

Jutta Müller, Lea-Sophie Fleck,
Larissa Weber

Evaluation des Zusammenhangs von schulischer
Vorbildung und Studienerfolg (ESUS)
Zentrale Ergebnisse

THM-Hochschriften Band 8

**Jutta Müller, Lea-Sophie Fleck,
Larissa Weber**

Evaluation des Zusammenhangs von
schulischer Vorbildung und Studienerfolg
(ESUS)
Zentrale Ergebnisse

THM-Hochschulschriften Band 8

THM-Hochschulschriften Band 8

© 2018 Jutta Müller, Lea-Sophie Fleck, Larissa Weber

Technische Hochschule Mittelhessen

Zentrale Studienberatung

Herausgeber der THM-Hochschulschriften:

Der Präsident der Technischen Hochschule Mittelhessen

Alle Rechte vorbehalten, Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung und Quellenangabe.

Einzelne Hochschulschriften sind auch online abrufbar:

www.thm.de/bibliothek/thm-hochschulschriften

ISSN (Print) 2568-0846

ISSN (Online) 2568-3020

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
1 Einleitung	1
1.1 Ziele und zentrale Fragestellung.....	2
1.2 Schulkooperationen	2
1.3 Aufbau des Berichts	3
2 Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1 Beschreibung der untersuchten Schulformen.....	5
2.2 Definitionen von Studienerfolg	7
2.3 Einflussfaktoren auf Studienerfolg	8
2.4 Studienerfolg unter Berücksichtigung der schulischen Vorbildung.....	10
3 Forschungsdesign	13
3.1 Modell der ESUS-Studie	13
3.2 Stichprobengewinnung und Forschungsverlauf.....	15
4 Ausgangsbedingungen – Befragung zum Messzeitpunkt 1	19
4.1 Rücklauf	19
4.2 Gewählte Studiengänge.....	21
4.3 Soziodemografische Merkmale.....	23
4.4 Antizipierte Belastungsfaktoren im Studium	24
4.5 Planungen des Studenumfangs	25
4.6 Der Studienwahlprozess	26
4.6.1 Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl.....	26
4.6.2 Zeitpunkt der Studienfachwahl	27
4.6.3 Studienwahlmotive	28
4.6.4 Informiertheit und Studienwahlsicherheit	31
4.7 Schulische Vorbildung.....	32
4.7.1 Schulische Schwerpunkte	32
4.7.2 Schulische Vorbereitung aus Studierendensicht.....	34
4.8 Teilnahme an Brückenkursen	35
4.9 Zusammenfassung.....	38
5 Studieneinstieg – Befragung zum Messzeitpunkt 2	39
5.1 Rücklauf	39
5.2 Studieneinführungswoche.....	39

5.3	Schwierigkeiten im Studieneinstieg	40
5.4	Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten	41
5.5	Einschätzung des Arbeitsaufwands und des Anspruchsniveaus	44
5.6	Erfüllung der Erwartungen an das Studium.....	45
5.7	Hürden und Gelingensbedingungen im Studieneinstieg	47
5.7.1	Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg	47
5.7.2	Hilfreiche Faktoren im Studieneinstieg	48
5.8	Zusammenfassung	48
6	Bewältigung der Studienanforderungen im ersten Semester	51
6.1	Studienleistungen im ersten Semester.....	51
6.2	Zusammenhang zwischen Hochschulzugangsberechtigungsnote und Studienleistungen im ersten Semester.....	53
6.3	Studienleistungen im ersten Semester – Studierende mit Erfolg versprechenden Ausgangsbedingungen	54
6.4	Zusammenfassung	55
7	Rückblick auf das erste Semester – Befragung zum Messzeitpunkt 3	57
7.1	Rücklauf	57
7.2	Allgemeine Studienzufriedenheit	58
7.3	Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen	59
7.4	Einschätzung der Studienanforderungen	60
7.5	Einschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten	61
7.6	Zeitverwendung	63
7.6.1	Zeitverwendung für das Studium	64
7.6.2	Zeitverwendung für Erwerbstätigkeit	66
7.7	Verbesserungsvorschläge aus Studierendensicht	68
7.7.1	Impulse für die ehemalige Schule.....	68
7.7.2	Impulse für die THM.....	69
7.8	Zusammenfassung	70
8	Studienleistungen im weiteren Verlauf.....	73
8.1	Studienleistungen im ersten Studienjahr	73
8.2	Schwund im ersten Studienjahr	77
8.3	Leistungen im weiteren Studienverlauf (Kohorte 1).....	79
8.4	Schwund, Verbleib im Studium und Abschluss	81
8.5	Zusammenfassung	85
9	Auswertung der qualitativen Interviews	87
9.1	Hilfreiche Faktoren im Studieneinstieg	88
9.2	Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg	91
9.3	Verbesserungsvorschläge für die Hochschule	94

9.4 Verbesserungsvorschläge an die Schulen.....	96
9.5 Zusammenfassung.....	97
10 Fazit	99
10.1 Wie kommen Schüler/-innen verschiedener Schulformen mit einem Studium an der THM zurecht?	99
10.2 Welche Handlungsimpulse geben Studierende ihren ehemaligen Schulen und der Hochschule, um den Übergang zu erleichtern?	100
10.3 Schlussfolgerungen.....	100
Literaturverzeichnis	103
Anhang	107
Legende.....	109
Fragebögen	110
Interviewleitfaden	129

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modell der ESUS-Studie – zu erfassende Variablen	14
Abbildung 2:	Forschungsverlauf exemplarisch für Kohorte 1	17
Abbildung 3:	Art der Hochschulzugangsberechtigung	20
Abbildung 4:	Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl	27
Abbildung 5:	Beginn der Beschäftigung mit der Studienfachwahl	28
Abbildung 6:	Zeitpunkt der Studienfachwahl	28
Abbildung 7:	Motive für die Studienwahl	30
Abbildung 8:	Informiertheit nach Hochschulzugangsberechtigung	31
Abbildung 9:	Studienwahlsicherheit	32
Abbildung 10:	Einschätzung zur schulischen Vorbereitung	34
Abbildung 11:	Einschätzung über die Nützlichkeit schulischer Schwerpunkte	35
Abbildung 12:	HZB-Note nach Teilnahme an einem oder mehreren Brückenkursen	36
Abbildung 13:	Schulische Vorbereitung auf das Studium, nach Teilnahme an einem oder mehreren Brückenkursen	37
Abbildung 14:	Bewertung der Brückenkurse	37
Abbildung 15:	Teilnahme an und Bewertung von „STEP – das Studieneinführungsprogramm“	40
Abbildung 16:	Bewertung des Studieneinstiegs nach HZB	41
Abbildung 17:	Einschätzung der Kenntnisse zum Messzeitpunkt 2 nach HZB	43
Abbildung 18:	Einschätzung des Arbeitsaufwands zum Messzeitpunkt 2 nach HZB	44
Abbildung 19:	Einschätzung des Anspruchsniveaus zum Messzeitpunkt 2 nach HZB	45
Abbildung 20:	Erfüllung der Erwartungen an das Studium zum Messzeitpunkt 2	46
Abbildung 21:	Prozentualer Anteil der erreichten Credit Points im 1. Semester nach Schulformen	51
Abbildung 22:	Durchschnittsnote im 1. Semester nach Schulformen	52
Abbildung 23:	Prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points bei Studierenden mit Erfolg versprechenden Ausgangsbedingungen im 1. Semester nach HZB	55
Abbildung 24:	Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Leistungsgruppen	59
Abbildung 25:	Zufriedenheit mit den eigenen Anstrengungen und Prüfungsergebnissen nach Leistungsgruppen	60
Abbildung 26:	Einschätzung zu den Studienanforderungen nach Leistungsgruppen	61
Abbildung 27:	Einschätzung der Kenntnisse zum Messzeitpunkt 3 nach Leistungsgruppen	63
Abbildung 28:	Zeitverwendung für das Studium im 1. Semester nach Leistungsgruppen	65
Abbildung 29:	Zeitaufwand-Ertragstypen im 1. Semester	66
Abbildung 30:	Prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points im 1. Studienjahr nach Schulformen	73
Abbildung 31:	Durchschnittsnote nach dem 1. Studienjahr nach Schulformen	74
Abbildung 32:	Erfolgstypen nach dem 1. Studienjahr, AHR _{AG} und AHR _{BG}	76
Abbildung 33:	Erfolgstypen nach dem 1. Studienjahr, FHR _{OA} und FHR _{OB}	76

Abbildung 34:	Studienwahlsicherheit vor Beginn des Studiums und Rückmeldeverhalten	78
Abbildung 35:	Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium nach Rückmeldeverhalten	79
Abbildung 36:	Informiertheit nach Rückmeldeverhalten	79
Abbildung 37:	Zusammenhang zwischen dem Anteil erreichter Credit Points im 1. Studienjahr und im 3. bis 6. Semester.....	80
Abbildung 38:	Prozentualer Anteil der erreichten Credit Points nach dem 6. Semester	81
Abbildung 39:	Anteil der Rückmelder/-innen im Studienverlauf	82
Abbildung 40:	Rückmeldestatistik nach Semestern I.....	83
Abbildung 41:	Rückmeldestatistik nach Semestern II.....	84
Abbildung 42:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums).....	110
Abbildung 43:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	111
Abbildung 44:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	112
Abbildung 45:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	113
Abbildung 46:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	114
Abbildung 47:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	115
Abbildung 48:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	116
Abbildung 49:	Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung...	117
Abbildung 50:	Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters).....	118
Abbildung 51:	Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters) – Fortsetzung	120
Abbildung 52:	Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters) – Fortsetzung	121
Abbildung 53:	Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters) – Fortsetzung	122
Abbildung 54:	Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters)	123
Abbildung 55:	Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung	124
Abbildung 56:	Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung	125
Abbildung 57:	Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung	126
Abbildung 58:	Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung	127

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Kooperationsschulen der ESUS-Studie</i>	3
Tabelle 2:	<i>Rücklauf zum Messzeitpunkt 1.....</i>	19
Tabelle 3:	<i>Gewählte Studiengänge</i>	21
Tabelle 4:	<i>Soziodemografische Merkmale</i>	24
Tabelle 5:	<i>Bildungshintergrund.....</i>	24
Tabelle 6:	<i>Antizipierte Belastungsfaktoren im Studieneinstieg</i>	25
Tabelle 7:	<i>Anteil der Studierenden mit antizipierten Belastungsfaktoren im Studieneinstieg.....</i>	25
Tabelle 8:	<i>Gewählte Leistungskurse von Studierenden mit AHR_{AG} und AHR_{BG}.....</i>	33
Tabelle 9:	<i>Gewählte Fachrichtungen von Studierenden mit FHR_{OA} und FHR_{OB}</i>	33
Tabelle 10:	<i>Rücklauf zum Messzeitpunkt 2.....</i>	39
Tabelle 11:	<i>Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg.....</i>	47
Tabelle 12:	<i>Erleichternde Faktoren im Studieneinstieg</i>	48
Tabelle 13:	<i>Studienleistungen im 1. Semester.....</i>	53
Tabelle 14:	<i>Zusammenhang von Note der Hochschulzugangsberechtigung und Studienleistungen.....</i>	54
Tabelle 15:	<i>Rücklauf zum Messzeitpunkt 3.....</i>	57
Tabelle 16:	<i>Rücklauf nach leistungsschwachen und leistungsstarken Studierenden.....</i>	58
Tabelle 17:	<i>Zeitaufwand-Ertragstypen</i>	66
Tabelle 18:	<i>Zeitverwendung für Erwerbstätigkeit.....</i>	67
Tabelle 19:	<i>Durchschnittliche Zeitverwendung für das Studium und durchschnittlicher prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points nach Erwerbstätigkeit.....</i>	68
Tabelle 20:	<i>Auswertungskategorien zum offenen Frageformat „Was sollte Ihre ehemalige Schule anders/besser machen, um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?“.....</i>	69
Tabelle 21:	<i>Auswertungskategorien zum offenen Frageformat „Was sollte die THM anders/besser machen, um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?“.....</i>	70
Tabelle 22:	<i>Durchschnittswerte Leistungsdaten im 1. Studienjahr</i>	75
Tabelle 23:	<i>Studienerfolgstypen.....</i>	75
Tabelle 24:	<i>Leistungsdaten nach Rückmelder/-innen und Schwund 1. Semester</i>	77
Tabelle 25:	<i>Durchschnittliche Abschlussnote der Bachelorabsolventen/-innen und Korrelation mit HZB-Note</i>	85
Tabelle 26:	<i>Teilnahme an der qualitativen Befragung</i>	87
Tabelle 27:	<i>Gewählte Studiengänge nach Schulform.....</i>	107

Abkürzungsverzeichnis

AG	Allgemeinbildendes Gymnasium
AHR_{AG}	Allgemeine Hochschulreife, allgemeinbildendes Gymnasium
AHR_{BG}	Allgemeine Hochschulreife, berufliches Gymnasium
BG	Berufliches Gymnasium
E	Einführungsphase in der Oberstufe eines Gymnasiums
ECTS	European Credit Transfer System
ESUS	Evaluation des Zusammenhangs von schulischer Vorbildung und Studienerfolg
FB	Friedberg
FHR	Fachhochschulreife
FHR_{OA}	Fachhochschulreife Organisationsform A
FHR_{OB}	Fachhochschulreife Organisationsform B
FOS	Fachoberschule
GI	Gießen
HIS	Hochschul-Informationen-System GmbH
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
HZB-Note	Note der Hochschulzugangsberechtigung
MAXQDA	Software der Firma VERBI zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse
MZP	Messzeitpunkt
o.J.	ohne Jahr
Q	Qualifikationsphase in der Oberstufe eines Gymnasiums
STEP	Studieneinführungsprogramm der THM
THM	Technische Hochschule Mittelhessen
WS	Wintersemester

1 Einleitung

Mit der Hochschulzugangsberechtigung wird Studierenden eine Studierfähigkeit bescheinigt, die das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums ermöglichen soll. In Hessen werden bei der Zulassung zum Bachelorstudium die heterogenen Bildungsverläufe, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, nicht weiter berücksichtigt. Auch wenn die zum Studium führenden Schulformen sich hinsichtlich der Schuldauer, der Lehrinhalte oder des fachlichen Profils deutlich unterscheiden, wird davon ausgegangen, dass Studierende mit unterschiedlichen schulischen Hintergründen und verschiedenen Ausgangsbedingungen in der gleichen Zeit zum gleichen Studienerfolg kommen können. Hochschulen stellen demzufolge alle Studienanfängerinnen und -anfänger vor die gleichen Bedingungen und das gleiche Studienprogramm.

Ist dieses Vorgehen angesichts gleichbleibend hoher Studienabbruchzahlen und der Diskussionen um Studienerfolgsquoten zielführend und Erfolg versprechend? Haben die Schüler/-innen verschiedener Hochschulzugangswege trotz unterschiedlicher Voraussetzungen die gleichen Chancen, ein Studium erfolgreich abzuschließen?

Durch die Einführung eines ECTS-Systems im Rahmen der Bologna-Reform ist es möglich geworden, von Anfang an erfolgreiche sowie problematische Studienverläufe detailliert zu beobachten. Bereits ab dem ersten Semester werden Noten und Studienfortschritt (gemessen an Credit Points) erfasst. Sollten sich systematische Unterschiede im Leistungsvermögen von Studierenden mit heterogenen Bildungsverläufen herausstellen, so müssten sie sich insbesondere im Übergang von einem System in das andere zeigen. Der Übergang von der Schule zur Hochschule, also die Studieneingangsphase, gewinnt im Zusammenhang mit dieser Frage eine besondere Bedeutung.

Die Studieneingangsphase ist auch aus Sicht von Studierenden eine sensible Phase: Sie sehen sich einem Studienverlaufsplan mit einer Anzahl zu erreichender Credit Points ausgesetzt und erfahren, dass die Prüfungen im Studieneingang in die Abschlussnote einfließen. Hierdurch entfällt eine Phase der „Eingewöhnung“ in das System Hochschule: „Zu Zeiten des Vordiploms gab es sozusagen noch einige Semester der Eingewöhnung, bevor es – zumindest in Bezug auf die Abschlussnote – ‚ernst‘ wurde [...]“ (Berthold & Herdin 2015, S. 22)

Auf welche Hürden Studierende mit unterschiedlicher schulischer Vorbildung im Studieneingang stoßen und welche Faktoren einen erfolgreichen Studieneinstieg begünstigen, liegt im Erkenntnisinteresse aller, die an der Schnittstelle Schule–Hochschule arbeiten. So zeigen sich auch Lehrkräfte in den Schulen sehr interessiert daran, wie sich der Studienverlauf ihrer ehemaligen Schüler/-innen gestaltet. Im regelmäßigen fachlichen Austausch der Zentralen Studienberatung der Technischen Hochschule Mittelhessen mit Lehrkräften von (Kooperations-)Schulen entstand die Idee, ein Forschungsprojekt zu diesem Thema zu konzipieren. Die daraus entwickelte explorative Studie „Evaluation des Zusammenhangs von schulischer Vorbildung und Studienerfolg“ (ESUS) untersucht den Studienverlauf von Studierenden

sechs ausgewählter Kooperationsschulen, die nahtlos von einer der Schulen in ein Studium an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) übergegangen sind.

1.1 Ziele und zentrale Fragestellung

Im Fokus vorliegender Studie steht die folgende Fragestellung:

Wie kommen Schüler/-innen unterschiedlicher Schulformen mit einem Studium an der THM zurecht?

Ziel der Studie ist es zunächst, beiden Institutionen Erkenntnisse darüber zu liefern, wie Studienverläufe von Schüler/-innen an der THM aussehen: Die Hochschule soll ein Wissen darüber erwerben, mit welchen unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen Studierende ihr Studium beginnen und wie sich dies auf den weiteren Studienverlauf auswirkt. Die beteiligten Schulen wiederum erhalten Rückmeldungen zu den Leistungsergebnissen ihrer ehemaligen Schüler/-innen und erfahren dadurch, wie diese mit den Anforderungen des Studiums zurechtkommen.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen dann in beiden Institutionen Diskussionsprozesse zu der Frage anregen, ob zusätzliche Maßnahmen an der Schnittstelle Schule–Hochschule zu ergreifen und wie diese zu gestalten sind oder ob eventuell bestehende Maßnahmen verändert werden müssen. Auch dazu werden im Bericht Studienergebnisse präsentiert, die Impulse für Verbesserungsvorschläge liefern.

1.2 Schulkooperationen

Wichtig war zu Beginn die Gewinnung geeigneter Kooperationsschulen als beteiligte Partner, mit denen die späteren Ergebnisse diskutiert werden können. Die Schulen wurden zum einen daraufhin ausgewählt, wie hoch die Übergangsquoten der Schüler/-innen an die THM sind, damit in der Stichprobe eine ausreichend hohe Anzahl von Teilnehmenden gewährleistet ist. Zum anderen sollten sie den mittelhessischen Raum abdecken, aus dem die THM circa 75–80 % ihrer Studierenden gewinnt. Es wurde weiterhin darauf geachtet, dass insbesondere jene Schulformen repräsentiert werden, die den größten Anteil der Studienanfänger/-innen an der THM ausmachen. Im Ausgangsjahr 2013 kamen 34 % der Erstsemester¹ aus allgemeinbildenden Gymnasien, 12 % aus Fachgymnasien und 39 % aus Fachoberschulen. Insgesamt stellen diese drei Schulformen 85 % der Studienanfänger/-innen an der THM. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die beteiligten Kooperationsschulen, die die definierten Kriterien erfüllen. Mit allen sechs Schulen wurde ein Kooperationsvertrag geschlossen, der Regelungen zur Zusammenarbeit, zum Umgang mit den Ergebnissen, zu Datenschutzfragen sowie zur gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit enthielt. Darüber hinaus wurde mit Verantwort-

¹ Statistische Auswertung der THM bezogen auf Studierende im 1. Hochschulsesemester.

lichen der Kooperationsschulen in regelmäßigen Expertenratssitzungen das Design des Projekts abgestimmt sowie erste Zwischenergebnisse besprochen und diskutiert.

Tabelle 1: Kooperationschulen der ESUS-Studie

Schule	Schulart	Schulform*	Art der Hochschulzugangsberechtigung
Friedrich-Dessauer-Schule Limburg	Berufliche Schule	FOS	Fachhochschulreife
Goetheschule Wetzlar	Allgemeinbildendes Gymnasium	AG	Allgemeine Hochschulreife
Johann-Philipp-Reis-Schule Friedberg	Berufliche Schule	FOS BG	Fachhochschulreife Allgemeine Hochschulreife
Theodor-Litt-Schule Gießen	Berufliche Schule	FOS BG	Fachhochschulreife Allgemeine Hochschulreife
Weidigschule Butzbach	Allgemeinbildendes Gymnasium	AG	Allgemeine Hochschulreife
Werner-von-Siemens-Schule Wetzlar	Berufliche Schule	FOS BG	Fachhochschulreife Allgemeine Hochschulreife

* AG = Allgemeinbildendes Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, FOS = Fachoberschule

1.3 Aufbau des Berichts

Kapitel 2 stellt den theoretischen Rahmen des Forschungsprojekts vor. Zunächst werden die im Fokus stehenden Schulformen dargestellt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie Studienerfolg in der Fachliteratur definiert wird und welche Einflussfaktoren sich auf Studienerfolg auswirken. Dann werden Studien vorgestellt, die thematisch nah am Erkenntnisinteresse der ESUS-Studie liegen.

In *Kapitel 3* werden das Design und der Forschungsverlauf der Studie vorgestellt. Hier werden Informationen zur Stichprobenwahl, zu den erhobenen Variablen und zu Erhebungszeitpunkten geliefert.

Danach folgt ein umfassender empirischer Teil, der zahlreiche Einzelergebnisse der explorativen Studie festhält. Strukturiert wird der empirische Teil durch eine chronologische, den Erhebungszeitpunkten im Forschungsverlauf folgende Vorgehensweise. In jedem Kapitel wird zwischen den im Fokus stehenden Hochschulzugangsberechtigungen unterschieden.

In *Kapitel 4* wird zunächst beschrieben, mit welchen Eingangsvariablen die ehemaligen Schüler/-innen in ein Studium an der THM starten. Hierunter fallen die Verteilung der Stichprobe auf die Schulformen und die gewählten Studiengänge. Überdies werden die in *Fragebogen Messzeitpunkt 1* erhobenen soziodemografischen Merkmale und persönlichen Lebensumstände beschrieben und anschließend der Studienwahlprozess fokussiert. Welche Maßnahmen zur Unterstützung des Studienwahlprozesses wurden von den Studierenden angenommen? Welche Studienwahlmotive waren entscheidend und wann wird die Studienfachwahl getroffen? Abschließend soll dargestellt werden, wie informiert und sicher die Studierenden sich kurz vor Beginn des Studiums fühlen.

Kapitel 5 stellt einige Ergebnisse aus der zur Mitte des ersten Semesters realisierten *Fragebogenerhebung Messzeitpunkt 2* vor. Zunächst wird dargestellt, wie hoch die Teilnahme am Studieneinführungsprogramm ausfiel. Zudem werden erste Schwierigkeiten im Studieneinstieg aufgedeckt. Wo zeigen sich bereits Mitte des ersten Semesters Probleme und wo werden Kenntnislücken festgestellt? Weiter wird abgebildet, ob die Erwartungen an das Studium in diversen Aspekten erfüllt wurden. Abschließend werden die Angaben der Studierenden zu Hürden und Gelingensbedingungen zusammengefasst.

In *Kapitel 6* werden die ersten objektiven Leistungsdaten dargestellt, d. h. die Studienleistungen im ersten Semester beschrieben. Darüber hinaus wird geprüft, ob sich Zusammenhänge zwischen Studienleistungen und den Noten der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) feststellen lassen.

Um mehr Kenntnisse zu den dargestellten Leistungsdaten zu erlangen, wird in *Kapitel 7* wieder die Sicht der Studierenden eingenommen und Ergebnisse aus *Fragebogen Messzeitpunkt 3*, der nach Beendigung des ersten Semesters in die Feldphase ging, beschrieben. Wie steht es um die Zufriedenheit nach dem ersten Semester mit den Studienbedingungen und erzielten Leistungen? Wie werden die Studienanforderungen eingeschätzt und inwieweit haben die Vorkenntnisse ausgereicht? Ergänzend widmet sich das Kapitel der Zeitverwendung für Studium und Erwerbstätigkeit. Das Kapitel schließt mit Verbesserungsvorschlägen, die die Studierenden an die Hochschule und die Schulen richten.

Kapitel 8 beschreibt die objektiven Leistungsdaten im weiteren Studienverlauf. Hier werden zunächst die Studienleistungen im ersten Jahr dargestellt. Anschließend werden die Studienleistungen im weiteren Studienverlauf beschrieben.

Kapitel 9 stellt die Ergebnisse aus der qualitativen Erhebung dar. Es wird abgebildet, welche Hürden und Gelingensbedingungen in den Interviews thematisiert und welche Verbesserungsvorschläge für die Schulen und die Hochschule genannt worden sind.

In *Kapitel 10* wird der Bericht mit einem Fazit abgeschlossen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Beschreibung der untersuchten Schulformen

Allgemeine Hochschulreife (allgemeinbildendes Gymnasium) – AHR_{AG}

Die allgemeine Hochschulreife am allgemeinbildenden Gymnasium können alle Schüler/-innen absolvieren, die in die gymnasiale Oberstufe versetzt wurden oder einen Realschulabschluss mit entsprechenden Leistungen abgeschlossen haben (Hessisches Kultusministerium o. J.^b). In der Regel haben die Schüler/-innen, welche die Sekundarstufe II in einem allgemeinbildenden Gymnasium durchlaufen, auch bereits die Sekundarstufe I am allgemeinbildenden Gymnasium absolviert, sodass sie zu Beginn der Sekundarstufe II über einen ähnlichen schulischen Kenntnisstand verfügen. Zudem ist bereits die Mittelstufe propädeutisch ausgerichtet. Der frühe Übergang auf ein Gymnasium nach der 4. Jahrgangsstufe soll gewährleisten, dass Schüler/-innen die intellektuellen und motivationalen Kompetenzen sowie Lernhaltungen und Lernstrategien entwickeln, die für ein Studium notwendig sind (vgl. Köller & Baumert 2002, S. 12). Die gymnasiale Oberstufe unterteilt sich in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifikationsphase. Im ersten Jahr sollen die unterschiedlichen Leistungsstände der Schüler/-innen auf einen ähnlichen Stand gebracht werden. In der Qualifikationsphase werden zwei Leistungskurse gewählt. Beim ersten Leistungskurs kann zwischen Mathematik, einer Fremdsprache oder einer Naturwissenschaft, der zweite Leistungskurs aus dem weiteren Angebot der Schule gewählt werden. Die Abiturprüfung besteht aus drei schriftlichen und zwei mündlichen Prüfungen. Bei den schriftlichen Prüfungen handelt es sich um zentrale, vom Hessischen Kultusministerium vorgesehene Prüfungen. Die mündlichen Fächer hingegen werden dezentral geprüft. Prüfungspflicht besteht in den Fächern Mathematik und Deutsch. Inhaltlich zielt die Oberstufe insbesondere auf eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutische Bildung ab (Kultusministerkonferenz 2016). Deshalb wird besonderer Wert auf das selbstständige Arbeiten gelegt. Der Abschluss berechtigt zum Studieren aller Studiengänge an Hochschulen.

Allgemeine Hochschulreife (berufliches Gymnasium) – AHR_{BG}

Die Zugangsvoraussetzungen zum beruflichen Gymnasium sind identisch mit den Zugangsvoraussetzungen des allgemeinbildenden Gymnasiums. Allerdings ist zu beachten, dass das berufliche Gymnasium lediglich die Sekundarstufe II umfasst. Daher verfügen die Schüler/-innen zu Beginn der Sekundarstufe II über vergleichsweise heterogene schulische Eingangsvoraussetzungen. Die Sekundarstufe II am beruflichen Gymnasium besteht wie am allgemeinbildenden Gymnasium aus einer Einführungs- und einer Qualifikationsphase (Hessisches Kultusministerium, o. J.^c). Die beiden Bildungsgänge unterscheiden sich im Wesentlichen darin, dass neben der Allgemeinbildung zusätzlich berufliche Lehrinhalte (in einer gewählten Fachrichtung) vermittelt werden. Der Unterricht in berufsbezogenen Fächern um-

fasst acht bis zehn Stunden in der Woche. Das erste Leistungsfach kann aus den Fächern Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Deutsch gewählt werden. Das zweite Leistungsfach ist der gewählte berufliche Schwerpunkt, zum Beispiel Maschinenbau, Elektrotechnik oder Wirtschaft. Die Anzahl der Abiturprüfungen unterscheidet sich nicht vom allgemeinbildenden Gymnasium. Die schriftlichen Fächer werden, wie am allgemeinbildenden Gymnasium, zentral geprüft. Identisch zum allgemeinbildenden Gymnasium zielt auch das berufliche Gymnasium auf eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutische Bildung ab. Der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife an einem beruflichen Gymnasium berechtigt zum Studieren an allen Hochschulen.

Fachhochschulreife – FHR

Die Fachhochschulreife lässt sich auf unterschiedlichen Wegen erlangen, wobei in der folgenden Darstellung ausschließlich auf die Bildungswege der ESUS-Teilnehmer/-innen eingegangen wird.

Am gängigsten ist der Erwerb der Fachhochschulreife an einer Fachoberschule. Hier wird ein theoretischer schulischer Teil mit einer praktischen berufsbezogenen Phase verknüpft. Der Unterricht ist geprägt vom gewählten beruflichen Schwerpunkt. Die Fachoberschule kann in zwei Organisationsformen durchlaufen werden: Organisationsform A und Organisationsform B (im Folgenden abgekürzt als FHR_{OA} und FHR_{OB}). FHR_{OA} erstreckt sich über zwei Jahre. Im ersten Jahr werden wöchentlich zwei Tage theoretischer Unterricht absolviert. Drei Tage in der Woche leisten die Schüler/-innen ein Praktikum ab. Im zweiten Jahr folgt Vollzeitschulunterricht. FHR_{OB} erstreckt sich lediglich über ein Jahr mit Vollzeitschulunterricht. Während die Schüler/-innen der FHR_{OA} direkt mit einem Versetzungszeugnis in die gymnasiale Oberstufe oder mit einem Realschulabschluss mit entsprechenden Leistungen in die Fachoberschule übergehen können, setzt FHR_{OB} eine erfolgreich absolvierte Ausbildung voraus. An vielen Schulen werden die Schüler/-innen der FHR_{OA} und FHR_{OB} im zweiten Jahr gemeinsam unterrichtet. Auch die Fachhochschulreife schließt mit einer Abschlussprüfungsphase ab. Die Abschlussprüfung umfasst Einzelprüfungen in Deutsch, einer Fremdsprache, Mathematik und in einem fachrichtungsbezogenen Fach (Kultusministerkonferenz 2008). Der Lehrplan für Fachoberschulen zielt im allgemeinbildenden Lernbereich ebenfalls auf die Herstellung von Studierfähigkeit ab: Der Unterricht vermittelt den Schülern/-innen die „erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Arbeitstechniken, die zur [...] Aufnahme und erfolgreichen Absolvierung [...] eines Fachhochschulstudiums oder eines Bachelorstudiengangs an einer hessischen Universität oder Hochschule befähigen“ (Hessisches Kultusministerium o. J.^a, S. 3). Darüber hinaus lässt sich die Fachhochschulreife auch an einem *allgemeinbildenden bzw. beruflichen Gymnasium* erwerben. Dazu werden die ersten zwei Jahre an der gymnasialen Oberstufe absolviert und eine einjährige Berufs- oder Praktikumstätigkeit abgeschlossen (ebd.).

Auch ist der Erwerb an einer *höheren Berufsfachschule* möglich. Allgemein wird an einer höheren Berufsfachschule in zwei Schuljahren eine berufliche Grundbildung oder eine voll-

schulische Berufsausbildung vermittelt (Assistenzberufe). Parallel dazu kann die Fachhochschulreife erlangt werden. Zu diesem Zweck müssen Zusatzkurse besucht werden und mit entsprechenden Zusatzprüfungen abgeschlossen werden. Daneben muss eine praktische Tätigkeit, beispielsweise eine mindestens halbjährige Praktikantentätigkeit, nachgewiesen werden (Hessisches Kultusministerium o. J.^d).

Weiter kann die Fachhochschulreife auch *ausbildungsbegleitend* erworben werden. Auch hier muss neben den Unterrichtseinheiten im Rahmen des Ausbildungsberufs Zusatzunterricht belegt werden. Neben der Abschlussprüfung im gewählten Ausbildungsberuf muss die/der Schüler/-in noch schriftliche Zusatzprüfungen ableisten, um die Fachhochschulreife zu erwerben. Mit der Fachhochschulreife können Studiengänge an einer Fachhochschule und gestufte Studiengänge an Universitäten in Hessen studiert werden.

Die Beschreibung der Bildungsgänge verdeutlicht, dass die Vergleichsgruppen in ihren schulischen Werdegängen und somit in ihren Ausgangsbedingungen für ein Studium heterogen sind.

2.2 Definitionen von Studienerfolg

Eine einheitliche Definition von Studienerfolg liegt in der Literatur nicht vor. Am häufigsten wird unter Studienerfolg das Erreichen des Studienziels, nämlich der formale Abschluss des Studiums, verstanden (u. a. Dell'mour & Landler 2002; Hell et al. 2008). Weitere „traditionelle“ und hochschulintern häufig verwendete Studienerfolgskriterien sind die Qualität der Prüfungsleistungen (Studiennoten), die Studiendauer und der Verbleib im gewählten Studiengang. Ein isoliertes Betrachten dieser „traditionellen“ Kriterien wird häufig kritisiert, wenn die Gesamtheit der Erfahrungen berücksichtigt wird, die zu studentischen Leistungen führen (Trapmann 2007, S. 57–58). Auch die Studienzufriedenheit oder subjektive Einschätzungen über fachlichen oder berufsrelevanten Kompetenzzuwachs oder persönliche Reife werden als Kriterien für Studienerfolg genannt. Hinzu kommen sogenannte externe Kriterien für Studienerfolg, worunter Berufseinstieg und Berufserfolg fallen (Thiel et al. 2008, S. 4).

Welche der genannten Kriterien fokussiert werden, hängt immer von der eingenommenen Perspektive ab. So weist Erdel (2010) darauf hin, dass beispielsweise die Sicht der Hochschulen, die der Studierenden, die der Arbeitswelt oder allgemein die der Gesellschaft eingenommen werden kann (Erdel 2010, S. 11). Wird der Studienerfolg aus Sicht der Hochschule betrachtet, ist ein Studierender dann erfolgreich, wenn gute Leistungen erzielt werden und das Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen wird. Damit verbunden ist eine ausgeprägte hochschulpolitische Relevanz: So werden beispielsweise nicht selten hohe Studienabbruchquoten mit der Hochschulqualität in Verbindung gebracht. Wird die Studierendenperspektive eingenommen, werden „weiche“ Kriterien wie die Studienzufriedenheit relevanter (ebd.).

2.3 Einflussfaktoren auf Studienerfolg

Diverse Studien beschäftigen sich mit Studienerfolg und unterscheiden sich hinsichtlich angenommener Einflussfaktoren, festgelegter Kriterien und untersuchter Stichproben. Neben Studien, die sich auf einzelne Phänomene des Studienerfolgs konzentrieren, gibt es Versuche, die unüberschaubare Menge an Forschungsergebnissen theoretisch in einem Studienerfolgsmodell zusammenzufassen. Solche Arbeiten zur Entwicklung von Studienerfolgsmodellen sind in den USA aufgrund des leichteren Zugangs zu prognosefähigen Daten deutlich älter und zahlreicher.

Ein recht aktuelles deutsches Modell ist das Studienerfolgsmodell nach Thiel et al. (2008), das sich an US-amerikanische Arbeiten anlehnt und deren Ansätze an das deutsche Hochschulsystem angleicht. Darin steht ausschließlich das Studier- und Lernverhalten der Studierenden in direktem Zusammenhang mit Studienerfolg (Thiel et al. 2008, S. 4). Auf dieses Studier- und Lernverhalten wirken die folgenden drei Bereiche ein:

1. *Eingangsvoraussetzungen*, worunter alle Variablen fallen, die der Studierende mitbringt, wie beispielsweise HZB-Note, Studienwahlmotive oder soziodemografische Daten.
2. *Kontextbedingungen*, worunter Aspekte zur Situation des Studierenden während des Studiums fallen. Gefasst sind darunter Erwerbstätigkeit, Familiensituation und Erkrankungen.
3. *Studierbedingungen*, worunter alle Aspekte fallen, die mit dem Studium in Verbindung stehen, wie beispielsweise die inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangs oder die Lehrqualität.

Welche Variablen in Studien fokussiert werden, hängt auch davon ab, wie die gewonnenen Erkenntnisse im Anschluss verwertet werden sollen: So merkt Schulmeister (2014) an, dass in einigen Forschungen ein sehr schmaler Variablenbereich gewählt wird und es sich dabei häufig um Variablen handelt, die im Studium nicht mehr beeinflussbar sind, beispielsweise Persönlichkeitsvariablen oder Intelligenz. Begründet wird dies dadurch, dass kein hochschuldidaktisches Erkenntnisinteresse vorliege, sondern es meist um die Prognose von Studienerfolg für die Studierendenauswahl gehe (Schulmeister 2014, S. 77).

Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Thema Studienerfolg anhand einiger exemplarischer Studienergebnisse dargestellt, die je nach Untersuchungsfokus den drei Komponenten des oben beschriebenen Studienerfolgsmodells von Thiel et al. (2008) zugeordnet werden: *Eingangsvoraussetzungen*, *Kontextbedingungen* und *Bedingungen im Studium*.

1. *Eingangsvoraussetzungen*

Bisherige Untersuchungen zu Studienerfolg kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die *Note der Hochschulzugangsberechtigung* im starken Zusammenhang mit Studienerfolg steht (u. a. Jirjahn 2007; Trapmann 2007; Erdel 2010): Je besser die Note der Hoch-

schulzugangsberechtigung desto besser die Studienleistungen (u. a. Trapmann 2007, S. 19). Die hohe Prognosefähigkeit der Note der Hochschulzugangsberechtigung wird damit begründet, dass diese kognitive und nicht kognitive Kompetenzen und motivationale Einstellungen widerspiegelt, die sowohl für einen erfolgreichen Schulabschluss als auch für die Bewältigung der Studienanforderungen zentral sind, so zum Beispiel Motivation und Arbeitshaltung (Rindermann & Oubaid 1999, S. 147).

Außerdem wird ein mittelstarker Zusammenhang zwischen *Intelligenz* und Studienerfolg festgestellt (u. a. Trapmann 2007, S. 23), dessen Intensität im Verlauf des Bildungswegs abnimmt, was zum einen dadurch erklärt wird, dass unter Studierenden eine geringere Varianz der Fähigkeitsmerkmale als unter Schülern/-innen besteht und zeitgleich Vorwissen eine größere Bedeutung gewinnt (Freyer 2013, S. 47).

Der bekannteste Test zur Erfassung der *Persönlichkeit* ist der sogenannte BIG-Five-Test. Hier werden fünf Facetten der Persönlichkeit zusammengefasst: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Studien, die Zusammenhänge zwischen Studienerfolg und Persönlichkeit prüfen, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Überwiegend für das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit lassen sich Zusammenhänge zum Studienerfolg feststellen (Trapmann 2007, S. 38).

Die meisten Studien prüfen außerdem den Zusammenhang von Studienerfolg und *soziodemografischen Daten*. Bezüglich des Alters zeigt sich ein differenziertes Bild: So stellte Jirjahn beispielsweise fest, dass ältere Studierende bessere Noten im Vordiplom erreichen (vgl. Jirjahn 2007, S. 295). Mosler und Savine (2004) hingegen ermittelten, dass jüngere Studierende bessere Leistungen erzielen als ältere (Mosler & Savine 2004, S. 7).

Auch die Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Einflüssen auf Studienerfolg differieren. Viele Studien konnten allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellen (u. a. Mosler & Savine 2004, S. 7).

Als weitere soziodemografische Variablen werden Bildungshintergrund und Migrationshintergrund hinzugezogen: Es gibt Studien, die zeigen, dass internationale Studierende und in Deutschland aufgewachsene Studierende mit Migrationshintergrund an Hochschulen häufiger schwächere Leistungen erzielen und das Studium häufiger abbrechen als Studierende ohne Migrationshintergrund (Morris-Lange 2017, S. 4). Dell'Mour und Landler kommen zu dem Ergebnis, dass Kinder aus Akademikerfamilien eine größere Chance haben, ihr Studium erfolgreich abzuschließen (Dell'Mour & Landler 2002, S. 62).

2. Kontextbedingungen

Unter den Kontextbedingungen können besonders die Aspekte *Studienfinanzierung* und *Erwerbstätigkeit* in Verbindung mit Studienerfolg gebracht werden. Studien verweisen auf das Wechselspiel zwischen beiden Komponenten: Besonders Studierende, die auf einen Verdienst neben dem Studium angewiesen sind, können weniger Zeit für das Studium aufbringen und schneiden signifikant schlechter im Studium ab. Brandstätter und Farthofer (2003) kamen zu dem Ergebnis, dass eine Erwerbstätigkeit von bis zu zehn Stunden meist

gut mit dem Studium vereinbar ist, und halten fest, dass der Studienerfolg gravierend gefährdet ist, wenn die Erwerbstätigkeit 19 Stunden und mehr in Anspruch nimmt (Brandstätter & Farthofer 2003, S. 140).

Zudem wird überprüft, ob die *für das Studium verwendete Zeit* in einem Zusammenhang mit Studienerfolg steht. Schulmeister begreift nicht die verwendete Zeit, sondern das Lernverhalten als Einflussfaktor auf Studienerfolg (Schulmeister et al. 2012, S. 4).

3. Bedingungen im Studium

Einige Studien verdeutlichen einen Zusammenhang von Studienbedingungen mit Studienerfolg. Krempkow (2008) zufolge können *überfüllte Hörsäle* und eine *ungünstige Bibliothekssituation* den Studienerfolg negativ beeinflussen (Krempkow 2008, S. 100).

Darüber hinaus weist die HIS-Studie darauf hin, dass für 75 % der Studienabbrecher/-innen die Studienbedingungen unter anderem Gründe für den Studienabbruch lieferten (Heublein et al. 2010, S. 101). Sehr häufig werden ein *mangelnder Berufs- und Praxisbezug* sowie eine *unzureichende Betreuung* durch die Lehrenden genannt (Heublein et al. 2010, S. 32).

Welche Prädiktoren entscheidend für Studienerfolg sind, hängt in beträchtlichem Maß davon ab, welches Studienerfolgskriterium als abhängige Variable festgelegt wird – dies verdeutlichen vor allem die Erhebungen Trapmanns. Trapmann berücksichtigt neben den traditionellen Studienerfolgskriterien, wie Studiennoten, beispielsweise die Studienzufriedenheit, Task Performance oder persönliche Reife als Einflussfaktoren für Studienerfolg und versteht Schulnoten nur für die Kriterien Studiennoten und Studienabbruch als relevant. Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit und Indikatoren der Passung sind wiederum bedeutend für die Studienzufriedenheit (Trapmann 2007, S. 38).

2.4 Studienerfolg unter Berücksichtigung der schulischen Vorbildung

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über den Forschungsstand zum Einfluss der schulischen Vorbildung auf Studienerfolg gegeben werden. Die schulische Vorbildung ist die in der vorliegenden Studie in den Blick genommene Eingangsvoraussetzung. Dargestellt werden daher drei exemplarische Erhebungen, die auch die im ESUS-Projekt fokussierten Schulformen vergleichen.

