



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Rolle von Selektionsverfahren bei der Prävention
von Studienabbrüchen“

verfasst von / submitted by

Amadeus Pickal, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Psych. Dr. Julia Klug

Inhaltsverzeichnis

Abstract (deutsch)	5
Abstract (english)	6
Theoretischer Teil	7
1. Studienabbruch	7
1.1 Studienabbruch in Zahlen.	7
1.2 Definition Studienabbruch.	9
2. Bisherige Forschung zum Thema Studienabbruch	9
2.1 Gründe und Erklärungsmodelle.	9
2.2 Typologie.	13
2.3 Internationaler und nationaler Vergleich.	15
3. Bedeutung der Abbruchquote für Universitäten und StudentInnen	16
4. Methoden der StudentInnenauswahl	17
4.1 Selbstselektion durch die StudentInnen.	17
4.2 Selektion durch die Universität – Internationaler Vergleich.	19
4.3 Selektion durch die Universität – Nationaler Vergleich.	20
5. Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen	21
Empirischer Teil	23
6. Methode	23
6.1 Design der Untersuchung.	23
6.1.1 Qualitative Erhebung.	24
6.1.2 Quantitative Erhebung.	24
6.2 Beschreibung der Stichprobe.	25
6.2.1 Qualitative Erhebung.	25
6.2.2 Quantitative Erhebung.	26
6.3 Verwendete Erhebungsinstrumente.	27
6.3.1 Abbruchintention.	27
6.3.2 Gründe für Abbruchintentionen und Zeitpunkt.	27
6.3.3 Kovariaten.	27
6.4 Auswertung.	28
6.4.1 Qualitative Erhebung.	28
6.4.2 Einfluss der Aufnahmeprüfung und der Maturanote.	28

6.4.3 Explorative Faktorenanalyse – Gründe für Abbruchintentionen.	29
6.4.4 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.	30
6.4.5 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.	31
7. Ergebnisse.....	31
7.1 Qualitative Erhebung.	31
7.2 Quantitative Erhebung.	32
7.2.1 Einfluss der Aufnahmeprüfung und der Maturanote.	32
7.2.2 Explorative Faktorenanalyse – Gründe für Abbruchintentionen.	32
7.2.3 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.	34
7.2.4 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.	35
7.2.5 Deskriptive Ergebnisse.	35
8. Diskussion	37
8.1 Einfluss der Aufnahmeprüfung.....	37
8.2 Einfluss der Maturanote.....	38
8.3 Gruppen der StudentInnen mit Abbruchintentionen.....	39
8.4 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.....	39
8.5 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.....	41
8.6 Gegenüberstellung von Aufnahmeprüfung und Maturanote.....	41
8.7 Diskussion der deskriptiven Ergebnisse.....	42
9. Limitationen	44
10. Schlussfolgerung und Ausblick.....	45
Literaturverzeichnis	46
Tabellenverzeichnis.....	50
Anhang	51
A1. Fragebogen	51
A2. Lebenslauf.....	57

Abstract (deutsch)

Aus dem Interesse heraus, die hohe Quote der StudienabbrecherInnen an Universitäten zu minimieren, widmen sich seit vielen Jahren zahlreiche Forschungsarbeiten dem Versuch, Studienabbruch umfassend zu erklären und vorherzusagen. Selektionsverfahren für zulassungsbeschränkte Studiengänge stellen ein Mittel dar, potentielle StudentInnen nicht nur im Sinne ihre Leistungsfähigkeit, sondern auch im Sinne ihrer Passung zum Studium auszuwählen. Dadurch können sich Selektionsverfahren auch in Zusammenhang mit der Prävention von Studienabbrüchen positiv auswirken. Mit einem Mixed-Method Design wurde in dieser Arbeit verglichen, inwieweit sich die Leistung in der Matura als auch die Tatsache, ob StudentInnen vor Beginn des Studiums eine fachspezifische Aufnahmeprüfung bestehen mussten, auf spätere Abbruchintentionen auswirken. Hierzu wurden Daten von 401 StudentInnen mithilfe eines Fragebogens, der zuvor im Rahmen von Interviews erarbeitet worden war, gesammelt. Weiterführend wurde zudem verglichen, inwieweit die beiden Selektionsverfahren auch die für die Abbruchintentionen ausschlaggebenden Gründe beeinflussen. Da zur Beantwortung dieser Frage nur StudentInnen mit Abbruchintentionen herangezogen wurden, minimierte sich die Stichprobe auf 194 StudentInnen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnahme an einer fachspezifischen Aufnahmeprüfung Abbruchintentionen signifikant verringern kann. Die Note bei der Matura hat jedoch keinen Einfluss auf spätere Abbruchintentionen. Haben StudentInnen, die eine Aufnahmeprüfung gemacht haben, trotzdem Abbruchintentionen, ist dies signifikant seltener durch die Ausrichtung des Studienfachs begründet. Zudem konnte gezeigt werden, dass es Zusammenhänge zwischen der Maturanote und der Zustimmung zu uneffektivem Arbeitsverhalten als Grund für Abbruchintentionen gibt. Bessere Noten verringern dabei die Wahrscheinlichkeit, dass die Gründe für Abbruchintentionen durch Probleme im Arbeitsverhalten entstanden sind.

Abstract (english)

Since there is a great interest in reducing the number of students who drop out of university – many recent studies try to explain and predict student drop-out. The selection process of the university is a possibility to choose students due to their cognitive capabilities and their interests. As a result the selection process can be useful in terms of reducing drop-outs. A mixed methods design was used to explain if and how school graduation grades and the participation in a specialist acceptance test affect the tendency to drop out. Therefore a questionnaire – created with information collected in several interviews – was presented to 401 students. Additionally it was the aim of the study to take a look at the reasons crucial to the drop-out intentions. Based on this idea we evaluated if the two possible measures used for student selection also affect the reasons for drop-out tendencies. Since we could only use students who reported intentions to drop out to answer this question – the sample was reduced to 194 students. The results indicated that only the participation in a specialist acceptance test but not the quality of the graduation grades influences the tendency to drop out. If students who participated in an acceptance test nevertheless have drop-out tendencies – the focus of the field of study is less often the reason for these tendencies than in the reference group. The results also indicated that better graduation grades reduce the possibility that the reasons for drop-out tendencies are motivated by work attitude problems.

Theoretischer Teil

Wissen ist der Ursprung jeglichen Fortschritts, und so verwundert es auch nicht, dass die Vermittlung eben jenes Wissens seit Menschengedenken einen hohen Stellenwert im gesellschaftlichen System einnimmt. War das Erlernen von akademischem Wissen für lange Zeit ausschließlich an Universitäten gebunden, leben wir heute in einer Zeit, in der die Wissensvermittlung zu einem Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern geworden ist (Kolland, 2002). Wie bei den meisten Wettbewerben rückt damit die Wirtschaftlichkeit von Wissen und der damit verbundenen Lehre immer mehr in den Fokus des Interesses. Ein Studium ist nicht nur für den Staat, sondern auch für die studierende Person mit einer hohen finanziellen Belastung verbunden. Zählt man direkte und indirekte Kosten zusammen, kostet der Bildungsweg im Tertiärbereich StudentInnen in Österreich circa 60000 US-Dollar. Die Kosten für den Staat fallen durch direkte Investitionen, Zuschüsse und entgangene Steuern ähnlich hoch aus (OECD, 2013). Dass der Kapitalwert einer Person mit abgeschlossenem Studium in Österreich abhängig vom Geschlecht zwischen circa 125000 und 185000 US-Dollar liegt, verstärkt die wirtschaftliche Bedeutung noch zusätzlich (OECD, 2013). Betrachtet man diese Zahlen, verwundert es nicht, dass im aktuellen wissenschaftlichen Bildungsdiskurs auch das Thema Studienabbruch und die dadurch entstehenden hohen verlorenen Kosten immer relevanter werden.

Auch die mittlerweile fast abgeschlossene Umstellung des Studiensystems im Rahmen des Bologna-Prozesses hat es nicht nur zum Ziel, das Studium europaweit anzugleichen, sondern auch, den ersten Studienabschluss weiter nach vorne zu verlagern. Mit Einführung des Bachelors als ersten Studienabschluss soll somit die Effizienz des Studiums gesteigert und Studienabbrüchen entgegengewirkt werden (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, & Besuch, 2009).

1. Studienabbruch

1.1 Studienabbruch in Zahlen.

Der Anteil der Studierenden, der in Österreich ein Studium beginnt, ohne dieses abzuschließen, lag 2008 laut der Organisation of Economic Co-operation and Development bei 36% (OECD, 2010). Dieser Wert ist auch bei der letzten großen Erhebung im Jahr 2011 praktisch unverändert geblieben (OECD, 2013). Die Quote der AbbrecherInnen in Österreich war damit in beiden Jahren leicht über dem allgemeinen weltweiten OECD-Durchschnitt als auch über dem nur 2008 berechneten EU-Durchschnitt. Zur Berechnung der Statistiken der

OECD wird in Österreich der gesamte Tertiärbereich A eingeschlossen. Dieser umfasst sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen. Im Vergleich mit anderen Ländern ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Umstellung des Studiensystems im Rahmen des Bologna-Prozesses in den diversen Ländern unterschiedlich schnell erfolgt ist und somit die Vergleichbarkeit stark eingeschränkt wird. In Österreich dauerte die Umstellung vergleichsweise lange. Durch die dadurch entstehende längere durchschnittliche Studiendauer bis zu einem ersten Abschluss, könnte die höhere Abbruchquote zumindest teilweise erklärt werden (Unger et al., 2009). Gegen diese Annahme spricht jedoch, dass die Einführung des Bachelors in Deutschland die AbbrecherInnen-Quote sogar erhöht hat (Heublein, Richter, Schmelzer, & Sommer, 2014). Dies kann zum Beispiel durch eine immer stärkere Verschulung des Studiums erklärt werden, bei der eine flexible Gestaltung des Studienverlaufs immer weniger möglich ist. Die Vereinbarkeit mit einer gleichzeitigen Berufstätigkeit scheint dadurch erschwert zu werden (Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008). Ob sich die Umstellung auf ein Bachelor- und Masterstudienystem also zumindest im Sinne einer Verminderung der Studienabbruchquote bewährt, wird erst durch die zukünftige Entwicklung wirklich zu beantworten sein. Zusätzlich können immer auch spezielle länderspezifische Besonderheiten die Vergleichbarkeit einschränken. In Österreich ist zum Beispiel die Quote an Mehrfachbelegungen, also mehreren gleichzeitigen Inskriptionen für verschiedene Fächer, sehr hoch (Unger et al., 2009). Im Vergleich der AbbrecherInnen-Quoten zwischen Fachhochschulen und Universitäten gab es in Deutschland zumindest in den letzten Jahren etwas mehr AbbrecherInnen an den Universitäten. Über die Jahre hinweg gab es jedoch teilweise deutliche Schwankungen in den Zahlen (Heublein et al., 2014).

Für die Berechnung von Quoten und Statistiken besteht das Problem, dass gespeicherte universitäre Daten normalerweise keine Informationen über den weiteren Bildungsweg von StudienabbrecherInnen enthalten. Statistiken über StudienabbrecherInnen basieren folglich normalerweise auf statistischen Schätzungen (Heublein, 2014). Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass es vielen StudienabbrecherInnen möglich ist, ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Nur Personen, die durch mehrfaches Nichtbestehen einer Lehrveranstaltung zu einem Studienabbruch gezwungen werden, ist dies nicht gestattet. Sie stellen somit generell gewissermaßen einen Sonderfall unter den StudienabbrecherInnen dar (Heublein, 2014). Auch die zukünftige Entscheidung für ein anderes Studienfach ist immer eine potentielle Option. Eine strikte Trennung zwischen StudienabbrecherInnen, Studienfach-WechslerInnen und regulären StudentInnen ist somit immer auf einen bestimmten Zeitpunkt begrenzt und dementsprechend eigentlich nur in der

Theorie möglich. Besondere Relevanz erhält diese Überlegung, wenn man berücksichtigt, dass laut einer Erhebung unter StudienabbrecherInnen österreichischer Universitäten, die ihr Studium sehr früh abgebrochen haben, rund 40% die Möglichkeit einräumten zukünftig nochmal ein anderes Studium zu beginnen. Immerhin 10% gaben zudem an, dass für sie die Möglichkeit besteht, das bereits angefangene Studium noch weiterzuführen (Unger et al., 2009).

1.2 Definition Studienabbruch.

Aktuell gibt es unterschiedliche Herangehensweisen zur Definition von Studienabbruch. Eine enggefasste Begriffsauslegung, definiert all jene als StudienabbrecherInnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Studium an einer Universität aufgenommen haben, diese aber ohne einen Abschluss wieder verlassen (z.B., Blüthmann et al., 2008; Kolland, 2002; Unger et al., 2009; Voelke & Sander, 2008). Studienfach-WechslerInnen und Universitäts-WechslerInnen werden nicht als AbbrecherInnen verstanden. Bei einem Wechsel der Universität schließt dies auch Wechsel bei gleichbleibendem Studienfach mit ein. Studienfach-WechslerInnen, die dagegen an eine Privatuniversität, eine Fachhochschule, eine Akademie oder eine ähnliche Einrichtung wechseln, werden zumindest in manchen Arbeiten als AbbrecherInnen definiert (z.B., Kolland, 2002). Damit bezieht sich diese Definition auf eine Begriffsbestimmung aus einem rein universitären Blickpunkt (Voelke & Sander, 2008). Eine Sonderstellung hat der Abbruch eines Masterstudiums. Zwar kann hier wegen bereits zwingend erworbenem Bachelorabschluss eigentlich nicht direkt von Studienabbruch gesprochen werden, trotzdem werden wegen der besonderen Bedeutung des Masterstudiums auch hier Daten zum Studienabbruch erhoben und wissenschaftlich verwertet (Heublein et al., 2014).

Um die Besonderheit aller jener StudienabbrecherInnen herauszuarbeiten, die ihr Studium bereits sehr früh abbrechen, wird bei der Definition häufig auch eine zeitliche Komponente berücksichtigt (Unger et al., 2009). Kolland (2002) schlägt dabei eine Trennung zwischen AbbrecherInnen, die nie an einer Prüfung teilgenommen haben und somit eigentlich zu keinem Zeitpunkt aktiv studiert haben, und späteren AbbrecherInnen vor.

2. Bisherige Forschung zum Thema Studienabbruch

2.1 Gründe und Erklärungsmodelle.

Betrachtet man die wissenschaftliche Forschung zum Thema Studienabbruch, geht es primär darum, die Frage zu beantworten, was StudentInnen letztendlich zu AbbrecherInnen

werden lässt. Prinzipiell versucht die Forschung, sich dieser Frage auf zwei grundsätzliche Arten anzunähern. Einerseits über die Berechnung der statistischen Aussagekraft verschiedener Variablen, wie beispielsweise der Bildung der Eltern oder dem Alter der StudentInnen in Zusammenhang mit einem Studienabbruch allgemein (z.B. Dell'mour & Landler, 2002; Georg, 2009), zum anderen auch über die Differenzierung der Gründe, ausschlaggebend für den Abbruch eines Studiums (z.B. Heublein et al., 2009; Unger et al., 2009). Der Unterschied besteht also im Wesentlichen darin, dass beide Ansätze, mit Bezug zu den interessierenden Informationen, einen unterschiedlichen Ansatzpunkt wählen. Inwieweit eine den Studienabbruch beeinflussende Variable in ihrer Aussagekraft vom jeweiligen Abbruchgrund abhängig ist, kann nur durch eine Verbindung beider Ansätze beantwortet werden.

