

Berichte

Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg?

**Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der
Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich
Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg**

Barbara Erdel

Bericht 2010-2

Berichte

des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Erdel, Barbara:

Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Bericht 2010-2

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Findelgasse 7/9
90402 Nürnberg
Postanschrift: Postfach 3931, 90020 Nürnberg

Telefon: 0911/5302-679
Telefax: 0911/5302-660

E-Mail: soziologie@wiso.uni-erlangen.de
<http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de>

Lehrstuhlsignet: Eva Lambracht. Gesetzt mit L^AT_EX.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
1.1	Motivation und Hintergrund	8
1.2	Aktueller Forschungsstand	9
1.3	Abgrenzung	11
1.4	Studienerfolg	11
1.5	Vorgehensweise	12
2	Umfrage	13
2.1	Grunddaten der Umfrage	13
2.2	Inhalte des Fragebogens	13
3	Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten	16
3.1	Soziodemographische Merkmale	16
3.1.1	Geschlecht	16
3.1.2	Alter bei Studienbeginn	17
3.1.3	Staatsangehörigkeit	18
3.2	Bildungshintergrund	19
3.2.1	Bildung des Studierenden	19
3.2.2	Bildung der Eltern	20
3.3	Interesse am Studiengang und am Fach	20
3.4	Informationsverhalten und Zukunftspläne	23
3.5	Zeitverwendung	24
4	Studienabbruch und Studienwechsel	26
4.1	Studienabbruch	26
4.2	Studienwechsel	29
4.3	Zusammenfassung und Einschränkung	30
5	Ergebnisse	31
5.1	Datenmatching und Datensatz	31
5.2	Repräsentativität	32
5.3	Bivariate Analysen	33
5.3.1	Abhängige Variable	33
5.3.2	Unabhängige Variablen	35
5.3.3	Zusammenfassung	49
5.3.4	Exkurs	49

Inhaltsverzeichnis

5.4	Multivariate Analysen	53
5.4.1	Lineare Regression für alle Studierenden	53
5.4.2	Lineare Regression für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies sowie für Studierende der So- zialökonomik	58
5.5	Studienabbrecher bzw. Studienwechsler	65
5.5.1	Bivariate Analysen	65
5.5.2	Multivariate Analyse	70
6	Zusammenfassung	74
	Literaturverzeichnis	76
A	Fragebogen	80

Tabellenverzeichnis

5.1	Prüfungen der Bachelorstudenten in der Assessmentphase	32
5.2	Vergleich der Untersuchungspopulation mit der Grundgesamtheit nach Studiengang und Geschlecht	33
5.3	Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und Studium	38
5.4	Intrinsische sowie extrinsische Studienfachwahlmotive	42
5.5	Beurteilung des Informationsgrades über den Studiengang bzw. die WiSo	45
5.6	Veranstaltungspräferenzen (Wirtschaftswissenschaften/International Business Studies)	50
5.7	Erzielte Noten in der am besten bzw. am wenigsten gefallenen Veranstaltung (Wirtschaftswissenschaften/International Business Studies)	50
5.8	Veranstaltungspräferenzen (Sozialökonomik)	51
5.9	Erzielte Noten in der am besten bzw. am wenigsten gefallenen Veranstaltung (Sozialökonomik)	52
5.10	Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (alle Studierenden)	54
5.11	Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies)	59
5.12	Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (Sozialökonomik)	60
5.13	Gegenüberstellung der Antworten der Studienfachwahlmotive zwischen Abbrechern/Wechslern und Studierenden	68
5.14	Binär logistische Regression des Studienabbruchs/Studienwechsels auf verschiedene Regressoren (alle Studierenden)	72

Abbildungsverzeichnis

3.1	Pfaddiagramm der vermuteten Zusammenhänge	25
5.1	Index zum Thema „Streben nach Berufserfolg“	46
5.2	Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – alle Studierende	58
5.3	Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies	64
5.4	Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – Sozialökonomik	65

Statistische Symbole und Kürzel

In dieser Arbeit werden folgende statistische Symbole und Kürzel zur Darstellung der Ergebnisse der Datenanalyse verwendet (vgl. Wittenberg, 2007, 5):

- Signifikanztests
 - *** für die Irrtumswahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen von $p < .001$
 - ** für die Irrtumswahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen von $p < .01$
 - * für die Irrtumswahrscheinlichkeit, die Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen von $p < .05$
 - n.s. = nicht signifikant
 - χ^2 = Wert der χ^2 -Verteilung bei Tabellenanalysen
 - F = Wert der F-Verteilung bei Varianzanalysen
 - T = Wert der T-Verteilung bei Mittelwertanalysen
 - Z = Wert des z-transformierten U-Wertes bei Mittelwertanalysen
- Lage- und Streuungsmaße
 - m = arithmetischer Mittelwert
 - s = Standardabweichung
 - h = Modus
 - md = Median
 - S = Schiefe
 - K = Kurtosis
 - d = Differenz
 - min = Minimum
 - max = Maximum
- Korrelationskoeffizienten
 - v = Cramers V
 - r = Pearsons Korrelationskoeffizient
 - ρ = Spearmans Rangkorrelationskoeffizient
- Regressionsanalysen
 - b = Regressionskoeffizient beta
 - r^2 = Determinationskoeffizient
- Reliabilitätsanalysen
 - α = Cronbachs α als Maß der internen Konsistenz des Antwortverhaltens

1 Einleitung

1.1 Motivation und Hintergrund

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden zum Wintersemester 2006/07 an der ehemaligen Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (WiSo).¹ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU Erlangen-Nürnberg) die bis zu diesem Zeitpunkt angebotenen Diplomstudiengänge von den neuen Bachelorstudiengängen abgelöst. Seit dem Wintersemester 2006/07 können sich Studieninteressierte² für einen der drei Studiengänge Wirtschaftswissenschaften, International Business Studies und Sozialökonomik immatrikulieren und den Studienabschluss „Bachelor of Arts“ (B.A.) erwerben. In den vormals angebotenen sieben Diplomstudiengängen³ werden keine Erstsemester mehr aufgenommen.

Das neue Bachelorstudium gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Abschnitt, der Assessmentphase, die in der Regel zwei Semester dauert, werden Prüfungen mit insgesamt 60 ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) absolviert. Am Ende des zweiten Semesters wählen die Studierenden einen Schwerpunkt, der in der Bachelorphase – dem zweiten Studienabschnitt – vertieft studiert wird. Diese zweite Phase dauert planmäßig vier Semester, in denen 120 ECTS-Punkte zu erwerben sind sowie die Anfertigung einer Abschlussarbeit vorgesehen ist.

Je nach Studiengang können sich die Studierenden für folgende Schwerpunkte entscheiden: Studenten der Wirtschaftswissenschaften haben die Wahl zwischen den Schwerpunkten Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik, Wirtschafts- und Betriebspädagogik I sowie Wirtschafts- und Betriebspädagogik II. Sozialökonomikstudenten können sich zwischen den Schwerpunkten Verhaltenswissenschaften und International entscheiden. Für den Studiengang International Business Studies sind keine speziellen Schwerpunkte vorgesehen.

Diese Neustrukturierung der Studiengänge war daher „willkommener Anlass, sich der Herkunft, den Motiven, den Erwartungen und den Zielen aller frisch an der WiSo immatrikulierten Bachelorstudierenden zu widmen – und sich zu vergewissern, ob, und wenn ja, inwieweit die vorgefundenen Verhältnisse ihren Erwartungen entsprechen“ (Wittenberg, 2007, 4).

¹ heute: Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät; Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.

² Wenn im Folgenden von Studenten bzw. Studierenden o. ä. die Rede ist, so sind auch stets weibliche Studentinnen gemeint. Die Erwähnung beider Formen wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit unterlassen.

³ Betriebswirtschaftslehre, Internationale Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Internationale Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsinformatik und Sozialwissenschaften.

1 Einleitung

Unter dem Titel „Das Bachelorstudium an der WiSo: Wer beginnt es? Weshalb? Mit welchen Erwartungen und mit welchem Ziel?“ wurde im Wintersemester 2006/07 und im Sommersemester 2007 ein einjähriges Lehrforschungsprojekt am Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung durchgeführt. Dieses Projekt richtete sich an Studenten der Sozialwissenschaften, die daran im Rahmen des Faches „Allgemeine Soziologie und sozialwissenschaftliche Methodenlehre einschließlich ihrer Anwendung in empirischen Untersuchungen“ teilnehmen konnten.

Nach der Entwicklung eines Fragebogens im ersten Projektsemester wurden die Erstsemester des Fachbereiches im Januar 2007 schriftlich gebeten, an der Online-Umfrage teilzunehmen. Die Auswertung der Daten erfolgte im Sommersemester 2007 durch die Teilnehmer des Lehrforschungsprojektes.

Darüber hinaus blieb es nicht bei dieser ersten Befragung. Die Studenten der ersten Bachelorkohorte werden seitdem jedes Jahr im Januar eingeladen, sich an einer Umfrage zu beteiligen. Nach Beendigung des Studiums sollen sie als Absolventen weiterhin befragt werden. Auch die nachfolgenden „Bachelor-Generationen“ werden einmal im Jahr gebeten, an einer Online-Umfrage teilzunehmen. Das angesprochene Lehrforschungsprojekt war somit der Startschuss für eine sich jährlich wiederholende Panelstudie (vgl. Wittenberg, 2007, 4).

Zusätzlich zu diesen Umfragedaten liegen der Autorin des vorliegenden Berichts die Prüfungsergebnisse des ersten Bachelorjahrgangs in den Prüfungsfächern der ersten beiden Semester vor. In diesem Datensatz ist zum einen zu sehen, welche Matrikelnummer in den entsprechenden Fächern welche Noten erzielte und zum anderen, welche Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung (GOP) erreicht werden konnte. Die GOP-Note stellt den den gewichteten Durchschnitt aller in der Assessmentphase erzielten Noten dar.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Daten aus der Befragung mit den individuellen Prüfungsdaten der Studenten zu kombinieren und zu analysieren, welche Faktoren den Studienerfolg beeinflussen, aber auch, welche Determinanten dafür verantwortlich sein könnten, dass Studierende die Universität freiwillig verlassen haben bzw. von der Universität exmatrikuliert wurden.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Die Literaturrecherche ergab, dass bereits einige Studien vorliegen, die sich mit den Einflussfaktoren des Studienerfolges von Studenten beschäftigen.

2007 erschienen von Uwe Jirjahn die Ergebnisse einer Analyse, die sich mit den Determinanten des Studienerfolges beschäftigt – und zwar von Studenten im wirtschaftswissenschaftlichen Studium (vgl. Jirjahn, 2007). Jirjahn untersuchte die Daten von insgesamt 458 Studenten aus Hannover, Paderborn und Regensburg (vgl. Jirjahn, 2007, 295). Als erklärende Variablen betrachtete er die Abiturnote, die im Gymnasium gewählten Leistungskurse, den Bildungshintergrund der Eltern, die Zeitverwendung, das Alter und das

1 Einleitung

Geschlecht. Der Studienerfolg als zu erklärende Variable wurde zum einen mit Hilfe der Vordiplomsnote und zum anderen mit Hilfe der Dauer bis zum Abschluss des Vordiploms gemessen.

Die Ergebnisse zeigen einen starken Zusammenhang zwischen Abiturnote und Studienerfolg auf. Darüber hinaus beeinflusst ein Studium der Mutter den eigenen Studienerfolg positiv, ein Studium des Vaters den Erfolg dagegen negativ. Wendet ein Student viel Zeit für die Erwerbstätigkeit auf, so wirkt sich das sowohl auf die Note als auch auf die Dauer negativ aus. Außerdem sind Studenten, die mit einem höheren Alter ihr Studium beginnen, erfolgreicher, was unter anderem mit der größeren Lebenserfahrung erklärt wird (vgl. Jirjahn, 2007, 287f).

Karl Mosler und Alexandre Savine untersuchten im Jahr 2004 in der Studie „Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium“ mögliche Einflussfaktoren auf Studiendauer und Vordiplomnote der Studierenden (vgl. Mosler und Savine, 2004). Die ihnen vorliegenden Daten von circa 13.000 Studierenden geben Aufschluss über den Studiengang, das Geschlecht, das Semester des Studienbeginns, das Geburtsjahr, die Nationalität, die Noten in den einzelnen Prüfungsfächern sowie die Vordiplomnote (vgl. Mosler und Savine, 2004, 3).

Mosler und Savine kamen mit Hilfe von Regressionsanalysen zu den Ergebnissen, dass deutsche Studierende sowohl eine bessere Vordiplomnote erzielen als auch weniger Semester für das Absolvieren des Grundstudiums benötigen als ausländische Studierende. Auch hat das Alter einen signifikanten Einfluss auf die Note und zwar insofern, dass jüngere Studierende im Durchschnitt eine bessere Note als ihre älteren Kommilitonen erzielen. Das Geschlecht wirkt sich dagegen nicht signifikant auf Studiendauer und Note aus.

Die beiden Autoren weisen aber darauf hin, dass die vorliegenden Merkmale nicht ausreichend sind, um den Studienerfolg zu erklären. Sie vermuten, dass weitere Variablen, wie beispielsweise die Abiturnote, die Art des Hochschulzugangs oder der sozialer Status der Familie den Studienerfolg und die Studiendauer erklären. Daher planen sie eine Fortsetzung der Studie unter Berücksichtigung der erwähnten zusätzlichen Faktoren (vgl. Mosler und Savine, 2004, 7).

Unter dem Titel „Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit. Einflussfaktoren auf den Studienerfolg“ erschien im Jahr 2002 eine weitere Studie, die sich mit dem Studienerfolg beschäftigte (vgl. Dell'mour und Landler, 2002). René Dell'mour und Frank Landler untersuchten verschiedene Determinanten, die den Studienerfolg von Studierenden in Österreich beeinflussen. Anders als bei den bereits vorgestellten Studien wurde hier lediglich der Studienabschluss an sich als Erfolgskriterium definiert und nicht die Note, mit der der Abschluss erworben oder die Dauer, bis das Studium beendet wurde (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 43). Die beiden Autoren untersuchten dabei die Kohorten von 1975-1993 unter der Verwendung von über einer halben Million Datensätze (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 11). Auch in dieser Studie wurden vor allem soziodemographische Variablen berücksichtigt, da aufgrund der großen Datenmenge und

1 Einleitung

langfristigen Betrachtung keine Informationen über die Studienmotivation vorliegen. So wurden das Geschlecht, die Studienrichtung, die Universität – da sich diese Studie allen Studierenden im gesamten Land widmete –, die Vorbildung, das Alter sowie die Bildung und der Beruf der Eltern als erklärende Variablen zur Auswertung herangezogen (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 5).

Als zentrale Ergebnisse können die folgenden festgehalten werden: Inländische Studierende sind im Vergleich zu ausländischen Studierenden deutlich erfolgreicher. Im Gegensatz zu der Studie von Mosler und Savine wurde hier aber ein Unterschied zwischen den Geschlechtern verzeichnet: Für männliche Studenten wurde eine höhere Erfolgsquote⁴ ermittelt als für deren weibliche Kommilitonen. Zudem brechen an österreichischen Hochschulen ältere Studierende ihr Studium häufiger ab als ihre jüngeren Kommilitonen. Zuletzt haben auch Studenten aus Akademikerfamilien eine höhere Chance, ihr Studium abzuschließen als Kinder, deren Eltern nicht studierten (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 41f).

1.3 Abgrenzung

Da lediglich die Prüfungsergebnisse aus der Assessmentphase der ersten Bachelorkohorte vorliegen, kann noch kein Vergleich mit den späteren Bachelorgenerationen gezogen werden.

Auch können die Leistungen der Bachelorstudenten nicht mit denen der Diplomstudenten verglichen werden, obwohl zum Beispiel der Studiengang Sozialökonomik inhaltlich in etwa dem der Sozialwissenschaften entspricht bzw. einige Fächer sowohl die Bachelor- als auch die Diplomstudenten belegen mussten. Ein Vergleich zwischen den beiden Studiengängen kann nicht vorgenommen werden, da die Struktur bzw. der Aufbau des Studiums sowie die Rahmenbedingungen zwischen den beiden Studierendengruppen sehr unterschiedlich sind.

1.4 Studienerfolg

Weil der Studienerfolg aus unterschiedlichen Perspektiven, wie beispielsweise aus Sicht der Universitäten, des Studenten, der Arbeitswelt oder der Gesellschaft betrachtet werden kann, gibt es in der Literatur bisher keine allgemeine Definition von Studienerfolg (vgl. Konegen-Greiner, 2001, 29). Die meisten Untersuchungen, die sich mit dem Studienerfolg beschäftigten, operationalisierten ihn mit Hilfe der beiden Aspekte „Studiendauer bis zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (z. B. Vordiplom oder Diplom) und „Examensnote“. Andere Studien – zum Beispiel die in Kapitel 1.2 erwähnte Arbeit aus Österreich – definieren den Studienerfolg lediglich als das „Erreichen eines Abschlusses“, unabhängig von der erzielten Note.

⁴ Erfolgsquote = Erfolgreiche/Abbrecher (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 43).

1 Einleitung

Da das Bachelorstudium in Nürnberg vergleichsweise straff organisiert ist und die Studenten maximal drei Semester bis zur Beendigung der Assessmentphase benötigen dürfen, wird der Studienerfolg in dieser Arbeit als Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung definiert. Die Studiendauer wird nicht berücksichtigt. Die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung berechnet sich aus den Einzelnoten der Prüfungen und stellt einen Indikator für die Gesamtleistung bzw. den Erfolg der Studenten in der ersten Phase ihres Studiums dar. Im Einzelfall werden auch die Prüfungsergebnisse der einzelnen Fächern in die Analyse einbezogen; beispielsweise bei der Ermittlung, ob Studenten in dem Fach, welches ihnen am besten gefallen hat, auch bessere Noten erzielten als Studenten, denen dieses Fach weniger gefallen hat.

Somit wird der Studienerfolg in dieser Arbeit nicht aus persönlicher Sicht der Studenten, sondern aus Sicht der Hochschule betrachtet. Aus dieser Perspektive ist ein Student dann erfolgreich, wenn er so gute Noten wie möglich erzielt und in der Regelstudienzeit sein Studium beendet (vgl. Stebler, 2000, 31).

1.5 Vorgehensweise

Zunächst wird die bereits erwähnte Umfrage der Bachelorstudenten dargestellt. Dabei wird zum einen kurz auf die Stichprobe, die Rücklaufquote und die Feldzeit eingegangen und zum anderen auf die verschiedenen Themenblöcke und die dazugehörigen Fragen.

Im nächsten Schritt wird auf Basis der dargestellten Themenblöcke ein Modell entwickelt, welches den Studienerfolg erklären soll. Es wird dargestellt, warum vermutet wird, dass bestimmte Faktoren einen positiven respektive negativen Einfluss auf die Leistungen der Studenten haben. Mit Hilfe von theoretischen Aspekten auf der einen Seite und Ergebnissen aus empirischen Studien auf der anderen Seite werden diese Überlegungen untermauert.

Anschließend erfolgt die Auswertung der Daten. Dabei geben zunächst deskriptive Statistiken einen Einblick in die Struktur der an dem Fragebogen teilgenommenen Studenten. Nach dieser Analyse erfolgen bi- sowie multivariate Auswertungen der Daten, um die Annahmen des im vorherigen Schritt entwickelten Modells zu überprüfen. Auch die Studierenden, die nicht mehr am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften immatrikuliert sind, werden im Anschluss näher mit Hilfe von bi- und multivariaten Analysen untersucht.

2 Umfrage

2.1 Grunddaten der Umfrage

An der Umfrage, zu der die 710 Bachelorstudenten der drei neuen Studiengänge eingeladen wurden, nahmen 461 Studenten teil, was einer Rücklaufquote von knapp 65 Prozent entspricht. Die Studenten konnten vom 30. Januar 2007 bis 19. März 2007 die Umfrage online ausfüllen, wobei als individuelles Zugangspasswort die Matrikelnummer diente, was dazu führt, dass eine problemlose Zuordnung der Prüfungsergebnisse zu den Umfragedaten möglich ist, da die Matrikelnummer sowohl im Umfragedatensatz als auch im Notendatensatz vorhanden ist.

2.2 Inhalte des Fragebogens

Wie in Kapitel 1.1 bereits erwähnt, sollten sich die Nürnberger Bachelorstudenten zu verschiedenen Themenblöcken äußern, die nun genauer dargestellt werden. Auf eine explizite Wiedergabe des Wortlautes wird an dieser Stelle verzichtet, da der Fragebogen im Anhang A einzusehen ist.

Wie in den meisten Fragebögen wurden auch in diesem die klassischen *soziodemographischen Angaben* der Studenten abgefragt. Darunter fallen das Geschlecht, das Geburtsjahr, der Familienstand, die Staatsangehörigkeit, die Anzahl möglicher Kinder und die derzeitige Wohnsituation.

Der *Bildungshintergrund* wurde auf zwei Ebenen abgefragt. Zum einen wurden Fragen zur eigenen Bildung und zum anderen Fragen zur Bildung der Eltern gestellt.

Zum Fragenblock „eigene Bildung“ gehören die Fragen nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung, dem Bundesland bzw. für Studenten mit ausländischer Berechtigung die Frage nach dem Staat, in dem die Berechtigung erworben wurde, dem Jahr des Erwerbs dieser Berechtigung sowie der Durchschnittsnote des entsprechenden Zeugnisses. Weiter sollten Angaben darüber gemacht werden, ob bereits eine berufliche Ausbildung oder ein anderes Studium begonnen bzw. abgeschlossen wurde.

Im Rahmen des Fragenblocks „Bildungshintergrund der Eltern“ wurde nach dem höchsten Schulabschluss und nach dem höchsten beruflichen Abschluss von Vater und Mutter gefragt.

Die Studenten wurden weiter gefragt, welche *Veranstaltung* des ersten Semesters ihnen am besten und welche ihnen am wenigsten gefallen hat. Da die Assessmentphase

2 Umfrage

der beiden Studiengänge Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies inhaltlich identisch aufgebaut ist, bekamen die Studierenden dieser beiden Studiengänge die gleichen Fächer zur Auswahl angezeigt. Entsprechend konnten die Sozialökonomikstudenten aus „ihren“ Fächern auswählen.

Die beiden ausgewählten Fächer sollten anhand verschiedener Kriterien mit Hilfe einer Notenskala von eins (sehr gut) bis sechs (ungenügend) bewertet werden. Im Fall, dass eine Bewertung nicht möglich war, konnte auch „keine Angabe/kann ich nicht beurteilen“ gewählt werden.

Ein weiterer Themenblock beschäftigte sich mit der *Motivation* der Studenten. Dabei wurden zunächst die Beweggründe für ein Studium an der WiSo abgefragt. Mit Hilfe einer fünfstufigen Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ konnten die Studenten zu den aufgeführten Items Stellung nehmen. Anschließend sollten sie mit Hilfe der gleichen Skala verschiedene Gründe für die Wahl des Studiengangs bewerten und zuletzt noch Motive für die Studienfachwahl, die sich speziell auf die berufliche Zukunft beziehen.

Das *Informationsverhalten* wurde ebenfalls abgefragt. Zum einen sollten die Studenten aus einer vorgegebenen Liste die allgemeinen Informationsquellen wählen, mit denen sie sich vor dem Studium über den Studiengang bzw. über die WiSo informierten. Die ausgewählten Items konnten anschließend auf einer Schulnotenskala von eins bis sechs hinsichtlich des Nutzens und des Informationsgehaltes bewertet werden. Zum anderen sollten auch die speziellen Informationsquellen der Fakultät ausgewählt und bewertet werden. Nach Beantwortung dieser beiden Fragen wurden die Studenten gebeten, ihren Informationsstand hinsichtlich dem Studiengang und der WiSo „alles in allem“ zu benoten.

Für diesen Bericht weniger interessant, aber der Vollständigkeit wegen trotzdem aufgeführt, ist der Fragenblock *Serviceeinrichtungen*. Auf einer fünfstufigen Skala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ konnten die Studenten verschiedene Aussagen zu den Serviceeinrichtungen (Prüfungsamt, Bibliothek, IT-Infrastruktur etc.) bewerten und anschließend ihre Präferenzen hinsichtlich der gewünschten Öffnungszeiten dieser Einrichtungen kundgeben.

Die *Finanzierung* des Studiums war ebenfalls Thema des Fragebogens. Zum einen wurden die Studenten zur Angabe über die Höhe ihres Monatsbudgets gebeten, wobei sie keinen genauen Betrag nennen mussten, da als Antwortmöglichkeiten Einkommensklassen vorgegeben waren. Zum anderen wurden die Finanzierungsquellen abgefragt und die Studierenden gebeten, diese Quellen – Eltern, BAföG, Stipendium, eigene Erwerbstätigkeit usw. – in eine Reihenfolge zu bringen und zwar nach der Höhe des jeweiligen Betrages. Zwar waren im Wintersemester 2007/06 noch keine Studienbeiträge zu bezahlen – die Studenten wurden aber dennoch gefragt, wie sie die Finanzierung dieser Beiträge ab dem Sommersemester 2007 gestalten wollen. Sie sollten hier die Quelle(n)

2 Umfrage

auswählen, mit deren Hilfe sie diese Beiträge finanzieren.

Auch die *Zeitverwendung* war ein Themenblock in diesem Fragebogen. Zuerst wurden die Studenten um die Angabe gebeten, wie viele Semesterwochenstunden in einer Woche für den Besuch von Lehrveranstaltungen und danach, wie viele Stunden pro Woche für studienbezogenen Aufwand und für Tätigkeiten gegen Bezahlung aufgewendet werden.

Da nach dem erfolgreichen Abschluss eines Bachelorstudiums die Aufnahme eines *Masterstudiums* möglich ist, wurden auch hierzu Fragen gestellt. Dabei sollten die Studenten angeben, ob sie ein Masterstudium planen und wenn ja, wann und wo. Darüber hinaus wurden auch mögliche Gründe, die für die Aufnahme eines Masterstudiums sprechen, abgefragt.

Am Ende des Fragebogens wurden noch drei Fragen hinsichtlich der *allgemeinen Einschätzung* gestellt. Die Studenten sollten wiederum auf einer fünfstufigen Skala von „völlig unterfordert“ bis „völlig überfordert“ angeben, wie sie den Arbeitsaufwand und das Anspruchsniveau des Studiums einschätzen. Eine generelle Abfrage der Zufriedenheit mit dem Studium wurde genauso vorgenommen wie die Möglichkeit, Vorschläge, Anregungen und Kritik zur WiSo, zum Studium und zum Fragebogen zu geben.

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

In diesem Teil der Arbeit geht es darum, anhand der in Kapitel 2.2 dargestellten Themenblöcke mögliche Einflussfaktoren des Studienerfolges zu extrahieren und mit Hilfe von theoretischen Aspekten und bereits vorliegenden empirischen Ergebnissen aus verschiedenen Studien ein theoretisches Erklärungsmodell zu entwickeln.

3.1 Soziodemographische Merkmale

Als soziodemographische Merkmale wurden unter anderem das Geschlecht, das Geburtsjahr und die Staatsangehörigkeit abgefragt.

3.1.1 Geschlecht

Hinsichtlich des Geschlechts wird vermutet, dass Frauen an der Hochschule bessere Noten erzielen als ihre männlichen Kommilitonen. Grund für diese Annahme ist die Tatsache, dass Mädchen und Frauen im Vergleich zu Jungen und Männern in der Schule zum Großteil bessere Leistungen erbringen und häufiger höhere Bildungsabschlüsse erwerben.

Bereits bei der Einschulung schneiden Mädchen besser ab als Jungen, da die Quote der vorzeitigen Einschulungen seit dem Schuljahr 1995/96 bei den Mädchen stets höher war. Die aktuellsten Zahlen, die sich auf das Schuljahr 2006/07 beziehen, belegen, dass 5,6 Prozent der Jungen, aber 8,7 Prozent der Mädchen vorzeitig eingeschult wurden. Dagegen erlebten 3,5 Prozent der Mädchen, aber 5,9 Prozent der Jungen ihren ersten Schultag verspätet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 251). Nach Reichle (vgl. 2004, 39) sollten Kinder nur dann früher in die Schule geschickt werden, wenn ihre intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten überdurchschnittlich hoch sind und sie beispielsweise bereits im Lesen, Schreiben und Rechnen weiter als gleichaltrige Kinder entwickelt sind.

Ein weiterer Indikator für die Annahme, dass Mädchen leistungstärker sind, ist die Wiederholerquote in den Schulen. So zeigt sich hier ein eindeutiges Bild: Jungen und junge Männer müssen öfter eine Klasse wiederholen als ihre weiblichen Schulkollegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 70).

Auch bei der Betrachtung der erworbenen Schulabschlüsse schneiden die Mädchen überwiegend besser ab. So verlassen weniger Schülerinnen als Schüler ohne Abschluss die Hauptschule, wogegen mehr Jungen als Mädchen einen Hauptschulabschluss vorweisen können. Einen mittleren Abschluss – also einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss – und eine allgemeine Hochschulreife besitzen hingegen mehr junge Frauen als Männer.

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

Umgekehrt ist es bei der Fachhochschulreife; diese erwarben mehr Männer als Frauen. Diese Unterschiede gelten sowohl für deutsche als auch für ausländische Schulabgänger und beziehen sich auf das Jahr 2006 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 274).

Im Kontext der Universitäten zeigt sich folgendes Bild: Die Studienanfängerquote¹ der Frauen (37,2 Prozent) liegt etwas höher als die der Männer (36,1 Prozent), wobei diese Unterschiede verhältnismäßig gering sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 292). Frauen sind zudem seltener unter den Studienabbrechern zu finden. Die Abbrecherquote² der Männer lag bei 26 Prozent und die der Frauen bei 15 Prozent. In Hinblick auf die Absolventenzahlen führen seit 2005 erstmals die Frauen die Tabelle an. Im Jahr 2006 waren unter den insgesamt 220.782 Absolventen 51,6 Prozent Frauen und 48,4 Prozent Männer vertreten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 303).

Aufgrund des in fast allen Bildungsbereichen festzustellenden Vorsprungs der Mädchen und Frauen gegenüber den Jungen und Männern wird daher vermutet, dass sich dieser Vorsprung in den Studienleistungen fortsetzt und die weiblichen Studierenden erfolgreicher sind und daher bessere Noten erzielen als ihre männlichen Kommilitonen.

In einer Untersuchung von Studenten des sozialökonomischen Studiengangs der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg zeigen die Ergebnisse, dass die Studentinnen in allen angebotenen Schwerpunktfächern (Betriebswirtschaftslehre, Rechtswissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre) bessere Abschlussnoten erzielten und zudem auch kürzere Studiendauern vorweisen konnten als die männlichen Studenten (vgl. Koch, 2000, 30f).³ Eine Studie an der Technischen Fakultät der FAU Erlangen-Nürnberg aus dem Jahr 1998 kam ebenfalls zu – wenn auch knappen – Ergebnissen zu Gunsten der Frauen. Sowohl bei der Vordiplomnote als auch bei der Diplomnote erzielten Frauen die besseren Ergebnisse (vgl. Meinefeld, 1998, 95).⁴

3.1.2 Alter bei Studienbeginn

Die Altersspanne aller an der Umfrage teilgenommenen Bachelorstudenten erstreckt sich zwischen 18 und 37 Jahren. Im Durchschnitt sind die Studenten 22,3 Jahre ($s=2,5$) alt (vgl. Wittenberg, 2007, 12). Es wird angenommen, dass das Alter keinen Einfluss auf den Studienerfolg hat, der durch erhöhte oder verminderte Lernfähigkeit erklärbar ist, da die Gedächtnisleistung erst im späteren Alter abnimmt (vgl. Schönpflug und Schönpflug, 1995, 247).

