

FORSCHUNGSBERICHT

5/2018

Studienbedingungen und Studienabbruch- neigung – ein Erklärungsmodell

Ernst Deuer und Steffen Wild

Ihr Impuls.
Ihr Studium.
Ihr Erfolg.

HERAUSGEBER

© Duale Hochschule Baden-Württemberg, Mai 2018
Reihe „Forschungsberichte zur Hochschulforschung
an der DHBW“

Prof. Dr. Ernst Deuer
Wissenschaftlicher Leiter des Studienverlaufspanels
Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg
Marktstraße 28
D-88212 Ravensburg

Prof. Dr. Thomas Meyer
Wissenschaftlicher Leiter des Studienverlaufspanels
Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart
Rotebühlstr. 131
D-70197 Stuttgart

FP_2018/5, Mai 2018

Grafik & Produktion
Flaig + Flaig GmbH, Stuttgart

Titelfoto: © Zffoto, fotolia 104622601

ISSN 2511-7114

ABSTRACT

Bislang gibt es noch kein umfassendes Erklärungsmodell für Studienabbrüche im Kontext des dualen Studiums. Der vorliegende Beitrag setzt hier an und beleuchtet zunächst die Wahrnehmung der Lehrqualität an der Hochschule ebenso wie die Wahrnehmung der Ausbildungsqualität in den Ausbildungsstätten. Darüber hinaus wird thematisiert, welche Zusammenhänge zwischen diesen Wahrnehmungen und der Bewertung der Theorie-Praxis-Beziehung sowie der Ausprägung einer Studienabbruchneigung existieren. Auf dieser Grundlage wird schließlich ein Erklärungsmodell entwickelt und auf Basis der Daten aus der zweiten Panelwelle des Forschungsprojekts „Studienverlauf – Weichenstellung, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ mit 5697 Befragungsteilnehmer*innen überprüft. Hierbei zeigt sich eine annehmbare Modelgüte für das berechnete Strukturgleichungsmodell. Auf Grundlage dieses Modells können Vorschläge für die Verbesserung der Studienbedingungen in den Theorie- und Praxisphasen abgeleitet und ein Beitrag zur Prävention von Studienabbrüchen geleistet werden.

1 HINTERGRUND

Das duale Studium zeichnet sich durch die Besonderheit verschiedener Lernorte aus. Folglich sind bei der Betrachtung der Studienbedingungen sowohl die Lehrqualität an der Hochschule als auch die Ausbildungsqualität in den Praxisphasen zu berücksichtigen. Bisher vorliegende Studien aus dem Hochschulbereich werden dieser „dualen Herausforderung“ allerdings nicht gerecht. Im Fokus dieses Beitrags stehen daher die wahrgenommene Studienqualität der Theorie- und der Praxisphasen. Ebenfalls werden Zusammenhänge bezüglich der wahrgenommenen Theorie-Praxis-Beziehung und der Ausprägung einer Studienabbruchneigung herausgearbeitet.

2 FORSCHUNGSSTAND UND VORARBEITEN

In den letzten Dekaden schlugen Wissenschaftler*innen zahlreiche Theorien zur Erklärung von Studienerfolg sowie von Studienabbrüchen vor (Tinto 1975, Bean 1980). Die zum Teil verwobenen und multiplen Zusammenhänge zahlreicher Faktoren bilden komplexe Modelle. Hierbei werden die Studienbedingungen als wichtiger Einflussfaktor auf den Studienerfolg bzw. auf Studienabbrüche (Blüthmann 2012; Heublein & Wolter 2011; Rindermann & Oubaid 1999) identifiziert. Rindermann & Oubaid (1999, S. 176) gehen sogar so weit, dass sie die Studienbedingungen ins Zentrum ihres Modells stellen. Dagegen geht Blüthmann (2012, S. 27) in ihrem Theoriemodell davon aus, dass die Studienbedingungen den Studienerfolg über das Studier- und Lernverhalten beeinflussen. Das Erklärungsmodell des Studienabbruchprozesses von Heublein & Wolter (2011, S. 224) geht davon aus, dass die Studienbedingungen in einem Zusammenwirken mit der Studienmotivation, der Leistungsfähigkeit, den psychisch/physischen Ressourcen und der akademischen sowie sozialen Integration die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch beeinflussen.

