

Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland- pfälzischen Hochschulen“

Abschlussbericht

Oktober 2014

Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Holger Lübbe, M.A.

Helena Berg, M.A

Inhaltsverzeichnis

1	DAS MODELLPROJEKT	1
2	DATENGRUNDLAGE	2
2.1	Beruflich qualifizierte Studienanfänger in Rheinland-Pfalz	2
2.1.1	Grundgesamtheit	2
2.1.2	Untersuchungsgruppe	4
2.2	Beruflich qualifizierte Studienanfänger an den Modellhochschulen	9
2.2.1	Grundgesamtheit der Modellstudierenden	9
2.2.2	Quantitative Beschreibung der Untersuchungsgruppe	10
2.2.3	Qualitative Beschreibung der Untersuchungsgruppe	13
3	STUDIENERFOLG BERUFLICH QUALIFIZIERTER IN RHEINLAND-PFALZ	14
3.1.	Indikatoren des Studienerfolgs	14
3.1.1	Durchschnittliche Semesternote	14
3.1.2	Leistungsselbsteinschätzung im Vergleich zu Kommilitonen	16
3.1.3	Erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit	17
3.1.4	Erwartung, das Studium erfolgreich abschließen zu können	19
3.1.5	Studienabbruch bzw. -verbleib	20
3.2	Analysemodell	24
3.2.1	Hypothesen zum Studienerfolg	24
3.2.2	Eingesetzte Variablen	26
3.3	Modellprüfung und Ergebnisse	28
3.3.1	Korrelationen	28
3.3.2	Multivariate Regression	30
3.4	Geschätzter Studienerfolg	35
4	RESÜMEE UND AUSBLICK	36
5	LITERATUR	38

1 Das Modellprojekt

Im Rahmen der Evaluation des vom rheinland-pfälzischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) initiierten Modellprojekts „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“¹ wurden in einem Zwischenbericht im Januar 2014 erste Ergebnisse veröffentlicht.² Thematisch fokussiert der Zwischenbericht die Phase des Hochschulübergangs der beruflich Qualifizierten. Darüber hinaus enthält er erste Hinweise zum Studienerfolg dieser Studierendengruppe. Die sogenannten „Modellstudierenden“, denen für die Projektlaufzeit in ausgewählte Studiengänge an fünf rheinland-pfälzischen Hochschulen ein Zugang ohne zweijährige Berufserfahrung gewährt wurde, erfahren dabei besondere Berücksichtigung.

Der hier vorliegende Abschlussbericht gilt als Fortsetzung des Zwischenberichts und stellt primär auf Entwicklungen und Veränderungen ab, die sich im Studienverlauf – schwerpunktmäßig mit Blick auf den Studienerfolg der beruflich Qualifizierten – ergeben. So konnten im Rahmen der Evaluation, die semesterweise Befragungen der beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz vorsieht,³ die Kohorten 1 und 2, die zum Studienanfängerjahrgang 2011 zusammengefasst werden, nahezu über das gesamte Studium, sprich bis zum siebten bzw. sechsten Semester begleitet werden. Für den Studienanfängerjahrgang 2012 (Kohorte 3 und 4) liegen Daten bis zum fünften bzw. vierten Semester vor (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Anlage des Modellprojekts

	Jahrgang 2011		Jahrgang 2012	
	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	Kohorte 4
2011	1. Semester			
2011/12	2. Semester	1. Semester		
2012	3. Semester	2. Semester	1. Semester	
2012/13	4. Semester	3. Semester	2. Semester	1. Semester
2013	5. Semester	4. Semester	3. Semester	2. Semester
2013/14	6. Semester	5. Semester	4. Semester	3. Semester
2014	7. Semester	6. Semester	5. Semester	4. Semester

¹ Im Rahmen des Modellprojekts haben beruflich Qualifizierte mit weniger als zwei Jahren berufspraktischer Erfahrung die Möglichkeit, sich im Zeitraum vom Sommersemester 2011 bis einschließlich Sommersemester 2014 an den Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Mainz und Trier in ausgewählte Studiengänge einzuschreiben. Im Folgenden wird diese Gruppe als ‚Modellstudierende‘ in den ‚Modellstudiengängen‘ bezeichnet.

² Vgl. Berg, Helena u.a. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule – Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainz: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung; Bd. 20.

³ Vgl. zum Evaluationsdesign Berg, Helena u.a. (2014); S. 6ff.