Es wird allerdings angenommen, dass jüngere Studenten bessere Leistungen erzielen

¹ Studienanfängerquote = Zahl der Studienanfänger eines Altersjahrgangs/Bevölkerung des Altersjahrgangs (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 120).

² Die Studienabbrecherquote ist der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, die ihr Erststudium ohne Examen beenden (vgl. Heublein et al., 2008, 2).

³ Durchschnittsnote über alle Fächer bei Frauen=2,12; bei Männern=2,27.

⁴ Vordiplomnote Frauen=2,77; Männer=2,80; Diplomnote Frauen=1,69; Männer=1,77.

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

als ihre älteren Kommilitonen, da diese die Art der Stoffvermittlung – meist Frontalunterricht – und das vorwiegend theoretische Lernen von der Schule noch gewohnt sein sollten. Dagegen könnte es für ältere Studierende schwieriger sein, sich dieses wieder anzugewöhnen, wodurch sie zumindest am Anfang des Studiums weniger Erfolg haben. Dies könnte sich später relativieren, wenn sich die älteren Studenten das universitäre Lernen wieder angeeignet haben.

Allerdings wäre es durchaus auch denkbar, dass die älteren Studenten aufgrund ihrer bis zum Studienbeginn gesammelten Lebens- und Berufserfahrung und den dadurch resultierenden Vorteil, die Lerninhalte besser einordnen zu können, bessere Leistungen erzielen. Auch der unter Umständen vorhandene Ehrgeiz, das Studium erfolgreich abzuschließen, um bei der Stellensuche den Altersnachteil auszugleichen, könnte dazu führen, dass die Älteren erfolgreicher sind (vgl. Jirjahn, 2007, 293).

Die Ergebnisse des Zusammenhangs zwischen Alter und Studienerfolg zeigen ein differenziertes und sehr unterschiedliches Bild. Die Studie aus Österreich belegte, dass die jüngeren Studenten erfolgreicher als ihre älteren Kommilitonen sind, wobei darauf geachtet werden muss, dass hier der Studienerfolg lediglich als Erwerb eines Abschlusses definiert wurde, da keine Noten vorlagen (vgl. Dell'mour und Landler, 2002, 33; 41). Auch die Kölner Forscher fanden heraus, dass die jüngeren Studenten bessere Leistungen erzielen als ihre älteren Kommilitonen (vgl. Mosler und Savine, 2004, 7). Dagegen konnte Jirjahn (vgl. 2007, 30f) in seiner Studie zeigen, dass die älteren Studenten bessere Noten im Vordiplom erreichen (vgl. Jirjahn, 2007, 307f). Eine weitere Studie aus den USA ermittelte, dass in Bezug auf die Leistungen keinerlei Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Studenten bestehen (vgl. Weinmann-Lutz, 2006, 22f).

3.1.3 Staatsangehörigkeit

Es wird davon ausgegangen, dass Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit größere Schwierigkeiten beim Studium haben und daher auch weniger gute Leistungen erzielen als deutsche Studenten. Hauptgrund für diese Vermutung könnten unter anderem sprachliche Probleme sein, da den Inhalten der Vorlesungen, die in deutscher Sprache gehalten werden, langsamer gefolgt werden kann und zudem mehr Verständnisprobleme auftreten können. Damit verbunden sind größere Schwierigkeiten beim Vor- und Nachbearbeiten der Vorlesungen sowie beim Lernen für die Prüfungen.

Nur eine der vorliegenden Studien hat die Variable Staatsangehörigkeit in die Analyse einbezogen. Mosler und Savine (vgl. 2004, 5f) kommen zu dem Ergebnis, dass Ausländer eine längere Studiendauer, höhere Abbruchquoten und schlechtere Durchschnittsnoten erzielen und somit insgesamt schlechter abschneiden als ihre deutschen Kommilitonen.

3.2 Bildungshintergrund

Der Bildungshintergrund wurde mit Hilfe verschiedener Variablen untersucht. Es wurden Fragen zur eigenen Bildung und Fragen zur Bildung der Eltern gestellt.

3.2.1 Bildung des Studierenden

„Nichts geht über die Abinote“ überschrieb SPIEGEL ONLINE im Jahr 2005 einen Artikel, in dem das Ergebnis einer Studie der Universität Hohenheim vorgestellt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Abiturnote das beste Kriterium für die Vorhersage des Studienerfolges sei (vgl. Himmelrath, 2005). Auch Hansmann et al. (vgl. 2006, 4) bezeichnen die Note des Abiturs als beste Prognosevariable.

Hinsichtlich der Schulabschlussnote wird angenommen, dass diese den Studienerfolg positiv beeinflusst: Studenten mit guten Schulnoten erzielen auch gute Noten im Studium. Begründet wird diese Vermutung damit, dass Studenten mit einem guten Schulabschluss schon während der Schulzeit eine höhere Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft vorweisen und diese auch während des Studiums erhalten bleiben. Zudem ist denkbar, dass sich Studenten mit guten Schulnoten bereits während ihrer Schulzeit erfolgversprechende Lerntechniken und bestimmte Qualifikationen angeeignet haben, die sich beim Studium als nützlich erweisen (vgl. Jirjahn, 2007, 289). Auch der Ehrgeiz, weiterhin gute Noten zu erzielen und die Fähigkeit, Arbeitsbelastungen leichter zu ertragen sind mögliche Gründe für diesen vermuteten positiven Zusammenhang.

Dass die Abiturnote den Studienerfolg positiv beeinflusst, belegen zahlreiche Studien (vgl. Jirjahn 2007: 310, Hansmann et al. 2006: 15f, Dlugosch 2005: 14ff und Meinefeld 1998: 107). Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass ein gutes Abitur auch ein erfolgreiches Studium verspricht; denn auch 40 Prozent derjenigen, die ihr Studium abbrachen, hatten im Abitur die Note sehr gut oder gut (vgl. Heublein et al., 2003, 59).

Ein weiteres Kriterium, welches die eigene Bildung betrifft, ist eine vor dem Studium begonnene oder absolvierte Berufsausbildung bzw. ein begonnenes oder absolviertes Studium. Eng verbunden ist damit das Alter (Kapitel 3.1.2) der Studierenden beim Studienbeginn. So wird vermutet, dass die Studenten, die vor ihrem aktuellen Studium eine Berufsausbildung absolvierten, bessere Leistungen erzielen, da sie bereits mehr Lebens- und Berufserfahrungen sammeln konnten, die ihnen bei ihrem Studium nützlich sein können. Beispielsweise dann, wenn ein Student der Wirtschaftswissenschaften vor dem Studium eine kaufmännische Berufsausbildung begonnen bzw. beendet hat. Auch ist denkbar, dass die Berufsausbildung abgebrochen wurde, weil der Student feststellte, dass er ein Studium der Ausbildung vorziehen möchte. Daher ist er womöglich ehrgeiziger und motivierter, dieses auch erfolgreich zu beenden. Andererseits wäre es allerdings auch möglich, dass diese Studenten das Lernen nicht mehr gewohnt sind und mit dem täglichen Unterricht und dem Einprägen der Inhalte Schwierigkeiten haben.

Bachelorstudenten, die zuvor in einem anderen Studium immatrikuliert waren, könnten ebenfalls bessere Leistungen erzielen als die Studenten, die gleich nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ihr Studium begannen. Dies begründet sich in gleicher Weise mit dem erhöhten Ehrgeiz, da eventuell erst später festgestellt wurde, dass ein wirtschaftswissenschaftliches Studium eher den individuellen Neigungen und Fähigkeiten entspricht (vgl. Jirjahn, 2007, 289).

Beide Gruppen könnten auch bessere Leistungen erzielen, um den im Kapitel 3.1.2 bereits angesprochenen Altersnachteil bei der späteren Stellensuche zu kompensieren.

3.2.2 Bildung der Eltern

Hinsichtlich der Bildung der Eltern wird folgender Zusammenhang angenommen: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto besser sind die Noten der Studenten.

Untermauert werden kann diese Vermutung mit den „primären Effekten“, die von Raymond Boudon beschrieben wurden. Diese unbewussten Effekte entstehen aufgrund der kulturellen Ressourcen, die Eltern an ihre Kinder vermitteln. Zu diesen Ressourcen gehören beispielsweise eine positive Leistungsmotivation, ein hohes Maß an sprachlichen Fähigkeiten und die damit verbundene Qualifikation, komplexe und abstrakte Sprachweisen zu verstehen oder das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Da diese Fähigkeiten in den oberen Berufspositionen vergleichsweise häufiger benötigt und trainiert werden als in den niedrigeren Positionen, lernen die Kinder dieser Eltern diese Fertigkeiten unbewusst im Rahmen ihrer Sozialisation. Aufgrund der ungleichen Verteilung der kulturellen Ressourcen in den verschiedenen Schichten nimmt die Wahrscheinlichkeit guter Leistungen mit höherer Schichtzugehörigkeit zu (vgl. Hradil, 2006, 138f).

Jirjahn (vgl. 2007, 311) berücksichtigte in seiner Untersuchung den Einfluss des Elternhauses und zeigt, dass Studierende, deren Mutter ein abgeschlossenes Studium vorweisen kann, einen größeren Studienerfolg erzielen. Verfügt hingegen der Vater über einen akademischen Abschluss, wirkt sich das negativ auf den Studienerfolg des Kindes aus. Erklärt wird dies mit der bestehenden finanziellen Sicherheit: Da mit einer hohen Qualifikation in den meisten Fällen auch ein höheres Einkommen einhergeht, ist der Anreiz, das Studium erfolgreich abzuschließen geringer, da das Kind im Falle eines Studienabbruchs durch das Elternhaus finanziell abgesichert wäre.

3.3 Interesse am Studiengang und am Fach

Es wird vermutet, dass Studenten, die sich aus fachlichem Interesse für den Studiengang entschieden haben, bessere Noten erzielen als Studenten, die sich aus anderen Gründen immatrikuliert haben. Grund für die besseren Leistungen der am Studiengang interessierten Studenten könnte die höhere Motivation sein, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen und diese zu verinnerlichen.

Interesse „bezeichnet die besondere 'Beziehung' einer Person zu einem (Lern-) Gegenstand“ (Wild et al., 2006, 215). Ein wichtiges Merkmal von Interesse ist der in der Defini-

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

tion angesprochene Gegenstandsbezug. Interesse ist stets auf einen Gegenstand gerichtet und kann sich auf konkrete Dinge, Ideen oder Wissen über bestimmte Themen beziehen. Daher wird auch von einem Person-Gegenstands-Bezug gesprochen (vgl. Krapp, 1999, 396f). Im Zusammenhang mit dem Studium bezeichnet Interesse die Tatsache, dass sich ein Student gerne mit einem Sachverhalt auseinandersetzt und den Inhalten, Problemen und Handlungsmöglichkeiten des Studienfaches ein solches entgegenbringt. Inhalte, Probleme und Handlungsmöglichkeiten stellen somit die Interessensgegenstände dar (vgl. Krapp, 1993, 2f). Eine Person ist dann interessiert, wenn ihr Handeln auf „die Erweiterung des Wissens bzw. Verbesserung des Könnens in einem bestimmten Gegenstandsbereich gerichtet ist“ (Krapp, 1999, 398). Weiter sind zwei Merkmale des Person-Gegenstands-Bezugs wichtig: Emotionen und Wertbezogenheit. Der emotionale Aspekt richtet sich auf die positiven Gefühle wie beispielsweise Freude oder angenehme Spannungen, die sich bei der Auseinandersetzung mit dem als interessant eingestuften Gegenstand einstellen. Der wertbezogene Aspekt bezieht sich darauf, dass der Gegenstand eine subjektive Wichtigkeit für die Person besitzt, wodurch sie eine aktive Beschäftigung mit dem Thema zeigt, um ihr Wissen darüber zu erweitern (vgl. Krapp, 1999, 398f).

Motivation wird definiert als „Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert“ (Heckhausen, 1989, 10).

Es wird eine Trennung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation vorgenommen. Extrinsische Motivation liegt vor, wenn eine Person aufgrund eines vorhandenen von außen einwirkenden Drucks motiviert wird, eine bestimmte Handlung zu zeigen (vgl. Aronson et al., 2004, 165). Beispielsweise lernt ein Student nur dann, weil er von außen dazu veranlasst wird und für das Lernen bestimmte Belohnungen (z. B. gute Noten) in Aussicht gestellt bekommt. Die Person wird fremdbestimmt (vgl. Prenzel, 1996, 12). Intrinsische Motivation dagegen ist gegeben, wenn eine Person die Handlung aus Interesse zeigt (vgl. Aronson et al., 2004, 165f). Die Anreize, die einen Studenten zum Lernen veranlassen, liegen hier in den Inhalten bzw. Tätigkeiten, die damit verbunden sind. Die Motivation entwickelt sich aus der Sache heraus (vgl. Prenzel, 1996, 12).

Intrinsische Motivation wird definiert als Interesse am Fach oder Thema. Extrinsische Motivation dagegen ist Motivation, die von außen einwirkt.

Der Zusammenhang zwischen Interesse und intrinsischer Motivation kann folgendermaßen begründet werden: Tätigkeiten, für die sich eine Person interessiert, besitzen für diese neben einer persönlichen auch eine emotionale Wichtigkeit, da mit solchen Handlungen Gefühle wie Freude, Engagement o. ä. einhergehen. Die Person zeigt an der Sache Interesse und ist bestrebt, sich mit dieser intensiv und ausführlich zu beschäftigen, um das bereits vorhandene Wissen zu erweitern (vgl. Wild et al., 2006, 215). Sie betreibt einen Energieaufwand in eine Richtung, um bestimmte Folgen einer Handlung – die Erweiterung von Wissen durch das Interesse an einem Thema – zu generieren: Die Person zeigt also Motivation.

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

Dadurch, dass die interessierte Person motiviert ist, einen zusätzlichen Aufwand zu betreiben, wird davon ausgegangen, dass sie in ihren Leistungen mehr Erfolg erzielt als jemand, der sich nur wenig für das Thema begeistern kann und daher nur den Aufwand betreibt, um beispielsweise eine Klausur wenigstens zu bestehen.

In Bezug auf den Erfolg beim Lernen ist die intrinsische Motivation der extrinsischen überlegen. Daher wird vermutet, dass sich der Student, der mit intrinsischer Motivation an das Lernen herangeht, häufiger und intensiver mit dem Thema beschäftigt und somit bessere Ergebnisse erzielt (vgl. Schlag, 2004, 22). Auch Prenzel (vgl. 1996, 15) weist darauf hin, dass sich eine intrinsische Motivation auf die Lernprozesse und somit auf die Leistungen positiv auswirkt. Dass sich persönliche Interessen und der Spaß an den Inhalten des Studiums auf die Motivation und Konzentration auswirken und dadurch den Studienerfolg beeinflussen, meint auch Rost (vgl. 2008, 17).

Schiefele et al. (vgl. 1993) haben in einer Metaanalyse zahlreiche Ergebnisse zusammengefasst, die sich mit der Korrelation zwischen Interesse und Leistung beschäftigten. Allerdings wurden hier lediglich Studien analysiert, die sich mit der Leistung von Schülern auseinandersetzten und nicht mit der von Studenten. Dennoch wird an dieser Stelle kurz auf die Ergebnisse eingegangen. Insgesamt konnten 21 Studien aus 19 Ländern einbezogen werden, die zwischen 1965 und 1990 erschienen sind (vgl. Schiefele et al., 1993, 124f). Zunächst ist festzuhalten, dass alle Untersuchungen von einem positiven Zusammenhang zwischen Interesse und Leistung berichten. Die Korrelationen nahmen Werte zwischen .09 und .67 an. Der mittlere Wert der Zusammenhänge liegt bei .30 mit einer Standardabweichung von .13 (vgl. Schiefele et al., 1993, 130f). Aufgrund dieser Ergebnisse kommen Schiefele et al. (vgl. 1993, 141) zu dem Schluss, dass das Interesse von Schülern einen wichtigen Einfluss auf deren Schulnoten hat.

Jedoch wurde auch bei Studenten ein möglicher Zusammenhang zwischen Interesse und Leistung überprüft. Bei einer Untersuchung an der Universität der Bundeswehr München wurde bei Studenten aus dem zweiten Trimester ein Zusammenhang zwischen Interesse und der subjektiven Einschätzung der Leistungen in Höhe von $r=.22$ ermittelt. Die Autoren dieser Studie weisen darauf hin, dass das Heranziehen der subjektiven Einschätzung eine Schwachstelle bildete und wiederholten die Studie im Jahr 1992 unter Verwendung der Note des Vordiploms als unabhängige Variable, wobei unter Berücksichtigung dieser objektive Sichtweise ein Zusammenhang von $r=.33$ ermittelt wurde (vgl. Krapp, 1993, 6f).

Neben der Motivationsabfrage wurden die Nürnberger Bachelorsstudierenden gebeten, aus einer Liste von Vorlesungen bzw. Seminaren, deren Besuch im ersten Semester vorgesehen ist, das Fach auszuwählen, das ihnen am besten und das Fach, das ihnen am wenigsten gefallen hat. Beide sollten anhand verschiedener Kriterien bewertet werden.

Eng im Zusammenhang mit dem Interesse am Studiengang steht die Annahme, dass Studenten in dem Fach, welches ihnen am besten gefallen hat, bessere Noten erzielen als die Kommilitonen, denen das Fach nicht gefallen hat. Als Gründe für diese Vermutung kann wiederum die höhere Motivation, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen, genannt

werden.

3.4 Informationsverhalten und Zukunftspläne

In Bezug auf das Informationsverhalten wird die Hypothese aufgestellt, dass die besser informierten Studierenden auch bessere Leistungen erzielen als die Studierenden, die sich vergleichsweise wenig über den Studiengang und über die Fakultät informierten.

Es wird angenommen, dass Studenten, die sich bereits im Vorfeld Informationen über den Studiengang beschafften zum einen realistischere Vorstellungen vom Studium haben und mehr Wissen über die Struktur, das Arbeits- und Leistungsspensum besitzen als Studierende, die sich kaum informierten. Daher ist denkbar, dass Studierende, die sich bereits vor der Immatrikulation über die Anforderungen des Studiums im Klaren waren, davon überzeugt sind, das Studium erfolgreich zu absolvieren und sich die Anforderungen zutrauen. Zum anderen wäre es möglich, dass die informierten Studierenden eine höhere Motivation besitzen, da sie sich für das Studium aufgrund der gesammelten Informationen bewusst entschieden haben und nicht aus Alternativenmangel.

Eine Untersuchung, die sich diesem möglichen Zusammenhang gewidmet hat, zeigte, dass Studenten mit realistischeren Vorstellungen über das Studium bzw. über das Fach bessere Noten erzielten. Diese Studie analysierte Eignungsfeststellungsgepräche an der Technischen Universität München im Studiengang Informatik, die im Rahmen eines Eignungsfeststellungsverfahrens durchgeführt wurden. Anzumerken ist allerdings, dass es sich hierbei um vergleichsweise schwache Zusammenhänge handelt (vgl. Fries, 2007, 58ff)⁵.

Eng damit verknüpft ist die Annahme, dass die Studenten, die bereits feste Vorstellungen von der Zukunft haben, bessere Leistungen erzielen.

Im Fragebogen wurde dazu zum einen eine Itembattery über die Studienmotivation in Hinblick auf die beruflichen Pläne abgefragt und zum anderen die Frage gestellt, ob ein Masterstudium im Anschluss an das Bachelorstudium geplant ist.

Von Studenten, die sich bereits über ihre berufliche Zukunft informierten und in diesem Zusammenhang bestimmte Ziele (Führungsposition, gute Verdienstmöglichkeiten, angesehener Beruf) verfolgen, wird angenommen, dass sie motivierter, ehrgeiziger und zielstrebig sind und daher bessere Leistungen erzielen als Studenten, die sich noch nicht mit ihrer beruflichen Zukunft und den damit verbundenen Zielen auseinandersetzen.

Ähnliches gilt für Studierende, die ein Masterstudium absolvieren möchten. Für diese wird ebenfalls vermutet, dass sie bessere Leistungen erzielen. Begründet wird diese Annahmen zum einen damit, dass für die Zulassung zum Masterstudium meist eine bestimmte Abschlussnote im Bachelorstudium notwendig ist und zum anderen mit der

⁵ $r=.20$ bzw. $r=.29$.

Tatsache, dass diese Studenten – wie bereits erwähnt – über mehr Ehrgeiz, Interesse und Motivation verfügen, da sie ein bestimmtes Ziel, beispielsweise bessere Berufschancen, bessere Verdienstmöglichkeiten, eine Promotion etc., anstreben.

3.5 Zeitverwendung

Die Zeitverwendung wurde für den Besuch von Lehrveranstaltungen, sonstigen studienbezogenen Aufwand sowie Tätigkeiten gegen Bezahlung abgefragt. Zu jedem der drei Aspekte wurden die Studierenden aufgefordert, die jeweilige Stundenanzahl zu nennen.

Es wird vermutet, dass Studierende, die viel Zeit für das Studium verwenden – Besuch von Lehrveranstaltungen und sonstiger studienbezogener Aufwand – bessere Noten erzielen als Studenten, die dafür wenig Zeit aufwenden. Auch wird angenommen, dass Studierende, die viel Zeit für die Erwerbstätigkeit verwenden, in den Prüfungen schlechter abschneiden als Studierende, die nur wenige oder gar keine Stunden für Tätigkeiten gegen Bezahlung aufwenden.

Begründet wird diese Vermutung damit, dass einerseits durch eine vermehrte Stundenanzahl für die Erwerbstätigkeit weniger Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen und sonstigen studienbezogenen Aufwand bleibt und andererseits die übrige Zeit, welche nicht für die Erwerbstätigkeit genutzt wird, aufgrund von Erschöpfung weniger effektiv genutzt werden kann (vgl. Brandstätter und Farthofer, 2003, 136).

Brandstätter und Farthofer (vgl. 2003, 134) führten zu diesem Thema eine Studie durch, im Rahmen derer sie die Angaben von 361 Studierenden der Universität Linz analysierten. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass der Studienerfolg⁶ vor allem dann leidet, wenn die Studierenden 19 und mehr Stunden pro Woche für die Erwerbstätigkeit aufwenden. Zum einen sinkt die Prüfungsanzahl pro Semester und zum anderen wird der Notendurchschnitt schlechter. Dabei weist der Zusammenhang zwischen Stundenanzahl für Erwerbstätigkeit und Anzahl der Prüfungen einen Wert von $r = -.30$ und der Zusammenhang zwischen Stunden für Erwerbstätigkeit und Notendurchschnitt einen Wert von $r = .33$ auf. Je mehr Zeit für Tätigkeiten gegen Bezahlung verwendet wird, desto geringer ist die Anzahl der Prüfungen, die der Studierende ablegt und desto höher – bzw. schlechter – ist der Notendurchschnitt (vgl. Brandstätter und Farthofer, 2003, 140).

Auch Jirjahn (vgl. 2007, 308) kam zu dem Ergebnis, dass sich die Verwendung der Zeit für Erwerbstätigkeit negativ auf die Vordiplomnote auswirkt.

In Abbildung 3.1 werden die erläuterten theoretischen Annahmen in einem Pfaddiagramm grafisch dargestellt. Es zeigt die Vermutungen bezüglich der Zusammenhänge der zu erklärenden Variable „Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung“ mit den verschiedenen erklärenden Variablen.

⁶ Anzahl der abgelegten Prüfungen und Notendurchschnitt aller Prüfungen (vgl. Brandstätter und Farthofer, 2003, 137).

3 Theoretische Begründung der ausgewählten Determinanten

Nach den multivariaten Analysen, die in Kapitel 5.4 durchgeführt werden, wird dieses Pfaddiagramm nochmals aufgegriffen und überprüft, ob die theoretischen Annahmen bestätigt werden konnten oder ob sie verworfen werden müssen.

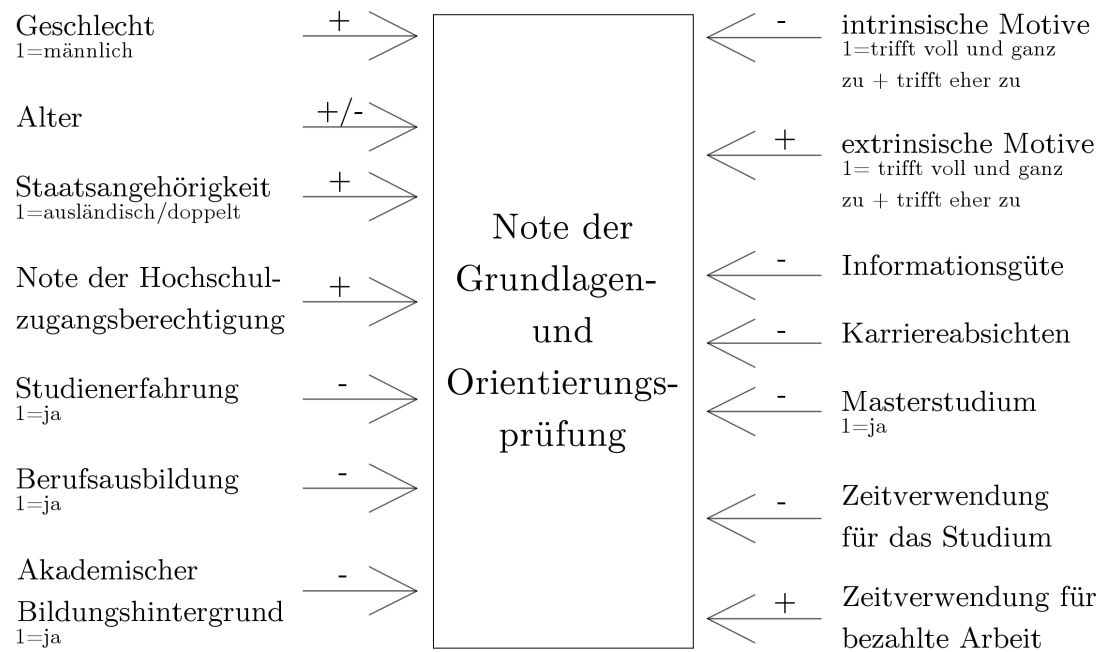


Abbildung 3.1: Pfaddiagramm der vermuteten Zusammenhänge

4 Studienabbruch und Studienwechsel

Ziel dieser Arbeit ist es nicht nur, Einflussfaktoren des Studienerfolgs herauszufinden, sondern auch zu analysieren, welche Merkmale die Studenten aufweisen, die ihr Bachelorstudium am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften vorzeitig beendet haben. Dabei ist zwischen Studienabbrechern- und wechslern zu unterscheiden. Studienabbrecher beendeten ihr Studium ohne Abschluss, wogegen Studienwechsler entweder das Studienfach an einer anderen Hochschule beenden oder sich für ein anderes Studienfach entschieden haben (vgl. Wittenberg und Rothe, 1999, 107).

Dem Thema Studienabbruch widmeten sich bisher zahlreiche Studien. Einen Überblick über die bisher durchgeführten Untersuchungen geben Blüthmann et al. (vgl. 2008, 409) sowie Schröder-Gronostay und Daniel (vgl. 1999). Auch eine Studie der HIS GmbH (Hochschul-Informationen-System), auf die im Folgenden näher eingegangen wird, setzte sich intensiv mit diesem Thema auseinander (vgl. Heublein et al., 2003). Weniger häufig wird der Studienwechsel thematisiert. Untersuchungen über Studierende, die lediglich das Fach bzw. die Hochschule gewechselt haben, führten Wittenberg und Rothe (vgl. 1999), Spiess (vgl. 1997) und Weck (vgl. 1991) durch.

4.1 Studienabbruch

Die zahlreichen Gründe eines Studienabbruchs werden häufig in Motivbündel zusammengefasst. So unterscheiden Heublein et al. (vgl. 2003, 9) zwischen folgenden acht verschiedenen Ursachengruppen: berufliche Neuorientierung, finanzielle Probleme, unerfüllte Leistungsanforderung, mangelnde Studienmotivation, unzulängliche Studienbedingungen, familiäre oder persönliche Probleme, nicht-bestandene Zwischen- bzw. Abschlussprüfung und Krankheit. Diese Motivgruppen konnten bei der Auswertung von Umfragedaten von etwa 3.000 Studienabbrechern aus 63 Hochschulen analysiert werden (vgl. Heublein et al., 2003, VII).

Bedingungsfaktoren für einen Abbruch des Studiums liegen nach Heublein et al. (vgl. 2003, 45) in den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden, im Bereich Studium/Hochschule sowie in den Lebensbedingungen des Abbrechers.

Zu den persönlichen Faktoren gehören die soziale Herkunft, die in der Regel mit Hilfe des höchsten Schulabschlusses und der Berufsstellung der Eltern gemessen wird, eine bereits abgeschlossene bzw. abgebrochene Berufsausbildung vor Beginn des Studiums sowie mögliche schulische Defizite – bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten – die in der Schule vermittelt werden (vgl. Heublein et al., 2003, 45ff). Der Bereich Studium/Hochschule

beinhaltet Aspekte wie die Studienwahl, nicht eingetretene Erwartungen an das Studium, die Leistungsbereitschaft, die Studienbedingungen (Studienaufbau, Betreuung durch Dozenten, Forschungsbezug etc.) sowie die soziale Integration in das System Hochschule durch Freundschaften mit Kommilitonen, die Bildung von Lerngruppen oder Hochschulinitiativen oder durch die Anerkennung der Lehrenden (vgl. Heublein et al., 2003, 53ff). Die Lebensbedingungen der Studienabbrecher umfassen die Finanzierung des Studiums, die Erwerbstätigkeit während des Studiums sowie eine mögliche Kinderbetreuung von studierenden Eltern, die eine Doppelbelastung von Familie und Studium bewältigen müssen (vgl. Heublein et al., 2003, 74ff).

Zusammen mit den Motiven können diese Bedingungen zu einer erhöhten Quote von Studienabbrechern führen (vgl. Heublein et al., 2003, 7).

Auch kann es zu einem (unfreiwilligen) Studienabbruch seitens der Universität kommen, da nicht jede Prüfung beliebig oft wiederholt werden kann. Besteht ein Bachelorstudent am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften in der Assessmentphase eine Prüfung beim Zweitversuch nicht, so wird er von der Universität exmatrikuliert. Dafür können die Gründe sowohl beim Studenten (zum Beispiel falsche bzw. unzureichende Vorbereitung) als auch bei der Hochschule (zu hohe Anforderungen, mangelnde Vermittlung der Inhalte durch die Dozenten) liegen.

Im Folgenden wird kurz auf die Aspekte der drei genannten Bedingungsfaktoren eingegangen, wobei dabei nur die Punkte näher beschrieben werden, die mit Hilfe der vorliegenden Daten auch empirisch überprüft werden können.

Ein populärer Aspekt, der im Rahmen von Studienabbruchuntersuchungen diskutiert wird, ist die soziale Herkunft; vor allem der Bildungsstand der Eltern. Die Vermutung, dass die soziale Herkunft den Studienabbruch beeinflusst, wird häufig im Rahmen von Analysen zum Thema Studienabbruch untersucht, wobei die Ergebnisse keinen gesicherten Schluss zulassen. So berichten zahlreiche Studien, dass die soziale Herkunft einen Einfluss auf den Studienabbruch ausübt, wobei ebenso viele Untersuchungen diesen Zusammenhang nicht bestätigen konnten und keinerlei Einfluss ermittelten (vgl. Blüthmann et al., 2008, 410).