Der Frage „Macht die Schule studierfähig?“ widmeten sich 2003 Schreiber und Sommer und befragten 2700 Studierende online nach studienrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten (Asdonk & Sterzik 2011, S. 205). Subjektive Meinungen und Einschätzungen der Studierenden standen im Vordergrund der Erhebung, objektive Werte, wie die tatsächlichen Studienleistungen, wurden nicht einbezogen. Laut Schreiber und Sommer fühlen sich 40 % aller Studierenden alles in allem gut auf das Studium vorbereitet, wenngleich beachtliche 24 % Defizite in ihrer Vorbereitung auf das Studium durch die Schule erkennen. Von Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife wird die schulische Vorbereitung auf das Studium besser

beurteilt als von Studierenden mit Fachhochschulreife. Auch unterscheiden sich die Beurteilungen der Studierenden je nach Studienfach. Medizinstudierende fühlen sich am besten und Studierende der Ingenieurwissenschaften am schlechtesten auf das Studium vorbereitet. Begründet wird dies mit dem schulischen Fächerkanon, der in der Regel wenig technisch ausgerichtet ist (ebd.). Defizitär bewerten Studierende besonders die schulische Vorbereitung auf studienrelevante Lern- und Arbeitstechniken, worunter Referate halten, Recherchearbeiten und Computerkenntnisse fallen (Schreiber & Sommer 2005, S. 1).

Sehr nahe am Erkenntnisinteresse vorliegender Untersuchung liegt die Arbeit von Sonntag (2016), der am Beispiel des Studiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel untersuchte, ob Studierende ohne allgemeine Hochschulreife ähnlich erfolgreich sein können wie Studierende mit allgemeiner Hochschulreife, und zu dem Ergebnis kam, dass die Wahrscheinlichkeit, überdurchschnittlich gute Noten zu erzielen, bei Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife deutlich geringer als bei Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife ausfällt. Außerdem stellte er fest, dass sich eine abgeschlossene Berufsausbildung förderlich auf den Studienerfolg auswirkt (Sonntag 2016, S. 248).

Beim Statistischen Bundesamt liegen Daten zu Studienerfolgsquoten nach den Hochschulzugangsberechtigungen allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife und fachgebundene Hochschulreife vor. Für fünf Jahrgänge (Jahr der Ersteinschreibung 2003 bis 2007) zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Erfolgsquote bei den Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife lag mit durchschnittlich 80,2 % deutlich höher als bei Studierenden mit Fachhochschulreife (65,6 %). Die Studienerfolgsquote bei Studierenden mit fachgebundener Hochschulreife rangierte bei 75,9 % (Statistisches Bundesamt 2017). Die amtliche Statistik differenziert nicht nach Fächergruppen oder Hochschularten.

3 Forschungsdesign

3.1 Modell der ESUS-Studie

Um möglichst viele Erkenntnisse über den Zusammenhang von schulischer Vorbildung und Studienerfolg zu erwerben, wurde entschieden, eine explorative Studie durchzuführen und damit das Forschungsfeld nicht vorab einzugrenzen. Deswegen werden im folgenden Bericht zu Beginn auch keine konkreten Arbeitshypothesen gebildet.

Vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil vorgestellten Erkenntnisse zu Kriterien für Studienerfolg und beeinflussenden Faktoren auf Studienerfolg wurde das in Abbildung 1 dargestellte Modell entwickelt, das die in der ESUS-Studie unter Studienerfolg gefassten Kriterien und die erhobenen beeinflussenden Variablen illustriert.

In der ESUS-Studie wird Studienerfolg folgendermaßen operationalisiert: Der prozentuale Anteil erreichter Credit Points dient als Kennwert für den Studienfortschritt und Prognosewert für die Studiendauer. Der Studienfortschritt ist der zentrale Indikator für Studienerfolg im Studieneingang, da er verdeutlicht, welcher Anteil des Arbeitsaufwands, der für ein erfolgreiches Studium insgesamt zu erbringen ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits abgeschlossen wurde (Dahm & Kerst 2016, S. 235). Das erfolgreiche Abschließen von Studienleistungen in Form absolvierter Credit Points ist eng verbunden mit dem Grad der akademischen Einbindung und mit der Wahrscheinlichkeit, das Studium zu einem späteren Zeitpunkt erfolgreich abzuschließen (Moore & Shulock 2009, S. 4). Der Studienfortschritt kann damit als wichtiger Frühindikator für Studienerfolg fungieren. Des Weiteren werden der Verbleib im Studium sowie die mit den Credit Points gewichtete Semesterdurchschnittsnote als Indikatoren für die Güte der Studienleistungen herangezogen.

Die subjektiv empfundene Studienzufriedenheit als Kriterium für Studienerfolg soll nicht als Gesamturteil am Ende des Studiums, sondern in verschiedenen Facetten als Urteil über die Studieneingangsphase erhoben werden.

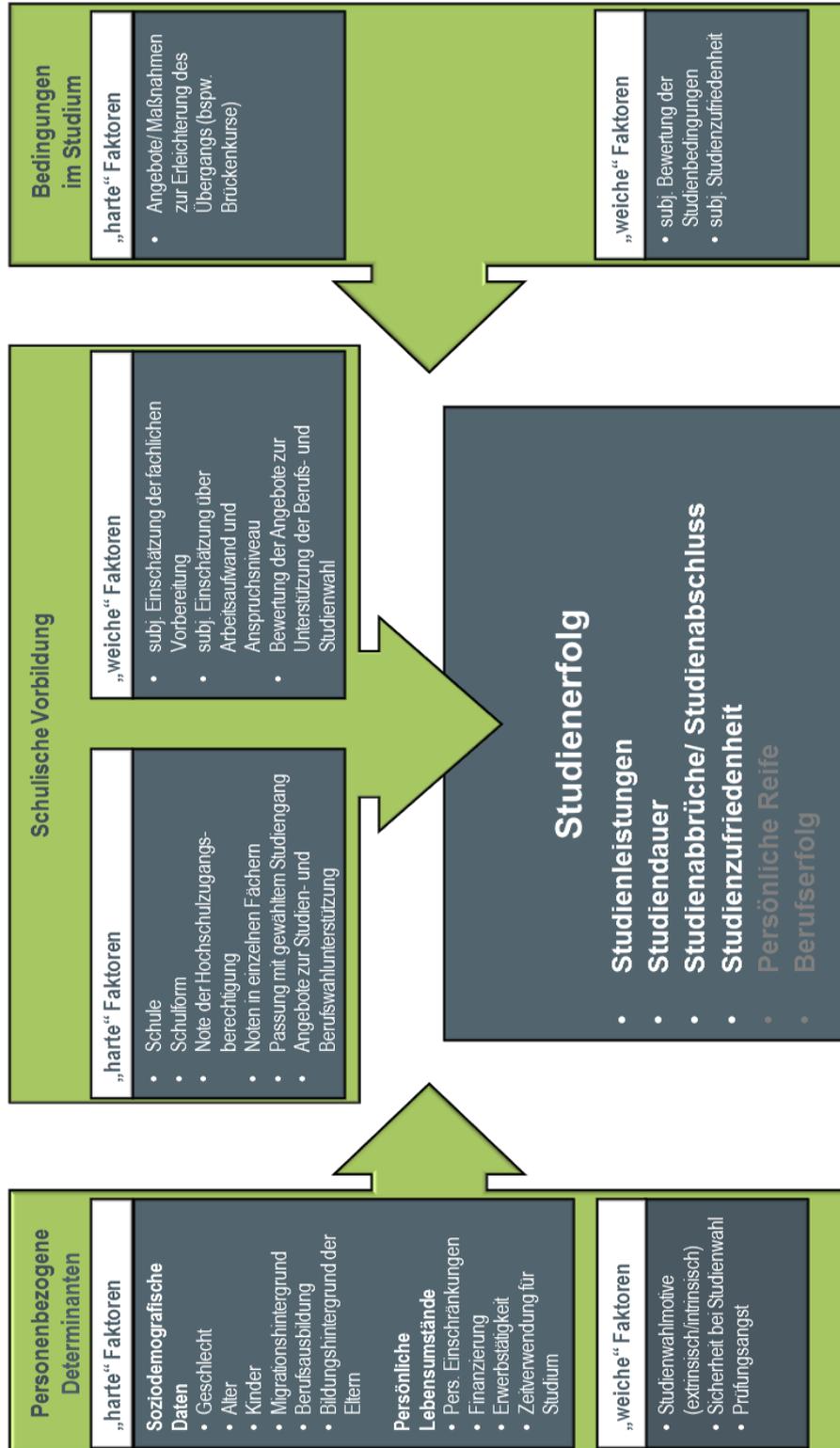
Hinsichtlich der beeinflussenden Variablen wurde eine Dreiteilung vorgenommen: schulische Vorbildung, personenbezogene Variablen und Bedingungen im Studium.

Der Fokus liegt auf der *schulischen Vorbildung*. Als Variablen erhoben wurden Schule, Schulform, schulische Leistungen, schulische Schwerpunkte und von der Schule initiierte Angebote zur Studien- und Berufswahl. Außerdem wurden einige von den Studierenden subjektiv bewertete Aspekte in Bezug auf die schulische Vorbildung erhoben, darunter die Einschätzung zur schulischen Vorbereitung auf das Studium und die Bewertung der Unterstützungsangebote zur Studien- und Berufswahl.

Der theoretische Teil des Berichts hat verdeutlicht, dass zahlreiche weitere Faktoren beeinflussend auf den Studienerfolg wirken können. Um diese so gut wie möglich zu kontrollieren, wurden die in der Abbildung 1 dargestellten weiteren Variablen ermittelt. Differenziert wurden *personenbezogene Variablen*, worunter gängige soziodemografische Daten, persönliche Lebensumstände, Studienwahlmotive und Studienwahrscheinlichkeit fallen. Weiter wurden einige *Bedingungen im Studium* abgefragt, darunter das Teilnahmeverhalten an Maßnahmen

zur Erleichterung des Übergangs, die Bewertung der Studienbedingungen und die Studienzufriedenheit.

Abbildung 1: Modell der ESUS-Studie – zu erfassende Variablen



3.2 Stichprobengewinnung und Forschungsverlauf

Für die Untersuchung wurden drei Kohorten (Studienanfänger/-innen WS 2013/14; WS 2014/15; WS 2015/16) erhoben. Sie setzten sich aus Studierenden zusammen, die von den sechs Kooperationsschulen nahtlos in ein Studium an die THM übergegangen waren. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht im Jahr der Einschreibung, sondern bereits zu einem früheren Zeitpunkt erlangt haben, verfügen möglicherweise über weitere Bildungserfahrungen zwischen Schule und Beginn des Studiums an der THM, beispielsweise ein bereits begonnenes Studium. Dies wurde als zu großer Störfaktor eingeschätzt, um Erkenntnisse für den unmittelbaren Übergang von der Schule in die Hochschule aufzudecken. Aus diesem Grund wurden auch Studierende, die im Sommersemester ihr Studium begonnen hatten, nicht berücksichtigt. Alle Studierenden² wurden postalisch angeschrieben und gebeten, sich an der Studie zu beteiligen, den ersten Fragebogen auszufüllen und ein schriftliches Einverständnis zur Erhebung der Studienleistungen zu erteilen.

Die Studierenden, die ihr Einverständnis zur Dateneinsicht erteilt hatten, gingen als „ESUS-Teilnehmer/-innen“ in die Auswertungen ein.

Die Studie ist als Panel angelegt und umfasst verschiedene Messzeitpunkte im Studienverlauf. Abbildung 2 gewährt anhand der ersten Kohorte (Studienanfänger/-innen WS 2013/14) einen Überblick über die zyklisch ablaufenden Erhebungen. In der zweiten und dritten Kohorte liefen die Erhebungen analog ab, wenngleich der Erhebungszeitraum aufgrund der befristeten Laufzeit des Projekts entsprechend verkürzt war. Es ergeben sich fünf Erhebungsdimensionen:

- (1) Zum einen wurden die Leistungsdaten der Studierenden festgehalten. Zunächst wurden die schulischen Leistungen in der Oberstufe anhand der Schulzeugnisse erfasst. Im weiteren Verlauf wurden die Leistungsdaten im Studium durch Auswertung der Prüfungsstatistik erhoben, worunter der prozentuale Anteil formal vorgegebener Credit Points, die Semesterdurchschnittsnote und die Anzahl der nicht bestandenenen Prüfungen fallen. Anzumerken ist, dass die Leistungsdaten eines Semesters erst mit zeitlicher Verzögerung gegen Ende des nachfolgenden Semesters erhoben wurden, um die Vollständigkeit der Daten zu gewährleisten.
- (2) Ferner wurden drei Fragebogenerhebungen durchgeführt. Alle Fragebögen sind im Anhang ab S. 110 einzusehen. Die Befragung zum Messzeitpunkt 1 erfolgte vor Beginn des Studiums. Hier wurden alle Eingangsvariablen, wie die soziodemografischen Daten, aber auch erste Einschätzungen zur schulischen Vorbildung abgefragt. Die Befragung zum Messzeitpunkt 2 erfolgte Mitte des ersten Semesters. Hier sollte der erste Eindruck der Studierenden, wie ihnen der Übergang von der Schule zur Hochschule gelungen ist und welche Schwierigkeiten im Studieneingang auftraten, erfasst werden. Die Befragung zum Messzeitpunkt 3 wurde zu Beginn des zwei-

² Da die Herkunftsschule bei der Immatrikulation nicht in einer Datenbank erfasst wird, mussten die zur Untersuchungsgruppe gehörenden Studierenden während der Immatrikulationsphase manuell aus den Immatrikulationsakten ermittelt werden.

ten Semesters durchgeführt. Hier ging es besonders darum, die Daten zu den Studienleistungen im ersten Semester durch Einschätzungen zur Studienzufriedenheit und zum Studierverhalten zu ergänzen und somit besser einordnen zu können.

- (3) Ergänzt wurden die dargestellten standardisierten Fragebogenerhebungen durch qualitative Erhebungen, indem mit Studierenden Leitfadeninterviews geführt wurden. Schwerpunkt der Gespräche waren Hürden und Gelingensbedingungen im Studieneinstieg sowie Verbesserungsvorschläge für die Herkunftsschule und die THM.
- (4) Zusätzlich wurden durch Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik die Studienfachwechsler/-innen und Studienabbrecher/-innen ermittelt. Diesbezüglich war keine Einwilligung der Studierenden erforderlich, sodass diese Daten von der Grundgesamtheit, also von allen Studierenden, die im Untersuchungszeitraum nahtlos von den Kooperationsschulen in ein Studium an der THM übergegangen sind, ermittelt werden konnten.
- (5) Ergänzend wurden zu Beginn des Projekts Interviews mit den Schulen geführt, um das jeweilige Profil der Schule zu erfassen.

Abbildung 2: Forschungsverlauf exemplarisch für Kohorte 1
 * Messzeitpunkt



4 Ausgangsbedingungen – Befragung zum Messzeitpunkt 1

4.1 Rücklauf

Zum Messzeitpunkt 1 (Befragung vor Beginn des Studiums) wurden bei den ESUS-Teilnehmern/-innen alle Eingangsvariablen erhoben. In den drei befragten Kohorten ist zum Messzeitpunkt 1 ein als sehr gut zu bewertender Rücklauf erzielt worden: Weit über die Hälfte der angeschriebenen Studierenden beantwortete den Fragebogen und erklärte sich mit der Erhebung und Bewertung der Studienleistungen einverstanden. In folgender Tabelle ist der Rücklauf nach Kohorten dargestellt.

Tabelle 2: Rücklauf zum Messzeitpunkt 1
Absolute Häufigkeiten; in Klammern: Prozentangaben

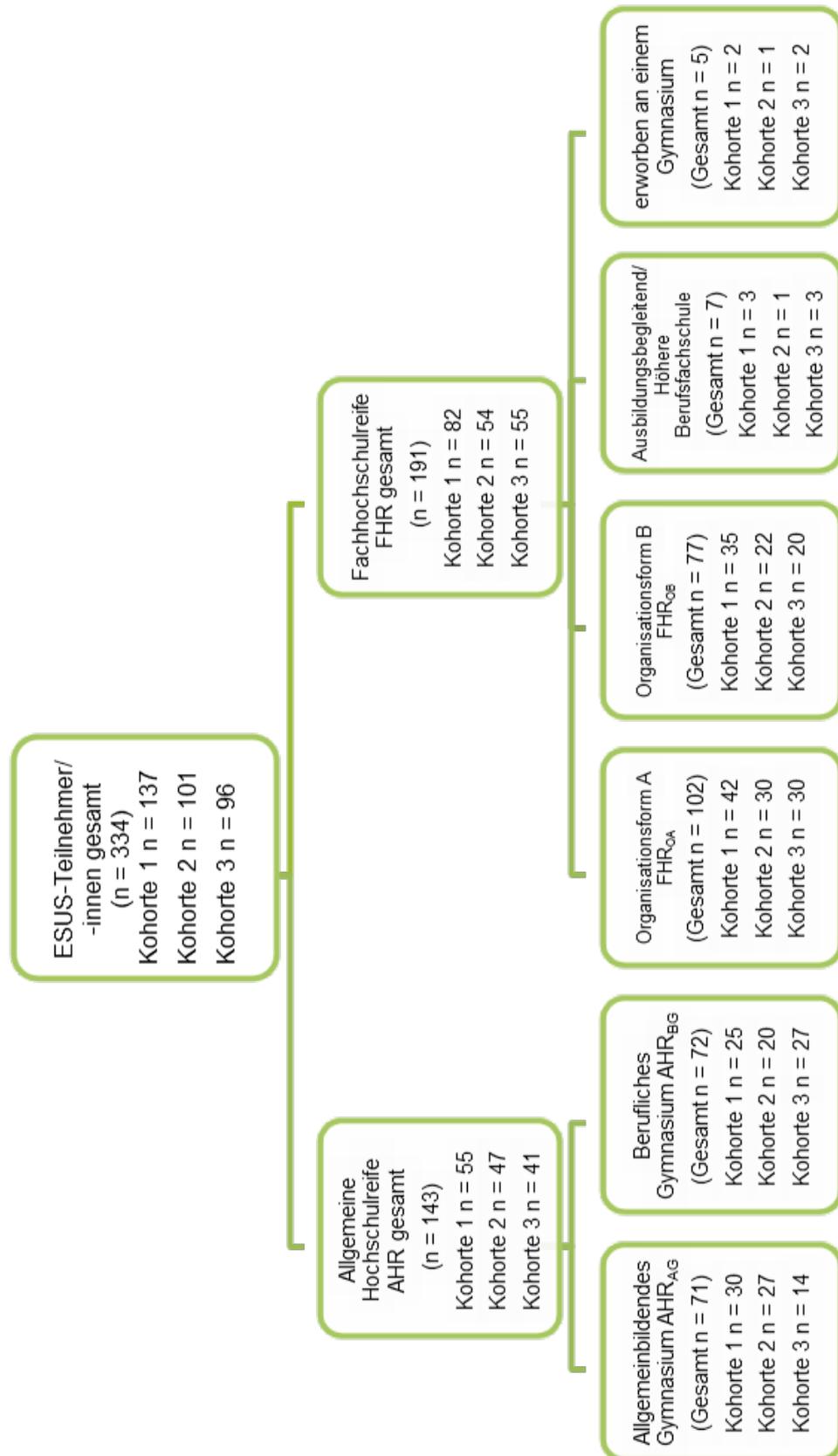
	Grundgesamtheit	Stichprobe (ESUS-Teilnehmende)
Kohorte 1	226	137 (60,6)
Kohorte 2	202	101 (50)
Kohorte 3	182	96 (53)
Gesamt	610	334 (54,8)

In Abbildung 3 ist die Stichprobe aufgeschlüsselt nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung dargestellt. Die meisten Studierenden in der Stichprobe verfügen über eine Fachhochschulreife (FHR). Diese wurde überwiegend in der Form A erworben, gefolgt von der Form B. Einige Studierende erwarben die Fachhochschulreife ausbildungsbegleitend an einer Höheren Berufsfachschule oder an einem Gymnasium.

Studierende mit allgemeiner Hochschulreife (AHR) sind ebenfalls gut in der Stichprobe vertreten; sie absolvierten in etwa gleichen Anteilen die Hochschulzugangsberechtigung am allgemeinbildenden Gymnasium (AHR_{AG}) und am beruflichen Gymnasium (AHR_{BG}).

Insgesamt ist die Verteilung der Arten der Hochschulzugangsberechtigung ausgewogen. Die Gruppen sind ausreichend groß, um in den folgenden Auswertungen Gruppenvergleiche durchzuführen. Dabei werden die Gruppen AHR_{AG}, AHR_{BG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} unterschieden. Da die Gruppen der Studierenden, die ihre Fachhochschulreife ausbildungsbegleitend, an einer höheren Berufsfachschule oder an einem Gymnasium erworben haben, zu klein sind, werden sie bei Gruppenvergleichen nicht berücksichtigt. Bei Statistiken zur Gesamtgruppe fließen ihre Daten jedoch mit ein.

**Abbildung 3: Art der Hochschulzugangsberechtigung
Absolute Häufigkeiten**



Einschätzungen zum Non-Response

Um zu prüfen, ob die nicht Antwortenden („non-response“) die Stichprobe verzerren, wurden die in der Grundgesamtheit bekannten Merkmalsverteilungen wie Geschlecht, Art der Hochschulzugangsberechtigung und Note der Hochschulzugangsberechtigung zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe verglichen.

Es zeigte sich in der Stichprobe (ESUS-Teilnehmer/-innen) eine leichte Überrepräsentation weiblicher Studierender im Vergleich zur Grundgesamtheit. Auch Studierende mit allgemeiner Hochschulreife nahmen anteilmäßig häufiger an der Studie teil. Darüber hinaus hatten die Studierenden in der Stichprobe eine signifikant bessere HZB-Note als Studierende in der Grundgesamtheit. Da diese Faktoren auch mit Studienerfolg zusammenhängen können, muss dies bei der Interpretation der Studienerfolgsvariablen und deren Übertragung auf die Grundgesamtheit bedacht werden.

4.2 Gewählte Studiengänge

Die von den ESUS-Teilnehmern/-innen belegten Studiengänge umfassen fast das komplette Spektrum des Studienangebots der THM. Am häufigsten wurden Informatik, Bauingenieurwesen und Maschinenbau (Studienort Gießen) gewählt. Tabelle 3 listet die gewählten Studiengänge nach Kohorten.

Tabelle 3: Gewählte Studiengänge
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten, absteigend sortiert

Studiengang	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	Gesamt
Informatik	20,4 (28)	13,9 (14)	10,4 (10)	15,6 (52)
Bauingenieurwesen	12,4 (17)	17,8 (18)	13,5 (13)	14,4 (48)
Maschinenbau GI	7,3 (10)	10,9 (11)	11,5 (11)	9,6 (32)
Wirtschaftsingenieurwesen	2,9 (4)	7,9 (8)	6,3 (6)	5,4 (18)
Medieninformatik	2,9 (4)	7,9 (8)	5,2 (5)	5,1 (17)
Elektro- und Informationstechnik	–	8,9 (9)	8,3 (8)	5,1 (17)
Allgemeine Elektrotechnik	7,3 (10)	3,0 (3)	2,1 (2)	4,5 (15)
Maschinenbau FB	4,4 (6)	4,0 (4)	5,2 (5)	4,5 (15)
Mechatronik	5,1 (7)	1,0 (1)	6,3 (6)	4,2 (14)
Architektur	5,1 (7)	4,0 (4)	1,0 (1)	3,6 (12)

Biotechnologie/Biopharmazeutische Technologie	3,6 (5)	3,0 (3)	2,1 (2)	3,0 (10)
Energiesysteme	1,5 (2)	3,0 (3)	3,1 (3)	2,4 (8)
Physikalische Technik	1,5 (2)	5,0 (5)	1,0 (1)	2,4 (8)
Elektronik	5,1 (7)	–	–	2,1 (7)
Bioinformatik	3,6 (5)	–	1,0 (1)	1,8 (6)
Ingenieur-Informatik	,7 (1)	3,0 (3)	2,1 (2)	1,8 (6)
KrankenhausTechnikManagement	1,5 (2)	1,0 (1)	3,1 (3)	1,8 (6)
Biomedizinische Technik	,7 (1)	1,0 (1)	3,1 (3)	1,5 (5)
Wirtschaftsinformatik	,7 (1)	–	4,2 (4)	1,5 (5)
Umwelt-, Hygiene- und Sicherheitsingenieurwesen	1,5 (2)	2,0 (2)	–	1,2 (4)
Wirtschaftsmathematik	2,9 (4)	–	–	1,2 (4)
Automatisierungstechnik	2,2 (3)	–	–	,9 (3)
Betriebswirtschaft	,7 (1)	2,0 (2)	–	,9 (3)
Logistik	2,2 (3)	–	–	,9 (3)
Architektur u. Bauingenieurwesen (Doppelstudium)	–	1,0 (1)	2,1 (2)	,9 (3)
Informations- und Kommunikationstechnik FB	1,5 (2)	–	–	,6 (2)
Informations- und Kommunikationstechnik GI	1,5 (2)	–	–	,6 (2)
Medizinische Informatik	,7 (1)	–	1,0 (1)	,6 (2)
Logistikmanagement	–	–	2,1 (2)	,6 (2)
Krankenhaushygiene	–	–	1,0 (1)	,3 (1)
Technische Informatik	–	–	1,0 (1)	,3 (1)
Bahningenieurwesen	–	–	1,0 (1)	,3 (1)
Eventmanagement und -technik	–	–	1,0 (1)	,3 (1)
Nachrichtentechnik und Computernetze	–	–	1,0 (1)	,3 (1)

Zwischen den Vergleichsgruppen lassen sich Unterschiede bezüglich der Verteilung auf die Studiengänge feststellen: Studierende mit AHR_{AG} wählten am häufigsten den Studiengang Bauingenieurwesen (19,7 %), Studierende mit AHR_{BG} am häufigsten Informatik (25 %). Für die FHR liegen die größten Anteile ebenfalls bei Informatik (14,6 %), gefolgt von Bauingenieurwesen (13,6 %). Tabelle 27 im Anhang listet die gewählten Studiengänge nach Schulformen.

4.3 Soziodemografische Merkmale

Im Folgenden soll die Stichprobe hinsichtlich zentraler demografischer Merkmale beschrieben und an relevanten Stellen mit Vergleichswerten der amtlichen Statistik der THM bzw. mit Daten der bundesweiten Hochschulforschung abgeglichen werden.³ Des Weiteren wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen AHR_{AG}, AHR_{BG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} feststellen lassen.

Alle Studierenden waren zu Beginn der Untersuchung ledig und hatten keine Kinder. Das durchschnittliche Alter betrug 20 Jahre mit nur geringer Standardabweichung (SD: 2). Demnach befanden sich alle Studierenden in der gleichen Altersgruppe. Diese Homogenität ist im Rahmen der Untersuchung gewünscht, um den potenziellen Einfluss dieser Variablen auf Studienerfolg konstant zu halten.

Wird zwischen den Vergleichsgruppen unterschieden, zeigt sich, dass Studierende mit FHR_{OB} zum Studienbeginn tendenziell etwas älter waren (M: 22,3; SD: 2,1) als Studierende der anderen Schulformen (FHR_{OA}: M: 19; SD: 0,7 – AHR_{AG}: M: 19; SD: 0,8 – AHR_{BG}: M: 19,39; SD: 1).

25,1 % der Studierenden hatten eine Berufsausbildung abgeschlossen, wobei dies ausschließlich Studierende mit FHR betraf.

Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund⁴ liegt im Schnitt über alle drei Kohorten bei 28,4 %. Bundesweit liegt der Anteil an Hochschulen bei 22–24 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 519). In der ESUS-Stichprobe lassen sich keine bedeutenden Unterschiede in den Vergleichsgruppen AHR_{AG}, AHR_{BG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} hinsichtlich der Anteile Studierender mit Migrationshintergrund feststellen (Tabelle 4).

Die ESUS-Stichprobe umfasst 18 % Studentinnen. An der THM insgesamt liegt deren Anteil bei 28 % (Technische Hochschule Mittelhessen 2015). Somit fällt ihr Anteil in der ESUS-Stichprobe niedriger als an der THM insgesamt aus. Dies liegt in der Auswahl der Kooperationschulen begründet: Die beruflichen Schulen besitzen eine vorwiegend technische Ausrichtung und haben geringere Anteile an Schülerinnen. In der Folge lassen sich zwischen den Vergleichsgruppen deutliche Unterschiede bei den Anteilen von Studentinnen feststellen: Den geringsten Anteil weist die Gruppe AHR_{BG} mit 4,2 % auf. Bei Studierenden mit AHR_{AG} liegt der Anteil mit 45,7 % am höchsten.

³ Die Merkmale Bildungs- und Migrationshintergrund werden an der THM nicht erhoben, daher wurde hier auf bundesweite Vergleichswerte zurückgegriffen.

⁴ Migrationshintergrund wurde folgendermaßen abgefragt: „Besitzen Sie einen Migrationshintergrund, d. h. sind Sie selbst oder mindestens eines Ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren?“.

Tabelle 4: Soziodemografische Merkmale
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Geschlecht: weiblich	18,0 (60)	45,7 (32)	4,2 (3)	16,7 (17)	10,4 (8)
Migrationshintergrund	28,4 (94)	30 (21)	26,4 (19)	34,7 (35)	22,4 (17)
Abgeschlossene Berufsausbildung	25,1 (83)	–	–	2 (2)	100 (77)

Tabelle 5 zeigt, dass nahezu zwei Drittel aus einem nicht akademischen Elternhaus stammen (niedriger und mittlerer Bildungshintergrund⁵). Die meisten Studierenden verfügen über einen mittleren Bildungshintergrund, etwas mehr als ein Drittel über einen gehobenen bis hohen Bildungshintergrund. Die Verteilung entspricht mit geringen Abweichungen den bundesweiten Werten für Fachhochschulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 95). Auch in allen vier Vergleichsgruppen dominiert der mittlere Bildungshintergrund.

Tabelle 5: Bildungshintergrund
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

Bildungshintergrund	Gesamt	Fachhochschulen bundesweit ⁶	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Niedrig	13,5 (39)	11	10,3 (7)	16,9 (11)	18,2 (14)	9,0 (6)
Mittel	50,0 (144)	51	44,1 (30)	44,6 (29)	44,2 (34)	67,2 (45)
Gehoben	22,9 (66)	25	23,5 (16)	29,2 (19)	24,7 (19)	14,9 (10)
Hoch	13,5 (39)	13	22,1 (15)	9,2 (6)	13,0 (10)	9,0 (6)

4.4 Antizipierte Belastungsfaktoren im Studium

Verschiedene individuelle Lebensbedingungen können sich belastend auf das Studium auswirken. Diese möglichen Einschränkungen wurden im Fragebogen zum Messzeitpunkt 1 erfragt. Tabelle 6 gewährt einen Überblick über die wahrgenommenen möglichen Belastungsfaktoren. Vorrangig wurden finanzielle Probleme und Erwerbstätigkeit als mögliche Einschränkungen genannt. Der Anteil bei Studierenden mit FHR_{OB} lag deutlich über dem der

⁵ Eine niedrige Bildungsherkunft liegt vor, wenn beide Eltern keinen beruflichen Abschluss erworben haben oder höchstens ein Elternteil maximal eine nicht akademische Berufsausbildung abgeschlossen hat. Eine mittlere Bildungsherkunft liegt vor, wenn beide Eltern eine nicht akademische berufliche Ausbildung absolviert haben. Eine gehobene Bildungsherkunft liegt vor, wenn Vater oder Mutter einen akademischen Abschluss haben. Wenn beide Eltern ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, ist die Bildungsherkunft hoch (in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 13).

⁶ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 98.

anderen Schulformen. Ein kleinerer Teil der Studierenden gab familiäre Gründe als potenziellen Belastungsfaktor an. Einige Studierende erwarteten Einschränkungen aufgrund gesundheitlicher Probleme oder Behinderung.

Tabelle 6: Antizipierte Belastungsfaktoren im Studieneinstieg
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Kindererziehung	–	–	–	–	–
Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger	1,5 (5)	–	2,8 (2)	2 (2)	1,3 (1)
Andere familiäre Gründe	8,1 (27)	11,3 (8)	8,3 (6)	7 (7)	7,8 (6)
Akute gesundheitliche Probleme	1,2 (4)	1,4 (1)	–	1 (1)	2,6 (2)
Chronische Krankheit/ Behinderung	2,4 (8)	4,2 (3)	–	3 (3)	1,3 (1)
Finanzielle Probleme	25,9 (86)	22,5 (16)	13,9 (10)	24 (24)	42,9 (33)
Erwerbstätigkeit	13,6 (45)	9,9 (7)	6,9 (5)	10 (10)	28,6 (22)
Sonstiges ⁷	9,3 (31)	8,5 (6)	12,5 (9)	9 (9)	6,5 (5)

In Tabelle 7 ist dargestellt, welcher Anteil der Studierenden mindestens einen belastenden Faktor angegeben hat. Hier wird deutlich, dass Studierende mit FHR_{OB} deutlich häufiger Belastungsfaktoren als Studierende anderer Schulformen anführten.

Tabelle 7: Anteil der Studierenden mit antizipierten Belastungsfaktoren im Studieneinstieg
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	AHR _{BG}	AHR _{AG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Studierende mit Belastungsfaktoren	47,6 (159)	38,9 (28)	45,1 (32)	41,2 (42)	66,2 (51)

4.5 Planungen des Studienumfangs

Trotz teilweise antizipierter Belastungen planten 95 % der Studierenden, den Studiengang vollzeitig zu studieren. Lediglich zwei Studierende beabsichtigten zu Beginn des Studiums,

⁷ Als sonstige mögliche belastende Einschränkungen nannten Studierende lange Fahrzeiten zur Hochschule, ehrenamtliche Aktivitäten und Hobbys sowie den Auszug aus dem Elternhaus in eine eigene Wohnung.

den gewählten Studiengang teilzeitig zu studieren. 14 Studierende waren sich noch nicht sicher, ob der Studiengang vollzeitig oder teilzeitig durchlaufen werden soll.

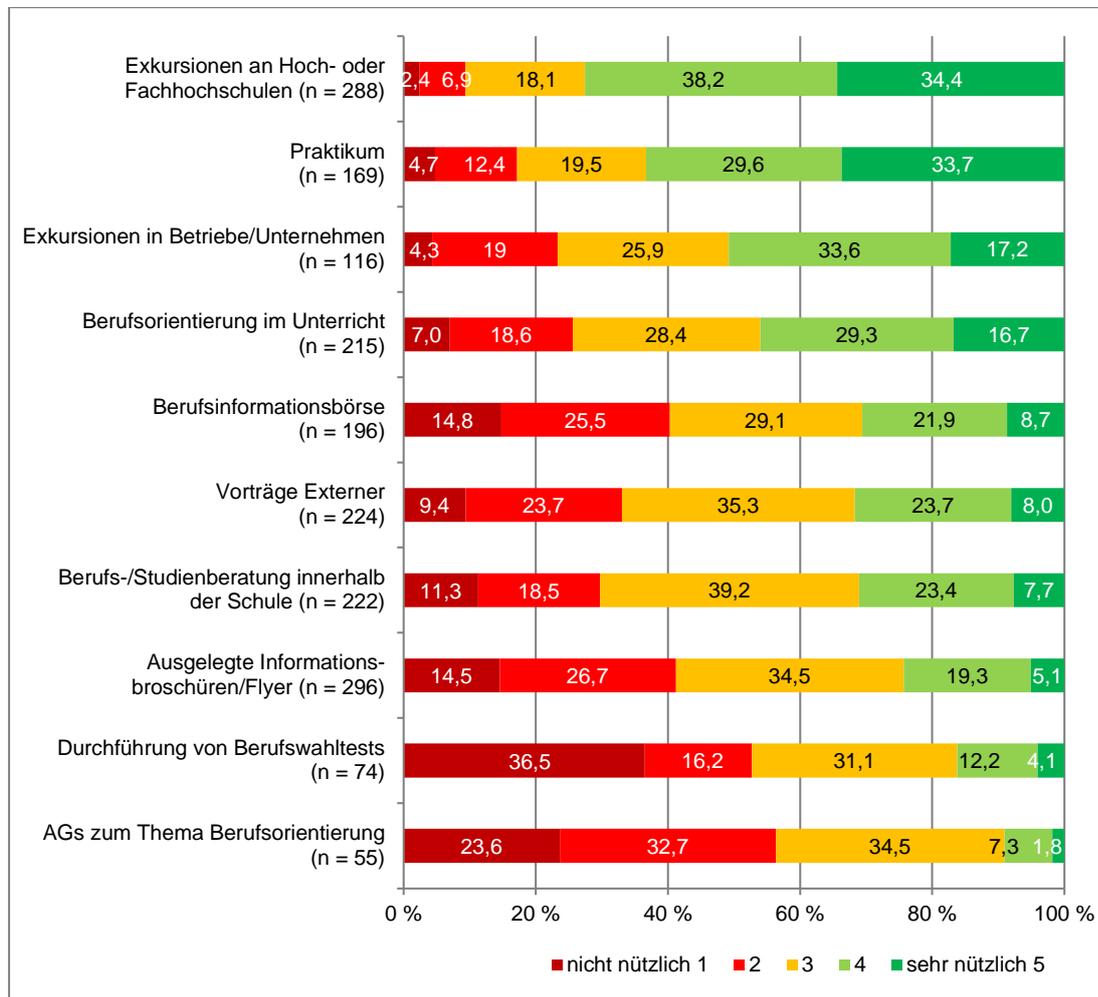
4.6 Der Studienwahlprozess

Im Folgenden sollen einige wichtige Ergebnisse zum Studienwahlprozess zusammengetragen werden. Es wird dargestellt, welche Angebote zur Berufs- und Studienwahl von den Studierenden als besonders nützlich eingestuft wurden. Weiterhin soll geprüft werden, zu welchem Zeitpunkt die Studierenden begonnen haben, sich mit der Studienfachwahl zu beschäftigen, und wann sie sich letztendlich für den bevorstehenden Studiengang entschieden haben. Auch wird dargestellt, welche Motive für die Studienwahl besonders wichtig waren. Abschließend wird veranschaulicht, wie informiert und sicher sich die Studierenden kurz vor Beginn des Studiums fühlten.

4.6.1 Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl

Die folgende Abbildung 4 zeigt die Bewertung der Nützlichkeit von Angeboten zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl. Am nützlichsten wurden Exkursionen an Hoch- oder Fachhochschulen eingestuft (72,6 %), gefolgt von Praktika (63,3 %) und Exkursionen in Betriebe/Unternehmen (50,8 %). Am wenigsten nützlich wurden die Durchführung von Berufswahltests (16,3 %) und AGs zum Thema Berufsorientierung (9,1 %) eingestuft. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass besonders feldnahe Angebote im beruflichen oder hochschulischen Umfeld als nützlich empfunden werden. Angebote hingegen, die eher innerhalb der Schule passieren, werden als weniger nützlich eingeschätzt.

Abbildung 4: Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Welche Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl wurden innerhalb der Sekundarstufe II/Oberstufe angeboten? Wie nützlich waren diese für Sie?“; Skala von 1 „nicht nützlich“ bis 5 „sehr nützlich“



4.6.2 Zeitpunkt der Studienfachwahl

Abbildung 5 stellt dar, wann die Studierenden begonnen haben, sich mit der Studienfachwahl zu beschäftigen. Abbildung 6 hält fest, wann die Studierenden ihre Berufs- und Studienwahl letztlich getroffen haben. 16 % der ESUS-Teilnehmer/-innen beschäftigten sich erst kurzfristig vor Bewerbungsschluss mit der Studienfachwahl. Jeder Fünfte traf die Studienfachwahl erst kurzfristig vor Bewerbungsschluss. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen: Studierende mit allgemeiner Hochschulreife beschäftigten sich deutlich häufiger erst kurzfristig vor Bewerbungsschluss mit der Studienfachwahl und entschieden sich auch deutlich häufiger erst kurzfristig vor Bewerbungsschluss für das Studienfach. Studierende mit Fachhochschulreife entschieden sich meist früher für ein Studienfach.