2 Datengrundlage

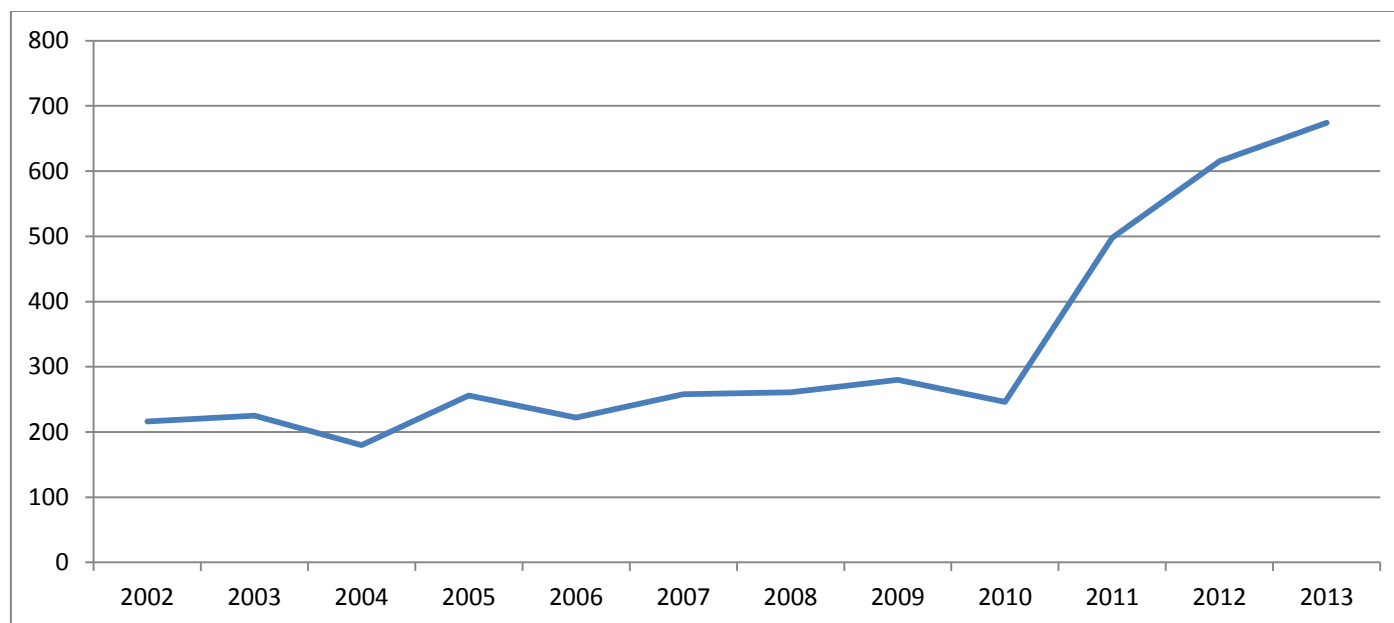
2.1 Beruflich qualifizierte Studienanfänger in Rheinland-Pfalz

2.1.1 Grundgesamtheit

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die quantitative Entwicklung beruflich qualifizierter Studienanfänger⁴ in Rheinland-Pfalz gegeben werden, für die aktuell Daten bis einschließlich des Sommersemesters 2014 vorliegen.⁵ Dazu zählen in der Hochschulstatistik beruflich Qualifizierte mit allgemeiner Hochschulreife (HZB-Gruppe 34), mit fachgebundener Hochschulreife (HZB-Gruppe 53) und mit Fachhochschulreife (HZB-Gruppe 71).

Während sich die Anzahl der beruflich Qualifizierten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) über den so genannten „dritten Bildungsweg“ erworben haben, zwischen 2002 und 2010 – abgesehen von kleineren Schwankungen – relativ konstant auf niedrigem Niveau bewegt (zwischen 180 und 284),⁶ ist sie – zeitgleich mit dem Beginn des Modellprojekts – ab dem Jahr 2011 deutlich angestiegen. Mit 498 beruflich qualifizierten Studienanfängern hat sie sich im Vergleich zu den Vorjahren nahezu verdoppelt. Dieser Trend setzt sich in den Jahren 2012 (615 Studienanfänger) und 2013 (674 Studienanfänger) fort, wobei der Anstieg ab 2013 etwas moderater ausfällt. Im Sommersemester 2014 haben 245 beruflich Qualifizierte ein Studium an einer rheinland-pfälzischen Hochschule aufgenommen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Beruflich qualifizierte Studienanfänger in Rheinland-Pfalz (absolute Zahlen)



Quelle: Daten des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz.

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden auf geschlechtsspezifische Differenzierungen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet.

⁵ Die statistischen Daten beziehen sich im Folgenden – sofern nicht anders vermerkt – auf den Zeitraum von 2011 bis 2013. Die Zahlen für das Sommersemester 2014 werden nur an ausgewiesenen Stellen berichtet, da die Kennzahlen für das Sommer- und Wintersemester teilweise stark voneinander abweichen.

⁶ Auffällig ist, dass in den Jahren 2008 und 2009 die amtliche Zahl der beruflich Qualifizierten an Universitäten stark gestiegen ist. Zurückzuführen ist dieser Peak an Universitäten auf die Einschreibungen der BQ-Studierenden an der TU Kaiserslautern, was jedoch dadurch zu relativieren ist, dass in diesen Jahren – fälschlicherweise – auch die Frühstudierenden zu den beruflich Qualifizierten gezählt wurden.

Damit spiegelt sich die bundesweite Entwicklung der beruflich qualifizierten Studienanfänger auch in Rheinland-Pfalz wider. Die Einschreibezahlen dieser Studierendengruppe sind an den deutschen Hochschulen zumeist ab dem Jahr 2010 sprunghaft angestiegen. Zurückzuführen ist dies einerseits auf den im Jahr 2009 von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichten Beschluss zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte.⁷ Darüber hinaus haben auch einschlägige Projekte sowie entsprechende Förderprogramme und Initiativen diese Entwicklung positiv beeinflusst. Nicht zuletzt spielt auch die gestiegene Medienaufmerksamkeit in diesem Zusammenhang eine Rolle.⁸

Betrachtet man den Anteil der beruflich qualifizierten Studienanfänger an allen Studienanfängern, ist der Hochschulstatistik zu entnehmen, dass sich der Anteil im Projektzeitraum um knapp einen Prozentpunkt von 2,1% (2011) über 2,7% (2012) auf 2,9% im Jahr 2013 erhöht hat. Für das Jahr 2014 liegt der Anteil bislang bei 4,4%, wobei zu berücksichtigen ist, dass im Wintersemester in der Regel deutlich mehr Personen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen als zum Sommersemester, sodass sich der bis dato zu verzeichnende hohe Anteil an beruflich qualifizierten Studienanfängern vermutlich wieder relativieren wird.

Differenziert nach **Hochschultyp** zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit von rund drei Viertel der beruflich Qualifizierten an Fachhochschulen studiert. Unter den Fachhochschulen sind an der Hochschule Koblenz (36,1%) und an der Hochschule Ludwigshafen (17,8%) die meisten beruflich qualifizierten Studienanfänger eingeschrieben. Die Universität Mainz nimmt unter den rheinland-pfälzischen Universitäten mit rund 85 Studierenden pro Jahr die meisten Personen aus dieser Gruppe auf und dies zumeist in den Fächern Medizin und Pharmazie.

