

FORSCHUNGSBERICHT

3/2017

Studienerfolgskriterien und wahrgenommene Kompetenzen von Studienanfänger*innen

aus der Perspektive von Professor*innen an der
Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)

Ernst Deuer und Steffen Wild

Ihr Impuls.
Ihr Studium.
Ihr Erfolg.

HERAUSGEBER

© Duale Hochschule Baden-Württemberg,
September 2017

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_2017/3, September 2017

Grafik & Produktion
Flaig + Flaig GmbH, Stuttgart

Titelfoto: © Zffoto, fotolia 104622601

ISSN 2511-7114

ABSTRACT

Im Rahmen des Studienverlaufspanels „Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ (DHBW 2016) sollen daher die Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren des dualen Studiums aus verschiedenen Blickwinkeln untersucht werden. Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Teilstudie, nämlich einer Befragung von Professor*innen der DHBW.

Für die Identität einer Hochschule spielt das Verständnis von Studienerfolg eine zentrale Rolle. Hierfür kommen grundsätzlich verschiedene Indikatoren in Frage und aus dem Blickwinkel verschiedener Stakeholder ergeben sich hierbei unterschiedliche Prioritäten.

Basierend auf einer Stichprobe von 359 Professor*innen an allen Standorten und Fachbereichen der DHBW zeigt sich, dass „fachliche Expertise“ und „Arbeitsmarktvorbereitung“ die wichtigsten Kriterien für Studienerfolg sind. Dagegen scheinen die „Studierendenmobilität (Auslandaufenthalte)“ und „niedrige Studienabbruchquote“ vernachlässigbare Kriterien für die Beschreibung von Studienerfolg zu sein. Letzteres überrascht vor dem Hintergrund, dass Studienabbrüche in den letzten Jahren absolut und relativ häufiger erfolgten. Weitere Befunde legen nahe, dass Studienanfänger*innen in den Studienbereichen Technik und Wirtschaft besonders bei Kenntnissen zu Mathematik/Naturwissenschaft gefördert werden sollten, da hier teilweise erhebliche Defizite zu Beginn des Studiums bestehen.

1 HINTERGRUND

Das duale Studium weist bundesweit kontinuierlich steigende Studierendenzahlen auf. Waren es 2004 noch rund 41.000 Studierende, so stieg die Zahl auf fast 60.000 Studierende im Jahr 2011 an (AusbildungPlus 2014, S. 12). Eine Schätzung für 2014 geht von rund 95.000 Studierenden aus (Deutsche Industrie- und Handelskammertag 2015, S. 21). Dieser enorme Anstieg liegt allerdings auch darin begründet, dass heute einerseits in allen Bundesländern und andererseits an allen Hochschultypen duale Studiengänge angeboten werden. Neben dem „klassischen Modell“ eines praxisintegrierten Studiengangs, mit dem die Berufsakademie Baden-Württemberg in den 1970ern startete, gibt es heute auch ausbildungsintegrierte, berufsintegrierte und berufsbegleitende Modelle. Trotz der gestiegenen Vielfalt ist das „duale Original“ (DHBW 2015), die DHBW, auch heute noch mit aktuell rund 34.000 Studierenden der unbestrittene Marktführer in diesem Segment.

Neben dieser quantitativen Sichtweise sollte sich eine derartige Marktführerschaft auch qualitativ begründen. Hierfür spricht ein differenziertes Qualitätsmanagementsystem, welches an der DHBW seit vielen Jahren etabliert ist und bereits 2011 entscheidend dazu beitrug, dass die DHBW als eine der ersten Hochschulen in Deutschland systemakkreditiert wurde. Allerdings stellt sich der DHBW die Herausforderung auch zukünftig die Spitzenposition in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zu halten und auf die sich ständig ändernden Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft schnell, innovativ und hochschuladäquat zu reagieren.

Die Anfänge der damaligen Berufsakademie wurden in den 1980ern und 1990ern intensiv erforscht (Zabeck & Zimmermann 1995; Osswald 1988; Berufsakademie Mannheim 1990; Göhringer 1989; Göhringer 1992). Diese Befunde lassen sich auf die heutige Situation nur bedingt übertragen, schließlich wurde aus der Berufsakademie eine Duale Hochschule mit (kooperativem) Forschungsauftrag, die Diplomabschlüsse wurden durch Bachelor und Master abgelöst und die Zahl der Studierenden hat sich seit 1994 mehr als verdreifacht (vgl. Zabeck & Deißinger 1995, S. 12). Aus diesem Grund müssen Forschungen hier ansetzen und die aktuelle Situation eruieren.

2 THEORETISCHE EINBETTUNG IN DEN AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND

2.1 Studienerfolg

In letzter Zeit erfreut sich die Diskussion über Studienerfolg größerer Beliebtheit, wobei allerdings kein einheitliches Verständnis hiervon vorherrscht (Berthold, Jorzik, & Meyer-Guckel 2015, S. 16; Heublein et al. 2015). Dies gilt in besonderem Maße für das duale Studium, da hier zusätzlich die Perspektive der Ausbildungsstätten und die Theorie-Praxis-Verknüpfung eine zentrale Relevanz besitzen (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2015, S. 21).

Trapmann (2008, 62) resümiert beispielsweise, dass der Begriff Studienerfolg von der Perspektive des Betrachters abhängig ist. In diesem Sinne können unterschiedliche Stakeholder den Erfolg einer Hochschule auf unterschiedliche Art und Weise definieren (Deuer, Dudek & Winterholler 2015). Der aktuelle Forschungsstand greift unterschiedliche Theoriemodelle zum Studienerfolg auf und definiert somit Indikatoren (Rindermann & Oubaid 1999; Thiel et al. 2008; Kuh et al. 2007). Die zumeist angeführten Kriterien für Studienerfolg sind in diesen Modellen die Noten der Studierenden, der Studienabschluss, die Studiendauer, die Zufriedenheit der Studierenden, die erworbenen Kompetenzen, die Beschäftigung nach dem Studium, der Berufserfolg und das „Lebenslange Lernen“.

Studienerfolg wird in vielen Studien so pragmatisch wie eindimensional durch die erworbenen Zensuren der Studierenden oder Absolvent*innen definiert (Trapmann et al. 2007). Der Grund für eine solche Definition scheint klar: Die in den Datenbanken der Prüfungsämter vorliegenden Noten sind ein relativ leicht zu erfassendes Kriterium und gelten als akzeptiertes Unterscheidungsmaß zwischen den Studierenden (Krex 2008, S. 38). Allerdings stellen diese Zensuren nicht unbedingt ein reliables und valides Messinstrument zur Erfassung der Lernleistung dar (vgl. Krex 2008, S. 41; Trapmann 2008, S. 63). Darüber hinaus beinhaltet ein erfolgreiches Studium mehr als abprüfbare Lernleistungen.