Abbildung 5: Beginn der Beschäftigung mit der Studienfachwahl
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wann haben Sie begonnen, sich aktiv mit der Studienfachwahl zu beschäftigen?“

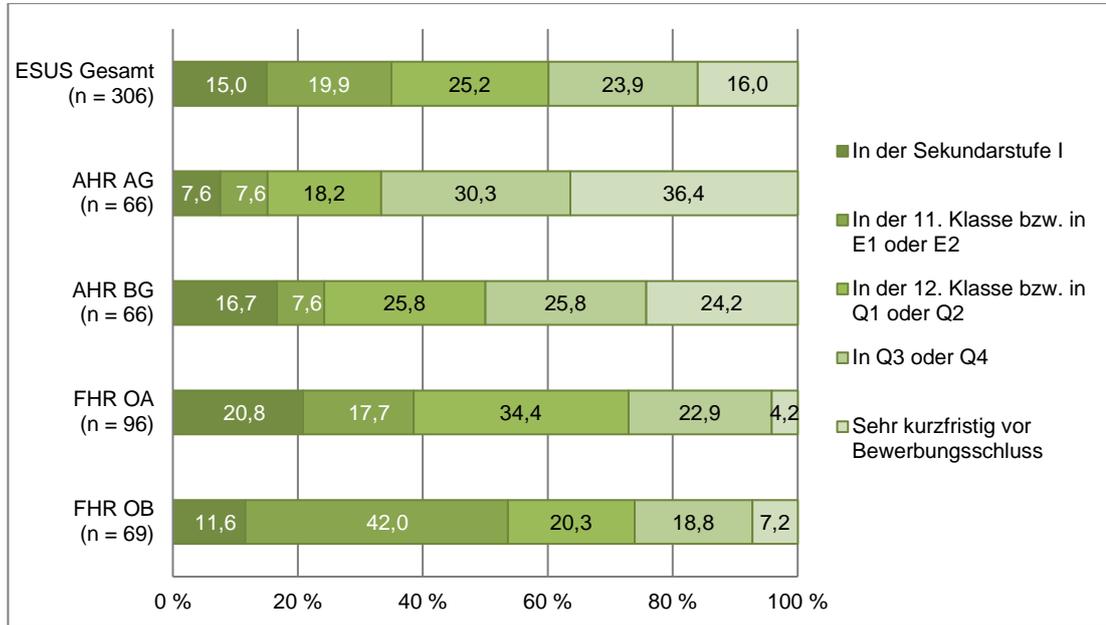
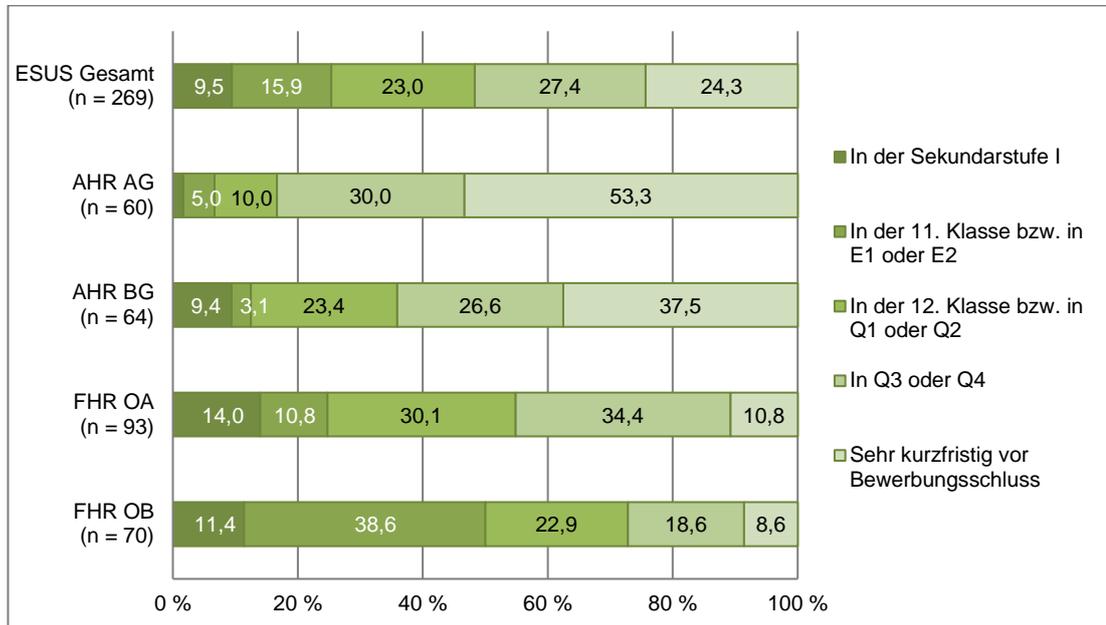


Abbildung 6: Zeitpunkt der Studienfachwahl
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Seit wann stand Ihre Studienentscheidung für das bevorstehende Studium fest?“

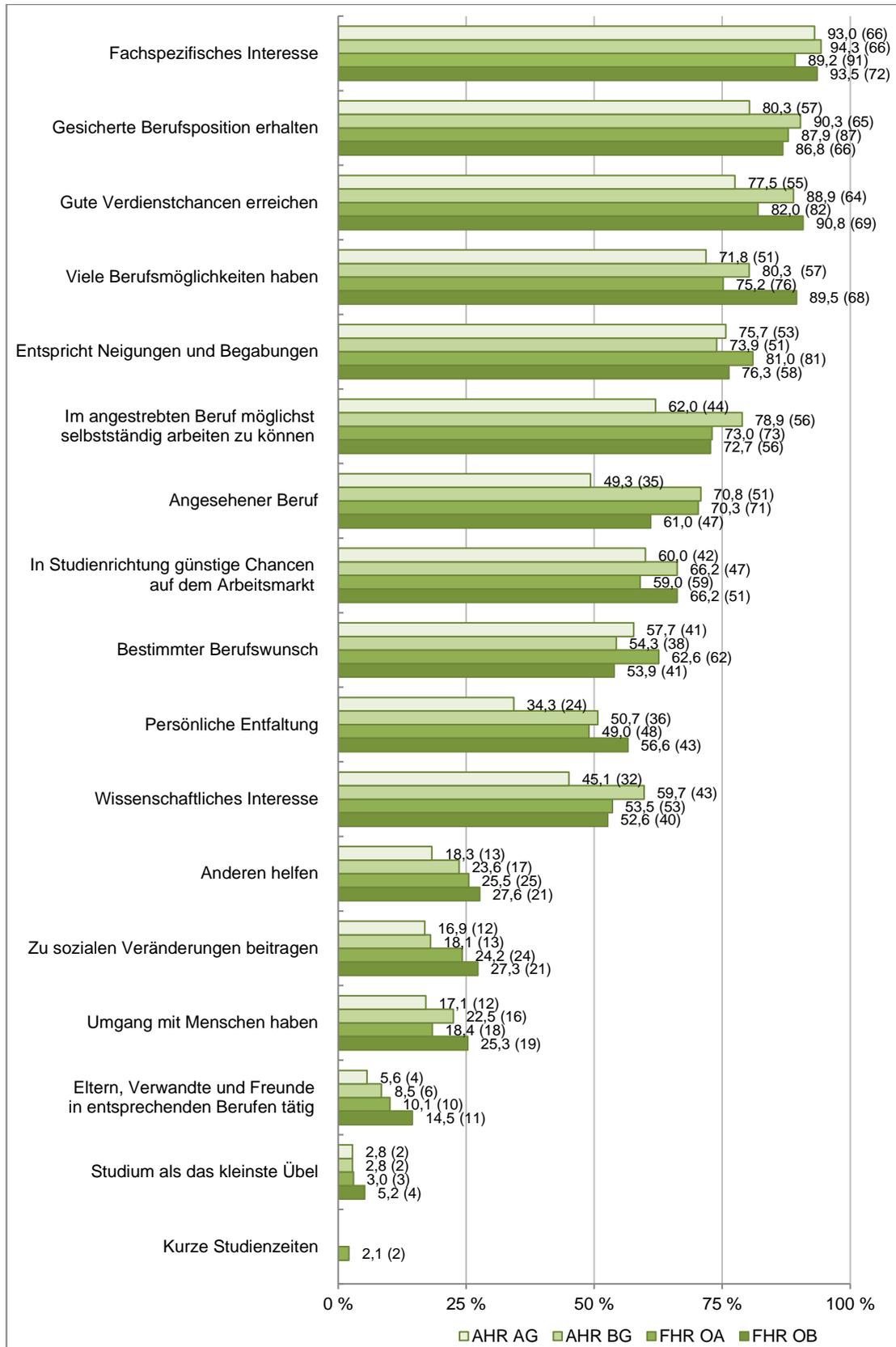


4.6.3 Studienwahlmotive

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Motive für die Wahl des Studiengangs aus Sicht der Studierenden besonders wichtig waren. In Abbildung 7 ist der Anteil der Studierenden dargestellt, für die das jeweilige Motiv wichtig oder sehr wichtig bei der Studienwahl war.

Von der Mehrheit aller Schulformen wurde das intrinsische Motiv „Fachspezifisches Interesse“ als wichtig empfunden, gefolgt von den drei extrinsischen Studienwahlmotiven „Um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten“, „Um gute Verdienstchancen zu erreichen“ und „Um viele Berufsmöglichkeiten zu haben“. Auch das intrinsische Motiv „Weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht“ wurde von über 70 % aller Schulformen als wichtiges Studienwahlmotiv angegeben. Eine marginale Rolle spielten soziale Motive, wie „Um anderen zu helfen“ oder „Um viel Umgang mit Menschen zu haben“.

Abbildung 7: Motive für die Studienwahl
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wie wichtig waren Ihnen folgende Gründe für die Wahl Ihres Studiums? Ich habe den Studiengang gewählt ...“; Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; hier dargestellt Stufen 4 und 5; in Klammern: absolute Häufigkeiten



4.6.4 Informiertheit und Studienwahlsicherheit

Wie gut sich die Studierenden über Inhalte und Anforderungen des gewählten Studiengangs informiert fühlten, stellt Abbildung 8 dar. In allen Schulformen fühlte sich ca. die Hälfte der Studierenden gut bzw. sehr gut über das bevorstehende Studium informiert. Jeder fünfte Studierende der Schulformen AHR_{AG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} fühlte sich (überhaupt) nicht gut über das bevorstehende Studium informiert. Bei AHR_{BG} fällt dieser Anteil mit 7,1 % geringer aus. Der Rest der Studierenden positionierte sich in der Mitte.

Abbildung 8: Informiertheit nach Hochschulzugangsberechtigung
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wie gut fühlen Sie sich über Inhalte und Anforderungen Ihres bevorstehenden Studiengangs informiert?“; Skala von 1 = überhaupt nicht gut bis 5 = sehr gut; Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5 zusammengefasst

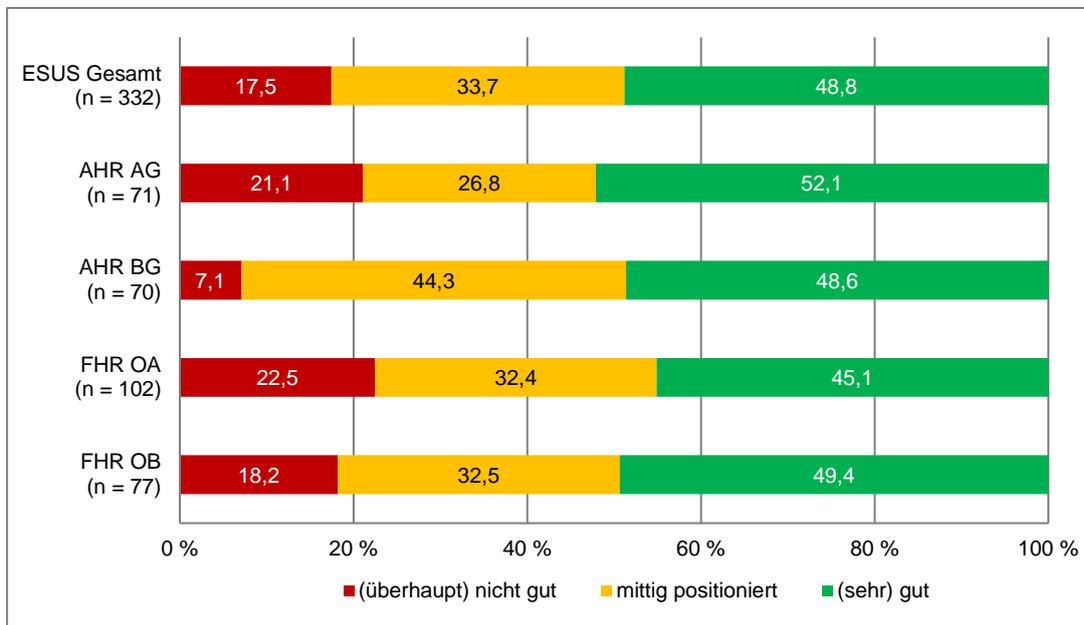
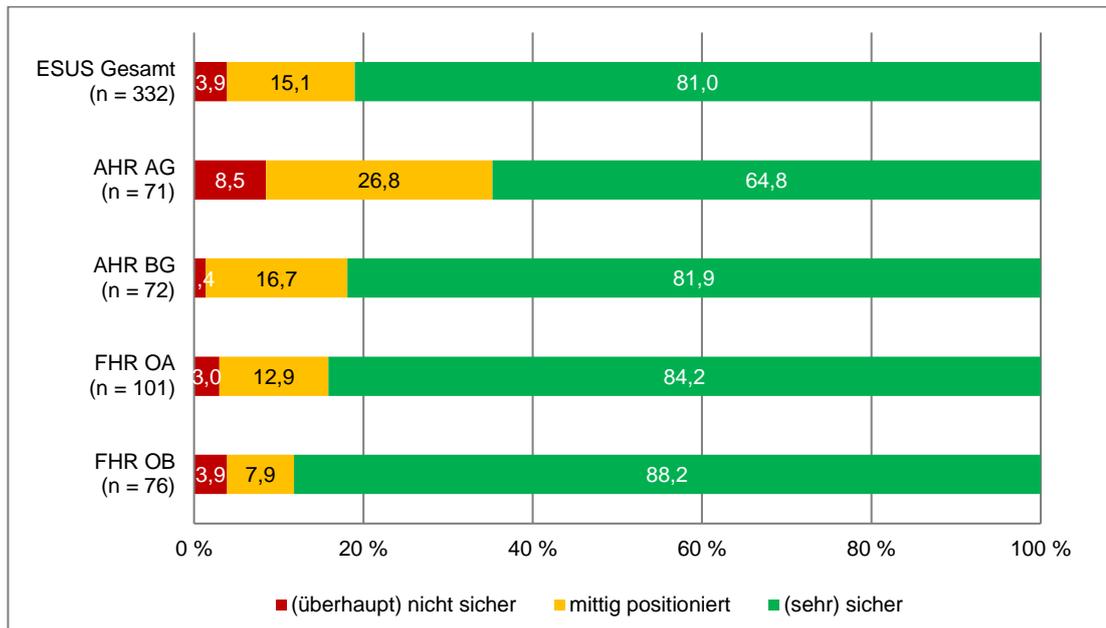


Abbildung 9 zeigt, dass sich ein Großteil der Studienanfänger/-innen zu Beginn des Studiums sicher war, den richtigen Studiengang gewählt zu haben. Hier lassen sich jedoch Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen: Unter Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife liegt der Anteil der sich sicher Fühlenden mit 64,8 % deutlich unter dem Anteil der anderen Schulformen (über 80 %).

Abbildung 9: Studienwahlsicherheit
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wie sicher sind Sie sich, den richtigen Studiengang gewählt zu haben?“; Skala von 1 = überhaupt nicht sicher bis 5 = sehr sicher; Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5 zusammengefasst



4.7 Schulische Vorbildung

Im Folgenden wird dargestellt, mit welchen schulischen Eingangsbedingungen die Studierenden das Studium begonnen haben. Zunächst wird die Wahl der schulischen Schwerpunkte dargestellt, woran sich eine Analyse der subjektiven Bewertungen der schulischen Vorbildung anschließt.

4.7.1 Schulische Schwerpunkte

Tabelle 8 stellt die gewählten Leistungskurse der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife nach Studiengängen im Bereich Technik und Wirtschaft dar. Im Fokus der Beschreibung sollen nun die Studiengänge im Bereich Technik stehen, da bei den wirtschaftlich ausgelegten Studiengängen die Fallzahlen sehr gering sind. Es zeigt sich, dass bei Studierenden mit AHR_{AG} und Studierenden mit AHR_{BG} ein Großteil in der Oberstufe mindestens einen Leistungskurs belegt hatte, der eine gewisse Nähe zum Studienfach aufweist. Lediglich 13,8 % der Studierenden mit AHR_{AG} und ein Studierender mit AHR_{BG} hatten keine Leistungskurse belegt, die eine Nähe zum Studienfach aufweisen.

Die größten Anteile an fachnahen Leistungskursen lagen bei AHR_{AG} bei Mathematik (41,5 %) und Naturwissenschaften (49,2 %). Der überwiegende Anteil der Studierenden mit AHR_{BG} hatte einen Leistungskurs aus der Fachrichtung Technik absolviert. Zudem hatten 37,7 % einen Mathematik-Leistungskurs belegt.

Tabelle 8: Gewählte Leistungskurse von Studierenden mit AHR_{AG} und AHR_{BG}
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

Leistungskurse in der Schule	Gewähltes Studienfach Technik		Gewähltes Studienfach Wirtschaft	
	AHR _{AG}	AHR _{BG}	AHR _{AG}	AHR _{BG}
Mindestens einen fachnahen Leistungskurs gewählt⁸	86,2 (56)	98,6 (68)	66,7 (4)	0
Ausschließlich fachfremde Leistungskurse gewählt⁹	13,8 (9)	1,4 (1)	33,3 (2)	100 (3)
Mathematik	41,5 (27)	37,7 (26)	66,7 (4)	0
Naturwissenschaften	49,2 (32)	7,1 (5)	16,7 (1)	0
Physik	16,9 (11)	17,4 (12)	0	0
Informatik	3,1 (2)	0	0	0
Leistungskurs aus Fachrichtung Technik	0	98,6 (68)	0	4,2 (3)
Leistungskurs aus Fachrichtung Wirtschaft	0	1,4 (1)	0	0

Tabelle 9 stellt die gewählten Fachrichtungen der Studierenden mit FHR_{OA} und FHR_{OB} dar. Es zeigt sich, dass der überwiegende Anteil der Studierenden bei beiden Organisationsformen bereits in der Schule die Fachrichtung Technik belegt hatte.

Tabelle 9: Gewählte Fachrichtungen von Studierenden mit FHR_{OA} und FHR_{OB}
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

Fachrichtung in der Schule	Gewähltes Studienfach Technik		Gewähltes Studienfach Wirtschaft	
	FHR _{OA}	FHR _{OB}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Technik	91,2 (93)	98,6 (73)	0	0
Wirtschaft	2,9 (3)	1,4 (1)	0	100 (3)
Gestaltung	5,9 (6)	0	0	0

⁸ Unter die fachnahen Leistungskurse bei Studiengängen im Bereich Technik wurden Mathematik, Naturwissenschaften, Physik, Informatik und der Leistungskurs in der Fachrichtung Technik gefasst. Unter die fachnahen Leistungskurse bei Studiengängen im Bereich Wirtschaft wurden Mathematik und der Leistungskurs in der Fachrichtung Wirtschaft gefasst.

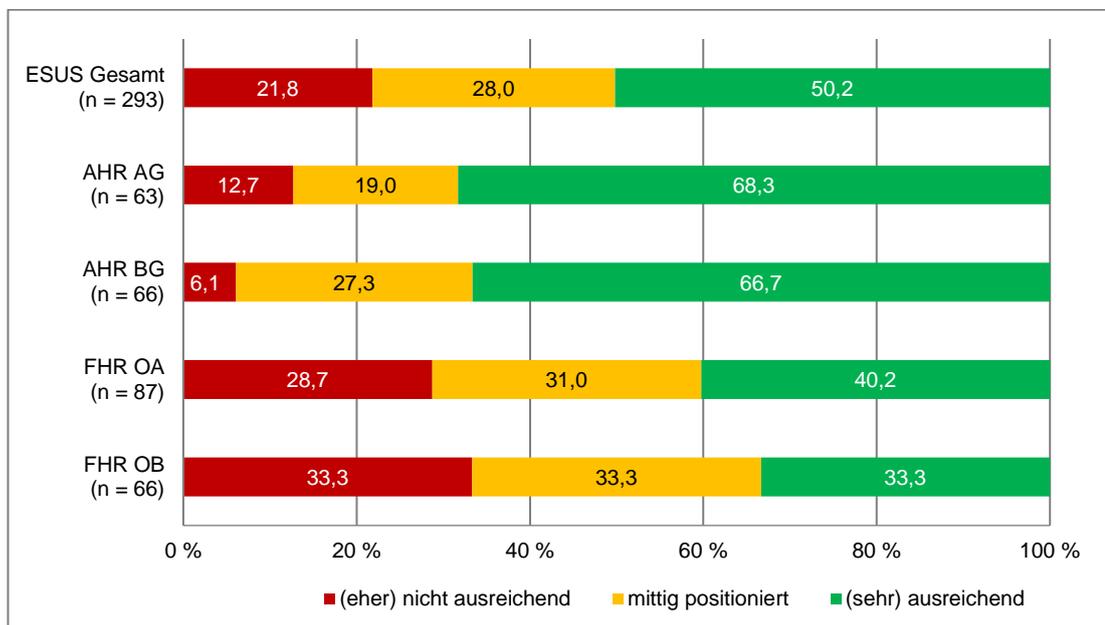
⁹ Die in Fußnote 8 dargestellten Leistungskurse wurden nicht gewählt.

4.7.2 Schulische Vorbereitung aus Studierendensicht

Die Studierenden hatten vor Beginn des Studiums die Möglichkeit, selbst eine Einschätzung darüber abzugeben, wie vorbereitet sie sich durch die Sekundarstufe II auf das bevorstehende Studium fühlen. Sie positionierten sich dazu auf einer fünfstufigen Skala von „überhaupt nicht ausreichend“ bis „sehr ausreichend“ (siehe Abbildung 10).¹⁰

Lediglich die Hälfte der Studierenden fühlte sich auf das bevorstehende Studium ausreichend vorbereitet. Es lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden mit FHR und Studierenden mit AHR feststellen: Der Anteil, der sich ausreichend vorbereitet fühlte, war unter den Studierenden mit FHR deutlich geringer. Lediglich jeder dritte Studierende mit FHR_{OB} fühlte sich ausreichend auf das bevorstehende Studium vorbereitet. Auch bei Studierenden mit FHR_{OA} waren es lediglich 40,2 %. Bei den beiden Formen der allgemeinen Hochschulreife fiel dieser Anteil deutlich höher aus (AHR_{AG} = 68,3 %; AHR_{BG} = 66,7 %). Bei beiden Formen der Fachhochschulreife gaben rund 30 % an, sich nicht ausreichend durch die Schule auf das Studium vorbereitet zu fühlen.

Abbildung 10: Einschätzung zur schulischen Vorbereitung
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wenn Sie nun schon einmal in die Zukunft blicken: Wie ausreichend fühlen Sie sich durch Ihre Zeit in der Sekundarstufe II/Oberstufe auf das bevorstehende Studium vorbereitet?“, Skala von 1 = überhaupt nicht ausreichend bis 5 = sehr ausreichend; zusammengefasst sind Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5

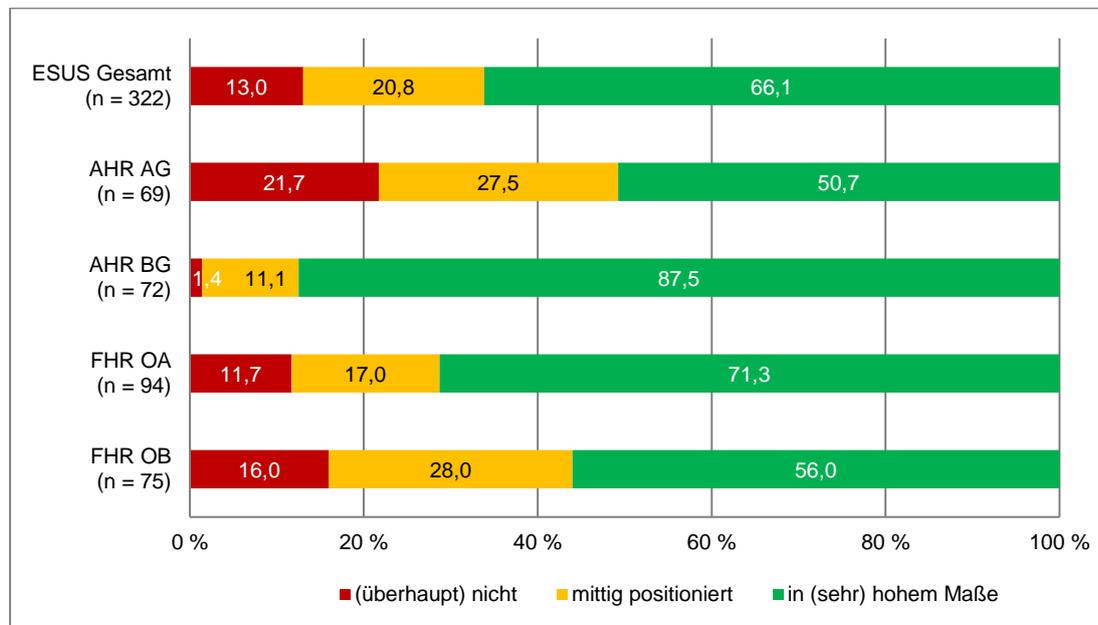


Neben der Einschätzung über die Vorbereitung auf das bevorstehende Studium, beurteilten die Studierenden, inwieweit ihre schulischen Schwerpunkte dem bevorstehenden Studium zugutekommen würden. Auch hier konnten sie sich auf einer fünfstufigen Skala von „über-

¹⁰ Die Studierenden hatten bei dieser Frage die Möglichkeit, die Kategorie „weiß nicht“ zu wählen, 12,3 % der Studierenden nutzten diese Kategorie. Dieser Anteil wird in Abbildung 11 nicht berücksichtigt, daher sind die Fallzahlen geringer als in der Gesamtstichprobe.

haupt nicht“ bis „in sehr hohem Maße“ positionieren (siehe Abbildung 11). Es lassen sich wieder deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen: Von den Studierenden mit AHR_{AG} gab lediglich die Hälfte an, dass die fachlichen Schwerpunkte in der Sekundarstufe II dem bevorstehenden Studiengang zugutekommen. Jeder Zweite war der Meinung, dass die schulischen Schwerpunkte dem Studium (überhaupt) nicht zugutekommen. Bei Studierenden mit AHR_{BG} hingegen lag der Anteil der Studierenden, der glaubte, dass die schulischen Schwerpunkte dem bevorstehenden Studium zugutekommen, mit 87,5 % deutlich höher. Bei Studierenden mit FHR_{OA} glaubten über 70 %, dass die schulischen Schwerpunkte dem Studium entgegenkommen, bei Studierenden mit FHR_{OB} lag dieser Anteil lediglich bei 56 %.

Abbildung 11: Einschätzung über die Nützlichkeit schulischer Schwerpunkte
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Schätzen Sie ein, in welchem Maße Ihre fachlichen Schwerpunkte in der Sekundarstufe II/Oberstufe Ihnen in Ihrem bevorstehenden Studium zugutekommen!“; Skala von 1 = überhaupt nicht bis 5 = in sehr hohem Maße; zusammengefasst sind Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5



4.8 Teilnahme an Brückenkursen

Teilnahmeverhalten

Zur Schließung fachlicher Lücken vor Studienbeginn gibt es an der THM freiwillige Brückenkurse in den Fächern Mathematik, Physik, Programmierung, Chemie und wissenschaftliches Arbeiten. Es zeigte sich eine sehr niedrige Teilnahmebereitschaft: Nur knapp 20 % (n = 69) gaben an, an mindestens einem Brückenkurs teilgenommen zu haben.

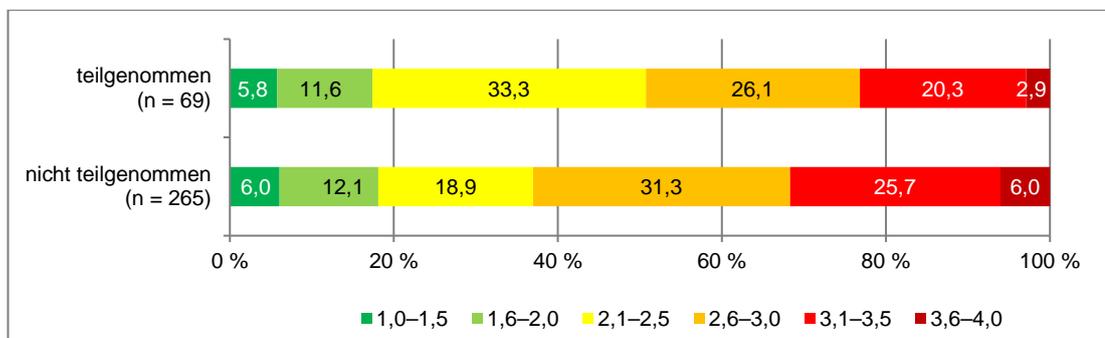
Zwischen den Vergleichsgruppen lassen sich keine großen Unterschiede bezüglich der Teilnahmebereitschaft an den Brückenkursen feststellen: So gaben Studierende mit FHR zu

20,9 %, Studierende mit AHR_{AG} zu 16,9 % und Studierende mit AHR_{BG} zu 23,9 % an, mindestens einen Brückenkurs absolviert zu haben.

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob das Brückenkursangebot seine Zielgruppe erreicht, soll im Folgenden untersucht werden, ob sich zwischen Teilnehmern/-innen und Nicht-Teilnehmern/-innen an den Brückenkursen Unterschiede hinsichtlich der formalen und subjektiven Vorbereitung auf das Studium feststellen lassen.

Hier ist beachtlich, dass 63 % der Studierenden, die sich gegen eine Teilnahme an den Brückenkursen entschieden hatten, eine HZB-Note schlechter als 2,5 aufwiesen. Bei den Teilnehmern/-innen betraf dies lediglich knapp die Hälfte (siehe Abbildung 12). Somit wiesen die Nicht-Teilnehmer/-innen häufiger eine lediglich befriedigende oder ausreichende HZB-Note auf und waren häufiger formal schlechter auf das Studium vorbereitet als Teilnehmer/-innen.

Abbildung 12: HZB-Note nach Teilnahme an einem oder mehreren Brückenkursen Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Haben Sie an Brückenkursen teilgenommen?“

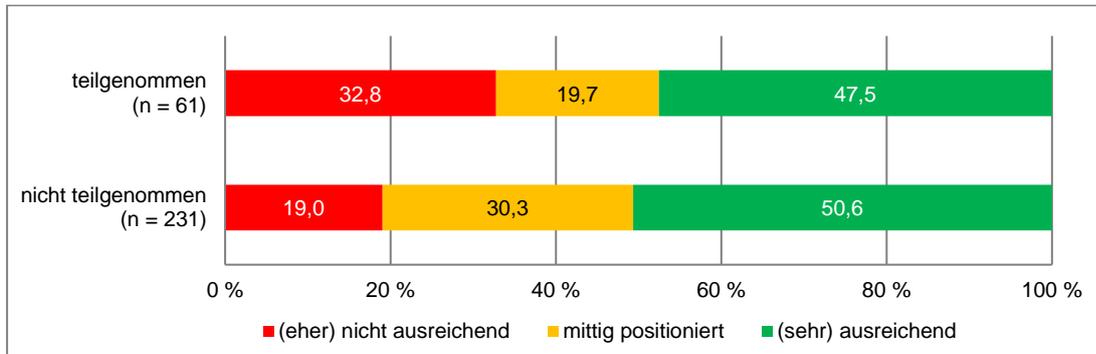


Dass die Brückenkurse nicht die Zielgruppe erreichten, zeigt auch ein spezifischerer Blick auf den Mathematik-Brückenkurs: Der Anteil der ESUS-Teilnehmer/-innen mit einer Mathematiknote befriedigend oder schlechter, der an einem Mathematik-Brückenkurs teilnahm, lag lediglich bei 15 %.

Betrachtet man die subjektiv bewertete schulische Vorbereitung auf das Studium und vergleicht die Teilnehmer/-innen und Nicht-Teilnehmer/-innen hinsichtlich dieses Aspekts, wird deutlich, dass Studierende mit selbst erkannten Defiziten nicht immer Brückenkurse besuchen. Knapp jede/-r fünfte Nicht-Teilnehmer/-in fühlte sich durch die Sekundarstufe II nicht ausreichend auf das Studium vorbereitet. Abbildung 13 stellt die Verteilungen der subjektiv eingeschätzten schulischen Vorbereitung nach Teilnehmern/-innen und Nicht-Teilnehmern/-innen an den Brückenkursen dar.

Abbildung 13: Schulische Vorbereitung auf das Studium, nach Teilnahme an einem oder mehreren Brückenkursen

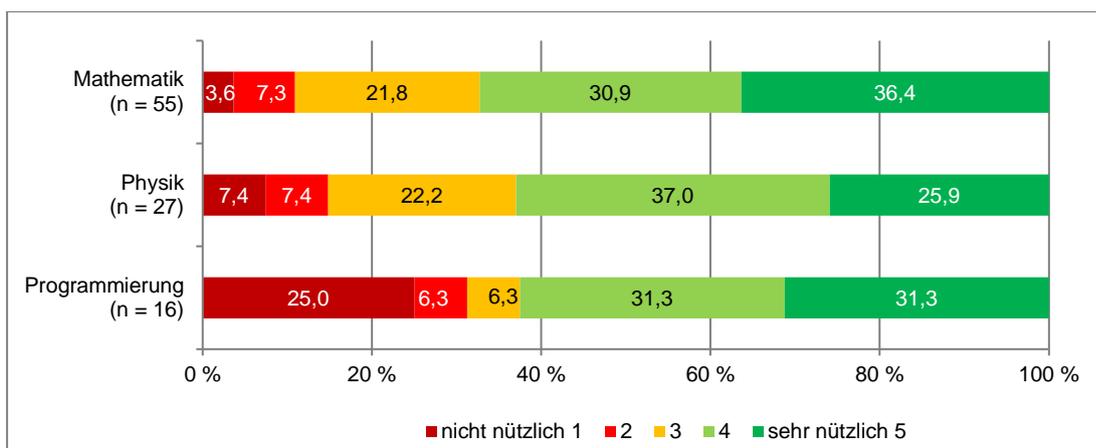
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wenn Sie nun schon einmal in die Zukunft blicken: Wie ausreichend fühlen Sie sich durch Ihre Zeit in der Sekundarstufe II/Oberstufe auf das bevorstehende Studium vorbereitet?“, Skala von 1 = nicht ausreichend bis 5 = sehr ausreichend; zusammengefasst sind Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5



Bewertung der Nützlichkeit

Studierende, die an den Brückenkursen teilgenommen hatten, bewerteten diese als überwiegend nützlich. Lediglich der Kurs Programmierung wurde von einem Drittel der Studierenden als eher nicht nützlich bewertet. Hier ist allerdings die geringe Fallzahl (n = 16) zu beachten. Abbildung 14 illustriert die Bewertung der meistgewählten Brückenkurse Mathematik, Physik und Programmierung.¹¹

Abbildung 14: Bewertung der Brückenkurse
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Haben Sie an Brückenkursen teilgenommen? Wenn ‚ja‘: Wie nützlich empfanden Sie diese?“, Skala von 1 = nicht nützlich bis 5 = sehr nützlich



¹¹ Die übrigen Brückenkurse weisen geringe Fallzahlen auf und werden daher an dieser Stelle nicht beleuchtet (Wissenschaftliches Arbeiten n = 4, Chemie n = 3).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Brückenkurse nicht in vollem Maße ihre Zielgruppe erreichen. Studierende, die formal und subjektiv empfunden schlecht auf die Studienanforderungen vorbereitet sind, entschlossen sich häufig trotz fachlicher Wissenslücken nicht, an einem Brückenkurs teilzunehmen. Teilnehmer/-innen bewerteten die Brückenkurse jedoch überwiegend als nützlich.

4.9 Zusammenfassung

Im Folgenden soll das vorangegangene Kapitel noch einmal hinsichtlich der Kernergebnisse zusammengefasst werden. Der besondere Fokus liegt auf den vier Vergleichsgruppen, weshalb nun noch einmal dargestellt werden soll, in welchen Bereichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen festzustellen sind.

Bei den soziodemografischen Daten zeigten sich ähnliche Verteilungen hinsichtlich Bildungshintergrund und Migrationshintergrund. Studierende mit FHR_{OB} waren tendenziell älter und gaben deutlich häufiger Belastungsfaktoren an, die sich negativ auf das Studium auswirken könnten. Bei Studierenden mit AHR_{AG} ist der Anteil an Studentinnen deutlich höher.

Mit Blick auf die schulischen Eingangsbedingungen zeigt sich, dass ein Großteil bereits in der Schule Leistungskurse absolviert hatte, die eine fachliche Nähe zum bevorstehenden Studiengang aufweisen.

Positiv ist, dass sich in der Untersuchungsgruppe insgesamt eine hohe sogenannte „Studierwilligkeit“ feststellen lässt: Ein überwiegender Anteil wählte den Studiengang aus fachspezifischem Interesse, gab an, den Studiengang vollzeitlich studieren zu wollen, und war sich bei der Studienwahl sicher. Ausreichend informiert über Inhalte und Anforderungen des gewählten Studiengangs fühlte sich nur rund die Hälfte der Studierenden in allen vier Schulformen.

Bei Studierenden mit AHR_{AG} lässt sich die Studienfachwahl im Vergleich zu den anderen Gruppen insgesamt als etwas unsicherer einstufen: Von fast der Hälfte wurde die Wahl des Studiengangs erst kurzfristig vor Bewerbungsschluss getroffen. Auch die Studienwahlsicherheit war bei Studierenden mit AHR_{AG} geringer.

Es zeigt sich, dass besonders Studierende der Gruppe AHR_{BG} optimistisch in das Studium starteten. In dieser Gruppe gab ein vergleichsweise hoher Anteil an, dass die schulischen Schwerpunkte dem bevorstehenden Studium zugutekommen würden.

In den beiden Gruppen FHR_{OA} und FHR_{OB} äußerte ein deutlich kleinerer Anteil als in den beiden gymnasialen Gruppen, sich durch die Sekundarstufe II auf das bevorstehende Studium ausreichend vorbereitet zu fühlen. Das Gefühl, nicht ausreichend vorbereitet zu sein, hatte mehr als jeder Dritte in der Gruppe der Studierenden mit Fachhochschulreife.

Trotz des Gefühls der unzureichenden Vorbereitung auf das bevorstehende Studium wurden die Brückenkurse nur von einem kleinen Teil der Studierenden genutzt. Die Kurse erreichten die Zielgruppe der Studierenden mit fachlichen Schwierigkeiten nicht in ausreichendem Maße.

5 Studieneinstieg – Befragung zum Messzeitpunkt 2

5.1 Rücklauf

Mitte des ersten Semesters, also circa acht Wochen nach Studienbeginn, wurden die Studierenden erneut schriftlich befragt. Die Befragung umfasste geschlossene Fragen zu verschiedenen Aspekten des Studieneinstiegs sowie offene Fragen zu weiteren hilfreichen und erschwerenden Faktoren beim Studieneinstieg. Zu diesem Befragungszeitpunkt hatten die Studierenden bereits erste Erfahrungen im Studium gesammelt, aber noch keine Studienleistungen in Form abgeschlossener Module erbracht.

Die Teilnahmebereitschaft verringerte sich zum zweiten Messzeitpunkt und variierte zwischen den Kohorten: In Kohorte 1 und 2 beantwortete ca. die Hälfte den zweiten Fragebogen, in Kohorte 3 waren es knapp 40 % der ESUS-Teilnehmer/-innen. Tabelle 10 stellt die Beteiligung der Studierenden an der Befragung zum Messzeitpunkt 2 dar.

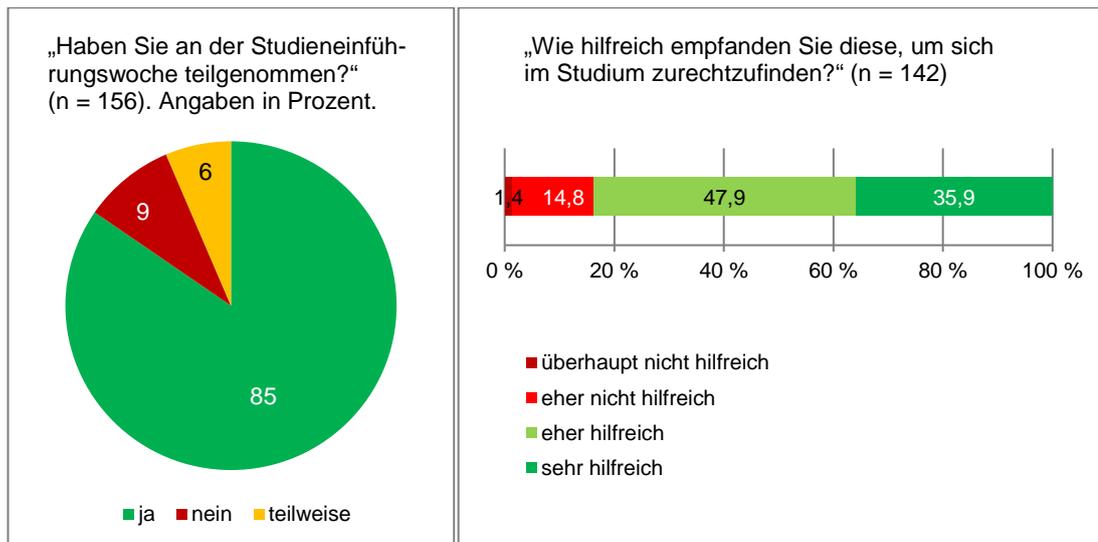
Tabelle 10: *Rücklauf zum Messzeitpunkt 2*
Absolute Häufigkeiten; in Klammern: Angaben in Prozent

	ESUS-Teilnehmer/-innen (gesamt)	Rücklauf MZP2
Kohorte 1	137	69 (50,4)
Kohorte 2	101	49 (48,5)
Kohorte 3	96	38 (39,6)

5.2 Studieneinführungswoche

Um den Studieneinstieg zu erleichtern und den Studierenden relevante Informationen zur Studienorganisation zu vermitteln, organisiert die THM semesterweise zu Studienbeginn ein Studieneinführungsprogramm (STEP). Im Fragebogen Messzeitpunkt 2 wurde abgefragt, ob die Studierenden an der Studieneinführungswoche teilgenommen hatten und wie hilfreich diese gewesen war, um sich im Studium zurechtzufinden. 85 % der ESUS-Teilnehmer/-innen hatten daran teilgenommen. Ein Großteil bewertete die Teilnahme als hilfreich. Abbildung 15 stellt Teilnahmebereitschaft und Bewertung grafisch dar.

Abbildung 15: Teilnahme an und Bewertung von „STEP – das Studieneinführungsprogramm“ Kohorten 1 bis 3



Es lassen sich keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen AHR_{AG}, AHR_{BG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} feststellen: In allen Gruppen lag der Anteil derer, die an der Studieneinführungswoche teilgenommen hatten, bei über 80 %.

5.3 Schwierigkeiten im Studieneinstieg

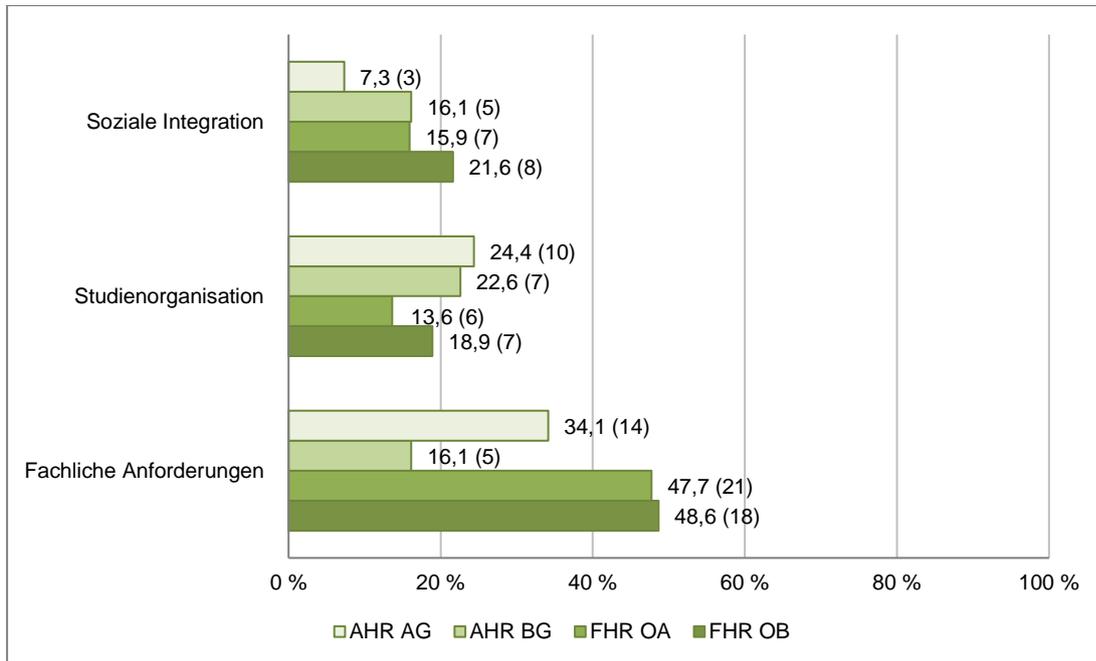
Die Bewertung des Studieneinstiegs in den drei Bereichen „Soziale Integration“, „Studienorganisation“ und „Fachliche Anforderungen“ wurde mit einer vierstufigen Skala von „sehr schwer“ bis „sehr leicht“ erfragt. Abbildung 16 illustriert den Anteil derjenigen, denen der Studieneinstieg in den genannten Bereichen (eher) schwer gefallen ist.

Schwierigkeiten im Studieneinstieg traten vor allem im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen auf. Knapp der Hälfte der Studierenden mit Fachhochschulreife fiel der Studieneinstieg in fachlicher Hinsicht eher schwer. Dies betraf Studierende mit AHR_{AG} zu 34,1 % und Studierende mit AHR_{BG} zu 16,1 %.

In organisatorischer Hinsicht fiel der Studieneinstieg einem geringeren Anteil der Studierenden schwer. Nahezu jeder vierte Studierende mit allgemeiner Hochschulreife beurteilte die Studienorganisation als eher schwer. Studierende mit Fachhochschulreife hatten in dieser Hinsicht etwas seltener Schwierigkeiten.

Die soziale Integration bereitete den Studierenden am seltensten Schwierigkeiten. Der Anteil der Studierenden, denen die soziale Integration ins Studium eher schwer gefallen war, lag in der Gruppe FHR_{OB} bei einem Fünftel.

Abbildung 16: Bewertung des Studieneinstiegs nach HZB
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Übers Ganze gesehen: Wie schwer/leicht ist Ihnen der Studieneinstieg in den folgenden Bereichen gefallen?“, Skala von 1 = sehr schwer bis 4 = sehr leicht; hier dargestellt die Stufen 1 und 2; in Klammern: absolute Häufigkeiten



5.4 Einschätzungen der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben sind es vor allem fachliche Anforderungen, die im Studieneinstieg Probleme bereiten. Im Folgenden wird differenziert nach Schulformen untersucht, wie die Studierenden ihre Kenntnisse in Relation zu den Studienanforderungen beurteilen. Die Studierenden wurden befragt, inwiefern die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einigen relevanten Bereichen ausreichen, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Das Urteil konnte auf einer fünfstufigen Skala von „überhaupt nicht ausreichend“ bis „sehr ausreichend“ abgebildet werden (siehe Abbildung 17).