24,6% der beruflich Qualifizierten sind in einen berufs begleitenden oder -integrierenden Studiengang eingeschrieben, und damit deutlich mehr als unter den Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, von denen im Projektzeitraum nur ein marginaler Anteil von etwa 2,5% dieses **Studienmodell** wählt. Auffällig ist, dass im Studienjahr 2013 der Anteil der beruflich Qualifizierten in den Fern- bzw. berufs begleitenden Studiengängen mit 31,0% gegenüber den Vorjahren (21,4%) deutlich gestiegen ist. Wie die Zahlen für das Sommersemester 2014 zeigen (36,7%), ist zu erwarten, dass sich dieser Trend weiterhin fortsetzt.

Am häufigsten frequentiert werden von den beruflich Qualifizierten die **Fächergruppen**⁹ Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (41,7%), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (19,8%), Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (14,7%) sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften (13,7%).¹⁰ Die Ingenieurwissenschaften werden im Studienjahr 2013 etwas seltener frequentiert als in den Jahren zuvor,¹¹ was auf Rückgänge der Studierendenzahlen in den Studiengängen Elektrotechnik und Bauingenieurwesen zurückzuführen ist. Auch im Hinblick auf die gewählten Fächergruppen unterscheiden sich die Studierenden mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung von den als beruflich Qualifizierte eingeschriebenen: So nehmen sie zwar im Projektzeitraum ebenfalls zum größten

⁷ Vgl. KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf; Stand: 09.10.2014].

⁸ Vgl. Duong, Sindy/ Püttmann, Vitus (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh: CHE Arbeitspapier Nr.177. [http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf; Stand: 09.10.2014]; S. 14f.

⁹ Die verwendeten Fächergruppen basieren auf der Systematik des statistischen Bundesamts. Vgl. Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile; Stand: 09.10.2014].

¹⁰ Dabei sei darauf hingewiesen, dass in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge den höchsten Anteil an beruflich Qualifizierten haben.

¹¹ Im Jahr 2013 studieren 101 beruflich Qualifizierte im Fachbereich Ingenieurwissenschaften, gegenüber 128 im Jahr 2012 und 118 im Jahr 2011.

Teil ein Studium im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf (35,7%), danach folgen jedoch die Kulturwissenschaften (20,8%) und die Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften (18,8%). Vergleichsweise seltener studieren Personen mit schulischer Zugangsberechtigung einen Studiengang der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (3,0%).

Insgesamt haben fast ebenso viele beruflich qualifizierte **Männer** (47,5%) wie **Frauen** (52,5%) im Projektzeitraum ein Studium aufgenommen. Gleiches gilt auch für (Fach-)Abiturienten, von denen 49,4% Männer und 50,6% Frauen in dieser Zeit ein Studium begonnen haben.

Im Vergleich zu den Studierenden mit schulischer Zugangsberechtigung sind die beruflich qualifizierten Studienanfänger etwas älter. Während die weitaus größte Gruppe der traditionellen Studierenden unter 25 Jahre alt ist (88,6%), fallen in diese **Altersgruppe** lediglich 27,3% der beruflich qualifizierten Studienanfänger.

Der Hochschulstatistik ist zudem zu entnehmen, dass 41,2% aller beruflich qualifizierten Studierenden im Zeitraum des Modellprojekts in die HZB-Gruppe 34 eingeschrieben wurden und damit über einen **Fortbildungsabschluss** (z.B. Meister/Techniker) verfügen, wobei der Anteil der Meister/Techniker ab 2011 von 31,9% bis 2013 auf 48,2% deutlich angestiegen ist. Zurückzuführen ist dieser sprunghafte Anstieg vermutlich unter anderem auf die Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, die seit 2011 für Personen mit Fortbildungsabschluss einen fachungebundenen Hochschulzugang vorsieht.¹²

2.1.2 Untersuchungsgruppe

Die zum Ende des Modellprojekts vorliegenden Paneldaten erlaubten es, den Datensatz für die Berechnungen des Abschlussberichts zu vervollständigen, indem etwaige fehlende Angaben aus der Studieneingangsbefragung, z.B. die Art des angestrebten Studienabschlusses, höchster Schulabschluss, Ausbildungsberuf, Studienfach, u.a. ergänzt werden konnten. Daher weicht die dem vorliegenden Abschlussbericht zugrundeliegende Stichprobe leicht von der Datengrundlage des Zwischenberichts ab,¹³ indes bleiben die dort getroffenen Kernaussagen im Wesentlichen bestehen. Die vervollständigte Stichprobe der beruflich Qualifizierten, die sich vom Sommersemester 2011 bis einschließlich Wintersemester 2012/13 (Kohorten 1 bis 4) an einer staatlichen Hochschule des Landes Rheinland-Pfalz¹⁴ oder der Katholischen Hochschule Mainz eingeschrieben haben, wird im Folgenden beschrieben.

Basierend auf den gemeldeten Daten der zwölf rheinland-pfälzischen Hochschulen¹⁵ wurden im Rahmen der vier Eingangsbefragungen insgesamt 1.130 Personen angeschrieben. Damit wurden dem ZQ von den Hochschulen mehr beruflich qualifizierte Studienanfänger gemeldet als in den offiziellen Angaben des Statistischen Landesamts ausgewiesen (hier: 1.113).¹⁶ Von den Angeschriebenen haben 589 Personen an der Studieneingangsbefragung teilgenom-

¹² Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011): Informationsblatt. Hochschulzugang für Personen, die eine Meisterprüfung oder eine vergleichbare Fortbildungsprüfung abgelegt haben
[http://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Wissenschaft_und_Hochschule/Informationsblatt_Meisterpr%C3%BCfung_und_vergleichbare_Bildungsabschl%C3%BCsse_01.pdf; Stand: 07.10.2014].