Gründe für die Entscheidung, ein Studium abzubrechen, wurden wiederholt durch die direkte Befragung von StudienabbrecherInnen ermittelt und deskriptiv nach prozentualen Anteilen berichtet. Bei Unger et al. (2009) wurden in Österreich studierende, frühe AbbrecherInnen explizit nach dem Hauptgrund für ihre Entscheidung gefragt. Die gegebenen Antworten wurden dabei in 15 Gruppen zusammengefasst. Den größten Anteil stellten dabei mit 15% jene dar, die angaben, ihr Studium wegen nicht erfüllten Erwartungen beendet zu haben. Daneben waren die berufliche Unvereinbarkeit (14%), der Wechsel zu einer anderen Ausbildung, einer Fachhochschule, einer privaten Universität und anderen Institutionen (13%) sowie persönliche Gründe (10%) die meistgenannten Antworten. Alle anderen Gründe lagen jeweils unter 10%. Auch bei Heublein et al. (2009) wurde nach den ausschlaggebenden Motiven gefragt. Die Stichprobe beschränkte sich dabei aber nicht nur auf frühzeitige AbbrecherInnen und bestand aus ehemaligen StudentInnen deutscher Universitäten. Hier zeigten sich starke Schwankungen zwischen einer Befragung im Jahr 2000 und einer aktuelleren Befragung im Jahr 2008. Im Jahr 2008 waren Leistungsprobleme (20%), finanzielle Probleme (19%), mangelnde Studienmotivation (18%), Studienbedingungen (12%), Prüfungsversagen (11%) und berufliche Neuorientierung (10%) die meistgenannten Gründe. In einer anderen, etwas weiter zurückliegenden und ersten bundesländerübergreifenden Erhebung unter StudentInnen in Österreich von Kolland (2002) wurde nicht nach dem ausschlaggebenden Grund gefragt, sondern nach Gründen, die zu einer Entscheidung, das Studium abzubrechen, beigetragen haben. Für die deskriptive Analyse wurden all jene Antworten berücksichtigt, bei denen der vorgegebene Grund eine sehr starke oder zumindest ziemliche Zustimmung erhielt. Die Ergebnisse zeigten, dass für 55% die fehlende Vereinbarkeit mit einer parallelen Berufstätigkeit zumindest teilweise zur

Entscheidung beigetragen hat. Die weiteren Zustimmungsquoten lagen bei 46% (zu wenig Engagement im Studium), 46% (die Universität ist fremd geblieben), 45% (Studium war zu theoretisch), 43% (attraktiven Arbeitsplatz erhalten), 38% (andere Ausbildung angefangen oder zumindest einen Plan diesbezüglich gehabt), 37% (Ärger über Studienbedingungen), 35% (keine klare Struktur im Studium) und 33% (es ist notwendig Geld zu verdienen). Alle anderen Gründe erreichten Zustimmungsraten von unter 30%.

Die geringe Übereinstimmung der verschiedenen Erhebungen überrascht dabei nur auf den ersten Blick. Beim Vergleich ist unbedingt die mit Blick auf den Abbruchzeitpunkt unterschiedlich gewählte Stichprobe zu beachten. Es ist naheliegend, dass nicht erfüllte Erwartungen eher früher als später für einen Studienabbruch sorgen. Gleiches gilt auch für einen Wechsel an eine andere Institution. Zusätzlich wurden die Kategorien in den beiden Befragungen teilweise anders zusammengefasst. Bei der Erhebung von Kolland (2002) gab es zudem Unterschiede in der Fragestellung. Folglich lässt sich aber zumindest der Schluss ziehen, dass es eine große Anzahl an potentiellen Abbruchgründen gibt. In keiner der beiden Befragungen nach dem Hauptgrund erreichte ein Grund eine Zustimmung von über 20%. Zusätzlich wurden auch immer sehr spezielle Gründe, wie zum Beispiel die Unzufriedenheit mit der Atmosphäre an der Universität vereinzelt von einer sehr geringen Anzahl an StudienabbrecherInnen genannt (Unger et al., 2009).

Studien, die versuchen, übergreifende und vom Abbruchgrund unabhängige beeinflussende Variablen zu finden, basieren oftmals auf offiziellen Hochschulstatistiken und dabei von Universitäten selbst erhobene, vor allem soziodemografische Daten (Unger et al., 2009). Hier besteht der große Vorteil darin, dass auf eine sehr große Stichproben oder sogar eine Vollerhebung zurückgegriffen werden kann. Da jedoch die Gründe für einen Abbruch meist nicht bekannt sind beziehungsweise nicht erhoben werden können, muss die Gruppe der StudienabbrecherInnen als homogen angesehen werden. Eine Einteilung in Gruppen anhand der Abbruchgründe ist nicht möglich. Doch auch Arbeiten, die ihre Ergebnisse aus Primärerhebungen ziehen, vernachlässigen oft eine mögliche genauer Differenzierung von StudienabbrecherInnen. Studien, die StudienabbrecherInnen mit Bezug zu den Abbruchgründen als homogene Gruppe sehen, kommen oft zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. So konnten zum Beispiel Georg (2009) sowie Dell'mour und Landler (2002) in ihren Arbeiten zeigen, dass die Ausbildung der Eltern beziehungsweise die soziale Herkunft von StudentInnen signifikanten negativen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs haben. Bei Alarcon und Edwards (2013) war dies jedoch nicht der Fall und bei Araque, Roldán, und Salguero (2009) nur in einigen Studiengängen. Noch

unterschiedlicher fallen die Ergebnisse aus, wenn man den Einfluss von finanziellen Ressourcen auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs betrachtet. Hier gibt es sowohl Studien, die zeigten, dass finanzielle Probleme die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs erhöhen (Unger et al., 2009), solche die keine signifikanten Zusammenhänge fanden (Georg, 2009), und solche, die zeigten, dass finanzielle Probleme die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringern (Titus, 2004). Gleiches gilt für den Einfluss durch eine parallele Berufstätigkeit. Auch hier zeigten sich sowohl Ergebnisse, nach denen die Berufstätigkeit die Abbruchwahrscheinlichkeit signifikant erhöht (Georg, 2009; Unger et al., 2009), also auch signifikant verringert (Titus, 2004). Betrachtet man nun diese Gegensätzlichkeiten, zeigt sich bereits gut, wie problematisch Aussagen über die Vorhersage des Studienabbruchs ausfallen können. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der Überlegung, dass verschiedene Variablen nicht über alle Abbruchgründe hinweg den gleichen Einfluss haben und die Ergebnisse dadurch verzerrt werden.

Dementsprechend liegt die Aussagekraft solcher nicht weiter differenzierenden Studien wohl hauptsächlich darin zu zeigen, welche unterschiedlichen Ursachen die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch beeinflussen können. So lässt sich allgemein unterscheiden, ob der Abbruch durch Ursachen, die in der Person selbst begründet liegen, durch Ursachen, die in der Institution Universität begründet liegen, oder durch externe beziehungsweise nicht direkt zu beeinflussende Ursachen ausschlaggebend beeinflusst wird. Als signifikante, persönliche Einflüsse stellten sich motivationale Faktoren wie Studienmotivation allgemein, Fachinteresse, Commitment, angestrebter Abschluss und akademische Ziele (Allen, Robbins, Casillas, & Oh, 2008; Blüthmann, Thiel, & Wolfgramm, 2011; Chen, 2012; George, 2009; Dresel & Grassinger, 2013; Robbins et al., 2004; Schiefele, Streblow, & Brinkmann, 2007; Titus, 2004; Unger et al., 2009), Pflichtbewusstsein (Alarcon & Edwards, 2013), Lernschwierigkeiten (Blüthmann et al., 2011), selbsteingeschätzter Kenntnisstand (Schiefele et al., 2007; Unger et al., 2009), soziale Faktoren, wie soziale Kompetenz, Anschluss und Zufriedenheit (Allen et al., 2008; Chen, 2012; Schiefele et al., 2007; Unger et al., 2009), Vorbildung (Dell'mour & Landler, 2002) sowie akademische Fähigkeiten im Bereich schulischer beziehungsweise universitärer Leistung und Selbstwirksamkeit (Alarcon & Edwards, 2013; Allen et al., 2008; Araque et al., 2009; Blüthmann et al., 2011; Chen, 2012; Robbins et al., 2004; Titus, 2004; Voelkle & Sander, 2008) heraus. Auch der universitäre Kontext kann eine Rolle bei der Entscheidung für oder gegen den Abbruch eines Studiums spielen. So stellten sich hier die Beurteilung der Studienbedingungen (Blüthmann et al., 2011), die Beurteilung der Lehrqualität

beziehungsweise der Relevanz der Lehre (Georg, 2009; Schiefele et al., 2007), finanzielle Ausgaben der Universität allgemein (Gansemer-Topf & Schuh, 2006) beziehungsweise speziell für den Student Service (Chen, 2012) sowie Selektivität bei der Auswahl von StudentInnen allgemein (Gansemer-Topf & Schuh, 2006; Titus, 2004) beziehungsweise bei bestimmten Studienfächern (Araque et al., 2009) als signifikante Einflüsse heraus. Die dritte Gruppe an einflussnehmenden Ursachen umfasst mit dem Geschlecht (Alarcon & Edwards, 2013; Dell'mour & Landler, 2002), der Ethnie (Chen, 2012), dem Alter bei Studienbeginn (Araque et al., 2009; Dell'mour & Landler, 2002) sowie mit der bereits angesprochenen sozialen Herkunft beziehungsweise der Bildung der Eltern oder speziell des Vaters (Georg, 2009), der finanziellen Lage (Titus, 2004; Unger et al., 2009) und der parallelen Berufstätigkeit (Georg, 2009; Titus, 2004; Unger et al., 2009) alle jene Einflüsse, die extern begründet liegen oder als gegeben betrachtet werden können.

Die Aussagekraft all dieser Ergebnisse ist immer auch davon abhängig, welche Variablen in ein berechnetes Modell eingeschlossen wurden. Allgemein gesagt, scheinen zumindest monokausale Modelle Studienabbruch nicht ausreichend erklären zu können, denn auch Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Variablen können einen Einfluss auf das Ergebnis nehmen (Georg, 2009). So zeigte sich bei Voelkle und Sander (2008), dass der Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abbruch vollständig durch Universitätsnoten erklärt wird. Mit einem ähnlichen mathematischen Ansatz konnten auch Brandstätter, Grillich, und Farthofer (2006) den Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abbruch über schlechte Arbeitshaltung und unzureichende Leistung im Studium zumindest teilweise erklären. Nicht zuletzt wird dadurch betont, wie stark alle Ergebnisse immer auch vom gewählten Blickwinkel abhängig sind.

Um ein vollständiges Bild zu erhalten, kann es zudem von erheblichem Mehrwert sein, Beziehungen zwischen persönlichen und institutionellen Einflüssen zu vergleichen (Heublein, 2014). Auch wenn laut Georg (2009) die Aussagekraft von persönlichen Einflüssen die von institutionellen weit übersteigt, können doch beide Bereiche gerade auch durch die gegenseitige Beeinflussung an Aussagekraft gewinnen.

2.2 Typologie.

Um die Aussagekraft von Erklärungsmodellen zum Thema Studienabbruch zu erhöhen, gibt es in der Forschung vereinzelt bereits Ansätze dazu, die Gruppe der StudienabbrecherInnen genauer zu differenzieren. Mit Augenmerk auf der Beachtung der Heterogenität wird versucht, über Clusteranalysen, Faktorenanalysen oder Latent Class

Analysen Subgruppen unter den StudienabbrecherInnen zu bilden. Voelkle und Sander (2008) kamen dabei in ihrer Arbeit zu einer Lösung mit drei Klassen. Interessant war hierbei vor allem, dass die erhobenen Schulnoten die spätere Universitätsnoten zwar über die gesamte Stichprobe hinweg, nicht jedoch in allen Klassen signifikant vorhersagen konnten. Als nicht signifikant stellte sich dabei die Beziehung gerade in der Klasse mit den wenigsten Personen, aber der höchsten Abbruchwahrscheinlichkeit heraus. Das ist vor allem deswegen erstaunlich, weil die Ergebnisse darauf hindeuten, dass die oft zur Selektion herangezogenen Schulnoten für die eigentlich gefährdetste Klasse keine Vorhersagekraft besitzen. Die beiden anderen Klassen zeichneten sich durch eine durchschnittliche beziehungsweise eine sehr niedrige Abbruchquote aus. In beiden konnten Schulnoten die Universitätsnoten signifikant vorhersagen.

Blüthmann, Lepa, & Thiel (2012) fanden in ihrer Arbeit mithilfe einer Clusteranalyse drei Typen von StudienabbrecherInnen beziehungsweise Studienfach-WechslerInnen. Ihre Ergebnisse bezogen sich dahingehend auf eine breitere Population. Die Bildung der Gruppen basierte dabei auf den angegebenen subjektiven Exmatrikulationsgründen. Dabei fielen 36% der Personen in die Gruppe derer, die sich bei der Auswahl des Studiums verählt hatten, 25% in die Gruppe der Überforderten, 21% in die Gruppe der strategisch Wechselnden und letztlich 18% in die Gruppe der vom Studium enttäuschten.

Auch Unger et al. (2009) beschäftigten sich in ihrer Erhebung unter frühen StudienabbrecherInnen österreichischer Universitäten mit einer Typologienbildung. Hier ergaben sich sechs Cluster, zu deren Bildung mehrere Variablen, die unter anderem auch Studienprobleme und -zufriedenheit umfassten, herangezogen wurden. Dabei fielen 23% in das Cluster all derer, die eigentlich sehr zielstrebig und zufrieden waren, das Studium aber abbrechen, um sich außerhalb der Universität an einer anderen Institution oder in einem Beruf weiter zu verbessern. Ebenfalls 23% fielen in das praxisorientierte Cluster. Diese Gruppe bezeichnete das Studium häufig als zu theoretisch und fokussierte sich dementsprechend mehr auf die Berufstätigkeit. Des Weiteren ergaben sich die Cluster derer, die das Studium eher als Übergangs- beziehungsweise Orientierungsphase sahen (21%), derer, die recht orientierungslos im Studium waren und sich letztendlich nicht wohlfühlten (17,5%), derer, deren einflussnehmende Probleme hauptsächlich außerhalb der Universität begründet lagen (8,5%) und derer, die nach ihrem Abbruch unglücklich oder sehr unzufrieden waren und die rückblickend ihre Entscheidung häufig kritisch betrachteten (7%).

Kolland (2002) unterteilte die Gruppe der StudienabbrecherInnen mithilfe einer Faktorenanalyse unter Einbezug diverser potentieller Gründe für einen Studienabbruch. Dabei

ergaben sich vier Faktoren: Hochschulkultur, Erwerbstätigkeit, Leistungsversagen und institutionelles Setting.

Übergreifend zeigen all diese Erkenntnisse nicht nur, dass es problematisch ist, die Vorhersagekraft verschiedener Einflussgrößen über die gesamte Population der StudienabbrecherInnen zu betrachten, sondern vielmehr auch, dass es nie nur einen Ansatz geben kann, Studienabbruch entgegenzuwirken. Es ist essenziell, sich Gründen und Ursachen differenziell anzunähern, denn nicht für alle Probleme kann es Lösungen geben und nur bei manchen liegt es in der Macht der Universitäten Abhilfe zu schaffen.

2.3 Internationaler und nationaler Vergleich.

Generell konnte bisher nicht genau geklärt werden, inwieweit ein Vergleich der diversen Forschungsarbeiten aus den unterschiedlichsten Ländern und Kontinenten möglich und sinnvoll ist. Überlegt man, wie stark sich die verschiedenen Studiensysteme unterscheiden, bleibt dies fraglich. Zumindest in Europa haben sich die verschiedenen Länder durch den Bologna-Prozess jedoch bereits sehr stark angenähert. Auch der Vergleich innerhalb eines Landes – also zwischen verschiedenen Universitäten – ist nicht unproblematisch. Erhebungen an österreichischen Universitäten zeigten, dass die AbbrecherInnen-Quoten an den verschiedenen Universitäten des Landes unterschiedlich hoch ausfallen (Dell'mour & Landler, 2002; Unger et al., 2009). Verschiedene Forschungsarbeiten konnten die fehlende Vergleichbarkeit verschiedener Universitäten sowohl auf die Größe der Universität (Titus, 2004) als auch auf die finanziellen Ausgaben der Universität (Chen, 2012; Gansemer-Topf & Schuh, 2006) zurückführen. Auch die Selektivität der Universität in der Auswahl ihrer StudentInnen wurde teilweise als signifikante Einflussgröße bestätigt (Gansemer-Topf & Schuh, 2006; Titus, 2004). Bei Chen (2012) war die Selektivität jedoch irrelevant.

