinsichtlich Lehre und Inhalten<sup>41</sup> und des Studienaufbaus<sup>42</sup> sowie der Ausstattung<sup>43</sup> die Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg steigen. Ebenso förderlich wirken sich ein positives Studienklima<sup>44</sup>, die soziale und akademische Integration<sup>45</sup> sowie Kontakte zu Lehrenden bzw. eine als gut empfundene Betreuung

---

<sup>31</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Erdel 2010, Heinze 2018, Majer 2018, Schlücker & Schindler 2019, Weber et al. 2018

<sup>32</sup> Heublein et al. 2010, Erdel 2010, Blüthmann et al. 2008, Kurz et al. 2014, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Ebert & Heublein 2017

<sup>33</sup> vgl. Heublein et al. 2010, Kurz et al. 2014, Schlücker & Schindler 2019

<sup>34</sup> vgl. Heublein et al. 2010, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Ebert & Heublein 2017

<sup>35</sup> Zum Einsatz solcher Verfahren an der FAU siehe Kapitel 5.

<sup>36</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Erdel 2010

<sup>37</sup> vgl. Dahm et al. 2018

<sup>38</sup> vgl. Heublein et al. 2010, Ebert & Heublein 2017

<sup>39</sup> vgl. Heublein et al. 2010

<sup>40</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Krings et al. 2018

<sup>41</sup> vgl. Blüthmann et al. 2008, Blüthmann et al. 2011, Blüthmann 2012, Burck & Schmidt 2012, Bülow & Schramm 2013, Heublein et al. 2010, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006

<sup>42</sup> vgl. Blüthmann 2012, Burck & Schmidt 2012, Schaeper & Wolter 2008, Isleib et al. 2019

<sup>43</sup> vgl. Alesi et al. 2014

<sup>44</sup> vgl. Burck & Schmidt 2012

<sup>45</sup> vgl. Bargel et al. 2008, Dahm et al. 2018, Ebert & Heublein 2017, Heublein et al. 2010, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Isleib & Woisch 2018, Klein et al. 2019, Krings et al. 2018, Majer 2018, Schlücker & Schindler 2019, Weber et al. 2018

im Studium aus<sup>46</sup>. Ein weiterer Einfluss ist hinsichtlich der Einstellung zum bzw. Identifikation mit dem Studium<sup>47</sup> und dem Lernverhalten bzw. des Zeitaufwands für das Studium<sup>48</sup> festzustellen. Schwierigkeiten beim Lernen bzw. mit den Anforderungen des Studiums wirken sich dementsprechend negativ aus.<sup>49</sup>

### 4.5 Persönliche Lebensumstände

Neben den genannten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs, die von der Hochschule zumindest teilweise steuerbar sind, gibt es auch persönliche Lebensumstände während des Studiums, die außerhalb des Einflussbereichs der Hochschule liegen. Empirische Überprüfungen des Einflusses von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg zeigen abhängig vom Ausmaß und der Art der Erwerbstätigkeit ambivalente Ergebnisse.<sup>50</sup>

Des Weiteren relevant sind auch die gesundheitliche Situation<sup>51</sup>, das Fachsemester<sup>52</sup>, die finanzielle Situation<sup>53</sup> und Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden<sup>54</sup>. Bezüglich des Fachsemesters zeigt sich dabei kein eindeutiger Einfluss auf den Studienerfolg: Zwar weisen Studierende in höheren Fachsemestern eine geringere Studienzufriedenheit auf, das Abbruchrisiko sinkt jedoch unter Studierenden im hohen Fachsemester. Eine schwierige finanzielle Situation senkt dagegen die Wahrscheinlichkeit für Studienerfolg. Hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaften kann z. B. eine hohe Belastungstoleranz die Zufriedenheit mit dem Studium steigern oder die Gewissenhaftigkeit zu besseren Studienleistungen führen.