¹³ Die Zahl der beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur beläuft sich auf 515 (zuvor n = 503); die Zahl der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur beläuft sich auf 333 (zuvor n = 331).

¹⁴ Dazu zählen die Universitäten Mainz, Kaiserslautern, Koblenz-Landau und Trier sowie die (Fach-)Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Ludwigshafen, Mainz, Trier und Worms.

¹⁵ Die TU Kaiserslautern nahm aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht an der Befragung des Studienanfängerjahrgangs 2011 teil.

¹⁶ Größere Abweichungen zwischen Meldungen ans Statistische Landesamt und Meldungen ans ZQ ergaben sich lediglich bei folgenden Hochschulen: Hochschule Kaiserslautern (67,0%), Katholische Hochschule Mainz (50%), TU Kaiserslautern (136,4%) und Hochschule Koblenz (117,7%).

men. Die Rücklaufquote beträgt damit 52,1%. Da sich 74 der 589 beruflich Qualifizierten in Masterstudiengängen¹⁷ befanden bzw. im Rahmen der Eingangsbefragung angaben, in einem höheren Fachsemester zu studieren, wurde der Datensatz entsprechend um diese Fälle bereinigt. Folglich liegen Daten von 515 beruflich qualifizierten Studienanfängern vor.

Teilweise befinden sich unter den als „beruflich Qualifizierte“-Eingeschriebenen auch Personen, die neben ihrer beruflichen auch über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Von den 515 Befragten trifft dies auf rund ein Drittel (34,2%) zu. Grundsätzlich erklärt sich der hohe Anteil an beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur in der Untersuchungsgruppe dadurch, dass Bewerber bei Vorliegen beider Qualifikationen – also der schulischen und der beruflichen Zugangsvoraussetzungen – entscheiden können, mit welcher sie sich an der Hochschule bewerben.¹⁸ Für die Auswertungen des vorliegenden Abschlussberichts können insgesamt 333 der 515 (65,8%) ausgefüllten Fragebögen der Studieneingangsbefragung von beruflich qualifizierten Studierenden ohne (Fach-)Abitur berücksichtigt werden. Wie auch im Zwischenbericht sollen die beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur als Vergleichsgruppe herangezogen werden, die punktuell betrachtet wird.¹⁹ In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Daten der Hochschulstatistik keine Differenzierung nach beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur erlauben, jedoch ist anzunehmen, dass auch in der Grundgesamtheit etwa ein Drittel der beruflich Qualifizierten über ein (Fach-)Abitur verfügt. Ebenfalls ist die Gruppe der Modellstudierenden mit weniger als zwei Jahren Berufserfahrung in der Hochschulstatistik nicht gesondert aufgeführt; Einschreibe- und Verbleibzahlen zu den Modellstudierenden wurden jedoch eigens für das Modellprojekts von den Hochschulen zusammengestellt (vgl. Kapitel 2.2).²⁰

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Verteilung der beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur in der Untersuchungsgruppe. Die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur kann dabei in reguläre beruflich Qualifizierte (mehr als zwei Jahre Berufserfahrung) und Modellstudierende (weniger als zwei Jahre Berufserfahrung) differenziert werden. Auf die Gruppe der Modellstudierenden wird im nachfolgenden Kapitel detailliert eingegangen.

¹⁷ Die Rückmeldung der Zahlen beruflich Qualifizierter liegt auf Seite der Hochschule; dabei konnten nicht alle Hochschulen zwischen beruflich Qualifizierten im Bachelor- und Masterstudiengang unterscheiden.

¹⁸ Reichen sie beide Hochschulzugangsberechtigungen bei der Bewerbung an der Hochschule ein, so wird die zuerst erworbene zugrunde gelegt. Vgl. Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Land Rheinland Pfalz (2010): Studienplatzvergabeordnung Rheinland-Pfalz (StPVL-VO) vom 18. Dezember 2010. Mainz
[\[http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1h0p/page/bsrlpprod.psmi;jsessionid=5EE635CF49AED7498D0B3267C8D94865.jp94?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=44&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-StudPIVergVRP2010rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#jlr-StudPIVergVRP2010V3P4_jlr-StudPIVergVRP2010V2P4; Stand: 09.10.2014\]](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1h0p/page/bsrlpprod.psmi;jsessionid=5EE635CF49AED7498D0B3267C8D94865.jp94?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=44&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-StudPIVergVRP2010rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#jlr-StudPIVergVRP2010V3P4_jlr-StudPIVergVRP2010V2P4; Stand: 09.10.2014).

¹⁹ Dabei ist möglich, dass sich die Gesamtheit der Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung sowie die in der Untersuchungsgruppe enthaltenen beruflich Qualifizierten mit (Fach-) Abitur ggf. in relevanten Merkmalen (z.B. im Hinblick auf das Alter, die Note der Hochschulzugangsberechtigung oder die Fächergruppe) unterscheiden können.

²⁰ Die Differenzierung der Modellstudierenden ist ebenfalls in der Untersuchungsgruppe möglich, da die Dauer der Berufserfahrung im Rahmen der Befragungen ermittelt wurde.