Geht man noch einen Schritt weiter, zeigte sich, dass es auch innerhalb einer Universität Unterschiede gibt. So unterscheidet sich in Deutschland die Abbruchquote im Masterstudium mit 11% deutlich von der im Bachelorstudium mit 28% (Heublein et al., 2014). Zwischen StudentInnen im Bachelorstudium und StudentInnen im Diplomstudium zeigten sich jedoch wiederholt sowohl in Österreich als auch in Deutschland keine Unterschiede in der Quote (Heublein et al., 2014; Unger et al., 2009). Auch frühe AbbrecherInnen unterscheiden sich sowohl im Profil (Schiefele et al., 2007) als auch in der Anzahl (Chen, 2012; Unger et al., 2009) signifikant von späteren AbbrecherInnen. In den Jahren 2006 und 2007 konnte gezeigt werden, dass circa ein Drittel aller AbbrecherInnen in

Österreich die Universität bereits in den ersten drei Semestern verlassen haben (Unger et al., 2009). Eine besondere Bedeutung kann hierbei vor allem dem Übergangsprozess von der Schule zur Universität zugeschrieben werden. Vielen StudentInnen bereitet es dabei Schwierigkeiten, sich auf neue Lebensbedingungen und Anforderungen einzustellen. Insbesondere spielen dabei auch soziale und kulturelle Anforderungen, die durch die neue Lebenssituation entstanden sind, eine große Rolle (Bowles, Fisher, McPhail, Rosenstreich, & Dobson, 2014). Ein im Studienverlauf sehr früher Abbruch hat dementsprechend eine besondere Bedeutung und steht deswegen oftmals besonders im Fokus des Interesses (z.B., Unger et al., 2009).

Auch im Vergleich der verschiedenen Studienbereiche und noch spezifischer bei den verschiedenen Studienfächern gibt es Unterschiede. So konnte gezeigt werden, dass AbbrecherInnen je nach Studienbereich unterschiedliche Profile aufweisen (Araque et al., 2009). Abhängig vom Studienbereich konnten also unterschiedliche Variablen den Studienabbruch signifikant vorhersagen. Fellenberger und Hannover (2006) konnten zeigen, dass eine Vergleichbarkeit in der Tendenz, das Studium abzubrechen, zwischen StudentInnen des MINT-Bereichs (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) und StudentInnen des SOSP-Bereichs (Sozial- und Sprachwissenschaften) gewährleistet ist. Doch auch in ihrer Erhebung wurden diese Tendenzen in den beiden Studienbereichen durch sehr unterschiedliche Gründe hervorgerufen. Allgemeine Statistiken bestätigten sowohl in Österreich (Dell'mour & Landler, 2002) als auch in Deutschland (Heublein et al., 2014), die Probleme in der Vergleichbarkeit verschiedener Studienfächer. Aus ihnen geht hervor, dass sich die Erfolgsquoten in den unterschiedlichen Studienfächern teilweise sehr stark unterscheiden. Die Auswahl einer Stichprobe für wissenschaftliche Forschungsarbeiten stellt dementsprechend oftmals ein gewisses Problem dar und sollte stets mit Bedacht erfolgen.

3. Bedeutung der Abbruchquote für Universitäten und StudentInnen

Nicht alle Abbrüche stellen ein individuelles Problem für AbbrecherInnen dar. Manche Abbrüche sind als eine bewusste, persönliche Entscheidung sogar als positive Weiterentwicklung zu werten. Der Studienabbruch wäre folglich als solche Entscheidung eigentlich nicht mit Studienabbrüchen vergleichbar, die erzwungen beziehungsweise aus negativen Gründen heraus entstanden sind. Jedoch findet die Tatsache, dass ein Studienabbruch nicht generell negativ zu bewerten ist, häufig wenig Beachtung. Von einem positiven Abbruch kann zum Beispiel dann gesprochen werden, wenn StudentInnen ihr Studium beenden, weil sie ihr persönliches akademisches Ziel erreicht haben (Codjoe &

Helms, 2005). Und auch wenn dies nicht der Fall ist, so ist doch davon auszugehen, dass jegliches an Universitäten oder Fachhochschulen erworbenes Wissen einen gewissen Nutzen hat und nicht in Gänze nach dem Studienabbruch verloren geht. Rund die Hälfte aller AbbrecherInnen, die ihr Studium in den ersten drei Semestern abgebrochen haben, gaben bei Unger et al. (2009) an, von ihrem im abgebrochenen Studium gelernten Wissen später beruflich profitiert zu haben. Dies ist vor allem deswegen interessant, da es folglich nahe liegt, dass spätere AbbrecherInnen dementsprechend ihr Wissen sogar noch mehr nutzen können. Bei Kolland (2002) hielten zumindest 38% der AbbrecherInnen das in ihrem abgebrochenen Studium Gelernte für beruflich nutzbar. Wobei sich dieser Wert ausschließlich auf die aktuelle berufliche Anstellung bezog. Gleichzeitig gaben 59% aller AbbrecherInnen an, dass ihr Studium für ihre persönliche Weiterbildung lohnenswert war.

Als weiterer Ansatzpunkt können Studienabbrüche auch für den Selektionsprozess als Notwendigkeit gesehen werden (Kolland, 2002). Viele StudentInnen merken erst im Verlauf des Studiums, dass ihr gewähltes Studium nicht das Richtige ist. Gerade frühe AbbrecherInnen, die generell eine Mehrheit unter den AbbrecherInnen darstellen, sind in diesem Sinne positiv zu bewerten, da sie die fehlende Passung sehr früh erkennen und mit dieser Entscheidung der Universität weitere Arbeit und Kosten ersparen (Unger et al., 2009). Trotzdem könnte das System dabei durch einen bereits vor dem Studium stattfindenden Selektionsprozess noch effektiver sein. Der Universität bieten sich dabei verschiedene Möglichkeiten, diese Idee zu implementieren.

4. Methoden der StudentInnenauswahl

4.1 Selbstselektion durch die StudentInnen.

Eine Möglichkeit, mit einer begrenzten Anzahl an Studienplätzen beziehungsweise auch mit Unsicherheiten bei der Studienwahl umzugehen liegt darin, zu versuchen, potentielle StudentInnen beim Auswahlprozess bezüglich der Studienrichtung zu unterstützen. Sogenannte Self-Assessments (SA) stellen explizit kein Mittel zur StudentInnenauswahl seitens der Universität dar. Vielmehr sollen sie eine Orientierungshilfe darstellen (Pietrangeli, Sindern, & Rudinger, 2013). Es geht also darum zu ermitteln, ob eine Passung zwischen Interessen und Kompetenzen einer Person und dem Profil eines bestimmten Studienfachs besteht. Dies ist von besonderer Bedeutung, da gezeigt werden konnte, dass bei der Studienfachwahl häufig gerade die Unsicherheit bezüglich der eigenen Interessen und Kompetenzen zum Problem werden kann (Heine, Willich, & Schneider, 2010). Somit soll also mit den SAs Fehlentscheidungen bezüglich des Studienfachs entgegengewirkt und

zusätzlich Interesse für passende Studienfächer geweckt werden. Im Optimalfall geht dies auch mit einer ausgeglichenen Studienplatznachfrage einher. Eine Selektion durch die Universität käme somit in weniger Fällen zum Einsatz und könnte positiver Weise an Notwendigkeit verlieren.

An der Universität Wien stehen zu mehreren Studienfächern Online Self-Assessments (OSA) zur Verfügung. Je nach Studienfach sind diese freiwillig oder verpflichtend zu bearbeiten. Freiwillige OSAs gibt es derzeit jedoch nur in den Fächern Chemie, Statistik, Transkulturelle Kommunikation und English and American Studies. Verpflichtende OSAs stellen den ersten Schritt eines mehrstufigen Auswahlprozesses für zugangsbeschränkte Studienfächer dar. Sie müssen fristgerecht bearbeitet werden, sind aber wie bei allen SAs nicht Teil des Bewertungsprozesses. Ziel ist es lediglich, vorzeitig eine Passung zwischen StudentIn und Studienfach zu prüfen. Ist die Nachfrage für ein Studienfach auch nach den OSAs noch größer als die Anzahl der verfügbaren Studienplätze, so besteht die Möglichkeit für eine studienfachspezifische Aufnahmeprüfung. Ist dies nicht der Fall, kann diese entfallen. Im Studienjahr 2016 / 2017 gibt es 10 verpflichtende OSAs an der Universität Wien. Ausgenommen sind bei den zugangsbeschränkten Studienfächern lediglich Psychologie und Sportwissenschaften, bei denen direkt und ohne OSA eine Aufnahmeprüfung durchgeführt wird. Medizin wird in Wien nicht an der Universität Wien, sondern der Medizinischen Universität Wien gelehrt. Auch hier gibt es kein vorgeschaltetes verpflichtendes OSA vor der Aufnahmeprüfung für das Medizinstudium. Der Prozess der Auswahl von StudentInnen ist somit mit dem Auswahlprozess für Psychologie und Sportwissenschaften der Universität Wien vergleichbar.

Auch die Karl-Franzens-Universität-Graz regelt den Auswahlprozess ihrer aufnahmebeschränkten Studienfächer in zwei Phasen. Hierzu gibt es für fünf Studienfächer verpflichtende OSAs. Genau wie in Wien ist jedoch Psychologie bei diesen OSAs ausgenommen. Die Johannes Kepler Universität Linz geht zumindest bei der freiwilligen Studienberatung noch einen Schritt weiter. Hier werden SAs nicht online, sondern im Zuge eines Studienberatungstests direkt an der Universität durchgeführt. Dabei soll durch einen mehrstündigen und sehr breit angelegten Test, der sowohl allgemeine Fähigkeiten, als auch Interessen, Entscheidungsprobleme, Motive und studienfeldspezifische Fähigkeiten abdeckt, eine Passung zwischen StudentIn und Studienfach abgeklärt werden.

Laut Gleeson, Kriegler-Kastelic, Bugelnig, und Schott (2014) haben die verpflichtenden OSAs der Universität Wien eine hohe Akzeptanz unter den TeilnehmerInnen. Zusätzlich konnten bereits insofern Erfolge gemessen werden, als das bereits mehrere

Aufnahmeprüfungen ausfielen beziehungsweise auch bei stattfindenden Aufnahmeprüfungen alle InteressentInnen zugelassen werden konnten. Inwieweit dies auch wirklich durch die OSAs erreicht wurde, bleibt zu diesem Zeitpunkt noch fraglich, da nicht beantwortet werden kann, wie viele Personen auch ohne OSAs nicht zur Prüfung erschienen wären (Gleeson et al., 2014). Auch für den Studienberatungstest der Johannes Kepler Universität Linz, der bereits seit 1991 durchgeführt wird, liegen positive Ergebnisse aus wissenschaftlichen Überprüfungen vor. So zeigte sich, dass die Teilnahme am Studienberatungstest sowohl auf die Studienleistung als auch auf die Vermeidung von Abbruchtendenzen einen positiven Einfluss hat (Brandstätter, Grillich, & Farthofer, 2002).

Auch international wurden bereits einige Ergebnisse zu OSAs veröffentlicht. Dabei zeigte sich, dass Ergebnisse von OSAs späteren Studienerfolg zumindest zufriedenstellend vorhersagen können (Hornke, Wosnitza, & Bürger, 2013). Jedoch gaben TeilnehmerInnen auch häufig an, dass OSAs für sie eher zur Absicherung dienlich waren und kein wirkliches Entscheidungskriterium dargestellt hatten. Rückblickend wurde der Nutzen dementsprechend also oft in seiner Wertigkeit abgestuft (Pietrangeli et al., 2013).

4.2 Selektion durch die Universität – Internationaler Vergleich.

Aufgrund eines hohen StudentInnenandrangs für verschiedene Fächer beziehungsweise allgemeiner an verschiedenen Universitäten ist es in manchen Fällen trotzdem notwendig, den Zugang zum Studium zu beschränken. Ein Selektionsprozess soll gewährleisten, dass die beschränkten Studienplätze an die StudentInnen vergeben werden, die die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit aufweisen. Unter Erfolg können hierbei sowohl gute Noten, ein Abschluss in Regelstudienzeit oder auch eine hohe Wahrscheinlichkeit, das Studium auch abzuschließen, verstanden werden. Folglich muss ein Auswahlverfahren für StudentInnen eben auf jene Erfolgskriterien zugeschnitten sein. Zudem spielt auch die Umsetzbarkeit und die wirtschaftliche Vertretbarkeit des Auswahlverfahrens eine wichtige Rolle.

Die Auswahl von StudentInnen, hängt im Wesentlichen von den mehr oder weniger restriktiv festgelegten Regeln eines Landes ab. In den USA wird zum Beispiel neben der durchschnittlichen Punktezahl im High School Diplom sehr oft ein allgemeiner Studierfähigkeitstest zur Auswahl herangezogen (Gold & Souvignier, 2005) – allgemein, weil dieser unabhängig von der gewählten Studienrichtung die Fähigkeit zu studieren überprüfen soll. In Deutschland spielt dagegen seit langer Zeit der Numerus Clausus (NC), also die Durchschnittsnote im Abitur, die wichtigste Rolle bei der StudentInnenauswahl. Die

Durchschnittsnote muss in Deutschland als einziges Kriterium zwingend für die Auswahl herangezogen werden. Zusätzlich können gewichtete Einzelnoten, Auswahlgespräche, fachspezifische Studierfähigkeitstests oder auch Berufserfahrungen beziehungsweise potentiell vorhandene Ausbildungen Berücksichtigung finden. Es gilt jedoch, dass weiterhin 40% aller Studienplätze alleine nach NC beziehungsweise Wartesemester vergeben werden müssen. Nur bei den restlichen 60% darf die Universität über eine Kombination der oben genannten möglichen Kriterien nach den eigenen Vorstellungen entscheiden (Deutscher Bundestag, 2004). Die alleinige Berücksichtigung des NCs hat speziell auch einen sehr hohen wirtschaftlichen Vorteil, da Auswahlgespräche oder -tests zwangsläufig mit hohen finanziellen Investitionen seitens der Universität verbunden sind. Doch auch in wissenschaftlichen Studien zeigte sich wiederholt, dass der NC ein sehr guter oder sogar der beste Prädiktor für späteren Erfolg im Studium ist (Gold & Souvignier, 2005; Trapmann, Hell, Weigand, & Schuler, 2007; Troche, Mosimann, & Rammsayer, 2014; Wedler, Troche, & Rammsayer, 2008). Dabei konnte zusätzlich auch gezeigt werden, dass gewichtete Einzelfachnoten keinen Mehrwert zum allgemeinen NC aufweisen (Wedler et al., 2008). Zusätzlich bietet laut Gold und Souvignier (2005) der Einsatz eines fachspezifischen Wissens- und Interessenstest ebenfalls keinen Mehrwert, wenn dieser zusätzlich zum NC als Prädiktor für den Studienerfolg herangezogen wurde. Der aktuelle Stand der Forschung scheint damit die Auswahlpolitik in Deutschland in seiner Richtigkeit zu bestätigen. Gold und Souvignier (2005) gehen in der Interpretation ihrer Ergebnisse sogar soweit zu sagen, dass die Abiturdurchschnittsnote für eine zufriedenstellende Auswahl von StudentInnen zwingend berücksichtigt werden muss. Sie betonen dementsprechend die Angemessenheit der in Deutschland festgelegten Regeln zur StudentInnenauswahl.

