

Merkmale und Einflussfaktoren des Studienerfolgs in wirtschaftsjuristischen Bachelor-Studiengängen Eine empirische Untersuchung

Prof. em. Dr. Bernhard Bergmans, LL. M. (Louis.)

A. Hintergrund und Zielsetzung

Das Hochschulstudium als wesentliches Instrument zum Erwerb einer insbesondere wissenschaftlich fundierten Fachqualifikation ist kein Selbstläufer. Falsche Weichenstellungen bei der Studienwahl, unzureichende schulische Vorbereitung, überlaufene und überladene Studiengänge, schlechte Lehre oder psychisch belastende Prüfungsformate sind nur einige Beispiele für Gründe des Scheiterns und Studienabbruchs.

Um dem entgegenzuwirken wird meist auf der Ebene der Studierenden selbst angesetzt, insbesondere durch Information bzw. Beratung oder durch Selbsthilferatgeber unterschiedlicher Art. Allerdings sind diese nur bedingt wirksam, weil sie schon bestimmte Einsichten und Kompetenzen der Studierenden voraussetzen, und sie und decken auch nicht all jene Erfolgsfaktoren ab, auf die die Studierenden keinen Einfluss haben. Grundlegend bleibt das Problem des Erkennens der relevanten Erfolgsfaktoren und der Passgenauigkeit der Angebote und Unterstützungsmaßnahmen auf die individuelle Situation der Studierenden, die mit den nötigen Differenzierungen erst einmal erhoben und ausgewertet werden müssen.

Die Lehre bzw. Didaktik nähert sich dieser Aufgabe mit der kontinuierlichen Optimierung der Antworten auf die 9 W-Fragen¹, die allerdings so gut wie nie empirisch objektiv evaluiert werden. Denn Lehrveranstaltungs-Evaluation sind selten mehr als (subjektive) Meinungsabfragen mit nicht validierten Fragebögen und ohne objektiven Vergleichsstandard. Auch studiengangsbezogene Evaluationen (z. B. für die Zwecke der (Re-)Akkreditierung) bleiben (soweit ersichtlich) typischerweise an der Oberfläche einer Gesamtkohortenbetrachtung, ohne Versuch, die zugrundeliegenden Faktoren für Erfolg oder Misserfolg objektiv zu ermitteln.

Der Bildungspolitik stellt sich schließlich vor allem die Frage der bestmöglichen Allokation der Ressourcen, um über die Rahmenbedingungen (Zulassungsvoraussetzungen, strukturelle Studienmodalitäten, Berücksichtigung bzw. Behebung von Eingangsqualifikationsschwächen ... usw.) oder auch durch Druck auf bzw. Anreize für die Hochschulen

¹ S. z. B. P. Dyrchs, Didaktikkunde für Juristen, Bielefeld 2013, oder P. Kostorz, Grundfragen der Rechtsdidaktik, Münster/Berlin 2016, die den Inhalt ihrer Bücher nach diesen Fragen ordnen.

und Fachbereiche auf der unmittelbaren Kontakt ebene mit ihren zahlreichen fachspezifischen Besonderheiten den Studienerfolg zu fördern bzw. sichern. Dies erfolgt jedoch nur anhand sehr pauschaler Steuerungsinstrumente, was u. a. auch darauf zurückzuführen ist, dass es zu wenig empirische Erkenntnisse über belastbare Orientierungsmerkmale bzw. Entscheidungskriterien gibt, die den Maßnahmen zugrunde gelegt werden könnten.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, solche Erkenntnisse über Merkmale und Einflussfaktoren des Studienerfolgs zu ermitteln, um dadurch geeignete Maßnahmen auf den unterschiedlichen Verantwortungsebenen zu ermöglichen. Dies erfolgt hier im Sinne eines induktiven bottom-up-Verfahrens für einen begrenzten Anwendungsbereich, wodurch natürlich nur ein Teil des Gesamtaufgabenspektrums abgedeckt wird.

Gegenstand der Untersuchung sind die beiden wirtschaftsjuristischen Bachelor-Studiengänge an der Westfälischen Hochschule (Standort Recklinghausen). Diese ergänzt die bereits existierenden Lehrveranstaltungs- und Fachbereichsevaluationen und betritt im Übrigen bzgl. der hier zu behandelnden Fragestellungen Neuland. Denn während für den Staatsexamens-Studiengang „Rechtswissenschaft“ zumindest deskriptive Daten vorliegen, die zunehmend auch durch Befragungen von Studierenden ergänzt wurden bzw. werden², gibt es für die zahlreichen interdisziplinären wirtschaftsjuristischen Studiengänge in Deutschland bislang wenig konkrete Daten. Letztere beziehen sich in erster Linie auf berufsbezogene Aspekte und allgemeine Studienzufriedenheit.³ Eine Übertragung der Erkenntnisse der Rechtswissenschaften auf diese Studiengänge ist allenfalls in begrenztem Maße möglich, weil sich nicht nur Strukturen, Inhalte und Ausbildungsziele stark unterscheiden, sondern z. B. auch die Zusammensetzung der Studierenden- schaft sowie die Vorqualifikation, die diese mitbringen.

Hinzu kommt, dass die rechtswissenschaftlichen Studiengänge zwar länderabhängige Besonderheiten aufweisen, aber zumindest innerhalb der Länder gemeinsamen Standards unterliegen, die zudem auf Bundesebene im Kern koordiniert werden. Die wirtschaftsjuristischen Studiengänge hingegen sind trotz gemeinsamer Kernmerkmale we sentlich „diffuser“ standardisiert⁴ und erlauben den Hochschulen einen weitaus größeren gestaltenden Einfluss auf die Studienmodalitäten, die es ihnen ermöglichen, auf die Besonderheiten ihrer Studierendenschaft oder auch regionale Arbeitsmarktstrukturen einzugehen. Schließlich werden diese Studiengänge weit überwiegend von Hochschulen für angewandte Wissenschaften angeboten, die nicht nur Studierende mit Allgemeiner Hochschulreife, sondern auch fachgebundener Hochschulreife sowie Fachhochschulreife zulassen, wobei die Unterschiede der Schulsysteme der Bundesländer und auch der mit dem Schulabschluss erreichten Qualifikationsniveaus wenig transparent sind und damit in Ermangelung belastbarer empirischer Daten und des Verständnisses ihrer Bedeutung eine fokussierte Bildungspolitik erschweren (s. auch Abschnitt C bzgl. der Beschreibung der Stichprobe).

² S. Anhang 2.

³ S. insbesondere R. B. Abel, Der Diplom-Wirtschaftsjurist (FH) – Eine Alternative zum herkömmlichen Jura-Studium, NJW 1998, 3619; T. Schomerus, Berufseinstieg von Diplom-Wirtschaftsjuristen (FH), JuS 2001, 1244; R. Gildeggen, B. Lorinser, B. Tybussek, Der Bachelor Wirtschaftsrecht als berufsqualifizierender und strategischer erster akademischer Abschluss – Beobachtungen aus der Hochschule für Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Recht Pforzheim, NJOZ 2011, 1353; B. Bergmans (Hrsg.), Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven von Bachelor- und Master-Juristen, Stuttgart 2013; Ders. (Hrsg.), Zwanzig Jahre Wirtschaftsjuristenausbildung Berlin 2015. S. außerdem die empirischen Studien im Anhang 2, die teilweise ebenfalls wirtschaftsjuristische Studiengänge erfassen.

⁴ S. die Standards der Wirtschaftsjuristischen Hochschulvereinigung unter <https://www.wirtschaftsrecht-haw.de/whv/ziele.html>.

Die in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse sind demnach nur bedingt auf andere Studiengänge mit vergleichbarem Profil übertragbar. Trotz dieser Restriktionen reicht der Erkenntnisgewinn dieser „case-study“ über den Einzelfall hinaus, da die Studiengänge nicht nur zu den ersten, sondern auch den zahlenmäßig größten in Deutschland zählen. Auch wenn die Studierendenschaft nicht als idealtypisch für alle Hochschulen betrachtet werden kann, liefert sie daher dennoch eine erste Benchmark, an der andere bzw. weitere Untersuchungen sich orientieren können.

B. Theorie und Methode

1. Theorie

Die Merkmale und Determinanten des Studienerfolgs sind vielfältig und werden üblicherweise in kognitive und nicht-kognitive Faktoren unterteilt, die sich beide ihrerseits aus verschiedenen Dimensionen zusammensetzen. Diese (auch unter dem Oberbegriff der Studierfähigkeit thematisierten) Aspekte sollen hier nur kurz summarisch angesprochen werden, um die eigene Vorgehensweise zu situieren.

a) Kognitive Faktoren

Auf der kognitiven Ebene geht es vereinfacht ausgedrückt um die Lern- und Denkfähigkeiten. Diese können auf unterschiedliche Weise operationalisiert werden, und dies geschieht meist auf abstrakte Weise, die unabhängig von möglichem Vorwissen ist.

Im Zusammenhang mit einem Hochschulstudium werden diese Fähigkeiten meist ex ante betrachtet, um insbesondere die Eignung für ein wissenschaftlich orientiertes Studium oder eine bestimmte Fachrichtung zu testen. Typisches Beispiel hierfür sind Eignungstests allgemeiner oder spezifischer Art, die in Deutschland jedoch kaum verbreitet sind. Stattdessen verwendet man fast überall als Kriterium die Schulabschlussnote im Sinne einer ex-post-Feststellung der Leistungsfähigkeit im schulischen Bereich, die auf die Weiterqualifizierung extrapoliert wird.⁵ In der Regel wird hierfür die (ungewichtete) Gesamtab schlussnote verwendet und keine fächerspezifische Differenzierung vorgenommen.

Auch in juristischen Studiengängen wird üblicherweise nicht getestet. Einen Test im Stil des amerikanischen Law School Admission Tests⁶ gibt es bislang nicht (die private Bucerius Law School verwendet im schriftlichen Teil ihres Zulassungsverfahrens einen analogen Multiple-Choice-Test für die Vorselektion, ergänzt diesen aber durch ein mündliches Auswahlverfahren, das letztlich entscheidend für die Zulassung ist⁷). Soweit in Studiengängen mit Zugangsbeschränkungen eine Studierendenauswahl erforderlich ist,

⁵ Lt. S. Trapmann, Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Berlin 2008, S. 19, 64, haben Schulnoten haben eine hervorragende prädiktive Qualität, zumindest wenn sie mit Studiennoten korreliert werden (bis zu $r = 0,53$).

⁶ Zum LSAT s. das offizielle Portal <https://www.lsac.org>, speziell zur Vorhersagequalität: <https://www.lsac.org/data-research/research/lSAT-still-most-accurate-predictor-law-school-success>.

⁷ Der schriftliche Test prüft anhand von vier Aufgabengruppen bestimmte intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein erfolgreiches Jurastudium wichtig sind. Als Ergebnis wird eine Punktzahl ermittelt und unter Berücksichtigung der Abiturnote bzw. der Durchschnittsnote der letzten drei Zeugnisse vor dem Abitur eine Rangliste aller Teilnehmenden erstellt. Die Punktzahl zählt zwei Drittel, die Abiturnote ein Drittel. Das mündliche Auswahlverfahren erfolgt im Stil eines Assessment Center bei Personalerwerbungen. Die Teilnehmenden werden anhand der Werte aus dem schriftlichen (20 Prozent) und mündlichen (80 Prozent) Auswahlverfahren in eine Rangfolge gebracht. S. ausführlich unter <https://www.law-school.de/studium/jurastudium/bewerbung-auswahl/auswahlverfahren>.

wurde und wird die Schulabschlussnote als NC-Maßstab verwendet, was auch den praktischen Vorteil hat, dass diese Daten vorliegen und keine gesonderten (und rechtlich abgesicherten) Tests erforderlich sind.

Für rechtswissenschaftliche Studiengänge wurde die Eignung dieses Verfahrens als ähnlich erfolgreich oder sogar noch erfolgreicher als der LSAT ermittelt.⁸ Wie belastbar diese Daten sind und ob sie noch den aktuellen Gegebenheiten entsprechen, ist allerdings unklar.⁹ Für wirtschaftsjuristische Studiengänge gibt es bislang keine diesbezüglichen Erkenntnisse.

b) Nichtkognitive Faktoren

Die Schulabschlussnote reflektiert natürlich nicht nur die kognitive Leistungsfähigkeit, sondern indirekt auch andere nichtkognitive Faktoren, die insbesondere der Person bzw. Persönlichkeit der Studierenden oder der Umwelt zugeordnet werden. So spielen z. B. die Leistungsmotivation und das sozio-ökonomische Umfeld eine relevante Rolle. Diese Elemente werden durch Schulnoten unzureichend abgebildet, sind aber nur mit deutlich mehr Aufwand quantitativ zu operationalisieren und in ihrer Wirkung zu identifizieren.¹⁰

Dennoch ist es möglich, durch komplexere fragebogenbasierte Tests differenziertere Auswahlentscheidungen zu treffen (oder die Erkenntnisse zumindest potenziellen Kandidaten zur Verfügung zu stellen, um zu einer zielführenden Selbstselektion zu animieren). Voraussetzung dafür ist jedoch letztlich ein vertieftes Verständnis der Bedeutung der einzelnen Faktoren für den Studienerfolg.

c) Differenzierungsnotwendigkeiten

In komplexen theoretischen Modellen können alle relevanten Einflussfaktoren zwar dargestellt werden, aber deren praktische Umsetzbarkeit sinkt mit jedem Komplexitätszuwachs. In aller Regel fehlen auch belastbare Daten, um zu aussagefähigen Resultaten zu gelangen.