Die bereits erwähnte Abbrecherstudie der HIS GmbH stellte fest, dass Akademikerkinder eine größere Chance auf ein erfolgreiches Studium haben und dass bei Kindern aus niedrigeren Schichten die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch des Studiums erhöht ist, womit das Vorhandensein eines Einflusses der sozialen Herkunft auf den Studienabbruch bestätigt wird. Zudem brechen Studierende aus niedrigeren Schichten ihr Studium häufiger aufgrund finanzieller Probleme oder einer Erkrankung ab (vgl. Heublein et al., 2003, 46f). Andere Studien hingegen gelangen zu einem gegenteiligen Ergebnis: Untersuchungen der Universität Potsdam (vgl. Pohlenz und Tinsner, 2004, 40f) sowie der Universität Wien (vgl. Kolland, 2002, 28f) stellten keinen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienabbruch fest.

Auch eine bereits vor dem Studium stattgefundene Berufsausbildung kann für ein

vorzeitiges Ende des Studiums verantwortlich sein. Zu diesem Aspekt gibt es ambivalente Ergebnisse, die nun vorgestellt werden.

Heublein et al. (vgl. 2003, 48f) kommen zu dem Schluss, dass eine Berufsausbildung keinen Einfluss auf eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch ausübt. Die Autoren argumentieren, dass eine Berufsausbildung auf der einen Seite den Studienabbruch „erleichtern“ könnte, da durch die Ausbildung eine gewisse Sicherheit vorhanden ist, auf der anderen Seite ist die Gruppe von Studenten aber unter Umständen entschlossener und hat klarere Vorstellungen von der beruflichen Zukunft als die Gruppe der Studierenden ohne Berufsausbildungserfahrungen. Da sich in der Untersuchung keine Unterschiede zwischen den beiden Populationen ergeben, vermuten die Autoren, dass sich diese Aspekte aufgehoben haben könnten.

Dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen einer bereits absolvierten Berufsausbildung und einem Studienabbruch gibt, konnte Kolland (vgl. 2002, 35) in seiner Studie nachweisen. Er ermittelte einen Zusammenhang und zwar insofern, dass bei Studierenden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolvierten, das Abbruchrisiko erhöht ist. Bei Studierenden, die nicht nur eine Ausbildung abgeschlossen haben, sondern auch einige Zeit berufstätig waren, ist der Zusammenhang noch stärker.

Im Bereich „Studium/Hochschule“ beeinflussen unter anderem die Studienwahl den Studienabbruch.

Bei der Wahl des Studiums zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen Abbrechern und Absolventen. Zwar gaben beide Gruppen im hohen Maße an, ihr Studium aus intrinsischen Motiven gewählt zu haben, allerdings trifft dies auf Absolventen verstärkt zu (Absolventen: 90 Prozent, Abbrecher: 80 Prozent). 87 Prozent der Studierenden, die ihr Studium erfolgreich beendeten, gaben zudem an, das Fach vor allem aus Neigung und Begabung gewählt zu haben. Bei den Abbrechern sind dies aber immerhin 78 Prozent. Extrinsische Motive, wie beispielsweise die Aussicht auf einen guten Beruf, wurden häufiger von Abbrechern genannt. So spielten bei 44 Prozent der Abbrecher die günstigen Berufsaussichten und bei 41 Prozent die guten Verdienstmöglichkeiten eine große Rolle bei der Studienwahl. Bei den Absolventen waren es hingegen nur circa 30 Prozent. Interessant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass sich 14 Prozent der Abbrecher für das gewählte Fach entschieden, da sie für ihr Wunschfach nicht zugelassen wurden. Bei den Absolventen trifft dies auf nur sechs Prozent zu (vgl. Heublein et al., 2003, 53f). Die Studienabbrecher aus Österreich unterscheiden sich hier kaum von ihren deutschen Kommilitonen. So entschieden sich Studienabbrecher für das Studium vor allem aus dem Grund, da sie die Wartezeit zu einer anderen Ausbildung überbrücken wollten, weil sie keine passende Arbeitsstelle fanden oder weil sie keine bessere Idee hatten. Dagegen wählten die Absolventen ihr Studium verstärkt aus dem Grund, da sie damit ihren Wunschberuf ausüben konnten oder weil sie anstrebten, später als Forscher bzw. Wissenschaftler tätig zu werden (vgl. Kolland, 2002, 48f).

Die letzte Gruppe der Bedingungsfaktoren bezieht sich auf die Lebensbedingungen der Studierenden, worunter auch die eigene Erwerbstätigkeit fällt.

Beide Gruppen – Absolventen und Abbrecher – sind in hohem Maße während des Studiums erwerbstätig. Kritisch ist dabei der Umfang der Erwerbstätigkeit zu betrachten. So erhöht sich das Abbruchrisiko für Studierende, wenn die wöchentliche Arbeitszeit 18 oder mehr Stunden beträgt, da sich dann Studium und Erwerbstätigkeit schlechter vereinbaren lassen und weniger Zeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen und das eigenständige Lernen zur Verfügung steht (vgl. Heublein et al., 2003, 81ff). Auch kann, wie in Kapitel 3.5 bereits beschrieben, die übrige Zeit weniger effektiv für das Studium genutzt werden.

4.2 Studienwechsel

Wie bereits erwähnt, ist der Studienwechsel vom Studienabbruch zu unterscheiden, da das begonnene Studium nicht vollkommen abgebrochen wird, sondern entweder an einer anderen Hochschule fortgesetzt wird oder ein anderes Fach gewählt wird. Die Motivation für ein Studium ist somit weiterhin vorhanden.

Die Faktoren, die einen Einfluss auf einen Studienwechsel ausüben, werden im Folgenden beschrieben. Dabei wird auf soziodemographische Merkmale, auf fachliche Interessen, auf den Bildungshintergrund und auf die Studienbedingungen eingegangen. Einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse älterer Studien gibt Spiess (vgl. 1997, 53ff). Die Befunde sollen an dieser Stelle kurz wiedergegeben werden.

Zunächst ist zu erwähnen, dass sich Männer und Frauen hinsichtlich der Wechselhäufigkeit kaum unterscheiden. Interessant ist die Tatsache, dass Frauen und Männer häufig dann das Fach wechseln, wenn es nicht dem Geschlechterbild entspricht (vgl. Spiess, 1997, 53). Beispielsweise wechseln mehr Männer aus den eher weiblichen Studiengängen – etwa den Geisteswissenschaften – und mehr Frauen aus den eher männlich geprägten Fächern – z. B. den Naturwissenschaften – in ein geschlechtertypischeres Fach (vgl. Weck, 1991, 105f). Auch Spiess (vgl. 1997, 178f) konnte in ihrer Untersuchung ähnliche Ergebnisse ermitteln.

Bezüglich des Alters kann von keinem eindeutigen Ergebnis gesprochen werden. So stellen einige Studien keinen Unterschied fest, andere dagegen kommen zu dem Schluss, dass ältere Studierende seltener das Studienfach wechseln (vgl. Spiess, 1997, 54). Spiess (vgl. 1997, 118) selbst kommt mit ihren Analysen zu dem Ergebnis, dass jüngere Studierende höhere Wechselquoten vorweisen als Studierende, die bei der Immatrikulation älter waren. Erklärt wird diese Erkenntnis damit, dass ältere Studenten häufig bereits eine Ausbildung oder ein anderes Studium absolvierten und somit eher das Studium abbrechen als zu wechseln und sich einen Arbeitsplatz suchen. Dagegen sind die jüngeren Studierenden ohne bereits erworbenen Berufsabschluss mehr oder weniger dazu „gezwungen“, ein Studium zu beenden und werden daher das Fach eher wechseln als das Studium gänzlich abzubrechen.

Weiter wird erklärt, ob die Schichtzugehörigkeit einen Einfluss auf den Studienwechsel

ausübt. Die Ergebnisse der untersuchten Studien dazu sind ebenfalls ambivalent. So berichten einige Studien von keinem Zusammenhang zwischen der sozialen Schicht und einem Studienwechsel (vgl. Spiess, 1997, 54), wogegen Weck (vgl. 1991, 110f) ermittelte, dass vor allem Studenten aus höheren Schichten¹ das Fach wechseln. So besitzen die Väter von 13,4 Prozent der Wechsler einen Volksschulabschluss, wogegen 21,9 Prozent der Wechsler einen Vater mit Hochschulabschluss haben. Es zeigt sich ein annähernd linearer Anstieg der Prozentwerte. Erklärt wird dies damit, dass Familien aus höheren Schichten in der Regel auch über mehr finanzielle Mittel verfügen und die Finanzierung des durch den Wechsel bedingten längeren Studiums weniger Probleme mit sich bringt (vgl. Weck, 1991, 50).

Auch die eigene Bildung wurde bei verschiedenen Untersuchungen berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit einem schlechteren Schulnotendurchschnitt häufiger das Fach wechseln als ihre Kommilitonen. Als Gründe sind hier allerdings nicht fehlende Kenntnisse intellektueller Natur zu nennen, sondern eher die fehlende Leistungsbereitschaft, was vor allem bei den Wechslern festzustellen ist. Diesen Zusammenhang konnten allerdings nicht alle Studien belegen.

Die Motivation und das Interesse spielen ebenso eine große Rolle bei der Frage, warum das Fach gewechselt wurde. So zeigte sich oftmals, dass Studierende, die ihr zu Beginn gewähltes Fach wechselten, weniger Interesse am Fach besitzen, als die Studierende, die das Fach bis zum Ende studierten. Auch befinden sich unter den Wechslern häufig Studenten, die ihr Fach aus extrinsischen Motiven gewählt haben (vgl. Spiess, 1997, 54ff).

4.3 Zusammenfassung und Einschränkung

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die verschiedenen Studien, die sich mit dem Studienabbruch und mit dem Studienwechsel auseinandersetzen, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Einige Studien konnten einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Aspekten vorweisen, andere wiederum nicht. Lediglich in Hinblick auf die Motive und auf das fachliche Interesse zeigen die verschiedenen Studien, dass sowohl extrinsische Motive als auch ein fehlendes fachliches Interesse die Wahrscheinlichkeit auf einen Studienabbruch bzw. einen Studienwechsel erhöhen. Bei den Untersuchungen, die sich dem Abbruch widmeten, zeigte sich zudem, dass eine erhöhte Erwerbstätigkeit den vorzeitigen Studienabbruch bedingt.

¹ Als Indikator hierfür wurde die Schulbildung des Vaters herangezogen.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Daten bezüglich des in Kapitel 3 erstellten theoretischen Modells ausgewertet. Ziel ist es, die Annahmen mit verschiedenen statistischen Methoden zu überprüfen und zu ermitteln, ob die ausgewählten Faktoren einen Einfluss auf die Leistungen ausüben und wenn ja, wie stark sich diese Korrelationen erweisen. Dies soll später in Regressionsanalysen ermittelt werden.

Zudem erfolgt eine Beschreibung der Studierenden, die nicht mehr am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften immatrikuliert sind.

Zunächst wird der Datensatz mit den Informationen über die Prüfungsleistungen sowie der Vorgang beim Datenmatching beschrieben. Im Anschluss daran werden die einzelnen Variablen genauer untersucht, um mit Hilfe von bivariaten Analysen bereits mögliche Einflussfaktoren herauszufinden.

5.1 Datenmatching und Datensatz

Neben dem Umfragedatensatz liegt der Autorin, wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, ein Datensatz über die erzielten Noten der ersten Bachelorkohorte vor.

In diesem Datensatz sind folgende relevante Informationen vorhanden. Neben der Matrikelnummer, die zur Verbindung der beiden Datensätze herangezogen wird, liegen die Ergebnisse der so genannten Grundlagen- und Orientierungsprüfung (GOP) vor, die als Indikator für den Studienerfolg herangezogen wird. Auch sind aus diesem Datensatz die Noten der einzelnen Prüfungen abzulesen, die im ersten und zweiten Semester laut Studienplan abgelegt werden sollen.

Die folgenden Schritte wurden unternommen, um die beiden Datensätze zusammenzuführen.

Zunächst wurde überprüft, wie viele verschiedene Matrikelnummern im Notendatensatz vorhanden sind. Dabei handelte es sich um 703 Nummern. Da allerdings im betreffenden Wintersemester 2006/07 710 Erstsemester an der WiSo ihr Studium aufgenommen haben, ist unklar, warum sieben Matrikelnummern nicht im Datensatz vorhanden sind.¹ Auch fehlen vereinzelt Informationen über die relevanten Variablen, beispielsweise dann, wenn der Student bereits nach dem ersten Semester die Universität verlassen hat und somit keine Einträge der Prüfungen des zweiten Semesters vorliegen, wodurch dann wiederum keine GOP-Note berechnet werden konnte.

Tabelle 5.1 zeigt, welche Prüfungen die Studenten in der Assessmentphase ablegen müssen.

¹ Möglich ist, dass sich diese sieben Studenten zu Beginn des Studiums exmatrikuliert und damit keine Prüfungsleistungen erbracht haben.

Tabelle 5.1: Prüfungen der Bachelorstudenten in der Assessmentphase

Wirtschaftswissenschaften & International Business Studies	Sozialökonomik
Unternehmer und Unternehmen	Soziologie I
Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften	Soziologie II
Planspiel	Internationale und transnationale Beziehungen
Absatz	Regionen im internationalen System
Jahresabschluss	Einführung in die empirische Sozialforschung I
Makroökonomie	IT und E-Business
Mikroökonomie	Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften
Privat- und Handelsrecht I	Privat- und Handelsrecht I
Buchführung	Rollenspiel
IT und E-Business	
Mathematik	

Damit die Prüfungsdaten den richtigen Umfragedaten zugeordnet werden konnten, wurde die Matrikelnummer herangezogen, welche nach dem Matching aus dem Datensatz entfernt wurde, da sie zur weiteren Auswertung nicht nötig ist.

5.2 Repräsentativität

Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass es sich bei der Gruppe der zu untersuchenden Bachelorstudenten nicht um das Ergebnis einer Zufallsstichprobe handelt, sondern um das einer gescheiterten Vollerhebung, da sich – wie erwartet – nicht alle Studenten an der Umfrage beteiligten (vgl. Wittenberg, 2007, 9f). Darüber hinaus liegen nicht von allen Umfrageteilnehmern Prüfungsdaten vor (siehe dazu Kapitel 5.3.1). Dennoch werden im folgenden Signifikanztests u. ä. durchgeführt, auch wenn diese im strengeren Sinne nur bei Daten, die auf Basis von Zufallsstichproben zustanden kamen, angewandt werden dürfen.

Trotz dieser Einschränkungen und weil daher auch nicht von „Repräsentativität“ gesprochen werden kann, soll geprüft werden, ob und wie sich die in dieser Studie zu untersuchenden Bachelorstudenten von der Grundgesamtheit unterscheiden. Dazu werden die beiden Merkmale „Studiengang“ sowie „Geschlecht“ herangezogen.

Tabelle 5.2 zeigt zum einen die Verteilung der Grundgesamtheit und zum anderen die der Untersuchungspopulation.

Entsprechende χ^2 -Anpassungstests ergaben, dass zwischen der Grundgesamtheit und der Untersuchungspopulation hinsichtlich des gewählten Studiengangs kein signifikanter Unterschied vorliegt ($p=.66$). Hingegen unterscheidet sich die Grundgesamtheit signifikant von der Untersuchungspopulation, wenn das Geschlecht berücksichtigt wird

Tabelle 5.2: Vergleich der Untersuchungspopulation mit der Grundgesamtheit nach Studiengang und Geschlecht [*Tabellenprozente*]

Geschlechtszugehörigkeit	Grundgesamtheit			Untersuchungspopulation		
	weiblich	männlich	insgesamt	weiblich	männlich	insgesamt
Studiengang						
WiWi	37,9	45,5	83,2	42,4	37,9	80,2
IBS	2,4	1,8	4,2	3,1	1,1	4,2
SozÖk	10,1	2,4	12,5	12,1	3,4	15,5
insgesamt (n)	358	352	710	204	150	354
insgesamt (%)	50,4	49,6	100,0	57,6	42,4	100,0

WiWi: Wirtschaftswissenschaften, IBS: International Business Studies, SozÖk: Sozialökonomik.

($p=.01$). Tabelle 5.2 zeigt deutlich, dass sich in der Grundgesamtheit etwa ebenso viele Männer wie Frauen befinden, jedoch liegen von deutlich mehr Frauen als Männer Umfrage- sowie Prüfungsdaten vor.

5.3 Bivariate Analysen

5.3.1 Abhängige Variable

Als abhängige Variable wird die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung (GOP) herangezogen. Diese Note wird aus den einzelnen Noten der verschiedenen Prüfungen, die die Bachelorstudenten in der Assessmentphase ablegen, gebildet.

Streng genommen handelt es sich bei Noten um ordinalskalierte Variablen, womit lediglich Aussagen über deren Rangfolge gemacht werden können, jedoch keine Berechnungen – beispielsweise die Bildung von arithmetischen Mittelwerten – möglich sind. Lediglich Median und Modus können als Lagemaße herangezogen werden. Da die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung jedoch aus verschiedenen Einzelnoten berechnet wurde², wird diese Durchschnittsnote im Folgenden als metrische Variable angesehen, wodurch die Berechnung von Mittelwerten oder die Durchführung von linearen Regressionen möglich ist.

Insgesamt immatrikulierten sich 710 Studenten im Wintersemester 2006/07 am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften für einen der drei Bachelorstudiengänge. Alle Erstsemester wurden eingeladen, sich an der Umfrage zu beteiligen. Von den 461 Studierenden, die an der Umfrage teilnahmen, haben 356 die Grundlagen- und Orientierungsprüfung

² Es handelt sich hier um den mit den ECTS-Punkten gewichteten Mittelwert der Einzelnoten, welcher aufgrund des Skalenniveaus von Noten eigentlich nicht gebildet werden darf.

5 Ergebnisse

bestanden, wobei von zwei dieser Studierenden keine Note dieser Prüfung vorlag. Daher werden die 354 Studenten, die sowohl die Grundlagen- und Orientierungsprüfung bestanden haben als auch eine Note nachweisen können, im Folgenden genauer untersucht.

Von den übrigen 105 Studierenden haben 100 Studenten die GOP endgültig nicht bestanden. Über den Status der GOP der fünf fehlenden Studierenden liegt keine Angabe vor. Diese fünf Studenten werden nicht weiter betrachtet, da nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob sie zu der Gruppe der Studierenden oder zu der Gruppe der Abbrecher/Wechsler gehören. Bei den 100 Studierenden, welche die GOP endgültig nicht bestanden haben, handelt es sich um Studierende, die bereits in der Assessmentphase den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften verlassen haben, wodurch diese Note nicht gebildet werden konnte oder um Studierende, die die Grundlagen- und Orientierungsprüfung nicht bestanden haben. Diese Studierenden werden im späteren Verlauf näher analysiert.

Tabelle 5.2 zeigte bereits, dass sich von den insgesamt 354 zu untersuchenden Studierenden 284 Studenten (80,2 Prozent) für den Studiengang Wirtschaftswissenschaften immatrikulierten, 55 (15,5 Prozent) wählten das Fach Sozialökonomik und 15 Studenten (4,2 Prozent) entschieden sich für den Studiengang International Business Studies. Wie in Kapitel 5.2 erwähnt, zeigen sich nur geringe und nicht signifikante Abweichungen, wenn diese Verteilung mit der aller 710 Erstsemestern zum Vergleich herangezogen wird. Von den 710 Erstsemestern studieren 83,2 Prozent Wirtschaftswissenschaften, 12,5 Prozent entschieden sich für Sozialökonomik und 4,2 Prozent wählten den Studiengang International Business Studies.

Die Noten, welche die Studenten in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung erwarben, werden nun genauer untersucht.

Im Mittel erzielten die Studierenden aller drei Studiengänge eine GOP-Note von 2,4 ($s=0,5$), wobei der beste Student die Note 1,2 und der schlechteste Student die Note 3,5 erzielte. Aufgrund der entsprechenden Kennwerte kann von einer annähernd normalverteilten abhängigen Variable gesprochen werden.³

Wird die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung getrennt nach Studiengang analysiert, zeigt sich folgendes Bild: Studenten der Wirtschaftswissenschaften erzielten im Mittel eine GOP-Note von 2,4 ($s=0,5$), genauso wie die Studenten der Sozialökonomik, welche ebenfalls eine mittlere Note von 2,4 ($s=0,4$) erbrachten. Mit einer Durchschnittsnote von 1,9 ($s=0,4$) schneiden die Studenten der International Business Studies im Vergleich zu ihren Kommilitonen der beiden anderen Studiengänge deutlich besser ab. Dabei ist sowohl der Mittelwertunterschied zwischen den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und denen der International Business Studies als auch der zwischen den Sozialökonomien und den Studenten der International Business Studies höchst signifikant.⁴ Kein signifikanter Mittelwertunterschied liegt dagegen beim Vergleich zwischen den Wirtschaftswissenschaftlern und den Sozialökonomien in Hinblick auf die GOP-Note vor. In allen drei Gruppen ist die GOP-Note zudem annähernd normalverteilt.

³ $m=2,4$; $md=2,4$; $h=2,6$; $S=-0,3$; $K=-0,5$.

⁴ $F=11,7***$.

Für den Großteil der weiteren Ausführungen, insbesondere für die meisten der bivariaten Zusammenhangsanalysen wurde die GOP-Note aus methodischen Gründen folgendermaßen klassifiziert: bis 1,50 = Note 1; 1,51 bis 2,50 = Note 2; 2,51 bis 3,50 = Note 3; ab 3,51 = Note 4 (vgl. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2009, 11). Die Note 1 kommt dabei 48 Mal (10,4 Prozent), die Note 2 196 Mal (42,5 Prozent) und die Note 3 mit 217 Mal (47,1 Prozent) am häufigsten vor. Eine Note schlechter als 3,51 hat keiner der betrachteten Studenten erzielt.

5.3.2 Unabhängige Variablen

Die unabhängigen Variablen werden nun genauer beschrieben, wobei dabei gleichzeitig überprüft wird, ob bereits bivariate Zusammenhänge zwischen der jeweiligen unabhängigen Variable und der Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung vorliegen.

5.3.2.1 Soziodemographie

In diesem Kapitel werden die drei soziodemographischen Merkmale genau betrachtet, von denen angenommen wird, sie beeinflussen die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung der Bachelorstudenten. Dabei handelt es sich um das Geschlecht, um das Alter und um die Staatsangehörigkeit der Studierenden.

Zu der Umfrage wurden alle Erstsemester, die sich im Wintersemester 2006/07 für einen der drei Bachelorstudiengänge immatrikulierten, eingeladen. Dabei handelt es sich um 358 (50,4 Prozent) Frauen und 352 (49,6 Prozent) Männer (vgl. Wittenberg, 2007, 9f). Sowohl Umfragedaten als auch die GOP-Note liegen von 204 (57,6 Prozent) Frauen und 150 (42,4 Prozent) Männern vor. Weibliche Studierende beteiligten sich somit etwas häufiger an der Umfrage als ihre männlichen Kommilitonen bzw. haben häufiger als Männer die Grundlagen- und Orientierungsprüfung bestanden.

Wird der gewählte Studiengang berücksichtigt, ergibt sich folgende Verteilung des Geschlechts: Von den Männern, die an der Umfrage teilgenommen haben und zugleich die Grundlagen- und Orientierungsprüfung bestanden haben, entschieden sich 134 (89,3 Prozent) für den Studiengang Wirtschaftswissenschaften, 4 (2,7 Prozent) studieren International Business Studies und 12 (8,0 Prozent) immatrikulierten sich für Sozialökonomik. Hingegen wählten 150 Frauen (73,5 Prozent) den Studiengang Wirtschaftswissenschaften, 11 (5,4 Prozent) studieren International Business Studies und 43 (21,1 Prozent) entschieden sich für Sozialökonomik. Tabelle 5.2 zeigte diese Verteilung bereits. Ein entsprechender Zusammenhangstest ermittelte zudem, dass die Studiengangwahl geschlechtsspezifisch erfolgte.⁵

In Bezug auf das Geschlecht (siehe Kapitel 3.1.1) wird angenommen, dass Frauen bessere Noten erzielen als ihre männlichen Kommilitonen, da Frauen und Mädchen in fast allen Bildungsbereichen gegenüber den Jungen und Männer einen Vorsprung besitzen. So erreichen sie häufiger als Männer die höheren Bildungsabschlüsse, studieren

⁵ $\chi^2 = 20***$.

5 Ergebnisse

häufiger und brechen seltener ihr Studium ab. Dieser Vorsprung könnte sich auch in den Noten widerspiegeln.

Wird die GOP-Note getrennt nach den beiden Geschlechtern untersucht, zeigt sich, dass sowohl Frauen als auch Männer im Durchschnitt eine Note von 2,4 ($s=0,5$) erzielten.

Die Vermutung, dass es innerhalb der Studiengänge signifikante Unterschiede hinsichtlich der GOP-Note zwischen den beiden Geschlechtern gibt, wurde mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass der Studiengang auch im zweifaktoriellen Design einen signifikanten Einfluss auf die GOP-Note hat.⁶ Ein signifikanter Effekt liegt jedoch nicht für das Geschlecht vor.⁷

In Kapitel 3.1.2 wurde die Vermutung aufgestellt, dass das Alter keinen Einfluss auf die Studienleistung ausübt. Zwar fällt jüngeren Studenten das Lernen an der Universität aufgrund des noch nicht lang zurückliegenden Schulbesuches womöglich leichter, allerdings verfügen ältere Studenten über mehr Lebens- und Berufserfahrung, die sich beim Studium als nützlich erweisen könnte. Die älteren Studenten sind unter Umständen aufgrund des Altersnachteils bei der Stellensuche ehrgeiziger.

Im Mittel sind die betrachteten Bachelorstudenten 22,2 Jahre ($s=2,3$) alt. Die Spannweite reicht von 19 bis 37 Jahren und beträgt somit 18 Jahre. Werden die entsprechenden Kennwerte betrachtet, kann das Alter aufgrund seiner steilen, stark linksschiefen Verteilung nicht als normalverteilt angesehen werden.⁸

Die Ergebnisse des entsprechenden Tests erbrachten folgenden Zusammenhang: Je älter eine Person ist, desto höher – in diesem Fall schlechter – ist die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung.⁹ Jüngere Bachelorstudierende erzielen somit bessere Noten als ihre älteren Kommilitonen. Die Annahme, dass zwischen den beiden Variablen kein Zusammenhang besteht, muss an dieser Stelle vorläufig verworfen werden.

Eine weitere Variable, von der angenommen wird, sie hätte einen Einfluss auf den Studienerfolg, ist die Staatsangehörigkeit (siehe Kapitel 3.1.3). Diesbezüglich wird vermutet, dass ausländische Studenten schlechtere Noten erzielen als deutsche Studenten, was vor allem mit den Sprachbarrieren in Zusammenhang stehen könnte.

90,4 Prozent der Erstsemester besitzen die deutsche, 6,5 Prozent eine ausländische und 3,1 Prozent eine doppelte Staatsbürgerschaft. Welche ausländischen bzw. doppelten Staatsbürgerschaften die 9,6 Prozent besitzen, wurde nicht abgefragt und ist an dieser Stelle nicht weiter relevant. 9,5 Prozent bzw. 9,1 Prozent der Studenten mit ausländischer bzw. doppelter Staatsbürgerschaft sind in den Studienfächern Wirtschaftswissenschaften bzw. Sozialökonomik immatrikuliert. Unter den Studenten der International Business Studies befinden sich etwas mehr – 13,3 Prozent – mit einer ausländischen bzw. doppelten Staatsbürgerschaft. Darüber hinaus besitzen mehr weibliche als männliche Studenten eine ausländische oder doppelte Staatsbürgerschaft (10,8 Prozent vs. 8,0 Prozent).

⁶ $F=8,9^{***}$.

⁷ $F=0,2^{n.s.}$.

⁸ $m=22,2$; $h=21,0$; $md=22,0$; $S=2,4$; $K=8,5$.

⁹ $\rho=.12^*$.

Die Ergebnisse zeigen, dass ausländische Studierende im Mittel eine GOP-Note von 2,6 ($s=0,5$) und deutsche Studierende eine Durchschnittsnote von 2,4 ($s=0,4$) erzielen. Studierende mit einer ausländischen bzw. doppelten Staatsbürgerschaft sind signifikant schlechter als ihre deutschen Kommilitonen.¹⁰

5.3.2.2 Bildungshintergrund

In diesem Abschnitt wird der Bildungshintergrund der Studierenden genauer betrachtet.

Wie in Kapitel 3.2 bereits erwähnt, wurde der Bildungshintergrund auf zwei Ebenen abgefragt. Es wurden zum einen Fragen zur eigenen Bildung gestellt und zum anderen Fragen zur Bildung der Eltern.

Die eigene Bildung wurde mit Hilfe der Note der Hochschulzugangsberechtigung und mit einer eventuell vor dem Studium absolvierten Berufsausbildung bzw. einem vor dem Studium absolvierten anderen Studium abgefragt.

Dazu wird in Kapitel 3.2.1 angenommen, dass die Abschlussnote des Schulabschluszeugnisses einen Einfluss auf den Studienerfolg ausübt und zwar insofern, dass eine gute Schulnote auch ein gutes Studium nach sich zieht und zwar aufgrund von erhöhter Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, aufgrund von Ehrgeiz und der leichteren Bewältigung von Arbeitsbelastungen sowie aufgrund bereits angeeigneter erfolgversprechender Lerntechniken. Darüber hinaus wird die Vermutung angestellt, dass ein/e bereits abgeschlossene/s bzw. abgebrochene/s Studium bzw. Berufsausbildung den Studienerfolg ebenfalls positiv beeinflusst, da dabei bereits nützliche Lebens- und Berufserfahrungen gesammelt werden konnten.

Die betrachteten Studierenden erzielten im Mittel die Note 2,3 ($s=0,6$) in ihrer Hochschulzugangsberechtigung. Nach Studiengang getrennt analysiert zeigt sich, dass die Studenten der International Business Studies die beste Abschlussnote ($m=1,4$; $s=0,2$) erzielten, gefolgt von den Sozialökonomikstudierenden mit einer Durchschnittsnote von 2,3 ($s=0,4$). Studenten der Wirtschaftswissenschaften liegen mit einem Abiturnotenschnitt von 2,4 ($s=0,6$) auf dem letzten Platz. Die Unterschiede zwischen den Studenten aller drei Studienfachgruppen hinsichtlich ihrer Abiturnote zeigen signifikante Ergebnisse.¹¹

Unter Berücksichtigung des Geschlechts stellt sich heraus, dass Frauen eine etwas bessere Abschlussnote in ihrer Hochschulzugangsberechtigung erzielten. Im Gegensatz zu ihren männlichen Kommilitonen, die durchschnittlich eine Note von 2,5 ($s=0,5$) erwerben konnten, haben die Studentinnen im Mittel eine Abschlussnote von 2,2 ($s=0,6$). Auch der dafür durchgeführte Mittelwertvergleichstest zeigt, dass der Notenunterschied zwischen den beiden Geschlechtern höchst signifikant ist.¹²

Ob sich die Vermutung bestätigt, es gäbe einen positiven Zusammenhang zwischen der Note der Studienberechtigung und der erzielten Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung, wird nun ermittelt. Der entsprechende Zusammenhangstest zeigt, dass

¹⁰ 2,7**.