Empirische Studien untermauern diese Theorien. Georg (2008) konnte beispielsweise einen Einfluss der Lehrqualität auf die Studienabbruchsneigung nachweisen. Weitere Studien zeigen, dass fehlende Berufs- und Praxisbezüge im Studium als Erklärung von Studienabbrüchen herangezogen werden (Heublein et al. 2010, S. 32). Blüthmann, Thiel und Wolfgramm (2011, S. 122) konnten in weiteren Forschungen aufzeigen, dass die Studienbedingungen, explizit die Lehrqualität, nach den Studienmotiven als zweitwichtigster Faktor zur Erklärung der Studienabbruchneigung fungieren.

3 HYPOTHESEN

Ausgehend von den dargelegten Ergebnissen und dem Forschungsstand wurde ein Theoriemodell erarbeitet. Diese Annahmen sind in Abbildung 1 dargestellt.

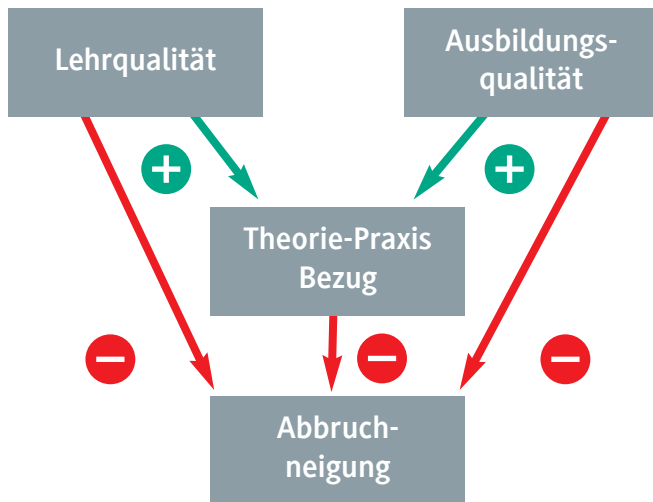


Abbildung 1: Erklärung der Studienabbruchneigung unter Berücksichtigung der wahrgenommenen Studienbedingungen

Die abgeleiteten Hypothesen aus dem Modell lauten:

H₁ Je höher die wahrgenommene Lehrqualität an der Hochschule ist, umso besser wird der Theorie-Praxis-Bezug eingeschätzt.

H₂ Je besser die wahrgenommene Ausbildungsqualität in den Praxisphasen ist, umso besser wird der Theorie-Praxis-Bezug eingeschätzt.

Eine weitere zentrale Komponente in diesem Modell ist die Studienabbruchneigung, welche als Resultat eines langen Sozialisationsprozesses gesehen werden kann (Heublein & Wolter 2011).

H₃ Je höher die wahrgenommene Lehrqualität an der Hochschule ist, umso niedriger ist die Studienabbruchneigung ausgeprägt.

H₄ Je höher die wahrgenommene Ausbildungsqualität in den Praxisphasen ist, umso niedriger ist die Studienabbruchneigung ausgeprägt.

H₅ Je höher der wahrgenommene Theorie-Praxis-Bezug ist, umso niedriger ist die Studienabbruchneigung ausgeprägt.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Die Daten für die Hypothesenprüfung basieren auf der zweiten Welle der Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ (Deuer et al. 2017). Im Frühjahr 2017 wurden alle Bachelorstudierenden an der DHBW zweimal per E-Mail angeschrieben. Insgesamt lagen 5697 Antworten von rund 33000 angeschriebenen Studierenden vor. Dies entspricht einem Rücklauf von rund 18%. Nach der Befragung wurde jedem fünfzigsten Befragungsteilnehmer ein Incentive im Wert von 10 Euro als Einkaufsgutschein ausgehändigt.

Die Teilnehmer*innen dieses Samples waren zum Zeitpunkt der Befragung im Schnitt $M = 22.67$ Jahre alt ($SD = 2.98$), der Mittelwert des Studienjahres betrug $M = 1.94$ ($SD = .82$). Der Frauenanteil lag bei 54 % und der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund (gemessen in Anlehnung an Middendorff et al. 2013, S. 630) betrug 14,8%.

4.2 Instrumente

Diese Studie greift auf bewährte Instrumente zurück. Allerdings waren geringfügige Modifikationen erforderlich, um die speziellen Gegebenheiten des dualen Studiums erfassen zu können (vgl. Anhang A). Die Qualität der eingesetzten psychometrischen Instrumente wurde anhand der klassischen Testtheorie überprüft und wird nachstehend dargestellt. Für diese Messungen wurde eine fünfstufige Likert-Skala eingesetzt. Lediglich bei der Messung der Studienabbruchneigung wurde eine vierstufige Likert-Skala verwendet.