Mathematik und Naturwissenschaften

Studierende mit Fachhochschulreife beurteilten besonders häufig ihre Kenntnisse in Mathematik als nicht ausreichend, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Lediglich jeder vierte Studierende mit Fachhochschulreife empfand seine Mathematikkenntnisse als ausreichend; dies gilt für beide Organisationsformen gleichermaßen. Auch in Naturwissenschaften wurden Defizite verspürt, lediglich ein knappes Drittel der Studierenden mit Fachhochschulreife beurteilte die eigenen naturwissenschaftlichen Kenntnisse als ausreichend, um im Studium zu bestehen. Studierende mit allgemeiner Hochschulreife verspürten in diesen Disziplinen wesentlich seltener Defizite. Knapp über die Hälfte der Studierenden mit AHR_{BG} und zwei Drittel der Studierenden mit AHR_{AG} beurteilten ihre Mathematikkenntnisse

als ausreichend. In Naturwissenschaften fühlten sich knapp zwei Drittel der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife ausreichend vorbereitet.

Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten

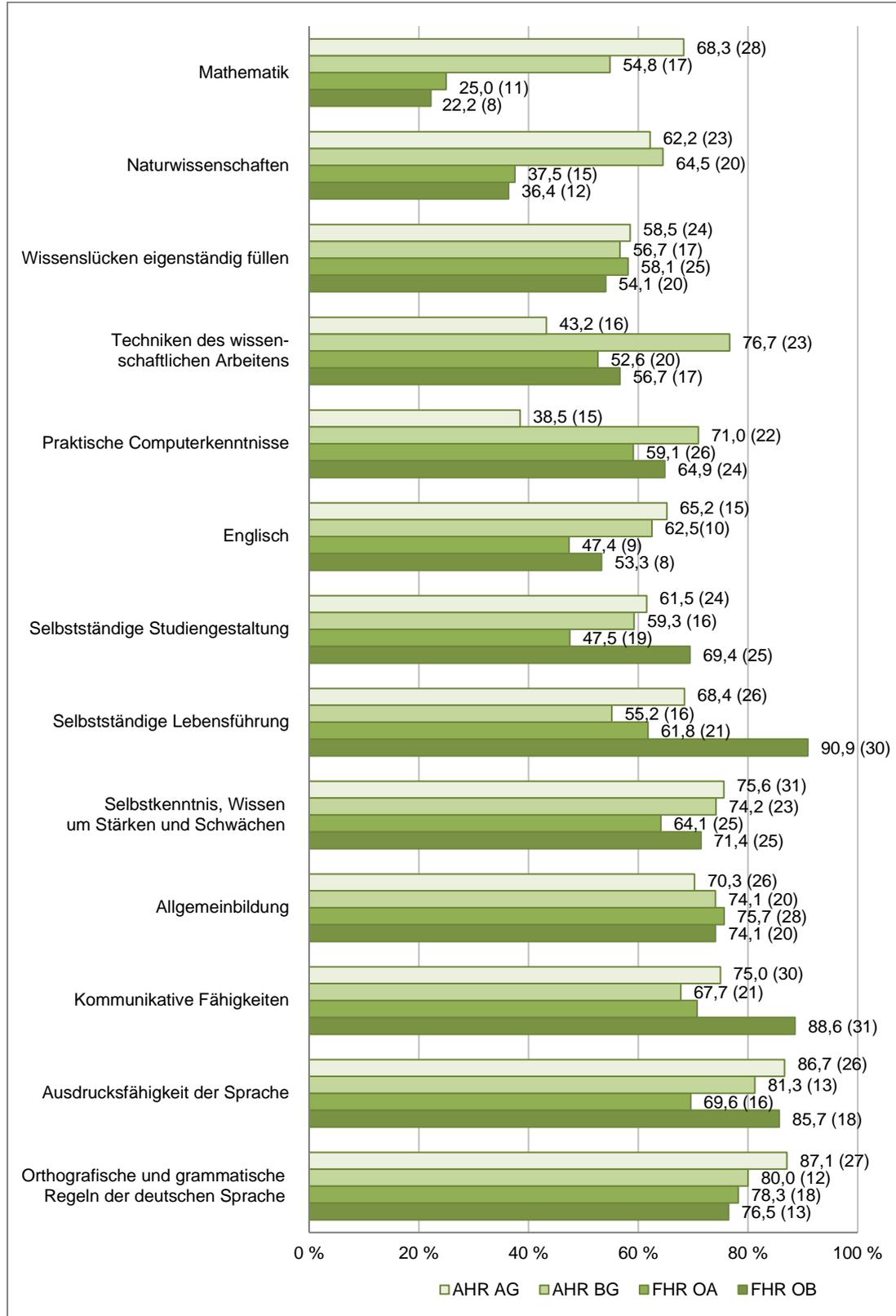
Im Bereich der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten bestanden am häufigsten Defizite in Englisch. Lediglich rund die Hälfte der Studierenden mit Fachhochschulreife beurteilte die eigenen Kenntnisse in Englisch als ausreichend, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Studierende mit allgemeiner Hochschulreife empfanden die eigenen Englischkenntnisse zu zwei Drittel als ausreichend. In den Bereichen „Sprachliche Ausdrucksfähigkeit“, „Orthografie“ und „Grammatik“ sowie „Kommunikationsfähigkeit“ beurteilte ein überwiegender Anteil der Studierenden die eigenen Fähigkeiten als ausreichend, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden.

Methodenkenntnisse

Studierende mit AHR_{AG} wiesen besonders häufig Defizite im Bereich der praktischen Computerkenntnisse auf. Lediglich rund 39 % der Studierenden beurteilten die eigenen praktischen Computerkenntnisse als ausreichend, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Studierende mit FHR_{OA}, FHR_{OB} und AHR_{BG} fühlten sich hinsichtlich ihrer praktischen Computerkenntnisse überwiegend ausreichend vorbereitet.

Lediglich knapp über die Hälfte der Studierenden sah sich ausreichend befähigt, Wissenslücken eigenständig zu füllen, wobei nur geringe Unterschiede zwischen den Schulformen auffielen. Auch in den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sah sich nur die Hälfte der Studierenden mit FHR_{OA}, FHR_{OB} und AHR_{AG} ausreichend vorbereitet. Lediglich Studierende mit AHR_{BG} beurteilten ihre Fähigkeiten in diesem Bereich überwiegend als ausreichend. Weniger als die Hälfte der Studierenden mit FHR_{OA} sah sich ausreichend in der Lage, das Studium selbstständig zu gestalten. Studierende mit FHR_{OB}, AHR_{AG} und AHR_{BG} verfügten in dieser Hinsicht überwiegend über eine ausreichende Vorbereitung.

Abbildung 17: Einschätzung der Kenntnisse zum Messzeitpunkt 2 nach HZB Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wenn Sie nun schon einmal eine erste Einschätzung vornehmen: Inwieweit verfügen Sie über ausreichende Kenntnisse, um den Studienanforderungen in den folgenden Bereichen gerecht zu werden?“; Skala von 1 = überhaupt nicht ausreichend bis 5 = sehr ausreichend, hier dargestellt die Stufen 4 und 5; in Klammern: absolute Häufigkeiten

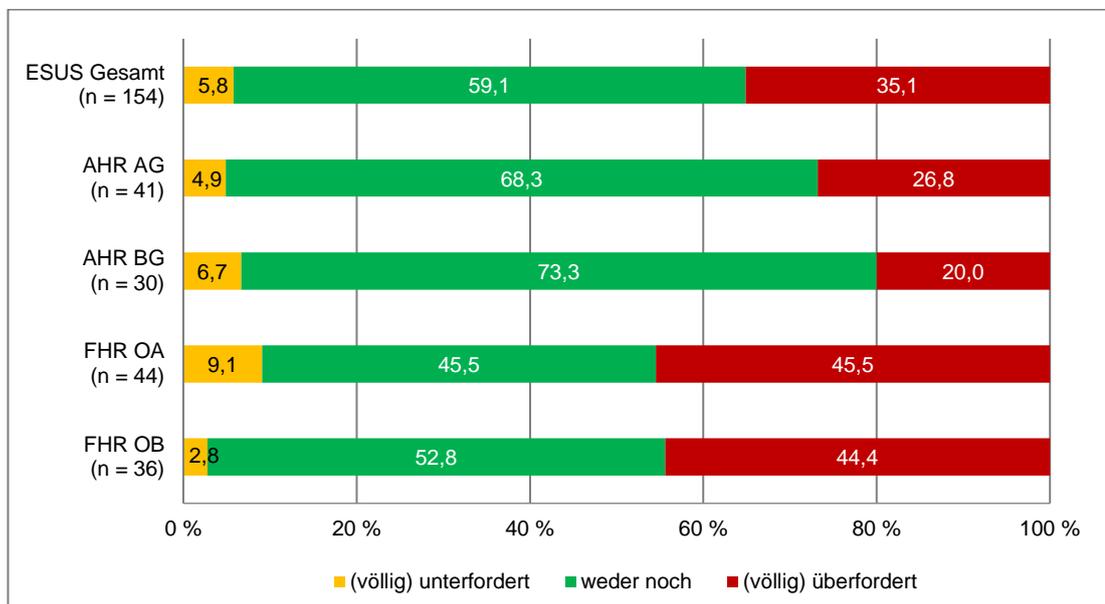


5.5 Einschätzung des Arbeitsaufwands und des Anspruchsniveaus

Die Bewertung des Arbeitsaufwands und des Anspruchsniveaus erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von „völlig unterfordert“ bis „völlig überfordert“. Abbildung 18 stellt das Antwortverhalten nach Schulformen dar.

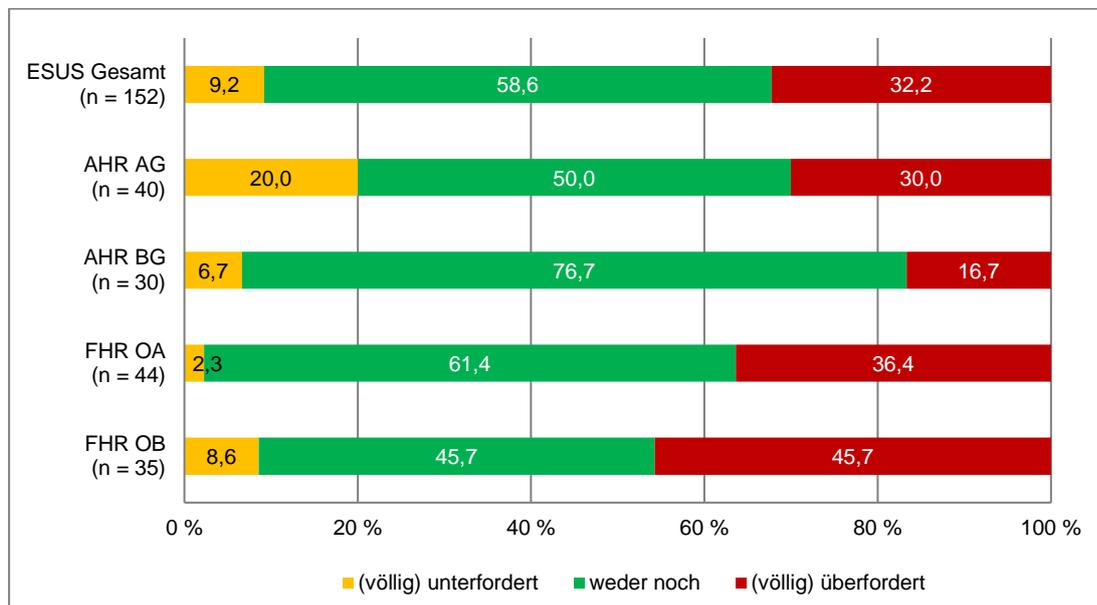
Nahezu die Hälfte der Studierenden mit Fachhochschulreife (FHR_{OA} und FHR_{OB}) war bereits acht Wochen nach Studienbeginn mit dem Arbeitsaufwand für das Studium überfordert. Dies betrifft nur ein Viertel der Studierenden der Schulform AHR_{AG} bzw. ein Fünftel der Studierenden der Schulform AHR_{BG}.

Abbildung 18: *Einschätzung des Arbeitsaufwands zum Messzeitpunkt 2 nach HZB Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Vom Arbeitsaufwand für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt ...“; Skala von 1 = völlig unterfordert bis 5 = völlig überfordert; zusammengefasst sind Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5*



Auch vom Anspruchsniveau fühlte sich ein Teil der Studierenden überfordert. Am höchsten rangierte der Anteil der vom Anspruchsniveau Überforderten bei Studierenden mit Fachhochschulreife. Rund 36 % (FHR_{OA}) bzw. 46 % (FHR_{OB}) waren vom Anspruchsniveau überfordert (siehe Abbildung 19).

Abbildung 19: Einschätzung des Anspruchsniveaus zum Messzeitpunkt 2 nach HZB Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Vom Arbeitsniveau für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt ...“; Skala von 1 = völlig unterfordert bis 5 = völlig überfordert; zusammengefasst sind Stufen 1 und 2 sowie Stufen 4 und 5



5.6 Erfüllung der Erwartungen an das Studium

Die Studierenden wurden gefragt, ob die vor dem Studium bestehenden Erwartungen in verschiedenen Bereichen erfüllt wurden. Abbildung 20 stellt die Anteile der Studierenden dar, deren Erwartungen in den jeweiligen Bereichen erfüllt wurden. In den meisten Bereichen wurden die Erwartungen der Studierenden zu einem großen Anteil erfüllt. Die fachlichen Inhalte des Studiums entsprachen insbesondere bei Studierenden mit AHR_{BG} (83,9 %), FHR_{OA} (79,5 %) und FHR_{OB} (75,7 %) den Erwartungen zumeist deutlich. Etwas geringer fiel die Erwartungskongruenz hinsichtlich der fachlichen Inhalte des Studiums bei Studierenden mit AHR_{AG} (63,4 %) aus.

Auch die Höhe der Leistungsanforderungen des Studiums entsprach bei den meisten Studierenden den Erwartungen und fiel besonders häufig bei Studierenden mit FHR_{OA} (77,3 %), FHR_{OB} (73 %) und AHR_{BG} (67,7 %) erwartungsgemäß aus. Bei Studierenden mit AHR_{AG} entsprach die Höhe der Leistungsanforderungen etwas seltener den Erwartungen (56,1 %). Es bleibt jedoch offen, ob die Höhe der Leistungsanforderungen im Fall einer Nichterfüllung der Erwartung als zu hoch oder zu niedrig eingestuft wurde.

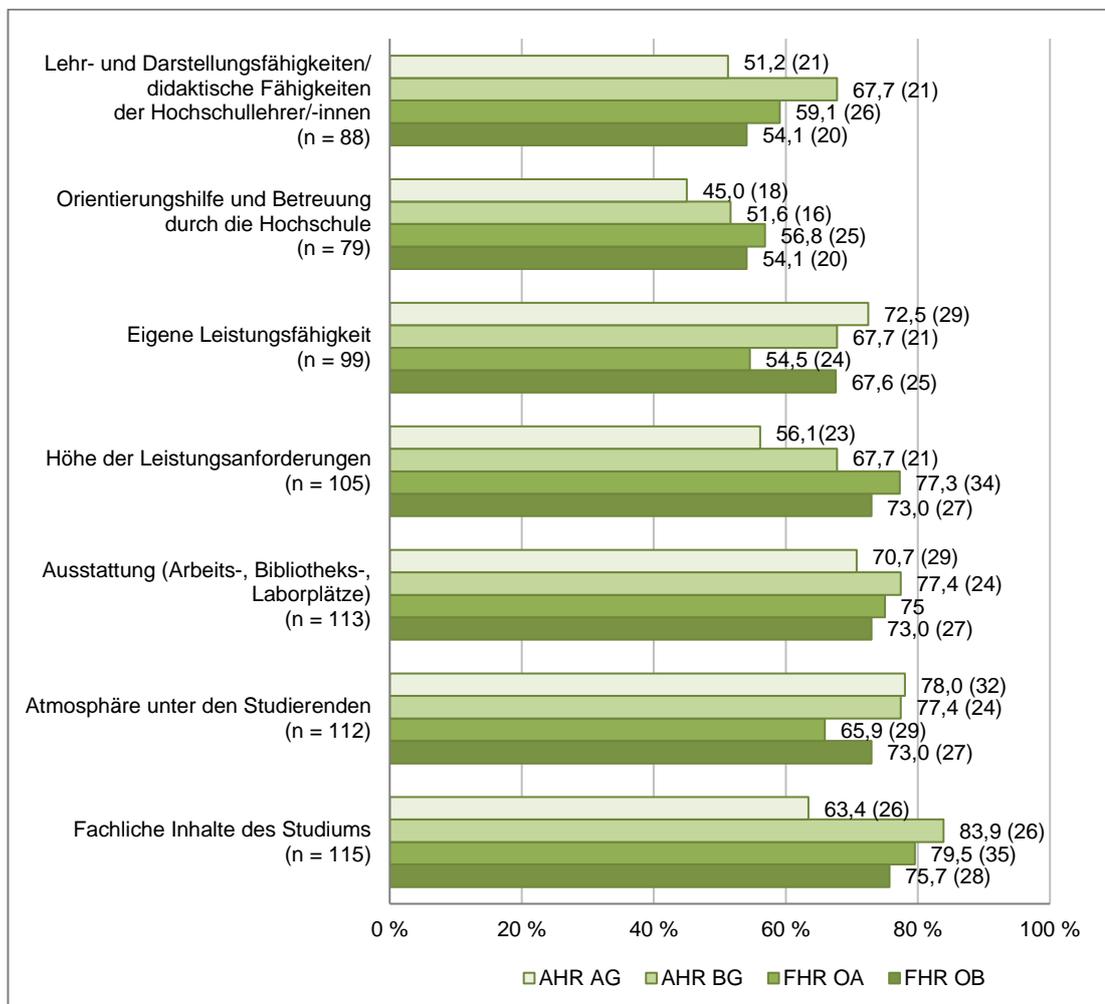
Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen bestehen auch hinsichtlich der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Am häufigsten wurde die eigene Leistungsfähigkeit von Studierenden mit AHR_{AG} als erwartungsgemäß beurteilt (72,5 %), gefolgt von Studierenden mit AHR_{BG} (67,7 %) und FHR_{OB} (67,6 %). Studierende mit FHR_{OA} stuften die eigene Leistungsfähigkeit am seltensten als den eigenen Erwartungen vor Studienbeginn entsprechend ein (54,5 %).

Insgesamt weniger häufig als erwartungsgemäß beurteilt wurden die Lehr- und Darstellungsfähigkeit bzw. die didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrenden. Lediglich knapp über die Hälfte der Studierenden mit AHR_{AG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} bewertete diese als den Erwartungen entsprechend. Studierende mit AHR_{BG} bewerteten die didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrenden häufiger als den Erwartungen entsprechend (67,7 %).

Am wenigsten entsprachen Orientierungshilfe und Betreuung durch die Hochschule den Erwartungen der Studierenden. In allen Vergleichsgruppen sah nur rund die Hälfte der Studierenden ihre Erwartungen hinsichtlich der Orientierungshilfe und Betreuung erfüllt.

Die Atmosphäre unter den Studierenden sowie die Ausstattung mit Arbeits-, Bibliotheks- und Laborplätzen erfüllten die Erwartungen eines überwiegenden Teils der Studierenden.

Abbildung 20: Erfüllung der Erwartungen an das Studium zum Messzeitpunkt 2
Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Inwiefern wurden Ihre Erwartungen hinsichtlich der folgenden Aspekte erfüllt?“, Skala von 1 = überhaupt nicht bis 5 = sehr stark; hier dargestellt die Stufen 4 und 5; in Klammern: absolute Häufigkeiten



5.7 Hürden und Gelingensbedingungen im Studieneinstieg

Ergänzend zu den geschlossenen Fragen wurden zu Messzeitpunkt 2 in einem offenen Frageformat auch hilfreiche und erschwerende Faktoren im Studieneinstieg abgefragt. Die Nennungen wurden zu Kategorien verdichtet (siehe Tabellen 11 und 12). Die am häufigsten genannten Kategorien ($n \geq 5$ Nennungen) werden im Folgenden dargestellt.

5.7.1 Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg

Als erschwerender Faktor im Bereich *Studienorganisation/Studienbedingungen* wurden insbesondere Probleme bei der Verwendung der Onlineplattform Moodle genannt. Außerdem bewerteten die Studierenden die Vielfalt der Onlinedienste (Moodle, E-Mail, Homepage usw.) und die unterschiedlichen Ablageorte für Informationen und Lehrmaterialien als schwierig. Weitere Nennungen bezogen sich auf Probleme mit dem Stundenplan (Überschneidung von Veranstaltungen, Probleme bei der Erstellung des Stundenplans) und überfüllte Lehrveranstaltungen. Weitere erschwerende Faktoren können der Kategorie *Unzureichende Vorkenntnisse* zugeordnet werden. Vorrangig nannten die Studierenden unzureichende Fähigkeiten in den Fächern Mathematik und Physik. Fachliche Defizite in der Vorbereitung auf das Studium sprachen Studierende mit Fachhochschulreife häufiger an als Studierende mit allgemeiner Hochschulreife. Ein häufig genannter erschwerender Faktor war darüber hinaus die *Große Stofffülle und hohe Geschwindigkeit* der Stoffvermittlung. Auch dieser Aspekt wurde häufiger von Studierenden mit Fachhochschulreife genannt. Das im Studium geforderte *Selbstständige Arbeiten* bereitete ebenfalls vielen Studierenden Probleme. Vielfach wurden Probleme damit genannt, das Lernen selbstständig zu organisieren und in Vorlesungen sinnvolle Mitschriften zu erstellen. Zuletzt nannten einige Studierende allgemein die Umstellung von der Schule ins Studium als Schwierigkeit beim Studieneinstieg.

Tabelle 11: *Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg*
Kohorten 1 bis 3; Anzahl der Nennungen

Kategorie	Gesamt (absolute Häufigkeiten)	Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife
Studienorganisation/ Studienbedingungen	38	28	10
Unzureichende Vorkenntnisse	26	8	18
Große Stofffülle/hohe Geschwindigkeit	18	6	12
Selbstständiges Arbeiten	11	5	6
Allgemeine Umstellung von Schule auf Studium	8	5	3

5.7.2 Hilfreiche Faktoren im Studieneinstieg

Als hilfreiche Faktoren im Studieneinstieg gaben die Studierenden vor allem *Soziale Kontakte* an, vor allem Kontakte zu Kommilitonen/-innen höherer Semester, zur Fachschaft sowie zu studentischen Mentoren/-innen und Tutoren/-innen. Als hilfreich wurde auch die Bildung von Lerngruppen empfunden. Als nützlich empfunden wurden die *Einführungsmaßnahmen der THM*. Genannt wurden in diesem Zusammenhang die Studieneinführungswoche und die Brückenkurse. Hilfreich fanden die Studierenden zudem verschiedene *Informationsmedien*, zum Beispiel die THM-Homepage, Facebook und Moodle. Ferner bewerteten die Studierenden auch *Fachliche Vorkenntnisse* als hilfreich. Hier wurden sowohl durch die Schule erworbene als auch selbst angeeignete Kenntnisse angegeben. Zuletzt nannten die Studierenden *Personelle Kompetenzen*, wie Disziplin, Motivation, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen, als hilfreiche Faktoren beim Studieneinstieg.

Tabelle 12: *Erleichternde Faktoren im Studieneinstieg Kohorten 1 bis 3; Anzahl der Nennungen*

Kategorie	Gesamt (absolute Häufigkeiten)	Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife
Soziale Kontakte	72	38	34
Einführungsmaßnahmen der THM	32	13	19
Informationsmedien	14	8	6
Fachliche Vorkenntnisse	11	9	2
Professoren/Dozenten	9	5	4
Personelle Kompetenzen	8	3	5

5.8 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden den Studieneinstieg im Hinblick auf die Studienorganisation und die soziale Integration überwiegend als eher leicht beurteilten. Schwierigkeiten bestanden besonders in fachlicher Hinsicht. Von fachlichen Schwierigkeiten im Studieneinstieg berichteten vor allem Studierende mit Fachhochschulreife.

Insbesondere in Mathematik und Naturwissenschaften fühlten sich viele Studierende nicht ausreichend vorbereitet, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Dies betraf vor allem Studierende mit Fachhochschulreife.

Studierende aller Hochschulzugangsberechtigungen berichteten von nicht ausreichenden Methodenkenntnissen: Nur die Hälfte der Studierenden fühlte sich ausreichend vorbereitet, Wissenslücken eigenständig zu füllen.

Vom Arbeitsaufwand fühlten sich viele Studierende bereits zu diesem Zeitpunkt im Studium überfordert. Dies betraf insbesondere Studierende mit Fachhochschulreife. Zudem nannten die Studierenden häufig die große Stofffülle und die hohe Geschwindigkeit der Stoffvermittlung als Schwierigkeiten beim Studieneinstieg.

Die Inhalte und Anforderungen des Studiums entsprachen insbesondere bei Studierenden der beruflichen Schulen (FHR_{OA}, FHR_{OB} und AHR_{BG}) häufig den Erwartungen. Vor allem Studierende mit FHR_{OA} schätzten jedoch ihre eigene Leistungsfähigkeit häufig als nicht erwartungsgemäß ein. In allen Vergleichsgruppen entsprachen Orientierungshilfe und Betreuung durch die Hochschulen nur bei der Hälfte der Studierenden den Erwartungen. Auch die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden fielen für einen nennenswerten Anteil der Studierenden nicht erwartungsgemäß aus.

6 Bewältigung der Studienanforderungen im ersten Semester

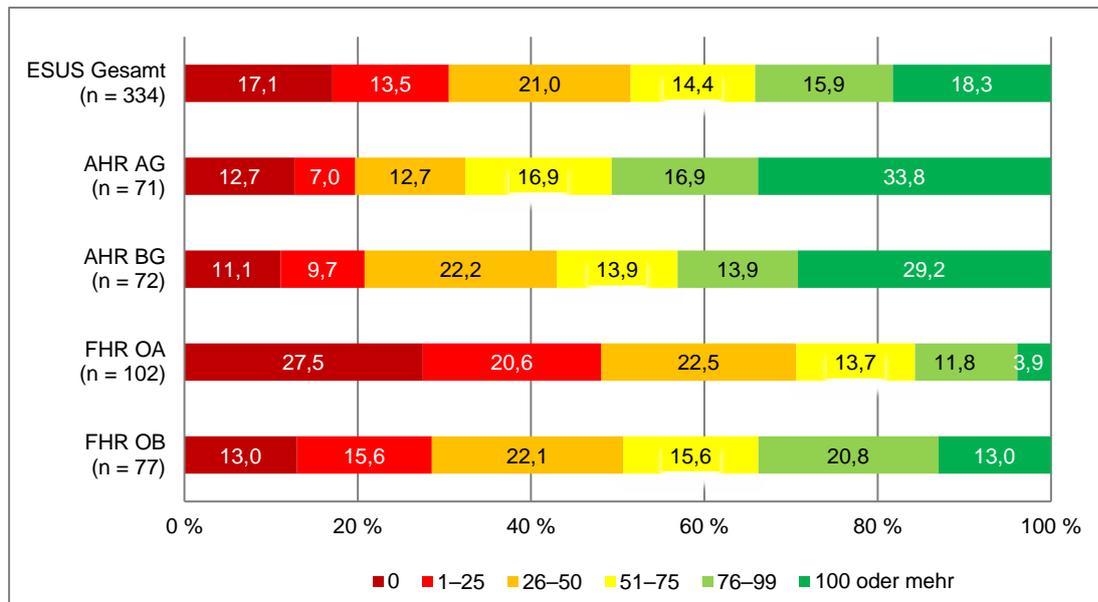
Im Folgenden wird untersucht, wie Studierenden der Einstieg ins Studium hinsichtlich erfolgreich absolvierter Prüfungen gelungen ist.

6.1 Studienleistungen im ersten Semester

Zunächst wird der Studienfortschritt untersucht. Dieser wird operationalisiert als Anteil der erreichten Credit Points an den vom jeweiligen Modulhandbuch vorgegebenen Credit Points. Abbildung 21 verdeutlicht, dass ein großer Anteil der Studierenden die für das erste Semester formal vorgesehenen Credit Points nicht erreichte. Für die Gesamtgruppe lässt sich festhalten, dass jeder Zweite (51,6 %) maximal die Hälfte der formal vorgegebenen Credit Points erreichte. Nur ungefähr ein Drittel der Studierenden erreichte mehr als 75 % der formal geforderten Credit Points.

Insbesondere Studierende mit FHR lagen bereits nach dem ersten Semester häufig stark im Studienfortschritt zurück. In der Gruppe FHR_{OA} erreichten über 60 % der Studierenden maximal die Hälfte der vorgesehenen Credit Points, in der Gruppe FHR_{OB} traf dies knapp auf die Hälfte der Studierenden zu. In der Gruppe AHR_{BG} erreichten 43 %, in der Gruppe AHR_{AG} 32,4 % maximal die Hälfte der erforderlichen Credit Points.

Abbildung 21: Prozentualer Anteil der erreichten Credit Points im 1. Semester nach Schulformen Kohorten 1 bis 3

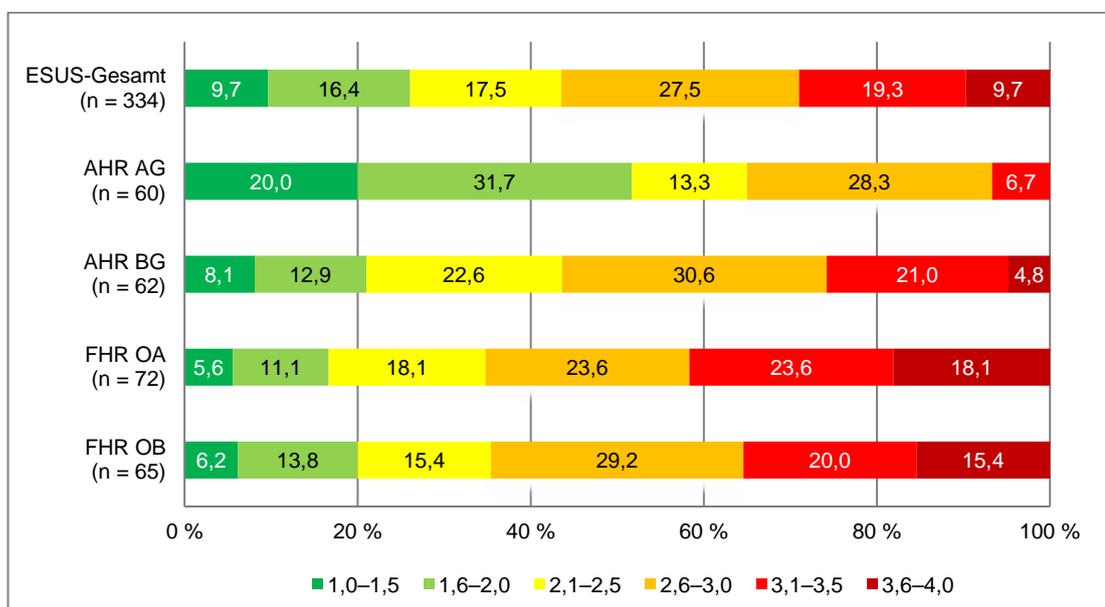


Betrachtet man die Semesterdurchschnittsnote als Kriterium für die Güte der absolvierten Studienleistungen, wird deutlich, dass ein überwiegender Anteil der Studierenden eher

schlechter bewertete Leistungen erbrachte (siehe Abbildung 22). Mehr als die Hälfte der Studierenden wies eine Durchschnittsnote schlechter als 2,5 auf. Lediglich rund 10 % der Studierenden erbrachte im Durchschnitt sehr gut bewertete Leistungen.

Auch bezüglich der Semesterdurchschnittsnote ergaben sich Unterschiede zwischen den Schulformen. 65,3 % der Studierenden mit FHR_{OA} und 64,6 % mit FHR_{OB} erzielten eine Semesterdurchschnittsnote schlechter als 2,5. Unter den Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife lag dieser Anteil bei 56,5 % (AHR_{BG}) bzw. 35 % (AHR_{AG}). Der Anteil der Studierenden mit sehr guten Studienleistungen im ersten Semester lag bei den Studierenden mit AHR_{AG} bei 20 %, unter den Studierenden mit AHR_{BG} lediglich bei 8,1 % und betreffend die Studierenden mit FHR in beiden Gruppen bei rund 6 %.

Abbildung 22: Durchschnittsnote im 1. Semester nach Schulformen Kohorten 1 bis 3



Zusammenfassend sind in Tabelle 13 die Durchschnittswerte der Studienleistungen im ersten Semester dargestellt. Mit einem Test für nicht parametrische Daten wird im Folgenden geprüft, ob die erkennbaren Unterschiede der Studienleistungen in den Gruppen statistisch signifikant sind. Verglichen werden die Gruppen AHR und FHR, AHR_{AG} und AHR_{BG} sowie FHR_{OA} und FHR_{OB}.

Zwischen den Gruppen AHR und FHR lässt sich ein signifikanter Unterschied des prozentualen Anteils der erreichten Credit Points feststellen: Studierende mit Fachhochschulreife erreichten signifikant weniger Credit Points im ersten Semester als Studierende mit allgemeiner Hochschulreife.¹² Die Vergleichsgruppen AHR_{AG} und AHR_{BG} unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Ein signifikanter Unterschied besteht zwischen FHR_{OA} und FHR_{OB}:

¹² Mann-Whitney-U-Test: U (AHR: 143, FHR: 191) = 9313, p = 0,001.

Studierende mit FHR_{OB} erreichten signifikant mehr Credit Points im ersten Semester als Studierende mit FHR_{OA}.¹³

Zwischen den Gruppen AHR und FHR besteht ein signifikanter Unterschied der erzielten Durchschnittsnote. Studierende mit Fachhochschulreife erzielten eine signifikant schlechtere Semesterdurchschnittsnote.¹⁴ Ebenso unterscheiden sich die Durchschnittsnote der Gruppen AHR_{AG} und AHR_{BG}: Studierende mit AHR_{BG} erzielten eine signifikant schlechtere Durchschnittsnote als Studierende mit AHR_{AG}.¹⁵ Die Gruppen FHR_{OA} und FHR_{OB} unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Tabelle 13: Studienleistungen im 1. Semester Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Prozentualer Anteil der erreichten Credit Points im 1. Semester	43,6	64,8	60,3	35,1	52,5
Semesterdurchschnittsnote im 1. Semester	2,6	2,2	2,7	2,8	2,8

6.2 Zusammenhang zwischen Hochschulzugangsberechtigungsnote und Studienleistungen im ersten Semester

Die Auswertungen zeigen, dass die HZB-Note mit den erzielten Studienleistungen korreliert (siehe Tabelle 14). Ein signifikanter Zusammenhang findet sich sowohl zwischen der HZB-Note und dem Anteil der erreichten Credit Points im ersten Semester als auch zwischen der HZB-Note und der erzielten Durchschnittsnote im ersten Semester: Je besser die HZB-Note desto besser die Semesterdurchschnittsnote und desto höher der Anteil der erreichten Credit Points. Diese Zusammenhänge bestehen sowohl in der Gesamtgruppe als auch innerhalb der Gruppen FHR_{OA}, FHR_{OB}, AHR_{AG} und AHR_{BG}. In allen Vergleichsgruppen lässt sich ein mittlerer bis hoher Zusammenhang¹⁶ zwischen der HZB-Note und den Studienleistungen nachweisen.

¹³ Mann-Whitney-U-Test: U (FHR_{OB}: 77, FHR_{OA}: 102) = 2776, p = 0,01.

¹⁴ Mann-Whitney-U-Test: U (AHR: 122, FHR: 147) = 6432, p = ,000.

¹⁵ Mann-Whitney-U-Test: U (AHR_{AG}: 60, AHR_{BG}: 62) = 1176, p = ,000.

¹⁶ Laut Cohen (1988, S. 82) kann bei einem $r \geq ,3$ von einem mittleren und bei $r \geq ,5$ von einem hohen Zusammenhang gesprochen werden.

Tabelle 14: Zusammenhang von Note der Hochschulzugangsberechtigung und Studienleistungen Kohorten 1 bis 3; ** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant; * Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig)

		Prozentualer Anteil der formal vorgegebenen Credit Points (1. Semester)	Notendurchschnitt (1. Semester)
HZB-Note ESUS-Teilnehmer/-innen	r ^{Spearman-Rho}	-,501**	,479**
	Sig. (zweiseitig)	,000	,000
	n	334	269
HZB-Note FHR_A	r ^{Spearman-Rho}	-,595**	,457**
	Sig. (zweiseitig)	,000	,000
	n	102	72
HZB-Note FHR_B	r ^{Spearman-Rho}	-,520**	,603**
	Sig. (zweiseitig)	,000	,000
	n	77	65
HZB-Note AHR_{AG}	r ^{Spearman-Rho}	-,346**	,428**
	Sig. (zweiseitig)	,003	,001
	n	71	60
HZB-Note AHR_{BG}	r ^{Spearman-Rho}	-,514**	,504**
	Sig. (zweiseitig)	,000	,000
	n	72	62

6.3 Studienleistungen im ersten Semester – Studierende mit Erfolg versprechenden Ausgangsbedingungen

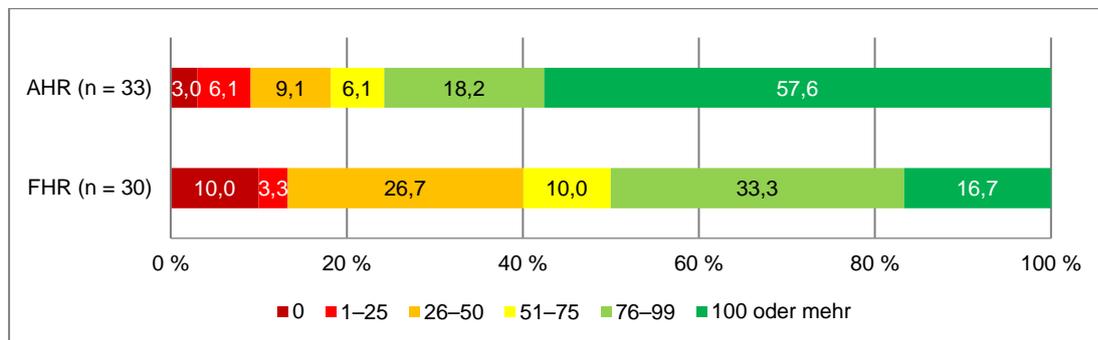
Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, konnten beachtliche Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen AHR und FHR festgestellt werden. Um weitere Einflussfaktoren besser ausschließen zu können, sollen die Gruppenunterschiede nun noch einmal anhand der Studierenden geprüft werden, die zu Beginn des Studiums besonders Erfolg versprechende Ausgangsbedingungen aufwiesen. Zu dieser Gruppe werden Studierende gezählt, die ...

- sich ausreichend über den gewählten Studiengang informiert fühlten,
- sich sicher oder sehr sicher waren, den richtigen Studiengang gewählt zu haben,
- die Studienwahl nicht kurzfristig vor Bewerbungsschluss getroffen haben,
- als Studienwahlmotiv „Fachinteresse“ angeben,
- das Studium vollzeitig durchlaufen wollten,

- hinsichtlich der HZB-Note zur besseren Hälfte gehörten,
- keine Belastungen aufwiesen, die sich negativ auf den Studienerfolg auswirken könnten (finanzielle Probleme, Berufstätigkeit, chronische/Krankheit/Behinderung, akute gesundheitliche Probleme, Kindererziehung, Betreuung pflegebedürftiger Angehöriger, andere familiäre Gründe).

Abbildung 23 zeigt den Anteil der erreichten Credit Points der Studierenden mit den oben genannten Erfolg versprechenden Ausgangsbedingungen im ersten Semester. Auch in dieser Gruppe erreichte in der Gesamtgruppe über ein Viertel der Studierenden im ersten Semester weniger als die Hälfte der formal vorgegebenen Credit Points. Auch in der homogenen Gruppe gilt: Studierende mit FHR erreichten signifikant weniger Credit Points als Studierende mit AHR.¹⁷ Dieser Anteil rangierte in der Gruppe FHR wesentlich höher als in der Gruppe AHR: 40 % der Studierenden mit FHR erreichten maximal die Hälfte der formal vorgegebenen Credit Points. Unter den Studierenden mit AHR traf dies nur auf weniger als ein Fünftel zu. Es wird deutlich, dass Studierende mit FHR auch dann schlechter als Studierende mit AHR abschnitten, wenn sie ansonsten gute Ausgangsbedingungen aufwiesen.

Abbildung 23: Prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points bei Studierenden mit Erfolg versprechenden Ausgangsbedingungen im 1. Semester nach HZB Kohorten 1 bis 3



6.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird deutlich, dass ein größerer Teil der Studierenden die Studienanforderungen des ersten Semesters nicht erfolgreich bewältigt hat. Dabei ergeben sich beachtliche Unterschiede zwischen den Arten der Hochschulzugangsberechtigung: Studierende mit FHR lagen nach dem ersten Semester im Durchschnitt signifikant stärker im Studienverlauf zurück als Studierende mit AHR, wobei Studierende mit FHR_{OA} noch signifikant weniger Studienleistungen erfolgreich absolvierten als Studierende mit FHR_{OB}. Studierende mit FHR erzielten darüber hinaus eine signifikant schlechtere Semesterdurchschnittsnote als Studierende mit AHR, wobei Studierende mit AHR_{BG} signifikant schlechter abschnitten als Studierende mit AHR_{AG}. In allen Vergleichsgruppen konnten mittlere bis starke Korrelationen der

¹⁷ Mann-Whitney-U-Test: U (AHR: 38, FHR: 35) = 415,5, p = ,005.

Studienleistungen mit der HZB-Note festgestellt werden: Die HZB-Note prognostizierte somit in mittlerem bis starkem Ausmaß den Studienerfolg im ersten Semester.

7 Rückblick auf das erste Semester – Befragung zum Messzeitpunkt 3

7.1 Rücklauf

Eine dritte Befragung erfolgte zu Beginn des zweiten Semesters, nachdem die Studierenden die Prüfungsergebnisse des ersten Semesters erhalten hatten und vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen den dritten Fragebogen beantworten konnten. Dieser zielte darauf ab, weitere Bedingungen festzuhalten, unter denen die oben beschriebenen Studienleistungen zustande kamen (bspw. Zeitverwendung für das Studium). Es sollte ein Bild darüber entstehen, welche Bilanz die Studierenden über das erste Semester ziehen und wie zufrieden sie mit dem gewählten Studiengang sind. Der Fragebogen umfasste auch zwei offene Fragen, in denen nach Verbesserungsvorschlägen für die Hochschule und für die Schulen gefragt wurde. Zum Messzeitpunkt 3 verringerte sich der Rücklauf nochmals. Einer der Gründe dafür ist, dass sich zu diesem Zeitpunkt bereits Studierende exmatrikuliert haben (siehe Unterkapitel 8.2). Tabelle 15 stellt den Rücklauf der Fragebögen zum Messzeitpunkt 3 nach Kohorten dar.

Tabelle 15: *Rücklauf zum Messzeitpunkt 3*
Absolute Häufigkeiten; in Klammern: Prozentangaben

	ESUS-Teilnehmer/-innen (gesamt)	Rücklauf MZP3
Kohorte 1	137	59 (43,1)
Kohorte 2	101	40 (39,6)
Kohorte 3	96	23 (24)

Da in der folgenden Auswertung die Reflexion der erlebten Studienbedingungen im ersten Semester im Fokus steht, soll weniger die schulische Herkunft, sondern eher das Leistungsverhalten im Studium als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden. Es wird vorrangig zwischen leistungsschwächeren und leistungstärkeren Studierenden und nur noch an relevanten Stellen zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen unterschieden werden. Gewählt als Maß der Unterteilung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Studierenden wurde der prozentuale Anteil formal vorgegebener Credit Points: Leistungsstarke Studierende haben mindestens 75 % der formal vorgegebenen Credit Points erreicht, leistungsschwache liegen darunter. Der Anteil erreichter Credit Points wurde gewählt, weil er als Prognose gewertet werden kann, in welcher Studiendauer voraussichtlich der Studienabschluss erzielt wird. Studierende, die weniger als 75 % der Credit Points erreichen, werden bei gleichbleibender Studiengeschwindigkeit die Regelstudienzeit voraussichtlich um mindestens 2 Semester überschreiten. Dies wird als problematischer Studienverlauf gewertet.