Abbildung 2: Gruppen beruflich qualifizierter Studienanfänger in der Untersuchungsgruppe (Angaben in %)

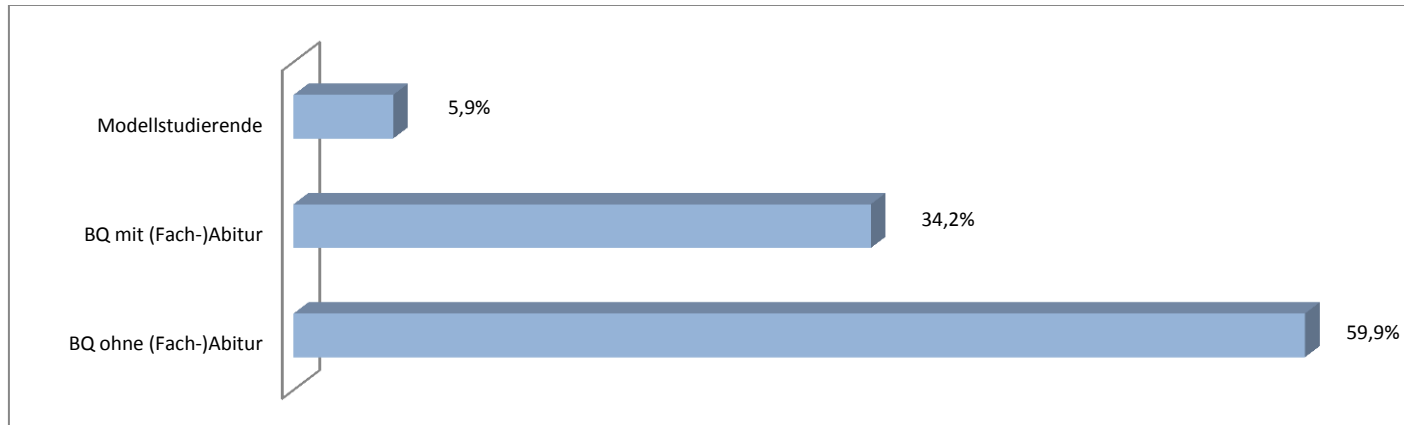


Tabelle 2 stellt die Teilnahme an der Panelbefragung differenziert nach beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur dar. Je nach Semester des Studienbeginns und entsprechend der Teilnahmemöglichkeit an den semesterweisen Befragungen liegen für die Kohorten Daten bis zum siebten (Kohorte 1), sechsten (Kohorte 2), fünften (Kohorte 3) bzw. vierten (Kohorte 4) Semester vor.

Im Zeitverlauf haben insgesamt 25 beruflich Qualifizierte durchgängig an allen Befragungen bis zum sechsten Semester teilgenommen. Um zu statistisch belastbaren Aussagen zu gelangen, bezieht sich die Analyse zum Studierfolg (vgl. Kapitel 3) daher auf die Paneldaten der ersten fünf Semester (n = 54).

Tabelle 2: Teilnahme an Befragungswellen im Querschnitt und Längsschnitt (absolute Zahlen)

	Studienanfängerjahrgang 2011*		Studienanfängerjahrgang 2012	
	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	Kohorte 4
Eingangsbefragung	SoSe 11	WS 11/12	SoSe 12	WS 12/13
BQ (Gesamt)*	n = 75	n = 144	n = 111	n = 185
BQ ohne (Fach-)Abitur**	n = 59	n = 92	n = 66	n = 116
Zweite Befragung	WS 11/12	SoSe 12	WS 12/13	SoSe 13
BQ (Gesamt)	n = 26	n = 45	n = 40	n = 61
Verbleib im Panel***	n = 26	n = 45	n = 40	n = 61
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 20	n = 31	n = 25	n = 40
Verbleib im Panel****	n = 20	n = 31	n = 25	n = 40
Dritte Befragung	SoSe 12	WS 12/13	SoSe 13	WS 13/14
BQ (Gesamt)	n = 29	n = 42	n = 32	n = 45
Verbleib im Panel	n = 22	n = 36	n = 26	n = 34
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 22	n = 27	n = 20	n = 32
Verbleib im Panel	n = 17	n = 23	n = 18	n = 24
Vierte Befragung	WS 12/13	SoSe 13	WS 13/14	SoSe 14
BQ (Gesamt)	n = 22	n = 35	n = 28	n = 50
Verbleib im Panel	n = 17	n = 27	n = 20	n = 28
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 17	n = 22	n = 18	n = 33
Verbleib im Panel	n = 12	n = 16	n = 14	n = 19
Fünfte Befragung	SoSe 13	WS 13/14	SoSe 14	
BQ (Gesamt)	n = 27	n = 34	n = 30	
Verbleib im Panel	n = 14	n = 22	n = 18	
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 20	n = 24	n = 21	
Verbleib im Panel	n = 9	n = 13	n = 13	

Sechste Befragung	WS 13/14	SoSe 14		
BQ (Gesamt)	n = 23	n = 25		
Verbleib im Panel	n = 9	n = 16		
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 17	n = 18		
Verbleib im Panel	n = 5	n = 10		
Siebte Befragung	SoSe 14			
BQ (Gesamt)	n = 15			
Verbleib im Panel	n = 7			
BQ ohne (Fach-)Abitur	n = 13			
Verbleib im Panel	n = 5			

*Bereinigt um BQ in Masterstudiengängen und BQ in höheren Fachsemestern. Angaben beziehen sich auf den Querschnitt, d.h. auf alle Personen, die zu diesem Zeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben.

**Bereinigt um BQ mit (Fach-)Abitur. Angaben beziehen sich auf den Querschnitt, d.h. auf alle Personen, die zu diesem Zeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben.

***Beruflich Qualifizierte (Gesamt), die im Panel verblieben sind, d.h. bis zu diesem Zeitpunkt durchgängig an allen Befragungen teilgenommen haben (Längsschnitt).

**** Beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur, die im Panel verblieben sind, d.h. bis zu diesem Zeitpunkt durchgängig an allen Befragungen teilgenommen haben (Längsschnitt).

Im Folgenden wird aufgezeigt, inwieweit sich Merkmale der Grundgesamtheit aller beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz auch in der Untersuchungsgruppe finden lassen.²¹

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass der Anteil an **Frauen** gegenüber **Männern** unter den befragten beruflich qualifizierten Studienanfängern in der Untersuchungsgruppe etwas höher ausfällt als in der Grundgesamtheit.