Das Konstrukt der Lehrqualität wurde aus Thiel et al. (2008) entnommen. Zusätzlich wurde das Item „Die Lehrveranstaltungen sind gut aufeinander abgestimmt.“ in die Skala integriert. Insgesamt weisen die Messungen hervorragende Gütekriterien auf (8 Items; $r_{it} = .34$ bis $.66$; Cronbachs $\alpha = .82$). Die Messungen der Ausbildungsqualität stützen sich auf die Arbeiten von Rausch & Schley (2015). Lern- und motivationsförderliche Arbeitsaufgabenmerkmale stehen hierbei im Mittelpunkt der Datenerhebung. Die Messungen sind als ordentlich zu bewerten (10 Items; $r_{it} = .23$ bis $.60$; Cronbachs $\alpha = .80$).

Der Theorie-Praxis-Bezug konnte auf der Grundlage der Arbeiten von Deuer & Wild (2017a) erhoben werden. Dieser zentrale Aspekt des dualen Studiums steht im Zentrum des Theoriemodells. Die erfolgte Messung ist als gut zu bewerten (6 Items; r_{it} = .30 bis .64; Cronbachs α = .77).

Die Messung der Studienabbruchneigung erfolgte auf Basis eines Instruments von Deuer und Wild (2017b). Das Instrument umfasst 8 Items (r_{it} = .48 bis .59; Cronbachs α = .81), wobei sich jeweils vier Items auf den Studiengang an sich bzw. explizit auf die Ausbildungsstätte beziehen. Vor diesem Hintergrund wurde bei den Messungen dieser Studie zwischen den Konstrukten „studiengangbezogene Abbruchneigung“ (4 Items; r_{it} = .73 bis .80; Cronbachs α = .82) und „ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung“ (4 Items; r_{it} = .60 bis .75; Cronbachs α = .85) differenziert. Insgesamt weisen die Messungen gute Gütekriterien auf.

4.3 Statistische Analysen

In einem ersten Schritt wurde unter Verwendung des Statistikprogramms SPSS (Version 24) eine Basisanalyse für die Skalen vorgenommen. Es wurden hierbei die deskriptiven statistischen Kennwerte und die bivariaten Korrelationen (r) untersucht. Anschließend wurden die in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen anhand einer multiplen Regression überprüft. Abschließend wurde ein Strukturgleichungsmodell auf Grundlage von Abbildung 1 berechnet. Hierfür kam das Statistikprogramm R (Paket: „lavaan“) zum Einsatz. In Anlehnung an Weiber & Mühlhaus (2014, S. 222) können die nachstehenden Gütekriterien für den Modellfit herangezogen werden: Root Mean Square Error of Approximation (RMSE; zufriedenstellender Fit \leq .08), Standardized Root Mean Square Residual (SRMSE; zufriedenstellender Fit \leq .10), Comparative Fit Index (CFI; zufriedenstellender Fit $>$.90) und Tucker-Lewis-Index (TLI; zufriedenstellender Fit $>$.90).

5 ERGEBNISSE

5.1 Deskriptive Analyse

Die deskriptiven Analysen (Tabelle 1) verdeutlichen, dass die Lehrqualität $M = 3.52$ und die Ausbildungsqualität mit $M = 3.53$ als hoch zu interpretieren sind. Die geringen Standardabweichungen zwischen $SD = .61$ bis $.63$ zeigen, dass keine allzu großen Meinungsverschiedenheiten bei den befragten dualen Studierenden bestehen. Die Skala Theorie-Praxis-Bezug weist einen Mittelwert von $M = 3.07$ auf und kann als mittlere Zustimmung interpretiert werden. Die Standardabweichung lag hier geringfügig höher ($SD = .74$). Die Skala Studienabbruchneigung (8 Items) besitzt einen Mittelwert von $M = 1.62$ und eine Standardabweichung von $SD = .56$. Die zwei Subskalen zur Studienabbruchneigung zeigen identische Mittelwerte von $M = 1.62$ und Standardabweichungen zwischen $SD = .66$ und $SD = .75$, was als gering interpretiert werden kann. Insgesamt präsentieren die Standardabweichungen eine ausreichende Streuung um weitere Analysen durchzuführen zu können.

Die bivariaten Korrelationen (r) zeigen kleine bis starke Zusammenhänge (Tabelle 1). Die berechneten Koeffizienten weisen Werte zwischen $r = -.11$ bis $r = .82$ auf. Der höchste Zusammenhang besteht zwischen der ausbildungsstättenbezogenen Abbruchneigung und der Abbruchneigung (Gesamtscore) mit $r = .82$. Je höher die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung ist, umso höher fällt die Abbruchneigung (Gesamtscore) aus. Ebenso existiert eine hohe Korrelation von $r = .77$ zwischen der studiengangbezogenen Abbruchneigung und der Abbruchneigung (Gesamtscore).