### 4.6 Studienabbruch als komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren

Die in den vorherigen Abschnitten dargestellten Bedingungsfaktoren können in der konkreten Entscheidungssituation für oder gegen einen Studienabbruch Motivlagen verursachen. Das bedeutet, dass die genannten Faktoren zunächst lediglich studienabbruchfördernd oder -hemmend wirken, eine konkrete Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch jedoch erst durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren – die dann die Motivationslage bilden – getroffen wird.<sup>55</sup> Mittels Faktorenanalyse konnten in Untersuchungen zum Studienabbruch verschiedene Abbruchgründe herausgearbeitet werden. Ein Abbruch geschieht demnach z. B. aufgrund der Studienbedingungen, der Studienanforderungen, einer beruflichen Neuorientierung, einer mangelnden Studienmotivation, aus beruflich-finanziellen Gründen, aufgrund nicht bestandener Prüfungen, persönlicher Problemlagen oder Krankheitsgründen.<sup>56</sup> Die bedeutendsten Gründe sind dabei Leistungsprobleme (Studienanforderungen), eine mangelnde Studienmotivation, persönliche und finanzielle Gründe. In einer Pfadanalyse untersuchen Blüth-

---

<sup>46</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Bargel et al. 2008, Blüthmann et al. 2008, Blüthmann et al. 2011

<sup>47</sup> vgl. Alesi et al. 2014, Bülow & Schramm 2013, Heinze 2018, Majer 2018, Schlücker & Schindler 2019

<sup>48</sup> vgl. Bülow & Schramm 2013, Ebert & Heublein 2017, Erdel 2010, Isleib & Woisch 2018

<sup>49</sup> vgl. Bargel et al. 2008, Blüthmann et al. 2011, Blüthmann 2012, Burck & Schmidt 2012, Heublein et al. 2010, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006

<sup>50</sup> vgl. Bargel et al. 2008, Blüthmann et al. 2008, Erdel 2010, Dahm et al. 2018, Heublein et al. 2010, Isleib et al. 2019, Isleib 2019, Isleib & Woisch 2018, Krings et al. 2018, Majer 2018, Schlücker & Schindler 2019

<sup>51</sup> vgl. Blüthmann et al. 2008, Blüthmann et al. 2011, Blüthmann 2012, Burck & Schmidt 2012

<sup>52</sup> vgl. Burck & Schmidt 2012, Dahm et al. 2018, Heinze 2018, Majer 2018, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006, Weber et al. 2018

<sup>53</sup> vgl. Heublein et al. 2010, Isleib 2019, Isleib et al. 2019, Isleib & Woisch 2018, Dahm et al. 2018, Ebert & Heublein 2017

<sup>54</sup> vgl. Isleib et al. 2019, Schiefele & Jacob-Ebbinghaus 2006, Weber et al. 2018

<sup>55</sup> vgl. Heublein et al. 2010

<sup>56</sup> Vgl. Blüthmann et al. 2008, Ebert & Heublein 2017, Heublein et al. 2010

mann et al. (2008) die Exmatrikulation aufgrund der Studienanforderungen sowie der Studienbedingungen und konnten feststellen, dass verschiedene Bedingungsfaktoren auch unterschiedlich auf die Abbruchmotive wirken. So zeigt sich etwa, dass ein Abbruch aufgrund der Studienbedingungen oder der Studienanforderungen gleichermaßen wahrscheinlicher wird, wenn die Betreuung und Unterstützung negativ bewertet werden. Mit steigender Anzahl der Jahre zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Beginn des Studiums hingegen sinkt der Einfluss dieses Faktors auf beide Abbruchmotive (Studienbedingungen und Studienanforderungen). Eine negative Beurteilung der Studieninhalte, der Studien- und Prüfungsorganisation und persönliche Belastungen aufgrund von Erwerbstätigkeit verstärken die Wahrscheinlichkeit für Studienabbruch aufgrund der Studienbedingungen, nicht jedoch aufgrund der Studienanforderungen. Die Note der Hochschulzugangsberechtigung beeinflusst die Abbruchmotive auf unterschiedliche Weise: Eine schlechtere Note reduziert die Wahrscheinlichkeit, dass aufgrund der Studienbedingungen abgebrochen wird, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch aufgrund der Anforderungen. Auch das Interesse am Studienfach als Motiv für die Studienwahl zeigt ambivalente Einflüsse: Ein hohes Fachinteresse als Studienwahlmotiv erhöht die Wahrscheinlichkeit, aufgrund der Studienbedingungen abzubrechen, aber verringert die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch aufgrund der Anforderungen. Wurde sich für das Studium aufgrund der beruflichen Karriere entschieden, erhöht dies ebenfalls die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs aufgrund der Anforderungen. Gleiches gilt für persönliche Belastungen aufgrund von Krankheit und Krisen.<sup>57</sup>