⁸ Lt. *Trapmann*, a.a.O., S. 20, ermittelten *J. Baron-Boldt* u. a., Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse, Zeitschrift für pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 79 ff. für die Rechtswissenschaften eine Korrelation von $r = 0,38$. Andere Quellen zitieren Korrelationen zwischen Abitur- und Examensnote von $r = 0,50$: *F. Streng*, Determinanten und Indikatoren von Examenserfolg und Studiendauer im Jurastudium – Ergebnisse der Absolventenbefragungen der Juristischen Fakultät Erlangen, in: *D. Hermann, B. Tag* (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, S. 32 ff. (35); *M. Benke, D. Hermann, B. Tag*, Determinanten der Studienleistung: Ergebnisse einer Befragung von Examenskandidaten, in: *D. Hermann, B. Tag* (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, S. 88 ff. (96). Im Trend ähnlich *C. Hommerich*, Die Dauer der Juristenausbildung: Indikator verpasster Reformchancen, in: *Hermann / Tag*, a.a.O., S. 56 ff. (61, 63 81, 85). *H. Stephan*, Lässt sich aus der Abiturnote die Studieneignung erkennen?, ZRP 2002, S. 83 ff. (nur bezogen auf Prädikatsexamina). S. auch älteren Datums *E. Niebler*, Zusammenhang zwischen Abiturnoten und Ergebnis der 1. juristischen Staatsprüfung, JuS 1972, 738; *H. Christian*, Studierfähigkeit für das Fach Rechtswissenschaft, München 1980 (zugleich Diss. Mannheim 1979).

⁹ *B.-D. Meier*, Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im ersten juristischen Examen, Beiträge zur Hochschulforschung 4/2003, (insbesondere S. 18) ermittelte eine Korrelation von lediglich $CC_{corr} = 0,22$, die er jedoch als zwar „nicht übermäßig starken“, aber „relativ guten“ Zusammenhang betrachtet, dabei aber landesspezifische Datensätze verwendet, bei denen die Bestehensquoten deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegen (s. *Stephan*, a.a.O., S. 93). Möglicherweise entstand bzw. entsteht ein Bias auch schon dadurch, dass die Abiturnoten in den Prüfungsunterlagen vermerkt und den Prüfern zugänglich sind: s. *O. Selke*, Kommentar in ZRP 2002, S. 323.

¹⁰ *Trapmann*, a.a.O., S. 205, 211.

Das Vorstehende gilt auch für die vorliegende Untersuchung. Im gegebenen Kontext soll ein Fortschritt dahingehend erreicht werden, dass (als Ersatz bzw. Ergänzung) Differenzierungen vorgenommen werden, sowohl was die Schulleistungen als auch was das anvisierte Studium betrifft.

Die Erkenntnisse bzgl. der Vorhersagekraft der Schulabschlussnote sind in der Tat älteren Datums und es erscheint fraglich, ob diese heute noch als aussagefähig betrachtet werden können. Nicht nur die allseits beklagte „Noteninflation“ bei den Schulabschlüssen, sondern auch die extrem große Bandbreite unterschiedlicher Arten Schulabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigung mit ihren letztlich nicht mehr durchschaubaren Unterscheidungen sowie die kaum standardisierte Notenvergabepraxis der Schulen nähren Zweifel an der Verlässlichkeit der Schulnote als Prädiktor für ein erfolgreiches Studium.¹¹

Es sollte daher zumindest eine Differenzierung nach Hochschulzugangsberechtigung (und damit ggf. verbunden der Art des Schulzweigs) erfolgen. Denn während in rechts-wissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten Gymnasialabiturienten mit Allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung dominieren, stellen diese an HAW eher die Ausnahme dar. Hier gibt es sowohl länderspezifische als auch fachbezogene Hochschulzugangsberechtigungen, die schon als solche, und erst recht bezogen auf die unterschiedlichen Studienrichtungen, vermutlich eine unterschiedliche Vorhersagequalität besitzen.

Des Weiteren haben rechtswissenschaftliche und wirtschaftsjuristische Studiengänge zwar eine gewisse inhaltliche Schnittmenge, aber sie unterscheiden sich wesentlich in vielen Aspekten (s. hiervor). Dies verweist darauf, dass hier vermutlich neben den gemeinsamen (wie z. B. Motivation) auch jeweils spezifische Erfolgsfaktoren gelten.

Im Zusammenhang mit dem Jurastudium wird häufig darauf verwiesen, dass vor allem die Noten der Fächer Deutsch (als „dummy“ für die Sprachkompetenz) und Mathematik (als Nachweis logischer Denkfähigkeit) relevant sind¹². Dies ist im vorliegenden Kontext sogar als besonders relevant zu betrachten, da im wirtschaftswissenschaftlichen Studienanteil quantitative Methoden zum Einsatz kommen.

Einen markanten Unterschied gibt es aber z. B. bzgl. des Berufsbezugs, der in wirtschaftsjuristischen Bachelorstudiengängen (die bereits berufsqualifizierend sein müssen) eine wichtige Rolle spielt, so dass ggf. z. B. eine berufsbezogene Vorqualifikation einen Erfolgsfaktor darstellt. Auch geeignete Informationen bzw. Transparenz über die Anforderungen des Studiums, die beruflichen Perspektiven usw. können sich auf die Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken.

Dementsprechend kann es nicht darum gehen, die Schulabschlussnote durch ein anderes „pauschales“ Kriterium zu ersetzen, sondern durch sinnvolle und praktikable Differenzierungen und Ergänzungen die Gesamterfolgsquote zu verbessern, nicht nur im Sinne der Allgemeinheit, sondern auch in der jedes Studierenden.

2. Methode

a) Konzept

Entsprechend dem Vorstehenden soll beispielhaft untersucht werden, ob und in welchem Maße auf Basis verschiedener Differenzierungen jene Faktoren identifiziert werden können, die sich als potenzielle Erfolgsdeterminanten eignen, bzw. es soll überprüft werden, ob die bisher typischerweise verwendeten noch leistungsfähig sind.

¹¹ Das (zumindest gemäß anekdotischer Evidenz) offenbar sinkende Niveau der Schulabschlüsse (trotz besserer Noten) führt dann auch zu der Thematik einer besonderen Gestaltung der Studieneingangsphase, um die Studierenden auf Hochschulniveau zu „hieven“.

¹² In der Studie von Meier (a.a.O.) war die Mathe-Note deutlich aussagefähiger.

Die Daten wurden auf zweierlei Weise erhoben:

- Zum einen gehörte zum Pflichtfach „Lern- und Arbeitstechniken“ im 1. Semester beider Studiengänge die Abgabe einer standardisierten „Studienerklärung“, die von den Studierenden mit individuellen Daten zu ergänzen war¹³. Da diese am Semesterende abzugebende Erklärung zu den Voraussetzungen für die zu erreichenden Credits zählte, war die Rückgabekurve hoch (s. ergänzend Abschnitt C zur Stichprobe). Es ist auch davon auszugehen, dass die Daten korrekt sind, da es keinen Anreiz gab, diese (insbesondere die Schulnoten, die nicht überprüft wurden) zu „beschönigen“.
- Diese Daten wurden zum anderen im Laufe der Jahre mit Daten des Prüfungssystems auf Basis der Matrikelnummer in anonymisierter Form vervollständigt.

Die Tatsache, dass die Stichprobe zeitlich so weit zurückreicht (s. hiernach), hat damit zu tun, dass eine relevante Anzahl Studierender mehr als zehn Jahre für das eigentlich dreijährige Studium benötigt haben (einige sind heute noch eingeschrieben ...), und dass die Corona-Pandemie sowie Personalwechsel zu einem Stillstand des Projekts geführt haben. Für die Aussagekraft der Ergebnisse stellt dies grundsätzlich kein Problem dar, allenfalls für die Übertragbarkeit auf aktuelle Verhältnisse, die hier jedoch nicht weiter untersucht wird.

Es handelt sich zwar grundsätzlich um eine Querschnittsanalyse, aber diese umfasst auch longitudinale Dimensionen: Es wird in der Tat nicht nur ein einzelner Studierendenjahrgang erfasst, sondern fünf, und es werden keine Studierenden „ausgesiebt“, weil sie zulange studieren (s. Abschnitt C).

Schließlich hat die Untersuchung einen explorativen Charakter, d. h. es werden neben den etablierten Faktoren auch solche untersucht, die (soweit erkennbar) bislang keine Aufmerksamkeit erhalten haben, auch wenn sie ggf. letztlich keine brauchbaren Ergebnisse abliefern.

Zur Anwendung kommen die üblichen deskriptiven und analytischen statistischen Methoden, wobei auf eine klassische Hypothesentestung verzichtet wird (Soweit relevant liegt die Signifikanzgrenze bei 5 %). Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt dann auch im unmittelbaren Zusammenhang mit der Darstellung derselben. Die Berechnungen erfolgten über SPSS (Version 29).

b) Operationalisierung des Studienerfolgs

Als Studienerfolg wird grundsätzlich der erfolgreiche Abschluss des Studiums betrachtet. Zur weiteren Differenzierung werden die Gesamtnote und die benötigte Studiendauer der erfolgreichen Studierenden (im Folgenden: „Absolventen“¹⁴) herangezogen.

Um die Bedeutung dieser Daten besser einschätzen zu können und um das Phänomen des Erfolgs in seiner Komplexität besser zu erfassen, werden auch die Daten nicht erfolgreicher Studierender (im Folgenden: „Abbrecher“) ausgewertet. Statt der Note werden die erreichten Credits (ggf. ergänzt um die Studiendauer) verwendet, um Erfolgsdifferenzierungen innerhalb dieser Gruppe vornehmen zu können.

Es ist klar, dass es sich hierbei um relativ „grobe“ Indikatoren für den Studienerfolg handelt.¹⁵ Gerade im vorliegenden Kontext mit einer überproportional hohen Abbrecher-

¹³ S. Anhang 1.

¹⁴ Zur Vereinfachung der Darstellung wird nur die männliche Schreibweise verwendet. Selbstverständlich sollen hierdurch alle Geschlechter erfasst werden.

¹⁵ Was zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Vorhersagequalität des Studienerfolgs hat: Trapmann, a.a.O., S. 16.

bzw. Schwundquote wäre es sinnvoll, z. B. tatsächliche Lernfortschritte oder Kompetenzerweiterungen diagnostizieren zu können. Dies würde jedoch z. B. eine regelmäßige und standardisierte Kompetenzmessung erfordern, die unter den aktuellen Gegebenheiten weder theoretisch vorbereitet noch praktisch realisierbar ist, so dass hier nur traditionelle Indikatoren, für die auch Daten vorliegen, zum Einsatz kommen.

C. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus $N = 397$ Studierenden, die in den Jahren 2006-2010 in den 6-semestrigen Bachelor-Studiengängen „Wirtschaftsrecht“ (im Folgenden „WiRe“) und „International Business Law and Management“ (im Folgenden „IBLBM“) das Studium an der Westfälischen Hochschule aufgenommen haben. Dabei handelte es sich um die ersten Bachelor-Studiengänge am Fachbereich Wirtschaftsrecht, die gemäß den Bologna-Vorgaben konzipiert waren. Alle Jahrgänge unterlagen denselben rechtlichen (Prüfungsordnung) und faktischen Studienbedingungen. Die beiden Studiengänge unterschieden sich nur insofern, als der international ausgerichtete formal separat organisiert wurde, inhaltlich aber im Konzept und im Grundstudium mit dem Studiengang WiRe übereinstimmte und wie dieser nur eine Spezialisierung im Hauptstudium (analog zu den Schwerpunkten im anderen Studiengang) aufwies. Da in beiden Studiengängen dieselben Lehrenden tätig waren, ist es gerechtfertigt, beide Studiengänge zusammen zu betrachten (auf mögliche Differenzierungsnotwendigkeiten wird im weiteren Verlauf eingegangen).

Die Bachelor-Studiengänge ersetzten zwei 8-semestrige Diplomstudiengänge. 20 Studierende der Letzteren, die ihr Studium 2005 aufgenommen hatten, aber zügig in einen Bachelorstudiengang gewechselt sind, gehören ebenfalls zu der Stichprobe. Da keine Neueinschreibungen in den Diplom-Studiengängen mehr möglich waren und auch kein Wechsel vom Bachelor zum Diplom, sind weitergehende Selbstselektionseffekte ausgeschlossen.

Insgesamt haben in diesem Zeitraum 633 Studierende formal ihr Studium aufgenommen. Die Reduzierung auf 397 resultiert neben fehlenden relevanten Daten daraus, dass erfahrungsgemäß ca. 20 % der Studienanfänger in jedem Jahrgang sich zwar immatrikulieren, aber nicht studieren¹⁶, und ca. 10-15 % ihr Studium bereits vor Ende des 1. Semesters auch durch Exmatrikulation beenden.¹⁷ Für die Untersuchung der Erfolgsfaktoren im engen Sinne ist es sinnvoll, dass diese nicht die Statistiken verzerrten. Im weiten Sinne wäre es aber sinnvoll, die Ursachen für diese offenkundige Fehlallokation zu untersuchen.

Tabelle 1

	Anzahl/Anteil N (%)			Alter M (SD)
	Gesamt	WiRe	IBLBM	
Männlich	177 (44,6)	133 (46,7)	44 (37,5)	23,0 (3,2)
Weiblich	220 (55,4)	152 (53,3)	68 (62,5)	22,3 (2,7)
Gesamt	397	285	112	22,6 (2,9)

¹⁶ Sich allerdings typischerweise auch nicht zügig wieder exmatrikulieren.

¹⁷ Die Schwundquote in der Gesamtkohorte bis zum Ende des 3. Semesters lag im Studiengang WiRe bei ca. 30-35 %, im Studiengang IBLBM bei ca. 40-45 % und stieg bis zum Ende der Regelstudienzeit ca. um weitere 20 Prozentpunkte (interne Hochschuldaten). S. auch Abschnitt D. 2.