Ein ebenfalls starker Zusammenhang besteht zwischen der Ausbildungsqualität und der ausbildungsstättenbezogenen Abbruchneigung mit $r = -.53$. Einen mittleren Zusammenhang zeigen die Skalen Lehrqualität und Theorie-Praxis-Bezug ($r = .49$). Je höher die Lehrqualität wahrgenommen wird, umso besser wird demnach der Theorie-Praxis-Bezug bewertet.

5.2 Multivariate Analysen

Die oben aufgestellten Hypothesen werden in einem ersten Schritt auf Grundlage multipler Regressionen geprüft. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der berechneten Modelle bei

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Lehrqualität	-					
2. Ausbildungsqualität	.18	-				
3. Theorie-Praxis-Bezug	.49	.34	-			
4. Studiengangbezogene Abbruchneigung	-.43	-.16	-.37	-		
5. Ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung	-.11	-.53	-.31	.27	-	
6. Abbruchneigung (Gesamtscore)	-.32	-.45	-.42	.77	.82	-
<i>M</i> =	3.52	3.53	3.07	1.62	1.62	1.62
<i>SD</i> =	.61	.63	.74	.66	.75	.56
<i>N</i> =	5347	4454	4216	3972	3969	3974

Anmerkung: Die beiden Skalen zur Abbruchneigung reichen von 1 (≙ „keine Zustimmung“) bis 4 (≙ „Zustimmung“), die anderen Skalen reichen von 1 (≙ „keine Zustimmung“) bis 5 (≙ „Zustimmung“).

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte und bivariate Pearson-Korrelationen (*r*) der Skalen

mäßiger Modelgüte mit *Adj. R*² = .22 bis .30. Modell 1 zeigt einen signifikant hohen Einfluss der Lehrqualität ($\beta = .43$; $p < .001$) und der Ausbildungsqualität ($\beta = .27$; $p < .001$) auf den Theorie-Praxis-Bezug. Somit können Hypothese 1 und Hypothese 2 aufrechterhalten werden. Zu den Hypothesen 3 und 4 können dagegen keine einheitlichen Aussagen getätigt werden. Während die Lehrqualität einen signifikanten Einfluss auf die studiengangbezogene Abbruchneigung (Modell 3) besitzt ($\beta = -.33$; $p < .001$), so weist sie nur einen geringen Einfluss auf die ausbildungsstätten-

bezogene Abbruchneigung (Modell 4) auf ($\beta = .05$; $p = .001$). Für die Ausbildungsqualität kann hingegen angeführt werden, dass lediglich ein geringer Einfluss auf die studiengangbezogene Abbruchneigung (Modell 3) mit $\beta = -.03$ ($p = .03$) besteht. Dagegen kann die Ausbildungsqualität einen großen negativen Einfluss auf die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung verzeichnen ($\beta = -.49$; $p < .001$). Der Theorie-Praxis-Bezug weist in den Modellen 3 und 4 signifikant negative Einflüsse auf die Skalen studiengangbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.20$; $p < .001$) sowie ausbildungsstätten-

	Modell 1 Theorie-Praxis- Bezug	Modell 2 Abbruchneigung Gesamtscore	Modell 3 studiengang- bezogene Abbruchneigung	Modell 4 ausbildungs- stättenbezogene Abbruchneigung
Lehrqualität	.43 ***	-.16 ***	-.33 ***	.05 **
Ausbildungsqualität	.27 ***	-.35 ***	-.03 *	-.49 ***
Theorie-Praxis-Bezug		-.22 ***	-.20 ***	-.16 ***
<i>Adj. R</i> ²	.29	.30	.22	.30
<i>N</i>	3814	3799	3797	3798

Anmerkung: In der Tabelle sind standardisierte Regressionskoeffizienten (β) aufgeführt. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 2: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zur Vorhersage des Theorie-Praxis-Bezugs (Modell 1), der Abbruchneigung (Gesamtscore), der studiengangbezogenen Abbruchneigung (Modell 3) und ausbildungsstättenbezogenen Abbruchneigung (Modell 4)

tenbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.16$; $p < .001$) auf. Diese Ergebnisse scheinen Hypothese 5 zu verifizieren.

Aufgrund der geringeren prognostischen Validität des Gesamtscores der Skala „Abbruchneigung“ für die tatsächlichen Studienabbrüche werden weiterführende Analysen ausschließlich auf Grundlage der Skalen „studiengangbezogene Abbruchneigung“ und „ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung“ durchgeführt (vgl. Deuer & Wild 2018).