4.3 Selektion durch die Universität – Nationaler Vergleich.

In Österreich zeichnen sich bei der Wahl des Selektionskriteriums wiederum andere Tendenzen ab. Der NC spielt hier keine Rolle. Stattdessen werden, wenn nötig, jedoch nur bei einer geringen Anzahl an Studiengängen, Aufnahmeprüfungen eingesetzt. Nach einem Beschluss des österreichischen Nationalrats (2005) ist die Zugangsbeschränkung bei bestimmten Studiengängen möglich. Die Aufnahmeprüfungen sind dabei im Gegensatz zu den USA nicht allgemein gehalten, sondern spezifisch auf das gewählte Studium zugeschnitten. An der Universität Wien sind für das Studienjahr 2016 / 2017 insgesamt für 12 Studiengänge Aufnahmeprüfungen geplant. Ob diese dann auch tatsächlich stattfinden, hängt von der Nachfrage ab. Hell, Trapmann, und Schuler (2007) konnten die Validität von

fachspezifischen Fähigkeitstests für alle von ihnen erhobenen Studienfächer bestätigen, jedoch zeigte sich auch in ihrer Studie keine Überlegenheit gegenüber dem NC als Prädiktor für Studienerfolg. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Gold und Souvignier (2005). Ob sich also der zeitliche als auch finanzielle Aufwand einer Aufnahmeprüfung letztendlich auszahlt, bleibt fraglich. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Vorhersage des Studienerfolgs selten an mehreren Kriterien und meistens nur an der Leitung im Studium gemessen wird. Der eigentliche Vorteil von fachspezifischen Aufnahmeprüfungen liegt vor allem aber darin, dass diese nicht nur die Fähigkeit von Personen in Bezug zu den Voraussetzungen eines bestimmten Studienfachs prüfen, sondern alle TeilnehmerInnen auch zu einer Auseinandersetzung mit den Themen eines Studienfachs zwingen. Dementsprechend stellt die Aufnahmeprüfung auch ohne vorangegangenes SA eigentlich eine wichtige Informationsquelle für alle potentiellen StudentInnen dar. Beim Lernen und Wiederholen des vorgegebenen Lernstoffs setzt man sich zwangsläufig auch mit der Frage danach auseinander, ob man Interesse an den zu lernenden Inhalten entwickelt oder nicht. Denkt man diesen Gedanken weiter, kann eine Aufnahmeprüfung im Optimalfall sowohl die Vorteile eines universitären Selektionskriteriums als auch die Vorteile einer Methode zu Selbstselektion in sich vereinen und davon profitieren.

In direkter Folge sollte die Stärke von Aufnahmeprüfungen vor allem in der Verminderung von Studienabbrüchen liegen. Denn eine erfolgreiche Aufnahmeprüfung könnte sowohl einem leistungsbedingten Studienabbruch als auch einem Studienabbruch, der aus inkongruentem Interesse heraus entstanden ist, entgegenwirken können. Araque et al. (2009) konnten zumindest im Bereich von Studienfächern aus dem Bereich der Geisteswissenschaften zeigen, dass die Studienabbruchwahrscheinlichkeit für StudentInnen, die über ihre Schulnoten zum Studium zugelassen wurden, zweimal so groß ist als für StudentInnen, die über die Ergebnisse einer Aufnahmeprüfung zugelassen wurden. Für andere Studienbereiche galt dies jedoch nicht. Dieses Ergebnis stellt die Überlegenheit von Schulnoten zur Vorhersage von Studienerfolg zumindest in Frage und gibt Anregung für weitere Forschung, um die gewonnenen Informationen zu erweitern.

5. Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Ziel dieser Studie ist es, zu überprüfen, inwieweit die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung vor Studienbeginn als auch die durchschnittliche Maturanote die Tendenz, das Studium zu einem späteren Zeitpunkt abzubrechen, beeinflussen. Araque et al. (2009) konnten Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung und späterem

Studienabbruch, wie erwähnt, bereits fachbereichsspezifisch zeigen. Auch Zusammenhänge zwischen der Maturanote und späterem Studienabbruch konnten bereits für die Fächer Wirtschaftswissenschaften und Jura gefunden werden (Gold & Souvignier, 2005). Es ist das Anliegen dieser Arbeit, diese Ergebnisse zu erweitern. Zusätzlich soll der Einfluss von Maturanote und Aufnahmeprüfung nicht nur allgemein, sondern auch mit einer Unterteilung nach der Zustimmung zu Gründen für die Abbruchintentionen betrachtet werden. Damit bietet diese Studie durch die Berücksichtigung der Heterogenität von StudienabbrecherInnen einen wesentlichen Mehrwert. Die Sinnhaftigkeit eines solchen Vorgehens leitet sich dabei klar aus den Ergebnissen deskriptiver Erhebungen an Universitäten und Hochschulen ab, die wiederholt erfragen konnten, wie unterschiedlich die Gründe für den Abbruch eines Studiums sein können und wie wenig dementsprechend eine übergreifende Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann (Heublein et al., 2009; Kolland, 2002; Unger et al., 2009). Da der Einbezug der Heterogenität in der Forschung bisher stark vernachlässigt wurde, soll damit die Rolle der Aufnahmeprüfung als auch der Maturanote als Prädiktoren für Abbruchintentionen unter diesem neuen Blickwinkel überprüft werden. Letztendlich ermöglicht dieses Vorgehen einen Vergleich der beiden Selektionskriterien auf eine sehr viel differenziertere Weise als bisher, und stellt somit eine wesentliche Erweiterung zur bisherigen österreichischen Forschung dar.

- H1:** StudentInnen, die eine (fachspezifische) Aufnahmeprüfung gemacht haben, haben geringere Abbruchintentionen als StudentInnen, die keine (fachspezifische) Aufnahmeprüfung gemacht haben.
- H2:** Je besser die Note in der Matura, desto geringer die Abbruchintentionen von StudentInnen.
- H3:** StudentInnen mit Abbruchintentionen, die eine (fachspezifische) Aufnahmeprüfung gemacht haben, unterscheiden sich von StudentInnen mit Abbruchintentionen, die keine (fachspezifische) Aufnahmeprüfung gemacht haben, in der Stärke der Zustimmung zu vorgegebenen, potentiellen Gründen für die Abbruchintentionen.
- H4:** Die Benotung bei der Matura beeinflusst bei StudentInnen mit Abbruchintentionen die Stärke der Zustimmung zu vorgegebenen, potentiellen Gründen für die Abbruchintentionen.

Empirischer Teil

6. Methode

6.1 Design der Untersuchung.

Die vorliegende Studie wurde als Mixed-Method Design durchgeführt. Bei diesem Vorgehen werden Informationen aus mehreren unterschiedlichen Datenquellen herangezogen, um eine Forschungsfrage möglichst präzise beantworten zu können. Für diese Studie wurden hierfür sowohl qualitative als auch quantitative Daten herangezogen. Auch wenn darüber diskutiert wird, inwieweit qualitative und quantitative Daten zum Zweck der gegenseitigen Validierung herangezogen und verglichen werden können, ist eine gegenseitige Ergänzung ein in der Wissenschaft häufig genutztes Mittel zur Generierung von Information (Bowles et al., 2014; Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002). Die Studie wurde, angepasst an das Design, aufgeteilt und in zwei aufeinanderfolgenden Schritten durchgeführt.

Um zu gewährleisten, dass die Ergebnisse der Studie nicht nur für ein spezifisches Studienfach gelten und sich auch verallgemeinern lassen, wurden für beide Erhebungen Daten aus vier verschiedenen Studienfächern (Bildungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Psychologie und Medizin) gemeinsam erhoben. Die Fächerauswahl erfolgte dabei aufgrund der Vorgabe von studienfachspezifischen Aufnahmeprüfungen beziehungsweise der nicht vorhandenen Vorgabe eben solcher Prüfungen. Psychologie und Medizin sind die einzigen Studienfächer, bei denen in den vergangenen Jahren in Wien als auch an den anderen österreichischen Universitäten fast durchgehend Aufnahmeprüfungen stattfanden. Zwar sind auch für einige andere Studienfächer Aufnahmeprüfungen geplant, doch fallen diese häufig wegen zu wenigen Anmeldungen aus. Bildungswissenschaft wurde wegen der inhaltlichen Ähnlichkeit zu Psychologie als Studienfach gewählt, für das österreichweit keine Aufnahmeprüfungen stattfinden. Auch für das Studienfach Rechtswissenschaft finden in Österreich keine Aufnahmeprüfungen statt. Als eines von sehr wenigen Studienfächern wurde das Studiensystem in Rechtswissenschaft nicht auf ein Bachelor- und Mastersystem umgestellt. Da dies auch für Medizin gilt, wurde Rechtswissenschaft als viertes Studienfach für den Vergleich miteinbezogen.

Es wurde in dieser Arbeit davon abgesehen eine Trennung der Studienfächer im Sinne von Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften durchzuführen. Die Entscheidung dafür hatte mehrere Gründe. So gibt es in Österreich immer noch sehr wenige Studienfächer, in denen Aufnahmeprüfungen regelmäßig und übergreifend an mehreren österreichischen Standorten überhaupt durchgeführt werden. Dies macht eine Aufteilung nach

wissenschaftlichen Gebieten in Österreich praktisch nicht umsetzbar. Zum zweiten ist eine Einteilung der Studienfächer nach wissenschaftlichen Gebieten nicht immer ganz eindeutig. Nicht zuletzt bestimmt auch der Standort und die damit verbundene Ausrichtung der Universität den wissenschaftlichen Schwerpunkt eines Studienfachs. Gerade bei Fächern wie Psychologie und Bildungswissenschaft wird dadurch die Zuordnung erschwert.

6.1.1 Qualitative Erhebung.

Im ersten Schritt der Studie wurden teilstrukturierte, qualitative Interviews mit StudienabbrecherInnen der vier gewählten Studienfächer durchgeführt. Diese wurden mithilfe von anderen StudentInnen und persönlich rekrutiert. Allen interviewten Personen wurde zugesichert, dass ihre Angaben vertraulich und anonym behandelt werden. Ziel der Interviews war es, die Abbruchgründe der AbbrecherInnen genauer zu erörtern. Zusätzlich wurden mehrere Optionen zur Erhebung der Intensität von Abbruchintentionen diskutiert. Dazu wurden die Vor- und Nachteile mehrerer Erhebungsmethoden mit Bezug zu Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit besprochen. Wegen des teilstrukturierten Ansatzes wurde der vorhandene Leitfaden für die Interviews flexibel eingesetzt. Die Gründe für den Studienabbruch wurden dementsprechend unterschiedlich spezifisch und aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Die Interviews wurden sowohl persönlich als auch technisch vermittelt via Telefon und Skype durchgeführt. Zur späteren Auswertung wurden alle Interviews aufgezeichnet. Die Erlaubnis für die Aufzeichnung wurde vor Beginn des Interviews eingeholt. Die Interviews dauerten zwischen circa 5 und 11 Minuten.

Die aus den Interviews gewonnen Gründe für einen Studienabbruch wurden mit Informationen aus bereits publizierten Forschungsarbeiten ergänzt (Alarcon & Edwards, 2013; Allen et al., 2008; Blüthmann et al., 2011; Chen, 2012; Heublein et al., 2009; Kolland, 2002; Robbins et al., 2004; Schiefele et al., 2007; Unger et al., 2009), um darauf aufbauend einen Fragebogen zur Abfrage von Gründen für Abbruchintentionen bei StudentInnen zu erstellen. Zusammen mit der durch die Informationen der Interviews ausgewählte Frage zur Erhebung der Intensität von Abbruchintentionen, wurde der Fragebogen dann in die nachfolgende quantitative Erhebung integriert.

6.1.2 Quantitative Erhebung.

Im zweiten Schritt der Studie wurde ein quantitativer Fragebogen (vergleiche Anhang A1) einer neuen und größeren Stichprobe von StudentInnen der vier gewählten Studienfächer vorgegeben. Dabei wurden explizit nur Personen eingeschlossen, die eines der vier

ausgewählten Studienfächer als ihr Hauptstudium bezeichneten. Dies ist wegen der hohen Quote an Mehrfachbelegungen in Österreich sehr relevant (Unger et al., 2009). Die Vorgabe des Fragebogens erfolgte online über die Plattform soscisurvey im Zeitraum vom 14.03.2016 bis zum 12.04.2016. Die Rekrutierung der TeilnehmerInnen erfolgte sowohl online über die Plattform Facebook und im Falle von Psychologie über das fachspezifische Onlineforum Psychologie Forum Wien als auch persönlich. Als Aufwandsentschädigung wurden unter allen TeilnehmerInnen drei Amazon Gutscheine im Wert von jeweils 20€ verlost. Die GewinnerInnen wurden über E-Mail verständigt. Zum Schutz der Anonymität wurden die freiwillig angegebenen E-Mail-Adressen getrennt gespeichert. Rückschlüsse von der E-Mail-Adresse zum Ergebnis waren dementsprechend nicht möglich. Die Auswahl der GewinnerInnen erfolgte per Zufallsprinzip und ohne die Berücksichtigung der Vollständigkeit der ausgefüllten Fragebögen. Den TeilnehmerInnen wurde zu Beginn des Fragebogens die Anonymität der Daten schriftlich zugesichert. Zusätzlich war es möglich, das Ausfüllen des Fragebogens jederzeit abubrechen. Für mögliche Fragen und Anmerkungen wurde sowohl zu Beginn als auch am Ende eine E-Mail-Adresse als Kontaktmöglichkeit angegeben.

Die durchschnittliche Zeit, die für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt wurde, war abhängig davon, ob die ausfüllenden StudentInnen angaben, Abbruchintentionen zu haben oder nicht. Mithilfe eines Filters wurden nur StudentInnen mit Abbruchintentionen nach der Zustimmung zu Gründen für eben diese Intentionen gefragt. Für TeilnehmerInnen ohne Abbruchintentionen betrug die durchschnittliche Bearbeitungszeit circa 7 Minuten, für TeilnehmerInnen mit Abbruchintentionen circa 9 Minuten.

6.2 Beschreibung der Stichprobe.

6.2.1 Qualitative Erhebung.

Ein Interviewer führte mit insgesamt fünf Personen teilstrukturierte Interviews durch. Davon war jeweils eine Person Abbrecherin im Studienfach Psychologie, Medizin und Rechtswissenschaft. Mit AbrecherInnen aus dem Studienfach Bildungswissenschaft wurden zwei Interviews geführt. Unter den interviewten Personen waren sowohl frühe als auch späte StudienabbrecherInnen vertreten, die entweder in Wien oder in Innsbruck ihr Studium begonnen hatten. Insgesamt wurden vier Frauen und ein Mann interviewt. Weitere demographische Angaben waren für das weitere Vorgehen nicht relevant und wurden dementsprechend nicht erhoben.

6.2.2 Quantitative Erhebung.

Insgesamt haben 474 StudentInnen begonnen, den Online-Fragebogen auszufüllen. Davon haben 420 den Fragebogen auch bis zum Ende durchgeführt. Das entspricht einer Quote von 89%. Zusätzlich mussten noch drei StudentInnen ausgeschlossen werden, die ein anderes Studienfach als ihr Hauptstudium bezeichneten. Weitere 16 StudentInnen wurden ausgeschlossen, weil es keine erwartete Passung zwischen der Beantwortung der Frage nach dem Studienfach und der Frage nach einer Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung gab. So gaben StudentInnen der Bildungswissenschaft oder Rechtswissenschaft vereinzelt an, eine Aufnahmeprüfung gehabt zu haben. Dies kann wohl auf ein Missverständnis der Frage zurückgeführt werden. Das ergibt für die Hypothesen 1 und 2 eine Stichprobengröße von insgesamt 401 StudentInnen. Da für die Hypothesen 3 und 4 nur StudentInnen mit mindestens leichten Abbruchintentionen herangezogen wurden, verringerte sich die Stichprobe auf 194 StudentInnen. Die erhobenen demographischen Angaben sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1

Stichprobenbeschreibung für Hypothese 1 / 2 (N = 401) und Hypothese 3 / 4 (N = 194)

	Hypothese 1 und 2	Hypothese 3 und 4
Alter	$M = 22.95, SD = 4.40$	$M = 22.95, SD = 4.38$
Geschlecht		
weiblich	330	160
männlich	70	33
keine Zuordnung	1	1
Muttersprache		
Deutsch / andere	353 / 48	171 / 23
Hauptstudium		
Medizin	145	49
Rechtswissenschaft	82	49
Bildungswissenschaft	116	67
Psychologie	58	29
Aufnahmeprüfung		
Ja / Nein	203 / 198	78 / 116
StudienfachwechslerInnen		
Ja / Nein / keine Angabe	127 / 262 / 2	61 / 133 / 0

Note. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

6.3 Verwendete Erhebungsinstrumente.

6.3.1 Abbruchintention.

Neben den demographischen Daten wurde von allen teilnehmenden StudentInnen die Abbruchintention erfragt („Denken Sie aktuell darüber nach beziehungsweise haben Sie schon einmal zu einem vergangenen Zeitpunkt darüber nachgedacht Ihr Hauptstudium abubrechen?“). Die Zustimmung konnte dabei auf einer 4-stufigen Skala von „Ich habe noch nie daran gedacht mein Studium abubrechen“ bis „Ich habe bereits konkrete Schritte zum Abbruch meines Studiums eingeleitet“ angegeben werden.