Die empirischen Befunde zeigen insgesamt, dass Studienerfolg und Studienabbruch äußerst komplexe Phänomene sind. Es können nur schwer eindeutige Einflussfaktoren, die zudem von der Hochschule bewusst gesteuert werden können, ausgemacht werden. Jedoch bieten sich einige kleinere Stellschrauben, die den Studienerfolg fördern können. Die Aufgabe der Datenerfassung an der FAU soll es daher sein, den Zustand dieser Einflussmöglichkeiten zu erheben, um Potentiale deutlich zu machen. Darauf aufbauend kann entschieden werden, an welchen Stellen die FAU mit Unterstützungsmöglichkeiten Einfluss nehmen möchte.

## 5 Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs der FAU

Mit Blick auf die genannten Faktoren lassen sich mögliche Ansatzpunkte ableiten, die dem Ziel einer Verringerung der Abbruchquoten und einer Erhöhung des Studienerfolgs dienen können.

### 5.1 Bestehende Projekte zur Erhöhung des Studienerfolgs

Interesse und Motivation der Studierenden als begünstigende Faktoren für Studienerfolg können bereits vor Studienbeginn gefördert werden. So kann die Aussicht auf Studienerfolg beispielsweise verbessert werden, indem eine umfassende Aufklärung über die Studienbedingungen, -inhalte sowie spätere Berufsaussichten stattfindet. Diese Informationsangebote können nicht nur die Motivation und das Interesse für ein Studienfach unter den Studierenden stärken, auch kann dadurch einem Studienabbruch aufgrund falscher Erwartungen an das Studium entgegengewirkt werden. Diese Maßnahme wird an der FAU bereits mithilfe folgender Angebote ergriffen:

- Übersicht des Studienangebots über [study-at-fau.de](http://study-at-fau.de)
- MeinStudium als Wahlhilfe mit Neigungscheck
- Studienberatung vor Studienbeginn
- Schulbesuche durch Mitarbeitende der FAU

---

<sup>57</sup> vgl. Blüthmann et al. 2008

- Angebote für Schülerinnen und Schüler, wie z. B. Studieninformationstage, Wissenschaft interaktiv Nachmittag, RechercheFit: Workshop für W-Seminare, Boys' Day und Girls' Day, Mädchen und Technik-Praktikum, Erlanger Schülerforschungszentrum, Schnupperstudium/Schnuppertag verschiedener Fakultäten und Studiengänge, Selbsteinschätzungs- und Wissenstests ausgewählter Studiengänge, Schülerkontaktstudium, Frühstudium

Neben einer hohen intrinsischen Motivation wirken sich auch zuvor erworbene Qualifikationen positiv auf den Studienerfolg aus. Um eine gute Passung von Studierenden zu einem Studiengang zu erreichen, können im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten neben einem Numerus Clausus auch Eignungs- bzw. Qualifikationsfeststellungsverfahren helfen. An der FAU werden Qualifikationsfeststellungsverfahren oder Zulassungsbeschränkungen bei allen Masterstudiengängen eingesetzt. Bei Bachelorstudiengängen ist aus rechtlichen Gründen der Einsatz von qualitativen Auswahlverfahren beschränkt.

Im Rahmen der Modulstudien Naturale und des Studium Philosophicum haben Studierende zu Studienbeginn außerdem die Möglichkeit, sich in der Vielfalt des Studienangebots der FAU zu orientieren, um eine informierte Studienentscheidung zu treffen. Darüber hinaus gibt es weitere Angebote, die den Studieneinstieg erleichtern, wie z. B. Vorbereitungs- und Brückenkurse, das Grundlagen- und Orientierungsstudium, Einführungswochen an den Fakultäten oder ähnliches.

Einen Beitrag zur Erhöhung während des Studienverlaufs leisten außerdem die Beratungsstrukturen der FAU, sowohl zentral am Informations- und Beratungszentrum für Studiengestaltung und Career Service als auch dezentral an den Fakultäten bzw. Fachbereichen oder Departments. Ergänzt wird dies um z. B. Kurse zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder Angebote wie „Die lange Nacht des Schreibens“.