Das Kriterium Studienabbruch ist ein weiteres, besonders brisantes und populäres Merkmal für die Beurteilung von Studienerfolg. Der Grund ist, dass der Abbruch eines Studiums hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten nach sich zieht (Sarletti & Müller 2011; Heublein & Wolter 2011, S. 214f.). Berechnungen gehen beispielsweise davon aus, dass ein Studienplatz für die Gesellschaft pro Semester

mehrere tausend Euro kostet (Hafner & Schmücker 2011). Studienabbrüche wirken sich zudem negativ auf den Arbeitsmarkt aus, weil die angestrebten akademischen Abschlüsse und die hiermit verbundenen, zertifizierten Kompetenzen nicht erworben wurden und somit nicht zur Verfügung stehen. Des Weiteren werden Studienabbrecherquoten bei Evaluationen zur Leistungsfähigkeit und zum Zustand einer Hochschule sowie bei der (Re-)Akkreditierung oder bei der Mittelvergabe herangezogen (Klein & Stocké 2016). Nach einer sehr engen Definition ergibt sich eine Studienabbruchsquote von 28% im Bachelorstudium (33% an Universitäten bzw. 23% an Hochschulen für angewandte Wissenschaften) für die Studienanfängerjahrgänge 2008/09 (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer 2014, S. 3).

Heublein et al. (2015, S. 16) befragten akademische Hochschulmitarbeiter*innen an Universitäten (Fachrichtungen: BWL, Germanistik und Physik) und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachrichtungen: BWL und Informatik). Hierbei zeigte sich, dass fachliche Fähigkeiten und die Arbeitsmarktvorbereitung an erster Stelle für die Definition von Studienerfolg stehen. Dies gilt besonders für Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Eine weitere wichtige Komponente ist die Zufriedenheit der Studierendenschaft. Dagegen sind nach dieser Untersuchung Prüfungsnoten und noch weniger die Abbruchquoten als Merkmal für Studienerfolg heranzuziehen. Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Hochschulformen, insbesondere im Bereich der Betriebswirtschaftslehre. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften werden eine niedrige Studienabbruchsquote und eine hohe Studienzufriedenheit häufiger als Indikator für Studienerfolg gesehen, als bei deren Kolleg*innen an den Universitäten.

2.2 Kompetenzen von Studienanfänger*innen

Empirische Studien zeigen, dass Studierende – trotz der Einführung von Bildungsstandards für Schulen – in den ersten Semestern ihres Studiums noch immer erhebliche (Studier-)Fähigkeitsdefizite besitzen (Henry-Huthmacher & Hoffmann 2016). Dies scheint insbesondere für Studiengänge zu gelten, die einen hohen Mathematikanteil aufweisen (Gueudet 2008; Nagel & Reiss 2016). In diesem Kontext wird auch regelmäßig auf die bereits oben angeführten Studienabbrecherquoten hingewiesen, welche als Folge hiervon gesehen werden.

3 FORSCHUNGSFRAGEN

Zudem gilt es zu bedenken, dass Schulen einen anderen Bildungsauftrag als Hochschulen besitzen und beide Institutionen verschiedene Kompetenzen von den Akteuren fördern bzw. fordern. Des Weiteren kommt im Rahmen des dualen Studiums an der DHBW die Komponente der dualen Partner hinzu, die weitere Anforderungen an die Studierenden herantragen. Folglich müssen die Studierenden im Übergang zwischen Schule und dualem Studium in mehreren sozialen Räumen und mit noch zahlreicheren Akteuren im Rahmen ihres Bildungserwerbs jonglieren, als die „traditionellen“ Studierenden. Zusätzlich ist der ständige Wechsel von Theorie an der Hochschule und Praxisphasen in der Ausbildungsstätte zu bewältigen, der ebenfalls eine Herausforderung darstellt (Deuer & Träger 2015).

Der dargelegte Forschungsstand wirft zwei Fragen auf. Zunächst einmal geht es darum, welches Studienerfolgsverständnis bei Professor*innen der DHBW vorherrschend ist und ob sich hierbei Einflussfaktoren identifizieren lassen. Es stellt sich weiter die Frage, mit welchen Kompetenzen die Studienanfänger*innen ihr Studium aufnehmen und welche Kompetenzen für ein duales Studium an der DHBW benötigt werden.

Vor diesem Hintergrund wurden die Professor*innen der DHBW an allen Standorten und in allen Studienbereichen befragt. Schließlich sind Professor*innen an Hochschulen als Zielgruppe besonders geeignet, wenn man ein Verständnis von Studienerfolg, die Kompetenzen der Studienanfänger*innen und die geforderten Kompetenzen für einen Studiengang untersuchen möchte. Sie implementieren als wichtige Sozialisationsinstanz Normen und Werte in die Profession und für die nächste Generation von Wissenschaftler*innen und Fachkräften, explizit durch Prüfungen. Sie planen und erstellen das Curriculum mit. Sie versuchen kulturelle Prioritäten zu charakterisieren und zu vermitteln. Zudem können Sie kurzlebige Trends von langfristigen Entwicklungen abgrenzen. Bei Beratungsgesprächen erhalten sie häufig Rückmeldung über Probleme und Schwächen des Systems. Des Weiteren sind sie in hochschulinternen und -externen Gremien vertreten und erhalten bzw. geben wichtige Impulse für Veränderungen in und aus ihrer Fachdisziplin weiter.

4 METHODE

4.1 Stichprobe

Diese Untersuchung ist eine Teilstudie des Projekts „Studienverlauf – Weichenstellung, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“ (Deuer, Wild, Schäfer-Walkmann, Heide & Walkmann 2017). Alle Professor*innen an allen Standorten in den Studienbereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen der DHBW wurden per E-Mail angeschrieben und gebeten, sich an der Onlineumfrage zu beteiligen. Der Befragungszeitraum erstreckte sich von Februar bis März 2016. Insgesamt beteiligten sich bei dieser Onlinebefragung 359 Personen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von rund 48%.

In der Stichprobe besitzen die Befragungsteilnehmer*innen zu 57.2% (n = 143) die Funktion der Studiengangsleitung sowie zu 42.8% (n = 107) eine Professur für Lehraufgaben. Insgesamt 35.4% (n = 115) der Studienteilnehmer*innen besaßen bis zu fünf Jahre Lehrerfahrung. Mehr als fünf Jahre Lehrerfahrung konnten 64.6% (n = 210) der Befragten vorweisen. Die Hälfte der Untersuchungsteilnehmer*innen 53.4% (n = 150) gehörte dem Studienbereich Wirtschaft, ein Drittel (34.9%, n = 98) dem Studienbereich Technik und 7.5% (n = 21) dem Studienbereich Sozialwesen an.

Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass im Hinblick auf den Datenschutz auch Angaben fehlen können, weil sich die Befragten bewusst dafür entschieden haben, im Einzelfall auf die Nennung des Studienbereichs, ihrer Funktion an der Hochschule sowie der Dauer ihrer Hochschultätigkeit zu verzichten. Das Geschlecht der Befragten wurde dagegen generell nicht erhoben, weil dies in Kombination mit dem Standort und dem Studienbereich die Rückverfolgbarkeit der Daten beträchtlich erhöht hätte und somit die Gewährleistung der Anonymität gefährdet hätte.