6.3.2 Gründe für Abbruchintentionen und Zeitpunkt.

Bei allen StudentInnen, die die Frage nach den Abbruchintentionen mindestens mit „Ich habe / hatte manchmal flüchtige Gedanken daran mein Studium abubrechen“ beantwortet haben, wurden zudem sowohl der Zeitpunkt der Abbruchintentionen im Studienverlauf als auch die Gründe für die Abbruchintentionen abgefragt. Hierzu sollte die Zustimmung zu jedem der insgesamt 27 aufgelisteten potentiellen Gründe auf einer 5-stufigen Skala mit den Extremen „Trifft überhaupt nicht zu“ und „Trifft voll und ganz zu“ angegeben werden. Zu den 27 Gründen gehörten zum Beispiel „Probleme beim selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernen“, „Thematischer Schwerpunkt des Studienfachs gefällt nicht“ oder „Fehlende Motivation“.

6.3.3 Kovariaten.

Zusätzlich wurden noch mehrere weitere Variablen als Kovariaten erhoben. Dazu zählte die Durchschnittsnote in der für den Beginn des Studiums notwendigen Matura, die Noten der letzten drei im Studium gemachten Prüfungen, die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern sowie die Angabe einer parallelen Berufstätigkeit. Falls die Frage nach einer parallelen Berufstätigkeit bejaht wurde, wurde explizit auch nach der Anzahl der durchschnittlichen Arbeitsstunden pro Woche gefragt. Zusätzlich wurde am Ende des Fragebogens auch noch danach gefragt, wie hoch die StudentInnen den persönlichen Wert eines Studienabschlusses im Hauptstudium einstufen würden. Zur Angabe des persönlichen Werts wurde die Zustimmung zur Aussage „Ich bin der Meinung, dass mein Studium nur mit Abschluss einen Wert für mich hat“ auf einer 5-stufigen Skala mit den Extremen „Trifft überhaupt nicht zu“ und „Trifft voll und ganz zu“ erhoben.

6.4 Auswertung.

6.4.1 Qualitative Erhebung.

Bei den durchgeführten Interviews wurden ausschließlich die interessierenden Informationen ausgewertet. Zuerst wurden die genannten Gründe für den Studienabbruch gesammelt und auf Redundanz überprüft. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wurden die angegebenen Gründe im zweiten Schritt inhaltlich auf das Wesentliche reduziert, um davon ausgehend Items zur Abfrage von Gründen für Abbruchintentionen zu erstellen. Wegen der geringen Anzahl an Interviews, wurde aus jedem, auch nur einmal genannte Grund, ein Item gebildet. Zum zweiten wurde die Angemessenheit mehrerer zur Auswahl stehender Fragen nach der Intensität der Abbruchintentionen für den quantitativen Fragebogen erfragt. Es wurde die Frage mit der meisten Zustimmung in den Fragebogen übernommen.

6.4.2 Einfluss der Aufnahmeprüfung und der Maturanote.

Die statistische Auswertung der Hypothesen wurde mit den beiden Computerprogrammen SPSS, Version 23 und Mplus, Version 7 durchgeführt.

Zur Überprüfung des Einflusses der Aufnahmeprüfung und der Maturanote auf die Abbruchintentionen von StudentInnen wurde ein gemeinsames Modell mit Einschluss beider interessierender Variablen berechnet. Um aussagekräftigere Ergebnisse für die Hypothesen zu erhalten, wurden zur Berechnung zudem die Variablen „Höchster Bildungsabschluss des Vaters“ und „Berufstätigkeit in Stunden“ als Kovariaten in das Modell mitaufgenommen. Die Frage nach dem „Persönlichen Wert des Abschlusses“ wurde zusätzlich als Kovariate integriert. Ziel war es sicherzustellen, dass potentielle Zusammenhänge nicht nur dadurch entstehen, dass in manchen Studienfächern der Abschluss generell einen höheren Stellenwert hat. So könnte man argumentieren, dass gerade Psychologie, Medizin und Rechtswissenschaft hier eine Sonderstellung haben, weil das Praktizieren in der jeweiligen Profession größtenteils nur mit abgeschlossenem Studium möglich ist. Ein Studienabbruch könnte dadurch eine höhere Hürde darstellen.

Die zusätzlich erhobenen Noten im Studium wurden nicht zur Berechnung genutzt, da viele StudentInnen angaben, aktuell noch keine oder nur eine Prüfung geschrieben zu haben. Um Leistung im Studium repräsentativ abbilden zu können, sollten jedoch zumindest mehrere Noten vorhanden sein. Ein Einbezug eben dieser Variable wurde somit als nicht sinnvoll erachtet.

Um durch fehlende Werte bei den Kovariaten keinen Datenverlust zu haben, wurde zum Umgang mit jenen nicht vorhandenen Werten die Methode der Multiple Imputation angewandt. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem durch gewonnene Informationen aus vorhandenen Beziehungen zwischen den zur Berechnung einbezogenen Variablen die fehlenden Werte wiederholt geschätzt werden. Weiterführende Berechnungen werden dann für alle Schätzungen parallel gerechnet (Rubin, 1987). Für die Berechnung des aktuellen Modells wurden fünf Imputationen berechnet. Das bedeutet, dass die fehlenden Werte fünfmal geschätzt wurden. Für das berichtete Endergebnis wurde eine Kombination der Ergebnisse aller Schätzungen angegeben. Die Methode der Multiple Imputation ist durch die Berücksichtigung vieler Informationen anderen Verfahren zur Ersetzung von fehlenden Werten überlegen. Es wurde angenommen, dass der Grund für die fehlenden Werte unabhängig vom Wert der Variable selbst als auch von anderen Variablen ist. Man spricht somit von missing completely at random (Rubin, 1976). Dies ist eine Voraussetzung für den Einsatz der Methode der Multiple Imputation. Das Verfahren konnte somit für die statistischen Berechnungen genutzt werden.

Zur Findung einer geeigneten Methode zur Berechnung der Hypothesen wurde die abhängige Variable (Abbruchintentionen) für beide Stufen der unabhängigen Variable (Aufnahmeprüfung) einem Test auf Normalverteilung unterzogen. Der durchgeführte Kolmogorov-Smirnov Test fiel dabei sowohl für die Gruppe der StudentInnen mit Aufnahmeprüfung ($D(203) = 0.38, p < .001$) als auch für die Gruppe der StudentInnen ohne Aufnahmeprüfung ($D(198) = 0.25, p < .001$) hoch signifikant aus. Da somit nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden konnte, wurde zur Berechnung der Hypothesen auf eine ordinale logistische Regression zurückgegriffen.

Die ordinale logistische Regression ermöglicht es, die Skalenniveaus spezifisch zu definieren, und stellt dementsprechend auch bei nicht vorhandener Normalverteilung eine mathematische Alternative zur Berechnung über eine ANCOVA dar. Prinzipiell wird dabei das gerechnete Modell auf eine Regression zurückgeführt. Dies ist möglich, da die mathematische Grundidee der beiden Verfahren ident ist.

6.4.3 Explorative Faktorenanalyse – Gründe für Abbruchintentionen.

Zur Bestimmung der verschiedenen Untergruppen von StudentInnen mit Abbruchintentionen wurde anhand der Zustimmung zu potentiellen Gründen für die Abbruchintentionen eine explorative Faktorenanalyse gerechnet. Von den 27 im Fragebogen vorgegebenen Items wurden fünf für die Analyse nicht berücksichtigt („Finanzielle

Belastung“, „Berufliche Alternative, die nicht an einen Abschluss gebunden ist“, „Familiäre Unvereinbarkeit“, „Studienfach nur zweite Wahl“ und „Unvereinbarkeit mit gleichzeitiger Berufstätigkeit“), da diese durchgehend nur sehr niedrig mit den anderen Items korrelierten. Die Ergebnisse bezüglich der Zustimmung zu diesen Items wurden nur deskriptiv ausgewertet. Mit den restlichen 22 Items wurde eine Hauptachsen-Faktorenanalyse mit orthogonaler Varimax-Rotation gerechnet. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium zur Verifizierung der Passung der Stichprobe ergab $KMO = .82$. Nach Hutcheson und Sofroniou (1999) ist dieser Wert meritorisch, und damit mehr als ausreichend. Zusätzlich bestätigte der Bartlett's Test der Sphärizität $\chi^2 (231) = 1646.01, p < .001$, dass die Korrelationen zwischen den einzelnen Items groß genug sind, um eine Faktorenanalyse zu rechnen. Zur Bestimmung der Faktorenanzahl wurden sowohl das Kaiser-Kriterium mit einem Grenzwert von eins für alle Eigenwerte als auch der Scree Plot herangezogen. Insgesamt hatten sechs Faktoren einen Eigenwert über eins. Der Scree Plot zeigte ein etwas mehrdeutiges Ergebnis, bei dem die Entscheidung sowohl für zwei als auch für sechs Faktoren möglich gewesen wäre. Aufgrund der Übereinstimmung von Kaiser-Kriterium und Scree Plot bei sechs Faktoren wurde letztendlich diese Faktorenanzahl zur weiteren Analyse herangezogen.

6.4.4 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Zur Wahl des statistischen Verfahrens wurden Tests auf Normalverteilung durchgeführt. Die Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov Tests sind dabei Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2

Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov Tests (N = 194)

Faktoren	Aufnahmeprüfung: ja	Aufnahmeprüfung: nein
Ausrichtung des Studienfachs	$D(78) = 0.19, p < .001$	$D(116) = 0.14, p < .001$
Überforderung	$D(78) = 0.12, p < .01$	$D(116) = 0.15, p < .001$
Institution Universität	$D(78) = 0.15, p < .001$	$D(116) = 0.12, p < .001$
Verwählt	$D(78) = 0.16, p < .001$	$D(116) = 0.07, ns$
Arbeitsverhalten	$D(78) = 0.23, p < .001$	$D(116) = 0.21, p < .001$
Soziale Beziehungen	$D(78) = 0.21, p < .001$	$D(116) = 0.18, p < .001$

Note. Ns = nicht signifikant ($p > .05$).

Fast alle Tests zeigten dabei hoch signifikante Effekte. Es kann daher nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden. Zur Berechnung der Hypothese 3 wurde deswegen auf non-parametrische Mann-Whitney-U-Tests zurückgegriffen.

6.4.5 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Aus den Ergebnissen der Faktorenanalyse abgeleitet, wurde der Einfluss der Maturanote für die Zustimmung zu den einzelnen Faktoren mittels multivariater Regression berechnet. Zur Überprüfung der Unabhängigkeit der Residuen wurde die Durbin-Watson-Statistik gerechnet. Die Ergebnisse lagen dabei im Bereich von 1.75 bis 2.21 und erfüllen damit nach Durbin und Watson (1951) die Voraussetzungen. Die Normalverteilung der Fehler und die Homoskedastizität der Residuen wurden mithilfe von Graphen überprüft.

7. Ergebnisse

7.1 Qualitative Erhebung.

Von den insgesamt 27 im Fragebogen vorgegebenen Items wurden 12 aus den Ergebnissen der qualitativen Interviews abgeleitet. Diese umfassten dabei folgende potentielle Abbruchgründe: „Überfüllte Lehrsäle“, „Fehlende Identifikation mit dem Studienfach“, „Falsche Vorstellungen vom Studienfach“, „Studienfach nur zweite Wahl“, „Fehlender Bezug zur Praxis im Studienfach“, „Berufliche Alternative, die nicht an einen Abschluss gebunden ist“, „Thematischer Schwerpunkt des Studienfachs gefällt nicht“, „Zu viel Auswendiglernen“, „Schwieriges Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen“, „Zielsetzung des Studienfachs unklar“, „Studienfach ergibt thematisch kein schlüssiges Ganzes“ und „Studium beeinträchtigt die emotionale Befindlichkeit“.

Bei der Auswahl der Frage zur Erhebung der Intensität der Abbruchintentionen fanden alle interviewten AbbrecherInnen einstimmig eine Abfrage mit einer 4-stufigen Skala, verglichen mit der Abfrage mithilfe einer Analogskala, als besser geeignet.

Zudem konnte in den Interviews immer wieder festgestellt werden, dass es Unklarheiten bezüglich des Begriffs der Aufnahmeprüfung gab. Wiederholt wurde nachgefragt, ob auch die sogenannte Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP), die in Österreich fächerübergreifend im ersten Semester stattfindet, als Aufnahmeprüfung verstanden wird. Zur besseren Verständlichkeit wurde, auf Grundlage der Interviews, eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Aufnahmeprüfung und STEOP im endgültigen Fragebogen vorgenommen.

7.2 Quantitative Erhebung.

7.2.1 Einfluss der Aufnahmeprüfung und der Maturanote.

Aus Tabelle 3 sind die Ergebnisse des gerechneten Modells, aufgeschlüsselt nach den Haupteffekten der einzelnen Variablen, zu entnehmen.

Tabelle 3

Ergebnisse der ordinalen logistischen Regression - Haupteffekte (N = 401)

Variable	B	SE	95% Wald-Konfidenzintervall	
			Untere Grenze	Obere Grenze
Aufnahmeprüfung	-0.92***	0.22	-1.34	-0.49
Maturanote	-0.18	0.15	-0.47	0.11
Abschluss Vater	-0.03	0.06	-0.14	0.09
Abschluss Wichtigkeit	-0.15	0.09	-0.34	0.03
Berufstätigkeit	-0.00	0.01	-0.02	0.02

Note. SE = Standardfehler. B = Regressionskoeffizient. $R^2 = .03$ (McFadden). *** $p < .001$.

Wie erwartet, zeigte sich, dass es Unterschiede in den Abbruchintentionen zwischen StudentInnen, die vor Beginn des Studiums eine fachspezifische Aufnahmeprüfung gemacht haben, und StudentInnen, die ohne Aufnahmeprüfung zum Studium zugelassen wurden, gibt. StudentInnen, die an einer Aufnahmeprüfung teilgenommen haben, zeigen dabei später weniger Abbruchintentionen. Entgegen den Erwartungen konnte die Maturanote die späteren Abbruchintentionen bei StudentInnen jedoch nicht signifikant vorhersagen. Es kann jedoch festgehalten werden, dass es in der Stichprobe geringe Unterschiede in erwarteter Richtung gab. Auch die Kovariaten „Höchster Bildungsabschluss des Vaters“, „Berufstätigkeit in Stunden“ und „Persönlichen Wert des Abschlusses“ konnten Abbruchintentionen nicht signifikant vorhersagen.

7.2.2 Explorative Faktorenanalyse – Gründe für Abbruchintentionen.

Insgesamt erklärten die sechs Faktoren gemeinsam 52% der Varianz. Tabelle 4 zeigt nachfolgend die Ergebnisse für die Faktorenladungen der einzelnen Items nach der orthogonalen Rotation.