Im zweiten Schritt wurde das postulierte Gesamtmodell (Abbildung 1) anhand eines Strukturgleichungsmodells geprüft. Abbildung 2 zeigt das Ergebnis des berechneten Modells (Schätzmethode: WLSMV). Das geschätzte Modell erreichte bei den Fitwerten CFI und TLI den geforderten Schwellenwert von $> .90$ für ein akzeptables Modell nicht. Dagegen weisen die Werte RMSEA = .04 und SRMR = .05 auf eine gute Modellgüte hin. Des Weiteren wurden im Messmodell des Strukturgleichungsmodells Korrelationen zwischen den manifesten Variablen der Skalen „studiengangbezogene Abbruchneigung“ und „ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung“ zugelassen, da die Fragen nahezu identische Itemformulierungen für deren latente Variablen beinhalteten.

Die Itemladungen des Messmodells weisen Ladungen über $\lambda = .50$ auf. Lediglich bei den nachstehenden Items fallen die Ladungen geringer aus und sollten für zukünftige Studien hinterfragt werden: „Die erforderlichen Lernmaterialien (Skripte, Texte) sind leicht verfügbar.“, „Die Arbeitsaufgaben bieten einen zeitlichen Spielraum und vermeiden allzu hohen Zeitdruck.“, „Ich bin mit der zeitlichen Koordination zwischen betrieblicher Ausbildung und Hochschulausbildung (z.B. Blockpläne, Prüfungstermine) zufrieden.“ und „Die Praxiserfahrungen der Studierenden werden systematisch in die Lehrveranstaltungen einbezogen und reflektiert.“.

Das Strukturgleichungsmodell (Abbildung 2) bestätigt die bereits eruierten Ergebnisse aus der vorgeschalteten multiplen Regressionsanalyse (Tabelle 2). Über den höchsten Koeffizienten des Strukturmodells verfügt der postulierte Pfad von der Ausbildungsqualität auf die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.61$) auf. Einen hohen Koeffizienten ($\beta = .51$) weist der Pfad von der Lehrqualität zum Theorie-Praxis-Bezug auf. Ebenfalls zeigt sich im berechneten Strukturgleichungsmodell ein hoher negativer Koeffizient von der Lehrqualität auf die studiengangbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.43$). Des Weiteren besitzt der Pfad von der Ausbildungsqualität auf den Theorie-Praxis-Bezug einen Wert von $\beta = .34$ auf. Die Koeffizienten des Theorie-Praxis-Bezugs auf die studiengangbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.22$) und die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung ($\beta = -.16$) sind geringer und scheinen folglich von geringerer Bedeutung zu sein.