4.2 Instrumente

Das eingesetzte Messinstrument zum Verständnis von Studienerfolg basiert auf den Arbeiten von Heublein et al. (2015) und ist aus dem Theoriemodell nach Heublein und Wolter (2011) abgeleitet. Dieser Fragebogen enthielt die fünf nachstehenden Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“): „Absolvent*innen mit sehr guten fachlichen Fähigkeiten“, „gute

Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes“, „hohe Studienzufriedenheit der Studierenden“, „gute Prüfungsnoten der Studierenden“ und „niedrige Studienabbruchquote“. Wir integrierten zusätzlich in der hier vorliegenden Studie das Item „Auslandsaufenthalt während des Studiums“ aufgrund der zunehmenden Relevanz der Mobilität der Studierenden (KMK & BMBF 2015, S. 20ff.).

Das Instrument für die Erhebung der Kompetenzen basiert auf vier Kompetenzfeldern: „Mathematik/Naturwissenschaft“, „Soziale Kompetenz“, „Sprachkenntnisse“ und „IT-Kenntnisse“. Diese Kompetenzen wurden in Anlehnung an den Forschungsstand konstruiert (Schwadorf 2003, Mühlmann 2010; Horstmann & Hachmeister 2016; Horstmann, Hachmeister, & Thiemann 2016; Heublein et al. 2010). Im Rahmen der Studie wurde nicht nur die Relevanz dieser Kompetenzen erhoben, sondern es wurde auch danach gefragt, ob diese Kompetenzen bei den Studienanfänger*innen auch tatsächlich vorliegen. Nach der Datenerhebung anhand einer Likert-Skala mit fünf Stufen (von 1 = „nicht wichtig“ bis 5 = „wichtig“ bzw. von 1 = „nicht vorhanden“ bis 5 = „vorhanden“) fassten wir die Merkmalsausprägungen von „4“ und „5 = wichtig/vorhanden“ als „Zustimmung“ zusammen. In Anlehnung an das Adequacy Importance Model und das Fishbein-Modell (Böhler 2004, S. 122 ff.) wurden die Items nach Vorhandensein der jeweiligen Kompetenzen nur gestellt, wenn diese zuvor als wichtig eingestuft wurden.

4.3 Statistische Analyse

Die deskriptive Datenanalyse basiert auf Häufigkeitsauszählungen und der Berechnung von Kreuztabellen. Die inferenzstatistische Datenanalyse setzt Chi-Quadrat-Tests, sowie die Zusammenhangsmaße Φ und Cramers V ein (Bortz & Schuster 2010; Benninghaus 2007). Die Auswertungen wurden anhand von SPSS (Version 24) vorgenommen.

5 ERGEBNISSE

5.1 Studienerfolgsverständnis

Das Studienerfolgsverständnis der Befragungsteilnehmer*innen zeigt in den Häufigkeitsauszählungen (Abbildung 1) auf, dass „fachliche Fähigkeiten“ (Zustimmung von 97.6%) und „gute Vorbereitungen auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes“ (90.1%) als wichtigste Kriterien für Studienerfolg gesehen werden und es kommt diesen folglich hohe Relevanz zu. „Mittlere Relevanz“ besitzen die Kriterien „hohe Studienzufriedenheit der Studierenden“ (55.6%) und „gute Prüfungsnoten der Studierenden“ mit 43.6%. Dagegen scheinen die Befragungsteilnehmer*innen einen „Auslandsaufenthalt während des Studiums“ (29.7%) und „niedrige Studienabbruchquoten“ (27.5%) als nachrangig zu bewerten. Folglich kann diesen zwei Kriterien eine „nachrangige Relevanz“ aus Sicht der Lehrenden zugeordnet werden. Allerdings muss bei der Interpretation dieses Ergebnisses angeführt werden, dass Auslandsaufenthalte mit den Ausbildungsstätten abgestimmt werden müssen und lediglich für einzelne Studiengänge, wie etwa „International Business“, explizit empfohlen sind. Dies kann dieses Ergebnis beeinflussen.

Der Vergleich mit der Untersuchung von Heublein et al. (2015) zeigt, dass diese beiden Untersuchungen korrespondierende Ergebnisse in der Reihenfolge der Relevanz besitzen. In den weiteren bivariaten Analysen werden die Befunde differenziert dargestellt.

5.1.1 Kriterien hoher Relevanz

Eine fachlich fundierte Hochschulausbildung erscheint der Mehrheit der Befragten als angemessenes Kriterium zur Beschreibung von Studienerfolg, die Zustimmungsraten bewegen sich zwischen 96.6% und 100% bei den drei Untergruppen zur Funktion an der DHBW, Studienbereich und Lehrerfahrung (Abbildung 2). Etwas geringer, aber immer noch sehr deutlich, fällt die Zustimmung dazu aus, dass die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ein geeigneter Indikator für Studienerfolg sei. Nach Studienbereichen differenziert zeigt sich, dass die Lehrenden des Studienbereichs Wirtschaft diese beiden Aspekte nahezu gleichrangig bewerten, während im Sozialwesen der Fachexpertise mehr Bedeutung als der „reinen“ Arbeitsmarktvorbereitung