Tabelle 4

Zusammenfassende Ergebnisse für die explorative Faktorenanalyse zur Gruppierung von StudentInnen mit Abbruchintentionen (N = 194)

Items (verkürzte Formulierung)	Rotierte Faktorenladungen					
	1	2	3	4	5	6
Zielsetzung des Studienfachs unklar	.79	.01	.11	.17	.09	-.04
Thematisch kein schlüssiges Ganzes	.66	.02	.16	.24	.11	-.06
Schlechte berufliche Aussichten	.60	-.08	.05	.12	-.01	.20
Fehlender Bezug zur Praxis	.59	-.08	.30	.30	-.01	.08
Zu hohe Leistungsanforderungen	-.08	.82	.08	-.09	.05	-.05
Fehlender Glaube positiv abzuschließen	-.04	.67	.10	-.06	.26	.10
Beeinträchtigt emotionale Befindlichkeit	-.09	.52	.22	.05	.04	.21
Eigener Kenntnisstand nicht ausreichend	.07	.48	.11	.17	.24	.07
Unzufriedenheit mit Studienverlauf	.30	.38	.37	.25	.13	.01
Fehlende soziale Unterstützung	.04	.34	.18	-.02	.29	.29
Schlechter Student Service	.12	.09	.66	.19	.08	.16
Schlechte Lehrqualität im Studienfach	.15	.09	.62	.25	-.04	.08
Überfüllte Lehrsäle	.09	.12	.52	-.04	.10	.01
Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen	.21	.17	.43	-.04	.27	-.19
Zu viel Auswendiglernen	.28	.24	.34	.26	.07	.04
Fehlende Identifikation	.30	-.00	.07	.79	.04	-.03
Falsche Vorstellungen vom Studienfach	.46	.07	.14	.64	.03	.05
Thematischer Schwerpunkt gefällt nicht	.37	-.08	.20	.56	.07	.09
Fehlendes Pflichtbewusstsein	.10	.18	.17	.07	.87	.08
Probleme beim selbstbestimmten Lernen	.04	.47	-.02	.02	.64	.03
Fehlende Motivation	.00	.21	.32	.33	.39	.18
Fehlender sozialer Anschluss	.14	.22	.10	.06	.11	.84
Anfängliche Eigenwerte	5.79	3.33	1.44	1.27	1.12	1.10
% der Varianz	24.19	13.19	4.41	3.91	3.33	3.07
α	.78	.76	.69	.82	.74	-

Note. Faktorenladungen über .40 sind fett gedruckt. Für die genauen Itemformulierungen siehe Anhang A1.

Die Aufteilung der Ladungen sprach dabei dafür, dass es sich bei Faktor eins thematisch um Gründe im Bereich der „Ausrichtung des Studienfachs“, bei Faktor zwei um

Gründe im Bereich der „Überforderung“, bei Faktor drei um Gründe im Bereich der „Institution Universität“, bei Faktor vier um Gründe im Bereich einer falschen Studienfachwahl („verwählt“), bei Faktor fünf um Gründe im Bereich „Arbeitsverhalten“ und schließlich bei Faktor sechs um Gründe im Bereich „soziale Beziehungen“ handelt.

7.2.3 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Es konnte bei der Berechnung von Hypothese 1 bereits gezeigt werden, dass es Unterschiede in den Abbruchintentionen zwischen StudentInnen, die eine Aufnahmeprüfung gemacht haben, und StudentInnen, die keine Aufnahmeprüfung gemacht haben, gibt. Nachfolgend sollte genauer auf die Gründe für diese Abbruchintentionen eingegangen werden. Für Hypothese 3 wurde überprüft, ob sich die Zustimmung zu potentiellen Gründen für Abbruchintentionen zwischen der Gruppe der StudentInnen, die eine Aufnahmeprüfung gemacht haben, und StudentInnen, die keine Aufnahmeprüfung gemacht haben, unterscheidet. Die Gründe wurden dabei, abgeleitet aus den Ergebnissen der durchgeführten Faktorenanalyse, in sechs Faktoren unterteilt. Die Ergebnisse der Berechnungen sind Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5

Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests (N = 194)

Faktoren	Gruppenunterschiede: Aufnahmeprüfung ja / nein
Ausrichtung des Studienfachs	$U = 3310.00, p < .01$
Überforderung	$U = 4499.00, ns$
Institution Universität	$U = 4215.00, ns$
Verwählt	$U = 4417.00, ns$
Arbeitsverhalten	$U = 4051.00, ns$
Soziale Beziehungen	$U = 4280.00, ns$

Note. Ns = nicht signifikant ($p > .05$).

Die Ergebnisse zeigten, dass es nur für den ersten Faktor, „Ausrichtung des Studienfachs“, Unterschiede in der Zustimmung zwischen StudentInnen mit Abbruchintentionen, die eine Aufnahmeprüfung gemacht haben, und solchen, die keine Aufnahmeprüfung gemacht haben, gibt. Ein Mittelwert von 0.19 bei der Gruppe ohne Aufnahmeprüfung im Vergleich zu einem Mittelwert von -0.28 in der Gruppe mit Aufnahmeprüfung zeigte, dass Gründe, die mit der „Ausrichtung des Studienfachs“ in

Zusammenhang stehen, stärkere Zustimmung unter StudentInnen, die keine Aufnahmeprüfung machen mussten, finden.

7.2.4 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Die Ergebnisse für die Berechnung der multivariaten Regression sind, aufgeteilt nach Faktoren, Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6

Ergebnisse der multivariaten Regression für den Prädiktor Maturanote (N = 194)

Faktoren	B	SE	β	R²
Ausrichtung des Studienfachs	0.17	0.10	.13	.02
Überforderung	-0.08	0.10	-.06	.00
Institution Universität	0.16	0.10	.12	.02
Verwählt	-0.12	0.10	-.09	.01
Arbeitsverhalten	0.23*	0.10	.17*	.03*
Soziale Beziehungen	0.02	0.10	.02	.00

Note. * $p < .05$.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Maturanote nur mit der Zustimmung zu Items im Bereich „Arbeitsverhalten“ in Zusammenhang steht. Doch auch hier fiel der Anteil der erklärten Varianz gering aus. Dabei zeigte sich, dass die Zustimmung zu Gründen im Bereich des „Arbeitsverhaltens“ umso größer ist, je schlechter die Maturanote ausgefallen ist.

7.2.5 Deskriptive Ergebnisse.

Die Zustimmungsraten zu den möglichen Gründen für Abbruchintentionen können zusammenfassend Tabelle 7 entnommen werden. Dabei sind die Antworten aller StudentInnen enthalten, die zu den 48,4% der Befragten gehörten, die zumindest schon einmal flüchtige Abbruchgedanken hatten. Die Items wurden dabei nach der Anzahl der StudentInnen, die dem jeweiligen Grund zumindest leicht zugestimmt hatten, sortiert. Um die Anschaulichkeit zu verbessern, wurde zudem auch die Anzahl der StudentInnen angegeben, die dem jeweiligen Grund stark oder sehr stark zugestimmt haben und die dementsprechend den jeweiligen Grund als besonders ausschlaggebend für ihre Abbruchintentionen bezeichneten.

Tabelle 7

Zustimmungsrate zu Gründen für Abbruchintentionen (N = 194)

Items (verkürzte Formulierung)	Starke Zustimmung	Sehr starke Zustimmung	Gesamt Zustimmung
Fehlende Motivation	33	19	138
Fehlender Bezug zur Praxis	26	42	128
Fehlende Identifikation	27	20	128
Zu viel Auswendiglernen	25	34	116
Falsche Vorstellungen vom Studienfach	22	19	116
Zu hohe Leistungsanforderungen	25	16	112
Unzufriedenheit mit Studienverlauf	21	14	111
Beeinträchtigt emotionale Befindlichkeit	21	25	110
Probleme beim selbstbestimmten Lernen	18	15	99
Schlechte Lehrqualität im Studienfach	17	16	96
Fehlender Glaube positiv abzuschließen	23	14	96
Schlechte berufliche Aussichten	24	18	94
Eigener Kenntnisstand nicht ausreichend	16	3	83
Überfüllte Lehrsäle	15	15	80
Finanzielle Belastung	16	9	79
Fehlender sozialer Anschluss	7	7	78
Thematischer Schwerpunkt gefällt nicht	14	9	75
Zielsetzung des Studienfachs unklar	15	7	74
Schlechter Student Service	17	7	73
Berufliche Alternative	12	24	70
Fehlendes Pflichtbewusstsein	15	9	69
Unvereinbar mit Berufstätigkeit	13	13	66
Thematisch kein schlüssiges Ganzes	15	3	60
Fehlende soziale Unterstützung	7	10	59
Studienfach nur zweite Wahl	8	12	48
Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen	7	11	48
Familiäre Unvereinbarkeit	6	3	35

Note. Der Gesamtwert bezieht sich auf alle StudentInnen, die dem Grund zumindest leicht zugestimmt haben.

Von den 401 befragten StudentInnen gaben 51,6% an, noch nie daran gedacht zu haben, ihr Studium abzubrechen. Die restlichen 48,4% gaben an, zumindest schon einmal kurz daran gedacht zu haben. Von länger anhaltenden Gedanken sprachen dabei aber nur 10,0% und lediglich 1,7% aller StudentInnen gaben an, schon einmal konkrete Schritte zum Abbruch ihres Studiums eingeleitet zu haben.

Der Median für den Zeitpunkt der Abbruchintentionen war das 3. Semester. Dabei erstreckten sich die Nennungen des Zeitpunkts vom 1. Semester bis hinauf zum 16. Semester. 58,9% aller StudentInnen mit Abbruchintentionen, die einen Zeitpunkt angaben, hatten ihre Abbruchgedanken in den ersten drei Semestern.

8. Diskussion

Bei dieser Studie wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, sich einer heterogenen Betrachtungsweise von StudienabbrecherInnen beziehungsweise StudentInnen mit Abbruchintentionen zu widmen. Zusätzlich wurde dies aber auch mit einem vor allem in Österreich wichtigen Thema in Bezug gesetzt: der Aufnahmeprüfung. Der Einsatz einer eben solchen Prüfung zur Selektion wird immer flächendeckender notwendig und steht dementsprechend mehr und mehr im Fokus der Aufmerksamkeit. Gerade der Vergleich mit einem anderen möglichen Selektionskriterium, der Maturanote, bietet dabei wichtige Erkenntnisse für Forschung und Praxis. Da es zusätzlich zu diesem Thema bisher kaum österreichische Publikationen gibt, kann jede neue Datenerhebung in Österreich einen erheblichen Mehrwert darstellen. Nachfolgend sollen die neuen Erkenntnisse sowohl allgemein als auch auf Ebene der Gründe für Abbruchintentionen diskutiert werden.

8.1 Einfluss der Aufnahmeprüfung.

Es konnte unter Einbezug mehrerer Kovariaten gezeigt werden, dass die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung Einfluss auf spätere Abbruchintentionen hat. StudentInnen die eine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, haben dabei im Studium signifikant seltener Abbruchintentionen. Mit diesem Ergebnis konnten die Erkenntnisse von Araque et al. (2009) in gewisser Weise erweitert werden, da hier der signifikante Einfluss der Aufnahmeprüfung auf einen späteren Studienabbruch auf den Bereich der Geisteswissenschaften beschränkt war. Dies bedeutet zudem auch, dass die Überlegenheit der Aufnahmeprüfung gegenüber der schulischen Abschlussnote bei der Vorhersage von Studienabbruch beziehungsweise Abbruchintentionen mit zwei verschiedenen Vergleichsgruppen gezeigt werden konnte. Bei Araque et al. (2009) wurden StudentInnen, die eine Aufnahmeprüfung machen mussten,

StudentInnen, die über ihre Noten zum Studium zugelassen wurden, gegenübergestellt. In der aktuellen Studie bezog sich der Vergleich auf StudentInnen, die ohne Selektion zum Studium zugelassen wurden. Zudem zeigten sich damit auch Parallelen zwischen Forschung aus Spanien und Forschung aus Österreich. Solche Übereinstimmungen sind durch die Angleichung der Studiensysteme in Europa wohl auch zukünftig immer mehr zu erwarten.

8.2 Einfluss der Maturanote.

Entgegen der Erwartung war die Maturanote kein signifikanter Prädiktor für das Vorhandensein von Abbruchintentionen. Dies steht im Gegensatz zu Erkenntnissen aus Deutschland, bei denen sich die Durchschnittsnote im Abitur zumindest in bestimmten Fächern als guter Prädiktor für einen späteren Studienabbruch herausstellte (Gold & Souvignier, 2005). Mit Bezug zum Nachbarland Deutschland könnten gerade die deutschen StudentInnen in der Stichprobe jedoch Grund für den fehlenden Zusammenhang sein. Gerade bei den Fächern Psychologie und Medizin gibt es an österreichischen Universitäten traditionell einen recht hohen Prozentsatz an deutschen StudentInnen. Dies erklärt sich vor allem durch die mit dem NC verbunden starke Selektivität der deutschen Universitäten. Dementsprechend ist es vielen SchülerInnen mit weniger guten Abiturleistungen nicht möglich, ein Studium in Deutschland zu beginnen, und so weichen diese häufig auf das Nachbarland Österreich aus, um sich ihren Studienwunsch zu erfüllen. Da StudentInnen aus Deutschland durch die teilweise notwendige Anreise für die Anmeldung beziehungsweise die Aufnahmeprüfung, den Umzug und ähnliches bereits vor Beginn mehr Zeit in das Studium investieren müssen, haben sie eventuell auch bei schlechteren Noten eine höhere Durchhaltekraft. Gleichzeitig lassen sich die Abschlussnoten zwischen Deutschland und Österreich nur schwer vergleichen, da in Österreich erst 2015 zentral geregelte Maturaprüfungen eingeführt wurden. Da die Nationalität im Fragebogen nicht erfasst wurde, kann die aktuelle Studie jedoch keine genauen Erklärungen, sondern lediglich Spekulationen über Unterschiede zwischen StudentInnen aus den beiden Ländern liefern.

Die fehlende allgemeine Signifikanz bezüglich des Einflusses der Maturanote auf Abbruchintentionen steht jedoch nicht unbedingt im Gegensatz zum ebenfalls geprüften Einfluss auf die Zustimmung zu bestimmten Gründen für die Abbruchintentionen. Dies betont wiederum die Wichtigkeit eines heterogenen Ansatzes und zeigt, wo übergreifende Erhebungen eventuell an ihre Grenzen stoßen.

8.3 Gruppen der StudentInnen mit Abbruchintentionen.

In den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse zeigten sich einige Parallelen zu bisherigen Ergebnissen zur Gruppierung von StudienabbrecherInnen beziehungsweise StudentInnen mit Abbruchintentionen. Die Gruppierung erfolgte dabei immer anhand der Gründe für die Abbruchintentionen beziehungsweise den Abbruch des Studiums. So zeigte sich auch bei Blüthmann et al. (2012) die Gruppe „Überfordert“. Ähnlich wie bei den aktuellen Ergebnissen beinhaltete die Gruppe dabei sowohl StudentInnen, die leistungsmäßig überfordert waren, als auch StudentInnen, deren Überforderung aus fehlender Unterstützung oder aus einem anderen nicht unbedingt kognitiven Grund heraus entstanden war. Wegen starker Zusammenhänge war dabei eine konkrete Trennung nicht möglich. Unterschiedliche Ursachen scheinen hier zum gleichen Resultat zu führen. Bei Kolland (2002) beinhaltete die Gruppe „Leistungsversagen“ jedoch nur StudentInnen, die kognitiv überfordert waren. Zudem zeigten sich in den verschiedenen Forschungsarbeiten bereits auch die Gruppen „Institution“ (Kolland, 2002) sowie „Verwählt“ und „Vom Studium enttäuscht“ (Blüthmann et al., 2012). Letztere ist dabei inhaltlich mit der in dieser Arbeit gefundenen Gruppe der StudentInnen, die mit der „Ausrichtung des Studienfachs“ unzufrieden sind, vergleichbar. Die aktuell gefundene Gruppe „soziale Beziehungen“ hat zudem thematische Ähnlichkeit mit der Gruppe „Probleme liegen außerhalb der Universität begründet“ (Kolland, 2002).

Trotz der wenigen Studien, die sich bisher im deutschsprachigen Raum damit beschäftigt haben, die Heterogenität unter den StudienabbrecherInnen durch eine Typologisierung zu berücksichtigen, erkennt man bereits größtenteils viele vergleichbare Gruppierungen. Dies ist auch bei den aktuellen Ergebnissen der Fall.