Der etwas überwiegende Anteil weiblicher Studierender entspricht den Daten aus anderen rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Der Altersdurchschnitt lag leicht (< 1 Jahr) oberhalb des damaligen Fachhochschuldurchschnitts¹⁸. Die deutlich höhere Anzahl von Teilnehmern im Studiengang WiRe entspricht den unterschiedlichen Zulassungskapazitäten der beiden Studiengänge.

Sonstige sozioökonomische Daten wurden für die vorliegende Stichprobe nicht erhoben. Aus weiteren Erhebungen des Fachbereichs und der Hochschule aus dem betreffenden Zeitraum ergeben sich jedoch die folgenden typischen Merkmale:

Ca. 60-80 % der Studierenden kommen aus einem Umkreis von ca. 50 km um den Hochschulstandort Recklinghausen, also (sehr) weit überwiegend aus dem Ruhrgebiet. Da die Juristischen Fakultäten in Bochum, Münster und Düsseldorf (zzgl. etwas weiter entfernt, Köln, Bonn und Bielefeld) im unmittelbaren Wettbewerb mit dem Studienangebot der Westfälischen Hochschule und erstere seinerzeit insbesondere bei „guten“ Schulabsolventen bzw. solchen aus gehobenerem sozialen Milieu in höherem Ansehen stehen bzw. standen, stammen bzw. stammten die teilnehmenden Studierenden überwiegend aus einem „bescheidenen“ sozio-ökonomischen Umfeld, viele von ihnen zudem mit einem Migrationshintergrund (geschätzt 20-30 %¹⁹). Viele der Studierenden waren die ersten in ihrer Familie, die ein Studium absolvieren konnten. Ca. 2/3 der Studierenden übten berufliche Nebentätigkeiten in unterschiedlichem Umfang aus.

D. Deskriptive Merkmale

1. Studienleistungen

Es werden zunächst die allgemeinen Kennziffern für Erfolg bzw. Misserfolg für die Gesamtstichprobe und einzelne Teilgruppen dargestellt.

a) Absolventen

Tabelle 2

	Anzahl/Anteil N (%*)	Gesamtnote M (SD)
Gesamt	171 (43,1)	2,60 (0,40)
Männlich	78 (44,0)	2,58 (0,44)
Weiblich	93 (42,3)	2,60 (0,38)
WiRe	121 (42,4)	2,61 (0,41)
IBLBM	50 (44,7)	2,58 (0,39)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Insgesamt erscheint die Gruppe der Absolventen in der Gesamtbetrachtung auffallend homogen hinsichtlich der Durchschnittswerte und der Streuung, und es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen Geschlechtern oder Studiengängen. Dies verweist darauf, dass die Stichprobe insgesamt sowie auch die Untergruppen jeweils ausreichend groß sind.

Betrachtet man die Daten der einzelnen Jahrgangskohorten getrennt, erscheint erwartungsgemäß eine größere Streuung sowohl hinsichtlich der Notendurchschnitte als auch

¹⁸ A. Fichtl, M. Piopiunik, Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten im Vergleich: FuE-Tätigkeiten, Arbeitsmarktergebnisse, Kompetenzen und Mobilität, ifo-Institut München 2017, S. 14-15.

¹⁹ Basis: Studierende mit Geburtsort im Ausland oder ausländischem Schulabschluss. Eine ähnlich große Gruppe wird durch Studierende mit Migrationshintergrund in 2. oder 3. Generation gebildet.

bzgl. der relativen Absolventenquoten. Je größer die Gruppen, desto mehr nähern sie sich der Normalverteilung.

Die Höhe der Gesamtnote entspricht dem Niveau für die gesamte Hochschule.

b) Abbrecher

Tabelle 3

Alle	Anzahl/Anteil N (%*)	Credits M (SD)
Gesamt	226 (56,9)	39,2 (44,3)
Männlich	99 (56,0)	38,6 (42,4)
Weiblich	127 (57,7)	39,6 (45,8)
WiRe	164 (57,6)	41,8 (44,4)
IBLBM	62 (55,3)	33,1 (44,0)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Die Gruppe der Abbrecher ist insgesamt heterogener. Dies ist jedoch erwartbar, da die Anzahl der erworbenen Credits von 0-166 reicht, und angesichts der extremen Streuung Durchschnittswerte wenig aussagefähig sind (s. auch die Standardabweichungen). Es dominieren die niedrigen Werte, allerdings gibt es auch erhebliche Ausschläge nach oben. Dies kann durch eine gruppenweise Schichtung deutlich gemacht werden:

Tabelle 4 zeigt in den beiden ersten Spalten, dass 67,3 % der Abbrecher nicht mehr als 40 Credits erworben haben, aber immerhin 16,4 % mehr als 100 Credits. Während letzteres als typisch betrachtet werden kann, ist letzteres eher ungewöhnlich. Die Gründe für die Aufgabe des Studiums zu einem späten Zeitpunkt (bei manchen fehlt nur noch die Abschlussarbeit) wurden nicht erhoben, sind aber erfahrungsgemäß eine zu lange Studiendauer, private Umstände (Krankheit, Mutterschaft, Umzug) oder (eher selten) ein Hochschulwechsel bei einem drohenden dritten Fehlversuch (der zur Zwangsexmatrikulation führt). Für eine (Miss)Erfolgsanalyse eignet sich die alleinige Gesamtsumme der erworbenen Credits nicht, und eine Analyse der Misserfolgsgründe sollte eher qualitativ als quantitativ orientiert sein.

Um die Gruppe der Abbrecher dennoch in die Analyse einzubeziehen und zu prüfen, bei welchen Fragestellungen sie relevant sein könnte, wurde eine Untergruppe gebildet, die alle Studierenden umfasst, die mehr als 40 Credits erworben haben. Die Verteilung innerhalb dieser Gruppe (s. Tabelle 4 Spalte 3-4) ermöglicht immerhin eine Differenzierung innerhalb der Gruppe der Studienabbrecher.

Tabelle 4

Credits (alle)	%-Anteil	Credits > 40	%-Anteil
0-20	48,2		
21-40	19,1		
41-60	8,8	41-60	27,0
60-80	7,5	60-80	23,0
80-100	2,2	80-100	6,8
101-120	6,2	101-120	12,1
121-140	6,7	121-140	20,3
140-166	3,5	140-166	10,8

Betrachtet man nur diese Gruppe, ändert sich Tabelle 3 wie folgt:

Tabelle 5

Credits > 40	Anzahl/Anteil	Credits
	N (%*)	M (SD)
Gesamt	74	92,11 (38,8)
Männlich	33 (18,6)	87,15 (38,7)
Weiblich	41 (18,6)	96,1 (38,9)
WiRe	61 (23,1)	89,2 (38,0)
IBLBM	13 (11,6)	105,85 (41,2)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Für die deutlichen Unterschiede bzgl. der Anzahl erworbenen Credits zwischen Geschlechtern und Studiengängen gibt es zunächst keine plausible Erklärung.

2. Studiendauer

Neben den Noten wird die Einhaltung oder nur geringe Überschreitung der Regelstudienzeit (bei beiden Bachelorstudiengängen 6 Semester) üblicherweise auch zur Erfolgsmessung herangezogen, auch wenn ihr eine geringere Bedeutung beigemessen wird als der Gesamtnote.

a) Absolventen

Tabelle 6

	Anzahl/Anteil	Semesteranzahl
	N (%*)	M (SD)
Gesamt	171 (43,1)	10,3 (4,5)
Männlich	78 (44,0)	10,0 (4,7)
Weiblich	93 (42,3)	10,5 (4,4)
WiRe	121 (42,4)	10,5 (4,8)
IBLBM	50 (44,7)	9,7 (3,9)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Auch hier zeigt sich ein relativ homogenes Bild.

An der durchschnittlichen Semesteranzahl (und Standardabweichung) ist ersichtlich, dass die Überschreitung der Regelstudienzeit die Regel und nicht die Ausnahme darstellt. Bei einer abgestuften Betrachtung ergeben sich folgende Anteile:

Tabelle 7

	N	Anteil (%*)	Anteil kumul.
6 Semester	29	16,9	16,9
9 Semester	68	39,8	56,7
12 Semester	36	21,1	77,8
>12 Semester**	38	22,2	100

* Bezogen auf die Gesamtzahl der Absolventen

** Die höchste Semesterzahl betrug 32.

Immerhin mehr als die Hälfte der Absolventen haben ihr Studium in der 1,5fachen Regelstudienzeit abgeschlossen. Für die Überschreitung der Regelstudienzeit gibt es unterschiedliche Gründe, die sowohl in der Person der Studierenden (insbesondere Kompetenzlücken (z. B. Fremdsprachenkenntnisse), erhebliche Nebentätigkeit, persönliche Lebensplanung) als auch in den Studienbedingungen (z. B. problematische Studierbarkeit einzelner Fächer) begründet sind.

b) Abbrecher

Tabelle 8

Alle	Anzahl/Anteil	Semesteranzahl
	N (%*)	M (SD)
Gesamt	226 (56,9)	6,6 (6,1)
Männlich	99 (55,9)	7,5 (6,4)
Weiblich	127 (57,7)	5,9 (5,7)
WiRe	164 (57,6)	6,8 (6,3)
IBLBM	62 (55,3)	6,2 (5,5)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Auch hier ist eine Verzerrung festzustellen, da zum einen ein erheblicher Anteil der Abbrecher das Studium relativ schnell beendet, ein anderer jedoch erst nach (sehr) vielen Semestern. Auch wenn beobachtet werden kann, dass der Studierendenstatus von manchen nur noch wegen der formellen Vorteile beibehalten wird, gibt es plausible Gründe für eine lange Studiendauer (s. hiervor). Auch hier wäre eine qualitative Betrachtung erforderlich.

Die Unterschiede in der Spannweite von 1-36 Semestern können durch eine gruppenweise Schichtung verdeutlicht werden:

Tabelle 9

Semester-anzahl	alle	Credits <= 40	Credits > 40
	%*	%*	%*
1-2	28,8%	42,1	1,4%
3-4	17,2	19,7	12,2
5-6	13,7	14,5	12,2
7-8	12,4	9,2	18,9
9-10	8,9	5,3	16,2
11-12	6,6	3,3	13,6
13-14	4,5	2,6	8,2
15-36	8,0	3,3	17,6

* Anteil an der jeweiligen Gruppe von Abbrechern

In der Gruppe der Studierenden, die ihr Studium mit max. 40 Credits beenden, haben drei Viertel das Studium spätestens am Ende der Regelstudienzeit beendet. 20 % studierten nur 1 Semester. Insgesamt ergab sich für die Gesamtgruppe eine mittlere Studiendauer von 4,7 Semestern ($SD = 4,7$).

Betrachtet man nur die Gruppe der Abbrecher, die mehr als 40 Credits erworben haben, ergibt sich eine gleichmäßige Verteilung und logischerweise eine deutlich höhere Semesterzahl:

Tabelle 10

Credits > 40	Anzahl/Anteil N (%*)	Semesteranzahl M (SD)
Gesamt	74	10,6 (6,7)
Männlich	33 (18,6)	11,3 (6,9)
Weiblich	41 (18,6)	10,1 (6,5)
WiRe	61 (21,4)	10,2 (6,7)
IBLBM	13 (11,6)	12,4 (6,4)

* Bezogen auf die Gesamtzahl der in der jeweiligen Zeile angesprochenen Gruppe.

Auffällig ist hier wieder der Studiengang IBLBM: Hier brechen die Studierenden insgesamt ihr Studium im Allgemeinen deutlich früher ab, was darauf hinweisen könnte, dass hier besonders viele „fehlgeleitete“ Studienanfänger zu finden sind. Andererseits erwerben diejenigen, die länger durchhalten, deutlich mehr Credits als andere Abbrecher derselben Gruppe (s. Abschnitt 1) und studieren länger als die übrigen, ohne jedoch letztlich das Studium erfolgreich abzuschließen.

c) Schwundquote

Mit der Schwundquote wird der Anteil der Studienabbrecher durch Exmatrikulation²⁰ bezeichnet, der hiervor bereits angesprochen wurde, hiernach zur Schaffung von mehr Transparenz aber noch einmal differenziert betrachtet werden soll.

Tabelle 11

	Alle	WiRe	IBLBM	Männlich	Weiblich
				% (kum. %)	
1	13,7	12,2	18,3	11,1	15,7
2	15 (28,8)	12,8 (25,0)	20,0 (38,3)	10,1 (21,2)	18,9 (34,6)
3	10,6 (39,4)	12,8 (37,8)	5,0 (43,3)	12,1 (33,3)	9,4 (44,1)
4	6,6 (46)	8,5 (46,3)	1,5 (45,0)	7,1 (40,4)	6,3 (50,4)
5	8,4 (54,4)	7,3 (53,7)	11,7 (56,7)	12,1 (52,2)	5,5 (55,9)
6	5,3 (59,7)	5,5 (59,1)	1,7 (63,3)	3,0 (55,6)	7,1 (63,0)
7-9	17,3 (77,0)	18,3 (78,0)	11,7 (75,0)	13,1 (68,7)	20,5 (83,5)
10-12	10,6 (87,6)	8,6 (86,6)	16,7 (91,7)	13,1 (81,8)	8,6 (92,1)
>12	12,4 (100)	13,4 (100)	8,3 (100)	18,2 (100)	7,9 (100)

Aus den vorstehenden Daten ergibt sich, dass Studierende im Studiengang IBLBM sowie weibliche Studierende (vermutlich beides in Kombination) zunächst einmal sehr viel zügiger die Entscheidung treffen, das Studium aufzugeben, und auch weniger Langzeitstudierende sind. Vermutlich besteht hier ein erhöhter Informations- und Beratungsbedarf vor der Studienwahl, weil diese Studierenden offenbar sehr schnell erkannt haben, dass sie eine falsche Entscheidung getroffen haben.