Im Hinblick auf die heterogene Studierendenschaft der FAU bieten sich zudem Maßnahmen an, die individuelle Erleichterungen der Studienbedingungen ermöglichen. Hierzu zählt etwa die Flexibilisierung der Lehre durch die Ausweitung digitaler Angebote. Darüber hinaus gibt es spezifische Angebote, wie z. B. das „Buddy programme“ für internationale Studierende. Das Büro für Gender und Diversity sorgt außerdem für ein Monitoring der Diversität der Studierenden an der FAU und erhöht die Sensibilisierung der Universitätsgemeinschaft hinsichtlich dieser Themen. Die Förderung von Chancengleichheit, beispielsweise für Studierende aus nicht-akademischen Haushalten, wird zudem durch entsprechende Veranstaltungen und Vernetzungsangebote realisiert.

Nicht nur Unterstützungsmaßnahmen speziell für Studierende begünstigen den Studienerfolg, sondern auch eine hohe Qualität der Lehre trägt dazu bei, dass Studierende in ihrem Studienfach erfolgreich sind. Um die eigene Lehrkompetenz zu verbessern, bietet die FAU mithilfe ihrer Kompetenzbereiche am Institut für Lern-Innovation (ILI) und am Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) viele Angebote für Lehrende an, durch die sie ihre didaktischen Fähigkeiten verbessern können. Dabei gibt es sowohl Aus- und Fortbildungen studentischer Tutorinnen und Tutoren als auch Schulungen und Beratungen zu digitaler Lehre und Verbesserung der Hochschuldidaktik.

Die beschriebenen Maßnahmen treten bereits vielen Einflussfaktoren auf Studienerfolg entgegen bzw. verstärken positive Einflüsse. Bei einer Weiterentwicklung oder Schaffung neuer Angebote ist es sinnvoll, die beschriebenen Einflussfaktoren zu berücksichtigen.

## 5.2 Qualitätsentwicklungsschwerpunkt „Studienerfolg – Verbesserungspotentiale nutzen“

Die Sicherstellung des Studienerfolgs erfolgt außerdem im Rahmen der internen Akkreditierung. Zum einen geschieht dies durch die Prüfung der formalen Studierbarkeit (formal-juristische Prüfung), zum anderen durch den Prozess des Monitorings, bei dem auch die oben beschriebenen Datenerhebungen eine Rolle spielen (s. Kapitel 3.2).

Um die Auseinandersetzung mit dem Thema Studienerfolg zu intensivieren und bestehende Prozesse sichtbar zu machen, wird im Sommersemester 2023 der Qualitätsentwicklungsschwerpunkt (QES) „Studienerfolg – Verbesserungspotentiale nutzen“ eingerichtet, der als Anstoß zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Studienerfolg dienen soll. Im Rahmen des QES wird den Studiengängen eine Handreichung zur Verfügung gestellt, mithilfe derer sie die Ermöglichung von Studienerfolg überprüfen sollen (s. Anlage). Ziel der Überprüfung und Ergebnis des QES ist die Beantwortung von nachfolgender Leitfragen, je nach unterschiedlicher Situation:

<p>Datenquellen <b>belegen</b>, dass <b>alle Aspekte</b> des Studienerfolgs <b>erreicht</b> werden:</p>	<p><b>Verbesserungspotential</b> zur Erfüllung aller Aspekte des Studienerfolgs kann <b>identifiziert</b> werden:</p>	<p>Mit <b>bestehenden Datenquellen</b> kann <b>kein Verbesserungspotential</b> zur Erfüllung aller Aspekte des Studienerfolgs identifiziert werden:</p>
<p>Wie kann der <b>Status Quo gehalten</b> werden? Welche bestehenden <b>Maßnahmen</b> unterstützen den Studienerfolg <b>besonders effektiv</b>?</p>	<p>Welche <b>Maßnahme</b> kann auf <b>Studiengangsebene</b> entwickelt werden, um Studienerfolg zu erhöhen? <b>Welche andere Ebene</b> ist ggf. zuständig/handlungsfähig? <b>Was</b> wird auf <b>anderer Ebene</b> benötigt und auf <b>welche Art</b> kann dies <b>sinnvoll umgesetzt</b> werden?</p>	<p><b>Welche weiteren/ anderen Daten</b> werden benötigt? Auf <b>welcher Ebene</b> sollten diese erfasst werden?</p>