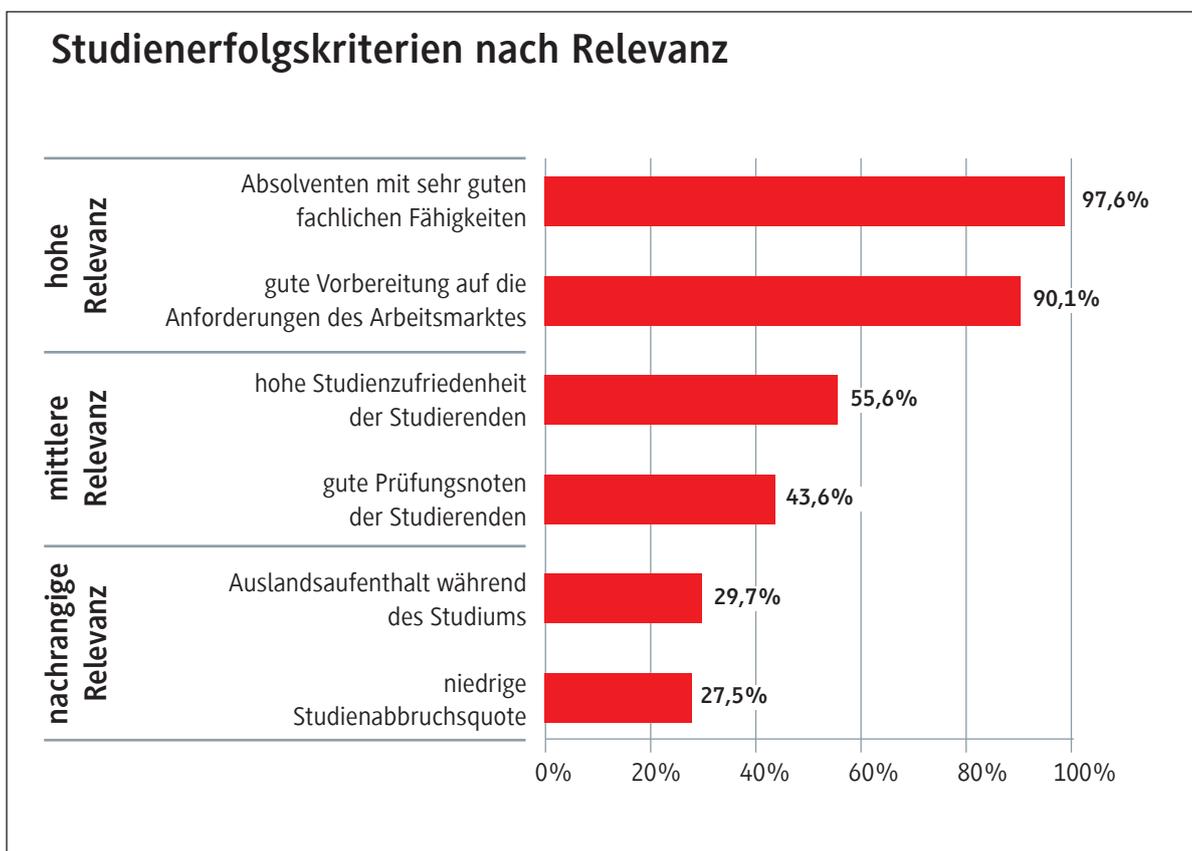


Abbildung 1: Beurteilung der Studienerfolgskriterien nach Relevanz (n = 273 bis n = 286)

beigemessen wird. Allerdings konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Studienbereich und den Studienerfolgskriterien „Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt“ ($\chi^2_{(2, 264)} = 1.998$; $p = .368$; Cramers $V = .09$) sowie „fachliche Expertise“ ($\chi^2_{(2, 266)} = 1.041$; $p = .594$; Cramers $V = .06$) nachgewiesen werden. Ebenso bestehen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Funktion an der Hochschule und den Studienerfolgskriterien „Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt“ ($\chi^2_{(1, 246)} = 1.986$; $p = .159$; $\Phi = .09$) sowie „fachliche Expertise“ ($\chi^2_{(1, 247)} = .141$; $p = .707$; $\Phi = .02$). Des Weiteren hängt auch die Lehrerschaft nicht mit den Studienerfolgskriterien „Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt“ ($\chi^2_{(1, 277)} = .007$; $p = .933$; $\Phi = .01$) sowie „fachliche Expertise“ ($\chi^2_{(1, 280)} = 1.086$; $p = .297$; $\Phi = .06$) zusammen.

5.1.2 Kriterien mittlerer Relevanz

Die Zufriedenheit der Studierenden als Indikator für Studienerfolg nennen jeweils gut die Hälfte der Professor*innen der Studienbereiche Wirtschaft und Technik, im Sozialwesen beträgt dieser Wert allerdings mehr als 70%

(Abbildung 3). Das Ergebnis ist allerdings nicht signifikant ($\chi^2_{(2, 266)} = 2.633$; $p = .268$; Cramers $V = .10$). Nach Funktionen differenziert zeigt sich dagegen, dass die Professor*innen mit Studiengangsleiterfunktion dieses Kriterium signifikant häufiger nennen (62% vs. 48%) als Professor*innen mit Lehraufgaben ($\chi^2_{(1, 247)} = 5.044$; $*p = .025$; $\Phi = .14$). Dies spricht für eine besonders hoch ausgeprägte Form der Kundenorientierung unter Studiengangsleiter*innen. Daneben nennen dieses Kriterium auch häufiger Lehrende, die erst in den letzten 5 Jahren an die Hochschule berufen wurden. Jedoch bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lehrerschaft und dem Studienerfolgsindikator „Zufriedenheit der Studierenden“ ($\chi^2_{(1, 280)} = .719$; $p = .397$; $\Phi = .05$).

Gute Prüfungsnoten werden dagegen durchgängig seltener als Kriterium für Studienerfolg genannt. Besonders häufig wird dieses Kriterium wiederum im Studienbereich Sozialwesen genannt, dagegen bewertet der Studienbereich Technik dieses Kriterium seltener als relevant. Es bestehen allerdings bei den Studienbereichen keine signifikanten

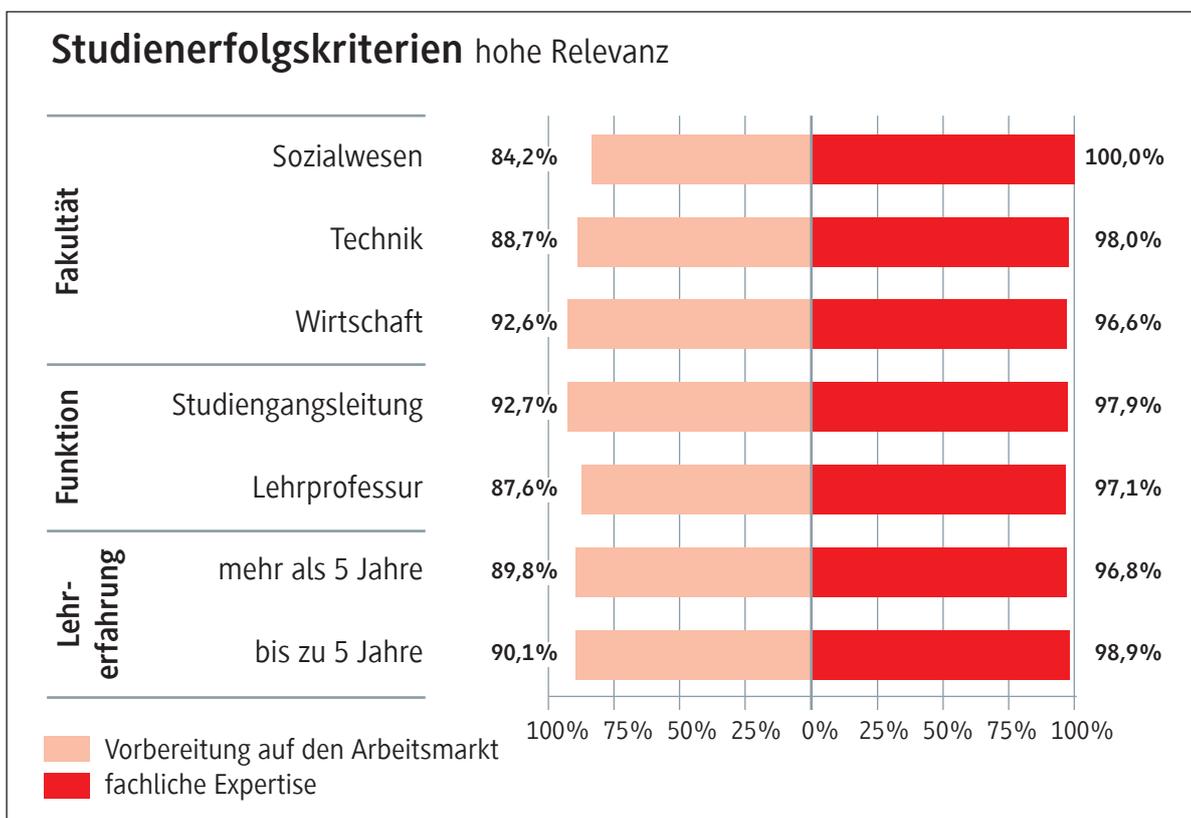


Abbildung 2: Studienerfolgskriterien mit hoher Relevanz, differenziert nach demografischen Merkmalen (n = 19 bis n = 189 pro Merkmalsausprägung)

Unterschiede ($\chi^2_{(2, 264)} = 2.161; p = .339; \text{Cramers } V = .09$). Ebenso konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Studienerfolgskriterium „gute Prüfungsnoten“ und der Funktion ($\chi^2_{(1, 245)} = .231; p = .631; \Phi = .03$) sowie der Lehr- erfahrung ($\chi^2_{(1, 277)} = .022; p = .881; \Phi = .01$) nachgewiesen werden.