¹¹ Wirtschaftswissenschaften vs. Sozialökonomik: $Z=2,8^{**}$; Wirtschaftswissenschaften vs. International Business Studies: $Z=6,6^{***}$; International Business Studies vs. Sozialökonomik: $Z=6,2^{***}$.

¹² $T=3,7^{***}$.

5 Ergebnisse

zwischen den beiden Variablen ein höchst signifikanter positiver mittlerer Zusammenhang besteht.¹³ Je schlechter (besser) die Schulabschlussnote, desto schlechter (besser) ist auch die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Die Annahme – Studenten mit einem guten (schlechten) Schulzeugnis erzielten auch im Studium meist gute (schlechte) Noten – konnte hiermit vorläufig bestätigt werden.

Neben der Note der Hochschulzugangsberechtigung gibt auch ein/e vorherige/s Studium bzw. Berufsausbildung einen Hinweis auf den Grad der eigenen Bildung.

Daher wurde bei der Erhebung gefragt, ob zwischen Schulabschluss und Studienbeginn eine andere Tätigkeit ausgeübt wurde. Verschiedene Möglichkeiten konnten hierbei ausgewählt werden (Frage 19.1 im Anhang A). Von den 354 Studierenden nahmen 192 (54,2 Prozent) ihr Bachelorstudium gleich nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung auf. Für welche Tätigkeiten sich die 162 Studenten (45,8 Prozent), die sich nicht gleich für das Studium immatrikulierten, zwischen Schulabschluss und Studienbeginn entschieden, zeigt Tabelle 5.3.

Tabelle 5.3: Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und Studium: „Womit haben Sie die Zeit vor Ihrem Studium verbracht? Welche der folgenden Auswahlmöglichkeiten treffen diesbezüglich auf Sie zu? Bitte markieren Sie alle zutreffenden Antworten.“ [Mehrfachangaben]

Tätigkeit	n	% _a	% _b
Ein anderes Studium	54	16,8	33,3
Wehr- oder Zivildienst	51	15,9	31,5
Gejobbt	47	14,6	29,0
Lehre / Berufliche Ausbildung	41	12,8	25,3
Praktikum / Volontariat	32	10,0	19,8
Urlaub	25	7,8	15,4
Einen Beruf ausgeübt	24	7,5	14,8
Arbeit im Ausland	17	5,3	10,5
Sonstiges	14	4,4	8,6
Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr	7	2,2	4,3
Mehrmonatiger Urlaub im Ausland	7	2,2	4,3
Für meine Familie gesorgt	1	0,3	0,6
Schwangerschaft / Kindererziehung	1	0,3	0,6
Nennungen insgesamt (n)	321	100,0	198,1
Nennungen pro Person	2,0		
% _a : bezogen auf 321 Nennungen			
% _b : bezogen auf 162 Studierende, die zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und ihrem Bachelorstudium einer Tätigkeit nachgegangen sind			

¹³ $r = .47^{***}$.

5 Ergebnisse

Aus dieser Tabelle wird deutlich, dass 33,3 Prozent der Studenten, die nicht sofort nach dem Schulabschluss ihr jetziges Bachelorstudium aufnahmen, in einem anderen Studium immatrikuliert waren und 25,3 Prozent eine Lehre bzw. Berufsausbildung absolvierten. Interessant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass von den 54 Studierenden, welche bereits einem anderen Studium nachgegangen sind, lediglich acht (15,1 Prozent) dieses auch beendeten. Genau anders zeigt sich das Bild in Hinblick auf die Berufsausbildung. Von 41 Studierenden, die vor ihrem Studium an der WiSo eine Berufsausbildung absolvierten, beendeten 39 (97,5 Prozent) diese Ausbildung auch.

Es zeigt sich, dass Bachelorstudenten, die bereits in einem anderen Studium immatrikuliert waren – gleich ob sie es abgeschlossen haben oder nicht – eine signifikant schlechtere GOP-Note erzielten als ihre Kommilitonen, die noch keinerlei Studienerfahrungen haben.¹⁴ Studenten mit Studienerfahrungen erbrachten im Mittel eine Note von 2,6 ($s=0,5$), wogegen ihre Kommilitonen ohne solcher Erfahrungen eine Durchschnittsnote von 2,4 ($s=0,4$) erzielten.

Dagegen erbrachten die Studenten, die eine Berufsausbildung beendeten bzw. abbrachen, eine signifikant bessere GOP-Note.¹⁵ Im Durchschnitt erzielten die Studenten mit Berufsausbildungserfahrungen eine Note von 2,3 ($s=0,4$) und Studenten ohne solche Erfahrungen eine mittlere Note von 2,5 ($s=0,5$).

Wie in Kapitel 3.2.2 erläutert, spielt neben der eigenen Bildung auch der Bildungsstand der Eltern eine große Rolle hinsichtlich des Studienerfolges. So wird angenommen, dass Kinder aus den oberen Bildungsschichten bessere Leistungen erzielen als Kinder aus den unteren Bildungsschichten.

Bezüglich der verschiedenen Bildungsabschlüsse der Eltern wird im weiteren Verlauf zwischen Abschlüssen mit und Abschlüssen ohne Studium unterschieden. Zu den Abschlüssen ohne Studium zählen die Meisterprüfung/Technikerprüfung, eine Lehre oder gleichwertige Berufsausbildung sowie kein beruflicher Abschluss. Dagegen werden ein Hochschul- bzw. Universitätsabschluss sowie ein Fachhochschulabschluss in der Gruppe „Abschluss mit Studium“ zusammengefasst. Im weiteren Verlauf werden Studienberechtigten als Akademikerkinder bezeichnet, bei denen entweder beide Elternteile oder Vater oder Mutter studierten. Studienberechtigten, in deren Familie weder Vater noch Mutter studierten, kommen demnach aus einer Familie ohne akademischen Hintergrund.

Die Analyse des Bildungsstandes der Eltern der Bachelorstudierenden zeigt folgende Ergebnisse: 53,8 Prozent der Väter und 41,6 Prozent der Mütter der betrachteten Studierenden haben in ihrer Schulzeit eine Studienberechtigung¹⁶ erworben. Wird der höchste Berufsabschluss von Vater und Mutter genauer betrachtet, zeigt sich, dass 40,4 Prozent der Väter der Bachelorstudenten einen Hochschul- oder Universitätsabschluss erworben haben und 7,5 Prozent einen Fachhochschulabschluss. Insgesamt können somit 47,9 Prozent der Väter ein Studium vorweisen. Etwas geringer fallen die Anteile bei den Müttern aus. 34,6 Prozent der Mütter haben einen akademischen Abschluss erworben,

¹⁴ $T=2,5^{**}$.

¹⁵ $T=2,3^{*}$.

¹⁶ Dazu zählt neben der Allgemeinen Hochschulreife auch die Fachhochschulreife.

5 Ergebnisse

wovon 28,0 Prozent an einer Hochschule bzw. Universität und 6,6 Prozent an einer Fachhochschule ein Studium absolvierten. Knapp die Hälfte der Väter und gut ein Drittel der Mütter der betrachtenden Studierenden können ein Studium vorweisen.

Werden die Bachelorstudenten in Hinblick auf den akademischen Bildungshintergrund betrachtet, können 55,0 Prozent als Akademikerkinder bezeichnet werden. 45,0 Prozent der Bachelorstudenten besitzen hingegen keinen akademischen Hintergrund. Getrennt nach Geschlecht betrachtet, liegen etwas mehr Daten von männlichen Akademikerkindern (58,5 Prozent) vor als von weiblichen Studenten, die aus einer Akademikerfamilie kommen (52,6 Prozent). Hinsichtlich des Studiengangs ist zu sagen, dass vor allem bei den Studenten der International Business Studies vergleichsweise viele Studenten mit akademischen Hintergrund vorzufinden sind (71,4 Prozent). Bei den Wirtschaftswissenschaftlern (54,1 Prozent) sowie bei den Sozialökonomern (54,9 Prozent) sind es deutlich weniger.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass im Jahr 2006 zum einen 58 Prozent aller Studenten an deutschen Hochschulen mindestens einen Elternteil haben, der ein Abitur erworben hat und zum anderen, dass 51 Prozent aller Studenten an deutschen Hochschulen mindestens einen Elternteil haben, der ein Studium absolvierte. Von den Bachelorstudenten der WiSo können etwas mehr – 55,0 Prozent – einen Elternteil mit Studium vorweisen. Darüber hinaus nahmen beide Anteile im Verlauf der Zeit zu (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, 126ff). Dagegen weisen im gleichen Jahr nur 22,9 Prozent der gesamten Bevölkerung eine Hochschulreife und nur 11,8 Prozent der Bevölkerung einen Hochschulabschluss vor (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 233f). Daraus wird ersichtlich, dass Akademikerkinder an Hochschulen deutlich überrepräsentiert sind.

Die Vermutung, dass Unterschiede zwischen Akademikerkindern und Nichtakademikerkindern bezüglich der GOP-Note vorliegen, kann nicht bestätigt werden. Sowohl Studierende mit akademischen Bildungshintergrund als auch ihre Kommilitonen, deren Eltern nicht studierten, erreichen im Durchschnitt eine Note von 2,4 ($s_{\text{Akademikerkinder}}=0,4$; $s_{\text{Nichtakademikerkinder}}=0,5$).¹⁷

5.3.2.3 Interesse am Studium und am Fach

Auch das Interesse am Studium bzw. am Fach könnte den Studienerfolg beeinflussen und wird daher an dieser Stelle näher analysiert.

Das Interesse bzw. die Studienmotivation wurde aus drei verschiedenen Sichtweisen abgefragt. Es wurde nach der Motivation gefragt, das Studium an der WiSo in Nürnberg zu beginnen, es wurde nach der Motivation für die Studienfachwahl gefragt und nach der Motivation in Hinblick auf die berufliche Zukunft.

Besonders interessant für den Studienerfolg ist die Frage, warum sich die Studenten für ihren gewählten Studiengang entschieden haben (Frage 23 im Anhang A) und die Abfrage nach der Motivation bezüglich der beruflichen Zukunft (Frage 24 im Anhang A). Die Studierenden wurden gebeten, zu vorgegebenen Items ihre Zustimmung respektive

¹⁷ $T=0,8^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

Ablehnung auf einer fünfstufigen Likertskala von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ zu geben. Zunächst geht es um die Gründe für die Studienfachwahl. Im anschließenden Kapitel 5.3.2.4 werden die Motive in Bezug auf die berufliche Zukunft genauer untersucht.

In Kapitel 3.3 wird die Vermutung aufgestellt, Studierende, die sich aus intrinsischen Motiven für ihren Studiengang entscheiden, seien motivierter und erzielen daher auch bessere Noten als ihre Kommilitonen, die sich aus extrinsischen Gründen für das Studienfach immatrikulierten. Begründet wird diese Vermutung damit, dass Studenten, die sich für die Inhalte des Studiengangs interessieren, mehr Motivation besitzen, sich mit den Inhalten des Faches intensiver zu beschäftigen, daher mehr lernen und somit bessere Leistungen erbringen als ihre Kommilitonen, die nur wenig Interesse an den Inhalten zeigen.

Die Durchführung einer Faktorenanalyse brachte unter anderem einen Faktor, dem extrinsische Motive und einen Faktor, dem intrinsische Motive zugeordnet werden hervor. Ausgewählte Items aus beiden Bereichen werden für die weitere Analyse herangezogen.¹⁸

Im Weiteren sollen die intrinsischen Motive „Ich habe meinen Studiengang gewählt, ...

- ... weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht“,
- ... weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere“,
- ... weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere“,
- ... um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen“,

und die extrinsischen Motive „Ich habe meinen Studiengang gewählt, ...

- ... weil mir meine Eltern dazu geraten haben“,
- ... weil meine Eltern es von mir erwartet haben“,
- ... weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe“ und
- ... weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind“

näher untersucht und später in den Regressionsanalysen berücksichtigt werden.

Um die Reliabilität der Items bzw. der beiden Motivgruppen zu überprüfen, wurde eine Itemkonsistenzanalyse durchgeführt, wobei die Werte des entsprechenden Koeffizienten (Cronbachs Alpha) in beiden Fällen als zufriedenstellend interpretiert werden können.¹⁹

Tabelle 5.4 gibt einen Überblick über das Antwortverhalten der Studierenden bezüglich der acht ausgewählten Studienfachwahlmotive.

¹⁸ Es wurden jeweils die vier Motive mit den höchsten Faktorladungen gewählt.

¹⁹ intrinsische Motive $\alpha=.58$; extrinsische Motive $\alpha=.62$.

5 Ergebnisse

Tabelle 5.4: „Ich habe meinen Studiengang gewählt, ...“ [in Prozent]

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft über- haupt nicht zu
weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	32,0	48,4	15,0	3,4	1,1
weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	26,9	50,1	21,0	1,7	0,3
weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	22,2	46,7	21,1	8,5	1,4
um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	9,5	22,4	29,0	27,9	11,2
weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	3,1	19,1	32,3	26,3	19,1
weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	2,0	9,7	16,3	23,5	48,4
weil mir meine Eltern dazu geraten haben	0,9	4,6	17,1	25,4	52,1
weil meine Eltern es von mir erwartet haben	0,3	3,4	5,7	17,1	73,4

Bei Betrachtung der Antworten wird deutlich, dass sich die Studierenden vor allem aus intrinsischen Motiven für ihr Studienfach entschieden haben. Extrinsische Motive spielten bei der Studienfachwahl nur bei wenigen Studenten eine Rolle.²⁰

80,4 Prozent der Studierenden wählten ihren Studiengang vor allem aus Interesse für wirtschaftliche Zusammenhänge. Etwas weniger – 77,0 Prozent – Studierende gaben an, dass das gewählte Fach ihren Neigungen und Begabungen entspricht und 68,9 Prozent interessieren sich für gesellschaftliche Zusammenhänge und wählten aus diesem Grund einen der drei Bachelorstudiengänge. Dabei wird deutlich, dass diese drei intrinsischen Motive besonders wichtig für die Studienfachwahl waren. Dagegen entschied sich nur knapp ein Drittel (31,9 Prozent) der Befragten für das Studienfach, um zu gesellschaft-

²⁰ Die folgenden Prozentwerte entsprechen jeweils der Summe der Antworten der beiden Ausprägungen „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“.

5 Ergebnisse

lichen Veränderungen beitragen zu wollen.

Die beiden Motive „weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere“ und „weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere“ werden nun nach Studiengang differenziert betrachtet, da der inhaltliche Schwerpunkt der beiden Studiengänge Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies auf der Vermittlung von wirtschaftlichen Zusammenhängen liegt, wogegen sich der Studiengang Sozialökonomik vor allem mit der Gesellschaft und deren Zusammenhängen und Strukturen beschäftigt. Dementsprechend sollten sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der International Business Studies vor allem aus Interesse an wirtschaftlichen Zusammenhängen für ihren Studiengang entschieden haben und die Sozialökonomikstudenten überwiegend aufgrund ihres Interesses an gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Es zeigt sich, dass sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (86,5 Prozent) und der International Business Studies (86,7 Prozent) vor allem aufgrund ihres vorhandenen Interesses an wirtschaftlichen Zusammenhängen für ihr Studienfach entschieden haben. Für Studierende der Sozialökonomik spielte dieses Motiv eine geringere Rolle. Für 47,2 Prozent der Sozialökonomikstudierenden war dieses Motiv für ihre Studienfachwahl bedeutsam. Dagegen interessieren sich 90,9 Prozent der Sozialökonomien für gesellschaftliche Zusammenhänge und wählten unter anderem aus diesem Grund ihren Studiengang. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern entschieden sich 64,0 Prozent und bei den Studierenden der International Business Studies 80,0 Prozent für ihren Studiengang auch aufgrund des Interesses für gesellschaftliche Zusammenhänge. Für die Studenten der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge und für die Studenten von Sozialökonomie kann festgehalten werden, dass „ihr“ jeweiliges inhaltliches Motiv bei ihrer Studienfachwahl große Bedeutung erfuhr und sich die Studierenden konform zu den jeweiligen Studienfachinhalten entschieden haben.

Für die extrinsischen Studienfachwahlmotive kann Folgendes festgehalten werden: 3,7 Prozent studieren ihren Bachelorstudiengang, weil es die Eltern erwarteten. 5,5 Prozent der Studierenden hörten auf den Rat ihrer Eltern und wählten aus diesem Grund ihr Studienfach und 11,7 Prozent entschieden sich für ihr Fach, weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind. Fast ein Viertel – 22,2 Prozent – fühlte sich von seinem Umfeld bestärkt, das gewählte Studium aufzunehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die wenigsten Studierenden bei ihrer Studienfachwahl von ihrem Umfeld, insbesondere den Eltern beeinflussen ließen und sie sich vorwiegend aus inhaltlichen Aspekten bzw. Neigung und Interesse entschieden.

Da in Regressionsanalysen ordinalskalierte Variablen nur dann Einzug finden dürfen, wenn diese normalverteilt sind, allen voran aber die extrinsischen Motive diese Voraussetzung nicht erfüllen, werden die acht Motive in dichotome Variablen umgewandelt. Die Umcodierung wird an dieser Stelle für die Ermittlung der Zusammenhänge zwischen der GOP-Note und dem jeweiligen Motiv vorgenommen. Dabei werden die beiden Werte „trifft voll und ganz zu“ sowie „trifft eher zu“ in eine Kategorie zusammengefasst und die Werte „teils, teils“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“ in eine zweite Kategorie.

5 Ergebnisse

Studierende, bei denen das jeweilige Studienfachwahlmotiv „voll und ganz“ bzw. „eher“ zutrifft, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung nur in zwei intrinsischen Motiven signifikant von ihren Kommilitonen, denen die entsprechenden Motive weniger wichtig waren. Dabei erzielten die Studierenden, die ihr Studienfach aus diesen beiden intrinsischen Motiven gewählt haben, signifikant bessere Noten als Studierende, für die diese beiden Motive weniger ausschlaggebend für die Studienfachwahl waren.²¹ Keine signifikanten Unterschiede gibt es hingegen, wenn die extrinsischen Motive betrachtet werden²²

5.3.2.4 Informationsverhalten und Zukunftspläne

Das Informationsverhalten wird ebenfalls in die weitere Analyse einbezogen. In Kapitel 3.4 wird vermutet, dass besser informierte Studenten auch bessere Leistungen erbringen, da diese unter Umständen realistischere Vorstellungen vom Studium besitzen und damit im Vorfeld besser abschätzen können, ob der gewählte Studiengang zu ihren Interessen und Neigungen passt und ob sie die Anforderungen erfolgreich bewältigen können. Wie gut die Studierenden ihren Informationsgrad einschätzen und ob dieser in Zusammenhang mit den erbrachten Leistungen steht, wird nun ermittelt. Dafür wurden den Studierenden folgende zwei Fragen gestellt:

1. Wie gut fühlen Sie sich alles in allem informiert in Bezug auf Ihren Studiengang?
2. Wie gut fühlen Sie sich alles in allem informiert in Bezug auf die WiSo?

Aus der Tabelle 5.5 wird ersichtlich, dass der Großteil der Studierenden seinem Informationsgrad die Note gut oder befriedigend geben würde. Nur wenige fühlen sich sehr gut bzw. mangelhaft oder ungenügend über den Studiengang respektive die WiSo informiert. Im Mittel würden sich die Studenten sowohl in Bezug auf den gewählten Studiengang als auch in Bezug auf die WiSo die Note 2,7 ($s_{\text{Studiengang}}=1,0$; $s_{\text{WiSo}}=0,9$) geben. Frauen und Männer unterscheiden sich in Bezug auf die Einschätzung ihrer Informationsgüte weder hinsichtlich des Studiengangs²³ noch der WiSo²⁴ signifikant voneinander.

Wird der eigene Informationsgrad nach dem gewählten Studiengang getrennt untersucht, zeigt sich, dass sich die Studenten der International Business Studies im Vergleich zu den Wirtschaftswissenschaftlern bezüglich ihres Informationsgrades des Studiengangs signifikant voneinander unterscheiden, wobei sich die Studenten der Wirtschaftswissenschaften besser informiert fühlen ($m=2,6$; $s=1,0$) als ihre Kommilitonen der International Business Studies ($m=3,3$; $s=1,2$).²⁵ Dies könnte daran liegen, dass der Studiengang

²¹ „weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere“: $T=3,5^{***}$; „weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere“: $T=1,8^{n.s.}$; „um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen“: $T=1,2^{n.s.}$; „weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht“: $T=2,6^{**}$.

²² „weil mir meine Eltern dazu geraten haben“: $T=0,5^{n.s.}$; „weil meine Eltern es von mir erwartet haben“: $T=0,5^{n.s.}$; „weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe“: $T=1,9^{n.s.}$; „weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind“: $T=0,8^{n.s.}$.

²³ $T=0,5^{n.s.}$.

²⁴ $T=-0,1^{n.s.}$.

²⁵ $F=4,0^*$.

5 Ergebnisse

Tabelle 5.5: „Wie gut fühlen Sie sich inzwischen alles in allem informiert...
...in Bezug auf Ihren Studiengang?
...in Bezug auf die WiSo?“ [*Spaltenprozente*]

Note	Studiengang	WiSo
sehr gut	7,6	5,1
gut	41,0	43,8
befriedigend	34,5	32,8
ausreichend	10,2	14,1
mangelhaft	6,2	4,0
ungenügend	0,6	0,3
Insgesamt in %	100,1	100,0

Wirtschaftswissenschaften allgemein bekannter ist und der Großteil auch ohne besondere Vorkenntnisse in etwa weiss, welche Inhalte in diesem Studiengang gelehrt werden. Bezüglich des Informationsgrades der WiSo unterscheiden sich sowohl die Studenten der Wirtschaftswissenschaften als auch die der International Business Studies signifikant von den Sozialökonomern.²⁶ Gegenüber den Wirtschaftswissenschaftlern ($m=2,6$; $s=0,9$) und den Studenten der International Business Studies ($m=2,3$; $s=0,6$) schätzen sich die Sozialökonomern deutlich schlechter ein ($m=3,2$; $s=0,9$). Dass sich die Sozialökonomern in Bezug auf die Informationsgüte hinsichtlich der WiSo schlechter einschätzen als ihre Kommilitonen, könnte damit zusammenhängen, dass sowohl die Informationsmaterialien als auch die Informationsveranstaltungen seitens der WiSo stärker auf die beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge ausgerichtet sind als auf den Studiengang Sozialökonomik.

Die Annahmen, dass besser informierte Studenten auch bessere Noten erzielen, konnte nicht bestätigt werden. Zwischen der jeweiligen Informationsvariable und der GOP-Note besteht kein signifikanter Zusammenhang.²⁷

Hinsichtlich der Zukunftspläne wurden die Studierenden gebeten, zu verschiedenen Items, die sich mit der beruflichen Zukunft bzw. Karriere beschäftigen (Frage 24 im Anhang A), ihre Zustimmung respektive Ablehnung auf einer fünfstufigen Likertskala zu geben. Es wird angenommen, dass Studierende, die diesen Aussagen zustimmen, ehrgeiziger sind und daher auch bessere Noten erzielen, da sie diese beruflichen Ziele stärker verfolgen und eher eine berufliche Karriere anstreben.

Auf der Grundlagen dieser Items wurde ein Index gebildet, der Werte zwischen 0 und 32 annehmen kann. Je höher der Indexwert, desto eher möchte der Student diese Ziele erreichen und strebt somit beruflichen Erfolg an.

²⁶ $F=10,9^{***}$.

²⁷ $r_{\text{Studiengang}}=.03^{\text{n.s.}}$; $r_{\text{WiSo}}=.03^{\text{n.s.}}$.

5 Ergebnisse

Im Durchschnitt erreichen die Studenten bei diesem Index einen Wert von 23,6 ($s=4,5$). Die Spannweite beträgt 28 Punkte ($\min=4$; $\max=32$) (siehe Grafik 5.1).

Zwischen Männern und Frauen ist kein signifikanter Mittelwertunterschied zu verzeichnen.²⁸ Beide Geschlechter entschieden sich demnach ähnlich häufig für ihren Studiengang aufgrund der vorgegebenen Ziele.²⁹ Dagegen zeigen sich höchstsignifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Sozialökonomern und den Wirtschaftswissenschaftlern sowie zwischen den Sozialökonomern und den Studenten der International Business Studies.³⁰ Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Studenten der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge die vorgegebenen Ziele stärker verfolgen als ihre Kommilitonen der Sozialökonomik, die ihren Studiengang weniger oft aufgrund dieser karriereorientierten Motive wählten.³¹

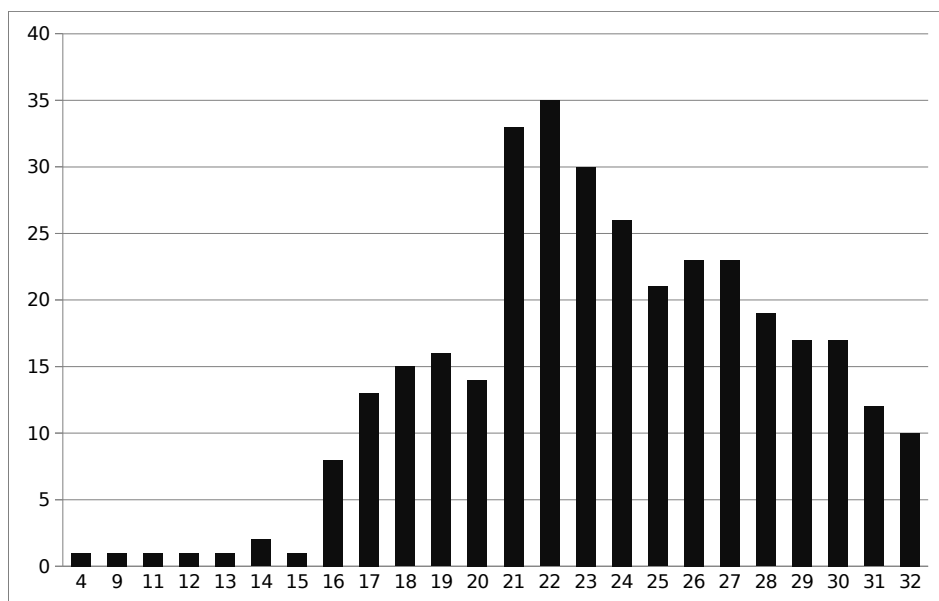


Abbildung 5.1: Index zum Thema „Streben nach Berufserfolg“

Die Reliabilitätsanalyse zeigt zudem, dass diese Items gut geeignet sind, um das dahinter stehende Konstrukt „Streben nach Berufserfolg“ zu messen.³²

Ein Zusammenhangstest, der ermittelt, ob zwischen dem Karriereindex und der Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung ein signifikanter Zusammenhang besteht, fällt nicht signifikant aus.³³ Es kann an dieser Stelle nicht bestätigt werden, dass das

²⁸ $T=-1,6^{n.s.}$.

²⁹ Frauen: $m=23,3$, $s=4,4$; Männer: $m=24,1$, $s=4,6$.

³⁰ $F=18,9^{***}$.

³¹ Wirtschaftswissenschaften: $m=24,1$, $s=4,2$; International Business Studies: $m=26,6$, $s=3,1$; Sozialökonomik: $m=20,6$, $s=5,3$.

³² $\alpha=.78$.

³³ $r=.03^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

Streben nach den beruflichen Zielen bessere Noten in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung nach sich zieht.

Nicht nur das Streben nach beruflichen Erfolg kann einen Einfluss auf die Noten ausüben, sondern auch die Frage, ob der Student nach dem Bachelorstudiengang ein Masterstudium beginnen möchte.

Auch dies wurde abgefragt und soll in der weiteren Analyse berücksichtigt werden. 79,9 Prozent möchten sich auf jeden Fall bzw. wahrscheinlich für ein Masterstudium einschreiben, 5,0 Prozent tendieren eher dazu, nach dem Erreichen des Bachelors kein Masterstudium zu absolvieren und 15,0 Prozent haben sich noch nicht entschieden, was wohl damit zusammenhängt, dass sich die Studierenden im ersten Semester noch nicht intensiv mit dieser Frage beschäftigt haben. Männer sind sich dabei häufiger sicher, ein Masterstudium zu absolvieren als Frauen (85,3 Prozent vs. 76,0 Prozent), wobei Frauen noch häufiger unentschieden sind (18,6 Prozent vs. 10,0 Prozent). Nur 4,7 Prozent der Männer und 5,4 Prozent der Frauen gaben an, kein Masterstudium absolvieren zu wollen. Getrennt nach Studiengang betrachtet zeigt sich, dass sich vor allem die Sozialökonomikstudenten noch nicht entschieden haben, ob sie sich für ein Masterstudium einschreiben sollen oder nicht. Jeder fünfte Sozialökonom (21,8 Prozent) ist sich diesbezüglich noch nicht im Klaren. 70,9 Prozent der Sozialökonominnen möchten dagegen einen Master absolvieren; 7,3 Prozent haben sich dagegen entschieden. Bei den Studenten der International Business Studies sind sich fast alle (93,3 Prozent) einig, ein weiteres Studium zu absolvieren. Lediglich 6,7 Prozent wissen es noch nicht und keiner lehnt ein Masterstudium ab. Unter den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften entschieden sich bereits im ersten Semester 81,0 Prozent dafür, nach dem Bachelor einen Master zu machen, 4,9 Prozent begnügen sich mit diesem ersten Abschluss und 14,1 Prozent sind sich noch unsicher.

Studierende mit Masterabsichten ($m=2,4$; $s=0,5$) unterscheiden sich in Bezug auf ihre Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung nicht signifikant von ihren Kommilitonen, die entweder keine Masterabsichten haben bzw. noch nicht wissen, ob sie ein Masterstudium absolvieren wollen ($m=2,4$; $s=0,4$).³⁴ Die Annahme, dass Studenten, die ein Masterstudium absolvieren möchten, bessere Noten in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung erzielen, kann hiermit nicht bestätigt werden.

5.3.2.5 Zeitverwendung

Die Zeitverwendung spielt ebenfalls eine große Rolle in Hinblick auf den Studienerfolg. Die Studierenden besuchen im Durchschnitt 18,5 Semesterwochenstunden ($s=5,7$) zu je 45 Minuten in ihrem ersten Semester. 11,7 Zeitstunden ($s=7,3$) zu je 60 Minuten wenden sie für sonstigen studienbezogenen Aufwand – Vor- und Nachbereitung für Vorlesungen, Übungen etc. – auf. Zusammengefasst verbringen die Studierenden in der Woche durchschnittlich 26,5 Zeitstunden ($s=9,4$) mit ihrem Studium.