Im Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“ wurde unter anderem vereinbart, dass die Mittelverteilung zwischen Bund und Ländern über den sogenannten „Mischparameter“ gesteuert wird.<sup>58</sup> In der bayerischen Verpflichtungserklärung aus dem Jahr 2019 wurde eine Anwendung des Mischparameters ab 2023 angekündigt.<sup>59</sup> Die Finanzierung der Hochschulen basiert damit nicht länger lediglich auf der Anzahl der Studienanfänger\*innen im ersten Hochschulsesemester, sondern bezieht außerdem die Studierenden in Regelstudienzeit mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern sowie die Absolvent\*innen mit ein. Dadurch gewinnt der Studienerfolg auch aus finanzieller Sicht an Bedeutung, da eine nachhaltige Verbesserung von Lehre und Studium sowie eine kontinuierliche Überprüfung der Ermöglichung von Studienerfolg zum Halten bzw. der Steigerung des Mischparameters beiträgt. Wird der Studienerfolg gemäß Abschnitt 3.1 ermöglicht, steigert dies den Anteil derjenigen, die das Studium in der Regelstudi-

<sup>58</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019

<sup>59</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 2020

enzeit (mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern) und mit den entsprechenden Kompetenzen abschließen. Außerdem kann durch eine damit einhergehende höhere Studienzufriedenheit auch die Attraktivität für zukünftige Studierende gesteigert werden.

Die Bedeutung von Studienerfolg aus verschiedenen Perspektiven macht eine Verbindlichkeit der Beschäftigung mit dem Thema auf allen Ebenen notwendig. Auf Studiengangsebene wird die Verbindlichkeit durch den Prozess der Akkreditierung und den im Sommersemester 2023 eingerichteten Qualitätsentwicklungsschwerpunkt sichergestellt. Durch eine Sammlung der Ergebnisse des QES der Studiengänge soll zudem eine Verbindlichkeit auf Fakultätsebene hergestellt werden. Dies geschieht dadurch, dass in den Q-Interviews für diejenigen Studiengänge, die im vorangegangenen Jahr in der Prüfkommision behandelt wurden, über die Befunde aus dem QES gesprochen wird. Dabei kann Handlungsbedarf auf Fakultätsebene erörtert werden. Mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge sind Studiengänge mit der Abschlussart Staatsexamen nicht in das Akkreditierungssystem eingebunden.<sup>60</sup> Auch für diese Studiengänge wird allerdings die Beschäftigung mit dem Thema Studienerfolg anhand der Handreichung des QES dokumentiert. Das Ergebnis wird, wie auch bei den anderen Studiengängen, einmal innerhalb von fünf Jahren in den Q-Interviews besprochen, wobei der Zeitpunkt durch die Fakultät festgelegt wird. Eine Verbindlichkeit auf Ebene der Universitätsleitung wird dadurch gesichert, dass die Ergebnisse der Besprechung in den Q-Interviews auch in das Semestergespräch im Sommersemester, welches von Fakultäts- und Universitätsleitung geführt wird, eingebracht werden.

---

<sup>60</sup> Lehramtsstudiengänge sind durch die Akkreditierung lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge in das System des Siegelerhalts integriert.

## Literatur

Alesi, B., Neumeyer, S. & Flöther, C. (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

Anger, C., Kohlisch, E., Koppel, O. & Plünnecke, A. (2020): MINT-Herbstreport 2020. MINT-Engpässe und Corona-Pandemie: kurzfristige Effekte und langfristige Herausforderungen. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln.

Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen: 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (2020): Verpflichtungserklärung Bayerns im Rahmen des Zukunftsvertrags Studium und Lehre stärken. [https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/2\\_BY\\_Verpflichtungserklaerung.pdf](https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/2_BY_Verpflichtungserklaerung.pdf) (Stand: 10.11.2021).

Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *die hochschule*, 10(1), S. 110-126.

Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), S. 273-303.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), S. 406-429.