Im Hinblick auf die Verteilung der Befragten auf die drei **Altersgruppen** „unter 25 Jahre“, „25 bis 30 Jahre“ und „31 Jahre und mehr“ unterscheiden sich Grundgesamtheit und Untersuchungsgruppe nur leicht. Insgesamt zeigt sich eine vergleichsweise ausgewogene Verteilung über die drei Altersgruppen.

Die Häufung von beruflich qualifizierten Studienanfängern an Fachhochschulen und in den genannten Fächergruppen in der Grundgesamtheit spiegelt sich in der Untersuchungsgruppe ebenfalls wider: 70,6% der Befragten studieren im Projektzeitraum an einer **Fachhochschule**. Mit Blick auf die Verteilung der Befragten auf unterschiedliche **Fächergruppen** wird deutlich, dass mit 57,8% die Mehrheit der Befragten im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verortet ist, ebenfalls stärker frequentiert werden Ingenieurwissenschaften (18,0%) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (10,0%). Vergleichbar ist auch der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden mit Fortbildungsabschluss (etwa zum Meister oder Techniker) in Grundgesamtheit und Untersuchungsgruppe.

Gegenüber der Grundgesamtheit sind Studierende in alternativen **Studienmodellen** (wie bspw. berufsintegrierenden Studiengängen) in der Untersuchungsgruppe deutlich überrepräsentiert. Die folgende Übersicht macht die beschriebenen Unterschiede zwischen Grundgesamtheit und Untersuchungsgruppe deutlich:

²¹ Die Darstellung bezieht sich ausschließlich auf die Studienanfängerjahrgänge 2011 und 2012. Da beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur in der Grundgesamtheit nicht herausgefiltert werden können, werden diese zur Beurteilung der Repräsentativität der Untersuchungsgruppe stellenweise ebenfalls berücksichtigt (angegeben als BQ Gesamt).

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Grundgesamtheit und Untersuchungsgruppe (Angaben in %²²)

		Grundgesamt Studienanfängerjahrgang 2011-2012 N = 1.102	Untersuchungsgruppe Studienanfängerjahrgang 2011-2012	
			BQ (Gesamt) n = 515	BQ ohne (Fach-)Abitur n = 333
Geschlecht	Frauen	50,3%	60,5%	53,8%
	Männer	49,7%	39,5%	46,2%
Alter	Unter 25 Jahre	29,0%	33,5%	34,7%
	25 bis 30 Jahre	38,5%	36,9%	36,8%
	31 Jahre und mehr	32,5%	29,7%	28,6%
Hochschultyp	Universität	26,1%	29,4%	22,6%
	Fachhochschule	73,9%	70,6%	77,4%
Fächergruppe	Rechts-/Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften	41,4%	57,8%	54,9%
	Ingenieurwissenschaften	22,3%	18,0%	24,1%
	Humanmedizin/ Gesund- heitswissenschaften	13,7%	9,6%	7,7%
	Sprach- und Kulturwissen- schaften	12,1%	3,4%	2,2%
	Mathematik/ Naturwissenschaften	9,4%	10,0%	10,2%
	Sonstige Fächergruppen	1,2%	1,2%	0,9%
Studienmodell	Präsenzmodell	78,5%	60,0%	61,3%
	Anderes Studienmodell	21,4%	40,0%	38,7%
Fortbildung	BQ mit Fortbildungsabschluss	38,7%	31,6%	33,5%
	BQ ohne Fortbildungsab- schluss	61,3%	68,4%	66,5%

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten des Statistischen Landesamts Rheinland-Pfalz (Grundgesamtheit) sowie Ergebnisse der Eingangsbefragungen (Untersuchungsgruppe).

²² Eventuelle Summen ungleich 100% sind auf Rundungen der Nachkommastellen zurückzuführen.

2.2 Beruflich qualifizierte Studienanfänger an den Modellhochschulen

2.2.1 Grundgesamtheit der Modellstudierenden

Nach Meldungen der Hochschulen haben zwischen dem Sommersemester 2011 und dem Sommersemester 2014 82 Modellstudierende ein Studium an einer der rheinland-pfälzischen „Modellhochschulen“ aufgenommen. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über deren Verteilung auf die am Projekt beteiligten Hochschulen bzw. Studiengänge. In Klammern angegeben wird darüber hinaus jeweils die Zahl regulärer beruflich Qualifizierter (ohne Meister/Techniker).²³

Tabelle 4: Modellstudierende an rheinland-pfälzischen Hochschulen (absolute Zahlen)

	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	Kohorte 4	Kohorte 6	Kohorte 7	Gesamt
HS Koblenz	8 (2)	7 (4)	9 (2)	6 (7)	0 (3)	0 (4)	30 (22)
Elektrotechnik	1 (0)	0 (1)	5 (0)	2 (1)	0 (0)	0 (0)	8 (2)
Mechatronik	2 (0)	1 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	3 (1)
Mechanical Engineering	1 (1)	1 (2)	3 (2)	1 (1)	0 (3)	0 (3)	6 (12)
Bauingenieurwesen	4 (1)	5 (1)	1 (0)	3 (4)	0 (0)	0 (1)	13 (7)
Informationstechnik	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
HS Mainz	3 (4)	3 (2)	0 (7)	4 (7)	3 (11)	1 (8)	14 (39)
BWL (BIS)	3 (4)	3 (2)	0 (7)	0 (3)	0 (10)	1 (5)	7 (31)
BWL (Präsenz)	*	*	*	4 (4)	3 (1)	0 (3)	7 (8)
FH Bingen	*	2 (7)	0 (0)	7 (7)	13 (0)	0 (0)	22 (14)
Prozesstechnik (BIS)	*	2 (6)	0 (0)	6 (6)	10 (0)	0 (0)	18 (12)
Maschinenbau	*	0 (1)	0 (0)	1 (1)	3 (0)	0 (0)	4 (2)
HS Trier	*	5 (2)	0 (0)	4 (0)	0 (0)	0 (0)	9 (2)
Elektrotechnik	*	5 (2)	0 (0)	2 (0)	0 (0)	0 (0)	7 (2)
Versorgungstechnik	*	*	*	2 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0)
HS Kaiserslautern	*	*	*	5 (0)	1 (2)	1 (1)	7 (3)
Elektrotechnik	*	*	*	2 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0)
Finanzdienstleistungen	*	*	*	1 (0)	0 (1)	0 (0)	1 (1)
Mittelstandsökonomie	*	*	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Angewandte Informatik	*	*	*	2 (0)	1 (0)	1 (1)	4 (1)
Medieninformatik	*	*	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Medizininformatik	*	*	*	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (1)
Gesamt	11(6)	17 (15)	9 (9)	26 (21)	17 (16)	2 (13)	82 (80)