5.1.3 Kriterien nachrangiger Relevanz

Ein absolvierter Auslandsaufenthalt sowie eine niedrige Studienabbruchquote gelten durchgängig nur bei einer Minderheit der Professor*innen als Kriterium für die Bewertung von Studienerfolg (Abbildung 4). Marginal signifikante Unterschiede zeigt hier eine Differenzierung nach Studien- bereichen in Bezug auf das Kriterium Auslandsaufenthalt ($\chi^2_{(2, 258)} = 5.268; *p = .072; \text{Cramers } V = .14$). Im Studien- bereich Sozialwesen erscheint eine niedrige Studienab- bruchquote als vergleichsweise relevant, ein Auslandsauf- enthalt dagegen kaum. Letzterer wird dagegen immerhin von einem Drittel der Professor*innen des Studienbereichs Wirtschaft genannt. Vor dem Hintergrund typischer Tätig-

keitsfelder der Absolvent*innen sind diese unterschied- lichen Bewertungen durchaus plausibel. Zwischen dem Merkmal Studienbereich und dem Studienerfolgskriterium „niedrige Studienabbruchquote“ bestehen keine signifi- kanten Unterschiede ($\chi^2_{(2, 258)} = 1.540; p = .463; \text{Cramers } V = .08$).

Interessant ist auch eine Differenzierung nach dem zeit- lichen Ausmaß der Lehrerschaft und der Funktion an der DHBW. Kolleg*innen, die erst in den zurückliegenden fünf Jahren berufen wurden, nennen einen Auslandsaufenthalt häufiger, eine niedrige Studienabbruchquote dagegen seltener als Erfolgskriterium. Studiengangsleiter*innen bewerten dagegen im Vergleich zu Professor*innen mit Lehraufgaben beide Aspekte häufiger als relevant. Aller- dings besteht zwischen der Lehrerschaft und dem Stu- dienerfolgskriterium „Auslandsaufenthalt“ ($\chi^2_{(1, 269)} = .647; p = .421; \Phi = .05$) sowie dem Studienerfolgskriterium „nied- rige Studienabbruchquote“ ($\chi^2_{(1, 272)} = 1.530; p = .216; \Phi = .08$) kein signifikanter Unterschied. Dies gilt auch für den nicht signifikanten Zusammenhang zwischen der Funk-

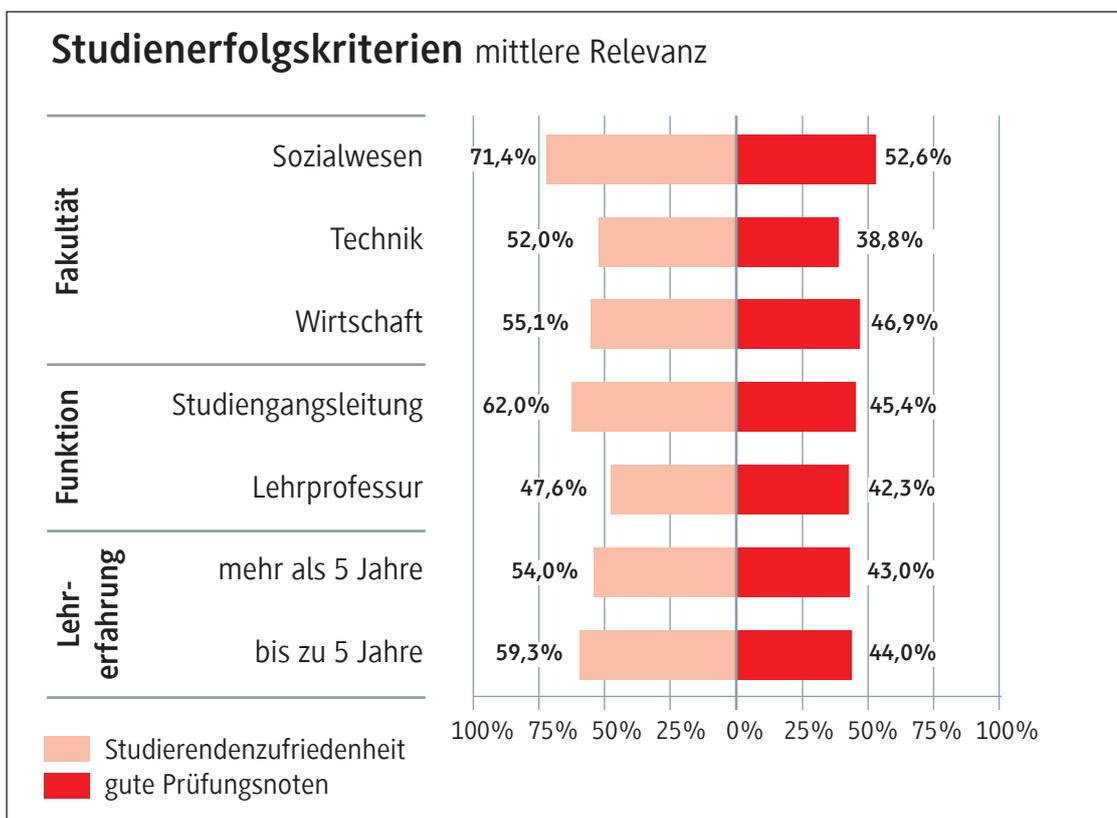


Abbildung 3: Studienerfolgskriterien mit mittlerer Relevanz, differenziert nach demografischen Merkmalen (n = 21 bis n = 189 pro Merkmalsausprägung)

tion an der Hochschule und dem Studienerfolgskriterium „Auslandsaufenthalt“ ($\chi^2_{(1, 239)} = .151; p = .698; \Phi = .03$) sowie dem Studienerfolgskriterium „niedrige Studienabbruchquote“ ($\chi^2_{(1, 239)} = .962; p = .327; \Phi = .06$).

5.2 Kompetenzen der Studienanfänger*innen

Das duale Studium fordert von Studierenden verschiedene Kompetenzen, welche naturgemäß in den Fachbereichen stark variieren können. Folglich wurde daher ermittelt, welche Kompetenzen benötigt bzw. vorhanden sind.