Bülow-Schramm, M. (2013): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 06. Juni 2019.

Burck, K. & Schmidt, U. (2012): Studierbarkeit: ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg? *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 6, S. 72-81.

Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018): Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), S. 108-174.

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2020): DZHW Brief 03/2020: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover.

Ebert, J. & Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg.

Falk, S., Kercher, J., & Zimmermann, J. (2022): Internationale Studierende in Deutschland: Ein Überblick zu Studiensituation, spezifischen Problemlagen und Studienerfolg. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2(3), 2022, S. 14-38.

FAU-Leitbild: Das Leitbild der FAU. <https://www.fau.de/fau/willkommen-an-der-fau/leitbild/> (Stand: 29.09.2021).

Heinze, D. (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Mainz: Springer.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch (Forum Hochschule 3/2015). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen (HIS: Forum Hochschule 2/2010). Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen (HIS: Forum Hochschule 3/2012). Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover.

Heublein, U., Hutzsch, C., König, R., Kracke, N., & Schneider, C. (2018). Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Berlin: BMBF.

Isleib, S. (2019): Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In: Lörz, M. & Quast, H. (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer, S. 307-337.

Isleib, S. & Woisch, A. (2018): Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), S. 29-58.

Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019): Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), S. 1047-1076.

Klein, D., Schwabe, U. & Stocké, V. (2019): Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Studienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In: Lörz, M. & Quast, H. (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer, S. 273-306.

Klein, D. & Stocké, V. (2016): Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Großmann, D. & Wolbring, T. (Hrsg.): Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer, S. 323-365.

Krings, C., Brodführer, A. & Landmann, M. (2018): Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In: Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (Hrsg.): Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Wiesbaden: Springer, S. 133-156.

Kurz, G., Metzger, G. & Linsner, M. (2014): Studienerfolg und seine Prognose. Eine Fallstudie in Ingenieurstudiengängen der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Esslingen. Esslingen, Karlsruhe, Erlangen-Nürnberg.

Majer, S. (2018): Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), S. 175-225.

Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), S. 1025-1046.

Schaeper, H., & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), S. 607-625.

Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), S. 199-212.

Schlücker, F. & Schindler, S. (2019): Studienleistung im Bachelor- und Masterstudium. Bedingungsfaktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Lörz, M. & Quast, H. (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer, S. 225-272.

Statistisches Bundesamt (2020): Studienverlaufsstatistik 2019.

Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos Verlag.

Weber, A., Daniel, A., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018): Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In: Bornkessel, P. (Hrsg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), S. 59-107.

## **Anlage – Handreichung für Qualitätsentwicklungsschwerpunkt**

## **Qualitätsentwicklungsschwerpunkt „Studienerfolg – Verbesserungspotentiale nutzen“**

**Hintergrund:** Der Qualitätsentwicklungsschwerpunkt (QES) „Studienerfolg – Verbesserungspotentiale nutzen“ legt den Fokus auf das Thema Studienerfolg, um die im Studiengang und Studienfach bestehenden Bestrebungen zur Erhöhung des Studienerfolgs sichtbar zu machen und zu unterstützen. Der QES wurde von der Uni-LuSt am 12.06.2023 im Rahmen des Studienerfolgskonzepts beschlossen. Diese Handreichung richtet sich an Personen, die einen Studiengang bzw. Studienfach verantworten bzw. koordinieren, und soll bei der Bearbeitung des QES unterstützen.

### **Definition Studienerfolg (gemäß Studienerfolgskonzept):**

Unter Berücksichtigung dieser Perspektiven spricht die FAU, auch angelehnt an ihr Leitbild, dann von Studienerfolg, wenn ein Studiengang ermöglicht, dass für eine die FAU verlassende Person alle folgenden Aspekte zutreffen:

- 1) Erwerb von **fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen** während des Studiums
- 2) **Persönlichkeitsentwicklung** (zu kritischen, eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, die Fähigkeiten und Kenntnisse selbständig, verantwortungsvoll und zum Wohl der Gesellschaft anwenden)
- 3) Absolvieren eines Hochschulstudiums durch den Erwerb eines Studienabschlusses **innerhalb der Regelstudienzeit** (mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern)
- 4) Erreichen einer vergleichsweise guten **Abschlussnote**
- 5) **Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt** in einer der akademischen Ausbildung adäquaten Tätigkeit mit vergleichsweise **kurzer Dauer** zwischen Studienabschluss und dieser Tätigkeit