*Die Hochschule bzw. der angegebene Studiengang war zu dem Zeitpunkt noch nicht für Modellstudierende geöffnet.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Meldungen der Hochschulen an das ZQ.

Die meisten Modellstudierenden (30) haben sich an der Hochschule Koblenz eingeschrieben, gefolgt von der Fachhochschule Bingen (22) und der Hochschule Mainz (14). Insgesamt ist dabei zu berücksichtigen, dass andere Standorte zum Teil erst zu späteren Zeitpunkten am Modellprojekt teilnahmen. Zudem variiert die Anzahl der geöffneten

²³ Die Hochschulen haben ihre statistischen Angaben zu den eingeschriebenen beruflich Qualifizierten im Laufe des Modellprojekts z.T. korrigiert, sodass Abweichungen von der Darstellung im Zwischenbericht möglich sind.

Studiengänge für beruflich Qualifizierte mit weniger als zwei Jahren Berufserfahrung an den fünf Hochschulen, die sich am Modellprojekt beteiligten.

Im Rahmen des Modellprojekts dominieren **ingenieurwissenschaftliche Studiengänge**: Entsprechend lassen sich auch insgesamt 63 Modellstudierende und 39 reguläre beruflich Qualifizierte in diesem Bereich verorten. In den Betriebswissenschaften sind 15 Modellstudierende und 40 reguläre beruflich Qualifizierte eingeschrieben, im Bereich der Mathematik/Naturwissenschaften vier Modellstudierende und ein beruflich Qualifizierter mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung.

Als weitere Differenzierung kann nach Präsenz- und sonstigen **Studienmodellen** unterschieden werden: Lediglich zwei der 17 geöffneten Studiengänge wurden als sonstige Studienmodelle (hier: berufsintegrierende Studiengänge) angeboten. Der Großteil der Modellstudierenden (50 von 82) studiert entsprechend in einem Präsenzstudiengang. Etwas mehr als die Hälfte der beruflich qualifizierten Studierenden mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung ist hingegen in einen der beiden berufsintegrierenden Studiengänge eingeschrieben (43 von 80).

2.2.2 Quantitative Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Von den 63 Modellstudierenden,²⁴ die sich laut Meldung der Hochschulen im Zeitraum der wissenschaftlichen Begleitung vom Sommersemester 2011 bis einschließlich des Wintersemesters 2012/13 in einen für diese Studiengruppe geöffneten Studiengang eingeschrieben haben, haben insgesamt 30 an den Eingangsbefragungen teilgenommen.²⁵ Damit fällt die Rücklaufquote dieser für das Modellprojekt besonders relevanten Untersuchungsgruppe mit 47,6% etwas geringer aus als der Rücklauf aller beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz (hier: 52,1%). Insgesamt sind lediglich vier Modellstudierende bis zur vierten Befragungswelle im Panel verblieben, sodass für diese Gruppe auch mit Ende des Modellprojekts keine statistisch belastbaren Aussagen im Zeitverlauf getroffen werden können (vgl. Tabelle 5). Ergänzend werden hierzu die Gespräche aus den qualitativen Interviews herangezogen.

Tabelle 5: Teilnahme an Befragungswellen im Querschnitt und Längsschnitt, Modellstudierende (absolute Zahlen)

	Studienanfängerjahrgang 2011*		Studienanfängerjahrgang 2012	
	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	Kohorte 4
Eingangsbefragung	SoSe 11	WS 11/12	SoSe 12	WS 12/13
Modellstudierende	n = 4	n = 8	n = 5	n = 13
Zweite Befragung	WS 11/12	SoSe 12	WS 12/13	SoSe 13
Modellstudierende	n = 0	n = 1	n = 3	n = 7
Verbleib im Panel	n = 0	n = 1	n = 3	n = 7
Dritte Befragung	SoSe 12	WS 12/13	SoSe 13	WS 13/14
Modellstudierende	n = 1	n = 0	n = 2	n = 6
Verbleib im Panel	n = 0	n = 0	n = 2	n = 5
Vierte Befragung	WS 12/13	SoSe 13	WS 13/14	SoSe 14
Modellstudierende	n = 0	n = 0	n = 4	n = 4
Verbleib im Panel	n = 0	n = 0	n = 1	n = 3
Fünfte Befragung	SoSe 13	WS 13/14	SoSe 14	
Modellstudierende	n = 2	n = 0	n = 2	
Verbleib im Panel	n = 0	n = 0	n = 1	

²⁴ Abweichend vom Zwischenbericht gehören nicht 59, sondern insgesamt 63 Personen zur Gruppe der Modellstudierenden.

²⁵ Im Zwischenbericht wurde eine Zahl von 23 Modellstudierenden berichtet. Die Angaben konnten mit Hilfe der Paneldaten vervollständigt werden, sodass insgesamt 30 Studierende der Gruppe der Modellstudierenden (mit weniger als 2 Jahren Berufserfahrung) zugeordnet werden können.