Tabelle 16 stellt den Rücklauf nach leistungsschwachen und leistungsstarken Studierenden dar. Zu beachten ist, dass den Fragebogen anteilig mehr leistungsstarke Studierende beantwortet haben. Während bei den leistungsstarken Studierenden noch 57 % antworteten, waren es bei den leistungsschwachen lediglich 25,9 %.

Tabelle 16: *Rücklauf nach leistungsschwachen und leistungsstarken Studierenden*
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Leistungsschwache Studierende (< 75 % der formal vorgegebenen Credit Points im ersten Semester erreicht)	Leistungsstarke Studierende (≥ 75 % der formal vorgegebenen Credit Points im ersten Semester erreicht)
Nicht geantwortet	74,1 (163)	43 (49)
Rücklauf Messzeitpunkt 3	25,9 (57)	57 (65)

7.2 Allgemeine Studienzufriedenheit

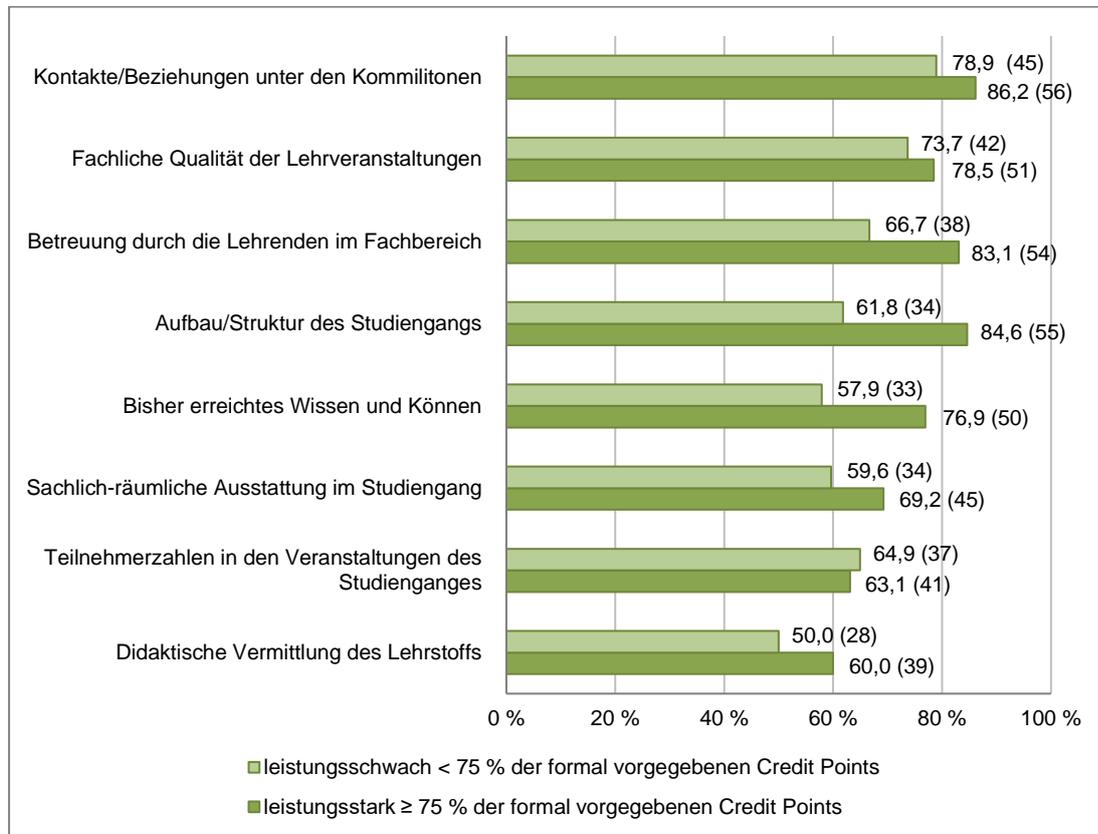
Die Studierenden konnten sich hinsichtlich diverser Aspekte zur Studienzufriedenheit auf einer fünfstufigen verbalisierten Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ einstufen. Abbildung 24 stellt den zufriedenen Anteil dar, sortiert nach leistungsstarken (≥ 75 % der formal vorgegebenen Credit Points) und leistungsschwachen Studierenden (< 75 % der formal vorgegebenen Credit Points).

Hinsichtlich der Kontakte und Beziehungen unter den Kommilitonen/-innen war ein Großteil der Studierenden zufrieden. Die Vergleichsgruppen unterscheiden sich nicht bedeutsam. Auch in Bezug auf die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen waren über 70 % beider Gruppen zufrieden.

Bezüglich der Betreuung der Lehrenden im Fachbereich gingen die Einschätzungen zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Studierenden auseinander: Während bei den leistungsstarken Studierenden über 80 % zufrieden waren, äußerten dies aus der Gruppe der leistungsschwächeren Studierenden lediglich 66,7 %. Ähnliche Unterschiede zeigten sich bei der Zufriedenheit mit Aufbau und Struktur des Studiengangs. Während 84,6 % der Studierenden der leistungsstarken Gruppe zufrieden waren, äußerten dies lediglich knapp 60 % der leistungsschwächeren Studierenden. Auch mit dem bisher erreichten Wissen und Können war ein deutlich kleinerer Anteil der leistungsschwachen Studierenden zufrieden (57,9 %), während dieser Anteil bei den leistungsstarken Studierenden mit 76,9 % deutlich höher ausfiel. Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Gruppe der leistungsschwächeren Studierenden ist unzufriedener hinsichtlich Betreuung durch Lehrende, Aufbau und Struktur des Studiengangs und bisher erreichten Wissens und Könnens.

Bei der sachlich räumlichen Ausstattung im Studiengang, den Teilnehmerzahlen in Veranstaltungen und der didaktischen Vermittlung des Lernstoffs nahm die Zufriedenheit in beiden Gruppen ab.

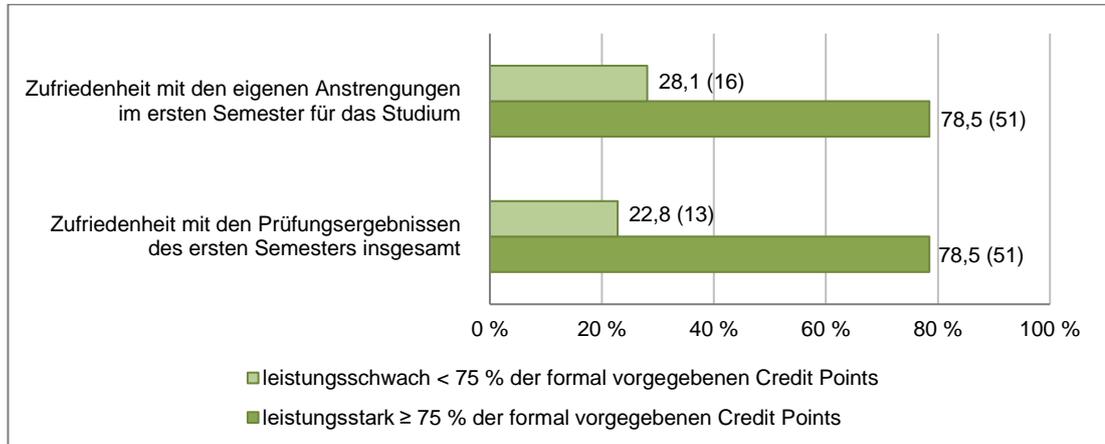
Abbildung 24: Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nach Leistungsgruppen
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit ...“;
 Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden; hier dargestellt Stufen 1
 und 2; in Klammern: absolute Häufigkeiten



7.3 Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen

Neben der oben dargestellten allgemeinen Studienzufriedenheit wurden die Studierenden noch einmal explizit gefragt, wie zufrieden sie mit den erbrachten Leistungen sind. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Leistungsgruppen. Knapp 80 % der leistungsstarken Studierenden waren mit den eigenen Anstrengungen und den erzielten Prüfungsergebnissen zufrieden. Demgegenüber steht ein deutlich geringerer Anteil der leistungsschwachen Gruppe, der mit den eigenen Anstrengungen (28,1 %) und den Prüfungsergebnissen (22,8 %) zufrieden war (Abbildung 25). Das deutet darauf hin, dass die erzielten Studienleistungen von einem Großteil der leistungsschwachen Studierenden nicht so vorgeesehen und vermutlich bessere Studienleistungen angestrebt worden waren.

Abbildung 25: Zufriedenheit mit den eigenen Anstrengungen und Prüfungsergebnissen nach Leistungsgruppen
 Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wie zufrieden sind Sie mit ... a) Ihren eigenen Anstrengungen im ersten Semester für das Studium? b) Ihren Prüfungsergebnissen des ersten Semesters insgesamt?"; Skala von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden, hier dargestellt Stufen 1 und 2; in Klammern: absolute Häufigkeiten

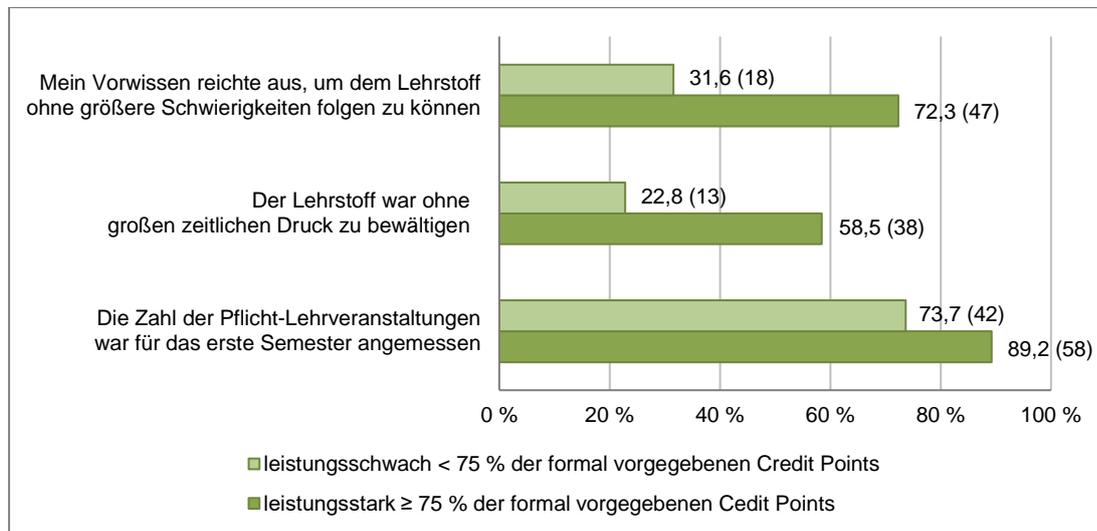


7.4 Einschätzung der Studienanforderungen

Um Erkenntnisse darüber zu erhalten, inwieweit die Studierenden mit den Studienanforderungen zurechtkamen, wurden die in Abbildung 26 dargestellten Items abgefragt. Die Studierenden konnten sich auf einer vierstufigen Skala von „trifft genau zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ positionieren.

Der Aussage, dass das Vorwissen ausreichte, um dem Lehrstoff ohne größere Schwierigkeiten folgen zu können, stimmten deutlich weniger leistungsschwache Studierende zu (31,2 %). 72,3 % der leistungsstarken Studierenden fanden, dass das Vorwissen ausgereicht habe. Ähnliche Unterschiede lassen sich bei der Aussage, dass der Lehrstoff ohne großen zeitlichen Druck zu bewältigen war, feststellen. Lediglich etwas mehr als jede/-r Fünfte leistungsschwache Studierende stimmte dieser Aussage zu. Zum Vergleich: Bei den leistungsstarken Studierenden waren es 58,5 %. Es zeigt sich, dass ein großer Anteil der Studierenden durch nicht ausreichendes Vorwissen und dadurch entstehenden zeitlichen Druck bereits im Studiengang Schwierigkeiten hatte. Dass die Anzahl der Pflichtveranstaltungen für das erste Semester angemessen waren, fanden jedoch die meisten Studierenden – bei den leistungsschwachen 73,7 % und bei den leistungsstarken 89,2 %.

Abbildung 26: Einschätzung zu den Studienanforderungen nach Leistungsgruppen Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wenn Sie nun noch einmal eine Bilanz zum ersten Semester ziehen: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“, Skala von 1 = trifft genau zu bis 5 = trifft überhaupt nicht zu; hier dargestellt Stufen 1 und 2; in Klammern: absolute Häufigkeiten



7.5 Einschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten

Wie bei der Befragung zum Messzeitpunkt 2 wurde zum Messzeitpunkt 3 in gleicher Weise abgefragt, inwiefern die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einigen relevanten Bereichen ausgereicht hatten, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Das Urteil konnte wieder auf einer fünfstufigen Skala von „überhaupt nicht ausreichend“ bis „sehr ausreichend“ abgebildet werden (siehe Abbildung 27).

Mathematik und Naturwissenschaften

Besonders häufig verspürten leistungsschwächere Studierende Defizite in Mathematik und Naturwissenschaften. So war nur jede/-r dritte leistungsschwache Studierende der Meinung, dass die eigenen Kenntnisse in Mathematik ausgereicht hätten. Für nur 40,8 % waren die Kenntnisse in Naturwissenschaften ausreichend. Bei den leistungsstarken Studierenden stimmten in beiden Disziplinen über 70 % zu.

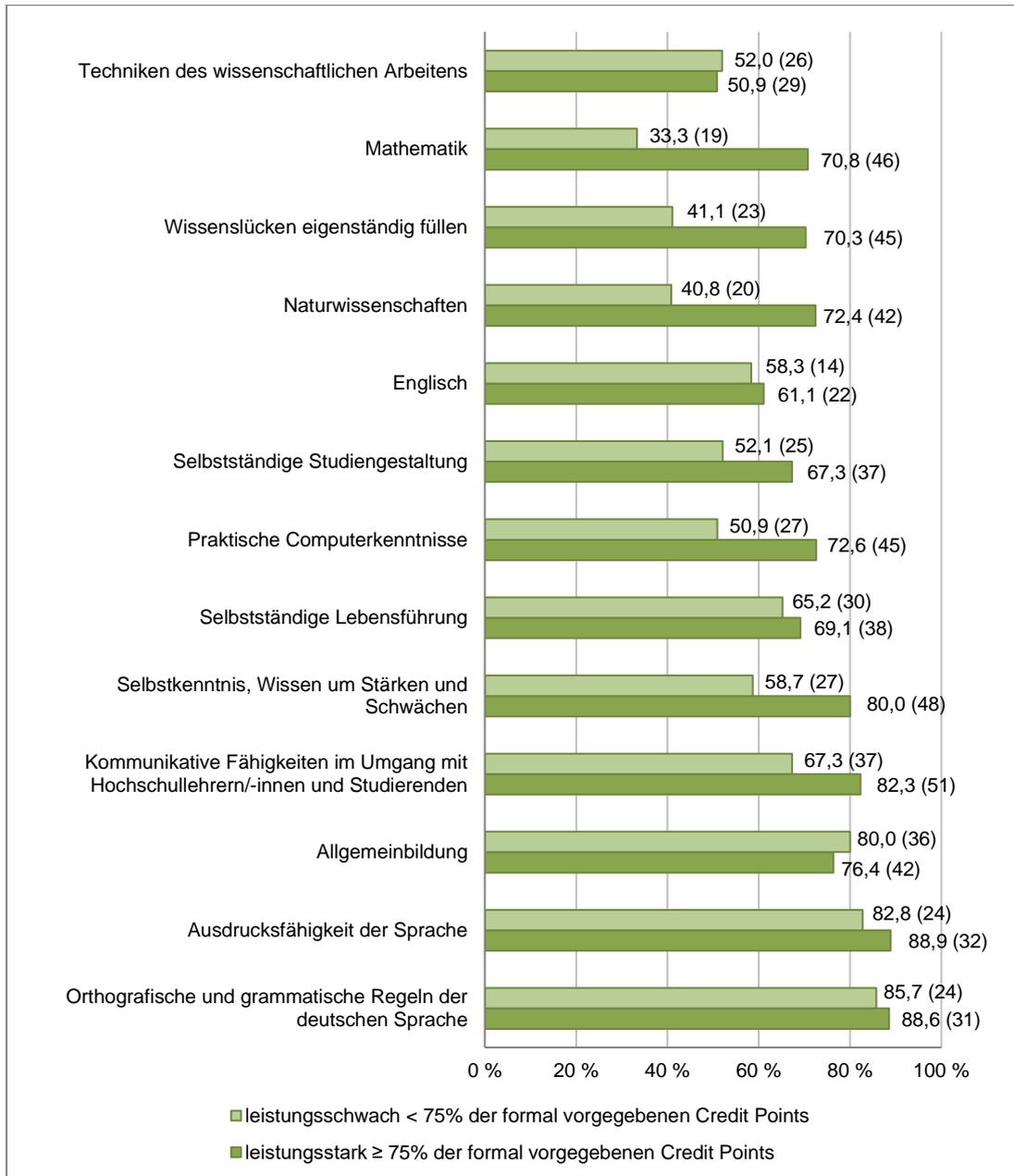
Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten

Im Bereich der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten sahen die Studierenden weniger Probleme. Ein Großteil beider Gruppen stimmte zu, sich hinsichtlich der kommunikativen Fähigkeiten im Umgang mit Lehrenden und Studierenden, der Ausdrucksfähigkeit und der orthografischen und grammatikalischen Regeln ausreichend vorbereitet gefühlt zu haben. Wie zum Messzeitpunkt 2 gaben die Studierenden häufiger unzureichende Vorkenntnisse in Englisch an. Auch in diesem Aspekt unterscheiden sich beide Gruppen nicht bedeutsam.

Methodenkenntnisse

Hinsichtlich diverser Methodenkenntnisse fühlte sich ein großer Teil nicht ausreichend vorbereitet. Am häufigsten empfanden die Studierenden Defizite im wissenschaftlichen Arbeiten. Hier fühlte sich in beiden Leistungsgruppen lediglich die Hälfte ausreichend vorbereitet. Unzureichende Fähigkeiten empfanden besonders die Leistungsschwachen auch im eigenständigen Füllen von Wissenslücken: Lediglich 41,1 % fühlten sich hier ausreichend vorbereitet. Genügend Kenntnisse für die selbstständige Studiengestaltung mitgebracht zu haben, gab lediglich die Hälfte der Leistungsschwachen an. Bei den leistungsstarken Studierenden rangierte dieser Anteil mit fast 70 % deutlich höher. Auch die praktischen Computerkenntnisse reichten für nur die Hälfte der leistungsschwachen Studierenden aus, bei den leistungsstarken Studierenden waren es über 70 %.

Abbildung 27: Einschätzung der Kenntnisse zum Messzeitpunkt 3 nach Leistungsgruppen Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Inwieweit verfügen Sie über ausreichende Kenntnisse, um den Studienanforderungen in den folgenden Bereichen gerecht zu werden?“; Skala von 1 = überhaupt nicht ausreichend bis 5 = sehr ausreichend; hier dargestellt die Stufen 4 und 5; in Klammern: absolute Häufigkeiten



7.6 Zeitverwendung

Dieses Unterkapitel veranschaulicht, wie viel Zeit die Studierenden für Studium und für Erwerbstätigkeit im ersten Semester aufgebracht haben. Außerdem wird geprüft, inwieweit die aufgebrauchte Zeit in Zusammenhang mit den Studienleistungen stand und wie sich eine Erwerbstätigkeit auf die Zeitverwendung für das Studium auswirkte. Folgende Zusammenhänge werden vermutet: Je mehr Zeit für das Studium verwendet wird, desto bessere Leistungen erzielen die Studierenden. Je mehr Zeit für eine Erwerbstätigkeit verwendet wird,

desto weniger Zeit wird für das Studium aufgebracht und desto schlechter sind die Leistungen. Dies soll im Folgenden geprüft werden.

7.6.1 Zeitverwendung für das Studium

Im dritten Fragebogen gaben die Studierenden an, wie viel Zeit sie in einer typischen Semesterwoche im ersten Semester für das Studium aufgebracht haben. Es wurde die Stundenzahl für den Besuch von Lehrveranstaltungen und für sonstigen studienbezogenen Aufwand abgefragt. Im Durchschnitt wendeten die Studierenden rund 24 Stunden für den Besuch von Lehrveranstaltungen und 9 Stunden für sonstigen studienbezogenen Aufwand auf. Die vergleichende Auswertung zeigt: Die beiden Leistungsgruppen unterscheiden sich nicht signifikant¹⁸ in der Zeitverwendung für das Studium. Leistungsschwache Studierende wendeten im Durchschnitt 25,3 Stunden für den Besuch von Lehrveranstaltungen und 9,9 Stunden für den sonstigen studienbezogenen Aufwand auf, leistungsstarke Studierende 23,1 Stunden für den Besuch von Lehrveranstaltungen und 8 Stunden für sonstigen studienbezogenen Aufwand.

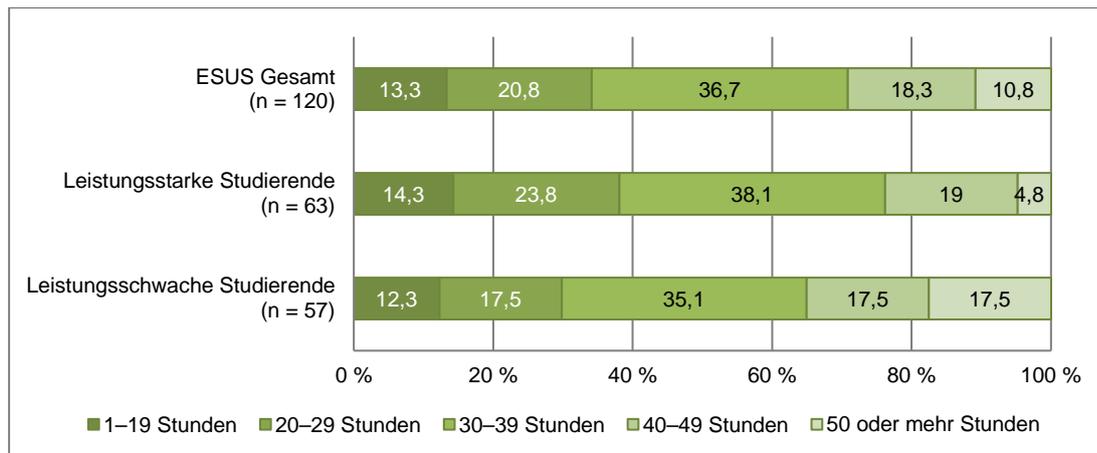
Abbildung 28 stellt die Verteilung der Zeitverwendung für das Studium dar, differenziert nach leistungsstarken und leistungsschwachen Studierenden. Der dargestellte Zeitaufwand für das Studium umfasst die Summe aus für Lehrveranstaltungen und für sonstigen studienbezogenen Aufwand aufgebrachtener Zeit. Die Grafik verdeutlicht die große Varianz der Zeitverwendung. Der größte Anteil der Studierenden beider Gruppen hat in einer typischen Semesterwoche im ersten Semester 30 bis 39 Stunden aufgebracht. Der stärkste Unterschied zwischen den Leistungsgruppen zeigt sich im Anteil derjenigen, die 50 Stunden oder mehr für das Studium aufgebracht haben: Dies trifft mit 17,5 % auf deutlich mehr Leistungsschwache als auf Leistungsstarke zu, bei denen der Anteil nur bei 4,8 % liegt.

Somit lässt sich die Vermutung widerlegen, dass ein höherer studienbezogener Aufwand mit besseren Studienleistungen einhergeht. Im Gegenteil lässt sich ein Anteil an Studierenden beobachten, der trotz eines intensiven zeitlichen Aufwands für das Studium nicht genügend Credit Points erreicht. Prüft man die Korrelation zwischen der Zeitverwendung für das Studium und dem prozentualen Anteil erreichter Credit Points im ersten Semester, lässt sich sogar ein gering ausgeprägter negativer Zusammenhang feststellen: Je mehr Zeit für das Studium aufgewendet wurde, desto weniger Credit Points wurden tendenziell erreicht.¹⁹

¹⁸ Mann-Whitney-U-Test: U (leistungsschwach: 57, leistungsstark: 63) = 1502, p = ,123.

¹⁹ Zusammenhang: $r_s(120) = ,181$, p = ,048.

Abbildung 28: Zeitverwendung für das Studium im 1. Semester nach Leistungsgruppen Kohorten 1 bis 3



Zeitaufwand-Ertragstypen

Während im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, dass leistungsschwache und leistungsstarke Studierende nicht unterschiedlich viel Zeit für das Studium im ersten Semester aufwendeten, werden in diesem Abschnitt wieder die Hochschulzugangsberechtigungen fokussiert. Wie unterscheiden sich AHR und FHR hinsichtlich der aufgebrauchten Zeit für das Studium in Zusammenhang mit den erbrachten Studienleistungen? Dazu wurden die Zeitverwendung und der Anteil der erreichten Credit Points im ersten Semester in Zusammenhang gesetzt und sogenannte Zeitaufwand-Ertragstypen gebildet. Deren Unterteilung erfolgt zum einen anhand der 75%-Grenze des Anteils erreichter Credit Points im ersten Semester, zum anderen durch den Median der Zeitverwendung für das Studium von 34 Stunden in der Gesamtgruppe. In Tabelle 17 sind die sich daraus ergebenden Zeitaufwand-Ertragstypen abgebildet.

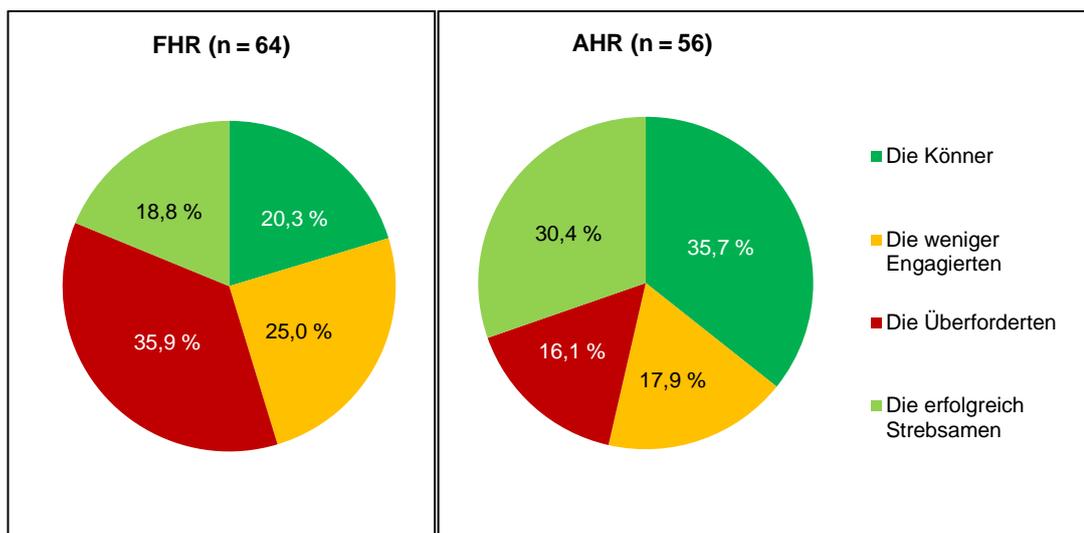
„Könnern“ sind Studierende, die im Gruppenvergleich wenig Zeit für das Studium aufbrachten, aber mehr als 75 % der formal vorgegebenen Credit Points erreichten. Auch die „Erfolgreich Strebsamen“ erreichten mehr als 75 % der formal vorgegebenen Credit Points, wendeten jedoch auch über 34 Stunden für das Studium auf. Die „Weniger Engagierten“ und die „Überforderten“ erreichten weniger als 75 % der formal vorgegebenen Credit Points, wobei die „Weniger Engagierten“ auch hinsichtlich der Zeitverwendung unter dem Median lagen. Die „Überforderten“ lassen sich als die größte Risikogruppe begreifen, da hier Zeitaufwand und Ertrag am schlechtesten zusammenpassen: Sie brachten viel Zeit für das Studium im ersten Semester auf, ihre Leistungen lagen jedoch trotzdem deutlich unter den formal vorgegebenen Anforderungen.

Die gewählten Begrifflichkeiten sollen keine Wertung darstellen, sondern die unterschiedlichen Zeitverwendungs- und Ertragsmuster verdeutlichen.

Tabelle 17: Zeitaufwand-Ertragstypen

Prozentualer Anteil CP	Zeitaufwand < 34 Stunden	Zeitaufwand > 34 Stunden
≥ 75 %	„Könnern“	„Erfolgreich Strebsame“
< 75 %	„Weniger Engagierte“	„Überforderte“

Abbildung 29 demonstriert, wie sich die Zeitaufwand-Ertragstypen auf die beiden Hochschulzugangsberechtigungen verteilen. Der größte Anteil in der Gruppe FHR liegt bei den „Überforderten“ und somit bei der Risikogruppe, deren Angehörige viel Zeit für das Studium verwenden und wenig Credit Points erreichen: Über ein Drittel der Studierenden mit FHR lässt sich diesem Typ zuordnen. Bei Studierenden mit AHR lässt sich ein deutlich niedrigerer Anteil der Risikogruppe „Überforderte“ feststellen, nämlich lediglich 16,1 %. Bei Studierenden mit AHR ist der größte Anteil mit 35,7 % den „Könnern“ zuzuordnen.

Abbildung 29: Zeitaufwand-Ertragstypen im 1. Semester Kohorten 1 bis 3

7.6.2 Zeitverwendung für Erwerbstätigkeit

Das folgende Kapitel stellt dar, in welchem Umfang die Studierenden im ersten Semester erwerbstätig waren und ob sich Zusammenhänge zwischen Erwerbstätigkeit und der Zeitverwendung für das Studium feststellen lassen. Hat die Erwerbstätigkeit einen negativen Einfluss auf die Zeitverwendung für das Studium?

Erwerbstätige Studierende arbeiteten im Durchschnitt 10,8 (SD: 8) Stunden pro Woche. Tabelle 18 stellt die Verteilung der Zeitverwendung dar. Knapp die Hälfte der Studierenden war im ersten Semester nicht erwerbstätig. Der größte Anteil der erwerbstätigen Studierenden wandte weniger als zehn Stunden pro Woche für Erwerbstätigkeit auf. Nur ein geringer

Anteil arbeitete 20 Wochenstunden oder mehr. Studierende mit FHR gaben zu Beginn des Studiums häufiger an, im Studium voraussichtlich durch Erwerbstätigkeit oder finanzielle Probleme belastet zu sein (siehe Kapitel 4). Bei den Studierenden, die den dritten Fragebogen beantworteten, zeigten sich zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen aber keine statistisch relevanten Unterschiede bezüglich des Zeitaufwands für Erwerbstätigkeit.²⁰ Anhand der Verteilung in Tabelle 18 wird deutlich, dass Studierende mit AHR ähnlich viel Zeit für Erwerbstätigkeit aufbrachten wie Studierende mit FHR.

**Tabelle 18: Zeitverwendung für Erwerbstätigkeit
Kohorten 1 bis 3; Angaben in Stunden pro Woche**

Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit	ESUS Gesamt (n = 119)	AHR (n = 55)	FHR (n = 64)
0	46,2	49,1	43,8
1–9 Stunden	27,7	29,1	26,6
10–19 Stunden	16,8	12,7	20,3
20 oder mehr Stunden	9,2	9,1	9,4

Weiterhin soll geprüft werden, wie sich Erwerbstätigkeit auf die für das Studium aufgewendete Zeit und schließlich auf Studienleistungen auswirkt. In Tabelle 19 sind, gruppiert nach Zeitverwendung für die Erwerbstätigkeit, die durchschnittliche Zeitverwendung für das Studium und der durchschnittliche prozentuale Anteil der Credit Points im ersten Semester dargestellt. Es wird deutlich, dass Studierende, die 10 bis 19 Stunden erwerbstätig waren, mit durchschnittlich 37,5 Stunden am meisten Zeit für das Studium aufwandten. Bei geringerem Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit war die durchschnittlich aufgewendete Zeit für das Studium geringer. Wird der Korrelationskoeffizient hinzugezogen, zeigt sich kein statistisch relevanter Zusammenhang zwischen der aufgebrauchten Zeit für Erwerbstätigkeit und der verwendeten Zeit für das Studium.²¹ Der vermutete Effekt, dass mehr Zeit für Berufstätigkeit weniger Zeit für das Studium bedeutet, lässt sich nicht feststellen.

Bezüglich der erzielten Studienleistungen lässt sich festhalten, dass Studierende, die erwerbstätig waren, einen etwas geringeren Anteil an Credit Points erreichten als Studierende, die nicht erwerbstätig waren. Der durchschnittliche Anteil erreichter Credit Points liegt aber lediglich bei Studierenden, die mehr als 20 Stunden erwerbstätig waren, deutlich unter dem Durchschnittswert der anderen Gruppen. Wird zusätzlich die Korrelation zwischen der Zeit für Erwerbstätigkeit und dem Anteil der Credit Points geprüft, zeigt sich ein geringer negativer Zusammenhang: Je mehr die Studierenden arbeiten, desto weniger Credit Points erwer-

²⁰ Mann-Whitney-U-Test: $U(\text{AHR}: 55, \text{FHR}: 64) = 1632,5, p = ,474$.

²¹ Zusammenhang: $r_s(119) = ,167, p = ,069$.

ben sie.²² Bleiben jedoch Studierende unberücksichtigt, die 20 Stunden oder mehr gearbeitet haben, lassen sich keine statistisch relevanten Zusammenhänge mehr feststellen.²³ Dies deutet darauf hin, dass sich die Erwerbstätigkeit erst ab einem Umfang von 20 Stunden in der Woche in relevantem Maße negativ auf die Studienleistungen auswirkt.

Tabelle 19: *Durchschnittliche Zeitverwendung für das Studium und durchschnittlicher prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points nach Erwerbstätigkeit Kohorten 1 bis 3*

Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit	Durchschnittlich verwendete Zeit für das Studium (in Stunden pro Woche)	Durchschnittlicher prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points im 1. Semester
0	31,2 (SD: 12,55)	74,9
1–9 Stunden	33,4 (SD: 12,35)	69,4
10–19 Stunden	37,9 (SD: 13,51)	66,7
20 oder mehr Stunden	32,7 (SD: 11,46)	39,6

7.7 Verbesserungsvorschläge aus Studierendensicht

Den Studierenden wurde die Möglichkeit gegeben, Verbesserungsvorschläge an die ehemaligen Schulen und an die THM zu richten. Hierzu wurde ein offenes Frageformat verwendet, bei dem die Studierenden beliebig viele Aspekte nennen konnten. Die genannten Impulse sollen im Folgenden bezogen auf Gesamtgruppe und auch auf Hochschulzugangsberechtigungen vorgestellt werden.

7.7.1 Impulse für die ehemalige Schule

Werden die Studierenden gefragt, was die ehemalige Schule anders/besser machen sollte, um den Übergang zu erleichtern, bezogen sich die Studierenden auf drei Bereiche: mehr Fachkenntnisse, Vermittlung von Methodenkenntnissen und mehr Informationen über die Hochschule liefern (siehe Tabelle 20).

Am häufigsten nannten die Studierenden mehr *Fachkenntnisse*, die die Schulen vermitteln sollten. Besonders häufig bezogen sie sich dabei auf Mathematik. Es zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen AHR und FHR: Während lediglich sechs Studierende mit AHR vorschlugen, in der Schule mehr Fachkenntnisse zu vermitteln, waren es 29 Studierende mit FHR.

Viele Studierende rieten außerdem dazu, mehr Wert auf die *Vermittlung von Methodenkenntnissen* zu legen. So sollten Schulen das eigenständige Arbeiten sowie Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens mehr fördern. In diesem Kontext wurde auch genannt, mehr

²² Zusammenhang: $r_s(64) = -,310$, $p = ,013$.

²³ Zusammenhang $r_s(53) = -,178$, $p = ,202$.

Hausarbeiten und Projekte in den Unterricht zu integrieren. Zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen lassen sich in dieser Kategorie keine starken Unterschiede feststellen. Weiter schlugen die Studierenden vor, dass die Schulen noch stärker *über die Hochschulen informieren* könnten. Hier wurde allgemein genannt, dass mehr Angebote zur Studien- und Berufswahl initiiert werden sollten. Besonders häufig wurden Exkursionen an Hochschulen genannt. Aber auch im Unterricht sollte aus Sicht der Studierenden mehr über die Hochschule informiert werden, z. B. über die Abläufe an der Hochschule, das Leistungsniveau oder auch über hochschulische Angebote, wie Brückenkurse.

Tabelle 20: *Auswertungskategorien zum offenen Frageformat „Was sollte Ihre ehemalige Schule anders/besser machen, um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?“*
Angaben in absoluten Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife
Mehr Fachkenntnisse	35	6	29
Vermittlung von Methodenkenntnissen	28	16	12
Mehr Informationen über Hochschule	14	10	4

7.7.2 Impulse für die THM

Welche Verbesserungsvorschläge die Studierenden an die THM richteten, ist in Tabelle 21 abgebildet. Für die THM wurden sehr oft *Verbesserungen auf didaktischer und curricularer Ebene* vorgeschlagen. So wünschten sich die Studierenden, dass die Stoffdichte im Studieneinstieg reduziert beziehungsweise das Lerntempo vermindert wird. Darüber hinaus sollte das selbstständige Arbeiten besser vermittelt und mehr Übungen/Tutorien angeboten werden. Zudem forderten die Studierenden, mehr Grundlagen zu wiederholen sowie stärker an schulische Themen anzuknüpfen.

Auf *organisatorischer Ebene* wünschten sich viele Studierende eine bessere Kommunikation von Informationen, beispielsweise zu Anmeldefristen, Hinweise auf Unterstützungsmaßnahmen und detaillierte Informationen zu den Modulen. Außerdem wurde vorgeschlagen, vor Beginn des Studiums einen besseren Einblick in Strukturen der Hochschule bzw. Studieninhalte zu ermöglichen. Zusätzlich zu mehr Informationstagen an Schulen wurden auch Maßnahmen vorgeschlagen, bei denen Schüler/-innen durch Schnupperkurse bereits einen Einblick in Vorlesungen bekommen bzw. ein Einführungssemester absolvieren können.

Einzelne Studierende wünschten sich die *Erhöhung von Zugangsvoraussetzungen* und die Voraussetzung von mehr Wissen zum Studieneinstieg. Zwei Studierende wünschten sich Erweiterungskurse für Studierende, die bereits Vorwissen mitbringen.

Tabelle 21: *Auswertungskategorien zum offenen Frageformat „Was sollte die THM anders/besser machen, um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?“*
Angaben in absoluten Häufigkeiten; Kohorten 1 bis 3

	Gesamt	Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschulreife
Verbesserungen auf didaktischer und curricularer Ebene	36	13	23
Verbesserungen auf organisatorischer Ebene	9	6	3
Bessere Einblicke in das Studium vor Beginn des Studiums geben	6	4	2
Zusätzliche Lerninhalte/strengere Zulassungsbedingungen	6	6	0

7.8 Zusammenfassung

Insgesamt wurde im vorliegenden Kapitel deutlich, dass die Gruppe der leistungsschwachen Studierenden in vielen Bereichen deutlich unzufriedener war als die Gruppe der leistungsstarken Studierenden. Wird der Fokus auf die Studienbedingungen gelegt, zeigt sich, dass ein besonders großer Anteil unzufrieden mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs war. Die leistungsschwachen Studierenden waren häufiger unzufrieden mit ihrem bis dahin erreichten Wissen und Können, den eigenen Anstrengungen und erzielten Prüfungsergebnissen. Daher ist zu vermuten, dass die nach dem ersten Semester erzielten Leistungen nicht geplant und eigentlich bessere Leistungen angestrebt worden waren. Neben der deutlicheren Unzufriedenheit im Vergleich zur leistungsstarken Gruppe klagten diese auch vermehrt über eine mangelnde Vorbereitung durch die Schule. Zu nennen sind besonders die Vorkenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften und diverse Methodenkenntnisse, wie bspw. das wissenschaftliche Arbeiten.

Innerhalb der Stichprobe besteht eine erhebliche Varianz hinsichtlich der Zeitverwendung für das Studium. Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Zeitverwendung für das Studium und dem Studienerfolg feststellen. Leistungsschwache wandten nicht wie vermutet weniger Zeit für das Studium auf, sondern ein beachtlicher Anteil der Leistungsschwachen brachte im ersten Semester sogar überdurchschnittlich viele Stunden für das Studium auf. Durch die Bildung der Zeitaufwand-Ertragstypen wurde deutlich, dass besonders bei Studierenden mit FHR der Anteil an „Überforderten“ stark vertreten ist.

Das Kapitel hat außerdem gezeigt, dass nur ein geringer Teil der Studierenden mehr als 20 Stunden arbeitete und sich erst eine Erwerbstätigkeit von über 20 Stunden negativ auf den Studienerfolg auswirkt. Zwischen der Zeitverwendung für Erwerbstätigkeit und Zeitverwendung für das Studium lassen sich keine Zusammenhänge feststellen.

Werden die Studierenden nach Verbesserungsvorschlägen für die Schule gefragt, zeigt sich, dass sie sich am häufigsten auf die Vermittlung von mehr Fachkenntnissen beziehen, wobei dieser Impuls deutlich häufiger von Studierenden mit FHR gegeben wird. Für die Hochschule

empfehlen die Studierenden besonders oft Verbesserungen auf didaktischer/curricularer Ebene. Hier sind insbesondere eine Verminderung der Stoffdichte und ein langsames Tempo der Stoffvermittlung zu nennen.

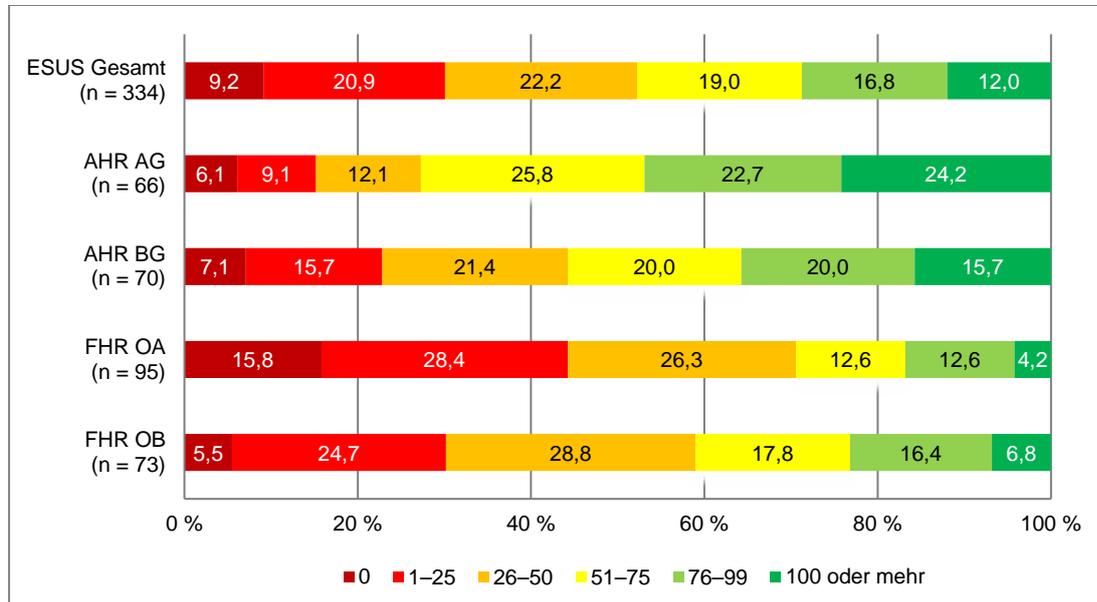
8 Studienleistungen im weiteren Verlauf

Nachdem in Kapitel 6 die Bewältigung der Studienanforderungen im ersten Semester untersucht wurde, wird nachfolgend der weitere Studienverlauf dargestellt. Beginnend mit der Darstellung des Leistungsstandes nach dem ersten Studienjahr und einer Analyse des Studienschwunds im ersten Studienjahr für alle Kohorten soll nachfolgend am Fall der Kohorte 1 geprüft werden, ob die Studienleistungen des ersten Studienjahrs mit den Leistungen im weiteren Verlauf zusammenhängen. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung der Schwund- und Abschlussquoten im Untersuchungszeitraum.