8.4 Einfluss der Aufnahmeprüfung aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Signifikante Gruppenunterschiede zwischen StudentInnen mit und ohne Aufnahmeprüfung gab es nur in der Zustimmung zur „Ausrichtung des Studienfachs“ als Grund für die Abbruchintentionen. StudentInnen mit Aufnahmeprüfung stimmen diesem Grund dabei seltener zu. Dies kann sehr gut in Bezug zu der hier aufgestellten Vermutung, dass eine fachspezifische Aufnahmeprüfung zwangsläufig die frühzeitige Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studienfachs erzwingt, begründet werden. Die abgefragten Inhalte in einer fachspezifischen Aufnahmeprüfung werden danach ausgewählt, ob sie auch für das spätere Studium von Relevanz sind. Die thematische Ausrichtung sollte dementsprechend bereits in der Vorbereitung zur Prüfung ersichtlich werden. Daraus resultierend, können StudentInnen, denen der thematische Schwerpunkt nicht gefällt, dies bereits vor

Studienbeginn erkennen. Bei der Auswahl der Studienfächer für die Stichprobe wurde auch darauf geachtet, dass es für alle vier Fächer keine offiziellen verpflichtenden oder freiwilligen OSAs gibt. Dadurch ist eine frühzeitige Auseinandersetzung mit den Themen des Studienfachs nur durch die Aufnahmeprüfung oder eine freie Recherche möglich. Eine Verfälschung der Ergebnisse ist dementsprechend unwahrscheinlich.

Gegen diese Argumentation spricht jedoch, dass bei der Zustimmung zu „Verwählt“ als Grund für die Abbruchintentionen keine signifikanten Gruppenunterschiede gefunden werden konnten. Auch hier wäre es naheliegend gewesen, dass die thematische Auseinandersetzung mit den Themen des Studienfachs, begründet durch die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung, Gruppenunterschiede ähnlichen den oben beschriebenen zur Folge haben würden.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit für die Unterschiede in der Zustimmung zu „Ausrichtung des Studienfachs“ als Grund kann daraus hergeleitet werden, dass StudentInnen, die vor Studienbeginn eine Aufnahmeprüfung machen mussten, schon mehr Energie und Aufwand in ihr Studium investiert haben. Dementsprechend ist man nach Bestehen der Prüfung und der daraus resultierenden Aufnahme Teil einer gewissermaßen besonderen Gruppe von StudentInnen. Um dieses Bild zu unterstützen und nicht zu gefährden, könnte es sein, dass StudentInnen bei vorhandenen Abbruchintentionen eher weniger im Studienfach beziehungsweise der damit verbunden Ausrichtung nach Gründen suchen.

Es erscheint zudem interessant, dass es keinen Gruppenunterschied bei der Zustimmung zu Gründen im Bereich der „Überforderung“ gibt. Ziel einer Aufnahmeprüfung ist es ja nicht zuletzt auch, InteressentInnen am Studienfach mit Bezug zu ihren Fähigkeiten zu selektieren. Auch wenn der Faktor „Überforderung“ nicht nur Überforderung auf einer kognitiven Ebene meint, sollten sich diesem Ziel entsprechend eigentlich Gruppenunterschiede zeigen.

Weit gegriffen könnte man die gefundenen Ergebnisse so auslegen, dass die Aufnahmeprüfung – zumindest in Bereich der Abbruchintention – eher als Informationsquelle und nicht als Selektionsmaßnahme erfolgreich ist. Nichtsdestotrotz zeigten sich gruppenübergreifend signifikante Unterschiede in den Abbruchintentionen zwischen StudentInnen, die eine Aufnahmeprüfung machen mussten, und jenen, die keine Aufnahmeprüfung machen mussten. Nach diesem Kriterium kann der Erfolg und die Sinnhaftigkeit von Aufnahmeprüfungen bestätigt werden.

8.5 Einfluss der Maturanote aufgeteilt nach Abbruchgründen.

Der Prädiktor Maturanote konnte in der vorliegenden Arbeit nur die Zustimmung zu Gründen im Bereich „Arbeitsverhalten“ signifikant vorhersagen. Je besser die Maturanote von StudentInnen, desto seltener ist das „Arbeitsverhalten“ Grund für die Abbruchintentionen. Interessant ist hierbei wiederum, dass die Maturanote kein signifikanter Prädiktor für den Faktor „Überforderung“ war. Gleich wie bei der Aufnahmeprüfung kann man der Maturanote unterstellen, dass somit eine Selektion im Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit in Zusammenhang mit Abbruchintentionen wenig erfolgreich ist. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Noten bei der Matura oft eher damit zusammenhängen, wie gut es SchülerInnen schaffen, sich für ihre Abschlussprüfungen zu motivieren, und wie gut sie es schaffen, sich auch außerhalb der Schule darauf vorzubereiten. Die Matura stellt im zeitlichen Verlauf einer umfassenden akademischen Ausbildung möglicherweise die erste große Hürde dar, bei der es auch gefragt ist, große Mengen an Informationen zu verarbeiten. Ein effektives Arbeitsverhalten mag dementsprechend für gute Leistungen ausschlaggebender sein als die kognitive Leistungsfähigkeit.

Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass der Effekt auch bei der Zustimmung zu Gründen im Bereich „Arbeitsverhalten“ recht gering ausfiel. Vergleicht man dieses Ergebnis zusätzlich mit dem vorhergehenden Ergebnis, das zeigte, dass die Maturanote kein signifikanter Prädiktor für Abbruchintentionen ist, kann die Güte der Maturanote als Prädiktor allgemein angezweifelt werden.

Dass die Maturanote die Zustimmung zu den Gründen „Ausrichtung des Studienfachs“ und „Verwählt“ nicht signifikant vorhersagen konnte, steht in Einklang mit der Überlegung, dass die Maturanote nicht damit zusammenhängt, wie gut sich interessierte SchülerInnen über die Inhalte des Studienfachs vor Beginn des Studiums informieren.

8.6 Gegenüberstellung von Aufnahmeprüfung und Maturanote.

Im Sinne einer Vorhersage von Abbruchintentionen konnte gezeigt werden, dass die Maturanote als Prädiktor dem Prädiktor Aufnahmeprüfung unterlegen ist. Da Abbruchintentionen jedoch nur eine Komponente zur Messung des Studienerfolgs darstellen, kann folglich nicht von einer übergreifenden Überlegenheit bei der Vorhersage des Studienerfolgs allgemein gesprochen werden. Die Ergebnisse widersprechen also nicht zwangsläufig Studien, die die Überlegenheit von Noten für die Vorhersage des Studienerfolgs mit Fokus auf den später erbrachten Leistungen im Studienfach zeigten (Gold & Souvignier, 2005; Hell et al., 2007).

Trotzdem stellt sich die Frage, ob die beiden Kriterien zur Operationalisierung von Studienerfolg in ihrer Bedeutung und Wichtigkeit gleichwertig sind. Im Bereich der Wirtschaftlichkeit mag das Kriterium Studienabbruch zum Beispiel wesentlich relevanter und schwerwiegender sein. Auch wenn es bei dieser Diskussion wohl keine einheitliche Meinung gibt, so ist auf jeden Fall die Angemessenheit einer Generalisierung von einem der beiden Kriterien auf den allgemeinen Studienerfolg anzuzweifeln. Zu unterschiedlich waren die bisherigen Ergebnisse zur Vorhersage von Studienleistung im Vergleich zu den Ergebnissen zur Vorhersage von Studienabbruch beziehungsweise Abbruchintentionen. Vor allem, wenn es darum geht zu entscheiden, welche Maßnahme zur Selektion von interessierten SchülerInnen bei zulassungsbeschränkten Studiengängen herangezogen werden soll, sollten diese Erkenntnisse berücksichtigt werden.

Trotzdem sind die Ergebnisse der aktuellen Studie insofern relevant, als dass sie die Überlegenheit der fachspezifischen Aufnahmeprüfung als Selektionskriterium für die Vorhersage von Abbruchintentionen herausarbeiten. Dies stellt eine wichtige Bereicherung für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs dar, bei dem die Fokussierung überwiegend auf der Vorhersage der Universitätsleistung und weniger auf der Vorhersage des Studienabbruchs liegt. Dies mag nicht zuletzt auch daran liegen, dass die Diskussion des Themas Studienabbruch wesentlich komplexer ist. Mit Augenmerk auf den unterschiedlichen Gründen ist es folglich oftmals schwieriger, den Studienabbruch als die Noten im Studium vorherzusagen.

8.7 Diskussion der deskriptiven Ergebnisse.

Wie heterogen die Gruppe der StudentInnen mit Abbruchintentionen tatsächlich ist, zeigte sich bei genauer Aufschlüsselung der Zustimmung zu den vorgegebenen Gründen. Für jeden der vorgegebenen Gründe fand sich unter den StudentInnen der Stichprobe einige Zustimmung. Selbst der Grund mit der wenigsten Zustimmung „Familiäre Unvereinbarkeit“ wurde noch von einigen StudentInnen als für ihre Intentionen ausschlaggebend bezeichnet.

Trotzdem zeigten sich Unterschiede in der Zustimmungsrates zu den Gründen. Vor allem auch, wenn es darum geht, welche Gründe überwiegend sehr starken Zuspruch erhielten. Generell lässt sich darüber diskutieren, wie man Gründe am besten erheben sollte. In der hier gewählten Art und Weise erfolgte dies über die Zustimmung auf einer vorgegebenen Skala. Dieser Ansatz unterstützt eine Denkweise, bei der davon ausgegangen wird, dass Abbruchintentionen aus einem Zusammenspiel mehrerer Gründe entstehen und aufrechterhalten werden. Nichtsdestotrotz können sich diese Gründe darin unterscheiden, wie

viel sie zu den Abbruchintentionen beitragen. Ein anderer Ansatz wäre es, nur den jeweiligen Hauptgrund zu erheben. Dabei würde von der Überlegung ausgegangen werden, dass es meist einen entscheidenden Grund gibt und eigentlich nur dieser von Interesse ist. Sowohl die Frage nach dem Hauptgrund (Unger et al., 2009) als auch die hier gewählte Variante (Kolland, 2002) finden in der Praxis Verwendung. Naheliegenderweise unterscheiden sich die Ergebnisse dabei etwas. Betrachtet man die aktuellen Ergebnisse, sollte man sich dieser Unterschiede in der Erhebung bewusst sein.

Die vergleichende Diskussion bezieht sich dementsprechend auf eine Publikation von Kolland (2002), bei der StudienabbrecherInnen ebenfalls mithilfe einer mehrstufigen Skala nach ihren Gründen gefragt wurden. Die Ergebnisse wurden dabei mit Fokus auf der höchsten und zweithöchsten Stufe der Zustimmung berichtet. Interessanterweise wurde dabei die „fehlende Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit“ mit 55% am häufigsten genannt. In der aktuellen Erhebung stimmten diesem Grund nur 13% der StudentInnen stark oder sehr stark zu. Diese Unterschiede lassen sich dabei daraus ableiten, dass bei Kolland (2002) Personen befragt wurden, die nicht nur an den Studienabbruch dachten, sondern ihr Studium tatsächlich auch abgebrochen haben. Es ist naheliegend, dass bei fehlender Vereinbarkeit mit einer parallelen Berufstätigkeit Überlegungen das Studium abzuberechnen sehr oft auch zu Taten werden und es weniger Möglichkeiten gibt, das Problem zu umgehen. Vor allem wenn man davon ausgeht, dass die meisten StudentInnen aufgrund einer finanziellen Notwendigkeit heraus arbeiten gehen.

In der aktuellen Erhebung erhielt der Grund „Fehlender Bezug zur Praxis“ mit 35% die häufigste starke sowie sehr starke Zustimmung. Dieser ist vergleichbar mit dem Grund „Studium zu theoretisch“, der bei Kolland (2002) mit 45% ebenfalls eine sehr entscheidende Position einnahm. Hier liegen die beiden Werte also deutlich näher beieinander. Beim Grund „Studium zu theoretisch“ könnte man als StudentIn jedoch auch davon ausgehen, dass die Praxis im Verlauf des Studiums eine immer wichtigere Rolle spielen wird. Dementsprechend wäre es naheliegend, dass man trotz Abbruchintentionen erst einmal abwartet wie sich das Studium entwickelt und den Intentionen dementsprechend nicht direkt nachgeht. Je nachdem ob ein Grund also direkt oder zumindest indirekt veränderbar ist, scheint die Übereinstimmung in der Quote der Zustimmung bei StudentInnen mit Abbruchintentionen und StudienabbrecherInnen also höher beziehungsweise niedriger auszufallen.

9. Limitationen

Auch wenn in vielen wissenschaftlichen Erhebungen zum Thema Studienabbruch auf StudentInnen mit Abbruchintentionen und nicht auf tatsächliche StudienabbrecherInnen zurückgegriffen wird, stellt dies eine Einschränkung in der Generalisierbarkeit dar. Inwieweit Einstellungen auch zu tatsächlichem Verhalten führen, kann nur spekuliert werden und ist seit Jahrzehnten viel diskutiertes Thema im wissenschaftlichen Diskurs. Folglich führt dies dazu, dass die Interpretierbarkeit der Ergebnisse nicht ganz eindeutig ist. Trotzdem stellen Abbruchintentionen mit Sicherheit ein erstes Warnsignal für einen potentiellen Studienabbruch dar und so ist auch die Aussagekraft dieser Daten nicht von der Hand zu weisen (Blüthmann et al., 2011; Georg, 2009). In gewisser Weise sind Intentionen sogar in mancher Hinsicht relevanter, weil sie zeitlich vor dem eigentlichen Abbruch liegen und sich dementsprechend die Möglichkeit bietet, einem Studienabbruch noch entgegenzuwirken. Hieraus könnten vor allem Universitäten wichtige Informationen ziehen. Liegt doch bei einigen Ursachen für Abbruchintentionen die Möglichkeit der Veränderung auf Seiten der Institution Universität. Zusätzlich besteht ein weiterer Vorteil darin, dass es nicht nötig ist, definitorisch eine nur theoretisch mögliche Trennung zwischen StudienabbrecherInnen, Studienfach-WechslerInnen und Personen, die nur eine längere Pause vom Studium nehmen, zu machen. Abbruchintentionen sind somit erst einmal unabhängig von zukünftigen Plänen.

Bei der aktuellen Datenerhebung, handelte es sich um eine Querschnitterhebung. Um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge besser klären zu können, bietet eine Längsschnitterhebung aussagekräftigere Daten. Da jedoch speziell nach Gründen für Abbruchintentionen gefragt wurde, ist die Richtung der Wirkungszusammenhänge trotzdem eindeutig.

Einschränkungen in der Datenqualität könnten deswegen lediglich durch Rückschaufehler entstanden sein. Da Abbruchintentionen jedoch ein wichtiges und einschneidendes Ereignis darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass auch hier starke Verzerrungen unwahrscheinlich sind und eine untergeordnete Rolle spielen.

Die aktuellen Ergebnisse beziehen sich speziell auf fachspezifische Aufnahmeprüfungen. Über den Einfluss von Prüfungen, die eine allgemeine Studierfähigkeit erheben, können keine Aussagen gemacht werden. Ähnliche Ergebnisse sind dabei unter Berücksichtigung des hier verwendeten Erklärungsansatzes zudem fraglich.

10. Schlussfolgerung und Ausblick

Es war das Ziel dieser Studie, die Effektivität zweier möglicher Selektionskriterien für zulassungsbeschränkte Studiengänge im Bezug zu Abbruchintentionen zu vergleichen. Dabei sollte durch die Beachtung der Heterogenität der Gruppe der StudentInnen mit Abbruchintentionen sowohl ein übergreifender als auch ein detaillierter Vergleich anhand der Gründe für die Abbruchintentionen neue Informationen liefern. Die Ergebnisse konnten dabei zeigen, dass die fachspezifische Aufnahmeprüfung der Maturanote als Selektionskriterium zumindest im Sinne einer Verminderung von Abbruchintentionen überlegen ist.

Zudem konnte gezeigt werden, dass die Abbruchintentionen von StudentInnen aus sehr unterschiedlichen Gründen heraus entstehen. Je nachdem ob die Zulassung zum Studium über eine Aufnahmeprüfung erfolgt ist oder nicht beziehungsweise abhängig von der Maturanote, spielen bestimmte Gründe dabei eine wichtigere oder auch unwichtigere Rolle bei der Entstehung von Abbruchintentionen.