### **Dokumente/Datenquellen, die zur Überprüfung von Studienerfolg zur Verfügung stehen:**

- Kennzahlen:
  - Fact-Sheets zur jährlichen Information über Kennzahlen der Studierendenstatistik und Kohortenanalysen
  - *Erfolgsanalyse auf Prüfungsebene (voraussichtlich ab 2024)*
- Befragungsdaten:
  - Lehrveranstaltungs- und Modulevaluationen
  - Studiengangs- bzw. Studienfachevaluationen
  - Studierendenbefragungen: FAU-St und Bachelor-/Master-Panel
  - Graduiertenbefragungen: zentrale Graduiertenbefragung, Bachelorabsolventen-/Masterabsolventen-Panel, MediBAS
  - Exmatrikuliertenbefragung

### Leitfragen bei der Bearbeitung des QES:

Um Verbesserungspotentiale zu identifizieren und zu nutzen, sind im Rahmen des QES untenstehende Leitfragen je nach Situation zu **beantworten** und das Ergebnis in der Studiengangs- bzw. Studienfachmatrix und in den Sitzungsprotokollen zu **dokumentieren**.

<p>Datenquellen <b>belegen</b>, dass <b>alle Aspekte</b> des Studienerfolgs <b>erreicht</b> werden:</p>	<p><b>Verbesserungspotential</b> zur Erfüllung aller Aspekte des Studienerfolgs kann <b>identifiziert</b> werden:</p>	<p>Mit <b>bestehenden Datenquellen</b> kann <b>kein Verbesserungspotential</b> zur Erfüllung aller Aspekte des Studienerfolgs identifiziert werden:</p>
<p>Wie kann der <b>Status Quo gehalten</b> werden? Welche bestehenden <b>Maßnahmen</b> unterstützen den Studienerfolg <b>besonders effektiv</b>?</p>	<p>Welche <b>Maßnahme</b> kann <b>auf Studiengangs- bzw. Studienfachebene</b> entwickelt werden, um Studienerfolg zu erhöhen? <b>Welche andere Ebene</b> ist ggf. zuständig/handlungsfähig? <b>Was</b> wird auf <b>anderer Ebene</b> benötigt und auf <b>welche Art</b> kann dies <b>sinnvoll umgesetzt</b> werden?</p>	<p><b>Welche weiteren/ anderen Daten</b> werden benötigt? Auf <b>welcher Ebene</b> sollten diese erfasst werden?</p>

## Reflexionsanregungen zum QES „Studienerfolg - Verbesserungspotentiale nutzen“

Nachfolgende **Beispielfragen** sollen bei der Analyse von Studienerfolg unterstützen. Sie sind dabei lediglich als **Anregung zur Reflexion** gedacht, z. B. im Rahmen von Studienkommissionssitzungen oder im Austausch mit externen Expert\*innen. Zu jeder Frage finden sich Hinweise, welche Datenquellen bei der Beantwortung hilfreich sein können.