Getrennt nach Studiengang betrachtet wenden die Studierenden der International

³⁴ $T=0,4^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

Business Studies mit 29,2 Zeitstunden ($s=8,6$) pro Woche die meiste Zeit für ihr Studium auf. Sozialökonomikstudenten widmen sich durchschnittlich 28,3 Zeitstunden ($s=9,8$) pro Woche ihrem Studium und Studenten der Wirtschaftswissenschaften nutzen mit durchschnittlich 26,0 Stunden ($s=9,4$) pro Woche am wenigsten Zeit für ihr Studium, wobei die Mittelwertunterschiede zwischen den drei Studiengängen nicht signifikant sind.³⁵

Darüber hinaus sind die weiblichen Studenten fleißiger als ihre männlichen Kommilitonen. Pro Woche nutzen die Frauen im Mittel 28,0 Stunden ($s=9,1$) für ihr Studium, wogegen sich die Männer 24,5 Stunden ($s=9,5$) in der Woche mit dem Studium beschäftigen. Der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Geschlechtern erweist sich dabei als höchst signifikant.³⁶

Nicht nur die Zeitverwendung für das Studium, sondern auch die Verwendung für Tätigkeiten gegen Bezahlung wurde abgefragt. Hier zeigt sich, dass 69,7 Prozent der Studierenden während der Vorlesungszeit einer bezahlten Arbeit nachgehen. Im Durchschnitt beträgt die wöchentliche Arbeitszeit 7,4 Stunden ($s=7,1$). Wirtschaftswissenschaftler arbeiten durchschnittlich 7,5 Stunden ($s=7,3$) pro Woche, Sozialökonominnen durchschnittlich 7,3 Stunden ($s=6,7$) und die Studierenden der International Business Studies wenden im Durchschnitt 4,6 Stunden ($s=5,6$) pro Woche für Arbeiten gegen Bezahlung auf. Die Unterschiede hinsichtlich dieser Zeitverwendung zwischen den drei Studienfachgruppen sind allerdings nicht signifikant.³⁷

Wird die wöchentliche Arbeitszeit nach Geschlecht differenziert betrachtet, so zeigt sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied.³⁸ Frauen wenden im Mittel 6,9 ($s=6,6$) und Männer 8,0 ($s=7,8$) Stunden pro Woche für bezahlten Arbeit auf.

Ob die wöchentliche Zeitverwendung für das Studium bzw. für Tätigkeiten gegen Bezahlung im Zusammenhang mit der Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung steht, wird an dieser Stelle geklärt.

Ein hoch signifikanter negativer Zusammenhang besteht zwischen der Zeitverwendung für das Studium und der GOP-Note. Das bedeutet: Je mehr Zeit für das Studium verwendet wird, desto geringer – also besser – ist die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung.³⁹ Die Korrelation zwischen der Zeitverwendung für Arbeit und der GOP-Note ist ebenfalls hoch signifikant, jedoch handelt es sich hierbei um einen positiven Zusammenhang. Je mehr Zeit für Tätigkeiten gegen Bezahlung verwendet wird, desto höher – also schlechter – ist die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung.⁴⁰ Wie vermutet bestätigen sich die Annahmen, dass sich sowohl die Zeitverwendung für das Studium als auch die für bezahlte Arbeit auf die Note positiv bzw. negativ auswirken.

³⁵ $F=1,9^{n.s.}$.

³⁶ $T=3,5^{***}$.

³⁷ $F=0,9^{n.s.}$.

³⁸ $T=-1,2^{n.s.}$.

³⁹ $r=-.21^{**}$.

⁴⁰ $r=.18^{**}$.

5.3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend können die folgenden Ergebnisse der durchgeführten bivariaten Analysen festgehalten werden: Sowohl das Geschlecht, der akademische Hintergrund, das Informationsverhalten, die Absicht, ein Masterstudium zu absolvieren als auch das Streben nach Berufserfolg zeigten keinen signifikanten Einfluss auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung.

Hingegen beeinflussen das Alter, die Staatsangehörigkeit, die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die Frage, ob es sich um das Erst- oder Zweitstudium handelt, eine Berufsausbildung, das Interesse am Fach und die Zeitverwendung die GOP-Note in unterschiedlicher Art und Weise.

Ob sich diese Einflüsse auch in der multivariaten Analyse zeigen, soll nun mit Hilfe von Regressionsanalysen überprüft werden.

5.3.4 Exkurs

Vor der Durchführung dieser multivariaten Analysen wird in diesem Exkurs die Vermutung überprüft, ob Studenten in ihrem Lieblingsfach bessere Note erzielten als ihre Kommilitonen, denen das Fach am wenigsten gefallen hat (siehe Kapitel 3.3). In der Umfrage wurden die Studierenden gebeten, sowohl die Veranstaltung, die ihnen am besten als auch die Veranstaltung, die ihnen am wenigsten gefallen hat, anzugeben und anschließend anhand verschiedener Kriterien zu beurteilen (siehe Fragen 14.1 bis 17.1 im Anhang A).⁴¹ Da Sozialökonomikstudierende in der Assessmentphase zum Teil andere Lehrveranstaltungen besuchen müssen als ihre Kommilitonen der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies, werden die Ergebnisse getrennt für beide Studentengruppen dargestellt.

Tabelle 5.6 zeigt, dass dem Großteil der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies die Veranstaltung „Unternehmer und Unternehmen“ am besten gefallen hat. Fast 60 Prozent von den 299 Studierenden der Wirtschaftswissenschaften bzw. International Business Studies fanden an dieser Lehrveranstaltung am meisten Gefallen. Auf Platz zwei befindet sich die Veranstaltung „Mathematik“ (17,1 Prozent), gefolgt von den übrigen Lehrveranstaltungen, die jeweils weniger als 10 Prozent der Studierenden am meisten zugesagt hat. Am wenigsten gefiel den Studenten das Fach „IT und E-Business“ (4,0 Prozent).

Wird die Verteilung der Fächer, die von den Studierenden am wenigsten Gefallen fanden betrachtet, so zeigt sich ein überwiegend gegenläufiger Trend. Die Veranstaltung „Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften“, die von nur 6,7 Prozent als Lieblingsfach angegeben wurde, wurde von den meisten Studenten am wenigsten gemocht. 43,8 Prozent der Studenten gaben an, dass ihnen dieses Fach gar nicht zugesagt hat. Den Positiv-Spitzenreiter „Unternehmer und Unternehmen“ mochten nur drei Studierende (1,0 Prozent) überhaupt nicht. Auch die beiden Lehrveranstaltungen, die sich auf Platz zwei bzw. drei finden – „Buchführung“ sowie „IT und E-Business“ –, wurden von jeweils

⁴¹Die Beurteilung der Veranstaltungen anhand der vorgegebenen Kriterien wird in dieser Arbeit nicht weiter untersucht. Siehe dazu Wittenberg (2007, 29ff).

5 Ergebnisse

Tabelle 5.6: „Welche Veranstaltung hat Ihnen bisher am besten bzw. am wenigsten gefallen?“ (Wirtschaftswissenschaften/International Business Studies) [*Spaltenprozenzte; Spaltensummen*]

Veranstaltung	am besten gefallen		am wenigsten gefallen	
	n	%	n	%
Unternehmer und Unternehmen	177	59,2	3	1,0
Mathematik	51	17,1	19	6,4
Planspiel	25	8,4	12	4,0
Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften	20	6,7	131	43,8
Buchführung	14	4,7	79	26,4
IT und E-Business	12	4,0	55	18,4
Insgesamt	299	100,0	299	100,0

26,4 Prozent bzw. 18,4 Prozent der Studenten am wenigsten gemocht. Nur jeweils 4,7 Prozent bzw. 4,0 Prozent fanden am meisten Gefallen an diesen Fächern.

Tabelle 5.7: Erzielte Noten in der am besten bzw. am wenigsten gefallenen Veranstaltung (Wirtschaftswissenschaften/International Business Studies)

Veranstaltung	am besten gefallen		am wenigsten gefallen		Mittelwert- vergleichstest T-Wert
	m	s	m	s	
Unternehmer und Un- ternehmen	2,0	0,6	2,4	0,4	1.3 ^{n.s.}
Mathematik	1,7	0,6	2,6	0,8	5.0***
Planspiel	1,7	0,4	1,8	0,4	0.4 ^{n.s.}
Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften	2,1	0,5	2,6	0,6	3.1**
Buchführung	2,3	1,1	2,8	0,8	1.9 ^{n.s.}
IT und E-Business	2,1	0,6	2,0	0,5	-0.5 ^{n.s.}

n=299.

Tabelle 5.7 zeigt, wie die Studenten in den jeweiligen Fächern abgeschnitten haben, die ihnen am besten bzw. am wenigsten gefallen haben.

Zunächst zeigt sich, dass in fast allen Fächern die Studenten, denen das jeweilige Fach am besten gefallen hat, eine bessere Note in der dazugehörigen Prüfung erzielten als die Studenten, die an diesem Fach am wenigsten Gefallen fanden. Eine Ausnahme bildet

5 Ergebnisse

die Veranstaltung „IT und E-Business“. Erstaunlicherweise waren hier die Studierenden, denen das Fach am wenigsten zugesagt hat, besser als ihre Kommilitonen, die diese Lehrveranstaltung am meisten mochten. Allerdings ist der Notenunterschied mit einer Differenz von $d=0,1$ zum einen sehr gering und zum anderen nicht signifikant.

Zwei signifikante Mittelwertunterschiede sind zu bemerken: Zum einen schneiden die Studenten, denen das Fach „Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften“ am besten gefallen hat, signifikant besser ab als ihre Kommilitonen, denen das Fach überhaupt nicht gefallen hat. Gleiches gilt für die Lehrveranstaltung „Mathematik“. Auch in dieser Prüfung erzielten die Studenten, denen Mathematik am besten gefallen hat, signifikant bessere Noten als die Studenten, die daran keinen Gefallen gefunden haben. Zudem ist die Differenz der beiden mittleren Mathematiknoten mit einem Wert von $d=0,9$ am größten.

Die Studierenden der Sozialökonomik müssen neben den beiden Fächern („IT und E-Business“ sowie „Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften“), die sie zusammen mit den Studenten der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies besuchen noch in den Veranstaltungen „Soziologie I“, „Internationale und transnationale Beziehungen“ und „Rollenspiel“ Prüfungsleistungen ablegen.

Tabelle 5.8: „Welche Veranstaltung hat Ihnen bisher am besten bzw. am wenigsten gefallen?“ (Sozialökonomik) [*Spaltenprozente; Spaltensummen*]

Veranstaltung	am besten gefallen		am wenigsten gefallen	
	n	%	n	%
Internationale und transnationale Beziehungen	34	61,8	0	0,0
Soziologie I	17	30,9	6	10,9
Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften	2	3,6	18	32,7
IT und E-Business	1	1,8	23	41,8
Rollenspiel	1	1,8	8	14,5
Insgesamt	55	100,0	55	100,0

Auch hier zeigt Tabelle 5.8, welche Fächer am meisten und welche am wenigsten Anklang bei den Studierenden fanden. Über 60 Prozent der 55 Sozialökonomikstudierenden hat die Veranstaltung „Internationale und transnationale Beziehungen“ am meisten gefallen. Auf Platz zwei des Rankings steht das Fach „Soziologie I“ mit immerhin 30,9 Prozent positiven Bewertungen. Die beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächer „IT und E-Business“ sowie „Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften“ fanden gemeinsam mit dem „Rollenspiel“ kaum positiven Zuspruch. Entsprechend stellt sich die Verteilung der Fächer dar, die die Studierenden am wenigsten mochten. Die beiden Veranstaltungen, die zusammen mit den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies besucht werden und kaum positiven Anklang fanden, gefielen den Sozialökonominnen am wenigsten. So gaben 41,8 Prozent der Studenten an, „IT und

5 Ergebnisse

E-Business“ hätte ihnen am wenigsten gefallen und fast ein Drittel mochte die Veranstaltung „Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften“ nicht. Dagegen gab kein Student der Sozialökonomik an, „Internationale und transnationale Beziehungen“ hätte ihm am wenigsten gefallen und nur jeder Zehnte behauptet das von „Soziologie I“.

Tabelle 5.9: Erzielte Noten in der am besten bzw. am wenigsten gefallenen Veranstaltung (Sozialökonomik)

Veranstaltung	am besten gefallen		am wenigsten gefallen		Mittelwert- vergleichstest T-Wert
	m	s	m	s	
Internationale und transnationale Beziehungen	2,0	0,6	n.v.	n.v.	n.v.
Soziologie I	2,1	0,5	2,6	0,6	2.0*
Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften	2,6	0,8	3,0	0,5	1.1 ^{n.s.}
IT und E-Business	2,4	n.v.	2,4	0,5	0.0 ^{n.s.}
Rollenspiel	1,7	n.v.	3,2	0,8	1.7 ^{n.s.}

n=55; n.v. = nicht vorhanden, da keinem bzw. nur einem Studenten das entsprechende Fach am besten bzw. am wenigsten gefallen hat.

In Tabelle 5.9 zeigt sich – falls möglich – dass die Studierenden, denen das entsprechende Fach am besten gefallen hat, bessere Noten erzielten als ihre Kommilitonen, die die jeweilige Lehrveranstaltung am wenigsten mochten; wiederum mit Ausnahme von „IT und E-Business“. In diesem Fall erreichten beide Gruppen die gleiche Durchschnittsnote, wobei nur einem Studenten diese Lehrveranstaltung am besten gefallen hat und in diesem Fall nicht von einer Durchschnittsnote die Rede sein kann. Ein signifikanter Mittelwertunterschied zeigt sich bei der Veranstaltung „Soziologie I“. Da keinem Studenten das Fach „Internationale und transnationale Beziehungen“ am wenigsten gefallen hat, ist in diesem Fall kein Mittelwertvergleichstest möglich und da nur einem Studenten die beiden Lehrveranstaltungen „IT und E-Business“ und „Rollenspiel“ am besten gefallen haben, ist die Berechnung einer Standardabweichung nicht möglich.

Für die Studierenden der drei Bachelorstudiengänge kann festgehalten werden, dass sie in allen Fächern – mit Ausnahme von „IT und E-Business“ – in ihrem Lieblingsfach bessere Noten erzielten als die Studierenden, die an der Lehrveranstaltung keinen Gefallen fanden. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind zum Teil signifikant, zum Teil zufällig. Die Vermutung, dass Studenten in dem Fach, welches ihnen am besten gefallen hat, bessere Noten erbrachten als ihre Kommilitonen, die das Fach nicht mochten, kann hiermit teilweise bestätigt werden.

5.4 Multivariate Analysen

Voraussetzung für die Durchführung einer Regressionanalyse ist unter anderem, dass zwischen den unabhängigen Variablen nur geringe Korrelationen vorliegen. Eine Überprüfung kam zu dem Ergebnis, dass zwischen den beiden unabhängigen Variablen „Wie gut fühlen Sie sich alles in allem in Bezug auf Ihren Studiengang informiert?“ sowie „Wie gut fühlen Sie sich alles in allem in Bezug auf die WiSo informiert?“ ein vergleichsweise starker Zusammenhang besteht.⁴² Die Vermutung liegt nahe, dass Studenten, die gut über die WiSo informiert waren auch ein fundiertes Wissen über den Studiengang hatten und Studenten, die kaum über den Studiengang informiert waren auch kaum Informationen über die WiSo eingeholt hatten. Aus diesem Grund wird für die folgenden Regressionsanalysen eine neue Variable gebildet, die die Informationsgüte insgesamt abbildet. Dazu wurde ein Index aus den beiden angesprochenen Variablen gebildet, der Werte zwischen 0 und 10 annehmen kann. Je höher der Indexwert, desto besser fühlt sich der Student über Studiengang und WiSo informiert. Der mittlere Wert dieses Indexes liegt bei 6,6 ($s=1,6$).

Zunächst wird ein Regressionsmodell gerechnet, welches alle Studierenden der drei Bachelorstudiengänge berücksichtigt. Im Anschluss daran werden nochmals Modelle getrennt nach den Studiengängen gerechnet, um zu analysieren, ob zwischen den Studiengängen unterschiedliche Einflussstärken der unabhängigen Variablen gegeben sind.

5.4.1 Lineare Regression für alle Studierenden

Die Ergebnisse des Regressionsmodells in Tabelle 5.10 zeigen, dass sich alle drei soziodemographischen Variablen signifikant auf die abhängige Variable – die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung – auswirken, wobei an den beta-Koeffizienten die relative Bedeutung der unabhängigen Variablen abzulesen ist. Dies bedeutet, dass die Staatsbürgerschaft bedeutsamer für die Vorhersage der GOP-Note ist als die beiden Variablen Geschlecht sowie Alter. Das Vorzeichen des Wertes ist für die Interpretation dabei nicht relevant. Studierende mit ausländischer bzw. doppelter Staatsbürgerschaft erzielen höhere bzw. schlechtere Noten als ihre Kommilitonen mit deutscher Staatsbürgerschaft. Durchschnittlich sind die Noten der ausländischen Studierenden um 0,26 Notenpunkte schlechter. Dass ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen vorliegt, zeigte bereits die bivariate Analyse (Kapitel 5.3.2.1). Die Vermutung, dass ausländische Studierende in ihrem Studium an der WiSo weniger erfolgreich sind als ihre Kommilitonen, kann hiermit bestätigt werden. Ob dies an den vermuteten Sprachbarrieren liegt, kann mit Hilfe der vorliegenden Daten allerdings nicht ermittelt werden.

Anders als vermutet erzielen Männer laut den Ergebnissen der multivariaten Analyse unter Kontrolle aller anderen unabhängigen Variablen bessere GOP-Noten als ihre weiblichen Kommilitonen. Die Annahme, dass sich der in fast allen Bildungsbereichen vorhandene Vorsprung der Mädchen und Frauen auch in den erzielten Noten im Studium

⁴² $p=.44^{**}$.

Tabelle 5.10: Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (alle Studierende)

Regressoren	b	beta	T
Geschlecht (1=männlich)	-.11*	-.12	-2.17
Alter	.02*	.12	1.98
Staatsbürgerschaft (1=ausländische bzw. doppelte)	.26**	.15	2.71
Note der Hochschulzugangsberechtigung	.45***	.54	9.57
Studienerfahrung (1=ja)	.02	.02	.29
Berufsausbildungserfahrung (1=ja)	-.30***	-.22	-3.77
Akademischer Hintergrund (1=ja)	.01	.01	.10
Ich habe meinen Studiengang gewählt (1=„trifft eher zu“ sowie „trifft voll und ganz zu“)...			
... weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.15**	-.15	-2.54
... weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.06	-.05	-.79
... um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	-.04	-.04	-.64
... weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	-.09	-.08	-1.31
... weil mir meine Eltern dazu geraten haben	-.01	-.01	-.09
... weil meine Eltern es von mir erwartet haben	-.12	-.05	-.87
... weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	-.10	-.09	-1.69
... weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	.03	.02	.30
Informationsgüte	-.01	-.04	-.83
Karriereindex	.01	.08	1.44
Masterstudium (1=ja)	-.00	-.00	-.06
Zeitverwendung für das Studium	-.01*	-.12	-2.20
Zeitverwendung für bezahlte Arbeit	.01**	.13	2.55
Konstante	1.13***		3.76
F	8,98***		
R^2	.46		
korrigiertes R^2	.41		

n=234; keine Multikollinearität: VIF für alle Kovariaten < 5.0.

5 Ergebnisse

zeigt, kann hiermit nicht bestätigt werden. Männer erzielen im Durchschnitt eine um 0,11 Notenpunkte bessere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung als Frauen, wobei eine um nur einen Zehntelnotenpunkt bessere Note vergleichsweise geringfügig besser ist. Die bivariate Analyse zeigte dagegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen. Dass Männer bessere Noten erzielen als Frauen könnte daran liegen, dass der Großteil der Studierenden Wirtschaftswissenschaften studiert und diese Studienrichtung vergleichsweise viele mathematische Inhalte in sich vereint, was eher den Männern entgegenkommen dürfte. Wenn das bessere Abschneiden der Männer an den angesprochenen mathematischen Inhalten liegt, sollte sich ein solcher Zusammenhang bei der Regression, welche später nur für die Studierenden der Sozialökonomik durchgeführt wird, nicht zeigen, da in diesem Studiengang in der Assessmentphase vergleichsweise wenig mathematische Inhalte gelehrt werden.

Auch das Alter wirkt sich auf den Studienerfolg aus, wie die Ergebnisse der Regression zeigen. Je älter der Student ist, desto schlechtere Noten erzielt er im Studium. Pro Lebensjahr verschlechtert sich die Note um verhältnismäßig geringe 0,02 Notenpunkte. Bereits die bivariate Untersuchung zeigte einen solchen Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen. Das Mehr an bereits gesammelter Lebenserfahrung, das ältere Studenten vorweisen können, wirkt sich somit nicht positiv auf den Studienerfolg aus. Auch dass die Älteren den Altersnachteil durch bessere Noten ausgleichen möchten, scheint nicht der Fall zu sein. Allerdings ist zu erwähnen, dass es sich bei der GOP-Note lediglich um die Gesamtnote von Einzelnoten der ersten beiden Semester handelt. So könnte es durchaus sein, dass sich die älteren Studenten wieder an das eher schulische Lernen gewöhnen und somit im späteren Studienverlauf bessere Noten erzielen als ihre jüngeren Kommilitonen.

Werden die Ergebnisse der Variablen, die sich auf den Bildungshintergrund beziehen, betrachtet, so zeigt sich an den beta-Koeffizienten, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung den stärksten Einfluss auf die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung ausübt. Je besser (schlechter) die Note der Hochschulzugangsberechtigung ist, desto besser (schlechter) fällt auch die GOP-Note aus. Studenten erzielen eine um 0,45 Notenpunkte bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen, die in der Schulabschlussnote eine um eine Zehntelnotenstufe schlechtere Note erreichten und umgekehrt. Die Vermutung, dass die Note in der Hochschulzugangsberechtigung einen starken Einfluss auf den Studienerfolg ausübt, kann auch mit diesen Daten bestätigt werden. Die in Kapitel 3.2.1 dargestellten Studien kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Schulabschlussnote einen starken Einfluss auf den Studienerfolg ausübt. Ähnlich wie in den Studien von Himmelrath (vgl. 2005) und Hansmann et al. (vgl. 2006) stellt auch in diesem Fall die Schulabschlussnote die beste Prognosevariable für den Studienerfolg dar.

Auch Studenten, die bereits eine Lehre bzw. berufliche Ausbildung absolviert oder abgebrochen haben, erzielen eine signifikant bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen, die keine Berufsausbildungserfahrungen vorweisen können. Studierende mit solchen Erfahrungen erzielen im Durchschnitt eine um 0,30 Notenpunkte bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen. Dies könnte zum einen daran liegen, dass Studenten mit Ausbil-

5 Ergebnisse

dungserfahrungen die Inhalte, die sie in ihrer Ausbildung lernten, auch für das Studium nutzen können – sofern es sich um eine solche Ausbildung handelte, die sich mit ähnlichen Inhalten beschäftigte, wie das Studium – und somit Vorteile gegenüber ihren Kommilitonen haben, die zum ersten Mal mit den Studieninhalten konfrontiert werden. Zum anderen könnte es auch damit zusammenhängen, dass die Studenten mit Berufsausbildungserfahrungen erst später feststellten, dass ihnen ein Studium mehr zusagt als eine Berufsausbildung und sie daher ehrgeiziger und strebsamer sind. Auch die bewusste Entscheidung für diese Doppelqualifizierung – Berufsausbildung und Studium – zeigt, dass diese Studenten mehr Ehrgeiz mitbringen, da sie ansonsten womöglich diesen weiteren Qualifikationsschritt nicht auf sich nehmen würden.

Die Tatsache, dass ein Student zuvor schon in einem anderen Studium immatrikuliert war, wirkt sich hingegen nicht signifikant auf den Studienerfolg aus. Dies könnte daran liegen, dass der Großteil dieser Studenten sein Erststudium abgebrochen hat und somit ähnliche Startvoraussetzungen mitbringt wie die Kommilitonen, die noch keinerlei Studienerfahrungen besitzen. Dieses Ergebnis zeigt zugleich, dass sich die Erfahrungen, die in einem ersten Studium gesammelt wurden, nicht positiv auf den Studienerfolg des jetzigen Bachelorstudiums auswirken.

Auch der akademische Bildungshintergrund wirkt sich nicht signifikant auf den Studienerfolg aus. Dieser nicht vorhandene Effekt des Bildungshintergrundes könnte sich mit der „Vorselektion“ der Studierenden ohne akademischen Hintergrund erklären, der bereits in der Schullaufbahn stattgefunden hat (vgl. Weißhuhn, 2001, 18ff). Mit jeder höheren Stufe auf dem Weg zur Hochschulreife wird die Gruppe der Nichtakademikerkinder kleiner, wodurch die Noten im Studium aufgrund der bis zum Erwerb der Hochschulreife erbrachten Leistungen und Anstrengungen nicht schlechter ausfallen dürften als die der Akademikerkinder.

Werden die Ergebnisse der acht Studienfachwahlmotive betrachtet, kann festgehalten werden, dass sich lediglich ein intrinsisches Motiv signifikant positiv auf den Studienerfolg auswirkt. Studierende, die ihr Studienfach gewählt haben, weil sie sich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessieren, erzielten eine um 0,15 Notenpunkte bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen, die dieses Motiv bei der Studienfachwahl als nicht relevant erachteten. Anders als vermutet erzielen die Studierenden, denen extrinsische Motive bei der Studienfachwahl wichtig waren, keine signifikant schlechteren Noten als die Studenten, für die die extrinsischen Motive irrelevant waren. Erstaunlich ist darüber hinaus, dass nur ein intrinsisches Motiv einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausübt. Die Motivation hinsichtlich der Studienfachwahl spielt bei der erbrachten Leistung im Studium damit nur eine untergeordnete Rolle.

Sowohl der Informationsgrad, das Streben nach Berufserfolg als auch die Absicht, ein Masterstudium zu absolvieren oder nicht, zeigen auch in der multivariaten Analyse keine signifikanten Einflüsse auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Studierende, die sich besser informiert fühlen als ihre Kommilitonen, die sich weniger gut über den Studiengang und die WiSo informiert fühlen, erzielen entgegen den Annahmen keine

5 Ergebnisse

besseren Noten im Studium. Auch beeinflusst es den Studienerfolg nicht, ob jemand karriereorientiert ist bzw. ein Masterstudium absolvieren möchte. Dieser nicht vorhandene Einfluss könnte jedoch mit der Tatsache erklärt werden, dass die Befragung der Studierenden in deren ersten Semester stattfand und sie sich in diesem frühen Stadium ihres Studiums noch keinerlei bzw. wenig Gedanken über die Zeit nach dem Bachelorstudium gemacht haben. Darüber hinaus handelt es sich bei den Befragten um die erste Bachelorkohorte der WiSo, wodurch diese neu konzipierte Studienform noch in den Anfängen stand. Zu möglichen Masterstudiengängen, die die Fakultät anbieten wird, waren zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Informationen vorhanden, wodurch sich die Studierenden informieren hätten können. Somit wäre es durchaus denkbar, dass sich diese Variablen – Streben nach Berufserfolg sowie die Frage, ob ein Masterstudium angestrebt wird oder nicht – erst im späteren Studienverlauf signifikant auf die Noten auswirken.

Zuletzt werden die Ergebnisse der beiden Variablen betrachtet, die die Verwendung von Zeit zum Inhalt haben. Sowohl die Zeitverwendung für das Studium als auch die Zeitverwendung für Arbeiten gegen Bezahlung wirken sich unter Kontrolle aller Regressoren signifikant auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung aus. Wie die bivariate Analyse bereits zeigte, verbessert sich auch im multivariaten Modell die GOP-Note, je mehr Zeit für das Studium verwendet wird und verschlechtert sich, je mehr Zeit für eine bezahlte Arbeit verwendet wird. Pro Stunde mehr, die ein Student in der Woche für das Studium aufwendet, verbessert sich seine GOP-Note um 0,01 Notenpunkte, was jedoch vergleichsweise wenig ist. Ebenfalls um geringe 0,01 Notenpunkte verschlechtert sich allerdings die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung bei Erhöhung der wöchentlichen Arbeitszeit für bezahlte Arbeit um eine Stunde. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen – wie bereits beschrieben – die in Kapitel 3.5 vorgestellten Studien.

Zusammenfassend lässt sich für alle Studierenden festhalten, dass sich sämtliche soziodemographischen Variablen – Geschlecht, Alter, Staatsbürgerschaft –, die Note der Hochschulzugangsberechtigung, etwaige Erfahrungen mit einer Berufsausbildung, ein intrinsisches Studienfachwahlmotiv sowie die Zeitverwendung für Studium und bezahlte Arbeit signifikant auf den Studienerfolg, der mit Hilfe der Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung gemessen wurde, auswirken. Dabei stellen die beiden Variablen, welche sich mit dem Bildungshintergrund des Studierenden beschäftigen, die beiden einflussreichsten Prädiktoren dar, wobei die Note im Schulabschlusszeugnis der wichtigste Prädiktor ist, gefolgt von einer abgeschlossenen bzw. abgebrochenen Berufsausbildung. Unter den drei soziodemographischen Merkmalen erwies sich die Staatsbürgerschaft als bedeutsamste Prognosevariable; jedoch ist sowohl das Alter als auch das Geschlecht für die Vorhersage des Studienerfolges von Bedeutung. Dass nur ein Studienfachwahlmotiv signifikante Effekte zeigt, verwundert etwas, belegt aber, dass vor allem „harte“ Faktoren für den Studienerfolg ausschlaggebend sind, wie zuletzt auch die Verwendung der Zeit für das Studium sowie für bezahlte Arbeit, wobei sich durch die Zeitverwendung die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung vergleichsweise gering verändert bzw. die Verwendung der Zeit nur eine geringe Bedeutung für den Studienerfolg vorweist.

5 Ergebnisse

„Weiche“ Einflussfaktoren, wie die – bis auf eine Ausnahme – Studienfachwahlmotive sowie das Streben nach Berufserfolg und die Informationsgüte zeigen keinerlei signifikante Einflüsse auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Das Pfaddiagramm in Abbildung 5.2 stellt diese Ergebnisse grafisch dar.

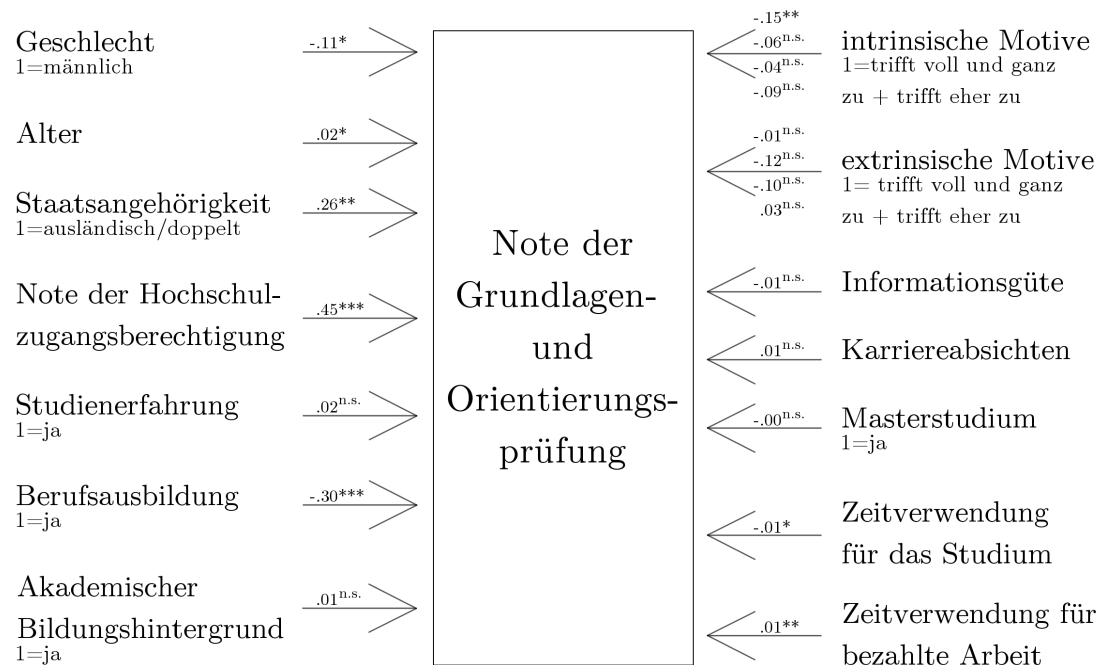


Abbildung 5.2: Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – alle Studierende

Insgesamt erklärt dieses Regressionsmodell 41 Prozent der Varianz der Variable „Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung“ durch die betrachteten Prädiktoren. Anders ausgedrückt bedeutet der Wert des Determinationskoeffizienten r^2 , dass dieses Modell zur Prognose der Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung in 41 Prozent der Fälle richtig liegt. Die übrigen 59 Prozent der Varianz werden durch andere, nicht berücksichtigte Faktoren bestimmt.