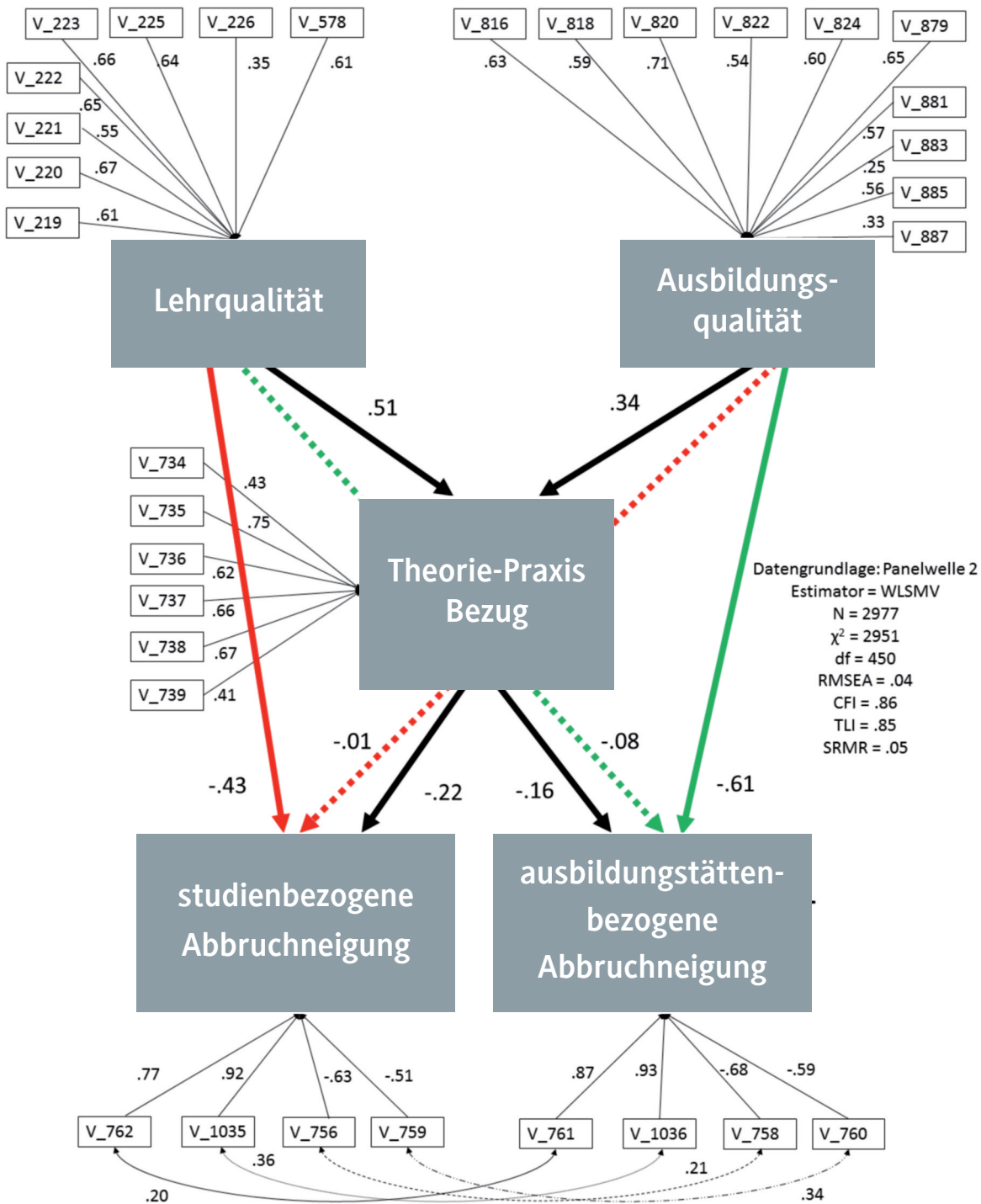


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von Studienabbruchstendenzen im dualen Studium (die genauen Itemformulierungen finden sich in Anhang A).

6 DISKUSSION

Der vorliegende Beitrag überprüfte anhand eines aufgestellten Theoriemodells fünf Hypothesen. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Wahrnehmungen der Lehr- und Ausbildungsqualität den wahrgenommenen Theorie-Praxis-Bezug beeinflussen. Des Weiteren zeigten diese drei Skalen einen Einfluss auf die Studienabbruchneigung. Die Differenzierung nach „studiengangbezogener Abbruchneigung“ und „ausbildungsstättenbezogener Abbruchneigung“ verdeutlichte, dass die wahrgenommene Ausbildungsqualität auf die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung und die wahrgenommene Lehrqualität auf die studiengangbezogene Abbruchneigung wirkt. Die aufgestellten Hypothesen können somit nach dieser Untersuchung aufrechterhalten werden, wobei einschränkend angemerkt werden muss, dass sich Hypothese 3 und Hypothese 4 auf einen Gesamtscore bezogen. Insofern stellen sich Studienabbrüche im Kontext des dualen Studiums in besonderer Weise als komplex dar, da es verschiedene und unabhängige Erklärungsstränge zu geben scheint.

Die hier dargelegten Befunde erscheinen valide und lassen sich in den aktuellen Forschungsstand problemlos einordnen. Hierbei kann angeführt werden, dass basierend auf den Studien von Georg (2008) oder Blüthmann, Thiel und Wolfgramm (2011) korrespondierende Befunde publiziert wurden. Des Weiteren zeigt das postulierte Theoriemodell von Heublein & Wolter (2011) ähnliche theoretische Annahmen wie das hier überprüfte Modell auf.

Das vorgeschlagene Modell kann entscheidend dazu beitragen, ein Forschungsdesiderat zum Studienerfolg bzw. -abbruch im Kontext des dualen Studiums zu schließen, da die Perspektive der Praxis sowie der Praxisphasen integriert wurde. Die bisher vorliegenden Modelle lassen dies vermissen.

Die Auswertungen zeigen die Relevanz beider Lernorte sowie der Kooperation beider Lernorte auf. Zusätzlich kann auf Grundlage dieses Modells die Studienqualität weiterentwickelt werden, wie beispielsweise im Kontext eines lernortübergreifenden Qualitätsmanagements.