²⁰ Nicht erfasst werden hierdurch diejenigen, die faktisch nicht studieren, sich aber nicht exmatrikulieren.

3. Gesamtbild

a) Erfolgs-/Schwundquote

Die Gesamterfolgsquote in der Stichprobe liegt (gemäß Hochschuldaten) 5-10 Prozentpunkte oberhalb der formal ermittelten kohortenbezogenen Erfolgsquote. Da letztere aber auch erhebliche Anteile von Studierenden enthält, die nicht ernsthaft studieren, ist die hier ermittelte Zahl als repräsentativer für den „echten“ Studienerfolg zu betrachten. Die Schwundquote der Stichprobe entspricht weitgehend den Quoten der Kohorten. Allerdings sind diesen Quoten insgesamt als ungenügend zu betrachten. Die Ursachen, die sowohl in den Besonderheiten der Studierendenschaft zu finden waren/sind als auch in Fachbereichs- bzw. Studiengangsspezifika wurden bzgl. der letzteren im Rahmen einer Studiengangsreform ab 2011 adressiert und die Erfolgsquote deutlich verbessert.

b) Kriterien

Für die Gruppe der Absolventen erscheint bei genauerer Prüfung der Häufigkeitsverteilung die Gesamtnote geeigneter als die Studiendauer, da die Variable der Semesteranzahl einige starke Ausreißer nach oben und gleichzeitig nach unten eine gewisse Linksschiefe durch die Mindestanzahl von 6 Semestern (Regelstudienzeit) zeigt.

Bzgl. der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der Gesamtnote und der Studiendauer gibt, ergab eine Korrelationsanalyse einen mittleren bis moderaten positiven Zusammenhang ($r = -0,49$, $p < 0,001$). Damit werden ca. 24 % der Unterschiede in der Studiendauer durch Unterschiede in den Noten erklärt (oder umgekehrt).

Die Tatsache, dass ein kurzes bzw. schnelles Studium tendenziell mit einer guten Note zusammenhängt, ein längeres mit einer schlechteren Note, erlaubt allerdings nicht den zwingenden Schluss, dass schnelles Studieren zwangsläufig zu einem besseren Ergebnis führt: Bei zügigem Studium geht zwar weniger (Vor)Wissen verloren, die soziale Peer-Group bleibt erhalten, die Motivation bleibt hoch usw., aber gleichzeitig können gute Studierende auch schneller das Studium beenden. Beide Erfolgsmaßstäbe werden im Übrigen von denselben Faktoren gefördert (z. B. Intelligenz, Motivation).

Für die Abbrecher erlaubt es die Einschränkung auf die Gruppe der Studierenden mit mehr als 40 Credits, die Informationen bzgl. der Absolventen zu ergänzen. Allerdings können die Anzahl der erworbenen Credits und die Studiendauer alleine genommen nur wenige bedeutsame Erkenntnisse generieren. Immerhin ist daraus abzuleiten, dass insbesondere die Gruppe der „Langzeitstudierenden“ einer näheren Prüfung bedarf, da dort sowohl Absolventen als auch Abbrecher in erheblichem Umfang zu finden sind.

Im Übrigen gibt es in der Gruppe der Abbrecher, die mehr als 40 Credits erworben haben, eine signifikante moderate Korrelation der Studiendauer mit der Anzahl erworbener Credits ($r = 0,44$, $p < 0,001$).

D. Schulbezogene Faktoren

Hochschulzugangsberechtigung und Schulnoten sind naheliegende potenzielle Einflussfaktoren (s. Abschnitt B), deren Bedeutung im Folgenden untersucht wird. Die diesbezüglichen Daten beruhen auf Eigenangaben der Studierenden.

1. Hochschulzugangsberechtigung

a) Allgemein

Wie oben ausgeführt erscheint eine Basisunterscheidung der Hochschulzugangsberechtigungen zumindest nach Allgemeiner Hochschulreife (AHR) sowie Fachhochschulreife zzgl. Fachgebundener Hochschulreife (FHR) sinnvoll.

Tabelle 12

	Gesamt	Männlich	Weiblich	WiRe	IBLBM
	Anzahl/Anteil N (%)				
Gesamt	380	155	225	272	106
AHR	155 (40,8)	62 (40,0)	93 (41,3)	105 (38,6)	50 (47,1)
FHR	225 (59,2)	107 (60,0)	118 (58,7)	167 (61,4)	56 (52,9)

Während in der Stichprobe das Verhältnis AHR/FHR ca. 40/60 betrug und damit leicht unter dem Durchschnitt der Hochschule lag, war das Verhältnis an allen HAW bundesweit genau umgekehrt.²¹

Auch hier sind die Anteile der Untergruppen der Stichprobe weitgehend homogen. Auffällig ist der hohe Anteil der Studierenden mit AHR im Studiengang IBLBM, der in den tatsächlichen Kohorten sogar noch etwas höher (ca. 50 %) lag und damit auch deutlich über dem Schnitt der gesamten Hochschule (je nach Jahrgang 34-38 %). Beim Studiengang WiRe lag anderseits der Anteil der Studierenden mit FHR in der Gesamtkohorte ebenfalls höher (ca. 65 %) und damit leicht über dem Hochschul durchschnittswert.

Der Anteil der Gymnasialabiturienten in den Jahrgangskohorten schwankte auf Hochschulebene und in den Studiengängen insgesamt zwischen 23 und 30 % (der Gesamtanfängerzahl). In der Stichprobe wurde dieser Aspekt nicht erhoben, dürfte aber dem Vorstehenden entsprechen.

b) Absolventen

Tabelle 13

	Anzahl/Anteil N (%) [*]	Gesamtnote M (SD)	Semesteranzahl M (SD)
Gesamt	171	2,6 (0,40)	10,3 (4,5)
AHR	88 (56,7)	2,49 (0,35)	9,2 (3,8)
FHR	75 (33,3)	2,77 (0,41)	11,4 (5,0)

*Bezogen auf jeweilige Gesamtzahl Studierender mit dieser Hochschulzugangsberechtigung

Tabelle 13 zeigt die deutlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit AHR und FHR, unabhängig von den Schulnoten: Erstere haben einen wesentlich höheren Anteil an erfolgreichen Studierenden, eine bessere Durchschnittsnote und eine kürzere Studiendauer.

Der Unterschied in den Noten zwischen AHR und FHR ist statistisch signifikant ($t(161) = 3,71, p < 0,001$) mit einem substanziellem Effekt mittlerer Größe (Cohen's $d = 0,58$). Dies gilt in analoger, aber etwas schwächerer Weise, für die Studiendauer ($t(137) = 3,01, p < 0,001, d = 0,48$).

²¹ *Fichtl, Piopiunik, a.a.O., S. 14-15 (Daten für 2010).*

c) Abbrecher

Tabelle 14

	Abbrecher alle			Abbrecher Credits > 40		
	Anz./Ant. N (%*)	Credits <i>M (SD)</i>	Semester <i>M (SD)</i>	Anz./Ant. N (%*)	Credits <i>M (SD)</i>	Semester <i>M (SD)</i>
Gesamt	217	39,2 (44,3)	6,6 (6,1)	70	92,1 (38,8)	10,6 (6,7)
AHR	67 (43,3)	50,7 (48,1)	6,2 (6,4)	29 (18,7)	94,4 (41,7)	9,2 (6,6)
FHR	150 (66,7)	32,8 (39,2)	6,7 (6,0)	41 (18,2)	86,9 (34,8)	11,5 (6,8)

*Bezogen auf jeweilige Gesamtzahl Studierender mit dieser Hochschulzugangsberechtigung

Aus dem Vorstehenden ergibt sich schon, dass bei den Studienabbrechern der Anteil der Studierenden mit FHR deutlich überwiegt. Sie haben auch im Schnitt in einer etwas längeren Studiendauer weniger Credits erworben.

Bei Abbrechern mit mehr als 40 Credits ist die Studiendauer im Schnitt praktisch identisch mit derjenigen der Absolventen, aber in dieser Zeit haben sie nur die Hälfte der Credits erworben. Studierende mit AHR haben hier in weniger Semestern mehr Credits erworben, aber beide Kriterien differieren nicht signifikant (T-Test) und das Konfidenzintervall schließt jeweils die 0 mit ein.

2. Schulnoten

Wie im Theorieteil erläutert soll hier die Bedeutung der allgemeinen Schulabschlussnote verglichen werden mit jener der Fächer Deutsch und Mathematik.

a) Gesamtschulnote

Tabelle 15

Absolventen	Anzahl <i>N</i>	Gesamtschulnote	
			<i>M (SD)</i>
Alle	152	2,69	(0,44)
AHR	84	2,77	(0,42)
FHR	68	2,59	(0,45)

Die Schulabschlussnote der Studierenden mit AHR war signifikant schlechter als die der Studierenden mit FHR ($t(148) = 2,497, p = 0,007, d = 0,4$).

Eine lineare Regression mit der Gesamtschulnote als Prädiktor und der Hochschulnote als abhängige Variable ergab allerdings für AHR-Absolventen einen signifikanten positiven Zusammenhang mit kleinem bis moderatem Effekt ($B = 0,221, SE = 0,092, \beta = 0,26, t(81) = 2,41, p = 0,018, 95\text{-KI } [0,038; 0,403]$). Das Modell erklärte 6,8 % der Varianz der Hochschulnote.

Dasselbe gilt in etwas schwächerer Form für eine Regression mit der Studiendauer ($B = 1,968, SE = 0,985, \beta = 0,218, t(81) = 1,998, p = 0,049, 95\text{-KI } [0,008; 3,927], R^2 = 0,047$).

Für FHR-Absolventen ist hingegen kein sinnvoller Zusammenhang mit der Hochschulnote oder der Studiendauer ermittelbar (nicht einmal eine geringe Korrelation).

Dies weist darauf hin, dass die Schulnoten untereinander nicht wirklich vergleichbar und die FHR-Noten vermutlich tendenziell zu hoch sind (s. Abschnitt d).

Tabelle 16

Abbrecher Credits > 40	Anzahl <i>N</i>	Schulnote <i>M (SD)</i>	Korr. m. Cred. > 40 <i>r (p)</i>
Alle	61	2,73 (0,52)	-0,05 (0,69)
AHR	26	2,73 (0,55)	-0,09 (0,64)
FHR	35	2,73 (0,53)	0,187 (0,28)

Bei den Abbrechern (hier nur solche mit > 40 Credits²²) sind keine relevanten Unterschiede zwischen den Schulabschlussarten erkennbar, und nur bei den Studierenden mit FHR ein leichter (nicht signifikanter) Zusammenhang mit der Anzahl erworbenen Credits. Mittels Regression konnte kein sinnvoller linearer Zusammenhang festgestellt werden.

Auch ein Vergleich der Schulnoten von Absolventen und Abbrechern mittels eines T-Tests ergab keinen signifikanten Unterschied und nur eine sehr geringe Effektgröße.

Interessant ist schließlich die Frage, ob eine Unterscheidung der Notenstufen zusätzliche Transparenz bringt, insbesondere bzgl. der Frage, ob zumindest gute Schulnoten regelmäßig zum Studienerfolg führen.

Tabelle 17

Gesamt-schulnote		Gesamt	Absolventen	Abbrecher gesamt	Abbrecher Credits > 40
		<i>N (%)</i> *	<i>N (%)</i> **	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>
1,0-1,9	AHR	5 (1,4)	2 (40,0)	3 (60,0)	3 (60,0)
	FHR	12 (3,49)	2 (16,7)	10 (83,3)	3 (25,0)
2,0-2,4	AHR	26 (7,4)	16 (61,5)	10 (38,5)	3 (11,5)
	FHR	49 (13,9)	23 (46,9)	29 (53,1)	8 (16,3)
2,5-2,9	AHR	57 (16,1)	36 (63,1)	21 (36,9)	9 (15,8)
	FHR	64 (18,1)	24 (37,5)	40 (62,5)	7 (10,9)
3,0-3,4	AHR	47 (13,3)	21 (44,7)	26 (55,3)	9 (19,1)
	FHR	65 (18,5)	19 (29,2)	46 (70,8)	15 (23,1)
3,5-4,0	AHR	11 (3,1)	7 (63,6)	4 (36,4)	2 (18,2)
	FHR	13 (3,7)	0 (-)	13 (100)	2 (15,4)
Gesamt		352	150	202	61

* Anteil an Gesamtzahl aller Studierenden

** Anteil an der jeweiligen Notengruppe mit derselben Hochschulzugangsberechtigung

Insgesamt betrachtet ist es keineswegs so, dass gute Schulnoten (hier definiert als < 2,5) automatisch zum Studienerfolg führen, aber tendenziell sinkt mit schlechter werdender Schulnote auch die Erfolgswahrscheinlichkeit. Letzteres ist deutlicher für FHR-Studierende zu erkennen. Insgesamt sind jedoch auf allen Notenstufen AHR-Studierende proportional zu ihrer Kohorte erfolgreicher als FHR-Studierende, was das vorstehende Gesamtbild bestätigt.

²² Die Werte für die Gesamtgruppe der Abbrecher unterscheiden sich kaum von dieser Gruppe: AHR: $M = 2,79$, FHR: $M = 2,73$.

b) Note Deutsch

Wie oben ausgeführt können die Noten für einzelne Fächer aussagefähiger sein als Gesamtabschlussnoten, die ein Konglomerat unterschiedlicher Leistungsarten umfassen. Zu diesen Fächern zählt Deutsch, da insbesondere für den rechtlichen Teil der Studieninhalte die Sprachfertigkeit von besonderer Bedeutung ist.