5.4.2 Lineare Regression für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies sowie für Studierende der Sozialökonomik

Im Folgenden werden erneut lineare Regressionen gerechnet und inhaltlich interpretiert, wobei dabei zwischen den Studiengängen unterschieden wird. So wird zum einen eine Regression für die Studenten der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies gerechnet⁴³ (Tabelle 5.11) und zum anderen eine zweite lineare Regression für

⁴³ Aufgrund der geringen Fallzahl der Studierenden, die sich für den Studiengang International Business Studies entschieden, wurden diese gemeinsam mit ihren Kommilitonen der Wirtschaftswissenschaften

5 Ergebnisse

die Studierenden der Sozialökonomik (Tabelle 5.12).

Tabelle 5.11: Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies)

Regressoren	b	beta	T
Geschlecht (1=männlich)	-.13*	-.14	-2.32
Alter	.04**	.16	2.63
Staatsbürgerschaft (1=ausländische bzw. doppelte)	.23*	.13	2.23
Note der Hochschulzugangsberechtigung	.44***	.53	8.66
Studienerfahrung (1=ja)	.04	.03	.48
Berufsausbildungserfahrung (1=ja)	-.36***	-.27	-4.18
Akademischer Hintergrund (1=ja)	-.01	-.01	-.14
Ich habe meinen Studiengang gewählt (1=„trifft eher zu“ sowie „trifft voll und ganz zu“)...			
... weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.16*	-.16	-2.45
... weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.13	-.09	-1.39
... um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	-.01	-.01	-.18
... weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	-.04	-.03	-.47
... weil mir meine Eltern dazu geraten haben	-.00	-.00	-.04
... weil meine Eltern es von mir erwartet haben	-.10	-.05	-.68
... weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	-.15*	-.13	-2.17
... weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	.04	.03	.50
Informationsgüte	-.02	-.06	-1.07
Karriereindex	.01	.10	1.69
Masterstudium (1=ja)	-.04	-.03	-.58
Zeitverwendung für das Studium	-.01*	-.12	-2.14
Zeitverwendung für bezahlte Arbeit	.01*	.13	2.30
Konstante	.90**		2.51
F	8,32***		
R^2	.48		
korrigiertes R^2	.43		

n=199; keine Multikollinearität: VIF für alle Kovariaten < 5.0.

Ähnlich wie bei der Regression für alle Studierenden wirkt sich das Geschlecht sowohl signifikant auf den Studienerfolg der Wirtschaftswissenschaftler und der Studierenden der International Business Studies als auch auf den Studienerfolg der Sozialökonomik-studierenden aus. Unter den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies erzielen männliche Studierende eine bessere GOP-Note als ihre

betrachtet, da sich diese beiden Studiengänge inhaltlich sehr ähnlich sind.

5 Ergebnisse

Tabelle 5.12: Lineare Regression des Studienerfolges auf verschiedene Regressoren (Sozialökonomik)

Regressoren	b	beta	T
Geschlecht (1=männlich)	.30*	.29	2.25
Alter	-.04	-.32	-2.06
Staatsbürgerschaft (1=ausländische bzw. doppelte)	.98***	.66	3.86
Note der Hochschulzugangsberechtigung	.54***	.54	4.20
Studienerfahrung (1=ja)	-.21	-.22	-1.27
Berufsausbildungserfahrung (1=ja)	-.00	-.00	-.02
Akademischer Hintergrund (1=ja)	.06	.08	.47
Ich habe meinen Studiengang gewählt (1=„trifft eher zu“ sowie „trifft voll und ganz zu“)...			
... weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.13	-.09	-.54
... weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	.11	.13	.71
... um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	-.11	-.13	-1.00
... weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	-.16	-.16	-1.13
... weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	.03	.03	.22
Informationsgüte	.01	.02	.15
Karriereindex	.01	.07	.48
Masterstudium (1=ja)	.00	.00	.03
Zeitverwendung für das Studium	.00	.08	.63
Zeitverwendung für bezahlte Arbeit	.02*	.37	2.53
Konstante	1.71**		2.80
F	3,96**		
R^2	.80		
korrigiertes R^2	.60		

n=35; keine Multikollinearität: VIF für alle Kovariaten < 5.0.

5 Ergebnisse

weiblichen Kommilitonen. Die Studenten dieser beiden Studiengänge erbringen eine um 0,13 Notenpunkte bessere GOP-Note. Unter den Sozialökonomikstudenten erzielen hingegen die Frauen die besseren Studienleistungen. Diese erreichten im Durchschnitt eine um 0,30 Notenpunkte bessere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung als die männlichen Sozialökonomikstudierenden. Dies bekräftigt die Vermutung, dass die Ursache dafür an den zahlreichen mathematischen Inhalten liegen könnte, mit denen sich die Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächer auseinandersetzen müssen und eher Männer als Frauen eine Affinität zu Mathematik besitzen. Hingegen kommen die vorwiegend soziologischen und die Gesellschaft betreffenden Inhalte des Studiengangs Sozialökonomik eher den Frauen als den Männern entgegen, da in diesem Studienfach die Frauen die besseren Noten erreichen.

Bereits in der Regression, welche für alle Studierende durchgeführt wurde, zeigte sich ein signifikanter Einfluss des Alters auf die GOP-Note. Pro Lebensjahr verschlechtert sich die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung um 0,02 Notenpunkte. Werden hingegen nur die Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge betrachtet, so verschlechtert sich die GOP-Note mit jedem Lebensjahr um 0,04 Notenpunkte, wobei dies dennoch nur eine sehr geringe Verschlechterung darstellt. Hingegen zeigt das Alter unter den Sozialökonomikstudierenden keinen signifikanten Einfluss auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Innerhalb dieser Studierendengruppe spielt es somit in Bezug auf den Studienerfolg keine Rolle, wie alt der Student ist.

Die Staatsangehörigkeit zeigt in allen Studienfächern signifikante Einflüsse auf den Studienerfolg. In der Studierendengruppe der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies wirkt sich diese allerdings weniger stark aus als bei den Sozialökonomikstudenten. Ausländische Studierende der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge erzielen eine um 0,23 Notenpunkte schlechtere GOP-Note als ihre deutschen Kommilitonen, wogegen die ausländischen Sozialökonomikstudenten eine um fast eine ganze Notenstufe (0,98) schlechtere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung erzielten als ihre inländischen Kommilitonen. Diese deutlichen Unterschiede könnten beispielsweise daran liegen, dass die ausländischen Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächer bereits mit den Grundlagen der wirtschaftlichen Inhalten schon vor dem Studium vertraut waren, da sie diese bereits in der Schule in ihrer Muttersprache gelernt haben und der Lernstoff somit nicht vollkommen neu war und dadurch weniger Schwierigkeiten in Hinblick auf die Sprache und das Verstehen vorhanden sind. Hingegen werden die Inhalte des Sozialökonomikstudiums seltener bereits in den Schulen gelehrt. Für die ausländischen Studenten sind diese Studieninhalte somit komplett neu, wodurch sie mehr Schwierigkeiten beim Verstehen und Lernen des entsprechenden Vorlesungsstoffs haben. Ein weiterer Grund für den vergleichsweise extremen Unterschied zwischen den beiden Einflüssen könnte der sein, dass in den Bibliotheken mehr fremdsprachige Fachliteratur zu den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen vorhanden ist und weniger zu den Inhalten, welche die Sozialökonomikstudierenden lernen müssen und das Verstehen und Lernen für diese daher mehr Probleme verursacht.

Im Folgenden werden die Effekte der Variablen dargestellt, die den Bildungshinter-

5 Ergebnisse

grund der Studierenden abbilden. Bei der Betrachtung aller Studierenden zeigte sich, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung einen deutlichen Einfluss auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung ausübt. So erbringen Studierende eine um 0,45 Notenpunkte bessere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung als ihre Kommilitonen, die in ihrer Hochschulzugangsberechtigung eine um eine Zehntelnotenstufe schlechtere Note erzielten. Getrennt nach Studiengang kann aufgrund der Ergebnisse festgehalten werden, dass die Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächer eine um 0,44 Notenpunkte und die Studenten der Sozialökonomik eine um 0,54 Notenpunkte bessere GOP-Note erreichten als ihre Studienkollegen, die in ihrem Schulabschlusszeugnis eine um eine Zehntelnotenstufe schlechtere Durchschnittsnote erzielten. Bei den Sozialökonomikstudenten wirkt sich eine bessere Note in der Hochschulzugangsberechtigung somit etwas stärker auf die Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung aus als bei ihren Kommilitonen der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächer. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den beiden Studienfachgruppen verhältnismäßig gering.

Sowohl ein bereits zuvor absolviertes bzw. abgebrochenes Studium als auch der akademische Bildungshintergrund zeigen auch bei der nach Studiengang getrennten Analyse keine signifikanten Einflüsse. Hingegen zeigt sich ein solcher bei den Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächer bezüglich einer bereits absolvierten bzw. abgebrochenen Berufsausbildung. So erzielen Studierende dieser beiden Studiengänge, die bereits Ausbildungserfahrungen vorweisen können, eine um 0,36 Notenpunkte bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen, die noch keinerlei Erfahrungen mit einer Berufsausbildung gemacht haben. Bei den Studenten der Sozialökonomik ist hingegen kein signifikanter Effekt erkennbar. Dass lediglich bei den Studierenden der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge ein signifikanter Einfluss vorliegt, könnte an der Tatsache liegen, dass es mehr typische Berufsausbildungen im Bereich Wirtschaftswissenschaften gibt und kaum Berufsausbildungen, die sich mit den Inhalten des Studienfaches Sozialökonomik beschäftigen. Daher könnten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies mit Berufsausbildungserfahrungen dahingehend einen Vorsprung haben, dass sie mit einigen Inhalten des Studiums bereits vertraut sind, wogegen sich für ihre Kommilitonen der Sozialökonomik mit Berufsausbildungserfahrungen weniger Synergieeffekte ergeben, die ihnen beim Studienerfolg hilfreich sein könnten.

Bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies zeigen zwei Motive einen signifikanten Effekt auf die Leistung in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Studierende dieser beiden Studienfächer, die sich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessieren, erzielen eine um 0,16 Notenpunkte bessere GOP-Note als ihre Kommilitonen, für die dieses Motiv in Hinblick auf die Studienfachwahl nicht relevant war. Dies ist insofern erstaunlich, als dass dieses Studienfachwahlmotiv aus inhaltlichen Aspekten eher den Sozialökonomikstudierenden zugeordnet wurde. Außerdem zeigt ein als extrinsisch eingestuftes Studienfachwahlmotiv – entgegen den Vermutungen – einen positiven Einfluss. So erzielen Studenten, die sich von ihrem Umfeld bestärkt fühlten, ein solches Studium aufzunehmen, eine um 0,15 Notenpunk-

te bessere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung als die Studenten, die diesem Motiv keine Zustimmung gaben. Werden die Studierenden der Sozialökonomik in Hinblick auf die Studienfachwahlmotive betrachtet, zeigt sich, dass kein Motiv einen signifikanten Einfluss auf die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung ausübt. Allerdings stellen einige Motive bei der Regression, im Rahmen derer nur die Studenten der Sozialökonomik betrachtet wurden, eine Konstante dar bzw. weisen fehlende Korrelationen auf, wodurch diese bei der Berechnung der Regressionskoeffizienten nicht berücksichtigt werden konnten.⁴⁴

Analog zur Regression für alle Studierenden zeigen auch bei den getrennten Analysen sowohl der Informationsgra und das Streben nach Berufserfolg (Karriereindex) als auch die Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen oder nicht keinerlei signifikante Einflüsse auf den Studienerfolg der Bachelorstudenten.

Die Zeitverwendung wirkt sich hingegen signifikant auf die GOP-Note aus. Bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften sowie der International Business Studies wirkt sich die Zeitverwendung für das Studium erwartungsgemäß positiv auf den Studienerfolg aus. Pro Stunde mehr, die ein Student in der Woche für studienbezogene Tätigkeiten verwendet, verbessert sich seine Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung um geringe 0,01 Notenpunkte. Dagegen verschlechtert sich die GOP-Note um ebenfalls 0,01 Notenpunkte für jede Stunde mehr, die der Student pro Woche für Tätigkeiten gegen Bezahlung aufwendet. Bei den Sozialökonomikstudierenden zeigt sich lediglich ein signifikanter Effekt bezüglich der Zeitverwendung für Arbeit gegen Bezahlung. Pro Stunde, die ein Student dieser Studienrichtung für Tätigkeiten gegen Bezahlung aufwendet, verschlechtert sich seine Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung um 0,02 Notenpunkte. Die Zeitverwendung für studienbezogene Tätigkeiten wirkt sich dagegen nicht signifikant auf den Studienerfolg aus.

Ähnlich wie beim Regressionsmodell für alle Studierenden spielt auch bei den nach Studiengang getrennten Modellen die Note der Hochschulzugangsberechtigung eine große Rolle bezüglich des Studienerfolges. Bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies stellt diese Variable den wichtigsten Prädiktor für die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung dar, bei den Sozialökonomikstudenten ist die Staatsangehörigkeit etwas relevanter als die Schulabschlussnote. Berufsausbildungserfahrungen sowie das Alter zeigen lediglich bei den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen signifikante Einflüsse. Das Geschlecht hingegen zeigt unterschiedliche Effekte. Wie bereits erläutert erzielen bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der International Business Studies die Männer, bei den Sozialökonomikstudenten hingegen die Frauen die bessere Note in der Grundlagen- und Orientierungsprüfung. Signifikante Einflüsse von Studienfachwahlmotiven zeigen sich nur bei den

⁴⁴ Es handelt sich dabei um die Motive „...weil mir meine Eltern dazu geraten haben“, „...weil meine Eltern es von mir erwartet haben“ sowie „...weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind“.

5 Ergebnisse

Studenten der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Fächer; genauso wie ein signifikanter Effekt der Zeitverwendung für das Studium. Die Verwendung der Zeit für Arbeit gegen Bezahlung wirkt sich hingegen bei beiden Studierendengruppen signifikant negativ auf die GOP-Note aus. Es zeigt sich auch bei den Regressionsmodellen, welche nach Studiengang getrennt berechnet wurden, dass vorwiegend „harte“ Faktoren Einflüsse auf die Studienleistungen ausüben. Der Großteil der Studienfachwahlmotive, die Informationsgüte sowie das Streben nach Berufserfolg wirken sich auch in diesen beiden Modellen nicht signifikant auf die erbrachte Note im Studium aus.

Grafisch werden die Ergebnisse dieser beiden Regressionsanalysen in den folgenden Pfaddiagrammen (Abbildung 5.3 und Abbildung 5.4) veranschaulicht.

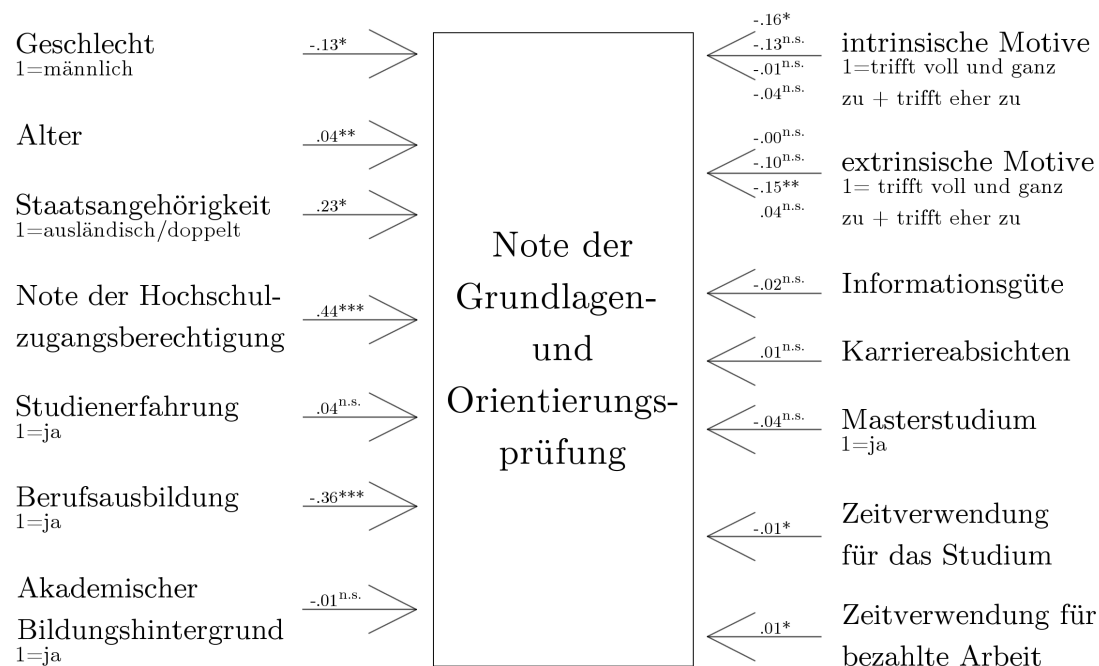


Abbildung 5.3: Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies

Das Regressionsmodell für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und International Business Studies besitzt eine Erklärungskraft von $r^2=0,43$, das Modell der Sozialökonomien weist einen r^2 -Wert von 0,60 vor. Für die Prognose des Studienerfolges sind die nach Studiengängen getrennten Modelle etwas besser als das Gesamtmodell geeignet (r^2 -Wert=0,41). Vor allem das Modell der Sozialökonomien ist mit einem r^2 -Wert von 0,60 vergleichsweise gut für die Vorhersage des Studienerfolges nutzbar. Hingegen wird im Modell der beiden wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge der Studienerfolg von etwas mehr Aspekten beeinflusst, welche nicht berücksichtigt wurden.

5 Ergebnisse

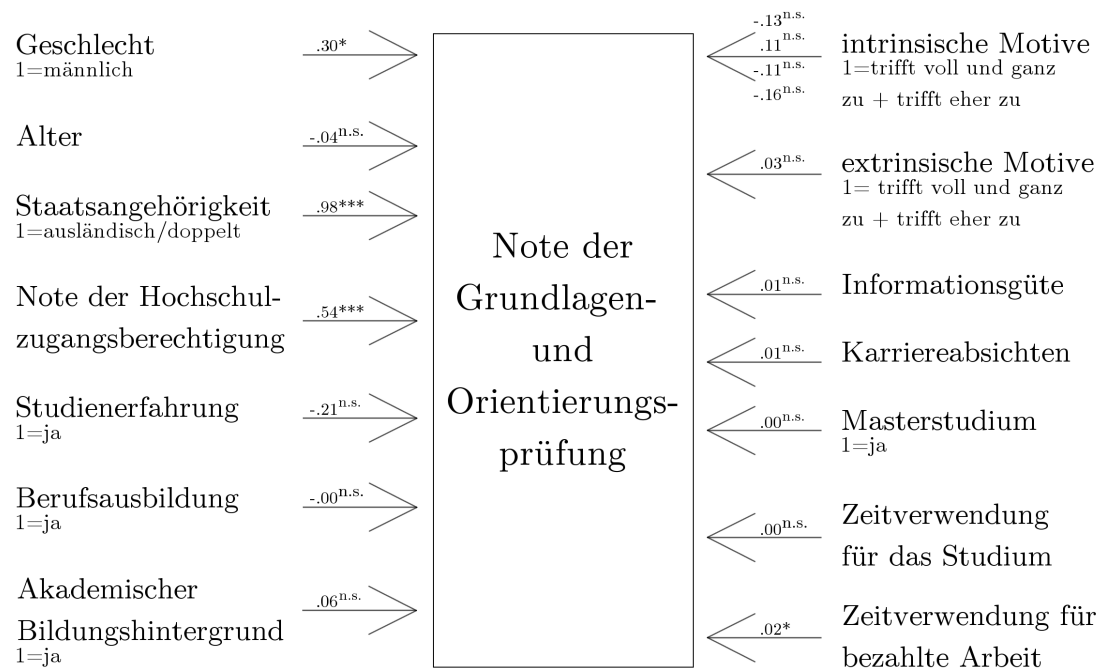


Abbildung 5.4: Pfaddiagramm der ermittelten Zusammenhänge – Sozialökonomik

5.5 Studienabbrecher bzw. Studienwechsler

Im folgenden Kapitel werden die Studenten näher beschrieben, welche den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften freiwillig verlassen haben oder seitens der Universität exmatrikuliert wurden, da sie Prüfungen nicht fristgerecht bestanden haben. Aus dem Datensatz ist allerdings nicht ersichtlich, welche Studenten zu welcher der beiden Gruppen gehören, daher werden alle Studierenden gemeinsam betrachtet. Die Abbrecher- bzw. Wechslerquote am Fachbereich liegt insgesamt bei 22,0 Prozent.⁴⁵

5.5.1 Bivariate Analysen

Von den 100 Studierenden, welche nicht mehr am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften studieren und von denen sowohl Umfragedaten als auch Prüfungsdaten vorliegen, waren 90 Studenten (90,0 Prozent) im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, sieben Studenten (7,0 Prozent) im Studiengang Sozialökonomik und drei Studenten (3,0 Prozent) im Studiengang International Business Studies immatrikuliert. Wird die Verteilung der noch eingeschriebenen Studierenden zum Vergleich herangezogen (80,2 Prozent Wirtschaftswissenschaften, 15,5 Prozent Sozialökonomik, 4,2 Prozent International Business

⁴⁵ Anteil der nicht mehr am Fachbereich immatrikulierten Studierenden an allen Studierenden, von denen Umfragedaten sowie Ergebnisse der Grundlagen- und Orientierungsprüfung vorliegen.

5 Ergebnisse

Studies) wird deutlich, dass überdurchschnittlich viele Studenten der Wirtschaftswissenschaften ihr Studium abbrechen bzw. den Studiengang/die Universität wechselten. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften entweder mehr Schwierigkeiten bei der Aneignung des Prüfungsstoffes haben und dadurch vermehrt Prüfungen nicht bestehen oder dass sie sich unter Umständen zunächst häufiger aus Alternativenmangel für ihr Studienfach entschieden und erst später ein geeigneteres Studienfach für sich entdecken und einen Studiengangwechsel vollziehen.

Wird die Verteilung des Geschlechts betrachtet, kann festgehalten werden, dass etwas mehr Männer als Frauen den Fachbereich verlassen haben (58 Männer vs. 42 Frauen), wobei sich unter den 90 ehemaligen Studenten der Wirtschaftswissenschaften 55 Männer und 35 Frauen befinden. Zwei Frauen und ein Mann entschieden sich einst für das Fach International Business Studies und ebenfalls mehr Frauen als Männer (fünf Frauen vs. zwei Männer) studierten Sozialökonomik. Bereits in Kapitel 3.1.1 wurde erwähnt, dass die bundesweiten Abbrecherquoten der Männer (26 Prozent) deutlich höher sind als die der Frauen (15 Prozent). Die nach Geschlecht getrennten Quoten am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften liegen bei den Männern bei 27,9 Prozent und bei den Frauen bei 17,1 Prozent und damit ähnlich weit auseinander wie die bundesweiten Quoten. Die Anteile der Abbrecher und Wechsler am Fachbereich sind sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern etwas höher als die jeweiligen Abbrecherquoten, welche für das gesamte Land gelten.⁴⁶ Ein Zusammenhangstest ermittelte einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Status des Studierenden (Studierender vs. Abbrecher/Wechsler).⁴⁷

Bei der Analyse des Alters der ehemaligen Studierenden, wird deutlich, dass das durchschnittliche Alter dieser Studenten bei 22,7 Jahren ($s=3,1$) liegt und damit geringfügig höher ist als das Durchschnittsalter der Studenten, die noch studieren ($m=22,2$; $s=2,3$). Ein Mittelwertvergleichstest ergab dabei keine signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Abbrechern/Wechsler.⁴⁸

Auch auf die dritte soziodemographische Variable, die Staatsangehörigkeit, soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden. Von den 100 Abbrechern bzw. Wechsler besitzen 80 (80,0 Prozent) die deutsche und 20 (20,0 Prozent) eine ausländische bzw. doppelte Staatsbürgerschaft. Bei den noch eingeschriebenen Studierenden besitzen hingegen 90,4 Prozent eine deutsche und 9,6 Prozent eine ausländische bzw. doppelte Staatsbürgerschaft. Ausländische Studierende sind damit häufiger unter den Abbrechern und Wechsler zu finden als unter den noch am Fachbereich eingeschriebenen Studenten. Zudem besteht ein hoch signifikanter, jedoch vergleichsweise schwacher Zusammenhang zwischen der Staatsbürgerschaft und der Frage, ob ein Student noch eingeschrieben oder bereits exmatrikuliert ist.⁴⁹ Was die Ursache dafür ist, dass sich mehr ausländische Studierende

⁴⁶ Dabei ist aber zu beachten, dass bei den bundesweiten Quoten lediglich Studienabbrecher berücksichtigt wurden und bei den Quoten, die für den Fachbereich berechnet wurden, sowohl Studienabbrecher als auch Studienwechsler.

⁴⁷ $\chi^2=13^{**}$.

⁴⁸ $T=1,7^{n.s.}$.

⁴⁹ $\chi^2=13^{**}$.

5 Ergebnisse

unter den Abbrechern/Wechslern befinden, kann an dieser Stelle nicht mit Sicherheit gesagt werden. Unter anderem könnte dies an den Sprachbarrieren liegen, wodurch ausländische Studierende mehr Schwierigkeiten mit der Aneignung des Lehrstoffes haben und damit häufiger Prüfungen nicht beim Erst- oder Zweitversuch bestehen.

Auch die Studienabbrecher- bzw. wechsler werden in Hinblick auf ihren Bildungshintergrund näher betrachtet. Im Durchschnitt erzielten die 100 Studierenden eine Abschlussnote in ihrer Hochschulzugangsberechtigung von 2,6 ($s=0,6$). Wird die Durchschnittsnote der noch eingeschriebenen Studenten zum Vergleich herangezogen, so zeigt sich, dass diese mit einer mittleren Note von 2,3 ($s=0,6$) etwas besser abschnitten als ihre ehemaligen Kommilitonen. Zudem erweist sich dieser Mittelwertunterschied als höchst signifikant.⁵⁰ Es wechseln damit häufiger die schlechteren Schüler das Fach bzw. brechen ihr Studium ab. Ob dies an einer etwaigen Überforderung im Studium liegt, kann an dieser Stelle nicht mit Sicherheit gesagt werden. Es könnte aber durchaus auch daran liegen. Denkbar wäre auch, dass sich die Studierenden mit schlechteren Schulnoten zur Überbrückung am Fachbereich in nicht zulassungsbeschränkte Fächer eingeschrieben haben, da sie nicht sofort für ihr Wunschstudium zugelassen wurden. Sobald eine Zulassung für das Wunschfach erfolgte, wird der Fachbereich Wirtschaftswissenschaften verlassen.

43 Ehemalige (43,0 Prozent) begannen sofort nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung mit ihrem Bachelorstudium am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Entsprechend gingen 57 Abbrecher/Wechsler (57,0 Prozent) zwischen Schulabschluss und Studienbeginn einer anderen Tätigkeit nach. Davon leisteten 40,4 Prozent vorher einen Wehr- bzw. Zivildienst ab, 35,1 Prozent waren zuvor schon einmal in einem anderen Studium eingeschrieben, 28,1 Prozent jobbten und 24,6 Prozent waren im Rahmen einer Berufsausbildung bzw. Lehre beschäftigt. Jeweils 14,0 Prozent leisteten zuvor ein Praktikum/Volontariat ab bzw. haben einen Beruf ausgeübt. 5,3 Prozent der ehemaligen Studenten des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften machten vor dem Studium einen Urlaub und jeweils 3,5 Prozent waren im Rahmen eines Freiwilligen sozialen bzw. ökologischen Jahres beschäftigt oder haben sich um ihre Familie gekümmert. Von den 20 Abbrechern/Wechslern, die bereits vor ihrem Bachelorstudium einem anderen Studium nachgingen, haben vier dieses Studium abgeschlossen, wogegen 16 ehemalige Studenten (auch) dieses abgebrochen haben. Genau anders zeigt es sich bei den ehemaligen Studierenden, die bereits eine Berufsausbildung begonnen haben. Nur ein Student hat die Ausbildung abgebrochen. Dagegen haben zwölf diese entweder vor oder mit Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen.

Der akademische Bildungshintergrund der Eltern wird nun näher betrachtet. Es zeigt sich, dass 37,8 Prozent der Abbrecher/Wechsler Eltern ohne akademischen Bildungshintergrund haben und 62,2 Prozent aus einer Akademikerfamilie stammen. Auch unter den noch eingeschriebenen Studenten befinden sich etwas mehr Studenten aus Akademikerfamilien (55,0 Prozent vs. 45,0 Prozent). Die Ergebnisse zeigen, dass deutlich mehr Akademikerkinder als Nichtakademikerkinder den Studiengang wechseln bzw. abbrechen. Diese Tatsache könnte daran liegen, dass in Familien mit akademischen Hintergrund

⁵⁰ $T=4,7^{***}$.

5 Ergebnisse

mehr finanzielle Mittel vorhanden sind, einen Studienwechsel bzw. –abbruch zu finanzieren bzw. es diesen Familien aus monetärer Sicht weniger schwer fällt, wenn der Sohn bzw. die Tochter länger studiert und zuerst eine Orientierungsphase bezüglich des weiteren beruflichen Werdegangs durchläuft. In Familien, in denen weder Mutter noch Vater einen Studienabschluss nachweisen können und aufgrund dessen angenommen wird, dass das Haushaltseinkommen niedriger ist, ist es womöglich schwerer, eine solche Orientierungsphase zu finanzieren. Dennoch zeigt ein entsprechender Test keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund der Eltern und Studierendenstatus.⁵¹

Werden die Aussagen zu den Studienfachwahlmotiven der Abbrecher bzw. Wechsler denen der Studierenden gegenübergestellt, so ergibt sich folgendes Antwortverhalten: Bei den intrinsischen Studienfachwahlmotiven gaben stets mehr Studierende als Abbrecher/Wechsler an, dass diese für die Studienfachwahl bedeutsam waren. Genau andersherum zeigt es sich bei den extrinsischen Motiven. Diese waren stets für mehr Abbrecher/Wechsler als für die Studierenden bedeutsam. Bereits in Kapitel 4.1 wurde erläutert, dass Studienabbrecher ihr Studium weniger häufig aus intrinsischen Motiven wählten als Studenten. Ähnliche Verhältnisse zeigen sich auch bei den (ehemaligen) Studenten des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften. Tabelle 5.13 stellt die Antworten dieser beiden Gruppen gegenüber.