Die Studie unterliegt jedoch diversen Limitationen. Es wurden ausschließlich Studierende der DHBW, die ein praxisintegriertes duales Studium absolvieren, untersucht. Zudem basiert das vorgeschlagene Erklärungsmodell auf

einer geringen Anzahl von Faktoren. Des Weiteren beziehen sich die Auswertungen lediglich auf eine Querschnittsstichprobe. Im weiteren Verlauf dieser Panelstudie wird diesem Umstand Rechnung getragen. In diesem Rahmen wird auch der zentralen Fragestellung nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß auf ein prognostiziertes Abbruchrisiko auch tatsächlich Studienabbrüche folgen.

LITERATUR

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), S. 155 – 187.
- Blüthmann, I. (2012). *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Dissertation, Freie Universität Berlin: Berlin.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 20 (1), S. 100 – 126.
- Deuer, E., & Wild, S. (2017a). *Der Theorie-Praxis-Bezug aus der Sicht der Studierenden*. Arbeitspapier 3. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2017b). *Die Messung der Abbruchneigung im Rahmen der ersten Erhebungswelle des DHBW-Studierendenpanels. Begründung und Entwicklung eines Instruments zur Früherkennung von Studienabbrüchen*. Forschungsbericht 2. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2018). *Validierung eines Instruments zur Erfassung von Studienabbruchsneigung bei dual Studierenden*. Forschungsbericht 4. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg
- Deuer, E., Wild, S., Schäfer-Walkmann, S., Heide, K., & Walkmann, R. (2017). *Die Panelstudie „Studienverlauf - Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“: Gesamtbetrachtung, Notwendigkeit und Potenziale*. Forschungsbericht 1. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (2), S. 191 – 206.
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), S. 214 – 236.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Forum Hochschule 2 | 2010*. Hannover: HIS.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Rausch, A., & Schley, T. (2015). Lern- und Motivationspotenziale von Arbeitsaufgaben als Qualitätsmerkmale des Lernorts Arbeitsplatz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44 (1), S. 10 – 13.
- Rindermann, H., & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (3), S. 172 – 191.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S., & Ficzkó, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2008*. http://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU_bachelorbefragung_2008.pdf. Zugegriffen: 12.12.2017.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), S. 89 – 125.
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung*. (2. Auflage). Berlin und Heidelberg: Springer.

ANHANG A – ITEMS DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Tabelle A-1: Lehrqualität

Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem Studiengang:	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder/ noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Lehrenden sind gut vorbereitet (V_219).	5341	58	449	786	3295	753
Die Lehrveranstaltungen sind gut strukturiert (V_220).	5330	99	644	1224	3006	357
Das Anspruchsniveau ist angemessen (V_221).	5331	117	696	1172	2973	373
Die Lehrinhalte sind interessant (V_222).	5340	92	537	1181	3101	429
Die Lehrveranstaltungen sind abwechslungsreich gestaltet (V_223).	5335	250	1350	1783	1746	206
Die Lehrenden sind engagiert (V_225).	5333	82	453	1211	3008	579
Die erforderlichen Lernmaterialien (Skripte, Texte) sind leicht verfügbar (V_226).	5327	163	512	689	2565	1398
Die Lehrveranstaltungen sind inhaltlich gut aufeinander abgestimmt (V_578).	5321	395	1232	1392	2013	289

Anmerkung: Tabelle zeigt absolute Häufigkeiten

Tabelle A-2: Ausbildungsqualität

	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder/ noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Arbeitsaufgaben stellen (häufig) eine Herausforderung dar, sie verlangen Problemlösungen und sind somit mehr als reine Handlungsroutine (V_816).	4368	175	581	1320	1760	532
Die Arbeitsaufgaben enthalten Freiheitsgrade hinsichtlich Planung, Entscheidung & Kontrolle sowie der Reihenfolge der Handlungsabläufe (V_818).	4216	169	547	1087	1677	736
Die Arbeitsaufgaben sind abwechslungsreich und sprechen unterschiedliche Kompetenzbereiche an (V_820).	4224	184	550	1119	1623	748
Die Arbeitsaufgaben umfassen auch Interaktionsanforderungen, d.h. die Notwendigkeit, mit anderen zu kommunizieren und zu kooperieren (V_822).	4203	58	203	676	1641	1625
Die Arbeitsaufgaben umfassen die Planung, Durchführung und Kontrolle der Handlung anstelle isolierter Teilschritte (V_824).	4087	112	472	1399	1484	620
Die Arbeitsaufgaben lassen einen individuellen, organisatorischen und/oder gesellschaftlichen Nutzen erkennen (V_879).	3942	116	441	1159	1627	599
Die Arbeitsaufgaben bieten Informationen über die Qualität des eigenen Handelns, möglichst mit geringem Zeitverzug (V_881).	3883	117	524	1449	1337	406
Die Arbeitsaufgaben bieten einen zeitlichen Spielraum und vermeiden allzu hohen Zeitdruck (V_883).	3879	264	711	1166	1246	492
Die Arbeitsaufgaben tragen dazu bei, das eigene Handeln zu durchschauen und dessen Folgen einzuschätzen (V_885).	3803	86	435	1254	1516	512
Unnötige Störungen des Handlungsablaufs (wie bspw. durch defekte Arbeitsmittel) unterbleiben (V_887).	3846	202	468	1043	1325	808