8.1 Studienleistungen im ersten Studienjahr

Abbildung 30 verdeutlicht, dass auch nach dem zweiten Semester ein großer Teil der Studierenden im Studienfortschritt beträchtlich zurücklag. In der Gesamtgruppe erreichte auch nach dem zweiten Semester die Hälfte der Studierenden maximal die Hälfte der formal geforderten Credit Points. Etwas weniger als ein Drittel der Studierenden erreichte mehr als 75 % der Credit Points.

Abbildung 30: *Prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points im 1. Studienjahr nach Schulformen Kohorten 1 bis 3*



Es zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen bestehen blieben. Mit Abschluss des ersten Studienjahrs hat ein Anteil von 70,5 % der Studierenden mit FHR_{OA} maximal die Hälfte der formal vorgesehenen Credit Points erreicht. Bei Studierenden mit FHR_{OB} lag dieser Anteil bei nahezu 60 %. Etwas kleiner ist diese Gruppe bei Studierenden mit AHR_{BG}. Etwas über 40 % der Studierenden absolvierten maximal die

Hälfte des vorgesehenen Studienprogramms erfolgreich. Bei Studierenden mit AHR_{AG} traf dies auf jeden vierten Studierenden zu.

Weiterhin hatte nach dem ersten Studienjahr über die Hälfte der Studierenden in der Gesamtgruppe einen Notendurchschnitt schlechter als 2,5. Nur 5,3 % wiesen eine Note zwischen 1,0 und 1,5 auf (siehe Abbildung 31).

Auch bezüglich der Durchschnittsnote sind die Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen weiterhin zu beobachten: Drei Viertel der Studierenden mit FHR_{OA} und zwei Drittel der Studierenden mit FHR_{OB} wiesen eine Durchschnittsnote schlechter als 2,5 auf. Bei Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife lag dieser Anteil bei über der Hälfte (AHR_{BG}) bzw. lediglich einem Fünftel (AHR_{AG}).

Abbildung 31: Durchschnittsnote nach dem 1. Studienjahr nach Schulformen Kohorten 1 bis 3

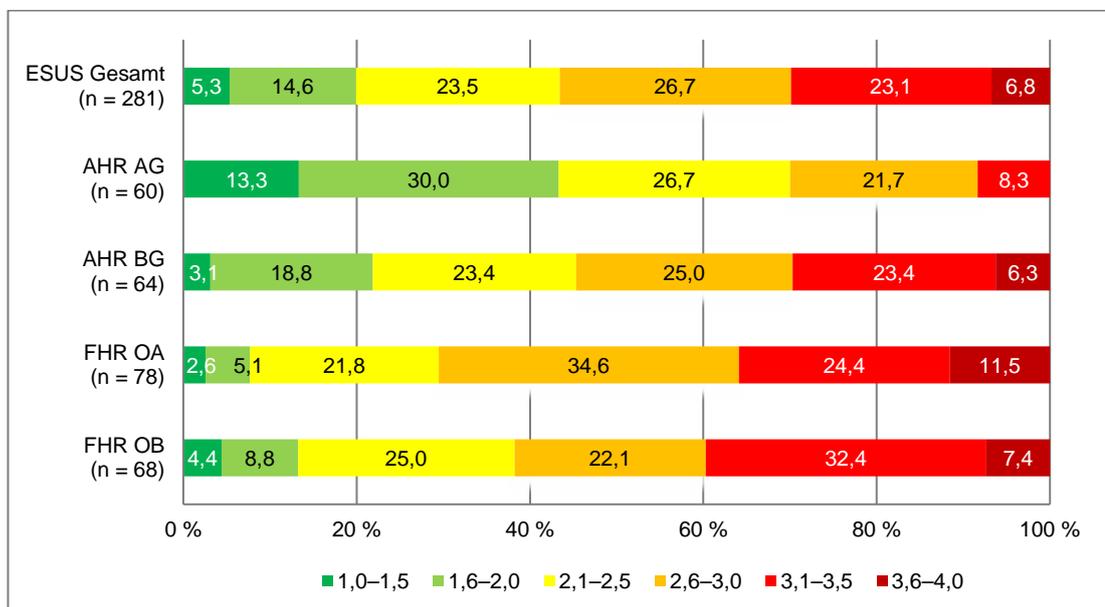


Tabelle 22 fasst die Durchschnittswerte der Studienleistungen im ersten Studienjahr zusammen. In Klammern sind die Durchschnittswerte für das erste Semester angegeben. Vergleicht man erstes Semester und erstes Studienjahr, lässt sich eine weitere Polarisierung im Studienfortschritt beobachten: Die leistungsstärkste Gruppe AHR_{AG} hat sich leicht verbessert, die Gruppen AHR_{BG} und FHR_{OB} haben sich leicht verschlechtert und die leistungsschwächste Gruppe FHR_{OA} verharrte auf konstant niedrigem Niveau. Bezüglich der Durchschnittsnote gab es nur geringfügige Abweichungen zwischen den beiden Zeitpunkten.

Mit einem Test für nicht parametrische Daten wird auch hier wieder geprüft, ob die Unterschiede der Studienleistungen in den Gruppen statistisch signifikant sind. Verglichen werden erneut die Gruppen AHR und FHR, AHR_{AG} und AHR_{BG} sowie FHR_{OA} und FHR_{OB}. Die Gruppenunterschiede bleiben wie im ersten Semester bestehen: AHR und FHR unterscheiden

sich signifikant bezüglich des Anteils der erreichten Credit Points.²⁴ Zwischen AHR_{AG} und AHR_{BG} besteht kein statistisch signifikanter Unterschied. FHR_{OA} und FHR_{OB} unterscheiden sich weiterhin signifikant bezüglich des Anteils der erreichten Credit Points.²⁵ Auch die Durchschnittsnoten von AHR und FHR unterscheiden sich noch immer signifikant.²⁶ Auch zwischen AHR_{AG} und AHR_{BG} ist ein signifikanter Unterschied der Durchschnittsnote nachzuweisen,²⁷ nicht aber zwischen FHR_{OA} und FHR_{OB}.

Tabelle 22: Durchschnittswerte Leistungsdaten im 1. Studienjahr
Kohorten 1 bis 3; in Klammern: Durchschnittswerte 1. Semester

	Gesamt	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Durchschnittlicher prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points 1. Studienjahr	50,3 (43,6)	67,4 (64,8)	57,1 (62,3)	36,2 (35,1)	47,3 (52,5)
Durchschnittsnote 1. Studienjahr	2,7 (2,6)	2,2 (2,2)	2,7 (2,7)	2,8 (2,8)	2,8 (2,8)

Um den Zusammenhang zwischen Studienfortschritt und Güte der Studienleistungen abzubilden, wurden die Studierenden anhand des Anteils der erreichten Credit Points und der Semesterdurchschnittsnote in vier „Studienerfolgstypen“ eingeteilt. Diese Typologie wird in Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 23: Studienerfolgstypen

Prozentualer Anteil Credit Points	Semesterdurchschnittsnote ≤ 2,5	Semesterdurchschnittsnote > 2,5
> 75 %	Leistungsstarke Studienfortschreiter/-innen	Leistungsschwache Studienfortschreiter/-innen
< 75 %	Leistungsstarke Verzögerte	Leistungsschwache Verzögerte

Die Abbildungen 32 bis 33 illustrieren die Verteilung der Studienerfolgstypen nach dem ersten Studienjahr in den Vergleichsgruppen. Studierende, die sich nicht ins dritte Fachsemester zurückgemeldet hatten, wurden der Schwundgruppe zugeordnet.

Insgesamt wird deutlich, dass Studierende mit einer schlechten Semesterdurchschnittsnote zumeist auch im Studienfortschritt zurücklagen („Leistungsschwache Verzögerte“). Studierende mit guten Leistungen erfüllten überwiegend auch einen hohen Anteil des geforderten Studienprogramms („Leistungsstarke Studienfortschreiter/-innen“). Den beiden Mischtypen gehörte in allen Schulformen nur ein kleinerer Teil der Studierenden an.

²⁴ Mann-Whitney-U-Test: U (FHR: 180, AHR: 136) = 8012,5, p = ,000.

²⁵ Mann-Whitney-U-Test: U (FHR_{OA}: 95, FHR_{OB}: 73) = 2711,5, p = ,015.

²⁶ Mann-Whitney-U-Test: U (FHR: 157, AHR: 124) = 6458,5, p = ,000.

²⁷ Mann-Whitney-U-Test: U (AHR_{AG}: 60, AHR_{BG}: 64) = 1212,5, p = ,000.

In der Gruppe AHR_{AG} lag der größte Anteil bei den leistungsstarken Studienfortschreitern/-innen (42,3 %). In der Gruppe AHR_{BG} lag der Anteil dieses Erfolgstyps lediglich bei 26,4 %, in der Gruppe FHR_{OA} bei 10,8 %, für FHR_{OB} bei 19,5 %. Beachtlich ist in den Gruppen FHR_{OA} und FHR_{OB} der hohe Anteil des Erfolgstyps „Leistungsschwache Verzögerte“, fast die Hälfte der Studierenden mit Fachhochschulreife ist diesem Typus zuzuordnen. 5,2 % der Studierenden mit FHR_{OA} und 9,8 % der Studierenden mit FHR_{OB} hatten im ersten Studienjahr noch keine benoteten Leistungen erbracht.

Der Fachabbruch (Schwund) nach dem ersten Studienjahr lag in den Gruppen AHR_{AG}, FHR_{OA} und FHR_{OB} bei rund 18 %; in der Gruppe AHR_{BG} lag er mit rund 14 % etwas niedriger als in den anderen Vergleichsgruppen.

Abbildung 32: Erfolgstypen nach dem 1. Studienjahr, AHR_{AG} und AHR_{BG} Kohorten 1 bis 3 zusammengefasst

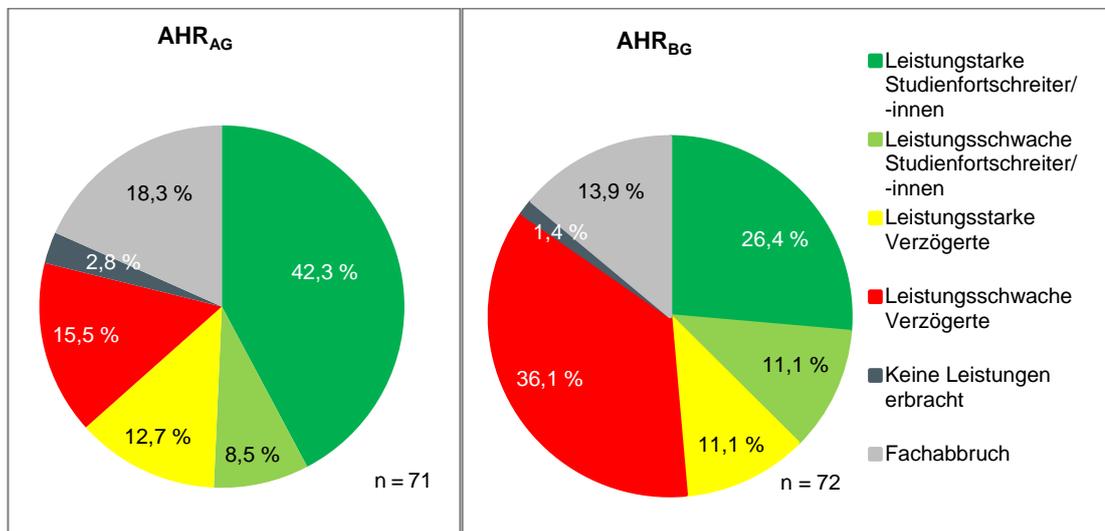
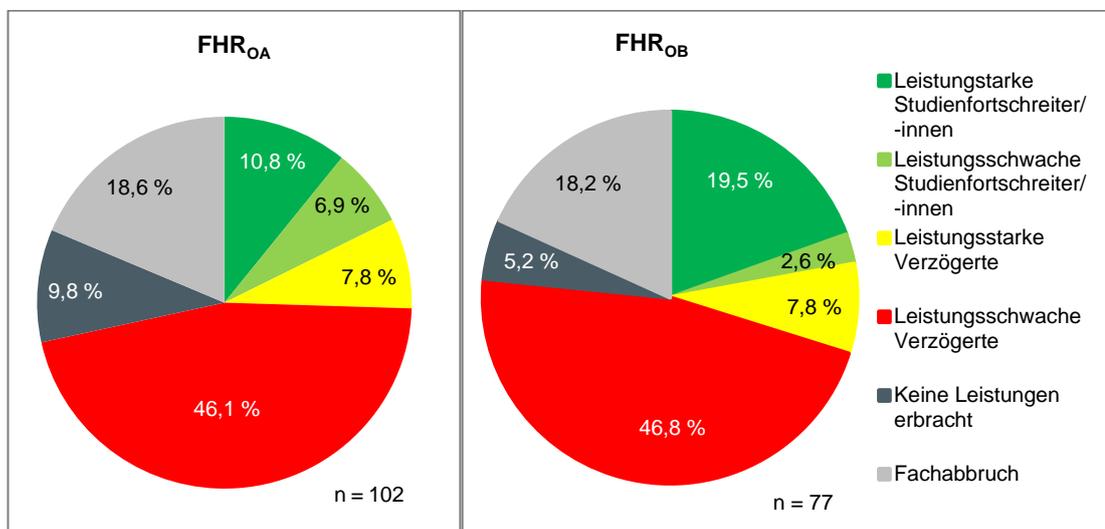


Abbildung 33: Erfolgstypen nach dem 1. Studienjahr, FHR_{OA} und FHR_{OB} Kohorten 1 bis 3 zusammengefasst



8.2 Schwund im ersten Studienjahr

Im Folgenden soll die Schwundgruppe fokussiert werden. Zur Schwundgruppe zählen alle Studierenden, die ihren erstgewählten Studiengang vorzeitig beendet haben. Unberücksichtigt bleibt, ob ein Fachwechsel vorliegt oder die THM verlassen wurde. Bei den ESUS-Teilnehmern/-innen lässt sich nach dem ersten Studienjahr ein Schwundanteil von 17 % feststellen. Bereits in den Abbildungen 32 und 33 wurde der Schwundanteil nach Schulformen dargestellt. Es soll nun geprüft werden, ob sich Unterschiede zwischen der Schwundgruppe und den Rückmeldern/-innen hinsichtlich diverser Aspekte feststellen lassen. Dazu zählen die Studienleistungen, die Studienwahlsicherheit, die Abbruchtendenz, die Informiertheit und das Gefühl der Vorbereitung durch die Schule auf das Studium.

Studienleistungen

Tabelle 24 stellt die Durchschnittswerte der beiden Studienerfolgskriterien des ersten Semesters nach Schwundgruppe und der Rückmelder/-innen dar. Die Schwundgruppe weist signifikant schlechtere Leistungen im ersten Semester als die Rückmelder/-innen auf.²⁸ Die Schwundgruppe erreichte mit 16,2 % nur einen geringen Anteil der formal vorgegebenen Credit Points und erzielte lediglich eine Semesterdurchschnittsnote von 3,1.

Tabelle 24: Leistungsdaten nach Rückmelder/-innen und Schwund 1. Semester

	Durchschnittlicher prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points (1. Semester)	Durchschnittsnote (1. Semester)
Schwundgruppe	16,2 (SD: 24,7) (n = 54)	3,1 (SD: 0,62) (n = 22)
Rückmelder/-innen	58,4 (SD: 34,03) (n = 278)	2,6 (SD: 0,71) (n = 246)

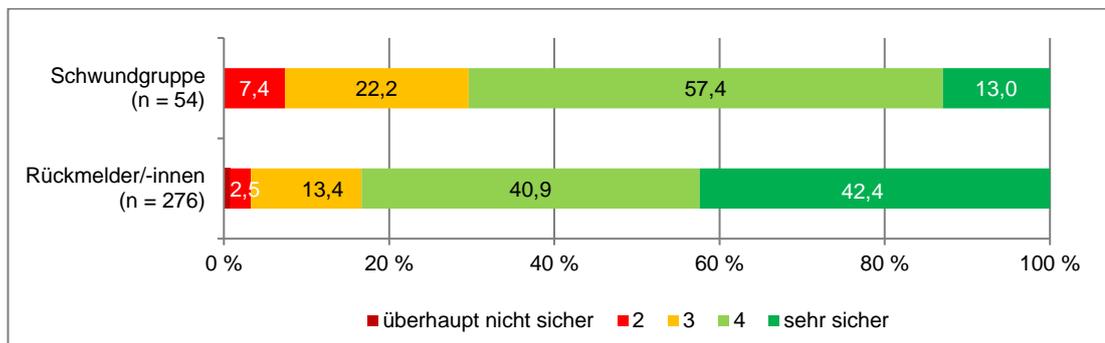
Studienwahlsicherheit und Abbruchtendenz

Betrachtet man den Zusammenhang von Studienwahlsicherheit zu Beginn des Studiums und späterem Fachabbruch, so zeigt sich, dass die Schwundgruppe eine signifikant geringere Studienwahlsicherheit aufwies als der Rest der ESUS-Teilnehmer/-innen.²⁹ Besonders deutlich unterschieden sich die Rückmelder/-innen von der Schwundgruppe im Anteil, der sich „sehr sicher“ (Skalenwert 5) war, den richtigen Studiengang gewählt zu haben: Während sich bei den Rückmeldern/-innen über 40 % sehr sicher waren, den richtigen Studiengang gewählt zu haben, traf dies in der Schwundgruppe auf lediglich 13 % zu (siehe Abbildung 34).

²⁸ Prozentualer Anteil formal vorgegebener Credit Points: Mann-Whitney-U-Test $U = (\text{Schwund } n = 54, \text{ Rückmelder/-innen } n = 278) 2498; p = ,000$; Durchschnittsnote: Mann-Whitney-U-Test $U = (\text{Schwund } n = 22, \text{ Rückmelder/-innen } n = 246) 1613; p = ,002$.

²⁹ Mann-Whitney-U-Test $U = (\text{Schwund } n = 54, \text{ Rückmelder/-innen } n = 276) 5052; p = ,000$.

Abbildung 34: Studienwahrscheinlichkeit vor Beginn des Studiums und Rückmeldeverhalten Kohorten 1 bis 3; Fragestellung: „Wie sicher sind Sie sich, den richtigen Studiengang gewählt zu haben?“; Skala von 1 = überhaupt nicht sicher bis 5 = sehr sicher



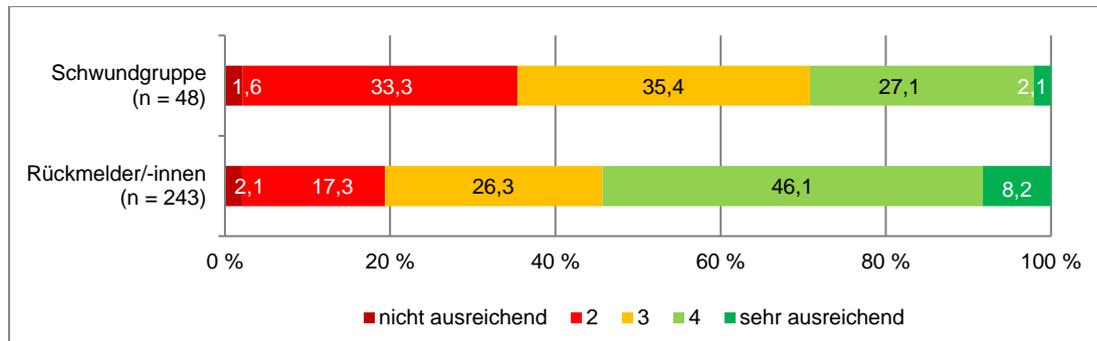
Dass Studierende, die ihr Studium im ersten Studienjahr frühzeitig beenden, eine niedrigere Studienwahrscheinlichkeit aufweisen, ist vielleicht nicht überraschend. Auffällig ist jedoch, dass von der Schwundgruppe lediglich rund 40 % das frühzeitige Beenden des Studiengangs bereits vor Beginn des Studiums in Erwägung gezogen haben. Im Fragebogen Messzeitpunkt 1 wurde dazu abgefragt, ob ein Studiengangwechsel, Studienabbruch oder Hochschulwechsel geplant sei. Beantworten konnten die Studierenden diese Fragen mit „ja“, „nein“ oder „vielleicht“. 59 % der Schwundgruppe verneinten alle drei Fragen zu Beginn des Studiums. Somit lag bei einem beachtlichen Anteil zu Beginn des Studiums keine Abbruch-tendenz vor. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei diesen Studierenden der Studienabbruch außerplanmäßig vollzogen wurde.

Vorbereitungs- und Informiertheitsgrad hinsichtlich des bevorstehenden Studiums

Die Schwundgruppe fühlte sich zu Studienbeginn im Vergleich zu den Rückmeldern/-innen signifikant unzureichender durch die Schule auf das Studium vorbereitet.³⁰ Abbildung 35 veranschaulicht, dass sich jeder Dritte aus der Schwundgruppe bereits zum Messzeitpunkt 1 nicht ausreichend auf das Studium vorbereitet fühlte. Im Vergleich dazu trifft dies auf nur jede/-n Fünfte/-n bei den Rückmeldern/-innen zu.

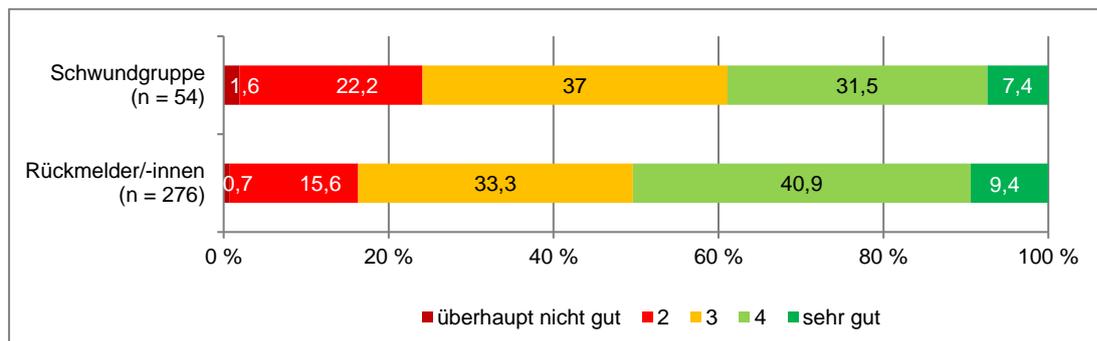
³⁰ Mann-Whitney-U-Test $U = (\text{Schwund } n = 48, \text{ Rückmelder/-innen } n = 243) 4165,5; p = 0,001.$

Abbildung 35: Einschätzung der schulischen Vorbereitung auf das Studium nach Rückmeldeverhalten Kohorten 1 bis 3



Hinsichtlich des Informiertheitsgrads unterscheidet sich der Schwund nicht statistisch relevant von den Rückmeldern/-innen. Wird Abbildung 36 betrachtet, zeigen sich nur marginale Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Abbildung 36: Informiertheit nach Rückmeldeverhalten Kohorten 1 bis 3



8.3 Leistungen im weiteren Studienverlauf (Kohorte 1)

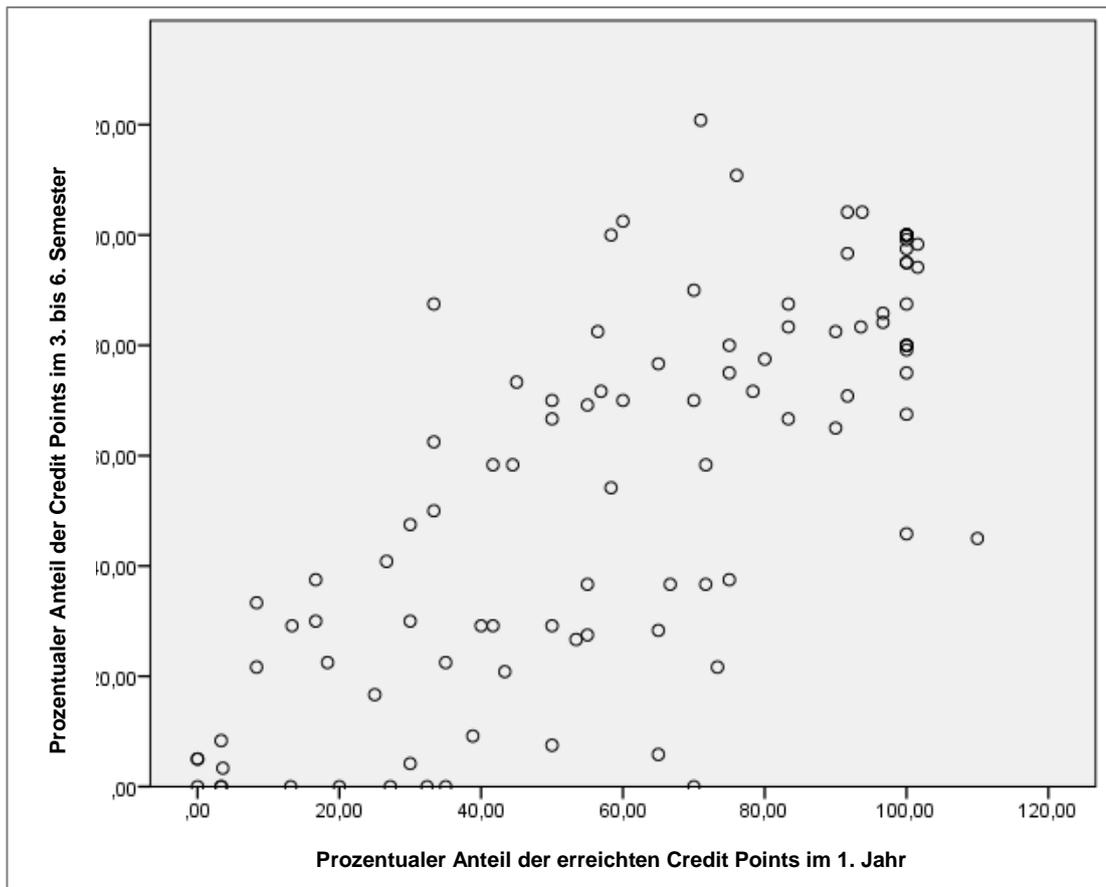
Im Folgenden soll untersucht werden, ob die Studienleistungen des ersten Studienjahrs geeignet sind, eine Vorhersage über den weiteren Studienverlauf zu treffen. Dies lässt sich aufgrund der Datenverfügbarkeit lediglich für Kohorte 1 messen. Zu diesem Zweck soll ein möglicher Zusammenhang zwischen den Studienleistungen des ersten Studienjahrs und den Studienleistungen des Studienabschnitts drittes bis sechstes Semester geprüft werden.

Zwischen dem Anteil der erreichten Credit Points im ersten Studienjahr und dem Anteil erreichter Credit Points im dritten bis sechsten Semester besteht ein hoher Zusammenhang: Je mehr Credit Points im ersten Studienjahr erreicht werden, desto höher ist auch der Anteil der erreichten Credit Points im dritten bis sechsten Semester.³¹ Der Zusammenhang wird durch Abbildung 37 verdeutlicht: Nur wenigen Studierende, die im ersten Studienjahr einen

³¹ Zusammenhang: $r(99) = ,751$, $p < 0,01$.

geringen Anteil an Credit Points erreicht hatten, gelang im Laufe des Studiums ein „Aufholen“. Im Gegenteil fielen sogar einige Studierende, die im ersten Studienjahr einen hohen Anteil an Credit Points gesammelt hatten, im Verlauf des Studiums im Studienfortschritt zurück. Es wird deutlich, dass die Leistungen des ersten Studienjahrs auf individueller Ebene in hohem Maße mit den Leistungen im weiteren Studienverlauf (drittes bis sechstes Semester) zusammenhängen.

Abbildung 37: Zusammenhang zwischen dem Anteil erreichter Credit Points im 1. Studienjahr und im 3. bis 6. Semester
Kohorte 1



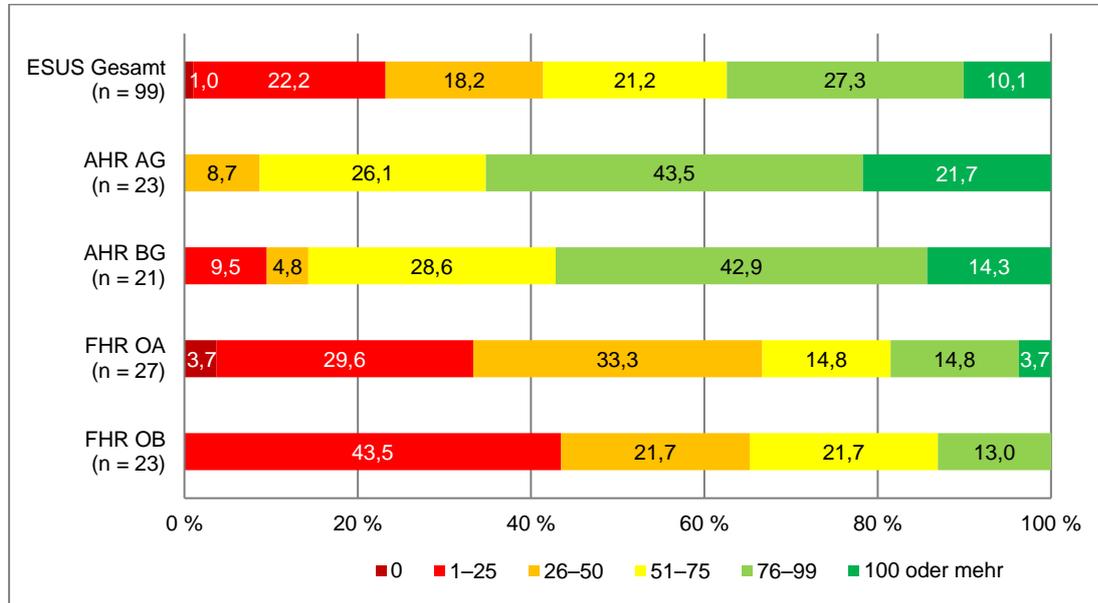
Auch auf der Gruppenebene zeigt sich, dass die bereits im ersten Studienjahr entstandenen starken Abweichungen vom vorgesehenen Studienverlauf nach dem sechsten Semester vor allem bei den Studierenden mit Fachhochschulreife bestehen bleiben (siehe Abbildung 38). Mehr als jeder Dritte von ihnen hat nach dem sechsten Semester noch 75 % des Studiendpensums vor sich.

Die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen AHR und FHR bestehen auch nach dem sechsten Semester.³² Zwischen den Schulformen

³² Mann-Whitney-U-Test U (FHR: 55, AHR: 44) = 784,5; p = ,002.

AHR_{AG} und AHR_{BG} sowie FHR_{OA} und FHR_{OB} lassen sich keine statistisch relevanten Unterschiede feststellen.

Abbildung 38: Prozentualer Anteil der erreichten Credit Points nach dem 6. Semester Kohorte 1

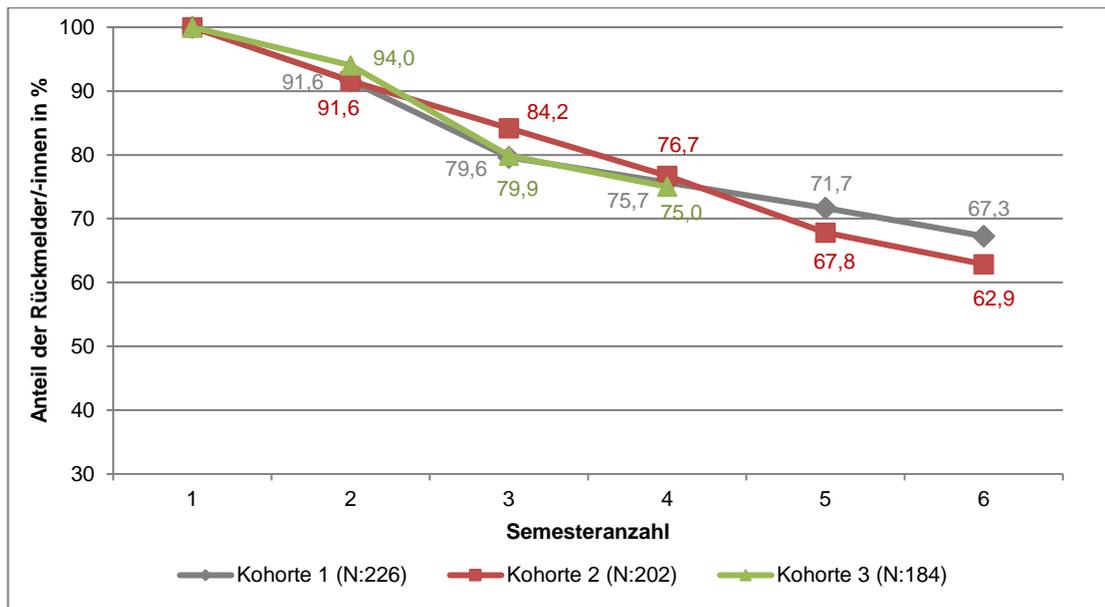


8.4 Schwund, Verbleib im Studium und Abschluss

Verbleib

Der Verbleib im Studium wurde nicht nur für die ESUS-Teilnehmer/-innen untersucht. Für die Verbleibstatistik war es möglich, auf die Daten der Grundgesamtheit zuzugreifen. Somit konnte der Verbleib aller ehemaligen Schüler/-innen der beteiligten Schulen verfolgt werden, die von den Schulen nahtlos in ein Studium an die THM übergegangen waren. Abbildung 39 stellt den Verbleib der Grundgesamtheit der Kohorten 1 bis 3 bis zum sechsten Semester dar. Aufgrund der Projektlaufzeit konnte von Kohorte 3 lediglich der Verbleib bis zum vierten Semester erhoben werden. In allen drei Kohorten meldeten sich semesterweise ähnliche Anteile an Studierenden zurück.

Abbildung 39: Anteil der Rückmelder/-innen im Studienverlauf Kohorten 1 bis 3; Grundgesamtheit



Während mit obigem Diagramm der Verbleib der Grundgesamtheit nach Kohorten dargestellt wird, soll nun noch einmal gesondert auf Kohorte 1 geblickt werden. Hier konnte die Rückmeldestatistik am längsten verfolgt und bereits Bachelorabschlüsse festgehalten werden. Abbildung 40 stellt für den Untersuchungszeitraum dar, wie viele ESUS-Teilnehmer/-innen der Kohorte 1 im jeweiligen Semester noch im erstgewählten Studiengang studierten bzw. innerhalb der THM das Fach gewechselt, die Hochschule verlassen oder das Studium erfolgreich abgeschlossen hatten. Zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen zeigen sich keine merklichen Unterschiede, weshalb hier die ESUS-Teilnehmer/-innen als Gesamtgruppe dargestellt werden.

Es lässt sich festhalten, dass lediglich ein Viertel der Studierenden das Studium bis zum WS 2017/18 (nach dem achten Semester) erfolgreich abgeschlossen hat. Rund 41 % sind noch im erstgewählten Studiengang eingeschrieben. Circa ein Drittel der Studierenden hat bis zum WS 2017/18 den erstgewählten Studiengang verlassen.

**Abbildung 40: Rückmeldestatistik nach Semestern I
Kohorte 1; ESUS-Teilnehmer/-innen**

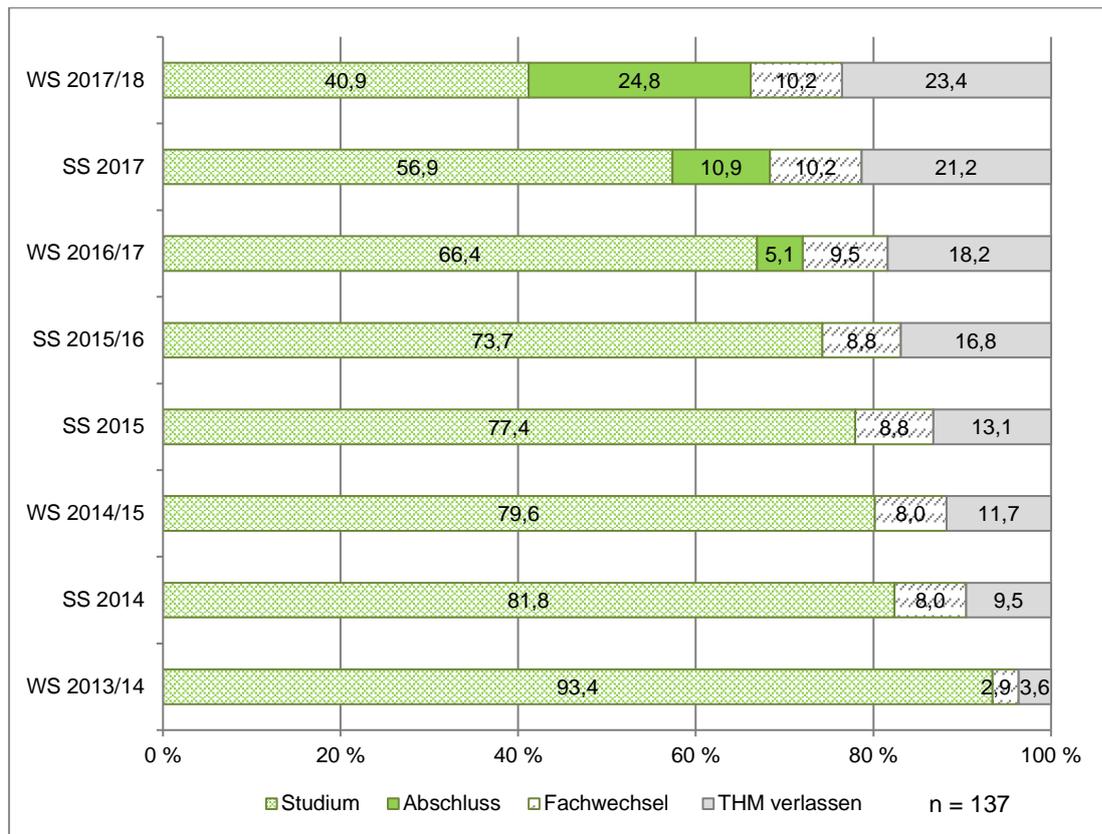
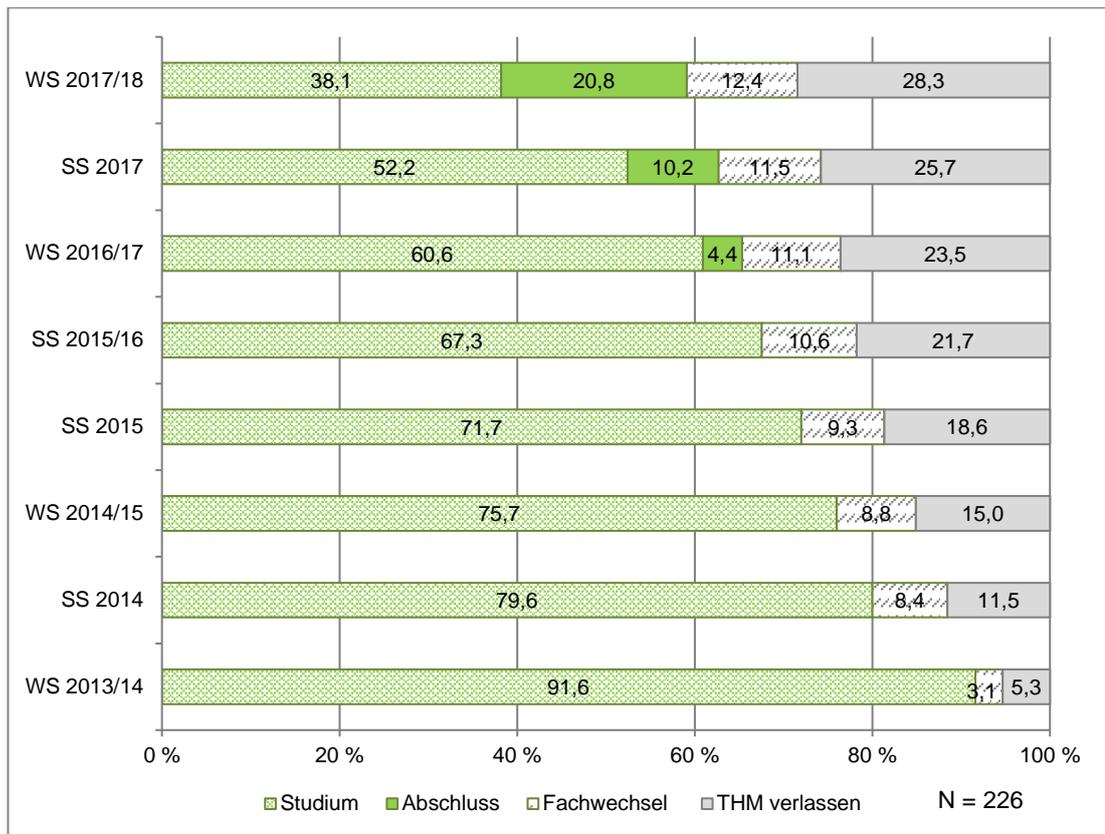


Abbildung 41 illustriert die Verbleibstatistik für die erste Kohorte der Grundgesamtheit. Der Anteil der Studierenden, die das Studium im Untersuchungszeitraum erfolgreich abgeschlossen hatten, fiel in dieser Gruppe noch geringer aus: Nur jeder fünfte Studierende der Grundgesamtheit hatte zum WS 2017/18 das Studium erfolgreich abgeschlossen. Rund 38 % waren im erstgewählten Studiengang eingeschrieben, etwa 41 % hatten den erstgewählten Studiengang verlassen. Somit fiel auch der Schwundanteil in der Grundgesamtheit etwas höher als in der Stichprobe aus.

**Abbildung 41: Rückmeldestatistik nach Semestern II
Kohorte 1; Grundgesamtheit**



Abschlussnote

Von den 24,8 % (n = 34) der ESUS-Teilnehmer/-innen der Kohorte 1, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen hatten, wurde auch die Abschlussnote erfasst. Die Mittelwerte der Abschlussnoten der ESUS-Teilnehmer/-innen gesamt und der Hochschulzugangsberechtigten AHR und FHR sind in Tabelle 25 abgetragen. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen hinsichtlich der Abschlussnoten feststellen.³³ AHR und FHR erreichten beide im Durchschnitt eine Abschlussnote von 1,9.

Erneut wurde auch geprüft, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Abschlussnote im Studium und der Note der Hochschulzugangsberechtigung bestehen. Auch diese Korrelationskoeffizienten sind in Tabelle 25 abgetragen. Es zeigt sich, dass immer noch ein hoher Zusammenhang zwischen HZB-Note und Abschlussnote des Studiums besteht: Je besser die HZB-Note desto besser der Studienabschluss.

³³ Mann-Whitney-U-Test: U (AHR: 24, FHR: 10) = 105,5, p = ,589.

Tabelle 25: *Durchschnittliche Abschlussnote der Bachelorabsolventen/-innen und Korrelation mit HZB-Note Kohorte 1; ** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant; * Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig)*

	Abschlussnote im Studium (Bachelor)	Korrelation der Studienabschlussnote mit der HZB-Note
ESUS (gesamt) (n = 34)	1,9 (SD: 0,39)	,510**
AHR (n = 24)	1,9 (SD: 0,42)	,510*
FHR (n = 10)	1,9 (SD: 0,30)	,768**

Beginn eines Masterstudiengangs an der THM

Von den 34 ESUS-Teilnehmern/-innen der ersten Kohorte, die ihr Studium im Erhebungszeitraum abgeschlossen hatten, begannen 24 einen Masterstudiengang an der THM. Zehn Teilnehmende verließen die THM mit einem Bachelorabschluss.