Die Analyse zur Relevanz verschiedener Kompetenzen der Studienanfänger zeigt, dass Kenntnisse der Mathematik/Naturwissenschaft (Zustimmung von 74.8%) am wichtigsten sind. Des Weiteren sind soziale Kompetenzen (61.6%) elementar wichtig. Dagegen scheinen IT-Kenntnisse (42.8%) und Sprachkenntnisse (40.6%) eher nachrangig zu sein. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede in den Fachbereichen bzgl. der Kompetenzen Mathematik/Naturwissenschaft ($\chi^2_{(2, 257)} = 76.545; ***p \leq .001; \text{Cramers } V =$

.55), Soziale Kompetenz ($\chi^2_{(2, 258)} = 25.586; ***p \leq .001; \text{Cramers } V = .32$) und IT-Kenntnisse ($\chi^2_{(2, 249)} = 15.914; ***p \leq .001; \text{Cramers } V = .25$). Dagegen scheinen Sprachkenntnisse in den einzelnen Studienbereichen jeweils auf ähnlichem Niveau gefordert zu sein ($\chi^2_{(2, 255)} = 2.597; p = .273; \text{Cramers } V = .10$).

Ein Vergleich zwischen den geforderten und den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen zeigt Diskrepanzen und Potenziale auf. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Frage nach dem Vorhandensein der Kompetenzen bei den Studienanfängern nur dann gestellt wurde, wenn diese zuvor als wichtig eingestuft wurden. Die größten Diskrepanzen zeigten sich bei den mathematisch/naturwissenschaftlichen Kompetenzen, nur 27% sehen diese als umfänglich gegeben an. Die sozialen Kompetenzen werden dagegen von rund der Hälfte der Befragten als gegeben angesehen.

In Abbildung 5 wird die Wichtigkeit der abgefragten Kompetenzen (X-Achse) den vorhandenen Kompetenzen der Studienanfänger*innen (Y-Achse) gegenübergestellt und in

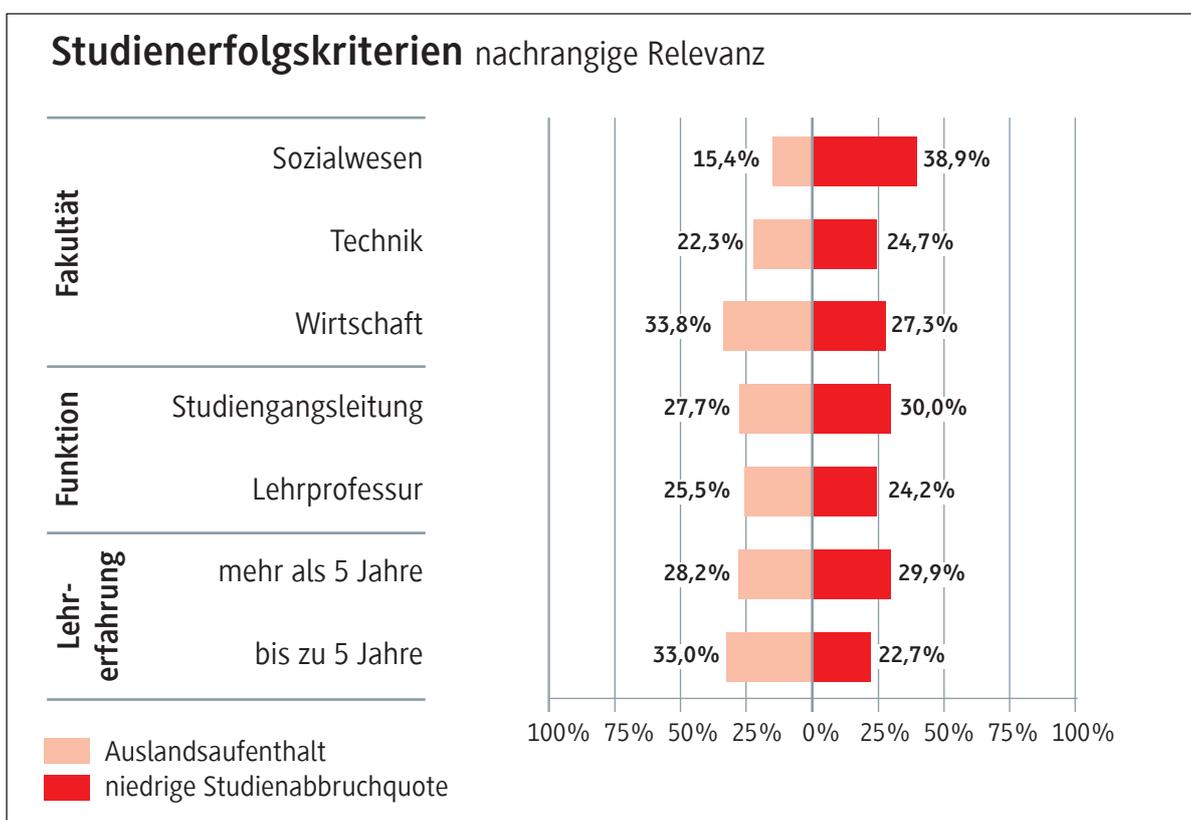


Abbildung 4: Studienerfolgskriterien mit nachrangiger Relevanz, differenziert nach demografischen Merkmalen (n = 19 bis n = 184 pro Merkmalsausprägung)

vier Quadranten eingeteilt. Auf diese Weise lassen sich Handlungsempfehlungen aus den grafischen Analysen ableiten. Beispielsweise ergibt sich die Handlungsempfehlung „verbessern“ bei hoher Wichtigkeit in Kombination mit unzureichendem Vorhandensein einer Kompetenz.

Die Grafik A in Abbildung 5 zeigt für alle Studienbereiche, dass Sprachkenntnisse und IT-Kenntnisse nur mäßig vorhanden sind, aber auch nur mäßig erforderlich sind, folglich besteht hier kein Handlungsbedarf und das Ergebnis lässt sich als hinnehmbar bewerten. Soziale