Tabelle 5.13: Gegenüberstellung der Antworten der Studienfachwahlmotive zwischen Abbrechern/Wechslern und Studierenden: „Ich habe meinen Studiengang gewählt, ...“ [Summe der beiden Ausprägungen „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“; in Prozent].

Motiv	Studenten	Abbrecher/Wechsler
... weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	80,4	70,7
... weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	77,0	62,2
... weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	68,9	59,2
... um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	31,9	22,7
... weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	22,2	25,0
... weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	11,7	21,2
... weil mir meine Eltern dazu geraten haben	5,5	10,2
... weil meine Eltern es von mir erwartet haben	3,7	8,2

⁵¹ $\nu = .06^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

Studienabbrecher und -wechsler entschieden sich im Gegensatz zu ihren ehemaligen Kommilitonen, die noch am Fachbereich eingeschrieben sind, seltener für ihr Studienfach, weil sie Interesse an den Inhalten des Studiums mitbringen oder das Studium ihren Neigungen entspricht. Auch aus diesem fehlenden Interesse werden sie sich vermutlich im Nachhinein gegen ihr Studium entschieden haben. Dagegen erfüllten die Abbrecher und Wechsler häufiger die Wünsche von Außenstehenden, wie zum Beispiel von Eltern, die ihnen zu ihrem Studienfach geraten oder eine solche Studienfachwahl sogar erwartet haben. Nur wenige signifikante Zusammenhänge konnten zwischen dem Antwortverhalten und dem Studierendenstatus (Student vs. Abbrecher/Wechsler) ermittelt werden.⁵²

In Hinblick auf den Informationsgrad hinsichtlich der WiSo bzw. dem Studiengang unterscheiden sich die Studienabbrecher bzw. -wechsler nicht von den Studenten, die ihr Studium am Fachbereich weiter verfolgen. So schätzen auch die Abbrecher und Wechsler des Fachbereichs ihren Informationsgrad im Mittel mit einer Note von jeweils 2,7 ($s_{\text{Studiengang}}=0,9$; $s_{\text{WiSo}}=1,0$) ein. Gleiches gilt für ihre ehemaligen Kommilitonen, wodurch keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen vorhanden sind.⁵³

Wird auch für die Abbrecher und Wechsler ein Karriereindex, der das Konstrukt „Streben nach Berufserfolg“ wiedergeben soll, gebildet, so zeigt sich, dass dieser Index im Mittel bei den Abbrechern und Wechslern etwas höher ausfällt ($m=23,9$; $s=5,1$) als bei den Studierenden ($m=23,6$; $s=4,5$), wobei dieser Unterschied zum einen sehr gering und zum anderen auch nicht signifikant ist.⁵⁴

Die Absichten, ein Masterstudium zu absolvieren, sind Thema des folgenden Abschnittes. Bei den Studierenden gaben 79,9 Prozent an, auf jeden Fall bzw. wahrscheinlich ein Masterstudium zu absolvieren, 5,0 Prozent strebten kein Masterstudium an und 15,0 Prozent hatten sich zum Befragungszeitpunkt noch nicht festgelegt. Werden die Studienabbrecher und -wechsler diesbezüglich untersucht, können folgende Ergebnisse festgehalten werden: 73,0 Prozent wollten auf jeden Fall bzw. wahrscheinlich ein Masterstudium absolvieren, 14,0 Prozent hätten sich mit dem Bachelorabschluss zufrieden gegeben und 13,0 Prozent waren sich noch nicht sicher, wie ihr weiterer Plan nach dem Bachelorstudium aussieht. Etwas mehr Abbrecher bzw. Wechsler hätten sich somit mit dem Bachelorabschluss begnügt und entsprechend weniger wollten ziemlich sicher ein Masterstudium absolvieren. Dass sich fast sieben Prozent mehr Abbrecher und Wechsler gegen ein Masterstudium ausgesprochen haben, lässt die Vermutung zu, dass einige der ehemaligen Studierenden das Studium nur zur Überbrückung wählten und kein Masterstudium nach dem aktuellen Bachelorstudium anstrebten, da von vornherein ein Studienwechsel

⁵² Die Zusammenhänge stellen sich folgendermaßen dar: „weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere“: $v=.08^{n.s.}$; „weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere“: $v=.10^*$; „um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen“: $v=.08^{n.s.}$; „weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht“: $v=.14^{**}$; „weil mir meine Eltern dazu geraten haben“: $v=.08^{n.s.}$; „weil meine Eltern es von mir erwartet haben“: $v=.09^{n.s.}$; „weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe“: $v=.03^{n.s.}$; „weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind“: $v=.11^{**}$.

⁵³ $T=0,0^{n.s.}$.

⁵⁴ $T=-0,5^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

geplant war. Zwischen den Masterabsichten und den Studierendenstatus besteht zudem kein signifikanter Zusammenhang.⁵⁵

Zuletzt wird die Zeitverwendung der Studienabbrecher- und wechsler untersucht und mit der der noch am Fachbereich eingeschriebenen Studenten verglichen. Im Mittel wendeten die Abbrecher/Wechsler 16,7 Semesterwochenstunden à 45 Minuten ($s=5,8$) für Lehrveranstaltungen pro Woche auf. Im Vergleich dazu besuchten ihre ehemaligen Kommilitonen 18,5 Semesterwochenstunden ($s=5,7$) pro Woche und damit im Durchschnitt 1,8 Semesterwochenstunden mehr. Ein Mittelwertvergleichstest zeigt, dass zwischen den beiden Gruppen diesbezüglich ein hoch signifikanter Unterschied besteht.⁵⁶ Ähnliches zeigt sich, wenn die Zeitverwendung für sonstige studienbezogene Tätigkeiten verglichen wird. Studierende nutzten für solche Tätigkeiten pro Woche 11,7 Zeitstunden à 60 Minuten ($s=7,3$), wogegen die Studienabbrecher- und wechsler im Mittel für solche Tätigkeiten 10,4 Stunden ($s=7,1$) und damit 1,3 Stunden weniger pro Woche aufwendeten. In beiden Fällen waren die Studierenden, die am Fachbereich verblieben sind, fleißiger. Der Mittelwertvergleichstest bezüglich der Zeitverwendung für sonstigen studienbezogenen Aufwand zeigt allerdings keinen signifikanten Unterschied.⁵⁷ Insgesamt wendeten die Studienabbrecher- und wechsler pro Woche 24,2 Zeitstunden ($s=9,2$) pro Woche für Lehrveranstaltungen und sonstigen studienbezogenen Aufwand auf. Im Vergleich dazu waren ihre ehemaligen Kommilitonen, die noch am Fachbereich studieren, etwas eifriger ($m=26,5$; $s=9,4$). Auch dieser Mittelwertvergleich erweist sich als signifikant.⁵⁸ Ob dieses Mehr an Fleiß dazu beitrug, dass das Studium fortgesetzt wurde, kann an dieser Stelle nur vermutet werden, erscheint aber plausibel.

Auch die Verwendung der Zeit für Arbeiten gegen Bezahlung wird an dieser Stelle kurz analysiert. Die verbliebenen Studierenden wendeten im Mittel 7,4 Stunden ($s=7,1$) à 60 Minuten für Arbeiten gegen Bezahlung auf. Hingegen arbeiteten die Studienabbrecher- und wechsler pro Woche im Durchschnitt 12,4 ($s=7,5$) und damit fünf Stunden mehr pro Woche, wobei sich dieser Mittelwertunterschied als nicht signifikant erweist.⁵⁹

Insgesamt kann für die Zeitverwendung festgehalten werden, dass die Studienabbrecher- bzw. wechsler zum einen weniger Zeit für ihr Studium, dafür aber deutlich mehr Zeit für Arbeiten gegen Bezahlung aufwandten. Bereits in Kapitel 4.1 wurde erwähnt, dass die eigene Erwerbstätigkeit zu einem erhöhten Abbruchrisiko führt. Auch am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften könnte dies für einige ehemalige Studenten der Fall gewesen sein.

5.5.2 Multivariate Analyse

Im Folgenden wird eine binär logistische Regression gerechnet, um zu ermitteln, welche Faktoren den Studienabbruch- bzw. wechsel bedingen. Anders als bei den linearen

⁵⁵ $\chi^2=0,07^{n.s.}$.

⁵⁶ $T=2,7^{**}$.

⁵⁷ $T=1,5^{n.s.}$.

⁵⁸ $T=2,1^*$.

⁵⁹ $T=-1,0^{n.s.}$.

5 Ergebnisse

Regressionen, die bisher gerechnet wurden, ist die abhängige Variable bei der binär logistischen Regression binär kodiert. In diesem Fall besitzt die abhängige Variable „Studierendenstatus“ die beiden Ausprägungen „Student“ vs. „Abbrecher/Wechsler“.

Tabelle 5.14 zeigt die Ergebnisse der binär logistischen Regressionsanalyse, die nun interpretiert werden.

In der Regressionstabelle 5.14 zeigen der Regressionskoeffizient b zum einen an, wie stark sich der Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable und der abhängigen Variabel erweist und zum anderen kann am Vorzeichen abgelesen werden, ob der Zusammenhang in positiver oder negativer Richtung verläuft. Interessanter ist allerdings der jeweilige Wert in der Spalte e^{beta} . Dieser drückt aus, wie sich das Chancenverhältnis zwischen den beiden Gruppen „Student“ und „Abbrecher/Wechsler“ darstellt. In der Spalte prob. sind die Signifikanzen angegeben.

Werden die Werte betrachtet, so zeigt sich zunächst, dass weder der Studiengang, das Alter, das Geschlecht noch die Staatsangehörigkeit den Studienwechsel bzw. -abbruch in positiver respektive negativer Art und Weise beeinflussen. Soziodemographische Merkmale bedingen den Abbruch bzw. Wechsel des Studiums am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften demnach nicht signifikant. Anders als vermutet spielt es im multivariaten Modell unter Kontrolle aller unabhängigen Variablen keine Rolle, welche Staatsbürgerschaft ein Studierender hat, der sein Studium fortsetzt, abbricht oder wechselt.

Unter den Variablen, die den Bildungshintergrund abbilden, zeigt lediglich die Note der Hochschulzugangsberechtigung einen signifikanten Effekt. Für jeden Anstieg der Schulabschlussnote um eine Einheit erhöht sich die Chance eines Studienabbruchs bzw. Studienwechsels um 2,76. Inhaltlich bedeutet dies, dass schlechtere Schüler höhere Chancen haben, den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften zu verlassen – sei es, weil sie das Studium komplett abbrechen oder lediglich die Universität bzw. das Studienfach wechseln. Wie bereits in der bivariaten Analyse beschrieben, könnte es zum einen daran liegen, dass die Studenten mit ihrem Studium überlastet sind und die geforderten Leistungen nicht erbringen können und es dadurch zu einem Studienabbruch kommt und zum anderen daran, dass die ehemaligen Schüler mit einem schlechteren Abschlusszeugnis auf die Zulassung in das gewünschte Studienfach warten und sich nur zur Überbrückung am Fachbereich immatrikuliert haben. Der akademische Bildungshintergrund und ein/e vorher absolvierte/s bzw. abgebrochene/s Studium bzw. Ausbildung bedingen den Studienabbruch bzw. -wechsel dagegen nicht signifikant.

Werden die Ergebnisse der Studienfachwahlmotive untersucht, zeigt sich, dass zwei intrinsische Wahlmotive den Studienabbruch bzw. -wechsel bedingen, allerdings kann aufgrund der Werte der e^{betas} , die in diesen beiden Fällen einen Wert kleiner als eins annehmen, von negativen Effekten gesprochen werden. Das bedeutet, dass Studierende, denen das Motiv „um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen“ (sehr) wichtig bei der Studienfachwahl war, eine 0,38-mal so große Chance haben, das Studium zu wechseln bzw. abzubrechen als Studierende, denen dieses Motiv nicht wichtig war. Ähnliches

Tabelle 5.14: Binär logistische Regression des Studienabbruchs/Studienwechsels auf verschiedene Regressoren (alle Studierende)**Abhängige Variable: Studierendenstatus (1=Abbrecher/Wechsler; 0=Studierender)**

Regressoren	b	prob.	e ^{beta}
Studiengang (RK=Wirtschaftswissenschaften)		.50	
International Business Studies	.96	.33	2.61
Sozialökonomik	-.38	.55	.69
Geschlecht (1=männlich)	.66	.06	1.93
Alter	.10	.15	1.11
Staatsbürgerschaft (1=ausländische bzw. doppelte)	.66	.22	1.93
Note der Hochschulzugangsberechtigung	1.02	.00	2.76
Studienerfahrung (1=ja)	-.36	.46	.70
Berufsausbildungserfahrung (1=ja)	-.19	.70	.83
Akademischer Hintergrund (1=ja)	.40	.25	1.50
Ich habe meinen Studiengang gewählt (1=„trifft eher zu“ sowie „trifft voll und ganz zu“)...			
...weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	.00	.99	1.00
...weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	-.21	.66	.81
...um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	-.98	.04	.38
...weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	-.88	.04	.42
...weil mir meine Eltern dazu geraten haben	-.09	.91	.91
...weil meine Eltern es von mir erwartet haben	-.46	.59	.63
...weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	-.11	.79	.90
...weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	.61	.20	1.85
Informationsgüte	.19	.08	1.21
Karriereindex	.01	.87	1.00
Masterstudium (1=ja)	-.46	.24	.63
Zeitverwendung für das Studium	-.02	.19	.98
Zeitverwendung für bezahlte Arbeit	.04	.11	1.04
Konstante	-6.54	.00	.00
Nagelkerkes r^2	.22		

n=295.

5 Ergebnisse

gilt für Studierende, die sich aus Interesse und Neigung für das Studienfach entschieden haben. Allerdings ist deren Chance, zur Gruppe der Abbrecher/Wechsler zu gehören, 0,42-mal so hoch. Für beide Studienfachwahlmotive gilt also, dass die Chance, das Studium abzubrechen bzw. zu wechseln für Studierende, für die diese beiden Motiven bei der Studienfachwahl wichtig waren, geringer ist, als für Studierende, denen diese Motive weniger wichtig waren. Dies zeigt insbesondere, dass die Studienfachwahl aus intrinsischen Gründen den Studienabbruch bzw. -wechsel nicht bedingen.

Alle weiteren Variablen, welche in das Modell eingingen – die Informationsgüte, das Streben nach Berufserfolg, die Masterstudiumsabsichten, die Zeitverwendung für das Studium sowie die Zeitverwendung für Tätigkeiten gegen Bezahlung – zeigen keine signifikanten Effekte in diesem Modell. Auch dies ist teilweise erstaunlich; wurde doch angenommen, dass die Zeitverwendung einen Effekt auf einen möglichen Studienabbruch ausübt, da auch die bivariate Analyse einen solchen zeigte und auch in Kapitel 4.1 erläutert wurde, dass eine umfangreiche Erwerbsarbeit den Abbruch des Studiums bedingt. Unter Berücksichtigung aller Regressoren ist dies allerdings nicht der Fall.

Dementsprechend niedrig erweist sich der Wert von Nagelkerkes r^2 . Dieses gibt an, wie viel Varianz der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Variablen erklärt wird. In diesem Fall nimmt Nagelkerkes r^2 einen Wert von 0,22 an, was vergleichsweise niedrig ist und bedeutet, dass mit diesem Modell 22 Prozent der Varianz aufgeklärt wird bzw. es möglich wäre, mit diesem Modell den Studienabbruch bzw. -wechsel zu 22 Prozent richtig vorher zu sagen.

6 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, Determinanten des Studienerfolges herauszufinden. Dazu wurden Umfrage- sowie Prüfungsdaten von Studierenden der Bachelorstudiengänge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der FAU Erlangen-Nürnberg untersucht.

Als Studienerfolg wurde die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung herangezogen, die den Durchschnitt aller in den ersten beiden Semestern abgelegten Prüfungen abbildet.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung den stärksten Einfluss auf den Studienerfolg ausübt: Je besser (schlechter) die Schulabschlussnote ausfällt, desto besser (schlechter) werden auch die Leistungen im Studium sein.

Weitere wichtige Determinanten sind Berufsausbildungserfahrungen, die Staatsbürgerschaft sowie das Geschlecht der Studierenden. Intrinsische sowie extrinsische Studienfachwahlmotive, das Alter sowie die Verwendung der Zeit – für das Studium sowie für Tätigkeiten gegen Bezahlung – wirken sich, wenn überhaupt, vergleichsweise schwach auf den Studienerfolg aus.

Keinerlei signifikante Wirkungen zeigen bereits erworbene Studienerfahrungen, der akademische Bildungshintergrund, der Großteil der Studienfachwahlmotive, die Informationsgüte bzgl. Studienfach und Universität, das Streben nach Berufserfolg sowie die Frage, ob ein Masterstudium angestrebt wird oder nicht.

Zusätzlich zum Studienerfolg wurde untersucht, welche Faktoren einen Studienabbruch bzw. -wechsel bedingen. Hier ist ebenfalls die Bedeutung der Note der Hochschulzugangsberechtigung zu nennen: Je höher, also schlechter diese Note ausfällt, desto größer ist die Chance, dass das Studium abgebrochen bzw. ein Studienfachwechsel vorgenommen wird. Zwei intrinsische Studienfachwahlmotive zeigen ebenfalls signifikante Ergebnisse. Studenten, für die diese beiden Motive bei der Studienfachwahl wichtig waren, haben geringere Chancen auf einen Abbruch bzw. Wechsel als ihre Kommilitonen, denen diese Motive weniger wichtig waren.

Da die Studierenden am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften im Rahmen einer Panelstudie jährlich befragt werden, wäre es daher für die weitere Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge interessant und wichtig zu untersuchen, ob und wie sich die verschiedenen Kohorten in Hinblick auf die Einflussfaktoren unterscheiden bzw. welche Einflussfaktoren den Studienerfolg beeinflussen. Ebenfalls wäre es dafür gewinnbringender, wenn nicht die die Note der Grundlagen- und Orientierungsprüfung, die in einem

6 Zusammenfassung

vergleichsweise frühen Stadium des Studium gebildet wird, herangezogen wird, sondern die Abschlussnote des Studiums oder gar einzelne Prüfungsnoten bzw. Modulnoten.

Außerdem wäre es dafür auch notwendig, nicht nur individuelle Merkmale der Studenten zu betrachten, sondern auch universitäre bzw. fachbereichsspezifische, um konkrete Determinanten, die im Einflussbereich der Hochschule liegen, zu bestimmen.

Literaturverzeichnis

- Aronson, Elliot, Timothy D. Wilson** und **Robin M. Akert**, 2004: Sozialpsychologie. 4., aktualisierte Auflage, München, Boston: Pearson Studium.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (Hg.), 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa** und **Felicitas Thiel**, 2008: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (3): 406–429.
- Brandstätter, Hermann** und **Alois Farthofer**, 2003: Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 47 (3): 134–145.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hg.), 2007: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bonn, Berlin: BMBF.
- Dell'mour, René** und **Frank Landler**, 2002: Akademische Grade zwischen Traum und Wirklichkeit. Einflussfaktoren auf den Studienerfolg. Schriften des Instituts für Demographie der österreichischen Akademie der Wissenschaften 17, Institut für Demographie der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Dlugosch, Simone**, 2005: Prognose von Studienerfolg. Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School. Aachen: Shaker.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**, 2009: Prüfungsordnung für die Bachelorstudiengänge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. URL http://www.uni-erlangen.de/universitaet/organisation/recht/studiensatzungen/WISO/PO_Bachelorstudiengaenge_NEU.pdf [28.10.2009]
- Fries, Marlene**, 2007: Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg: Können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren? Monographien: Neue Folge 75, München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Hansmann, Karl-Werner, Mirjam Isabel Rose** und **Stefan Wilkens**, 2006: Studierfähigkeit analysiert im Rahmen des Hochschul E-Assessment Projekts (HEAP).

- Eine empirische Untersuchung. Arbeitspapier 18, Institut für Industriebetriebslehre und Organisation der Universität Hamburg, Hamburg.
- Heckhausen, Heinz**, 1989: Motivation und Handeln. 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Heublein, Ulrich, Robert Schmelzer und Dieter Sommer**, 2008: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. HIS-Projektbericht, HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover.
URL <http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> [01. November 2009]
- Heublein, Ulrich, Heike Spangenberg und Dieter Sommer**, 2003: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschulplanung 136, HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover.
- Himmelrath, Armin**, 2005: Studentenauswahl. Nichts geht über die Abi-Note. SPIEGEL ONLINE.
URL <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,379792,00.html> [10. November 2009]
- Hradil, Stefan**, 2006: Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jirjahn, Uwe**, 2007: Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 59 (3): 286–313.
- Koch, Dieter**, 2000: Studien- und Berufserfolg im ersten Studienabschnitt des Sozialökonomischen Studienganges der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Statistiken – Analysen – Meinungen. Sozialökonomischer Text 81, Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg.
- Kolland, Franz**, 2002: Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Sociologica 7, Wien: Braumüller.
- Konegen-Greiner, Christiane**, 2001: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Kölner Texte & Thesen 61, Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Krapp, Andreas**, 1993: Interesse und Studium. Forschungsansätze, Befunde und Konsequenzen. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Gelbe Reihe 32, Universität der Bundeswehr, München.
- Krapp, Andreas**, 1999: Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. Zeitschrift für Pädagogik 45 (3): 387–406.
- Meinefeld, Werner**, 1998: Studienbedingungen und Studienerfolg an der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsbericht, Institut für Soziologie, Erlangen.

- Mosler, Karl** und **Alexandre Savine**, 2004: Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. Diskussionsbeiträge zur Statistik und Ökonometrie 1, Seminar für Wirtschafts- und Sozialstatistik. Universität zu Köln, Köln.
URL www.wisostat.uni-koeln.de/Forschung/99-2006/studv_vordiplom.pdf
[29.Oktober 2009]
- Pohlenz, Philipp** und **Karen Tinsner**, 2004: Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 1, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Prenzel, Manfred**, 1996: Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. S. 11–22 in: Joachim Lompscher und Heinz Mandl (Hg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten, Bern u. a.: Hans Huber.
- Reichle, Barbara**, 2004: Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rost, Friedrich**, 2008: Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiefele, Ulrich, Andreas Krapp** und **Inge Schreyer**, 1993: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistungsmotivation. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25 (2): 120–148.
- Schlag, Bernhard**, 2004: Lern- und Leistungsmotivation. 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönplflug, Wolfgang** und **Ute Schönplflug**, 1995: Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 3., vollständig überarbeitete Auflage, München: BeltzPVU.
- Schröder-Gronostay, Manuela** und **Hans-Dieter Daniel** (Hg.), 1999: Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Spiess, Claudia**, 1997: Studienwechsel. Ausmass, Bedingungen und Folgen. Dissertation, Universität Zürich, Chur, Zürich.
- Stebler, Pia**, 2000: Studienerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg i. Ue. Empirische Grundlagen für die Entscheidung hochschulökonomischer Fragen. Dissertation, Universität Freiburg in der Schweiz, Heidelberg.
- Weck, Michael**, 1991: Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Interaktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs. Europäische Hochschulschriften 341, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

- Weinmann-Lutz, Birgit**, 2006: „Jetzt noch studieren...“. Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann.
- Weißhuhn, Gernot**, 2001: Gutachten zur Bildung in Deutschland. Bonn: BMBF.
- Wild, Elke, Manfred Hofer und Reinhard Pekrun**, 2006: Psychologie des Lernens. S. 203–268 in: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: BeltzPVU.
- Wittenberg, Reinhard**, 2007: Das Bachelorstudium am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg. Ergebnisse einer Onlinebefragung des ersten Bachelorjahrgangs 2006/07. Arbeits- und Diskussionspapier 2007-5, Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung (Schwerpunkt Arbeitsmarktsoziologie), Nürnberg.
URL http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_07-05.pdf [20. Oktober 2009]
- Wittenberg, Reinhard und Thomas Rothe**, 1999: Studienabbruch sowie Studienfach- und Studienortwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. S. 105–131 in: Manuela Schröder-Gronostay und Hans-Dieter Daniel (Hg.), Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis, Neuwied u. a.: Luchterhand.

A Fragebogen

Im Folgenden wird der Begriff „Filterführung“ mit FF abgekürzt und jeweils mit einem Pfeil (➤) auf die Frage verwiesen, von der aus die Filterführung zugeordnet wurde.

3

Einleitung

Liebe Kommilitonin, lieber Kommilitone,

herzlich Willkommen zu dieser Umfrage! Schön, dass Sie helfen wollen, die Studienbedingungen an der WiSo zu verbessern!

Beachten Sie aber, dass Sie den Fragebogen nur ein einziges Mal bearbeiten können und dafür etwa 15-20 Minuten benötigen. Sollten Sie jetzt dafür keine Zeit haben, können Sie dieses Fenster schließen und sich unter demselben Link zu einem anderen Zeitpunkt mit Ihrer Matrikelnummer erneut anmelden.

Ihre Teilnahme an der Onlineumfrage ist selbstverständlich völlig freiwillig. Durch eine Nichtteilnahme entstehen Ihnen keinerlei Nachteile. Ihr Name und Ihre Matrikelnummer werden stets getrennt voneinander verwahrt und nie zusammengeführt. Ihre Angaben werden ausschließlich in anonymisierter Form und nur für Forschungszwecke verwendet.

Sollten Sie diesbezüglich Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Dr. Wittenberg (Telefon: 0911-5302-699, E-Mail: reinhard.wittenberg@wiso.uni-erlangen.de).

Viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens. Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

4

Geschlecht

Geben Sie bitte zunächst Ihr Geschlecht an:



weiblich



männlich

5

Geburtsjahr

In welchem Jahr sind Sie geboren?

A Fragebogen

1990	
1989	
1988	
1987	
1986	
1985	
1984	
1983	
1982	
1981	
1980	
1979	
1978	
1977	
1976	
1975	
1974	
1973	
1972	
1971	
1970	
vor 1970	

6

Hochschulzugangsberechtigung	
Welche Hochschulzugangsberechtigung haben Sie?	
[FF an]	
☐	Allgemeine Hochschulreife
☐	Fachgebundene Hochschulreife
☐	Ausländische Studienberechtigung
☐	Andere

7.1

Bundesland HZB	
In welchem Bundesland haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?	
[FF ☒ 6: Item 1,2]	

Baden-Württemberg	
Bayern	
Berlin	
Brandenburg	
Bremen	
Hamburg	
Hessen	
Mecklenburg-Vorpommern	
Niedersachsen	
Nordrhein-Westfalen	
Rheinland-Pfalz	
Saarland	
Sachsen	
Sachsen-Anhalt	
Schleswig-Holstein	
Thüringen	

A Fragebogen

8.1

Staat HZB

In welchem Staat haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

[FF ☒ 6: Item 3]

An dieser Stelle wird eine Liste aller souveränen Staaten angezeigt, auf die in diesem Dokument aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wird.