Tabelle 18

Absolventen	Anzahl N	Note Deutsch M (SD)
Alle	142	2,59 (0,70)
AHR	76	2,51 (0,60)
FHR	64	2,71 (0,77)

Im Gegensatz zur Gesamtschulnote ist die Deutschnote bei Studierenden mit AHR signifikant besser als bei jenen mit FHR, allerdings mit einer eher geringen Effektstärke ($t(138) = 1,7, p = 0,045, d = 0,29$).

Eine lineare Regression mit der Schulnote Deutsch als UV und der Hochschulnote als AV bei AHR-Absolventen ergab einen signifikanten positiven Zusammenhang mit mittlerem Effekt ($B = 0,200, SE = 0,062, \beta = 0,351, t(75) = 3,222, p = 0,002, 95\%-KI [0,076; 0,323]$), was die Varianz der Hochschulnote besser erklärte als die Gesamtschulnote ($R^2 = 0,123$).

Bei FHR-Studierenden wäre der Zusammenhang nur schwach, aber er war statistisch ohnehin nicht signifikant.

Tabelle 19

Abbrecher Credits > 40	Anzahl N	Note Deutsch M (SD)	Korr. mit Cred. > 40 r (p)
Alle	53	2,52 (0,66)	-0,06 (0,65)
AHR	21	2,37 (0,67)	-0,29 (0,19)
FHR	32	2,64 (0,65)	0,182 (0,32)

Interessanterweise waren die Durchschnittsnoten der Abbrecher mit mehr als 40 Credits²³ besser als die der Absolventen. Ein Vergleich der Deutschnoten beider Gruppen (T-Test) ergab allerdings keinen signifikanten Unterschied und nur eine geringe Effektgröße ($d = 0,1$).

Der Unterschied zwischen AHR und FHR ist hier etwas größer, aber nicht signifikant ($t(51) = 1,4, p = 0,082, d = 0,4$).

Eine lineare Regression bestätigte den Zusammenhang zwischen Deutsch-Note und erworbenen Credits in derselben Stärke wie die Korrelation, war aber auch nicht signifikant. Für FHR-Abbrecher konnte kein linearer Zusammenhang zwischen beiden Variablen erkannt werden. In beiden Fällen ist die Gruppengröße allerdings gering.

c) Note Mathematik

Auch die Mathe-Note als Ausdruck der Kompetenz im Umgang mit Zahlen und (quantitativen) Zusammenhängen könnte einen Prädiktor für den Studienerfolg darstellen.

²³ Die Werte für die Gesamtgruppe der Abbrecher unterscheiden sich kaum von dieser Gruppe.

Tabelle 20

Absolventen	Anzahl N	Mathe-Note M (SD)
Alle	140	2,85 (0,97)
AHR	76	2,87 (0,90)
FHR	64	2,77 (1,05)

Erwartungsgemäß ist die Mathe-Note in der absoluten Höhe schlechter als die Gesamtschulnote und erst recht die Deutsch-Note. Wie bzgl. der Gesamtschulnote ist auch hier die Note der FHR-Studierenden besser als die der AHR-Studierenden. Beide weisen aber eine hohe Standardabweichung auf und der Notenunterschied zwischen beiden Gruppen wird auch nicht als signifikant getestet.

Ein aussagefähiger Zusammenhang zwischen Mathe-Note und Gesamthochschulnote oder Semesteranzahl liegt hier für Absolventen gemäß den durchgeführten Korrelations- und Regressionsberechnungen nicht vor.

Tabelle 21

Abbrecher	Anzahl N	Mathe-Note M (SD)	Korr. m. Cred. > 40
			r (p)
Alle	53	2,95 (0,84)	-0,02 (0,87)
AHR	21	2,93 (0,72)	-0,44 (0,046)
FHR	32	2,93 (0,91)	0,171 (0,35)

Die Noten der Abbrecher mit mehr als 40 Credits²⁴ unterscheiden sich nicht für AHR und FHR, sind aber erwartungsgemäß schlechter als die der Absolventen. Ein Vergleich zwischen beiden Gruppen (T-Test) ergab allerdings keinen signifikanten Unterschied und nur eine geringe Effektgröße ($d = 0,1$).

Eine lineare Regression mit der Mathe-Schulnote als UV und der Anzahl erworbener Credits als AV bei AHR-Abbrechern (Credits > 40) ergab einen signifikanten negativen Zusammenhang ($B = -26,764$, $SE = 12,533$, $\beta = -0,440$, $t(21) = 2,136$, $p = 0,046$, 95 %-KI [-52,996; -0,532]). Das Modell erklärte 19,3 % der Varianz der erreichten Credits ($R^2 = 0,193$) und ist daher ein starker Prädiktor, allerdings ist angesichts der geringen Stichprobengröße das Ergebnis unsicher.

Bei FHR-Abbrechern ist kein linearer Zusammenhang erkennbar. Die positive Korrelation ist wohl als Hinweis auf nicht aussagefähige Noten zu deuten.

d) Gesamtbetrachtung

Die uneinheitlichen vorstehenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die undifferenzierte Nutzung von Schulnoten für die Hochschulzulassung und die Voraussage des Studienerfolgs fragwürdig (geworden) ist. Fundamental erscheint insbesondere die Unterscheidung zwischen AHR und FHR, aber selbst innerhalb dieser Gruppen bedarf es einer näheren Betrachtung, die auch die Schulformen mit einschließt, da z. B. eine AHR eines Gymnasium vermutlich etwas anders aussagt als eine entsprechende eines Berufskollegs.

Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass AHR- und FHR-Noten nicht ohne Weiteres dasselbe Leistungsniveau ausdrücken. Vergleicht man in einer abgestuften Betrachtung die Schulgesamtnote, die typischerweise zum Erreichen eines bestimmten Niveaus der

²⁴ Die Werte für die Gesamtgruppe der Abbrecher unterscheiden sich kaum von dieser Gruppe.

Hochschulgesamtnote von Absolventen erforderlich war, ergibt sich für AHR-Noten ein plausibles Gesamtbild. Für FHR-Noten ist dies jedoch keineswegs der Fall (s. auch oben Abschnitt a zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Schulnote und Hochschulnote).

Tabelle 22

Hochschule	Schule	
Gesamtnote gestuft	AHR-Note	FHR-Note
	<i>M (N)</i>	
1-1,5	2,5 (1)	2,61 (1)
1,51-2,0	2,7 (6)	3,0 (3)
2,01-2,25	2,6 (10)	2,6 (2)
2,26-2,5	2,72 (28)	2,37 (11)
2,51-2,75	2,84 (16)	2,54 (14)
2,76-3,0	2,91 (17)	2,61 (22)
3,01-3,25	2,82 (4)	2,62 (10)
3,26-3,5	-	2,95 (4)

Gerade bei den schlechteren Hochschulnoten ist (auch angesichts der relativ hohen Fallzahl der FHR-Absolventen) davon auszugehen, dass die FHR-Schulnoten die tatsächliche Leistungsfähigkeit nicht korrekt abbilden. Die Überbewertungsdiskrepanz gegenüber den AHR-Noten zeigt sich auf einer erheblichen Bandbreite der Notenskala und beträgt bis zu 0,35 Notenpunkte (sie würde vermutlich bei gleichen schulischen Leistungsanforderungen noch höher ausfallen).²⁵ Dies hat insbesondere zur Folge, dass AHR-Bewerber bei der NC-basierten Zulassung (die nicht nach Schulabschlussart differenziert) systematisch benachteiligt werden.

E. Motivation

Die Motivation der Studierenden wird als wichtig und prägend für den Studienerfolg betrachtet. In der vorliegenden Stichprobe wurde der Motivationslevel jedoch nicht durch einen spezifischen Test ermittelt, sondern beruht auf der Eigenangabe der Studierenden auf Basis einer Skala von 1-10.

1. Absolventen und Abbrecher

Bei der Frage, ob Motivation insgesamt für den Studienerfolg bedeutsam ist, ergaben sich bei einem Gesamtdurchschnitt aller Teilnehmer von $M = 8,12$ ($SD = 1,41$) folgende Zahlen:

²⁵ M. Grabinski, Sind Abiturienten besser als FOS oder BOS Absolventen?, Die Neue Hochschule 2/2011, 56 – 57, fand für ein etwas anderes Testsetting (Erstsemesterklausuren sowie spezieller Leistungstest in einem betriebswirtschaftlichen Studiengang über mehrere Jahre), dass zu der Schulnote von FOS oder BOS-Schülern (in Bayern) sogar eine ganze Notenstufe hinzugezählt werden müsste, um sie mit dem Abitur vergleichen zu können. Die Diskrepanzen zeigten sich hier vor allem bei den guten Noten, bei den schlechten gab es kaum Unterschiede.

Tabelle 23

	Anzahl N	Motivationslevel <i>M (SD)</i>
Absolventen	160	8,31 (1,22)
Abbrecher	72	7,99 (1,39)
Credits > 40		

Der Motivationslevel der Absolventen lag signifikant oberhalb desjenigen der Abbrecher mit mehr als 40 Credits ($t(375) = 2,54, p = 0,006$ (T-Test)). Die Effektstärke war sehr groß (Cohen's $d = 1,41$), was auf einen praktisch bedeutsamen Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinweist.

Eine lineare Regression mit dem Motivationslevel als Prädiktor und der Abschlussnote aller Absolventen als AV ergab einen signifikanten Zusammenhang ($B = -0,063, SE = 0,026, \beta = -0,192, t(159) = -2,464, p = 0,015, 95\%-KI [-0,113; -0,012]$). Das Modell erklärte aber nur 3,7 % der Varianz der Gesamtnote ($R^2 = 0,037$). Ein vergleichbarer, sogar etwas stärkerer Zusammenhang ergab sich mit der Studiendauer.

Eine Differenzierung nach AHR oder FHR verbesserte die Aussagekraft nicht.

Bei den Abbrechern mit mehr als 40 Credits²⁶ konnte kein linearer Zusammenhang mit den erworbenen Credits festgestellt werden, auch keine aussagefähige Korrelation.

2. Untergruppen

Bzgl. der Frage, welche Auffälligkeiten es hinsichtlich der Motivation in den verschiedenen Untergruppen (jeweils Absolventen und Abbrecher) gab bzw. wodurch die Motivation ggf. geprägt wird, ergaben sich folgende Zahlen:

Tabelle 24

Untergruppe	Motivationslevel <i>M (SD)</i>	Unterschied*
Männlich	8,23 (1,24)	$t(375) = 1,379, p = 0,084,$ $d = 0,143$
Weiblich	8,0 (1,44)	
WiRe	8,13 (1,30)	$t(373) = 0,108, p = 0,457,$ $d = 0,012$
IBLBM	8,11 (1,30)	
AHR	8,36 (1,25)	$t(367) = 2,726, p = 0,003,$ $d = 0,289$
FHR	7,97 (1,39)	
Berufsausbildung ja	8,26 (1,33)	$t(367) = 1,743, p = 0,041,$ $d = 0,182$
Berufsausbildung nein	8,02 (1,34)	
Berufstätigkeit ja	8,14 (1,26)	$t(354) = 0,641, p = 0,261,$ $d = 0,068$
Berufstätigkeit nein	8,05 (146)	

*Jeweils T-Test bei gleichen Varianzen

Signifikante gruppenbezogene Unterschiede gab es nur zwischen AHR und FHR (welche zu den bisherigen Befunden passen) und bzgl. einer eventuell erfolgten Berufsausbildung (s. auch hiernach).

²⁶ Der Wert für alle Abbrecher liegt geringfügig niedriger.

Es gab im Übrigen keine nennenswerte Korrelation zwischen der Gesamtschulnote und dem Motivationslevel (gute Schüler werden nicht zu stärker motivierten Studierenden), auch nicht unter Berücksichtigung der Differenzierung von AHR und FHR.

F. Beruf

Die Einbeziehung berufsbezogener Aspekte ist aus verschiedenen Gründen von Bedeutung:

- Eine Berufsausbildung vor dem Studium kann Vorwissen (insbesondere bei Fachbezug) und zudem Selbstwirksamkeit, Kompetenz im selbständigen Lernen u. ä. generieren.
- Ein erfolgreicher erster (Ausbildungs-)Abschluss gibt Sicherheit und Gelassenheit für das Studium.
- Eine Berufsausbildung oder -tätigkeit kann zu einer höheren Motivation führen bzw. damit einhergehen (in der vorliegenden Stichprobe ist dies im Schnitt der Fall: S. hiervor).

Bachelor-Studiengänge stellen im Übrigen einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar, und insbesondere an HAW besitzen sie einen starken Praxisbezug, so dass es sinnvoll ist zu prüfen, ob und in welcher Weise berufsbezogene Aspekte sich auf den Studienerfolg auswirken.