Anmerkung: Tabelle zeigt absolute Häufigkeiten

Tabelle A-3: Theorie-Praxis-Bezug

Wie bewerten Sie das Zusammenwirken von Theorie und Praxis im dualen Studium?	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder/ noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich bin mit der zeitlichen Koordination zwischen betrieblicher Ausbildung und Hochschulausbildung (z.B. Blockpläne, Prüfungstermine) zufrieden (V_734).	4180	152	630	601	2227	570
Ich bin mit der inhaltlichen Abstimmung zwischen praktischen und theoretischen Anteilen des dualen Studiums zufrieden (V_735).	4153	364	1107	1012	1467	203
Meine praktischen Erfahrungen haben mir ein besseres Verständnis für die Theorie gebracht (V_736).	4157	231	612	618	1855	841
In den Praxisphasen kann ich mein theoretisches Wissen anwenden (V_737).	4126	360	1103	952	1455	256
Theorie- und Praxisphasen bauen meistens systematisch aufeinander auf und ergänzen sich (V_738).	4106	808	1531	1048	634	85
Die Praxiserfahrungen der Studierenden werden systematisch in die Lehrveranstaltungen einbezogen und reflektiert (V_739).	4100	652	1308	926	1064	150

Anmerkung: Tabelle zeigt absolute Häufigkeiten

Tabelle A-4: studiengangbezogene Abbruchneigung

	N	ja	eher ja	eher nein	nein
Waren Sie alles in allem mit Ihrem jetzigen Studiengang zufrieden (V_1035)?	3957	1541	1872	427	117
Würden Sie Ihren jetzigen Studiengang wiederwählen (V_762)?	3935	1903	1351	443	238
Haben Sie schon einmal daran gedacht, Ihren Studiengang zu wechseln (v_756)?	3956	357	421	844	2334
Denken Sie aktuell daran, Ihren Studiengang zu wechseln (V_759)?	3940	84	95	523	3238

Anmerkung: Tabelle zeigt absolute Häufigkeiten

Tabelle A-5: ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung

	N	ja	eher ja	eher nein	nein
Waren Sie alles in allem mit Ihrer Ausbildungsstätte zufrieden (V_1036)?	3950	2092	1270	421	167
Würden Sie Ihre Ausbildungsstätte/Praxisstelle wiederwählen (V_761)?	3934	2017	1061	523	333
Haben Sie schon einmal daran gedacht, Ihre Ausbildungsstätte/Praxisstelle zu wechseln (V_758)?	3954	492	355	697	2410
Denken Sie aktuell daran, Ihre Ausbildungsstätte/Praxisstelle zu wechseln (V_760)?	3938	162	138	437	3201

Anmerkung: Tabelle zeigt absolute Häufigkeiten

STUDIENVERLAUFSPANEL AN DER DHBW: FORSCHUNGSBERICHTE <http://www.dhbw.de/studie>

Bisher erschienen:

Deuer, E., & Wild, S. (2018).
Studienbedingungen und Studien-
abbruchneigung – ein Erklärungsmodell.
Forschungsbericht 5/2018.
Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E., & Wild, S. (2018).
Validierung eines Instruments zur Erfassung
der Studienabbruchneigung bei dual Studierenden.
Forschungsbericht 4/2018.
Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E., & Wild, S. (2017).
Studienerfolgskriterien und wahrgenommene
Kompetenzen von Studienanfänger*innen aus der
Perspektive von Professor*innen an der Dualen Hoch-
schule Baden-Württemberg (DHBW).
Forschungsbericht 3/2017.
Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E., & Wild, S. (2017).
Die Messung der Abbruchneigung im Rahmen der
ersten Erhebungswelle des DHBW-Studierendenpanels –
Begründung und Entwicklung eines Instruments zur
Früherkennung von Studienabbrüchen.
Forschungsbericht 2/2017.
Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Deuer, E., Wild, S., Schäfer-Walkmann, S., Heide, K.,
& Walkmann, R. (2017).
Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen,
Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums
an der DHBW“ – Gesamtbetrachtung, Notwendigkeit
und Potenziale.
Forschungsbericht 1/2017.
Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.