Neben der ausschließlichen Orientierung an Kriterien des Studienerfolgs wird es zukünftig auch vonnöten sein, den wissenschaftlichen Diskurs dahingehend zu erweitern, dass Selektionsverfahren anhand anderer Kriterien wie zum Beispiel Fairness noch ausführlicher verglichen werden. Hier spielt unter anderem eine faire Differenzierung mit Bezug zu Nationalität, Geschlecht und sozialer Herkunft eine wichtige Rolle. Gerade im Vergleich mit den Kriterien des Studienerfolgs bieten sich hier viele Möglichkeiten für tiefgreifende Forschungsarbeiten.

Aufgrund der geringen Anzahl an österreichischen Studien sind zudem auch weitere Studien zur Bestätigung der hier gewonnen Erkenntnisse notwendig. Dabei sollte speziell auch versucht werden, die Erkenntnisse für andere Studiengänge als die hier gewählten zu replizieren. Nur durch eine große Anzahl an Veröffentlichungen ist es wirklich möglich, ein umfassendes Bild zu erhalten. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen hierfür die Richtung vorgeben und eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Studienabbruch anregen.

Literaturverzeichnis

- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2013). Ability and motivation: Assessing individual factors that contribute to university retention. *Journal of Educational Psychology*, 105, 129-137. doi:10.1037/a0028496
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49, 647-664. doi:10.1007/s11162-008-9098-3
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574. doi:10.1016/j.compedu.2009.03.013
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen: Untersuchung und Analyse von Abbruchsgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 406-429. doi:10.1007/s11618-008-0038-y
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89-108.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen: Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?. *Die Hochschule*, 20(1), 110-126.
- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., & Dobson, A. (2014). Staying the distance: Students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33, 212-225. doi:10.1080/07294360.2013.832157
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 15-28. doi:10.1024//1010-0652.16.1.15
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38, 121-131. doi:10.1026/0049-8637.38.3.121
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505. doi:10.1007/s11162-011-9241-4
- Codjoe, H. M., & Helms, M. M. (2005). A retention assessment process: Utilizing total quality management principles and focus groups. *Planning for Higher Education*, 33(3), 31-42.

- Dell'Mour, R., & Landler, F. (2002). *Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit: Einflussfaktoren auf den Studienerfolg*. Wien, Österreich: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Deutscher Bundestag. (2004). *Siebttes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGÄndG)* (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2014 Teil I Nummer 47). Retrieved from: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D1124611%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1
- Dresel, M., & Grassinger, R. (2013). Changes in achievement motivation among university freshmen. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 159-173. doi:10.11114/jets.v1i2.147
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression. II. *Biometrika*, 38(1/2), 159-177.
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381-399.
- Gansemer-Topf, A. M., & Schuh, J. H. (2006). Institutional selectivity and institutional expenditures: Examining organizational factors that contribute to retention and graduation. *Research in Higher Education*, 47, 613-642. doi:10.1007/s11162-006-9009-4
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: A multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34, 647-661. doi:10.1080/03075070802592730
- Gleeson, R., Kriegler-Kastelic, G., Bugelnig, A., & Schott, R. (2014). Self-Assessments als Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 131-147.
- Gold, A., & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit: Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37, 214-222. doi:10.1026/0049-8637.37.4.214
- Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife* (HIS Projektbericht Januar 2010). Retrieved from: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201001.pdf

- Hell, B., Trapmann, S., & Schuler, H. (2007). Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 251-270.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from german higher education institutions. *European Journal of Education*, 49, 497-513. doi:10.1111/ejed.12097
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007 / 2008* (HIS Projektbericht Dezember 2009). Retrieved from: http://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012* (DZHW Projektbericht April 2014). Retrieved from: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf
- Hornke, L. F., Wosnitza, M., & Bürger, K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 5-16.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London, England: Sage Publications.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise: Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien, Österreich: Braumüller.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nationalrat. (2005). *Änderung des Universitätsgesetz 2002* (NR: GP XXII AB 1045 S. 117. BR: 7336 AB 7359 S. 724.). Retrieved from: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_77/BGBLA_2005_I_77.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*. Retrieved from: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9610075e.pdf?expires=1465807863&id=id&acname=guest&checksum=F483077B6A0E7DD49A95CA1CCB3FA996>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*. Retrieved from: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9613035e.pdf?expires=1465807766&id=id&acname=guest&checksum=6D3712C1DC2DEB5902B2782F254F5914>

- Pietrangeli, S., Sindern, E., & Rudinger, G. (2013). Entscheidung für das Studienfach mit Online-Self-Assessment (OSA). *Wirtschaftspsychologie*, 1, 34-45.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592. doi:10.1093/biomet/63.3.581
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sale, J. E., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, 36, 43-53. doi:10.1023/A:1014301607592
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten: Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127-140. doi:10.1026/0049-8637.39.3.127
- Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45, 673-699. doi:10.1023/B:RIHE.0000044227.17161.fa
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21, 11-27. doi:10.1024/1010-0652.21.1.11
- Troche, S. J., Mosimann, M., & Rammsayer, T. H. (2014). Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 30-45.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J., & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich* (Projektbericht April 2009). Retrieved from: http://www.equi.at/dateien/Frueher_Studienabbruch_an_Un.pdf
- Voelkle, M. C., & Sander, N. (2008). University dropout: A structural equation approach to discrete-time survival analysis. *Journal of Individual Differences*, 29, 134-147. doi:10.1027/1614-0001.29.3.134
- Wedler, B., Troche, S., & Rammsayer, T. (2008). Bericht: Studierendenauswahl-Eignungsdiagnostischer Nutzen von Noten aus Schule und Studium. *Psychologische Rundschau*, 59, 123-125. doi:10.1026/0033-3042.59.2.123

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1

<i>Stichprobenbeschreibung für Hypothese 1 / 2 (N = 401) und Hypothese 3 / 4 (N = 194).....</i>	<i>26</i>
---	-----------

Tabelle 2

<i>Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov Tests (N = 194).....</i>	<i>30</i>
---	-----------

Tabelle 3

<i>Ergebnisse der ordinalen logistischen Regression - Haupteffekte (N = 401)</i>	<i>32</i>
--	-----------

Tabelle 4

<i>Zusammenfassende Ergebnisse für die explorative Faktorenanalyse zur Gruppierung von StudentInnen mit Abbruchintentionen (N = 194)</i>	<i>33</i>
--	-----------

Tabelle 5

<i>Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Tests (N = 194)</i>	<i>34</i>
--	-----------

Tabelle 6

<i>Ergebnisse der multivariaten Regression für den Prädiktor Maturanote (N = 194)</i>	<i>35</i>
---	-----------

Tabelle 7

<i>Zustimmungsrate zu Gründen für Abbruchintentionen (N = 194).....</i>	<i>36</i>
---	-----------

Anhang

A1. Fragebogen

0% ausgefüllt

Herzlich Willkommen zu diesem Fragebogen!

Vielen Dank, dass Sie bereit sind, im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Angewandte Psychologie der Universität Wien, an dieser Befragung teilzunehmen.

Um teilnehmen zu können, sollten Sie aktuell **Medizin, Rechtswissenschaften, Bildungswissenschaften** oder **Psychologie** studieren, da der folgende Fragebogen Fragen zu Ihren persönlichen Erfahrungen im Studium enthält.

Der Fragebogen wird ca. 5-10 Minuten in Anspruch nehmen. Ihre Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden.

Bitte beantworten Sie die Fragen gewissenhaft, um eine qualitativ hochwertige Erhebung zu gewährleisten. Es gibt hierbei keine richtigen oder falschen Antworten. Wenn Sie sich bei einer Frage nicht sicher sein sollten, wählen sie die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Bei Fragen oder Anmerkungen können Sie sich jederzeit unter a1003565@unet.univie.ac.at an mich wenden.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.
Amadeus Pickal

Weiter

13% ausgefüllt

Zunächst möchte ich Sie um ein paar Angaben zu Ihrer Person bitten.

Bitte markieren Sie den Kreis neben der auf Sie zutreffenden Kategorie.

Geschlecht:

- ☐ weiblich
☐ männlich

Wie alt sind Sie?

Jahre

Wie gut sprechen Sie die deutsche Sprache?

- ☐ Deutsch ist meine Muttersprache.
☐ Ich spreche Deutsch so gut wie eine Muttersprache.
☐ Ich spreche fließend Deutsch.
☐ Ich habe Grundkenntnisse in Deutsch.
☐ Ich spreche kaum Deutsch.

Weiter

25% ausgefüllt

Welches Studienfach studieren Sie als Hauptstudium?

Hinweis: Das Hauptstudium ist entweder Ihr einziges Studienfach oder bei mehreren gleichzeitig belegten Studienfächern das, in das Sie am meisten Arbeit investieren.

☐ Medizin☐ Rechtswissenschaften☐ Bildungswissenschaften☐ Psychologie☐ Anderes Studienfach, und zwar:**Mussten Sie für Ihr Hauptstudium eine Aufnahmeprüfung bestehen?**

Hinweis: Die STEOP gilt nicht als Aufnahmeprüfung.

☐ ja☐ nein**Gehen Sie zusätzlich zu Ihrem Studium einer Erwerbstätigkeit nach?**☐ ja, und zwar: Stunden die Woche☐ nein**Welche Durchschnittsnote hatten Sie bei der Matura / im Abitur?**

Falls Sie sich nicht genau sicher sein sollten, geben Sie bitte eine ungefähre Angabe ab.

Welche Noten hatten Sie in den letzten drei Prüfungen Ihres Hauptstudiums?1. 2. 3. ☐ Ich habe noch keine (zwei, drei) Prüfung(en) geschrieben.☐ Ich habe noch keine (zwei, drei) Prüfung(en) geschrieben.☐ Ich habe noch keine (zwei, drei) Prüfung(en) geschrieben.[Weiter](#)

38% ausgefüllt

Was ist der höchste absolvierte Abschluss Ihrer Mutter?

- ☐ kein Abschluss
- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Mittlerer Bildungsabschluss
- ☐ Matura / Abitur
- ☐ Meister
- ☐ Akademischer Abschluss
- ☐ nicht bekannt

Was ist der höchste absolvierte Abschluss Ihres Vaters?

- ☐ kein Abschluss
- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Mittlerer Bildungsabschluss
- ☐ Matura / Abitur
- ☐ Meister
- ☐ Akademischer Abschluss
- ☐ nicht bekannt

Weiter

50% ausgefüllt

Bitte beantworten Sie die folgende Frage, indem Sie die Kategorie wählen, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Denken Sie aktuell darüber nach beziehungsweise haben Sie schon einmal zu einem vergangenen Zeitpunkt darüber nachgedacht Ihr Hauptstudium abzuberechnen?

Ich habe noch nie daran
gedacht mein Studium
abzuberechnen.

0

☐

Ich habe / hatte manchmal
flüchtige Gedanken daran
mein Studium abzuberechnen.

1

☐

Ich habe / hatte oft länger
anhaltende Gedanken daran
mein Studium abzuberechnen.

2

☐

Ich habe bereits konkrete
Schritte zum Abbruch
meines Studiums eingeleitet.

3

☐

Weiter

63% ausgefüllt

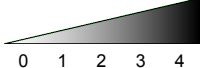
Wann im Studienverlauf haben Sie darüber nachgedacht Ihr Hauptstudium abzuberechen?

Wenn Sie jetzt zurzeit darüber nachdenken, tragen Sie bitte Ihr aktuelles Semester ein.

im . Semester

Was sind / waren Ihre Gründe dafür, darüber nachzudenken, Ihr Hauptstudium abzuberechen?

Bitte stufen Sie alle Gründe danach ein, wie sehr diese auf einer Skala von 0 (Trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (Trifft voll und ganz zu) ausschlaggebend für Ihre Abbruchgedanken sind / waren.

	Trifft überhaupt nicht zu						Trifft voll und ganz zu
	0	1	2	3	4		
Finanzielle Belastung	☐	☐	☐	☐	☐		
Überfüllte Lehrsäle	☐	☐	☐	☐	☐		
Fehlende Identifikation mit dem Studienfach	☐	☐	☐	☐	☐		
Falsche Vorstellungen vom Studienfach	☐	☐	☐	☐	☐		
Studienfach nur zweite Wahl	☐	☐	☐	☐	☐		
Fehlender Bezug zur Praxis im Studienfach	☐	☐	☐	☐	☐		
Berufliche Alternative, die nicht an einen Abschluss gebunden ist	☐	☐	☐	☐	☐		
Probleme beim selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernen	☐	☐	☐	☐	☐		
Fehlendes Pflichtbewusstsein in Bezug zum Studium	☐	☐	☐	☐	☐		
Familiäre Unvereinbarkeit	☐	☐	☐	☐	☐		
Zu hohe Leistungsanforderungen im Studienfach	☐	☐	☐	☐	☐		
Schlechte berufliche Aussichten nach Abschluss des Studienfachs	☐	☐	☐	☐	☐		
Fehlender sozialer Anschluss	☐	☐	☐	☐	☐		
Fehlende Motivation	☐	☐	☐	☐	☐		
Thematischer Schwerpunkt des Studienfachs gefällt nicht	☐	☐	☐	☐	☐		
Zu viel „Auswendiglernen“	☐	☐	☐	☐	☐		
Schwieriges Anmeldesystem für Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐	☐		
Zielsetzung des Studienfachs unklar	☐	☐	☐	☐	☐		

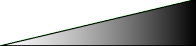
Studienfach ergibt thematisch kein schlüssiges Ganzes	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Schlechter Studenten Service der Universität	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Studium beeinträchtigt die emotionale Befindlichkeit	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Unvereinbarkeit mit gleichzeitiger Berufstätigkeit	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Schlechte Lehrqualität im Studienfach	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Eigener Kenntnisstand nicht ausreichend	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Unzufriedenheit mit dem Verlauf des Studiums	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fehlende soziale Unterstützung	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fehlender Glaube daran, das Studium positiv abschließen zu können	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Weiter

75% ausgefüllt

Bitte bewerten Sie die folgende Aussage auf einer Skala von 0 (Trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (Trifft voll und ganz zu).

Ich bin der Meinung, dass mein Hauptstudium nur mit Abschluss einen Wert für mich hat.

Trifft überhaupt nicht zu		Trifft voll und ganz zu
		
	0 1 2 3 4	
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	

Haben Sie bereits einmal ein Studium abgebrochen?

- ☐ ja
- ☐ nein

Weiter

88% ausgefüllt

- ☐ Ich möchte an der Verlosung der Amazon Gutscheine teilnehmen. Die angegebene E-Mail Adresse wird unabhängig von Ihren Antworten gespeichert, um eine vollständige Anonymität zu gewährleisten. Ihre E-Mail Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.

Weiter

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken. Falls Sie noch Fragen zu diesem Fragebogen haben sollten oder gerne weitere Informationen hätten, erreichen Sie mich unter a1003565@unet.univie.ac.at.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

A2. Lebenslauf

Amadeus Pickal, BSc

Ausbildung

Seit Frühling 2014

Masterstudium der Psychologie

Universität Wien

Schwerpunkt: Angewandte Psychologie

Herbst 2010 bis Sommer 2013

Bachelorstudium der Psychologie

Universität Wien

Abschluss: Bachelor of Science

Erweiterungscurriculum:

Betriebswirtschaftslehre (30 ECTS)

Berufliche Erfahrungen

21. Mai 2015 bis 4. September 2015

Lackner & Kabas KG

Pflichtpraktikum im Bereich Personal- und
Managementdiagnostik

1. Oktober 2013 bis 15. Februar 2014

Hamburg Media School

Praktikum im Bereich Neuro-Marketing

Sprachen

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Verhandlungssicher
Latein	Grundkenntnisse

Kenntnisse

SPSS	Ausgezeichnet
MS Office	Ausgezeichnet
Eye-Tracking	Grundkenntnisse

Publikationen

Pickal, A. (2013). Innovation der Persuasion. Die Qualitäten der Werbe- und Markenkommunikation in neuen Medienwelten. *MedienWirtschaft*, 4, 78-79.