1. Berufsausbildung

a) Überblick

An HAW absolviert ein erheblicher Anteil der Studierenden eine Berufsausbildung vor Aufnahme des Studiums. Für die vorliegende Stichprobe ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 25

Ausbildung?	Gesamt	M	W	WiRe	IBLBM	AHR	FHR
				N (%)			
Ja	179 (47,3)	82 (49,7)	97 (45,5)	141 (51,4)	38 (36,9)	52 (35,1)	125 (56,3)
Nein	199 (52,7)	83 (50,3)	116 (54,5)	133 (48,6)	65 (63,1)	96 (64,9)	97 (43,7)
Gesamt	378	165	213	274	103	148	222

Insgesamt liegt der Anteil der Studierenden mit vorangegangener Berufsausbildung im Gesamtdurchschnitt der Hochschule. Die Tatsache, dass Männer etwas häufiger eine Ausbildung absolvieren als Frauen, dürfte keine besondere Bedeutung haben. Während die Unterschiede zwischen Studierenden mit AHR und FHR plausibel erscheinen, da letztere aufgrund ihrer Schulausbildung eine größere Affinität zur Berufsausbildung aufweisen, überrascht zunächst der sehr geringe Ausbildungsanteil im Studiengang IBLBM bei gleichzeitig besonders hohem Anteil im Parallelstudiengang WiRe. Dies passt jedoch zum jeweilig hohen Anteil AHR (IBLBM) und FHR (WiRe)-Studierender (s. Abschnitt D. 1).

b) Absolventen

Tabelle 26

	Alle	Davon vorher auch berufs-tätig	Davon vorher nicht be-rufstät.	Davon mit AHR	Davon mit FHR
<i>N</i>					
Gesamtnote <i>M (SD)</i>					
Gesamt	163	91	61	86	74
Ausbil-dung	74 2,57 (0,41)	48 2,50 (0,43)	19 2,65 (0,36)	31 2,42 (0,37)	42 2,67 (0,41)
Keine Aus-bildung	89 2,62 (0,38)	43 2,69 (0,39)	42 2,56 (0,38)	55 2,53 (0,34)	32 2,77 (0,41)
Unter-schiede	$t(161) = -0,867,$ $p = 0,194,$ $d = -0,136$	$t(89) = -2,11,$ $p = 0,019,$ $d = -0,443$	$t(59) = 0,881,$ $p = 0,191,$ $d = -0,244$	$t(84) = -1,368,$ $p = 0,87,$ $d = 0,30$	$t(72) = -1,034,$ $p = ,152,$ $d = 0,243$
<i>N</i>					
Semesteranzahl <i>M (SD)</i>					
Gesamt	171				
Ausbil-dung	74 9,36 (3,79)	48 9,48 (4,16)	19 9,47 (3,42)	31 8,19 (2,7)	42 10,21 (4,29)
Keine Aus-bildung	89 11,0 (5,1)	43 12,58 (5,67)	42 9,74 (4,15)	55 9,78 (4,33)	32 12,97 (5,64)
Unter-schiede	$t(159) = -2,343,$ $p = 0,010,$ $d = -0,359$	$t(76) = -2,946,$ $p = 0,002,$ $d = -0,629$	$t(41) = -.242,$ $p = 0,398,$ $d = -0,067$	$t(84) = -1,842$ $p = 0,35,$ $d = -0,414$	$t(56) = -2,099,$ $p = 0,13,$ $d = -0,56$

Zunächst fällt auf, dass die Noten der Studierenden mit Berufsausbildung, unabhängig davon, ob sie auch schon berufstätig waren oder welche Schulabschlussqualifikation sie besitzen, besser sind als die der Studierenden ohne Berufsausbildung. Dies geht einher mit der bereits festgestellten höheren Motivation (s. o.).

Auch im vorliegenden Zusammenhang sind Studierende mit AHR erfolgreicher als solche mit FHR. Die beste Durchschnittsnote erzielten Studierende mit AHR und Berufsausbildung, die niedrigste jene mit FHR, aber ohne Berufsausbildung.

Auch eine Berufstätigkeit zusätzlich zur Ausbildung wirkt sich positiv aus. Eine Berufstätigkeit ohne Ausbildung hingegen wirkt sich negativ aus, vermutlich weil es sich um wenig qualifizierte Tätigkeiten handelt.

Die Zahlen bzgl. der Studiendauer bestätigen alle diese Feststellungen, außer dass eine vorherige Berufstätigkeit sich negativ auf die Studiendauer auswirkt, was dadurch erklärt werden könnte, dass diese Studierende während des Studiums weiter gearbeitet und damit ihre Studiendauer verlängert haben.

Die Ergebnisse eines T-Tests zur Untersuchung der Mittelwertunterschiede der Noten jeweils zwischen Ausbildung/keine Ausbildung sind in der Tabelle aufgeführt. Die Werte und Effektstärken sind fast alle gering und nicht signifikant, mit Ausnahme der Konstellation von Studierenden mit vorangegangener Berufstätigkeit. Bzgl. der Studiendauer sind die Werte stärker und auch der Wert für alle signifikant.

c) Abbrecher

Tabelle 27

	Alle	Davon auch berufstätig	Davon nicht berufstätig	Credits > 40	Davon auch berufstätig	Davon nicht berufstätig
	<i>N</i> Credits <i>M</i> (<i>SD</i>)					
Ge-samt	215	113	91	70	36	31
Aus-bild.	105 39,7 (43,6)	67 36,7 (40,9)	35 45,0 (48,8)	32 (95,25/38,0)	17 (95,35/39,04)	14 (94,50/39,51)
Keine Aus-bild.	110 38,8 (44,7)	46 48,8 (51,0)	56 31,4 (37,7)	38 89,7 (39,2)	19 100,2 (40,7)	17 78,2 (35,2)

Die Zahlen bzgl. der Studienabbrecher zeigen insgesamt etwas mehr Credits bei absolviertter Ausbildung. Die Wirkung der Zusatzvariable Berufstätigkeit ist sehr deutlich positiv, wenn keine Berufsausbildung erfolgte, aber bei einer größeren Gruppe von Abbrechern (mit wenig Credits) auch kontraproduktiv. Die geringste Anzahl Credits wurde erreicht, wenn weder eine Ausbildung noch eine Berufstätigkeit vor dem Studium erfolgten.

Tabelle 28

	Alle	Davon AHR	Davon FHR	Credits > 40	Davon AHR	Davon FHR
	<i>N</i> Credits <i>M</i> (<i>SD</i>)				<i>N</i> Credits <i>M</i> (<i>SD</i>)	
Ge-samt	215	62	148	70	28	40
Aus-bild.	105 39,7 (43,6)	21 50,1 (51,4)	83 36,0 (40,3)	32 92,11 (38,0)	7 108,57 (48,93)	24 89,79 (34,28)
Keine Aus-bild.	110 38,8 (44,7)	41 55,0 (47,7)	65 28,4 (38,0)	38 89,74 (39,25)	21 91,33 (39,76)	16 83,69 (37,18)

Auch bei einer nach Schulabschlussart differenzierenden Betrachtung erwerben Abbrecher mit Berufsausbildung mehr Credits als solche ohne. Ausnahme ist eine Gruppe von AHR-Studierenden, die eine Ausbildung absolviert haben und weniger Credits erworben haben als solche ohne Ausbildung (dies spiegelt den hier vor schon festgestellten Zusammenhang).

Die zusätzliche Berücksichtigung der Art des Schulabschlusses weist einmal mehr darauf hin, dass Absolventen mit AHR deutlich mehr Credits erwerben als solche mit FHR, auch wenn sie letztlich ihr Studium nicht erfolgreich abgeschlossen haben.

d) Ausbildungsart

Tabelle 29

	Gesamt	Absolventen		Abbrecher	
		N	N (%) Gesamtnote M (SD)	N (%) Credits M (SD)	
				Credits M (SD)	
ReNo-Fachangestellte	42	15 (35,7%) 2,62 (0,40)		27 (64,3) 52,3 (51,4)	
Steuerfachangestellte	6	4 (66,6%) 2,62 (0,33)		2 (33,4) 38,5 (33,2)	
Banklehre	9	6 (66,6%) 2,52 (0,48)		3 (33,4) 64,3 (19,3)	
Sonst. kaufmännische Ausbildung	82	34 (41,5%) 2,56 (0,47)		48 (58,5) 38,4 (44,8)	
Sonstige	32	10 (31,2%) 2,54 (0,35)		22 (68,8) 28,0 (31,5)	
Gesamt	171	69 (40,3%)		102 (59,7%)	

Hinsichtlich der Art der Berufsausbildung lässt sich nicht ableiten, dass bestimmte Arten Vorteile beim Studium erbringen. Die Teilgruppen sind auch zahlenmäßig zu klein, um über einen ersten Eindruck hinaus belastbare Schlussfolgerungen zu treffen.

2. Berufstätigkeit vor dem Studium

Hiervor wurde bereits ermittelt, dass der Motivationslevel höher liegt, wenn vor dem Studium eine Berufstätigkeit ausgeübt wird. Es bleibt nun zu prüfen, ob sich das auf den Studienerfolg positiv auswirkt.

a) Absolventen

Tabelle 30

	Alle	AHR		FHR	
		Anzahl/Anteil N (%)		Note M (SD)	
		Semesteranzahl M (SD)			
Berufstätig. vor Stud.	92 (59,7) 2,59 (0,42) 10,95 (5,11)	46 (56,8) 2,49 (0,37) 10,0 (4,6)		45 (63,4) 2,69 (0,45) 11,7 (5,4)	
Keine Berufs- tät. vor Stud.	62 (40,3) 2,59 (0,37) 9,68 (3,88)	35 (43,2) 2,49 (0,35) 8,6 (2,8)		26 (36,6) 2,73 (0,36) 11,2 (4,6)	
Gesamt	154	81		71	

Eine Berufstätigkeit vor dem Studium hat keinen signifikant positiven Effekt auf die erzielte Note von Absolventen. Dieser Personenkreis studiert vielmehr etwas länger, was daran liegen könnte, dass sie die Tätigkeit während des Studiums (zumindest teilweise) weiterführen.

Nur die Note der FHR-Absolventen verbessert sich etwas (vgl. Tabelle 13), aber nicht annähernd so viel, dass sie sich der Note der AHR-Absolventen annähern würde.

Eine Berufstätigkeit in Kombination mit einer Berufsausbildung wurde bereits hiervor angesprochen. Eine Berufstätigkeit ohne Ausbildung wirkt sich positiver aus die Erfolgskriterien aus als eine Ausbildung ohne Berufstätigkeit.

b) Abbrecher

Tabelle 31

	Alle		Credits > 40	
	Anzahl/Anteil N (%)	Credits M (SD)	Anzahl/Anteil N (%)	Credits M (SD)
Berufstätig. vor Stud.	115 (55,3)	41,0 (45,5)	36 (52,2)	97,9 (39,4)
Keine Berufs- tätig. vor Stud.	93 (44,7)	37,3 (42,3)	33 (47,8)	84,3 (36,6)
Gesamt	208		69	

Abbrecher mit einer Berufstätigkeit vor dem Studium erzielen im Schnitt mehr Credits als solche ohne vorherige Berufserfahrung. Der Unterschied ist allerdings nicht signifikant ($t(63) = 1,477, p = 0,072, d = 0,35$, 95%-KI schließt 0 ein).

Die Wirkung der Zusatzvariable Berufstätigkeit ist sehr deutlich positiv, wenn keine Berufsausbildung erfolgte. Die geringste Anzahl Credits wurde erzielt, wenn weder eine Ausbildung noch eine Berufstätigkeit vor dem Studium erfolgten (s. Tabelle 27).

Vergleicht man die Wirkung der Ausbildung und der Berufstätigkeit, ergibt sich aus den Zahlen ein leichtes Übergewicht zugunsten der Berufstätigkeit.

3. Information über Berufsperspektiven

Die Studierenden sollten auf einer dreistufigen Likert-Skala angeben, wie ausführlich ihre Informationen über Berufsperspektiven ihres Studiums waren. Der Durchschnittswert aller Teilnehmer betrug $M = 2,62, SD = 0,51$. Wurde eine Berufstätigkeit vor dem Studium ausgeübt und/oder ein FHR-Abschluss erzielt, lag der Wert etwas oberhalb des Gesamtdurchschnitts, im gegenteiligen Fall deutlicher darunter. Dies dürfte sich nahe liegenderweise dadurch erklären, dass diese Studierendengruppen eine größere Affinität zum Berufsleben aufweisen.

Der Wert für Absolventen ($N = 132$) lag mit $M = 2,54 (SD = 0,54)$ signifikant unter dem Wert der Abbrecher ($N = 155, M = 2,68, SD = 0,48$), d. h. Absolventen waren deutlich schlechter informiert als Abbrecher ($t(263) = 2,39, p = 0,009, d = 0,51$) (Bei Abbrechern mit > 40 Credits war die Differenz noch stärker).

Die Korrelation mit der Gesamtnote ($r = 0,11, p = 0,90$) und mit der Studiendauer ($r = -0,073, p = 0,41$) der Absolventen war (sehr) gering und nicht signifikant. Auch für Abbrecher konnte nur eine verschwindend geringe Korrelation mit den erworbenen Credits festgestellt werden.

Insgesamt ist die Bedeutung ausführlicher Information über Berufsperspektiven usw. für den Studienerfolg wohl zu vernachlässigen, auch wenn eine gewisse Korrelation mit dem Motivationslevel besteht ($N = 283, r = 0,23, p < 0,001$).

G. Sonstige Vorbereitung oder Vorqualifikation

1. Informationen über das Studium

Der Informationsgrad über das aufgenommene Studium war nach Selbsteinschätzung der Studierenden hoch, sowohl bei Absolventen ($N = 132$, $M = 2,82$, $SD = 0,402$) als auch bei Abbrechern (Alle: $N = 155$, $M = 2,78$, $SD = 0,415$; mit Credits > 40: $N = 54$, $M = 2,85$ $SD = 0,35$). Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen erreichen kein Signifikanzniveau.

Die Korrelation mit der Gesamtnote sowie der Studiendauer bei Absolventen ist verschwindend gering, die Korrelation mit den Credits bei Abbrechern geringfügig höher (zwischen 0,1 und 0,2, aber negativ).

Ähnlich wie Informationen über Berufsperspektiven wirken sich Studieninformationen nicht direkt erfolgsförderlich aus. Sie können aber eine Verschlechterung der Erfolgsquote verhindern, indem die Informationen (zumindest möglicherweise) Interessenten von der Aufnahme des Studiums abhalten, was in den Zahlen natürlich nicht zum Ausdruck kommt.