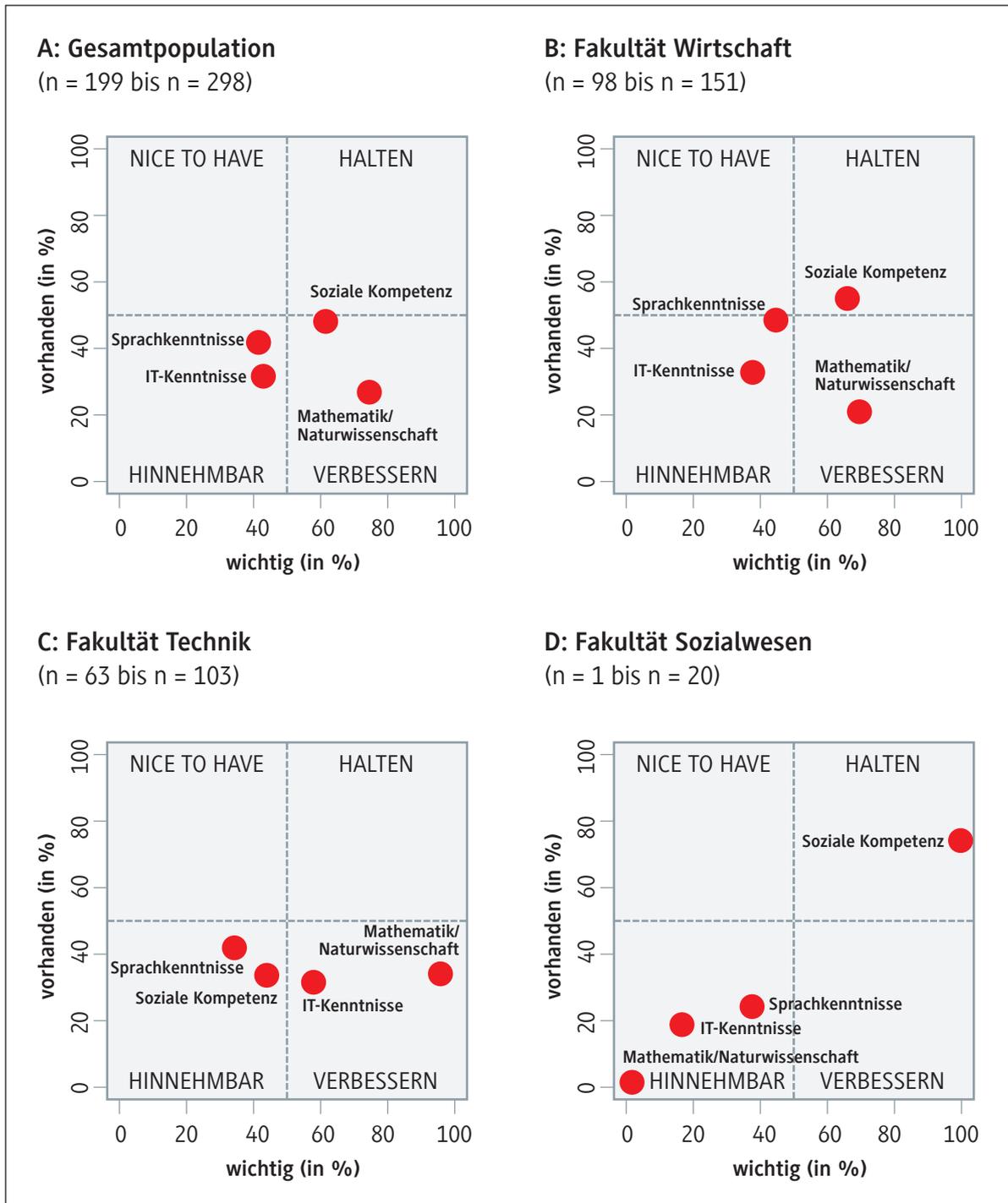


Abbildung 5: Handlungsanalyse für Kompetenzen nach Wichtigkeit im Studium und Existenz bei Studienanfänger*innen in den Fachbereichen der DHBW (Zustimmung in %)

Kompetenzen werden zum Großteil als wichtig und vorhanden bei den Befragungsteilnehmer*innen bewertet. Folglich sollten diese Kompetenzen gehalten werden und es besteht kein Handlungsbedarf. Dagegen sind Kompetenzen in Mathematik/Naturwissenschaft wichtig aber nicht hinreichend vorhanden. Daher lautet die Handlungsempfehlung hier „verbessern“.

Eine nach Studienbereichen differenzierte Auswertung ist hier jedoch aufschlussreicher. Grafik B zeigt für den Studienbereich Wirtschaft im Vergleich zur Gesamtpopulation (Grafik A) nur geringfügige Unterschiede. Dagegen weisen die Ergebnisse für den Fachbereich Technik (Grafik C) ein anderes Ergebnisbild auf. Es zeigt sich, dass Sprachkenntnisse und Soziale Kompetenz im Fachbereich Technik weniger relevant sind und seltener vorliegen. Dies kann als hinnehmbar angesehen werden. Dagegen sind IT-Kenntnisse und noch viel mehr Kompetenzen in Mathematik/Naturwissenschaft wichtig, aber nicht hinreichend vorhanden. Folglich besteht hier Handlungsbedarf für eine Verbesserung. Die Aussagen für den Fachbereich Sozialwesen (Grafik D) sind aufgrund der wenigen Befragungsteilnehmer*innen mit Vorsicht zu Interpretieren. IT-Kenntnisse, Sprachkenntnisse und Kompetenzen in Mathematik/Naturwissenschaft sind nach dieser Analyse für das Studium weniger wichtig und auch eher selten vorhanden. Dagegen sind Soziale Kompetenzen bei den Studienanfänger*innen vorhanden und wichtig. Folglich besteht im Studienbereich Sozialwesen kein Handlungsbedarf, da dieser Zustand in diesem Rahmen einerseits hinnehmbar ist und andererseits gehalten werden sollte.

6 DISKUSSION

Die Ergebnisse zeigen, dass sich keine nennenswerten studienbereichsspezifischen Unterschiede bzgl. der relevanten Kriterien des Studienerfolgs feststellen lassen. Der Studienbereich Wirtschaft macht allerdings Studienerfolg eher an einem Employabilityfokus fest. Dies zeigt die tendenziell höhere Bewertung der Indikatoren Arbeitsmarktvorbereitung und Auslandsaufenthalt im Vergleich zu anderen Studienbereichen. Dagegen legen Professor*innen des Studienbereichs Sozialwesen eher einen Studierendenfokus an den Tag. Diese Aussage lässt sich an der tendenziell höheren Bewertung der Indikatoren Zufriedenheit der Studierenden, niedrige Studienabbruchquote und gute Prüfungsnoten als Indikatoren für Studienerfolg im Vergleich zu anderen Studienbereichen begründen. Die Professor*innen des Studienbereichs Technik nennen diese drei Kriterien jeweils am seltensten.

Die Differenzierung nach der „Funktion an der Hochschule“ zeigt ebenfalls meist tendenzielle und nicht signifikante Unterschiede. Studiengangsleiter*innen weisen stets die höheren Werte auf. Dies zeigt sich insbesondere bei den Studienerfolgskriterien Arbeitsmarktvorbereitung, Studierendenzufriedenheit und niedrige Studienabbruchquoten.

Professor*innen, die erst in den letzten 5 Jahren berufen wurden, erachten die Zufriedenheit der Studierenden und einen Auslandsaufenthalt als tendenziell relevanter. Dagegen werden niedrige Abbruchquoten von Professor*innen, die vor mehr als 5 Jahren berufen wurden, etwas häufiger genannt.

Die insgesamt geringgeschätzte Bedeutung der Studienabbruchquote als Studienerfolgsindikator mag zunächst überraschen, sie ist jedoch nachvollziehbar, wenn man die Situation an der DHBW mit anderen Hochschulen vergleicht. Schließlich zeigen Erhebungen und Vergleiche regelmäßig, dass die Studienabbruchquote im dualen Studium besonders niedrig ausfällt und somit von nachrangiger Relevanz zu sein scheint. Vor dem Hintergrund der Dualität, also vor allem im Hinblick auf die Dualen Partner kommt diesem Phänomen allerdings auch bei vergleichsweise geringen Fallzahlen eine steigende Relevanz zu.