8.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die im ersten Semester abzeichnenden Probleme bei der Bewältigung des vorgesehenen Studienprogramms im zweiten Semester weiter fortsetzten. Nach Abschluss des ersten Studienjahrs konnte nahezu die Hälfte der Studierenden mit FHR als leistungsschwach eingestuft werden, da sie weder 75 % der formal geforderten Credit Points noch die Durchschnittsnote 2,5 erreichten. Dies trifft auf rund 36 % der Studierenden mit AHR_{BG} und knapp 16 % der Studierenden mit AHR_{AG} zu. Die Leistungsunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen blieben auch nach dem zweiten Semester bestehen.

Rund 18 % der Studierenden haben nach dem ersten Studienjahr den erstgewählten Studiengang verlassen. Bezüglich des Fachabbruchs lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen nachweisen. Bei den Studienabbrechern/-innen lassen sich jedoch signifikant schlechtere Studienleistungen feststellen. Es ist zu vermuten, dass Misserfolgserlebnisse zu einem vorzeitigen Verlassen des Studiengangs beigetragen haben. Schon zu Beginn des Studiums gab ein deutlich größerer Anteil der Schwundgruppe an, sich durch die Schule nicht ausreichend auf das bevorstehende Studium vorbereitet zu fühlen. Auch die Studienwahlsicherheit war bei der Schwundgruppe geringer als bei den Studierenden, die im Studium verblieben.

Der Studienfortschritt im ersten Studienjahr korreliert hoch mit dem Studienfortschritt im dritten bis sechsten Semester. Es kann abgeleitet werden, dass die Studienleistungen des ersten Studienjahrs bereits eine gute Prognose über den weiteren Studienverlauf liefern. Auch nach dem sechsten Semester lag ein großer Teil der Studierenden im Studienfortschritt deutlich zurück, insbesondere Studierende mit FHR. Die Abweichungen vom vorgesehenen

Studienverlauf stellen somit keine Übergangsproblematik des ersten Studienjahrs dar, sondern verfestigen sich eher im weiteren Studienverlauf.

Lediglich ein Viertel der ESUS-Teilnehmer/-innen der Kohorte 1 schloss das Studium im Untersuchungszeitraum erfolgreich ab.

9 Auswertung der qualitativen Interviews

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung wurden zehn leitfadengestützte Interviews mit Studierenden der THM geführt und transkribiert. Der Gesprächsleitfaden befindet sich im Anhang ab Seite 129. Durch die Interviews sollten begünstigende und hinderliche Faktoren im Studieneinstieg sowie an die THM oder an die Kooperationsschulen gerichtete Verbesserungsvorschläge aufgedeckt werden. Die Interviews fanden statt, als sich die Studierenden im dritten bis fünften Semester befanden und somit schon einige Erfahrungen im Studium gesammelt hatten. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews bestätigen die bisher dargelegten Resultate und bilden sie noch einmal anschaulicher ab. Außerdem kommen neue nennenswerte Impulse hinzu. Tabelle 26 verdeutlicht die Teilnahmestruktur der qualitativen Interviews.

Tabelle 26: *Teilnahme an der qualitativen Befragung*

Pseudonym	HZB	Studienerfolgstyp ³⁴
Person 1	AHR	leistungsstark
Person 2	AHR	leistungsstark
Person 3	AHR	leistungsstark
Person 4	FHR	leistungsstark
Person 5	FHR	leistungsstark
Person 6	AHR	leistungsschwach
Person 7	FHR	leistungsschwach
Person 8	FHR	leistungsschwach
Person 9	FHR	leistungsschwach
Person 10	FHR	leistungsschwach

Die Auswertung orientiert sich an dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), das inhaltliche und formale Merkmale des Datenmaterials durch induktive Kategorienbildung inhaltlich und intersubjektiv nachvollziehbar zu beschreiben bezweckt (Mayring 2008, S. 11). Damit wird das Datenmaterial selektiv zusammengefasst. Die Kategorien werden direkt aus dem Datenmaterial abgeleitet, weshalb ein schrittweises bzw. zeilenweises Vorgehen nötig ist. Wenn eine zur Fragestellung passende Textstelle gefunden ist, wird

³⁴ Erfolgreich = Credit Points \geq 75 %; leistungsschwach = Credit Points < 75 %.

dafür eine sprachlich möglichst nah am Text formulierte Kategorie gebildet. Im weiteren Verlauf des Analysedurchgangs erfolgen entweder Subsumtionen, das heißt Zuordnungen der Textstellen zu bereits entwickelten Kategorien, oder es werden neue Kategorien konstruiert (Mayring 2008, S. 75 f.). Zur Auswertung wurde die Analyse-Software MAXQDA verwendet. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche hilfreichen und erschwerenden Faktoren die Studierenden beschrieben haben.

9.1 Hilfreiche Faktoren im Studieneinstieg

Die von den Studierenden in den Interviews thematisierten hilfreichen Faktoren lassen sich fünf Kategorien zuordnen:

1. soziale Kontakte,
2. fachliche Vorkenntnisse,
3. persönliche Faktoren,
4. (Online-)Medien,
5. Studienbedingungen.

Im Folgenden sollen die zentralen Befunde zu den Kategorien in Kürze beschrieben und mit beispielhaften Zitaten belegt werden.

Soziale Kontakte

Wie in den Fragebogenerhebungen wurden in den Interviews häufig soziale Kontakte thematisiert, die als besonders hilfreich für den Studieneinstieg empfunden wurden. So schätzte beispielsweise Person 2 den Rückhalt einer festen Kommilitonen-Gruppe. Die Mitglieder dieser Gruppe hatten sich in der Einführungswoche kennengelernt und durchliefen seitdem gemeinsam das Studium. Neben dem Informationsaustausch förderte die Gruppe auch die Motivation:

Person 2: „(...) wir haben uns am ersten Tag kennengelernt und sind bis heute auch noch zusammen und ähm da ist das quasi so nen bisschen, da wird man mitgezogen also man merkt, dass die andern Gruppenmitglieder was machen und dann hat man gleichzeitig das Gefühl, ei dann kann ich mich jetzt auch noch mal dran setzen und das dann halt rechnen, weil dann vergleichen wir halt auch ma die Aufgaben usw. also das ist dann halt auch nochmal so nen springender Punkt.“

Neben Studierenden im gleichen Semester thematisierte Person 2 auch die Bedeutsamkeit des Kontakts zu Studierenden höherer Semester, die wichtige Informationen, beispielsweise zu Klausuren und Prüfungssituationen, liefern können:

Person 2: „(...) eine Freundin, die hat auch eine Freundin aus dem höheren Semester und die hat dann immer gefragt, hier wie sind die Klausuren, wie sind die so aufgebaut, was muss man dafür wissen und dadurch, dass sie dann oft erzählt hat (...) da musst du viel machen, die fragen da viel oder da darfst du deine Unterlagen nicht mitnehmen usw. ähm konnt man sich da so nen bisschen drauf einstellen. Also wenn man quasi ähm Be-

kanntschaften hat, die das schon durchgemacht haben, ist das auch nochmal nen bisschen was anderes, weil wenn (...) man alleine an die Hochschule kommt, was bei uns ja eigentlich der Fall war, hätten wir uns nicht am ersten Tag kennengelernt (...) wer weiß, wie das dann gelaufen wäre.“

Außerdem wurde allgemein das Arbeiten in kleinen Gruppen als förderlich für den Studieneinstieg empfunden:

Person 7: *„Diese ganzen kleinen Gruppen, das warn persönlicher alles, man konnte da sich leichter austauschen, als wenn wir jetzt so ne Großgruppe hätt.“*

Fachliche Vorkenntnisse

Neben den sozialen Kontakten bezogen sich die Studierenden auf bestehende fachliche Vorkenntnisse, die den Studieneinstieg erleichtern. Person 1 gab an, dass ihr der Einstieg in das Studium aus fachlicher Sicht sehr leicht gefallen sei. So hätten die ersten beiden Semester nur aus Wiederholungen der Schule bestanden. Um die Studienleistungen zu bestehen, musste der Befragte somit nicht viel lernen.

Person 1: *„(...) Die ersten zwei Semester muss ich sagen, sind relativ einfach und simpel. Also ich hab so nen bisschen das Gefühl, als wenn die so nen bisschen eher nochmal Schule Revue passieren lassen und äh nen einfachen Einstieg.“*

Detaillierter beschrieb Person 3 ihren fachlichen Vorsprung und ging auf ihre mathematischen Vorkenntnisse ein:

Person 3: *„Was ich ziemlich erstaunlich finde, die wir ham ja nur drei Semester Mathematik. Das ist diskrete Mathematik, lineare Algebra und Stochastik. Die drei (...) sind vollständig im Lehrplan des hessischen Landesabitur inkludiert. Jeder, der mit Abitur hierherkommt, selbst die Grundkursler haben das alles schon gemacht.“*

Wichtige Bildungsmomente hängen auch vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab, was folgendes Zitat verdeutlicht:

Person 6: *„(...) manche ham dann auch (...) das so gemacht, dass wenn (.) man schon mit dem Stoff so eigentlich durch war und es die Klasse auch einigermaßen verstanden hat, ham se gesagt, dann versuchen se nochmal was Höheres beizubringen, für die Leute (...) die dann sagen (...), dass sie studieren wollen, dass sies da vielleicht dann später n bisschen leichter haben. Das war (.) schon ganz praktisch, weil man dann doch nochmal n paar Sachen gemacht hat, die dann andere nicht hatten (.) wo man schon n bisschen mehr wieder Bescheid wusste (...) oder so Blätter oder so ausgeteilt, dass man sich das selbst halt nochmal anschauen konnte, dass halt nicht die anderen die ganze Zeit sozusagen dann da (.) nichts machen konnten, dies nicht brauchten.“*

In den Interviews gingen zwei Personen auf den schulischen Werdegang vor der Sekundarstufe II ein. So bemerkte beispielsweise Person 8 Wissensvorsprünge in der Fachoberschule durch eine vorher absolvierte Ausbildung:

Person 8: „Ja, es war schon in (...) Fachabi so ich hatte (...) im Fachabi (...) als Fachbereiche natürlich Bautechnik (...) und auch Statik und in Statik (...) war ich glaub ich äh die schlechteste Note die ich geschrieben hab war ne 1 minus ja das war schon klasse aber das war natürlich durch die Ausbildung geprägt.“

Auch Person 5 gab an, durch Absolvieren der Sekundarstufe I an einem allgemeinbildenden Gymnasium Wissensvorsprünge in der Fachoberschule gehabt zu haben:

Person 5: „(...) also (.) wir haben (.) in der elften Klasse (...) auch Dinge wiederholt, die aus der (.) ich glaube (...) in den Gymnasien gemacht wurden, also durchgeführt, also zum Beispiel Mathematik Funktionen, wie das allgemein funktioniert, das war schon ziemlich äh das war schon ziemlich sehr sehr leicht, also dass hab ich schon gemacht.“

Die genannten Beispiele weisen darauf hin, dass bereits in der Oberstufe eine Heterogenität hinsichtlich der Leistungsstände besteht.

Persönliche Faktoren

Als erleichternd im Studieneinstieg wurden zudem persönliche Faktoren genannt, wie beispielsweise das Wissen über die eigenen Lernstrategien.

So beschrieb Person 2, die eigenen Lerngewohnheiten zu kennen und somit keine großen Schwierigkeiten zu haben, sich den Studienstoff anzueignen:

Person 2: „Ich bin Aufschieber, chronischer Aufschieber also, aber das hat für mich immer funktioniert dadurch, dass ich sehr schnell lernen kann. Diese zwei Tage vor der Klausur reichen mir völlig ähm und ich weiß es ist viel Stoff muss ich dann halt fünf, sechs Tage vorher anfangen. Aber das ist kein Problem, weil das weiß ich für mich selbst oder ich seh dann halt den Ordner, der da auf dem Schreibtisch liegt // und dann weiß ich ok da ist viel Arbeit und da musst du halt mal den paar Tage drauf legen. Also ich glaub da muss man dieses Maß an Selbstwissen schon mitbringen, weil sonst kommt man nicht durch. In der Schule wird einem das immer vorgekaut, hier das und das und das machen wir jetzt im Laufe des Schuljahrs und dann gibt's ne Klausur über das und das Thema und hier auch mit den Vorlesungen, das ist ja alles freiwillig, aber ich find es für mich selbst trotzdem dazu verpflichtet in jede Vorlesung zu kommen.“

Auch Person 3 schätzte ihre Auffassungsgabe und Leistungsmotivation eher positiv ein und bilanzierte, dass das Zuhören und Mitschreiben in Vorlesungen genau die richtige Methode sei, sich den Studienstoff anzueignen.

Person 3: „Ich persönlich, ich eh (2) lerne vor allem durchs Zuhören und Mitschreiben. Auch wenn ich mir die Mitschrift nie wieder angucke. (...) Allein, dass ich in der Vorlesung sitze, Frontalunterricht (...). Damit kann ich gut arbeiten. Das ist natürlich bei vielen anderen nicht.“

(Online-)Medien

Einige Studierende nannten diverse Online-Medien, die den Einstieg in das Studium erleichtert haben. So geht Person 7 beispielsweise auf Moodle ein:

Person 7: „Eventuell könnt man noch Moodle erwähnen. (...) Man konnte dann auch mal zuhause bleiben, konnt sich Informationen ausm Internet holen und grade in Mathe war des gut (.) Da blieb ich dann doch daheim, weil ich da Training hatte und hab hier dann alles gelernt, was da (.) gezeigt wurde.“

Neben Moodle sprach ein Student von YouTube-Videos, die er dem Vorlesungsbesuch vorziehe:

Person 4: „(...) das war halt lernen mit YouTube-Videos und sich den Stoff versuchen so anzueignen, wobei es dann glaub ich eher an noch nen bisschen an was anderm lag (...) Bei so einem Professor macht es dann auch nicht so viel Spaß und dann kommen auch oder ich mein die Thematik ist nicht so kompliziert ähm, aber es gibt andere Professoren die machen das, die erklären es gut und brings auch so rüber das man da auch gut mitmachen kann.“

Studienbedingungen

Außerdem wurde von den Studierenden das höhere Maß an Freiheit förderlich gesehen. So argumentierte Person 2 wie folgt:

Person 2: „Dass man sich das so frei einteilen kann, wie man das gerade braucht, oder wie's die Zeit hergibt und so weiter. Das ist für mich nen großer Vorteil als in der Schule, weil damals hab ich mich immer so gezwungen gefühlt.“

Ferner wurden von den Interviewten Lehrende genannt, die den Studieneinstieg erleichtert hätten. Exemplarisch beschrieb Person 10 den Kommunikationsfluss mit den Professoren positiv:

Person 10: „Ich find das super, wie die Professoren auch mit einem umgehen, wenn man nen Problem hat, kann man auf sie zugehen, und sie melden sich auch. Das heißt, wenn ich mich mal grad erst abends um 8 noch meld, ich krieg dann den Tag drauf ne E-Mail zurück. Ich find das super. Also wenn man noch mal Fragen hat zum Stoff oder so-was, die melden sich auch. Wenn man anderweitige Fragen hat, die beantworten sie die auch.“

9.2 Erschwerende Faktoren im Studieneinstieg

Auch hier werden die bereits gewonnenen Kategorien der offenen Fragen (Kapitel 5) bestätigt und vertieft. Es lassen sich fünf Kategorien bilden, auf die sich die Studierenden bezogen, wenn sie erschwerende Faktoren im Studieneinstieg beschrieben:

1. organisatorische Schwierigkeiten,
2. Höhe der Leistungsanforderungen,
3. falsche Einschätzung des Lernaufwands,
4. Schwierigkeiten im Umgang mit Freiheit und selbstständiges Arbeiten,
5. Probleme mit der Art der Wissensvermittlung.

Organisatorische Schwierigkeiten

Die Studierenden bezogen sich bei den erschwerenden Faktoren auf organisatorische Probleme und nannten beispielsweise die Unübersichtlichkeit der Online-Dienste:

Person 8: „Vom Anfang her kam ich vollkommen durcheinander, das war immer alles nen bisschen komisch (.) allein schon, dass man sich irgendwie überlegt man hat man muss irgendwie drei Tabs aufmachen um bei den THM-Sachen nen Überblick zu ham. Sprich das Mailprogramm, Moodle und den Online-Service.“

Neben den Online-Diensten wurden auch Probleme beim Erstellen von Stundenplänen in den Interviews thematisiert:

Person 3: „Die Organisation ist am Anfang (.) ähm, Schwierigkeiten hat man am Anfang schon mit dem Stundenplan. Den zu verstehen und richtig zu lesen. (...) Das man da ein bisschen Freiheit hat mit dem was man sich aussucht, das gibt's ja in der Schule noch nicht.“

Zudem wurde die Gefahr genannt, dass bestimmte Informationen nicht ankämen. Hier wurde sich unter anderem auf Anmeldefristen bezogen:

Person 4: „Also so nen paar Sachen kriegt man halt net so erzählt, die muss man sich selbst suchen was äh vor allem wenn's um Fristen geht nen bisschen (.) wenn mans nicht weiß ist es blöd. Da gibt's zum Glück andere Leute dies einem sagen, oder die man fragen kann (...) Klausuranmeldungen und ich mein manchma die Klausuranmeldung. Ich meine wenn man neu ist das so und dann auch wenn's um Verlängerung, Semestergebühr geht.“

Höhe der Leistungsanforderungen

Auch in den qualitativen Interviews schilderten die Studierenden, dass insbesondere die große Stofffülle und die hohe Geschwindigkeit der Stoffvermittlung den Studieneinstieg erschwert hätten.

Person 5: „Ja, besonders, dass es sehr viel Stoff war. An der Schule da ging es sehr sehr langsam ab (.) Vielleicht ein Thema also ein (...) zwei Monate ein Thema, in Mathematik, aber (...) an THM sind zum Beispiel grad so in Mathematikfächern, da hat man jede Woche n neues Thema. Das is das is schon (.) n sehr sehr großer Unterschied.“

Den Unterschied zwischen Schule und Hochschule spürten die Studierenden auch durch die neue Prüfungssituation mit höheren Anforderungen an die Studierenden. So beschrieb eine Person die neue Prüfungssituation folgendermaßen:

Person 5: „(...) Man kann sich schon notieren, dass es ein ziemlich großer Unterschied is, von den (.) dass die vier Stunden sind und an THM neunzig Minuten (...). Man darf halt dann kein Blackout haben dann in den neunzig Minuten.“

Falsche Einschätzung des Lernaufwands

Mehrfach wurde berichtet, Studienanforderungen zu Beginn des Studiums falsch eingeschätzt zu haben, sodass zu wenig gelernt bzw. als zu leicht eingeschätzte Vorlesungen einfach nicht besucht wurden. Beispielhaft wird dieser Aspekt durch folgendes Zitat illustriert:

Person 9: „(...) auch wenn die Dozenten jetzt alle sagen, ja das müssen Sie lernen, Sie müssen zu den Übungsstunden kommen und müssen alles machen und da sagt man halt erstmal ja, das ist ja das ist nicht so schwer und das ist halt vor den Prüfungen sieht man, naja, das ist ja doch schon ne ganz schöne Menge an Stoff und (.) das klappt ja dann net alles so gut, das zu lernen.“

Umgang mit Freiheit und selbstständiges Arbeiten

Die Studierenden gaben in den Interviews außerdem an, Schwierigkeiten zu haben, mit der an der Hochschule bestehenden Freiheit umzugehen, beispielsweise nicht zu wissen, wie sie selbstständig arbeiten sollen. Hier sahen die Studierenden eine große Umstellung im Vergleich zur Schule. Diesbezüglich argumentierte Person 9 wie folgt:

Person 9: „Ja ich sag mal, es war auf jeden Fall schon ne Umstellung (...) es wurd schwieriger und ich sag mal auch so von (...) Anwesenheitspflicht das was es halt nicht so gegeben hat, war man so quasi mehr auf sich selbst gestellt, muss gucken, dass man sich zu Prüfungen anmeldet und alles (.) und quasi nicht alles ja ich sag mal nicht alles auf dem Silbertablett präsentiert bekommt // das ich viel mehr, dass ich selbstständiger arbeite.“

Die größeren Freiheiten verleiteten manche Studierenden dazu, bestimmten Vorlesungen bereits in der Studieneingangsphase fernzubleiben:

Person 10: „Ich persönlich hab mich dann dazu verleiten lassen, bin dann nicht jedes Mal zu ner Vorlesung gegangen, wo ich eigentlich hätte da sein solln. Das wirkt sich dann auch langfristig aufs Studium aus.“

Probleme mit der Art der Wissensvermittlung

Einige Studierende gingen auch auf ihre Schwierigkeiten mit der Art der Vermittlung von Studieninhalten ein. So bezog sich Person 1 darauf, dass zu wenig begründet worden sei, warum bestimmte Lehrinhalte behandelt wurden, was wiederum das Lernen erschwert habe:

Person 1: „ (...) Auf jeden Fall ham wir das an die Tafel geschrieben bekommen und wir saßen da alle und das war halt schon für uns dann bisschen höhere Mathematik und wir saßen da und ham uns gefragt wozu brauchen wir das eigentlich. Und dann ham wir während dem Semester gesagt bekommen jetzt müsst ihr das anwenden aus der ersten Vorlesung. Zwar hatten wir natürlich auch nen Skript, wo das nochmal drin stand, das war jetzt nicht die Sache, aber man wusste gar nicht, warum wir das jetzt tun.“

Person 9 hatte andere Vorstellungen von der Hochschullehre und der Vermittlung der Inhalte und war von einem weitaus praxisorientierteren Lernen ausgegangen. Diese Erwartung wurde aber besonders in Mathematik nicht bestätigt:

Person 9: „Was auf jeden Fall bestätigt wurde ist quasi, dass ähm ja, Elektrotechnik auf jeden Fall interessant wird und ich sag mal jetzt zu mh Mathematik (...). Da hätte ich jetzt quasi was nicht bestätigt, weil ich hätte gedacht, dass das deutlich mehr praxisorientiert wäre und das ist jetzt, sag ich mal, alles schon ziemlich theoretisch.“

9.3 Verbesserungsvorschläge für die Hochschule

Wurde nach Verbesserungen im Studieneinstieg gefragt, argumentierten die Studierenden auch in den Interviews auf didaktischer bzw. curricularer und organisatorischer Ebene.

Didaktische/curriculare Ebene

Auf didaktischer Ebene wurde dafür plädiert, das selbstständige Arbeiten im Studieneingang besser zu fördern. In diesem Zusammenhang wurde vorgeschlagen, Kompetenzen im selbstständigen Lernen, insbesondere im selbstständigen Mitschreiben des Vorlesungsstoffs zu fördern:

Person 5: „(...) Wenn das in der Schule nicht gemacht wird, dann könnte man das an die Uni verschieben was man den Studenten dann beibringt, also dass man selbst mit-schreibt. Dass man selbst lernt. Das sollte man vielleicht irgendwo reinbringen, aber ich kann mir gar nicht vorstellen wo man das dann reinbringt.“

Weiterhin wurde genannt, den Studienstoff in den Mathematikvorlesungen zu drosseln bzw. bestimmte Grundlagen zu lehren, die manchen Interviewten spürbar gefehlt hatten:

Person 9: „(...) Na gut in Mathe jetzt zum Beispiel, da war das ähm ja ganz anders. Teilweise waren Sachen dabei, die haben wir uns nur quasi angeguckt und haben uns in den Kursen angeguckt und haben wir quasi noch nie gehört. Noch nicht mal ansatzweise, das war natürlich auch entsprechend schwierig. Ja, also da fehlten auch irgendwelche Grundlagen, die man vorher halt dann wissen musste.“

Diese Aussage steht gegensätzlich zu den Argumentationen von Person 2, der zufolge sich die Themen in den Mathematikvorlesungen angesichts des von ihr absolvierten Mathematik-Leistungskurses nur wiederholten. Sie machte den Vorschlag einer besseren Abstimmung der Kurse oder einer Anrechnung der bereits in der Schule erbrachten Leistungen für das Studium.

Person 2: „Das was wir jetzt in Mathe 1 und 2 gemacht haben, da war nur ganz ganz wenige Sachen neu, das man ähm die Kurse so auslegt oder das, das im Studium vielleicht auch angerechnet werden kann, das man das schon Mal gemacht hat. Klar das war jetzt nicht so schwer, weil man das ganze schon mal gesehen hat und ähm quasi nicht zum ersten Mal damit in Berührung kam, aber man hat's halt einfach doppelt gemacht und in der Oberstufe, wenn man dann z. B. also ich hat jetzt z. B. auch den Mathe LK habe ich das halt zwei Jahre lang gesehen und äh dann war das einfach nun Mal das Gleiche.“

An dieser Stelle werden die heterogenen schulischen Eingangsbedingungen der Studierenden noch einmal deutlich: Studierende mit unzureichenden schulischen Vorkenntnissen

wünschen sich zusätzliche Lerninhalte, insbesondere in Grundlagenfächern, während Studierende mit besseren schulischen Vorkenntnissen für Anrechnungsmöglichkeiten der schulischen Leistungen plädieren.

Zudem wurden mehr Berufsrelevanz bzw. Praxisnähe in den Vorlesungen vorgeschlagen.

Person 9 bezog sich insbesondere wieder auf eine Mathematikvorlesung und argumentierte wie folgt:

Person 9: „(...) Da (...) werden quasi Sachen gemacht, sonst würd man händisch ausrechnen (...) und das is, sag ich mal, praxisfern (...), weil die Werte die man da benutzt, sind absolut nicht praktikabel, um die eigentlich zu berechnen, und demnach sollte man, sag ich mal, eher (.) quasi so wie mans auch später im Beruf machen würde. Das sollte man quasi erüben. Ich mein, das is sicherlich nich schlecht, wenn man mal die Grundlagen und alles gehört hat, aber das sollte nicht quasi das Lernziel sein.“

Außerdem wurde angeregt, mehr Lerngruppen anzubieten, vielleicht auch geleitet von Studierenden höherer Semester:

Person 2: „Zwei freie Studenten, die schon weiter im Semester sind, bitten, dann im Sommer noch mal also im Laufe der Semesterferien so 2 bis 3 Wochen vor der Klausur dann hingehet und sagt, hier Leute, wenn ihr noch mal Fragen habt, wenn ihr noch mal was durchgehen wollt, meldet euch, meldet euch dann da in dem Raum (...) dass man dann halt da nochmal die Möglichkeit schafft, noch mal (.) mit andern halt // so ne Fragestunde zu halten.“

Organisatorische Ebene

Auf organisatorischer Ebene rieten die Studierenden, Online-Dienste zu optimieren bzw. zu bündeln.

Person 6: „(...) Was vielleicht noch leichter wäre, wenn (.) ähm alle des (.) äh gleiche System quasi verwenden, weil es gibt einige, die stellen das dann in Moodle rein, andere ham dann irgendwie ne komplett eigene Seite, wieder andere ham dann ihre Manuskripte auf ähm irgendwo auf der THM-Seite, in lauter Unterpunkten versteckt. Dass man das vielleicht möglichst einheitlich hält, dass die meisten das dann alles auf Moodle hochladen, oder wie auch immer. Das vom Anfang dann nämlich auch n bisschen verwirrend, bis man da dann alles gefunden hat.“

Auch Person 4 schlug Verbesserungen hinsichtlich der Online-Dienste vor:

Person 4: „Es ist teilweise ähm mir ist es jetzt persönlich öfters passiert mit meinem E-Mail-Konto, ich hab die Weiterleitung aktiviert auf mein normales ich hab gestern ne E-Mail gekriegt, die ist am Montag, letzte Woche abgeschickt worden. Die ist halt gestern erst angekommen. Ja, das man dann halt eventuell direkt ne richtiges Konto mit Webinterface dann direkt einrichtet. Dass man sich den Aufwand gibt oder eventuell tatsächlich hingehet und ähm eine Oberfläche entwickelt, von wo drauf ich auf Moodle zugreifen kann, auf den ITS-Service, aufs E-Mail-Konto und alles. Das man halt eine Homepage macht, womit man halt auf alles Zugriff hat und auch alles regeln kann, weil wenn ich mir dann 5 bis 6 Punkte irgendwo was merken muss, wo war was? Ist dann auch noch mal nen Problem.“

Neben einer besseren Übersichtlichkeit in Bezug auf die Online-Dienste wurde auch allge-

mein für mehr Transparenz hinsichtlich Terminierungen, Fristen etc. plädiert:

Person 4: „(...) mit den Fristen zum Beispiel bei der Klausur, also für die Anmeldefrist für die Klausuren, die beginnt ja und endet ja irgendwann. Zum Anfang der Meldefrist halt sacht, meldet euch jetzt langsam mal an. Ahm bei einem Kommilitone, also ich meine, das war halt äh im Wintersemester und dazwischen gibts ne Pause und dann im nächsten Jahr da ist die Anmelde oder endet die Anmeldefrist einfach (...) vorm ersten Vorlesungstag. Ein Kommilitone hat am Tag danach, wo wir hier warn, sozusagen mitbekommen und muss das jetzt noch mal machen.“

Weiter schlugen die Personen 8 und 10 eine Anwesenheitspflicht im Studiengang vor. Person 8 gab an, dass sie sich durch die Freiheiten im Studium dazu verleiten lassen habe, diverse Vorlesungen nicht zu besuchen. Da sie bereits ihren Fachoberschulabschluss in einem zu ihrem Studiengang passenden Schwerpunkt absolviert hatte, hatte sie zunächst den Eindruck, dass sich in der Vorlesung schulische Inhalte wiederholten, und empfand ihren Besuch daher als nicht nötig. Dies erwies sich aus ihrer Sicht jedoch als Fehleinschätzung, da in der Klausur andere Inhalte abgefragt wurden. Sie reflektierte selbst, dass sie einfach mehr Zeit in das Studium investieren müsse, und plädierte für eine Anwesenheitspflicht in den Vorlesungen. Ähnlich argumentierte auch Person 10:

Person 10: „Anwesenheitspflicht zum Beispiel, das wär was, das fänd ich super klasse (...) Das kann man ja in den ersten paar Semestern machen und dann später ähm, da ist die Disziplin halt einfach da. Ich bin jetzt so reingekommen mit diesem oh ja, ok, ich brauch nicht jedes Mal in die Vorlesung gehen, das ist ja schön und so und dann auf einmal bin ich die ganze Woche nicht mehr gegangen.“

9.4 Verbesserungsvorschläge an die Schulen

Einige Interviewte haben keine konkreten Verbesserungsvorschläge an die Schulen in den Interviews gegeben. Die Studierenden, die Vorschläge genannt haben, bezogen sich darauf, dass mehr Fachkenntnisse vermittelt, die Art der Wissensvermittlung an der Hochschule vorab besser verdeutlicht und allgemein mehr Informationen zu Themen der Studien- und Berufswahl gegeben werden sollten.

Mehr Fachkenntnisse vermitteln

Die Interviewten gaben den Impuls, dass die Schulen bereits mehr Fachkenntnisse vermitteln sollten. Sie bezogen sich beispielsweise auf den Unterrichtsstoff in Mathematik und empfahlen, die Schüler/-innen bereits in der Oberstufe auf ein übereinstimmendes Niveau zu bringen. Die Möglichkeit der Umsetzung wurde von Person 9 aufgrund der kurzen Schullaufbahn der Fachoberschule aber auch gleich wieder infrage gestellt:

Person 9: „Also ich sag mal in jedem Fall im Bereich Mathematik nachbessern. (...) Also auch quasi da schon anfangen, Grundlagen aufzuarbeiten, weil ich sag mal (.) da kamen ja, also ich weiß net, von wo überall auf die Fachoberschule. Die Zeit ist dafür also zu kurz, um die ganzen Grundlagen aufzuholen, die für ein Studium quasi nötig wären.“

Person 6 regte Erweiterungskurse für interessierte Schüler/-innen an, um sie fachlich besser auf ein Studium vorzubereiten:

Person 6: „Vielleicht könnte die Schule halt noch so äh Angebote anbieten, wo die sagen, so Erweiterungskurse noch mal (.) für die Leute, die das möchten, so Vorbereitungskurse auf die Universität sozusagen (...) was weiß ich, dann für höhere Mathematik oder Mechanik oder was auch immer.“

Verdeutlichen der Art der Wissensvermittlung an der Hochschule

Weiter nannten die Interviewten, dass die Schule stärker die Arbeitsweise an der Hochschule verdeutlichen sollte, u. a. durch konkrete Umsetzung in der Unterrichtspraxis, wie beispielsweise mit einer Erhöhung des Stoffumfangs:

Person 5: „(...) ich fand eigentlich der (.) Stoffumfang (...) war vielleicht zehn Mal niedriger als im ersten Semester an der THM. (...) Naja, um das zu ändern, da müsste man, ja, mehr Stoff behandeln, in der Schule. (...) aber nicht, um mehr zu wissen, sondern damit man beigebracht bekommt, dass äh man später auch doch äh so, dass man später so viel lernen muss.“

Zum anderen sollte den Schülern/-innen präziser kommuniziert werden, dass ein Studium ein hohes Maß an Disziplin verlangt und der Studienstoff in Veranstaltungen selbstständig festgehalten werden muss:

Person 5: „Also da könnte man den Übergang schon besser machen, dass man dann, also die zwei Sachen, das mit dem (.) so dass Vorlesungen n bisschen anders sind, dass man das vielleicht >lacht< erklärt in der Schule, also dass man mitschreiben muss und dann noch das mit der Disziplin, das ist ganz wichtig (...) Ist vielleicht das Allerwichtigste.“

Mehr allgemeine Informationen über Studien- und Berufswahl

Die Interviewten wünschten sich außerdem, von der Schule noch mehr Informationen rund um Studien- und Berufswahl zu erhalten. So argumentierte Person 7 u. a. wie folgt:

Person 7: „Mh ich hätt mir vielleicht n bisschen erhofft, von der Schule mehr Information über Studium im Allgemeinen (.) zu bekommen. (...) Ich hab irgendwann mal, in so nem privaten Gespräch mit den Lehrern, hab ich dann mal so eingeworfen, ja ich würd mal gern studieren gehen, aber ich bin mir net sicher und dann ham se mir so langsam so im Privaten halt Vorschläge gegeben. (...) So n bisschen so ne Information (.) was man denn nach der Schule machen könnte.“

9.5 Zusammenfassung

Im Folgenden soll der qualitative Teil noch einmal hinsichtlich der Kernergebnisse zusammengefasst werden.

Mehrheitlich einig waren sich die Interviewten, dass soziale Kontakte in besonderem Maße den Studieneinstieg erleichtern: Zum einen werden durch die Kontakte Informationen besser ausgetauscht, zum anderen wirken sie motivierend.

Bei den weiteren genannten hinderlichen und förderlichen Faktoren wird deutlich, wie heterogen die interviewten Studierenden sind, denn in den meisten Kategorien lassen sich stets auch gegenteilige Aussagen und Verbesserungsvorschläge zuordnen.

Ein Beispiel dafür sind die fachlichen Vorkenntnisse: Hier argumentierte ein Teil der Studierenden, dass bestimmte Vorlesungen im Studieneingang lediglich aus Wiederholungen bestanden. Anderen fehlten bestimmte fachliche Vorkenntnisse und sie empfanden dies gerade als Hürde im Studieneinstieg. In diesem Zusammenhang gelangten die Studierenden auch zu gegensätzlichen Verbesserungsvorschlägen: Die einen beklagten sich über die Stofffülle und wünschten sich eine Reduzierung sowie mehr Lerngruppenangebote an der Hochschule. Den Schulen empfahlen die Interviewten, mehr mathematische Grundlagen zu wiederholen oder gar Erweiterungskurse in bestimmten für das Studium besonders relevanten Fächern anzubieten. Andere wiederum plädierten für das Anrechnen von Schulleistungen für bestimmte Veranstaltungen in der Hochschule, da sie keine Wiederholung ihrer schulisch bereits absolvierten Leistungen wollten.

Ähnlich unterschiedlich wurde die Art der Wissensvermittlung an der Hochschule gesehen. So beschrieben manche Interviewte, dass diese Art der Wissensaneignung genau ihren Fähigkeiten entspreche. Andere empfanden die Art der Wissensvermittlung als eine sehr starke Umstellung im Vergleich zum Schulunterricht und wussten nicht, wie sie sich den Stoff aneignen sollten. Mit dieser Hürde ging der Verbesserungsvorschlag einher, im Studieneinstieg mehr selbstständiges Arbeiten zu fördern. Eng verbunden damit ist der Aspekt der gegebenen größeren Freiheit. Diese kann förderlich wirken, weil der Stoff zu Hause angeeignet werden kann. Einige sahen aber genau darin eine Hürde, da die bestehenden Freiheiten dazu verleiten würden, Veranstaltungen nicht zu besuchen. Aus dieser Erkenntnis ergab sich der Verbesserungsvorschlag, die ersten Vorlesungen verpflichtend anzubieten. Den Schulen wurde der Impuls gegeben, den Stoffumfang in der Oberstufe zu erhöhen, um auf den großen Stoffumfang der Hochschule vorzubereiten. Daneben sollte aus Sicht der Interviewten auch mehr über die Lehrformen der Hochschule kommuniziert werden.

Auch das Wissen über die eigenen Lernstrategien wurde im Studieneinstieg als hilfreich empfunden. Andere Studierende waren mit dem Problem konfrontiert, den Lernaufwand falsch eingeschätzt zu haben.

Im Zusammenhang mit hilfreichen und erschwerenden Faktoren im Studieneingang wurden vermehrt Online-Medien und Lehrmaterialien genannt: Die Interviewten gaben an, beispielsweise durch Vorlesungsskripte zu Hause effizienter lernen zu können. Andere Studierende sahen eine Schwierigkeit in der Verteilung relevanter Informationen auf viele verschiedene Plattformen, was unübersichtlich sei und wodurch wichtige Informationen auch untergehen könnten. So wurde der Hochschule der Verbesserungsvorschlag gegeben, die Online-Dienste besser zu bündeln.

10 Fazit

Im folgenden Fazit wird die zentrale Forschungsfrage beantwortet. Zudem werden die von den Studierenden genannten Handlungsimpulse zur Verbesserung des Übergangs noch einmal zusammengefasst. Den Abschluss des Fazits bilden Fragen und Empfehlungen, die es nach Meinung der Autorinnen für die Zukunft zu diskutieren gilt.

10.1 Wie kommen Schüler/-innen verschiedener Schulformen mit einem Studium an der THM zurecht?

Wie gut die Studierenden mit dem Studium an der THM zurechtkommen, hängt beträchtlich mit deren schulischer Herkunft zusammen: Je nach absolvierter Schulform unterscheiden sich die ESUS-Teilnehmer/-innen sowohl hinsichtlich ihrer subjektiv empfundenen fachlichen Vorbereitung als auch in ihren Studienleistungen.

Studierende mit FHR fühlen sich zu Studienbeginn von der Schule häufiger nicht ausreichend auf das Studium vorbereitet, was sich auch im Studieneinstieg bemerkbar macht: Sie berichteten bereits Mitte des ersten Semesters häufiger über fachliche Schwierigkeiten und fühlten sich hinsichtlich des Arbeitsaufwands und des Anspruchsniveaus für das Studium in stärkerem Maße überfordert als Studierende mit AHR. Viele Studierende mit FHR stellten zu diesem Zeitpunkt fest, dass die eigenen Vorkenntnisse für die Bewältigung der Studienanforderungen nicht ausreichen würden; besonders häufig wurden Defizite im Bereich Mathematik genannt. Ein beachtlicher Anteil der Schüler/-innen aller Schulformen fühlte sich bezüglich der erforderlichen Arbeits- und Lerntechniken nicht ausreichend vorbereitet.

Studierende mit FHR fühlten sich nicht nur subjektiv schlechter vorbereitet und empfanden im Studieneinstieg häufiger fachliche Defizite, sie erzielten auch signifikant schlechtere Studienleistungen als Studierende mit AHR. Rund zwei Drittel der Studierenden mit FHR erreichten im ersten Semester maximal 50 % der formal vorgegebenen Credit Points. Auf Studierende mit AHR traf dies nur zu einem Drittel zu.

Die Leistungsunterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen bestehen nicht nur im Studieneinstieg, sie sind auch im weiteren Studienverlauf zu beobachten. Zwischen den Leistungen im ersten Studienjahr und den Leistungen im zweiten Studienabschnitt (drittes bis sechstes Semester) besteht ein starker Zusammenhang; somit prognostizieren die Studienleistungen des ersten Studienjahrs bereits gut den weiteren Studienverlauf. Leistungsdefizite, die im Studieneingang auftreten, können in den meisten Fällen im weiteren Studienverlauf nicht ausgeglichen werden.

Lediglich ein Viertel der Studierenden der Kohorte 1, die zum WS 2013/14 ihr Studium begonnen hatten, hat es zum WS 2017/18 erfolgreich abgeschlossen.

Für alle Schulformen gilt, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung einen starken Zusammenhang mit den Studienleistungen aufweist. Je besser die Note der Hochschulzugangsberechtigung, desto besser die Leistungen im Studium (Semesterdurchschnittsnote/Anteil der erreichten Credit Points im Studieneingang, Bachelor-Abschlussnote).

Es konnte festgestellt werden, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen nicht auf sonstige ungünstige Ausgangsbedingungen oder mangelndes Engagement zurückzuführen sind. Selbst wenn die Stichprobe auf Studierende mit Erfolg versprechenden Eingangsbedingungen (u. a. HZB-Note besser als Median, hohe Studienwahrscheinlichkeit, Studienwahl erfolgte aus Fachinteresse, keine Belastungen) begrenzt wird, bleiben die Leistungsunterschiede zwischen den Hochschulzugangsberechtigungen bestehen: Auch in der Gruppe mit Erfolg versprechenden Eingangsbedingungen erreichten Studierende mit FHR signifikant schlechtere Leistungen als Studierende mit AHR. Überdies lässt sich festhalten, dass leistungsschwächere Studierende grundsätzlich nicht weniger Zeit für ihr Studium aufgewendet haben. Im Gegenteil lässt sich eine Gruppe identifizieren, die viel Zeit in das Studium investiert, dennoch die regulär vorgesehene Menge an Leistungen nicht erfolgreich absolviert hat: Ein Viertel der Studierenden mit FHR erzielte weniger als 75 % der regulär vorgesehenen Credit Points, wandte aber mehr als 34 Stunden wöchentlich (Median der Gesamtgruppe) für das Studium auf.

10.2 Welche Handlungsimpulse geben Studierende ihren ehemaligen Schulen und der Hochschule, um den Übergang zu erleichtern?

Den Schulen wurde von den Studierenden eine intensivere Vermittlung fachlicher Grundlagen für das Studium, insbesondere in Mathematik, empfohlen. Aber auch hinsichtlich methodischer Kenntnisse, wie eigenständiges Arbeiten, forderten viele Studierende eine bessere Vorbereitung in der Schule. Bei den Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung wurden insbesondere feldnahe Angebote wie Exkursionen an Hochschulen als nützlich bewertet und sollten aus Sicht der Studierenden häufiger angeboten werden.

An die Hochschule wurde von den Studierenden der Impuls gegeben, die Stoffdichte zu reduzieren und selbstständiges Arbeiten zu Beginn des Studiums besser zu fördern. Außerdem wurde vorgeschlagen, mehr Übungen und Tutorien anzubieten. Auf organisatorischer Ebene sollten Informationen transparenter gemacht werden und mehr Übersichtlichkeit in Form von Bündelung der diversen Online-Dienste geschaffen werden. Bereits vor dem Studium sollte die Hochschule bessere Einblicke in die Strukturen der Hochschule bzw. Studieninhalte ermöglichen, so zum Beispiel Schnupperkurse anbieten.

Einige wenige Studierende, die aufgrund ihrer schulischen Vorbildung sehr gut im Studium zurechtkamen, forderten eine Erhöhung des Anspruchsniveaus im Studium und die Anrechenbarkeit schulischer Leistungen, die äquivalent mit Grundlagenveranstaltungen im Studiengang sind. Auch hier zeigt sich die große Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden.