<b>Studienerfolg – Aspekt 1) Erwerb von fachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen während des Studiums</b>	
Berichten die Studierenden von einem Lernfortschritt/Kompetenzerwerb in den Veranstaltungen/Modulen?	Lehrveranstaltungs-/Modulevaluation
Sind die Studierenden in der Lage, in Prüfungen angemessene Noten zu erreichen?	<i>Erfolgsanalyse Prüfungen</i>
Wie beurteilen die Studierenden ihren Kompetenzerwerb im Studium allgemein – während des Studiums und rückblickend?	FAU-St, Graduiertenbefragung, Studiengangs-/Studienfachevaluation
<b>Studienerfolg – Aspekt 2) Persönlichkeitsentwicklung</b> (zu kritischen, eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, die Fähigkeiten und Kenntnisse selbständig, verantwortungsvoll und zum Wohl der Gesellschaft anwenden)	
Wie beurteilen die Studierenden ihre persönliche Entwicklung im Studium allgemein – während des Studiums und rückblickend?	FAU-St, Graduiertenbefragung, Studiengangs-/Studienfachevaluation
<b>Studienerfolg – Aspekt 3) Absolvieren eines Hochschulstudiums durch den Erwerb eines Studienabschlusses innerhalb der Regelstudienzeit</b> (mit einer Toleranz von zwei Fachsemestern)	
Wie hoch ist der Anteil derjenigen, die den Studiengang bzw. das Studienfach bzw. die FAU ohne Abschluss verlassen (Wechsel- und Schwundquote)?	Fact Sheet
Wie hoch ist die Wechsel-/Abbruch- und Unterbrechungsneigung der Studierenden während des Studiums und welche Gründe für die Intention, den Studiengang bzw. das Studienfach bzw. die Universität zu verlassen, gibt es?	FAU-St, Studiengangs-/Studienfachevaluation
Aus welchen Gründen verlassen die Studierenden des Studiengangs bzw. des Studienfachs die FAU ohne Abschluss?	Exmatrikuliertenbefragung
Wie hoch ist der Anteil der Studierenden, die das Studium innerhalb der Regelstudienzeit+2 abschließen können?	Fact Sheet
Welche Gründe nennen die Studierenden für das Überschreiten ihrer Regelstudienzeit?	Graduiertenbefragung, Studiengangs-/Studienfachevaluation
Welche Prüfungen müssen von Studierenden häufig wiederholt werden und sind damit ein Risiko für das Überschreiten der Regelstudienzeit?	<i>Erfolgsanalyse Prüfungen</i>

<b>Studienerfolg – Aspekt 4) Erreichen einer vergleichsweise guten Abschlussnote</b>	
Entspricht die durchschnittliche Abschlussnote den Erwartungen des Studiengangs bzw. Studienfachs? Hat sie sich im Zeitverlauf verändert?	Fact Sheet, Graduiertenbefragung
Welche Prüfungen weisen Durchschnittsnoten auf, die zu einer schlechteren Abschlussnote als erwartet beitragen? Gibt es Prüfungen, die keine Differenzierung der Leistung erlauben (nur gute oder nur schlechte Noten)?	<i>Erfolgsanalyse Prüfungen</i>
<b>Studienerfolg – Aspekt 5) Anschlussfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt in einer der akademischen Ausbildung adäquaten Tätigkeit mit vergleichsweise kurzer Dauer zwischen Studienabschluss und dieser Tätigkeit</b>	
Wie lange benötigen die Studierenden, um nach dem Abschluss eine Arbeitsstelle zu finden? Ist die gefundene Tätigkeit der Ausbildung entsprechend?	Graduiertenbefragung, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
Konnten die Studierenden im Studium die für die Arbeitsstelle relevanten Kompetenzen erwerben?	Graduiertenbefragung, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
Werden vom Arbeitsmarkt Kompetenzen erwartet, die die Studierenden nicht im Studium erwerben?	Graduiertenbefragung, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
<b>Übergreifende Fragen</b>	
Wie ist die Studierendenschaft zusammengesetzt? Sind Personengruppen mit speziellen Studiensituationen (z. B. Studierende mit Kind, internationale Studierende, Studierende alternativer Bildungswege) vertreten? Mit welcher Motivation wird studiert?	Fact Sheet, FAU-St, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
Wie zufrieden sind die Studierenden mit dem Studium insgesamt?	FAU-St, Graduiertenbefragung, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
Welche Herausforderungen begegnen den Studierenden aufgrund der Studienbedingungen (z. B. räumliche Situation, Schwierigkeiten in der Stundenplangestaltung durch die Kombination von Fächern, Prüfungsorganisation, ...)?	FAU-St, Graduiertenbefragung, Studiengangs-/ Studienfachevaluation, Exmatrikuliertenbefragung
Stehen den Studierenden ausreichend Informationen zur Verfügung, um das Studium planen zu können? Kennen bzw. nutzen sie entsprechende Beratungsangebote?	FAU-St, Studiengangs-/ Studienfachevaluation
Wie viel Zeit investieren die Studierenden in das Studium und wie beurteilen sie den Arbeitsaufwand in einzelnen Lehrveranstaltungen und Modulen sowie im Studium insgesamt?	Lehrveranstaltungs-/Modulevaluation, FAU-St, Studiengangs-/ Studienfachevaluation