9

Jahr HZB

In welchem Jahr haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

[FF aus]

2006
2005
2004
2003
2002
2001
2000
1999
1998
1997
1996
1995
1994
1993
1992
1991
1990
1989
1988
1987
1986
1985
1984
1983
1982
1981
1980
vor 1980

10

Durchschnittsnote HZB

Nennen Sie bitte Ihre Durchschnittsnote des Hochschulreifezeugnisses:

A Fragebogen

nicht zuzuordnen
1,0
1,1
1,2
1,3
1,4
1,5
1,6
1,7
1,8
1,9
2,0
2,1
2,2
2,3
2,4
2,5
2,6
2,7
2,8
2,9
3,0
3,1
3,2
3,3
3,4
3,5
3,6
3,7
3,8
3,9
4,0
4,1

11

Bachelor-Studiengang	
Welchen Bachelor-Studiengang belegen Sie?	
[FF an]	
☐	Wirtschaftswissenschaften
☐	International Business Studies
☐	Sozialökonomik

12.1

Schwerpunkte Wiwis	
Welchen Schwerpunkt haben Sie in Ihrem Studium gewählt?	
[FF ☒ 11: Item 1,2]	
☐	Betriebswirtschaftslehre
☐	Volkswirtschaftslehre
☐	Wirtschaftsinformatik
☐	Wirtschafts- und Betriebspädagogik
☐	Ich habe mich noch nicht entschieden

A Fragebogen

13.1

Schwerpunkte Sozöks	
Welchen Schwerpunkt haben Sie in Ihrem Studium gewählt?	
[FF ☒ 11: Item 3]	
☐	Verhaltenswissenschaften
☐	International
☐	Ich habe mich noch nicht entschieden

14.1

Veranstaltung POS Wiwis & IBS	
Welche Veranstaltung hat Ihnen bisher <u>am besten</u> gefallen?	
[FF ☒ 12.1]	
☐	Unternehmer und Unternehmen
☐	Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften
☐	Buchführung
☐	IT und E-Business
☐	Mathematik
☐	Planspiel

14.2.1

Beurteilung POS							
Bitte beurteilen Sie nun die folgenden Kriterien für die Veranstaltung "[letztgenannt]": Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).							
	1	2	3	4	5	6	keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Fähigkeiten des/der Dozenten die Lehrinhalte der Veranstaltung zu vermitteln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zugänglichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verständlichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zahlenmäßiges Dozent(en) / Studierendenverhältnis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktualität der Vorlesungsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14.3

Veranstaltung NEG Wiwis & IBS	
Welche Veranstaltung hat Ihnen <u>am wenigsten</u> gefallen?	
[FF ☒ 12.1]	
☐	Unternehmer und Unternehmen
☐	Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften
☐	Buchführung
☐	IT und E-Business
☐	Mathematik
☐	Planspiel

14.4.1

Beurteilung NEG							
Bitte beurteilen Sie nun die Veranstaltung "[letztgenannt]":							
Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).							
	1	2	3	4	5	6	keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Fähigkeiten des/der Dozenten die Lehrinhalte der Veranstaltung zu vermitteln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zugänglichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verständlichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zahlenmäßiges Dozent(en) / Studierendenverhältnis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktualität der Vorlesungsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15.1

Veranstaltung POS Sozöks	
Welche Veranstaltung hat Ihnen bisher <u>am besten</u> gefallen?	
[FF ☒ 13.1]	
☐	Soziologie I (Prof. Dr. Henrik Kreutz)
☐	Soziologie I (Prof. Dr. Martin Abraham)
☐	Internationale und transnationale Beziehungen
☐	IT und E-Business
☐	Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften
☐	Rollenspiel

A Fragebogen

15.2.1

Beurteilung POS							
Bitte beurteilen Sie nun die folgenden Kriterien für die Veranstaltung "[letztgenannt]": Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).							
	1	2	3	4	5	6	keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Fähigkeiten des/der Dozenten die Lehrinhalte der Veranstaltung zu vermitteln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zugänglichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verständlichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zahlenmäßiges Dozent(en) / Studierendenverhältnis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktualität der Vorlesungsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15.3

Veranstaltung NEG Sozöks	
Welche Veranstaltung hat Ihnen <u>am wenigsten</u> gefallen?	
[FF ☒ 13.1]	
☐	Soziologie I (Prof. Dr. Henrik Kreutz)
☐	Soziologie I (Prof. Dr. Martin Abraham)
☐	Internationale und transnationale Beziehungen
☐	IT und E-Business
☐	Unternehmen, Märkte, Volkswirtschaften
☐	Rollenspiel

A Fragebogen

15.4.1

Beurteilung NEG							
Bitte beurteilen Sie nun die Veranstaltung "[letztgenannt]": Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).							
	1	2	3	4	5	6	keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Fähigkeiten des/der Dozenten die Lehrinhalte der Veranstaltung zu vermitteln	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zugänglichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verständlichkeit der Materialien für die Veranstaltung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zahlenmäßiges Dozent(en) / Studierendenverhältnis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktualität der Vorlesungsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16.1

Planspiel	
Was hat Ihnen das Planspiel gebracht? Sie können beliebig viele Antworten markieren. [FF 12.1]	
☐	Erleichterten Beginn des Studiums
☐	Praxisbezug
☐	Kommilitonen kennenlernen
☐	Förderung von Eigeninitiative
☐	Erlernen / Anwenden von Präsentationstechniken
☐	Eigenständiges Arbeiten
☐	Erfahrungen mit Teamarbeit
☐	Leichteren Einstieg ins Fach
☐	Fachspezifisches Wissen
☐	Motivation für das Studium
☐	Spaß

17.1

Rollenspiel	
Was hat Ihnen das Rollenspiel gebracht? Sie können beliebig viele Antworten markieren.	
[FF ☒ 13.1]	
☐	Erleichterten Beginn des Studiums
☐	Praxisbezug
☐	Kommilitonen kennenlernen
☐	Förderung von Eigeninitiative
☐	Erlernen / Anwenden von Präsentationstechniken
☐	Eigenständiges Arbeiten
☐	Erfahrungen mit Teamarbeit
☐	Leichteren Einstieg ins Fach
☐	Fachspezifisches Wissen
☐	Motivation für das Studium
☐	Spaß

18

Weiche: Zeit vor Studium	
Haben Sie nach dem Schulbesuch und dem Erwerb des Hochschulreifezeugnisses unmittelbar mit Ihrem aktuellen Bachelor-Studium begonnen?	
[FF an]	
☐	Ja
☐	Nein

19.1

Zeit vor dem Studium	
Womit haben Sie die Zeit vor Ihrem Studium verbracht? Welche der folgenden Auswahlmöglichkeiten treffen diesbezüglich auf Sie zu? Bitte markieren Sie alle zutreffenden Antworten.	
[FF ☒ 18: Item 2]	
☐	Wehr- oder Zivildienst
☐	Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr
☐	Lehre / Berufliche Ausbildung
☐	Praktikum / Volontariat
☐	Ein anderes Studium
☐	Gejobbt
☐	Einen Beruf ausgeübt
☐	Mehrmonatiger Urlaub im Ausland

A Fragebogen

☐	Für meine Familie gesorgt
☐	Schwangerschaft / Kindererziehung
☐	Urlaub
☐	Arbeit im Ausland
☐	Sonstiges

19.2.1 [Seiten-ID: [206519](#)] [[L](#)]

Lehre / berufl. Ausbildung
Haben Sie Ihre Lehre / berufliche Ausbildung abgeschlossen?
[FF 19.1: Item 3]
☐ Nein
☐ Ja, vor/mit Erwerb der Hochschulreife
☐ Ja, nach Erwerb der Hochschulreife
☐ Keine Angabe

19.3.1 [Seiten-ID: [206521](#)] [[L](#)]

anderes Studium
Haben Sie Ihr vorheriges Studium abgeschlossen?
[FF 19.1: Item 5]
☐ Ja
☐ Nein
☐ Keine Angabe

20 [Seiten-ID: [206522](#)] [[L](#)]

Schulabschluss der Eltern		
Bitte geben Sie den höchsten Schulabschluss Ihrer Eltern an:		
[FF aus]	Mutter	Vater
kein Abschluss	☐	☐
Volks- oder Hauptschulabschluss	☐	☐
Realschulabschluss / POS	☐	☐
Fachhochschulreife / Hochschulreife / FOS / BOS	☐	☐
Abitur / EOS	☐	☐
keine Angabe / nicht zuzuordnen	☐	☐

A Fragebogen

21

berufl. Abschluss Eltern		
Bitte geben Sie den höchsten beruflichen Abschluss Ihrer Eltern an:		
	Mutter	Vater
kein beruflicher Abschluss	☐	☐
Lehre oder gleichwertige Berufsausbildung	☐	☐
Meisterprüfung oder Technikerschulabschluss	☐	☐
Fachschulabschluss	☐	☐
Fachhochschulabschluss	☐	☐
Hochschul- oder Universitätsabschluss	☐	☐
keine Angabe / nicht zuzuordnen	☐	☐

22

Motivation Studienwahl					
Kommen wir nun zu Ihrer Studienmotivation. Nehmen Sie bitte jeweils Stellung zu der Aussage: Ich habe mich für ein Studium an der WiSo in Nürnberg entschieden, weil... <i>(vertikale Itemrotation)</i>					
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
ich mein vorheriges Studium nicht weiterführen konnte	☐	☐	☐	☐	☐
mir die WiSo-Fakultät besonders attraktiv erschien	☐	☐	☐	☐	☐
mir die Lehre meines Wunschfachs hier besonders zusagt	☐	☐	☐	☐	☐
ich mein Wunschfach an anderen Universitäten nicht studieren konnte	☐	☐	☐	☐	☐
meine Familie/Freunde oder Partner/in in Nürnberg oder Umgebung leben	☐	☐	☐	☐	☐
die Stadt Nürnberg ein attraktiver Studienort ist	☐	☐	☐	☐	☐
ich einfach mal anfangen wollte zu studieren	☐	☐	☐	☐	☐
ich unbedingt einen akademischen Grad erreichen möchte	☐	☐	☐	☐	☐
ich schon vorher in Nürnberg oder Umgebung gewohnt habe	☐	☐	☐	☐	☐
ich keinen Ausbildungsplatz bekommen habe	☐	☐	☐	☐	☐

A Fragebogen

ich dadurch während meiner Studienzeit finanzielle Vorteile habe	☐	☐	☐	☐	☐
mein Studiengang nur an dieser Fakultät angeboten wird	☐	☐	☐	☐	☐

23

Motivation Studiengang					
Bitte geben Sie an, wie wichtig die folgenden Gründe für die Wahl Ihres Studienganges waren. Bewerten Sie dazu jeweils folgende Aussage: Ich habe meinen Studiengang gewählt,... (vertikale Itemrotation)					
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
weil mir meine Eltern dazu geraten haben	☐	☐	☐	☐	☐
um zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen	☐	☐	☐	☐	☐
weil ein vergleichbarer Diplomstudiengang nicht mehr existiert	☐	☐	☐	☐	☐
weil es meinen Interessen und Begabungen entspricht	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich mich von meinem Umfeld dazu bestärkt gefühlt habe	☐	☐	☐	☐	☐
weil meine Eltern es von mir erwartet haben	☐	☐	☐	☐	☐
um mich persönlich zu entfalten	☐	☐	☐	☐	☐
aus wissenschaftlichem Interesse	☐	☐	☐	☐	☐
wegen der praxisnahen Ausbildung	☐	☐	☐	☐	☐
weil er mir unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erschien	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich mich für wirtschaftliche Zusammenhänge interessiere	☐	☐	☐	☐	☐
weil Eltern, Freunde oder Verwandte im entsprechenden Beruf tätig sind	☐	☐	☐	☐	☐
wegen der kurzen Studienzeiten	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere	☐	☐	☐	☐	☐
weil mir der Studiengang eine gute Allgemeinbildung vermittelt	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich den Bachelor-Abschluss dem Diplom vorziehe	☐	☐	☐	☐	☐

24

Motivation Studiengang beruflich					
Nun möchten wir noch auf Ihre zukünftige berufliche Situation eingehen. Bitte geben Sie dazu an, wie wichtig diesbezüglich die folgenden Gründe für die Wahl Ihres Studienganges waren. Bewerten Sie dazu jede der folgenden Aussagen: Ich habe meinen Studiengang gewählt,... (vertikale Itemrotation)					
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich im Beruf eine Führungsposition einnehmen möchte	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich mein Berufsziel dadurch am besten verwirklichen kann	☐	☐	☐	☐	☐
um einen angesehenen Beruf zu bekommen	☐	☐	☐	☐	☐
weil ich später eine berufliche Selbstständigkeit anstrebe	☐	☐	☐	☐	☐
um im angestrebten Beruf möglichst eigenständig arbeiten zu können	☐	☐	☐	☐	☐
um gute Verdienstmöglichkeiten zu erreichen	☐	☐	☐	☐	☐
um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	☐	☐	☐	☐	☐

25

Informationsverhalten	
Bitte nennen Sie uns nun die Informationsquelle/n, mit denen Sie sich im Vorfeld über Ihren Studiengang bzw. die WiSo informiert haben: Markieren Sie dazu alle zutreffenden Antworten. Wenn Sie keine dieser Informationsquellen genutzt haben, klicken Sie bitte auf "Weiter".	
☐	Studien- und Berufsberatung in der Schule
☐	"Studien- und Berufswahl" (grünes Buch der Bundesagentur für Arbeit)
☐	Agentur für Arbeit / Berufsinformationszentrum (BIZ)
☐	Broschüren der Bundesagentur für Arbeit speziell zu einzelnen Studienrichtungen
☐	Printmedien (Tageszeitungen, Zeitschriften, Magazine...)
☐	Rundfunk (TV und Radio)
☐	Internet
☐	Studenten (oder Ehemalige) des gleichen oder eines ähnlichen Faches

26.1

Bewertung Informationsverhalten						
Wie würden Sie nun diese von Ihnen genutzte/n Informationsquelle/n in Bezug auf Ihren Nutzen bzw. deren Informationsgehalt bewerten?						
Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).						
> angezeigt werden nur die zuletzt genannten Items						
	1	2	3	4	5	6
Studien- und Berufsberatung in der Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
"Studien- und Berufswahl"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(grünes Buch der Bundesagentur für Arbeit)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Agentur für Arbeit / Berufsinformationszentrum (BIZ)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Broschüren der Bundesagentur für Arbeit speziell zu einzelnen Studienrichtungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Printmedien (Tageszeitungen, Zeitschriften, Magazine...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rundfunk (TV und Radio)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Studenten (oder Ehemalige) des gleichen oder eines ähnlichen Faches	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27

Infoquellen WiSo	
Bitte nennen Sie uns nun noch die Informationsquelle/n <u>der WiSo</u> , mit denen Sie sich über Ihren Studiengang bzw. die WiSo informiert haben:	
Markieren Sie dazu alle zutreffenden Antworten. Wenn Sie keine dieser Informationsquellen genutzt haben, klicken Sie bitte auf "Weiter".	
☐	Studienberater
☐	Internetauftritt
☐	Fachschaftsinitiative / Studentenvertretungen
☐	Außenstelle der Studentenkanzlei
☐	Hochschultage
☐	Lehrstuhlmitarbeiter
☐	Broschüren / Faltblätter

28.1

Bewertung Infos WiSo						
Und bezüglich der Informationsquelle/n <u>der WiSo</u>: Wie würden Sie diese mit Hilfe von Schulnoten in Bezug auf Ihren Nutzen bzw. deren Informationsgehalt bewerten? Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend). <i>> angezeigt werden nur die zuletzt genannten Items</i>						
	1	2	3	4	5	6
Studienberater	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internetauftritt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachschaftsinitiative / Studentenvertretungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Außenstelle der Studentenkazlei	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hochschultage	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrstuhlmitarbeiter	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Broschüren / Faltblätter	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29

Infoquellen gesamt						
Wie gut fühlen Sie sich inzwischen alles in allem informiert... Vergeben Sie dazu jeweils eine Schulnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend).						
	1	2	3	4	5	6
...in Bezug auf Ihren Studiengang?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...in Bezug auf die WiSo?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

30

Zeit nach dem Bachelor	
Durch die Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor- und Mastersystem werden Sie nach Abschluss Ihres Studiums mit einer entsprechend guten Note in der Lage sein, einen Masterstudiengang zu belegen. Nehmen Sie also einmal an, Sie hätten diese Voraussetzung erfüllt und beantworten Sie folgende Frage:	
Planen Sie nach dem Bachelorabschluss noch einen Masterstudiengang zu absolvieren?	
☐	Ja, auf jeden Fall
☐	Ja, wahrscheinlich
☐	Nein, wahrscheinlich nicht
☐	Nein, auf keinen Fall
☐	Weiß ich noch nicht

A Fragebogen

31.1

Master I	
Wann würden Sie das Masterstudium beginnen?	
[FF ☒ 30: Item 1,2]	
☒	Direkt im Anschluss an den Bachelor
☐	Später
☐	Weiß ich noch nicht

31.2

Master II	
Wo möchten Sie Ihr Masterstudium absolvieren?	
☐	Hier an der WiSo
☐	An einer anderen Hochschule in Deutschland
☐	Im Ausland
☐	Weiß ich noch nicht

31.3

Master III	
Was erhoffen Sie sich vom Masterabschluss?	
Bitte markieren Sie alle zutreffenden Antworten.	
☐	Bessere Berufschancen
☐	Die Möglichkeit, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen
☐	Die Möglichkeit zur Promotion
☐	Die Möglichkeit zur fachlichen Vertiefung
☐	Höheres gesellschaftliches Ansehen
☐	Bessere Verdienstmöglichkeiten
☐	Sonstiges

A Fragebogen

32

Motivation WiSo					
Kommen wir zu den Aspekten, die Sie bei der Wahl der Fakultät bestärkt haben. Bitte ordnen Sie jeweils zu, wie wichtig die folgenden Gründe für Ihre Entscheidung zum Studium an der WiSo waren: [FF aus] (vertikale Itemrotation)					
	äußerst wichtig	eher wichtig	teils, teils	eher unwichtig	völlig unwichtig
gute Ausstattung der Fakultät	☐	☐	☐	☐	☐
vielfältiges Lehrangebot innerhalb des Studienganges	☐	☐	☐	☐	☐
interdisziplinäre Ausbildung	☐	☐	☐	☐	☐
Partner/Partnerin bzw. Freunde studieren an dieser Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐
attraktive internationale Austauschprogramme	☐	☐	☐	☐	☐
Studienangebot entspricht meinen fachlichen Interessen	☐	☐	☐	☐	☐
guter Ruf von Fakultät und Professoren	☐	☐	☐	☐	☐
überschaubare Verhältnisse an der Fakultät	☐	☐	☐	☐	☐
internationale Ausrichtung	☐	☐	☐	☐	☐
Zusammenarbeit mit Unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐
Freizeitangebot der Universität	☐	☐	☐	☐	☐
Atmosphäre an der Fakultät	☐	☐	☐	☐	☐
Hochschule erhielt für mein Studienfach gute Bewertung in einer Hochschulrangliste oder einem Ranking	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluation Service WiSo						
Uns interessiert nun, wie Sie die Infrastruktur der WiSo beurteilen. Bitte nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen: Anhand der Skala können Sie Ihre Meinung zwischen "trifft voll und ganz zu" und "trifft überhaupt nicht zu" feiner abstufen. (horizontale Skalarotation)						
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils, teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angabe / kann ich nicht beurteilen
Das Prüfungsamt ist ein hilfsbereiter Ansprechpartner.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Anmeldesystem für Prüfungen ist benutzerfreundlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In der Bibliothek finde ich immer das, wonach ich suche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die IT-Infrastruktur in der <u>Langen Gasse</u> erfüllt meine Ansprüche (W-LAN, PC-Pool,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die IT-Infrastruktur in der <u>Findelgasse</u> erfüllt meine Ansprüche (W-LAN, PC-Pool,...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde immer einen freien Platz im PC-Pool in der <u>Langen Gasse</u> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde immer einen freien Platz im PC-Pool in der <u>Findelgasse</u> .	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Vorlesungs- und Seminarräume sind medientechnisch sehr gut ausgestattet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
An der WiSo gibt es immer einen Ort, wo ich in Ruhe lernen und arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
An der WiSo gibt es immer einen Ort, wo man als studentische Gruppe arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Internetauftritt der WiSo ist auf dem aktuellsten Stand.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Internetauftritt der WiSo ist sehr benutzerfreundlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Internetauftritt der WiSo ist informativ.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34

Öffnungszeiten		
Nun möchten wir Sie noch nach den Öffnungszeiten verschiedener universitärer Einrichtungen befragen. Bitte geben Sie an, zu welchen Zeiten die genannten Einrichtungen geöffnet sein sollten, um persönlich optimal studieren zu können. Wenn Sie zu einer Einrichtung keine Angabe machen möchten, belassen Sie die Felder einfach unverändert.		
<i>Zu jedem Item wird in der linken Spalte eine Skala von 0-23, in der rechten Spalte eine Skala von 1-24 angezeigt. Auf die Einbindung dieser Skalen wird an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.</i>		
	von ... Uhr	bis ... Uhr
Bibliothek		
PC-Pool		
Cafeteria		
Servicetheke des Rechenzentrums		
Prüfungsamt		
Kopierzentrum		
Parkhaus		

35

Familienstand	
Nun ein paar Fragen zu Ihrer Person. Bitte geben Sie Ihren Familienstand an:	
☐	Ledig
☐	In Lebensgemeinschaft mit Partner / Partnerin
☐	Verheiratet und zusammenlebend
☐	Verheiratet und getrennt lebend
☐	Geschieden
☐	Eingetragene Lebensgemeinschaft
☐	Verwitwet
☐	Keine Angabe

36

Staatsangehörigkeit	
Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?	
☐	Die deutsche Staatsbürgerschaft
☐	Eine andere Staatsbürgerschaft
☐	Eine doppelte Staatsbürgerschaft
☐	Keine Angabe

A Fragebogen

37

Kinder	
Haben Sie Kinder?	
☐	Nein
☐	Ja, eines
☐	Ja, zwei
☐	Ja, drei oder mehr
☐	Keine Angabe

38

Wohnsituation	
Wie wohnen Sie derzeit?	
☐	Alleine
☐	In einer WG
☐	Bei den Eltern
☐	Im Studentenwohnheim
☐	Mit dem/der Partner/in zusammen
☐	Keine Angabe / nicht zuzuordnen

39

Monatsbudget
Über wieviel Geld verfügen Sie monatlich insgesamt? Bedenken Sie all Ihre Einnahmequellen (eigener Verdienst, BAföG, Unterhalt von den Eltern etc.) ohne jegliche Abzüge (wie Miete etc.) und geben Sie bitte den Betrag in Euro an.

A Fragebogen

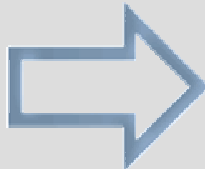
Keine Angabe
1 - 100
101 - 200
201 - 300
301 - 400
401 - 500
501 - 600
601 - 700
701 - 800
801 - 900
901 - 1000
1001 - 1100
1101 - 1200
1201 - 1300
1301 - 1400
1401 - 1500
1501 - 1600
1601 - 1700
1701 - 1800
1801 - 1900
1901 - 2000
2001 und mehr

40.1

Reihenfolge Einnahmen

Überschlagen Sie bitte all Ihre finanziellen Mittel, die Ihnen monatlich zur Verfügung stehen und bringen Sie diese nach ihrer Höhe in eine Reihenfolge.
Ziehen Sie dazu mit gedrückter linker Maustaste die einzelnen Blöcke von der linken auf die rechte Seite. Oben plazieren Sie die höchste Einnahmequelle und stufen dann weiter ab. Sollte eine Einnahmequelle nicht auf Sie zutreffen, belassen Sie diese bitte auf der linken Seite.

Eltern / Verwandte
Eigene Erwerbstätigkeit
BAföG
Kredit
Stipendium
Rente
Erspartes
Sonstiges



41

Studiengebühren

Ab dem Sommersemester 2007 müssen Sie insgesamt 585,-- Euro Studienbeitrag, Verwaltungskostenbeitrag und Studentenwerksbeitrag pro Semester bezahlen.
Wie finanzieren Sie dies?
Bitte markieren Sie alle zutreffenden Antworten.

A Fragebogen

- ☐ Ich habe einen Antrag auf Befreiung gestellt
- ☐ Eltern / Verwandte
- ☐ Eigene Erwerbstätigkeit
- ☐ BAföG
- ☐ Kredit
- ☐ Stipendium
- ☐ Rente
- ☐ Ersparnisse
- ☐ Verzicht auf andere Ausgaben
- ☐ Sonstiges

42

Zeitverwendung

Bitte geben Sie an, wieviel Zeit Sie in einer typischen Semesterwoche während der Vorlesungszeit für den Besuch von Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare etc.) aufwenden:

Die Angabe bezieht sich hierbei auf Veranstaltungsstunden (zu je 45 min).

-
- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30 und mehr

A Fragebogen

43

Zeitverwendung II	
Bitte geben Sie nun an, wieviel Zeit Sie <u>ungefähr</u> in einer typischen Semesterwoche während der Vorlesungszeit für die folgenden Tätigkeiten verwenden: Hierbei bitten wir um Angabe normaler Zeitstunden (zu je 60 min). <i>Skalen jeweils von „0“ bis „30 und mehr“</i>	
Sonstiger studienbezogener Aufwand (Vor- und Nachbearbeitung, Fachlektüre, Hausarbeiten, Sprechstunden, etc.)	-- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15
Tätigkeiten gegen Bezahlung (Jobben, Erwerbstätigkeit)	-- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

44

Fazit I					
Zum Abschluss möchten wir von Ihnen noch eine zusammenfassende Einschätzung zum Arbeitsaufwand und zum Anspruchsniveau Ihres Studiums haben. Bitte vervollständigen Sie folgende Sätze:					
	völlig unterfordert		weder, noch		völlig überfordert
Vom Arbeitsaufwand für mein Studium bin ich...	☐	☐	☐	☐	☐
Vom Anspruchsniveau meines Studiums bin ich...	☐	☐	☐	☐	☐

A Fragebogen

45

Fazit II

Alles in allem, nach Ihren bisherigen Erfahrungen:

	völlig unzufrieden		weder, noch		völlig zufrieden
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?	☐	☐	☐	☐	☐

46

Fazit III

Zuletzt möchten wir Ihnen Raum für Vorschläge, Anregungen oder Kritik zur WiSo, zum Studium und zum Fragebogen geben.

Bitte nutzen Sie bei Bedarf das Eingabefeld, um eigene Kommentare an uns weiterzuleiten.

[illegible]

47

Endseite

Sie haben den Fragebogen beendet und Ihre Daten sind nun gespeichert.

Sollten Sie noch weitere Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Dr. Wittenberg (Telefon: 0911-5302-699, E-Mail: reinhard.wittenberg@wiso.uni-erlangen.de).

Die Gewinner der Verlosung werden über ihre Matrikelnummer am 16. April 2007 gezogen und auf der Homepage der WiSo veröffentlicht. Über die WiSo-Homepage wird auch bekannt gegeben, wo die Analyseergebnisse heruntergeladen werden können.

Das wird allerdings erst im Spätsommer der Fall sein.

Nochmals vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Sie können dieses Fenster nun schließen.

Publikationen des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung

Berichte

*In der Reihe „Berichte“ finden sich herausragende Forschungsergebnisse.
ISSN 1437-6741 (print); ISSN 1438-4663 (online)*

Erdel, Barbara: Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2010-2 (online)

Wittenberg, Reinhard: Evaluation der „Blauen Nacht“ 2009 in Nürnberg. Ausgewählte Ergebnisse aus schriftlichen, mündlichen und Onlineumfragen sowie aus Inhaltsanalysen der Presseberichterstattung. Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2010-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: Bachelors am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ausgewählte Ergebnisse aus Onlineumfragen unter den Erst-, Dritt- und Fünftsemestern vom Januar 2009. Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2009-2 (online)

Wittenberg, Reinhard, Andrea Knecht & Hannah Mägdefrau: Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in St. Leonhard und Schweinau. Befunde aus einem Lehrforschungsprojekt in Nürnberg. Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2009-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: Entrichtung und Verwendung der Studienbeiträge an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ergebnisse einer Onlineumfrage unter Studierenden. Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2008-1 (online)

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Claudia Wenzig und Florian Janik: Lebensqualität, Kommunalpolitik und Kommunalwahlen in Nürnberg. Ausgewählte Ergebnisse aus Lehrforschungsprojekten der Jahre 2002 und 2006. Bericht 2007-1 (online)

Die offline-Version ist als Buch im Roderer Verlag, Regensburg, erschienen.

Wittenberg, Reinhard: „Aufgeklärt, doch ahnungslos“. Ausgewählte Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt zum (Un-)Wissen über Sexualität, Empfängnis und Verhütung sowie Ansteckung mit Geschlechtskrankheiten bzw. HIV unter Schülern in Nürnberg. Bericht 2005-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: „Neues aus Wissenschaft & Praxis für Praxis & Wissenschaft“. Beiträge zum 4. Nürnberger AbsolventInnentag der Sozialwissenschaften am 4./5. Juli 2003. Bericht 2004-1 (online)

Lechner, Birgit: Freizeitverhalten von BerufsschülerInnen im Rahmen der Lebensstilforschung und Subkulturtheorie. Bericht 2001-1

Wittenberg, Reinhard: AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg: Studium und Beruf. Bericht 2000-2

Wenzig, Claudia: Armutsverlaufsmuster und ihre Auswirkungen auf das Wohlbefinden bei 17- bis 24-jährigen. Eine Analyse des Sozio-ökonomischen Panels 1985-1996. Bericht 2000-1

Funk, Walter: Kriminalitätsbelastung von Deutschen und Ausländern in Nürnberg 1996. Bericht 99-2

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Thomas Rothe, Sandra Proske, Claudia Wenzig

& Knut Wenzig: Studienabbruch sowie Studienfach- und/oder Studienortwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Bericht 99-1

Arbeits- und Diskussionspapiere

In der Reihe „Arbeits- und Diskussionspapiere“ publizieren wir (Zwischen-) Ergebnisse unserer Forschungstätigkeit, Beiträge zur methodischen Diskussion und Skripten für unsere Lehrveranstaltungen.

Wittenberg, Reinhard: Exmatrikulierte des Bachelorstudiums am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ausgewählte Ergebnisse aus Onlineumfragen unter den Studienabbrechern der ersten drei Bachelorkohorten. Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2009-1 (online)

Dees, Werner: Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern. Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels. Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2008-2 (online)

Wittenberg, Reinhard, unter Mitarbeit von Andrea Knecht: Einführung in die empirische Sozialforschung I - Skript. 6., überarb., erg. u. aktual. Aufl., Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2008-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: Das Bachelorstudium am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg. Ergebnisse einer Onlinebefragung des ersten Bachelorjahrgangs 2006/07. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-5 (online)

Wittenberg, Reinhard: Vor den Kommunalwahlen in Nürnberg. Ein politisches Stimmungsbild aus dem Herbst 2007. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-4 (online)

Wittenberg, Reinhard (Hg.): Feier anlässlich des 80. Geburtstages von Prof. Dr. Günter Büschges. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-3 (online)

Seitz, Jochen: Eine kurze Einführung in LaTeX. Arbeits- und Diskussionspapiere 2007-2 (online)

Wittenberg, Reinhard, Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen I - Skript. 5., überarb., erg. u. aktual. Aufl., Arbeits- und Diskussionspapiere des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung 2007-1 (online)

Prosch, Bernhard: Hilft Gestalt? Möglichkeiten gestaltisch orientierter Lehre. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-2 (online)

Wittenberg, Reinhard: Politiker und Parteien in Nürnberg. Erste und vorläufige Ergebnisse einer Telefonumfrage im Januar 2006. Arbeits- und Diskussionspapiere 2006-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 4., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2005-1 (online)

Wittenberg, Reinhard: Studium und Beruf. Ausgewählte Ergebnisse der vierten Umfrage unter AbsolventInnen des Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-4 (online)

Wenzig, Knut & Günter Buttler: Panel für Gründer in Freien Berufen. Die erste Welle im Überblick und die Bewertung der Beratungsqualität am IFB. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-3 (online)

Bacher, Johann, Knut Wenzig & Melanie Vogler: SPSS TwoStep Cluster – A First Evaluation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-2 (online)

Prosch, Bernhard & Nadine Jakob: Mobilitätsmanagement im Meinungsbild – Erste Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zur Initiative NürnbergMOBIL. Arbeits- und Diskussionspapiere 2004-1

Dees, Werner & Claudia Wenzig: Das Nürnberger Kinderpanel - Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-5 (online)

Wittenberg, Reinhard & Manuela Schmidt: Antisemitische Einstellungen in Deutschland in den Jahren 1994 und 2002. Ein Vergleich zweier Studien des American Jewish Committee, Berlin. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-4 (online)

Wenzig, Knut & Johann Bacher: Determinanten des Studienverlaufs. Was beeinflusst den Studienverlauf an der WiSo-Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg? Eine Sekundäranalyse von Daten des Prüfungsamts und der Studentenzentrale. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-3 (online)

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 3., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-2

Bacher, Johann: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Arbeits- und Diskussionspapiere 2003-1

Bacher, Johann & Bernhard Prosch: Lebensbedingungen und Lebensstile von Auszubildenden – Ergebnisse der Leipziger Berufsschulbefragung 2000. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-2

Prosch, Bernhard: Regionalmarketing auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zur Region Nürnberg 2001. Arbeits- und Diskussionspapiere 2002-1

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I – Skript. 2., überarb., erg. u. akt. Aufl. Arbeits- und Diskussionspapiere 2001-1

Bacher, Johann: Einführung in die Grundzüge der Soziologie I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-4

Wittenberg, Reinhard: Schwangerschaftskonfliktberatung. Ergebnisse einer Analyse der Nürnberger Beratungsprotokolle des Jahres 1998. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-3

Wittenberg, Reinhard: Techniken wissenschaftlichen Arbeitens I – Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-2

Bacher, Johann & Reinhard Wittenberg: Trennung von Kohorten-, Alters- und Periodeneffekten. Arbeits- und Diskussionspapiere 2000-1

Prosch, Bernhard: Raum für starke Köpfe? Regionalmarketing im Meinungsbild. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-9

Prosch, Bernhard & Sören Petermann: Zuckerbrot und Peitsche für die Hühner. Kooperation durch dezentrale Institutionen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-8

Wittenberg, Reinhard, Serap Asiran, Almir Krdzalic, Vanessa S. Karg & Sabine Popp: Studium, Berufswahl und Berufstätigkeit Nürnberger SozialwirtInnen zwischen 1977 und 1999. Erste Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-7

Bacher, Johann: Arbeitslosigkeit und Rechtsextremismus. Forschungsergebnisse auf der Basis des ALLBUS 1996 und der Nürnberger BerufsschülerInnenbefragung 1999. Arbeits- und Dis-

kussionspapiere 99-6

Wittenberg, Reinhard: Einführung in die Sozialwissenschaftlichen Methoden und ihre Anwendung in empirischen Untersuchungen I - Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-5

Wittenberg, Reinhard: Antisemitische Einstellungen in Deutschland zwischen 1994 und 1998. Messprobleme und Ergebnisse. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-4

Bacher, Johann, Christoph Gürtler, Angelika Leonhardi, Claudia Wenzig & Reinhard Wittenberg: Das Nürnberger Kinderpanel. Zielsetzungen, theoretisches Ausgangsmodell, methodische Vorgehensweise sowie wissenschaftliche und praktische Relevanz. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-3

Wittenberg, Reinhard: Pausenverkauf, Ernährung und Gesundheit an Nürnberger Schulen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-2

Wittenberg, Reinhard & Dorothea Jäkel: Ernährung und Zahngesundheit an Nürnberger Hauptschulen. Arbeits- und Diskussionspapiere 99-1

Berichte sowie Arbeits- und Diskussionspapiere sind auch als PDF-Dokument abrufbar:
<http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/>

ISSN 1437-6741 (print)
ISSN 1438-4663 (online)