2. Qualität der Vorbereitung auf Studium

Auch die Qualität der Vorbereitung auf das Studium (für alle Teilnehmer: $N = 367$, $M = 2,58$, $SD = 0,77$) wurde von Absolventen ($N = 160$, $M = 2,54$, $SD = 0,81$) erstaunlicherweise weniger gut eingeschätzt als von Abbrechern (Alle: $N = 207$, $M = 2,61$, $SD = 0,75$; mit Credits > 40: $N = 68$, $M = 2,74$, $SD = 0,70$).

In allen Gruppen war die Korrelation mit den Erfolgskriterien verschwindend gering.

Zu der Frage, mit Hilfe welcher Informationsquellen die Studierenden sich informiert haben, gibt folgende Tabelle Auskunft (3 Antwortmöglichkeiten jeweils mit Priorisierung 1 bis 3, aber es mussten keine drei Antworten gegeben werden):

Tabelle 32

	Absolventen				Abbrecher			
	1	2	3	Ges.	1	2	3	Ges.
Webseite WH/Fachbereich	34	4	2	40	31	6	2	39
Hochschulinformationstag o.ä.	11	13	2	26	10	10	6	26
Familie/Freunde/Bekannte	5	20	6	31	6	22	6	34
Berufsberatung, Arbeitsagentur ...	19	10	3	32	27	23	6	56
Sonstiges Internet	53	27	7	87	74	28	5	107
Sonstiges	3	5	6	14	3	16	8	27
Gesamt	125	79	26		151	105	33	

Das Informationsverhalten unterscheidet sich kaum zwischen beiden Gruppen und wird vor allem durch die Nutzung digitaler Angebote geprägt.

3. Vorangegangenes anderes Studium

Insgesamt haben 18 Studierende (4,5 %) hatten vor Aufnahme des Bachelorstudiums bereits ein anderes Studium erfolgreich absolviert, weitere 46 (11,6 %) ein Studium aufgenommen, aber abgebrochen. Nur ein Teil dieser Studierenden hat nähere Angaben dazu gemacht. Diejenigen, die vorher Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften studiert haben, weisen die folgenden Merkmale auf:

Tabelle 33

	Absolventen		Abbrecher	
	Rechtswiss.	Wirtsch.wiss.	Rechtswiss.	Wirtsch.wiss.
	N Note M (SD)		N Credits M (SD)	
Erfolgreiches Studium	2 2,76 (0,23)	1 3,0 (-)	0	3 53,67 (70,46)
Abgebrochenes Studium	4 2,45 (0,39)	5 2,55 (0,49)	3 73,33 (59,36)	6 68,33 (65,12)

Aus dem Merkmal des Vorstudiums alleine lässt sich nicht ableiten, ob diese Studierenden erfolgreicher sind als andere, da (abgesehen von den geringen Fallzahlen) zu viele Umstände einer näheren Betrachtung bedürfen.

H. Planungen und Selbsteinschätzungen

Studienleistungen können auch dadurch beeinflusst werden, wie man seine eigene Leistungsfähigkeit einschätzt oder wie realistisch die Erwartungen an das Studium und die hierauf basierenden Planungen sind. Dies wird im Folgenden anhand einiger beispielhafter Merkmale geprüft.

1. Geplante Lernzeit/Woche

Die Erfahrung zeigt, dass der Studienerfolg durch die für das Lernen verfügbare bzw. hierin investierte Zeit mitbestimmt wird. Angesichts der hohen Anzahl Studierenden, die nebenher arbeiten (z. T. müssen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern), lange Anfahrtswege haben oder durch familiäre Umstände belastet werden, erscheint der Faktor „Lernzeit“ durchaus relevant für den Studienerfolg.

Die geplante Lernzeit lag bei den Absolventen ($N = 152$) mit $M = 36,7$ ($SD = 8,4$) leicht unter derjenigen der Abbrecher ($N = 212$, $M = 37,3$, $SD = 7,1$), wobei der Unterschied statistisch nicht signifikant war.

Die Korrelation mit den Erfolgskriterien war sowohl bei Absolventen als auch bei den Abbrechern sehr gering und nicht signifikant.

Anzumerken ist diesbezüglich, dass es sich hier um (auf den ersten Blick eher optimistische) Planwerte zu Beginn des Studiums handelt. Wesentlich aussagefähiger wäre vermutlich die ex post ermittelte tatsächliche Lernzeit (die hier konzeptbedingt nicht ermittelt werden konnte). Hinzu kommt, dass „Lernzeit“ schwer zu standardisieren ist und individuell sicher sehr unterschiedlich interpretiert wird (z. B. zur Unterscheidung von der für das Studium insgesamt investierten Zeit).

2. Geplante Studiendauer

Mit dem vorigen Punkt verbunden ist die Frage, in welcher Zeit jemand sein Studium zu absolvieren plant. Damit einher geht auch eine realistische Einschätzung der Anforderungen des Studiums und der eigenen Leistungsfähigkeit.

Die Einschätzungen der Studierenden sind insgesamt (zu) optimistisch und unterscheiden sich nicht nennenswert bei zukünftigen Absolventen ($N = 161$, $M = 6,25$, $SD = 0,63$) und Abbrechern ($N = 217$, $M = 6,32$, $SD = 0,67$). Wie bzgl. der geplanten Lernzeit sind

die Korrelationen mit den Erfolgskriterien sehr gering und nicht signifikant, was angesichts der tatsächlichen durchschnittlichen Studiendauer (s. o.) ohne weiteres nachvollziehbar ist.

3. Qualifikationsdefizite

Eine Einschätzung der objektiven Qualifikationsdefizite der Studierenden würde eine umfängliche eigenständige Testung erfordern, die im vorliegenden Rahmen nicht möglich war. Es wurde stattdessen anhand einer vorgegebenen Liste (s. hiernach) gefragt, welche der dort konkret auf das Studium bezogenen Defizite die Studierenden bei sich im Laufe des ersten Semesters erkannt haben, in dem sie sowohl rechtliche, betriebswirtschaftliche als auch fremdsprachenbezogene Pflichtfächer besucht haben (allerdings noch bevor sie die diesbezügliche Klausur geschrieben haben).

Es war möglich, bis zu 3 Defizite anzugeben (ohne Intensitätsstufe), ggf. aber auch keines. Zukünftige Absolventen ($N = 171$, $M = 0,88$, $SD = 0,63$) gaben dabei geringfügig und nicht signifikant weniger Defizite an als Abbrecher ($N = 226$, $M = 0,96$, $SD = 0,613$). Aussagefähige Zusammenhänge mit den Erfolgskriterien konnten hieraus nicht abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Art der Defizite ergab sich folgendes Bild:

Tabelle 34

	Absolventen ($N = 171$)		Abbrecher ($N = 226$)	
	1. Defizit	2. Defizit	1. Defizit	2. Defizit
Mangelnder Fleiß/Motivation	14	0	21	0
Zu wenig Zeit	7	1	9	2
Schwächen in ökon. Fächern	74	3	101	3
Schwächen in jur. Fächern	5	6	14	3
Unzureich. Sprachkenntnisse	17	10	23	18
Sonstige	9	3	13	6
	126	23	181	32

Auffällig ist hier fachbezogen der Problembereich „ökonomische Fächer“, der im 1. Semester erkennbar mit dem Modul „Quantitative Methoden“ zusammenhing (s. auch oben bzgl. der Mathe-Schulnote), während rechtsbezogene Fächer weniger Probleme bereiteten als die Sprachkenntnisse (im vorliegenden Kontext Englisch).

Im Übrigen ist mit über 10 % auch mangelnder Fleiß/mangelnde Motivation offenbar ein relevanter Faktor.

I. Gesamtbewertung

1. Erkenntnisse

Die vorstehenden Ergebnisse enthalten sowohl Bestätigungen (z. B. bzgl. der Bedeutung der Motivation) als auch Infragestellungen (s. insbesondere die schulbezogenen Faktoren) bisheriger Erkenntnisse bzw. Überzeugungen. Es wurden neue Bereiche explored, bei denen sich eine weitere Vertiefung empfiehlt (s. die berufsbezogenen Aspekte) und andere, bei denen sich eine Weiterverfolgung nicht lohnt (z. B. Intensitätsgrad der Informationen zu Studium und Berufsperspektiven).

Das Studium ist ein komplexes Phänomen, und es wäre illusorisch, dieses auf einige wenige Einflussgrößen reduzieren zu wollen. Durch verschiedene Differenzierungen

sind mehr oder weniger wichtige Teilbereiche bzw. -aspekte sichtbarer geworden, und es wurde implizit deutlich, wie wichtig es ist, über vieldimensionale Datensätze zu verfügen.

Ein Teil der Erkenntnisse könnte zügig zu Maßnahmen führen, andere bedürfen weitergehender Untersuchungen (s. hiernach), und beide eine ausreichende Aufgeschlossenheit für die Thematik und die Art und Weise des geeigneten Umgangs hiermit.

2. Stärken und Grenzen

Die hier erarbeiteten Ergebnisse können nicht alle bzw. ohne Weiteres verallgemeinert oder auf andere Hochschulen übertragen werden (s. Abschnitt A), aber sie sind immerhin empirisch erhoben und die Größe der Stichprobe erlaubt auch aussagefähige statistische Schlussfolgerungen.

Diese bergen jedoch die Schwäche jeder Statistik, dass sie nämlich die Vielfalt reduzieren und damit auch wichtige Aspekte kaschieren können. Es wurde hier versucht, dem durch eine differenzierende Sichtweise entgegenzuwirken. Allerdings unterlag auch dieser Versuch der grundlegenden Restriktion, dass es sich hier nicht um eine systematische und frei konzipierte Befragung handelte, sondern um einen Mitnahmeeffekt vorhandener Daten. Dies hatte den Vorteil, dass Verzerrungen durch Selbstselektion und Antwortwartungen vermieden wurden, aber den Nachteil, dass manche Daten nicht abgefragt werden konnten.

Perspektivisch wären ex-post-Einschätzungen der Studierenden – sowohl Absolventen als auch Abbrecher – sinnvoll. Zum einen sind diese jedoch schwieriger zu erhalten (insbesondere von Abbrechern), zum anderen liegen diese für die hier untersuchten Jahrgänge nicht vor.

Studierenden- und Absolventenbefragungen erlauben zwar nicht die Herausarbeitung eindeutiger Prädiktoren, wohl aber zentraler Problembereiche, deren Bearbeitung bzw. Beseitigung zu einer Verbesserung der Erfolgsquoten beitragen kann.

Es wäre außerdem sinnvoll, die Lehrenden für diese Thematik zu sensibilisieren und die Informationen, die diese in zahlreichen Kontakten mit den Studierenden gewinnen, im Sinne einer qualitativen Auswertung systematisch zu erfassen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die dominierende und auch in dieser Untersuchung praktizierte Sichtweise fast ausschließlich die Person der Studierenden fokussiert. Die vorstehenden Ergebnisse und auch die subjektiven Erfahrungen zeigen jedoch, dass auch die institutionellen Rahmenbedingungen – von der Qualität des Schulabschlusses über die Studierbarkeit der Fächer und Programme (inkl. einer adaptierten Studieneingangsphase) bis hin zum verfügbaren Support bei Problemen – eine gewichtige Rolle spielen. Hier sind die Hochschulen und Fachbereiche gefordert, ihren Teil zur Realisierung der bestmöglichen Erfolgsquote zu leisten. Dies könnte z. B. durch eine Verbesserung der Evaluationssystematik und hochschulübergreifendes Benchmarking verwirklicht werden.

Nicht zuletzt spielt die Persönlichkeit der Lehrenden selbst eine zentrale Rolle.²⁷ Dabei steht nicht ihre Fachkompetenz im Fokus, sondern ihre Sozialkompetenz, vom Mutmachen und Motivieren über die berufsbezogene Beratung bis hin zu einer aussagefähigen Klausurbesprechung als zentralem Lerninstrument.

S. ausführlich *B. Bergmans*, Die rechtsdidaktische Bedeutung von Persönlichkeit und Emotionalität der Lehrenden, in: *Ders. (Hrsg.)*, Jahrbuch der Rechtsdidaktik/Yearbook of Legal Education 2018/2019, Berlin 2020, S. 83 – 120.

J. Fazit und Ausblick

Die vorstehenden Erkenntnisse können bzw. sollten Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen zur Folge haben. Auf Fachbereichsebene sind bereits (auf Basis anderer fachbereichsspezifischer Erhebungen) frühzeitig entsprechende Maßnahmen umgesetzt worden (z. B. bzgl. der Studierbarkeit), aber die hochschulpolitische Realität (z. B. bzgl. der Flexibilität der Studiengestaltung, der verfügbaren Ressourcen oder der Pflichten der Lehrenden) und nicht zuletzt die Entkoppelung des Schulwesens vom Hochschulbereich stellen Systemprobleme dar, die nicht ohne weiteres zu beheben sind.

Der Fachbereich Wirtschaftsrecht und auch die Westfälische Hochschule haben seit dieser Erhebung ihr Studiencontrolling deutlich verbessert und auch durch Studierenden- und Absolventenbefragungen zahlreiche Daten erarbeitet, die sich auch in konkreten Maßnahmen niedergeschlagen haben. Es ist aber nicht erkennbar, dass dies an anderen Hochschulen in ähnlicher Weise geschieht, so dass eine Verallgemeinerung und die Entwicklung weiterführender Erkenntnisse bislang nicht zustande gekommen sind.

Die Daten für eine Vergleichskohorte zur vorliegenden Untersuchung wurden durch eine identische Befragung der Studierenden wie die vorliegende in Jahren 2018-2022 erhoben. Angesichts der inzwischen auch nicht wesentlich kürzer gewordenen Studiendauer wird eine Auswertung mit ergänzenden Daten zu Ergebnissen des Studiums jedoch erst in einigen Jahren sinnvoll möglich sein.