10.3 Schlussfolgerungen

Die Öffnung der Hochschulen für heterogene Studierendengruppen entspricht dem politischen Ziel, Zugänge zur Hochschule zu erleichtern und die Zahl akademisch Qualifizierter

zu erhöhen. Vor dem Hintergrund der zum Teil erheblichen Leistungsprobleme der Studierenden an der THM, die durch die vorliegende Studie aufgedeckt wurden, stellt sich die Frage, ob hier nicht lediglich formale Möglichkeiten eröffnet werden, die für bestimmte Studierendengruppen aufgrund der unzureichenden schulischen Vorbereitung in Wirklichkeit nicht zum gewünschten Studienerfolg führen.

Das Ergebnis der vorliegenden Studie, dass die Hochschulzugangsberechtigung durch den Erwerb der Fachhochschulreife nicht in gewünschtem Maß auf ein Studium vorbereitet, ist auch deshalb von besonderer Tragweite, da die THM als Typus Fachhochschule (heute: Hochschule für angewandte Wissenschaften) insbesondere die Anschlussfähigkeit der beruflichen Schulen an das System Hochschule sicherstellen soll. Wie die Studie deutlich zeigt, gelingt dies in weiten Teilen nicht.

Es ist darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Studie lediglich die „üblichen“, am weitesten verbreiteten schulischen Hochschulzugangsberechtigungen (AHR und FHR) untersucht wurden. Die Vielfalt der Hochschulzugangsberechtigungen ist in der Realität noch viel größer (z. B. Meister, Techniker, beruflich Qualifizierte, ausländische Studierende, Studierende im Modellversuch etc.).

Wenn die Idee einer Öffnung der Hochschulen für mehr Anspruchsgruppen weiter verfolgt werden soll, darf dies nicht nur über die erweiterte Vergabe einer formalen Hochschulzugangsberechtigung geregelt werden. Vielmehr müssen Möglichkeiten geschaffen und Ressourcen bereitgestellt werden, um sicherzustellen, dass auch diejenigen Studierenden, die ungünstigere schulische Vorbildungen mitbringen, eine reale Chance haben, das Studium erfolgreich zu absolvieren.

Eine Senkung des Niveaus wäre vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der ESUS-Studie keine Lösung, da ein Teil der Studierenden mit dem Anspruchsniveau gut bzw. sehr gut zurechtkommt – ganz abgesehen davon, dass die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen ein gewisses fachliches Niveau des Studiums vorgeben. Auf die bestehende Heterogenität der Studierenden muss eine Antwort gefunden werden, wobei ein für alle Studierenden einheitliches Verändern der Struktur des Studieneingangs oder des fachlichen Niveaus nicht zu empfehlen ist.

Eine mögliche Annäherung bestünde seitens der Hochschule darin, Wege zu finden, den Studieneingang individueller zu gestalten, um den heterogenen Eingangsbedingungen gerecht zu werden. Voraussetzung wären individuelle Kompetenzfeststellungen, zumindest in den erfolgskritischen Grundlagenfächern, wie z. B. Mathematik oder Physik, da die formale Hochschulzugangsberechtigung laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie als alleiniger Indikator nicht geeignet zu sein scheint, die Anschlussfähigkeit an das Studium zu garantieren.

Weiterhin wäre es notwendig, Eingangsvoraussetzungen und Studienleistungen der Studierenden systematischer zu erfassen und zu analysieren, um die Lehr- und Unterstützungsangebote zielgruppengerechter gestalten zu können. Zudem ließe sich mit besseren Diagno-

seinstrumenten die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen systematisch evaluieren, was bisher nur mit aufwändigen Einzeluntersuchungen möglich ist.

Da die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten außerhalb des Curriculums und auf freiwilliger Basis (wie z. B. die Brückenkurse, siehe Unterkapitel 4.8) nur sehr gering ausgeprägt ist, scheint eine systematische Einbindung in den regelhaften Studienverlauf der fruchtbarere Ansatz.

Sinnhaft erscheinen – gerade zu Beginn des Studiums – auch Reflexionstools (z. B. Selbsttests, Mentoring, Beratungsangebote), damit Studierende eine realistische Einschätzung ihres Leistungsstands gewinnen und ihre eigenen Anstrengungen und Studienplanungen darauf abstimmen können. Möglicherweise erhöht es die Akzeptanz der Unterstützungsangebote.

Insgesamt laden die Ergebnisse der ESUS-Studie zur Debatte ein, ob und in welcher Weise sich die Systeme Schule und Hochschule annähern müssen und können. Dies kann kaum auf Ebene einer einzelnen Schule oder Hochschule geleistet werden, sondern bedarf übergeordneter, politischer Diskurse.

Allerdings offenbaren die Studienergebnisse, wie wichtig der Austausch zwischen regionalen Schulen und der Hochschule ist. Schulen müssen wissen, was in einem Studium an der THM gefordert wird, und Hochschulverantwortliche müssen dafür sensibilisiert werden, mit welchen schulischen Vorbildungen die Studierenden ihr Studium beginnen. Weitere Aktivitäten an der Schnittstelle Schule–Hochschule sind hier zukunftsweisend.

Literaturverzeichnis

- Asdonk, J. & Sterzik, C. (2011). Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In: Bornkessel, P. & Asdonk, J. (Hrsg.). *Der Übergang Schule-Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–250.
- Berthold, C. & Herdin, G. (2015). Studienerfolg und Studienerfolgsmanagement. In: Berthold, C., Joriz, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). *Handbuch Studienerfolg Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 20–33.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 47 (N. F. 21), S. 134–145. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Hannover: BWH GmbH.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1). Münster: Waxmann, S. 225–265.
- Dell'mour, R. & Landler, F. (2002). *Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit. Einflussfaktoren auf Studienerfolg*. Schriftenreihe des Instituts für Demographie. Wien: VÖAW.
- 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. *Berichte/Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie, 2010-2*. Nürnberg.
- Freyer, K. (2013). Zum Einfluss von Studieneingangsvoraussetzungen auf den Studienerfolg Erstsemesterstudierender im Fach Chemie. In: Niedderer H., Fischler, H. & Sumfleth, E. (Hrsg.). *Studien zum Physik- und Chemielernen* (156). Berlin: Logos Verlag.
- Hell, B., Linsner M., Kurz, G. (2008). Prognose des Studienerfolgs. In: Rentschler, M. & Voss, H. (Hrsg.). *Studieneignung und Studierendenauswahl – Untersuchungen und Erfahrungsberichte*. Aachen: Shaker, S. 132–177.
- Hessisches Kultusministerium (o. J.^a). *Lehrplan Fachoberschule. Allgemeinbildender Lernbereich Mathematik*, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/berufliche-schulen/fachoberschule> [28.02.2017].
- Hessisches Kultusministerium (o. J.^b). *Gymnasiale Oberstufe*, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/gymnasium/gymnasiale-oberstufe> [28.02.2017].
- Hessisches Kultusministerium (o. J.^c). *Berufliches Gymnasium*, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen/berufliche-schulen/berufliches-gymnasium> [03.03.2017].
- Hessisches Kultusministerium (o. J.^d). *Berufsfachschule*, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/berufliche-schulen/berufsfachschulen> [03.03.2017].

- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.
- Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 59 (3): S. 286–313.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Das Abitur – Immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52 (B26), S. 12–19.
- Krempkow, R. (2008). Studiererfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: *Die Hochschule* 17 (2008), verfügbar unter: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=834227#vollanzeige> [27.11.2017].
- Kultusministerkonferenz (2008). *Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule*, verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/2004_12_16-raahmenvereinbarung-fachoberschule.pdf [02.03.2017].
- Kultusministerkonferenz (2016). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*, verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf [28.02.2017].
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz. 10. Ausgabe.
- Moore, C. & Shulock, N. (2009): *Student progress toward degree completion: lessons from the research literature*. Sacramento, CA: Institute for Higher Education Policy.
- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin: SVR Forschungsbe- reich, verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf [27.11.2017].
- Mosler, K. & Savine A. (2004). *Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie 1, Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik*. Köln: Universität zu Köln, verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/26734/1/497914743.PDF> [27.11.2017].
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern: Vorschläge für ein zuverlässiges Verfahren. *Forschung und Lehre* 41 (11), S. 589–592.
- Schreiber, J. & Sommer, D. (2005). (HIS): Kurzbericht Nr. 11. *Schulische Vorbereitung auf das Studium*, verfügbar unter: https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS-Bericht-Nr.11_Schulische_Vorbereitung.pdf [27.11.2017].
- Schulmeister, R. (2014). *Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs*, verfügbar unter: http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Determinanten%20R_Schulmeister.pdf [27.11.2017].
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012): *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten*. Paderborner Universitätsreden, Heft 123. Paderborn, verfügbar unter: http://www.rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf [27.11.2017].
- Sonntag, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur, Erfolgsquoten, Berechnungen für die Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2007*, verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001157004.pdf?__blob=publicationFile [27.11.2017].

- Technische Hochschule Mittelhessen (2015). *Hochschule in Zahlen WS 2014/15*, verfügbar unter: <https://www.thm.de/planung/aktuelles/91-thm-in-zahlen-ws-2014-15-05-06-2015> [02.03.2017].
- Thiel, F., Velt, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin*, verfügbar unter: http://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU_bachelor_befragung_2008.pdf [25.11.2017].
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21 (1), S. 11–27.

Anhang

Tabelle 27: Gewählte Studiengänge nach Schulform
Angaben in Prozent; in Klammern: absolute Häufigkeiten; Kohorten 1–3

Studiengang	AHR _{AG}	AHR _{BG}	FHR _{OA}	FHR _{OB}
Allgemeine Elektrotechnik	–	4,2 (3)	5,9 (6)	7,8 (6)
Architektur	7,0 (5)	2,8 (2)	2,9 (3)	2,6 (2)
Architektur und Bauing.wesen	–	–	2,0 (2)	1,3 (1)
Automatisierungstechnik	–	1,4 (1)	2,0 (2)	–
Bahningenieurwesen	–	1,4 (1)	–	–
Bauingenieurwesen	19,7 (14)	11,1 (8)	20,6 (20)	5,2 (4)
Betriebswirtschaft	–	1,4 (1)	–	2,6 (2)
Bioinformatik	1,4 (1)	2,8 (2)	2,0 (2)	1,3 (1)
Biomedizinische Technik	1,4 (1)	1,4 (1)	2,0 (2)	1,3 (1)
Biotechnologie/Biopharmazeutische Technologie	12,7 (9)	–	–	1,3 (1)
Elektronik	–	1,4 (1)	2,9 (3)	3,9 (3)
Elektro- und Informationstechnik	–	1,4 (1)	7,8 (8)	10,4 (8)
Energiesysteme	–	1,4 (1)	2,0 (2)	5,2 (4)
Eventmanagement und -technik	1,4 (1)	–	–	–
Informatik	8,5 (6)	25 (18)	14,7 (15)	10,4 (8)
Informations- und Kommunikationstechnik FB	1,4 (1)	–	1,0 (1)	–
Informations- und Kommunikationstechnik GI	–	1,4 (1)	1,0 (1)	–
Ingenieur-Informatik	–	1,4 (1)	2,9 (3)	1,3 (1)
Krankenhausthygiene	–	–	1,0 (1)	–

KrankenhausTechnikManagement	1,4 (1)	–	2,0 (2)	2,6 (2)
Logistik (Logistikmanagement)	4,2 (3)	2,8 (2)	–	–
Maschinenbau FB	–	5,6 (4)	4,9 (5)	6,5 (5)
Maschinenbau GI	4,2 (3)	15,3 (11)	5,9 (6)	15,6 (12)
Mechatronik	–	9,7 (7)	2,9 (3)	3,9 (3)
Medieninformatik	9,9 (7)	5,6 (4)	5,9 (6)	–
Medizinische Informatik	–	–	1,0 (1)	1,3 (1)
Nachrichtentechnik und Computernetze	–	1,4 (1)	–	–
Physikalische Technik	4,2 (3)	–	2,9 (3)	1,3 (1)
Technische Informatik	1,4 (1)	–	–	–
Umwelt-, Hygiene- und Sicherheitsingenieurwesen	4,2 (3)	–	–	1,3 (1)
Wirtschaftsinformatik	2,8 (2)	–	2,0 (2)	1,3 (1)
Wirtschaftsingenieurwesen	9,9 (7)	1,4 (1)	2,0 (2)	10,4 (8)
Wirtschaftsmathematik	4,2 (3)	–	–	1,3 (1)
Gesamt	100 (71)	100 (72)	100 (102)	100 (77)

Legende

Die bibliografischen Angaben beziehen sich auf die in den Erläuterungen zu den einzelnen Fragen der im Anschluss dargestellten Fragebögen genannten Quellen (siehe Fragebögen Abbildung 42 bis Abbildung 58).

- Q1:** 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: Berichte der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie 10-02, verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-220222>.
- Q2:** Schreiber, J. & Sommer, D. (2005). *Schulische Vorbereitung auf das Studium*. Hannover: HIS (hisbus Kurzbericht: 11), verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/abteilungen/bildung/pub/index_html?pub_abt_id=5&show_pub_ab=5&detail_nr=2688&query_start=272.
- Q3:** Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse der bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS – Hochschul-Informationssystem.
- Q4:** Willich, J., Buck, D., Heine, C. & Sommer, D., (2011). *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situationen bei Studienbeginn*. HIS – Hochschul-Informationssystem.
- Q5:** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: BWH GmbH.
- Q6:** Zensus 2011. *Kombinierter Fragebogen zur Erhebung über die Bevölkerung an Anschriften mit Wohnheimen/Gemeinschaftsunterkünften und zur Haushaltebefragung auf Stichprobenbasis*, Stichtag: 9. Mai 2011.
- Q7:** Hopf, A. (2013). *THM-interner Studienqualitätsmonitor aus dem Jahr 2011. Ergebnisse der gesamten Hochschule*.
- Q8:** Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag.
- Q9:** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- Q10:** Wacker, A., Jaunzeme, J. & Jaksztat, S. (2008), Eine Kurzform des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, S. 73–81.

Fragebögen

Abbildung 42: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums)

EvaSys	ESUS-Befragung	
Electric Paper	ESUS-Studie	
Zentrale Studienberatung		

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Allgemein



Liebe Studienanfängerinnen und Studienanfänger,

herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für die Beantwortung des Fragebogens nehmen. Der Fragebogen besteht aus Fragen zu Ihrer Schullaufbahn, dem bevorstehendem Studium und Ihrer Person im Allgemeinen. Für die Beantwortung des Fragebogens benötigen Sie nur ca. 15 Minuten Zeit. Mit Abgabe des Fragebogens bekommen Sie als Dankeschön Ihr Überraschungsgeschenk und nehmen automatisch an der Verlosung teil.

Wir bitten Sie, alle Fragen ehrlich zu beantworten. Ihre Angaben werden genutzt um Maßnahmen für Schulen und THM abzuleiten, welche den Übergang Schule-Hochschule optimieren.

Nähere Informationen zur Studie können Sie dem beiliegenden Flyer entnehmen. Haben Sie weitere Fragen oder möchten Sie gerne noch detailliertere Informationen zur Studie erfahren, freuen wir uns auf Ihren Anruf oder einen persönlichen Besuch in der Zentralen Studienberatung. Kontaktdaten finden Sie auf dem beiliegenden Flyer.

Wir versichern Ihnen, dass Ihre Daten streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Alle Daten werden in anonymisierter Form ausgewertet und lediglich für Forschungszwecke verwendet. Bei Interesse können Sie die Ergebnisse der Studie in einem umfangreichen Projektbericht in 2015 einsehen.

Wir bedanken uns herzlich für die Beantwortung des Fragebogens.

Abbildung 43: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
 Frage 2: in Anlehnung an Q1; Frage 3: Q2; Frage 4: in Anlehnung an Q3

EvaSys	ESUS-Befragung	Electric Paper <small>Elektronische Papiere</small>
--------	----------------	--

Fragen zur Schullaufbahn

Im ersten Abschnitt folgen einige Fragen zu Ihrer Schullaufbahn. Die meisten Fragen konzentrieren sich ausschließlich auf die Zeit, in der Sie die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife erlangt haben. Diese Phase wird auch Sekundarstufe II bzw. Oberstufe genannt, weshalb die Begrifflichkeit in den folgenden Fragen immer wieder auftaucht.

Frage 1
 Schätzen Sie bitte ein, wie viele Stunden Sie wöchentlich für Ihre Schulleistungen in der Sekundarstufe II/Oberstufe im letzten Halbjahr außerhalb der Schule aufgebracht haben.
 Nennen Sie eine durchschnittliche Stundenanzahl pro Woche!

Frage 2
 Schätzen Sie den Arbeitsaufwand und das Anspruchsniveau Ihrer ehemaligen Schule während der Sekundarstufe II/Oberstufe ein.

	völlig unterfordert eher unterfordert weder, noch eher überfordert völlig überfordert	
Vom Arbeitsaufwand für die Schule war ich...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Vom Anspruchsniveau für die Schule war ich...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Frage 3

Wenn Sie nun schon einmal in die Zukunft blicken: Wie ausreichend fühlen Sie sich durch Ihre Zeit in der Sekundarstufe II/Oberstufe auf das bevorstehende Studium vorbereitet?	nicht ausreichend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	sehr ausreichend	0 <input type="checkbox"/>	weiß nicht
--	----------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------	----------------------------	------------

Frage 4

Schätzen Sie ein, in welchem Maße Ihre fachlichen Schwerpunkte in der Sekundarstufe II/Oberstufe Ihnen in Ihrem bevorstehenden Studium zu Gute kommen?	überhaupt nicht	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	in sehr hohem Maße	0 <input type="checkbox"/>	weiß nicht
--	--------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------------------	------------



Abbildung 44: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
Frage 5: in Anlehnung an Q3

EvaSys	ESUS-Befragung					
Fragen zur Schullaufbahn [Fortsetzung]						
Frage 5						
Welche Angebote zur Unterstützung der Berufs- und Studienwahl wurden innerhalb der Sekundarstufe II/Oberstufe angeboten? Wie nützlich waren diese für Sie?						
	<i>nicht nützlich</i>			<i>sehr nützlich</i>		<i>nicht angeboten</i>
	1	2	3	4	5	
A) Praktikum (Gymnasium: ca. 2 wöchiges Oberstufenpraktikum, Fachoberschule: Praktikum in Klasse 11)	<input type="checkbox"/>					
B) Vorträge Externer (bspw. Vertreter von Berufsbildern oder Hochschulen)	<input type="checkbox"/>					
C) Exkursionen an Hoch- oder Fachhochschulen (bspw. Hochschulinformationstage)	<input type="checkbox"/>					
D) Berufsorientierung im Unterricht	<input type="checkbox"/>					
E) Ausgelegte Informationsbroschüren/Flyer	<input type="checkbox"/>					
F) Berufsinformationsbörse	<input type="checkbox"/>					
G) Exkursionen in Betriebe/ Unternehmen	<input type="checkbox"/>					
H) AGs zum Thema Berufsorientierung	<input type="checkbox"/>					
I) Berufs-/ Studienberatung innerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>					
J) Durchführung von Berufswahltests	<input type="checkbox"/>					
K) Sonstiges	<input type="checkbox"/>					
Falls "Sonstiges", bitte angeben						

Abbildung 45: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
Frage 7: in Anlehnung an Q4; Frage 8: in Anlehnung an Q4

EvaSys	ESUS-Befragung	
--------	----------------	---

Fragen zur Schullaufbahn [Fortsetzung]

Frage 6 ja nein nicht abgeschlossen

Besitzen Sie eine Berufsausbildung?

Bitte geben Sie den Namen Ihrer abgeschlossenen bzw. nicht abgeschlossenen Berufsausbildung an

Fragen zum bevorstehenden Studium

Nun folgen einige Fragen zu Ihrem bevorstehenden Studium. Achten Sie bitte darauf, dass Sie auch bei den großen Tabellen keine Frage überspringen.

Frage 7

Wie gut fühlen Sie sich über Inhalte und Anforderungen Ihres bevorstehenden Studiengangs informiert?

überhaupt nicht gut
1
2
3
4
5
sehr gut

Frage 8

Wie wichtig sind Ihnen folgende Gründe für die Wahl Ihres Studiums?

Ich habe den Studiengang gewählt...

		unwichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
A) aus fachspezifischem Interesse.	<input type="checkbox"/>					
B) weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht.	<input type="checkbox"/>					
C) um mich persönlich zu entfalten.	<input type="checkbox"/>					
D) um zu sozialen Veränderungen beizutragen.	<input type="checkbox"/>					
E) um anderen zu helfen.	<input type="checkbox"/>					
F) weil Eltern, Verwandte und Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind.	<input type="checkbox"/>					
G) aus wissenschaftlichem Interesse.	<input type="checkbox"/>					
H) um im angestrebten Beruf möglichst selbstständig arbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>					
I) um viele Berufsmöglichkeiten zu haben.	<input type="checkbox"/>					

Abbildung 46: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung**Fragen zum bevorstehenden Studium [Fortsetzung]**

	unwichtig 1	2	3	4	sehr wichtig 5
J) um einen angesehenen Beruf zu bekommen.	<input type="checkbox"/>				
K) um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten.	<input type="checkbox"/>				
L) um gute Verdienstchancen zu erreichen.	<input type="checkbox"/>				
M) aufgrund eines bestimmten Berufswunsches.	<input type="checkbox"/>				
N) weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium.	<input type="checkbox"/>				
O) wegen der kurzen Studienzeiten.	<input type="checkbox"/>				
P) weil mir mein Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint.	<input type="checkbox"/>				
Q) um viel Umgang mit Menschen zu haben.	<input type="checkbox"/>				
R) weil in meiner Studienrichtung günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestehen.	<input type="checkbox"/>				
S) auf Anregung der Berufsberatung des Arbeitsamtes.	<input type="checkbox"/>				
T) auf Anregung der Studienberatung der Hochschule.	<input type="checkbox"/>				

Frage 9

Wie sicher sind Sie sich bei der Wahl des Studiengangs?

überhaupt nicht sicher sehr sicher

Frage 10

Wann haben Sie begonnen, sich aktiv mit der Studienfachwahl zu beschäftigen?

- in der Sekundarstufe I in der Ausbildung in der 11. Klasse bzw. in E1 oder E2
- in der 12. Klasse bzw. in Q1 oder Q2 in Q3 oder Q4 sehr kurzfristig vor Bewerbungsschluss

Frage 11

Seit wann stand Ihre Studienentscheidung für das bevorstehende Studium fest?

- in der Sekundarstufe I in der Ausbildung in der 11. Klasse bzw. in E1 oder E2
- in der 12. Klasse bzw. in Q1 oder Q2 in Q3 oder Q4 sehr kurzfristig vor Bewerbungsschluss

Abbildung 47: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
 Frage 12: in Anlehnung an Q4; Frage 13: in Anlehnung an Q5

Fragen zum bevorstehenden Studium [Fortsetzung]

Frage 12

Planen Sie im Verlauf Ihres Studiums schon jetzt...

- | | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| ...einen Studiengangswechsel | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> vielleicht |
| ...einen Studienabbruch | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> vielleicht |
| ...einen Hochschulwechsel | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> vielleicht |

Frage 13

In welchem Umfang planen Sie Ihr Studium zu durchlaufen?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ich plane den Studiengang
vollzeitig zu studieren. | <input type="checkbox"/> Ich plane den Studiengang
teilzeitig zu studieren. | <input type="checkbox"/> Ich bin zwar als Student/in
eingeschrieben, plane aber
nicht aktiv den gewählten
Studiengang zu studieren. |
| <input type="checkbox"/> weiß noch nicht | | |

Frage 14

Gibt es aus Ihrer Sicht persönliche Einschränkungen, die sich belastend auf Ihr Studium auswirken könnten? (Mehrfachantworten möglich)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Kindererziehung | <input type="checkbox"/> Betreuung von
pflegebedürftigen Angehörigen | <input type="checkbox"/> andere familiäre Gründe |
| <input type="checkbox"/> akute gesundheitliche Probleme | <input type="checkbox"/> chronische Krankheit/
Behinderung | <input type="checkbox"/> finanzielle Probleme |
| <input type="checkbox"/> Erwerbstätigkeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

Falls "Sonstiges", bitte angeben

Frage 15

Haben Sie an Brückenkursen teilgenommen? Wenn „ja“, wie nützlich empfanden Sie diese?

	nicht nützlich 1	2	3	4	sehr nützlich 5	nicht teilgenommen
Mathematik	<input type="checkbox"/>					
Chemie	<input type="checkbox"/>					
Physik	<input type="checkbox"/>					
Wissenschaftliches Arbeiten	<input type="checkbox"/>					
Programmierung	<input type="checkbox"/>					

Abbildung 48: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
Frage 16: Q5; Frage 18: Q6; Frage 19: Q5; Frage 20: Q7; Frage 21: Q5

Soziographische Daten

Frage 16
Ihr Geschlecht?

- männlich weiblich

Frage 17
Wie alt sind Sie?

Frage 18
Ihr Familienstand?

- ledig verheiratet geschieden
 verwitwet

Frage 19
Haben Sie Kinder?

- ja nein

Falls "ja", wie viele?

Frage 20
Besitzen Sie einen Migrationshintergrund, d.h. sind Sie selbst oder mindestens einer Ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren?

- ja nein

Frage 21
Was ist der höchste Schulabschluss Ihrer Eltern?

Vater

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kein Schulabschluss | <input type="checkbox"/> Abschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch | <input type="checkbox"/> Haupt-/oder Volksschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> Realschule (mittlere Reife) | <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife | <input type="checkbox"/> Allgemeine Hochschulreife |
| <input type="checkbox"/> Abschluss nicht bekannt | | |

Mutter

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kein Schulabschluss | <input type="checkbox"/> Abschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch | <input type="checkbox"/> Haupt-/oder Volksschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> Realschule (mittlere Reife) | <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife | <input type="checkbox"/> Allgemeine Hochschulreife |
| <input type="checkbox"/> Abschluss nicht bekannt | | |

Abbildung 49: Fragebogen Messzeitpunkt 1 (vor Beginn des Studiums) – Fortsetzung
Frage 22: Q5

EvaSys	ESUS-Befragung	
--------	----------------	---

Soziographische Daten [Fortsetzung]

Frage 22
Was ist der höchste berufsqualifizierende Abschluss Ihrer Eltern?

Vater

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Kein berufsqualifizierter Abschluss | <input type="checkbox"/> Lehre/Berufsausbildung | <input type="checkbox"/> Meisterprüfung/
Technikerabschluss |
| <input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss (auch Fachschulabschluss in der DDR) | <input type="checkbox"/> Abschluss an einer Universität, wissenschaftlichen Hochschule, Kunsthochschule | <input type="checkbox"/> Abschluss nicht bekannt |

Mutter

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Kein berufsqualifizierter Abschluss | <input type="checkbox"/> Lehre/Berufsausbildung | <input type="checkbox"/> Meisterprüfung/
Technikerabschluss |
| <input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss (auch Fachschulabschluss in der DDR) | <input type="checkbox"/> Abschluss an einer Universität, wissenschaftlichen Hochschule, Kunsthochschule | <input type="checkbox"/> Abschluss nicht bekannt |

Frage 23
Haben Sie noch etwas, was Sie uns mitteilen wollen? Hier haben Sie Raum für persönliche Kommentare und Anmerkungen!

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!!

**Abbildung 50: Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters)
Frage 1: Q4**

EvaSys	ESUS-Befragung 2. Teil	Electric Paper

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.



Übereinstimmung mit Studierenerwartungen

Sie sind nun seit einigen Wochen im Studium und haben einen ersten Eindruck gewonnen. Zu Beginn möchten wir gerne von Ihnen erfahren, inwieweit Ihre Erwartungen an Ihr Studium bis jetzt erfüllt wurden.

1. Inwiefern wurden Ihre Erwartungen hinsichtlich der folgenden Aspekte erfüllt?

	überhaupt nicht 1	2	3	4	sehr stark 5
Atmosphäre unter den Studierenden	<input type="checkbox"/>				
Ausstattung (Arbeits-, Bibliotheks-, Laborplätze)	<input type="checkbox"/>				
fachliche Inhalte des Studiums	<input type="checkbox"/>				
Höhe der Leistungsanforderungen	<input type="checkbox"/>				
eigene Leistungsfähigkeit	<input type="checkbox"/>				
Orientierungshilfe und Betreuung durch die Hochschule	<input type="checkbox"/>				
Lehr- und Darstellungsfähigkeiten/ didaktische Fähigkeiten der Hochschullehrer/innen	<input type="checkbox"/>				

Studieneinstieg

Nun folgen einige Fragen zur Ihrem Studieneinstieg. Achten Sie bitte darauf, dass Sie bei den großen Tabellen keine Aussage überspringen.

2. Haben Sie an der Studieneinführungswoche teilgenommen?

ja

nein

teilweise

3. Wie hilfreich empfanden Sie diese, um sich im Studium zurechtzufinden?

überhaupt nicht hilfreich

eher nicht hilfreich

eher hilfreich

sehr hilfreich

4. Übers Ganze gesehen: Wie schwer/leicht ist Ihnen der Einstieg ins Studium in den folgenden Bereichen gefallen?

	sehr schwer	eher schwer	eher leicht	sehr leicht
fachliche Anforderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studienorganisation (bspw. Stundenpläne, Moodle, Chipkarte etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soziale Integration (Knüpfen neuer Kontakte, Bildung von Lerngruppen, allgemeine Kommunikation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Abbildung 51: Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters) – Fortsetzung
Frage 7: Q4**

Studieneinstieg [Fortsetzung]

Damit wir ein genaues Bild bekommen, bitten wir Sie auch die beiden folgenden offenen Fragen zu beantworten. Es reichen einzelne Stichpunkte oder gar Stichwörter.

5. Was hat Ihnen bei Ihrem Einstieg ins Studium Schwierigkeiten bereitet?

6. Was hat Ihnen bei Ihrem Einstieg ins Studium geholfen?

7. Wenn Sie nun schon einmal eine erste Einschätzung machen: Inwieweit verfügen Sie über ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, um den Studienanforderungen in den folgenden Bereichen gerecht zu werden? Bitte kreuzen Sie auf der Skala von 1 (überhaupt nicht ausreichend) bis 5 (sehr ausreichend) an.

	überhaupt nicht ausr. 1	2	3	4	sehr ausreichend 5	keine Kenntnisse benötigt
Mathematik	<input type="checkbox"/>					
Englisch	<input type="checkbox"/>					
orthographische und grammatische Regeln der deutschen Sprache	<input type="checkbox"/>					
Ausdrucksfähigkeit der Sprache	<input type="checkbox"/>					
Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	<input type="checkbox"/>					
praktische Computerkenntnisse	<input type="checkbox"/>					
Politik/politisches Grundwissen	<input type="checkbox"/>					
Naturwissenschaften	<input type="checkbox"/>					
selbständige Lebensführung	<input type="checkbox"/>					
selbständige Studiengestaltung	<input type="checkbox"/>					
Selbstkenntnis, Wissen um Stärken und Schwächen	<input type="checkbox"/>					
kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Hochschullehrer/innen und Studierenden	<input type="checkbox"/>					
weitere Fremdsprache(n)	<input type="checkbox"/>					
Allgemeinbildung	<input type="checkbox"/>					
Wissenslücken eigenständig füllen	<input type="checkbox"/>					

Abbildung 52: Fragebogen Messzeitpunkt 2 (Mitte des ersten Semesters) – Fortsetzung
 Frage 8: in Anlehnung an Q3; Frage 9: Q1; Frage 10: Q1; Frage 11: in Anlehnung an Q7

Studieneinstieg [Fortsetzung]

8. Alles in allem: Wie ausreichend fühlen Sie sich durch Ihre Zeit in der Sekundarstufe II/ Oberstufe auf das Studium vorbereitet? unzureichend sehr gut
9. Vom Arbeitsaufwand für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt...
 völlig unterfordert eher unterfordert weder, noch
 eher überfordert völlig überfordert
10. Vom Anspruchsniveau für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt...
 völlig unterfordert eher unterfordert weder, noch
 eher überfordert völlig überfordert

Studienzufriedenheit

Zum Abschluss folgen noch ein paar Fragen zu Ihrer allgemeinen Studienzufriedenheit. Achten Sie bei den Tabellen darauf, dass Sie keine Aussagen überspringen.

11. Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...

	sehr unzufrieden	eher unzufrieden	eher zufrieden teils/teils	sehr zufrieden
der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Fachbereich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem Aufbau/der Struktur Ihres Studiengangs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der sachlich räumlichen Ausstattung in Ihrem Studiengang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Kontakten/ Beziehungen unter den Kommilitonen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dem bisher erreichten Wissen und Können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Studienbedingungen insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Abbildung 54: Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters)
Frage 1: in Anlehnung an Q7**

MUSTER

EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil	Electric Paper <small>QUALIFONSYSTEME</small>

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.



I. Rückblick auf das erste Semester

Zu Beginn bitten wir Sie, sich noch einmal an das erste Semester zurückzuerinnern. Wir möchten Ihnen einige Fragen zu Studienerfahrung und -zufriedenheit stellen. Achten Sie bitte darauf, dass Sie keine Fragen überspringen.

1. Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...

		eher zufrieden	teils/teils	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Fachbereich?	<input type="checkbox"/>				
der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	<input type="checkbox"/>				
der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs?	<input type="checkbox"/>				
dem Aufbau/der Struktur Ihres Studiengangs?	<input type="checkbox"/>				
den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	<input type="checkbox"/>				
der sachlich räumlichen Ausstattung in Ihrem Studiengang?	<input type="checkbox"/>				
Kontakte/ Beziehungen unter den Kommilitonen?	<input type="checkbox"/>				
dem bisher erreichten Wissen und Können?	<input type="checkbox"/>				
den Studienbedingungen insgesamt?	<input type="checkbox"/>				

Abbildung 55: Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung
 Frage 2: in Anlehnung an Q9; Frage 3: in Anlehnung an Q5; Frage 4: Q4; Frage 5: in Anlehnung an Q5; Frage 6: in Anlehnung an Q5

<h1 style="margin: 0;">MUSTER</h1>		
EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil	
I. Rückblick auf das erste Semester [Fortsetzung]		
2. Wie zufrieden sind Sie mit...		
...Ihren Prüfungsergebnissen des ersten Semesters insgesamt?	<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: 0.8em; margin-bottom: 5px;"> sehr zufrieden eher zufrieden teils/teils eher unzufrieden sehr unzufrieden </div> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
...Ihren eigenen Anstrengungen im ersten Semester für das Studium?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. Wie viele Stunden haben Sie im Wintersemester 2013/14 während einer typischen Vorlesungswoche für folgende Aktivitäten aufgewandt? Bitte geben Sie die Stundenanzahl auf volle Stunden gerundet an!		
Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Praktika usw.)		
<input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px dashed gray;" type="text"/>		
Sonstiger studienbezogener Aufwand (Vor- und Nachbereitung, Fachlektüre, Studien-, Hausarbeiten, Bücher ausleihen, Sprechstunden usw.)		
<input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px dashed gray;" type="text"/>		
Tätigkeiten gegen Bezahlung (Job, freiberufliche oder selbstständige Tätigkeit)		
<input style="width: 40px; height: 20px; border: 1px dashed gray;" type="text"/>		

<h1 style="margin: 0;">MUSTER</h1>		
EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil	
I. Rückblick auf das erste Semester [Fortsetzung]		
4. Wenn Sie nun noch einmal eine Bilanz zum ersten Semester ziehen, inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?		
Die Zahl der Pflicht-Lehrveranstaltungen war für das erste Semester angemessen	trifft genau zu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		trifft überhaupt nicht zu
Der Lehrstoff war ohne großen zeitlichen Druck zu bewältigen	trifft genau zu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		trifft überhaupt nicht zu
Mein Vorwissen reichte aus, um den Lehrstoff ohne größere Schwierigkeiten folgen zu können	trifft genau zu	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		trifft überhaupt nicht zu
II. Aktuelle Studiensituation		
5. Wie finanzieren Sie aktuell Ihr Studium? (Mehrfachnennungen möglich)		
<input type="checkbox"/> BAföG	<input type="checkbox"/> Unterstützung durch Eltern/ Verwandte/(Ehe-)Partner/ Freunde	<input type="checkbox"/> Bildungskredit
<input type="checkbox"/> Stipendium	<input type="checkbox"/> Eigene Arbeitstätigkeit	<input type="checkbox"/> Sonstiges
6. Falls Sie BAföG angegeben haben, ist BAföG die Hauptfinanzierungsquelle Ihres Studiums?		
	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein

Abbildung 56: Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung
 Frage 7: Q1; Frage 8: Q1; Frage 10: in Anlehnung an Q4

II. Aktuelle Studiensituation [Fortsetzung]

	völlig unterfordert	eher unterfordert	weder, noch	eher überfordert	völlig überfordert	
7. Vom Arbeitsaufwand für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt...	<input type="checkbox"/>					
8. Vom Anspruchsniveau für das Studium bin ich zum jetzigen Zeitpunkt...	<input type="checkbox"/>					
9. Wie sicher sind Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt, dass Sie den richtigen Studiengang gewählt haben?	überhaupt nicht sicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr sicher

II. Aktuelle Studiensituation [Fortsetzung]

10. Inwieweit verfügen Sie über ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, um den Studienanforderungen in den folgenden Bereichen gerecht zu werden? Bitte kreuzen Sie auf der Skala von 1 "überhaupt nicht ausreichend" bis 5 "sehr ausreichend" bzw. falls nicht studienrelevant "keine Kenntnisse benötigt" an.

	überhaupt nicht ausreich.	2	3	4	sehr ausreichend	keine Kenntnisse benötigt
Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orthographische und grammatische Regeln der deutschen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausdrucksfähigkeit der Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktische Computerkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Politik/politisches Grundwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturwissenschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständige Lebensführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständige Studiengestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstkenntnis, Wissen um Stärken und Schwächen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Hochschullehrer/innen und Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere Fremdsprache(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeinbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenslücken eigenständig füllen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 57: Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung
Frage 13: Q10

EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil	
--------	------------------------	---

II. Aktuelle Studiensituation [Fortsetzung]

Ihrer ehemaligen Schule und auch der THM liegt viel daran, die Schüler/-innen bzw. Studierenden bestmöglich beim Übergang von der Schule zur Hochschule zu unterstützen. Deshalb bitten wir Sie auch die folgenden beiden offenen Fragen zu beantworten. Es reichen einzelne Stichpunkte oder gar Stichwörter.

11. Was sollte Ihre ehemalige Schule anders/besser machen um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?

12. Was sollte die THM anders/besser machen um den Übergang von der Schule zur Hochschule zu erleichtern?

EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil	
--------	------------------------	--

II. Aktuelle Studiensituation [Fortsetzung]

13. Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Feststellungen, mit denen man sich selbst beschreiben kann. Bei diesen Feststellungen soll es um Ihre Gefühle und Gedanken in Prüfungssituationen gehen. Bitte lesen Sie jede Feststellung durch und wählen Sie aus vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie Sie sich allgemein bei Tests, Klausuren oder mündlichen Prüfungen fühlen und was Sie in solchen Situationen denken. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Überlegen Sie bitte nicht lange und denken Sie daran, diejenige Antwort auszuwählen, die am besten beschreibt, wie Sie sich im Allgemeinen in Prüfungssituationen (Tests, Klausuren, mündliche Prüfungen) fühlen und was Sie dabei denken.

	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Ich fühle mich ängstlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke über die Konsequenzen eines möglichen Misserfolgs nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke an andere Dinge und werde dadurch abgelenkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen, ob ich alles schaffe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Herz schlägt mir bis zum Hals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein beklemmendes Gefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich unbehaglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Gedanken über mein Abschneiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zuversichtlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiss, dass ich mich auf mich selbst verlassen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde in meinem Gedankengang unterbrochen, weil mir etwas Nebensächliches einfällt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir schießen plötzlich Gedanken durch den Kopf, die mich blockieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin überzeugt, dass ich gut abschneiden werde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Abbildung 58: Fragebogen Messzeitpunkt 3 (zu Beginn des zweiten Semesters) – Fortsetzung
Frage 14: in Anlehnung an Q4**

EvaSys	ESUS-Befragung 3. Teil		
--------	------------------------	---	--

III. Weitere Studienplanung

14. Planen Sie zum jetzigen Zeitpunkt ...

...einen Studiengangswechsel	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> vielleicht
...einen Studienabbruch	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> vielleicht
...einen Hochschulwechsel	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> vielleicht

15. Erwägen Sie, nach Ihrem Bachelor ein Masterprogramm zu absolvieren?

nein, auf keinen Fall	<input type="checkbox"/>	ja, auf jeden Fall				
-----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

16. Haben Sie noch etwas, was Sie uns mitteilen wollen?
Hier haben Sie Raum für persönliche Kommentare und Anmerkungen:

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Interviewleitfaden

1. Eingangsimpuls

- Im WS 2013/14 (2014/15) haben Sie Ihr Studium an der THM begonnen. Wie sind Sie bisher im Studium vorangekommen und in welcher Phase des Studiums befinden Sie sich?
- Wenn Sie nun noch einmal auf die erste Zeit an der Hochschule zurückblicken: Wie würden sie diese spontan beschreiben?
- Was würden Sie sagen, ist anders geworden zur Schule, was ist vielleicht sogar gleich geblieben?
- Meist geht man mit gewissen Erwartungen, Befürchtungen oder auch Vorfreuden in ein Studium? Hatten sie solche vor Beginn des Studiums? Wurden diese bestätigt?

2. Hinderliche Faktoren

- Was hat Ihnen beim Einstieg ins Studium Schwierigkeiten bereitet? Was hat Ihnen beim Einstieg ins Studium nicht gefallen?

3. Begünstigende Faktoren³⁵

- Was hat Ihnen den Einstieg ins Studium erleichtert? Was ist besonders gut gelaufen?

4. Eigene Leistungsbeurteilung

- Wie zufrieden sind Sie mit Ihren bisher erbrachten Leistungen im Studium?
- Wie würden Sie den Arbeitsaufwand für Ihr Studium bewerten?
- Wie würden Sie das Anspruchsniveau bewerten?

5. Lernverhalten in Schule und Studium

- Wenn Sie sich an das Lernen in der Schule erinnern und dieses mit dem Lernen im Studium vergleichen: Was hat sich verändert? Wie lernen Sie jetzt im Vergleich zum Beginn des Studiums?

6. Weitere Studienplanung

- Haben sie aktuell oder hatten sie in der Vergangenheit den Gedanken/die Absicht, das Studium abzubrechen? Falls ja, warum?
- Welche Alternativen zum Studium sehen Sie/sahen Sie zu diesem Zeitpunkt?

³⁵ Anmerkung zu 3. und 4.: Hier können auch private Aspekte, Hobbys, Belastungen angesprochen werden. Auch nachfragen, falls nicht thematisiert!

- Wollen Sie voraussichtlich ein Masterstudium absolvieren?

7. Vorbereitung auf das Studium durch die Schule

- Inwieweit hat Ihre ehemalige Schule auf das Studium vorbereitet? Was könnte Ihre ehemalige Schule tun, um besser auf das Studium vorzubereiten?

8. Schulformen

- Sie haben AHR_{AG}/AHR_{BG}/FHR. Inwieweit fühlen Sie sich mit Ihrer HZB gegenüber Kommilitonen mit anderen Hochschulzugangsberechtigungen benachteiligt bzw. begünstigt?
- Sind Unterschiede im Leistungsstand bei Gruppenarbeiten etc. sichtbar oder gar hinderlich?

9. Fragen zu den ersten ESUS-Ergebnissen

- Jeder fünfte Studierende in der ESUS-Studie hat im ersten Semester noch keine Credit Points gesammelt, über die Hälfte der Teilnehmer/-innen hat mindestens eine Prüfung nicht bestanden. Woran könnte das Ihrer Meinung nach liegen?

10. Veränderungswünsche am Übergang

- Was sollte die THM verändern, um den Studieneinstieg zu erleichtern?



Technische Hochschule Mittelhessen
University of Applied Sciences

Wiesenstraße 14
D-35390 Gießen

www.thm.de