Die Analyse der relevanten und mitgebrachten Kompetenzen zeigt, dass aus der Perspektive der Lehrenden

QUELLENANGABEN

durchaus Diskrepanzen zwischen den von den Studierenden geforderten und den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen bestehen. Auf Ebene der Studienbereiche zeigen sich für die Studienbereiche Technik und Wirtschaft im Bereich Mathematik/Naturwissenschaft Verbesserungspotenziale. Im Studienbereich Technik zeigt sich zusätzlich im Hinblick auf die IT-Kenntnisse der Studienanfänger*innen Handlungsbedarf. Im Studienbereich Sozialwesen scheint aktuell in dieser Hinsicht kein Handlungsbedarf zu bestehen.

Diese Untersuchung zeigt Ansatzpunkte für die zeitgemäße Weiterentwicklung der DHBW. Anhand des hier eruierten Studienerfolgsverständnisses können zukünftige curriculare Veränderungen, Lehr-/Lernangebote oder studienunterstützende Maßnahmen initiiert werden. Die Analyse der Kompetenzen gibt diesbzgl. ebenfalls Ansatzpunkte. Allerdings darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass die DHBW u.a. durch das BMBF-Projekt „optes“ (Optes 2017) in diesem Bereich bereits aktiv ist und Anstrengungen unternimmt. Daneben gibt es an verschiedenen Standorten bereits Brückenkurse oder Auffrischkurse in Mathematik und Physik, wie im Studiengang „Luft- und Raumfahrttechnik“ am Standort Friedrichshafen der DHBW Ravensburg.

Die Antwort auf eine naheliegende wie berechtigte Frage bleiben dieser Beitrag sowie die hier referierte Studie jedoch schuldig. Ob und in welchem Ausmaß und unter welchen Rahmenbedingungen die (geforderten und tatsächlichen) Kompetenzen der Studierenden das Zustandekommen von Studienabbrüchen erklären können, ist aus der Perspektive der Professor*innen lediglich erahnbar. Diese Antwort kann jedoch das Studierendenpanel liefern, welches sich im Zeitraum von 2016 bis 2019 und im Rahmen von Vollerhebungen an sämtliche Studierende der DHBW wendet. In diesem Kontext wird sowohl der Aspekt der Kompetenzen als auch das Phänomen drohender und realer Studienabbrüche in den Blick genommen.

AusbildungPlus (2014). Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Duales_Studium_in_Zahlen_2014_online_version.pdf. Zugegriffen: 05. April 2017.

Benninghaus, H. (2007). Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler (11. Auflage). Wiesbaden: VS.

Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (2015). Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Verlagsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Berufsakademie Mannheim (1990). STUDIUM DUALE. Fachbericht aus Wissenschaft und Praxis. Band 1. Karlsruhe: Braun.

Böhler, H. (2004). Marktforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler (7. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

Deuer, E. & Träger, M. (2015). Duale Studiengänge eröffnen neue Potenziale für die betriebliche Personalarbeit. In T. Brüggemann, & E. Deuer (Hrsg.), Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule – Beruf (S. 187–198). Bielefeld: WBV.

Deuer, E., Dudek, H.-L. & Winterholler, M. (2015). Standortfaktor Duale Hochschule – Perspektiven für Jugendliche, Fachkräftepotenziale für die Betriebe und Kaufkraft für die Region. Ravensburg: Schriftenreihe der Fakultät für Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg.

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.

- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2015). Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung. <http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf>. Zugegriffen: 19. September 2016.
- DHBW (2015). Das duale Original: Hochschulstudium mit Zukunft. Mit Theorie und Praxis zum Erfolg. http://www.dhbw.de/fileadmin/user/public/Dokumente/Schrifterzeugnisse/DHBW_Imageflyer_Deutsch_2015.pdf. Zugegriffen: 28.04.2017.
- DHBW (2016). Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2015 / 2016. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Göhringer, A. (1989). Wissenschaftsbezogene und praxisorientierte berufliche Bildung im tertiären Bereich: Festschrift zur 10-Jahr-Feier der Berufsakademie Karlsruhe. Karlsruhe: Berufsakademie Karlsruhe.
- Göhringer, A. (1992). Qualifizierte Mitarbeitergewinnung: Berufsakademie – eine sinnvolle Investition? Ergebnisse einer Befragung der BA-Ausbildungsbetriebe an der Berufsakademie Karlsruhe. Karlsruhe: Berufsakademie Karlsruhe.
- Gueudet, G. (2008). Investigating the Secondary-Tertiary Transition. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), S. 237–254.
- Hafner, K. & Schmücker, S. (2011). Ermittlung der Kosten eines BWL-Studienplatzes: Bachelor versus Diplom. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33, S. 8–39.
- Henry-Huthmacher, C. & Hoffmann, E. (2016). Ausbildungsreife & Studierfähigkeit. Sankt Augustin, Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), S. 214–236.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: DZHW.
- Horstmann, N. & Hachmeister C.-D. (2016). Anforderungsprofile für die Fächer im CHE Hochschulranking aus Professor(inn)ensicht. Gütersloh: CHE.
- Horstmann, N., Hachmeister C.-D. & Thiemann, J. (2016). Im Blickpunkt: Welche Fähigkeiten und Voraussetzungen sollten Studierende je nach Studienfach mitbringen? Ergebnisse einer Befragung von Professoren im Rahmen des CHE Hochschulrankings. Gütersloh: CHE.
- Klein, D. & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.). *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 323–365). Wiesbaden: Springer.
- KMK = Kultusministerkonferenz & BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Die Umsetzung der Ziele des Bologna - Prozesses 2012 – 2015 Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf. Zugegriffen: 10.04.2017.

- Krex, L. (2008). Studienerfolgsprognose in der Bundeswehr – Evaluation vorhandener und zukünftiger Prädiktoren. Bonn: Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., A., Bridges, B., K. & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations: ASHE Higher Education Report, Volume 32, Number 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mühlmann, T. (2010). Studien- und Berufserwartungen von Studienanfängern Sozialer Arbeit. Berlin: Books on Demand.
- Nagel, K. & Reiss, K. (2016). Zwischen Schule und Universität: Argumentation in der Mathematik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19(2), S. 299–327.
- Optes (2017). Projekt optes – Optimierung der Selbststudiumsphase. <https://www.dhbw-karlsruhe.de/allgemein/forschung/drittmittel-projekte/optes/>. Zugegriffen: 12.04.2017.
- Osswald, R. (1988). Die Berufsakademie Baden-Württemberg: eine Idee und ihre Verwirklichung. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- 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.
- Sarletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektive, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. Zeitschrift für Bildungsforschung, 1(3), S. 235–248.
- Schwadorf, H. (2003). Berufliche Handlungskompetenz. Eine theoretische Klärung und empirische Analyse in der dualen Erstausbildung. Stuttgart: IBW.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthemann, I., Lepa, S. & Ficzkow, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf. Zugegriffen: 12.01.2017.
- Trapmann, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos Verlag.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 21(1), S. 11–27.
- Zabeck, J. & Deißinger, T. (1995). Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie (S. 1–28). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zabeck, J. & Zimmermann, M. (1995). Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