Anhang 1: Studienerklärung

Name: _____ Vorname: _____

Matrikelnummer: _____

Hinweis: Die vorliegende Erklärung wird im Rahmen der LV „Lern- und Arbeitstechniken“ erstellt und bezieht sich auf die Studierenden, die über studienerfolgsrelevante Faktoren Rechenschaft ablegen und dies schriftlich dokumentieren. Das Original verbleibt beim Studierenden, eine Kopie erhält der Professor. Die Erklärung wird nicht geprüft und bewertet. Sie wird vertraulich behandelt und soll während des Studiums im Falle von Studienproblemen Hilfestellung bei der Ursachenanalyse und Maßnahmengestaltung bieten.

1. Mir ist bewusst, dass die Verantwortung für den Studienerfolg in erster Linie bei mir selbst liegt. Engagement, Gewissenhaftigkeit, Nachfragen, Zusammenarbeit mit anderen, Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten usw. hängen von meinem Verhalten ab und wirken sich auf den Lernerfolg aus.

Ich bin bereit, die Verantwortung hierfür zu übernehmen.

Ich kenne die Studien- und Prüfungsordnung und weiß, wo ich welche Hilfestellung an der FH bzw. im FB erhalten kann.

2. Mir ist bekannt, dass ich ein Vollzeitstudium absolviere, das im Durchschnitt einen Lern-/Arbeitsaufwand von durchschnittlich ca. 40 Stunden/Woche (1.800 Zeitstunden p.a.) während des gesamten Jahres - mit Ausnahme der Urlaubszeit - erfordert. Wird dieser Zeitaufwand auf Dauer unterschritten (z.B. Nebenjob usw.), führt dies i.d.R. zu einer Verlängerung des Studiums bzw. kann sogar den Studienerfolg gefährden.

Ich werde (voraussichtlich) regelmäßig _____ Stunden/Woche studieren. Die übrige Zeit benötige ich für (nur wichtige zeitintensive Tätigkeiten aufführen):

Ich beabsichtige, das Studium in _____ Semestern zu absolvieren.

Ich bin in der Lage und bereit, eine Zeitplanung durchzuführen und Prioritäten zu setzen, um die vielfältigen studienrelevanten Aufgaben zu bewältigen und dies mit meinem Privatleben zu koordinieren.

3. Ich weiß, dass ein Hochschulstudium eine besondere Chance, aber auch eine Herausforderung darstellt, bei der viel Neues/Unbekanntes auf mich zukommt. Ich habe mich über
- die Anforderungen des Studiums: ausführlich / oberflächlich / kaum bzw. gar nicht
 - sowie mögliche Berufsperspektiven: ausführlich / oberflächlich / kaum bzw. gar nicht informiert, und zwar bei/durch folgende Stellen:

Falls nicht, sind die Gründe hierfür:

Auf einer Skala von 0 (inexistent) bis 10 (sehr hoch) würde ich entsprechend meine Motivation zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums mit _____ benoten. Um meine Motivation ggf. zu verbessern werde ich folgendes tun:

4. Ich habe folgenden Schulabschluss: Abitur FHR

Mein Notendurchschnitt lag

- insgesamt bei	_____
- in Deutsch bei	_____
- in Mathe bei	_____

Ich habe eine Berufsausbildung: ja / nein

(Falls ja, als was?))

Ich habe (nach oder ohne Berufsausbildung) bereits gearbeitet: ja / nein

Ich habe bereits ein anderes Studium erfolgreich absolviert / abgebrochen: ja / nein.

(Falls ja: Welches?))

Ich fühle mich durch Schule/Beraufausbildung/Arbeitstätigkeit/Studium

gut / weniger gut / nicht ausreichend / weiß nicht
auf das Studium vorbereitet.

Mögliche persönliche Defizite erwarte ich in folgenden Punkten:

Ich beabsichtige, diese Defizite mit folgenden Maßnahmen zu überwinden:

5. Ich werde mich mit den Lern- und Arbeitstechniken des Hochschulstudiums vertraut machen und bemühen, diese konsequent anzuwenden.

Ich bin überwiegend folgender Lerntyp:

6. Meine sonstigen persönlichen (körperliche und seelische Gesundheit, Familienbelastung/-unterstützung usw.) und materiellen (finanzielle Möglichkeiten, Ausstattung, Fahrtzeit usw.) Voraussetzungen stellen z.Zt. und auch voraussichtlich während des gesamten Studiums keine Beeinträchtigung meiner Studiermöglichkeit dar.

Ausnahme(n):

Ich werde mich bemühen, diese Einschränkungen - ggf. mit Hilfe Dritter - möglichst kurzfristig zu beheben und sie keinen negativen Einfluss auf mein Studium nehmen zu lassen.

7. Ich werde im Falle von Misserfolg und/oder Problemen ohne Verzögerung eine ehrliche Ursachenanalyse durchführen und die Beratungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen.

Datum	Unterschrift
-------	--------------

Anhang 2: Empirische Daten aus Studierenden-/AbsolventInnenbefragungen bzgl. der Ausbildung von Juristen

Empirische Daten zur Rechtsdidaktik gibt es bislang vor allem zu Inhalten und Rahmenbedingungen der Juristenausbildung i.w.S. (Staatsexamen, Bachelor/Master inkl. Wirtschaftsjuristenausbildung). Diese beruhen in erster Linie auf Studierenden- und AbsolventInnenbefragungen, die sich teilweise spezifisch auf die Juristenausbildung beziehen, teilweise auch nur Teil umfangreicherer Befragungen sind.

Primärdaten/Ergebnisse/Reports

Bündnis zur Reform der juristischen Ausbildung e.V. (iurreform), Die iurreform-Studie. Auswertung der größten Abstimmung unter Jurist:innen, Berlin, Mai 2023, <https://iurreform.de>

Bundesverband Rechtswissenschaftlicher Fachschaften e. V., Befragungen von Absolventinnen und Absolventen des Jura-Studiums 2014, 2016, 2018 und 2020, 2022, 2025, <https://bundesfachschaft.de/absolventinnenbefragung/>, daneben auch Erhebungen zu spezifischen Fragestellungen, zu denen Berichte oder Stellungnahmen erstellt wurden (<https://bundesfachschaft.de>).

Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (https://istat.de/de/koab_a.html): Hierbei handelt es sich um eine überregionale Kooperation von mehr als 60 Hochschulen. Es gibt einen spezifischen Jura-Fragebogen, aber die Ergebnisse werden aber nur den beteiligten Hochschulen kommuniziert. Übergreifende Teilauswertungen finden sich bei *Bergmans, Schomburg/Arutyunyants* und *Kooij/Schomburg* (s. hiernach)

BMBF (Autoren: *F. Multrus, S. Majer, T. Bargel, M. Schmidt*), Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Konstanz 2017, <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey-1/>;

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Studienqualitätsmonitor 2018, Randauszählung Fächergruppen an Universitäten bundesweit, Hannover 2018, <https://www.dzwh.eu/forschung/governance/sqm>.

Vom Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor gibt es auch ältere Befragungsergebnisse. Beide wurden als solche aufgegeben und in eine gemeinsame Studierendenbefragung zusammengeführt, die im Sommersemester 2021 durchgeführt wurde (<https://www.die-studierendenbefragung.de>); Spezielle Auswertungen zur Juristenausbildung sind nicht geplant, die Datensätze werden ab Frühjahr 2024 für eigene Auswertungen zur Verfügung gestellt.

Statistische Daten zu den juristischen Staatsexamina findet man beim Bundesamt für Justiz (https://www.bundesjustizamt.de/DE/Themen/Buergerdienste/Justizstatistik/Juristen/_Ausbildung_node.html), oder mit Abfragemöglichkeit z. B. unter <https://www.lto.de/jura/studium-zahlen/erste-juristische-staatspruefung> bzw. <https://www.lto-karriere.de/jura-studium/statistik-zweites-staatsexamen>.

Für akkreditierte Studiengänge (Bachelor/Master) gibt es verwertbare Informationen in den Gutachten der Akkreditierungsagentur, einsehbar in der diesbezüglichen Datenbank (<https://akkreditierungsrat.de/de/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen>). Evaluationen von Studium und Lehre im Fach Rechtswissenschaft finden nur selten statt und werden dann auch nur selten veröffentlicht (z. B. Verbund Norddeutscher Universitäten (2008/2009) unter https://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user_upload/Band_23_Evaluation_von_Studium_und_Lehre_Rechtswissenschaft_2009.pdf).

Auswertungen/Kommentare zu den hier vor aufgeführten Datenquellen

- Abele A., Heismann C.*, Juraabsolventinnen und -absolventen auf dem Weg vom Examen in den Beruf – Ergebnisse einer Langzeitstudie, Jura 2007, 902
- Bargel T.*, Anforderungen und Probleme des Jurastudiums aus der Sicht der Studierenden, in: Hermann D., Tag B. (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, 171
- Benke M., Hermann D., Tag B.*, Determinanten der Studienleistung: Ergebnisse einer Befragung von Examenskandidaten, in: Hermann D., Tag B. (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, 88
- Bergmans B.*, Zwanzig Jahres Wirtschaftsjuristenausbildung, Berlin 2015, S. 159–164 (Eigene Auswertung von Daten zur volljuristischen und wirtschaftsjuristischen Ausbildung auf Basis der KOAB-Befragung)
- Hermann D., Tag B.*, Die Verkürzung der Studiendauer – eine empirische Untersuchung am Beispiel der Rechtswissenschaft, Jura 1992, 1
- Hermann D., Stroezel H., Tag B.*, Die Juristenausbildung an der Uni Heidelberg – Ergebnisse einer Befragung von Examenskandidatinnen und Examenskandidaten, JuS 1997, 476.
- Heublein U., Hutzsch C., Kracke N., Schneider C.*, Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura. Eine Analyse auf Basis einer Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014, DZHW-Projektbericht, Hannover 2017 (<https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzwh-gutachten-ursachen-studienabbruch-staatsexamen-jura.pdf>), Fazit hieraus abgedruckt in: Bergmans B. (Hrsg.), Jahrbuch der Rechtsdidaktik/Yearbook of Legal Education 2018/2019, Berlin 2020, 11
- Kooij R., Schomburg H.*, Die Relevanz der Vielfalt: Berufserfolg mit den neuen juristischen Abschlüssen, in: Bergmans B. (Hrsg.), Jahrbuch der Rechtsdidaktik/Yearbook of Legal Education 2017, Berlin 2018, 113
- Schomburg H.*, Das Jura-Studium im kritischen Rückblick der Absolventinnen und Absolventen, in: HRK-projekt nexus (Hrsg.), Juristenausbildung heute. Zwischen Berlin und Bologna, Bonn 2014, 22
- Schomburg H., Arutyunyants T.*, Die Qualität des Jurastudiums aus der Perspektive der Absolventinnen und Absolventen, in: Bergmans B. (Hrsg.), Jahrbuch der Rechtsdidaktik/Yearbook of Legal Education 2016, Berlin 2017, 9
- Schütz C.*, Die AbsolventInnenbefragungen der Bundesfachschaft Rechtswissenschaft, in: Bergmans B. (Hrsg.), Jahrbuch der Rechtsdidaktik/Yearbook of Legal Education 2020/2021, Berlin 2022, 61
- Streng F.*, Determinanten und Indikatoren von Examenserfolg und Studiendauer im Jurastudium – Ergebnisse der Absolventenbefragungen der Juristischen Fakultät Erlangen, in: Hermann D., Tag B. (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, 32

Sonstige empirische Analysen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

- Apel H., Fachkulturen und studentischer Habitus: eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik und Jurastudierenden, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1989, 2
- Böning A., Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu, Weinheim/Basel 2017
- Kruse O., Schreibprozesse, Schreibkompetenzen und Textgenres im Jurastudium – Ergebnisse einer Befragung zu universitären Schreibkulturen, in: J. Brockmann, A. Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen. Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, 109
- Meier B.-D., Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im ersten juristischen Examen, Beiträge zur Hochschulforschung 4/2003, 18
- Mußgnug R., Der Juristen-Freischuss, in: Herrmann D., Tag B. (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, 115
- Pabst F., Slupik V., Das Frauenbild im zivilrechtlichen Schulfall. Eine empirische Untersuchung, zugleich ein Beitrag zur Kritik gegenwärtiger Rechtsdidaktik, KJ 1977, 242
- Schacher M., Effekte der „Freischussregelung“, in: Hermann D., Tag B. (Bearb.), Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung, Bonn 1995, 121
- Schütte W., Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozess, Frankfurt/Main 1982
- Daneben gibt es eine ganze Reihe von empirisch orientierten Evaluationen/Publikationen zur einstufigen Juristenausbildung.

Fertiggestellt Dezember 2025

www.logos-verlag.de unter ‚Zeitschriften‘

<https://www.w-hs.de/hochschule/fachbereiche/wirtschaftsrecht/forschung-entwicklung/reWir/>

<https://www.w-hs.de/hochschule/fachbereiche/wirtschaftsrecht/forschung-entwicklung/reWir/>

URN: <urn:nbn:de:hbz:1010-opus4-49114> (www.nbn-resolving.de)

URL: <https://opus4.kobv.de/opus4-w-hs/frontdoor/index/index/docId/4911>

Impressum: Westfälische Hochschule, Fachbereich Wirtschaftsrecht, August-Schmidt-Ring 10,
D - 45665 Recklinghausen, www.w-hs.de/wirtschaftsrecht



Dieser Text steht unter der Lizenz ‚Namensnennung- Keine kommerzielle Nutzung - Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland‘ (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>)

Vertrieb: Logos Verlag Berlin GmbH
Georg-Knorr-Str. 4, Gebäude 10
D-12681 Berlin
<http://www.logos-verlag.de>