Sechste Befragung	WS 13/14	SoSe 14		
Modellstudierende	n = 1	n = 0		
Verbleib im Panel	n = 0	n = 0		
Siebte Befragung	SoSe 14			
Modellstudierende	n = 1			
Verbleib im Panel	n = 0			

An der Untersuchungsgruppe der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur machen die Modellstudierenden 9,0% der beruflich qualifizierten Studienanfänger aus (30 von 333); darunter sind 17 an der Hochschule Koblenz eingeschrieben, drei an der Hochschule Mainz, zwei an der Fachhochschule Bingen, weitere vier an der Hochschule Trier und vier an der Hochschule Kaiserslautern. Die Verteilung der Modellstudierenden auf die entsprechenden Hochschulen und Studiengänge zeigt die nachfolgende Tabelle:

Tabelle 6: Verteilung der Modellstudierenden der Untersuchungsgruppe auf Hochschulen und Studiengänge (Studiengang 2011 und 2012, absolute Zahlen)

Hochschule	Studiengang	Modellstudierende
HS Mainz	BWL (BIS)	3
	BWL (Präsenz)	--
HS Koblenz	Elektrotechnik	3
	Maschinenbau/ Mechanical Engineering	5
	Mechatronik	2
	Bauingenieurwesen	7
	Informationstechnik	--
FH Bingen	Prozesstechnik (BIS)	2
HS Trier	Elektrotechnik	3
	Versorgungstechnik	1
HS Kaiserslautern	Elektrotechnik	2
	Finanzdienstleistungen	--
	Mittelstandsökonomie	--
	Angewandte Informatik	2
	Medieninformatik	--
	Medizininformatik	--
Modellhochschulen gesamt		30

Die Modellstudierenden in der Untersuchungsgruppe unterscheiden sich im Hinblick auf die Merkmale Geschlecht und Alter sowohl von der Gesamtheit der beruflich Qualifizierten als auch von der Teilgruppe der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur: Deutlich mehr Männer als Frauen haben die Option des Modellprojekts genutzt, was jedoch mit der Struktur der am Modellprojekt beteiligten Studiengänge erklärt werden kann, welche vornehmlich im ingenieurwissenschaftlichen Bereich verortet sind. Zudem sind sie – was sich aus dem Wegfall der üblicherweise geforderten mindestens zweijährigen Berufserfahrung ergibt – deutlich jünger als die beruflich Qualifizierten insgesamt; damit entspricht die Altersstruktur der Modellstudierenden auch eher jenen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Aufgrund der Tatsache, dass ausschließlich Fachhochschulen am Modellprojekt beteiligt sind und

ein Schwerpunkt des Projekts im Bereich ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge liegt, ergeben sich Abweichungen zur üblichen Verteilung auf unterschiedliche Hochschultypen und Fächergruppen. Lediglich im Hinblick auf das Studienmodell unterscheiden sich die Modellstudierenden von der Gesamtheit der beruflich Qualifizierten nicht wesentlich. Die genaue Verteilung ist Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7: Zentrale Merkmale beruflich Qualifizierter (Gesamt), beruflich Qualifizierter ohne (Fach-)Abitur und Modellstudierender (Angaben in %)

		Untersuchungsgruppe		
		Studienanfängerjahrgang 2011-2012		
		BQ (Gesamt) n = 515	BQ ohne (Fach-)Abitur n = 333	Modellstudierende n = 30
Geschlecht	Frauen	60,5%	53,8%	23,3%
	Männer	39,5%	46,2%	76,7%
Alter	Unter 25 Jahre	33,5%	34,7%	100%
	25 bis 30 Jahre	36,9%	36,8%	0%
	31 Jahre und mehr	29,7%	28,6%	0%
Hochschultyp	Universität	29,4%	22,6%	0%
	Fachhochschule	70,6%	77,4%	100%
Fächergruppe	Rechts-/Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften	57,8%	54,9%	10,0%
	Ingenieurwissenschaften	18,0%	24,1%	83,3%
	Humanmedizin / Gesund- heitswissenschaften	9,6%	7,7%	0%
	Sprach- und Kulturwissen- schaften	3,4%	2,2%	0%
	Mathematik/ Naturwissenschaften	10,0%	10,2%	6,7%
	Sonstige Fächergruppen	1,2%	0,9%	0%
Studienmodell	Präsenzmodell	60,0%	61,3%	71,7%
	Anderes Studienmodell	40,0%	38,7%	28,6%
Fortbildung	BQ mit Fortbildungsabschluss	31,6%	33,5%	0%
	BQ ohne Fortbildungsab- schluss	68,4%	66,5%	100%

2.2.3 Qualitative Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Um die Modellstudierenden möglichst eng begleiten und bei Schwierigkeiten schnell unterstützen zu können, wurden ergänzend qualitative Gruppengespräche geführt. Während in einem ersten Schritt Gespräche mit beruflich Qualifizierten mit Blick auf die Phase des Hochschulübergangs/Studieneinstiegs geführt wurden,²⁶ wurden mit Studierenden aus Kohorte 1 und 2 auch am Ende ihres Studiums Gespräche geführt. Von Interesse waren dabei rückblickende Einschätzungen zum Studienverlauf sowie etwaige Hürden während des Studiums. Wie bereits zu Beginn des Studiums fanden die Gruppengespräche mit beruflich qualifizierten Studienanfängern einer Kohorte (Modellstudierende, reguläre beruflich Qualifizierte sowie Meister/Techniker) nicht auf Studiengangebene, sondern auf Hochschulebene statt. Je nach Verfügbarkeit der Studierenden (einige befanden sich bspw. im Praxissemester oder verteilten sich auf verschiedene Hochschulstandorte) wurden persönliche (Gruppen-)Gespräche oder telefonische Einzelinterviews geführt. Als Vergleichsgruppe wurden regulär studierende (Fach-)Abiturienten befragt, um aus deren Sicht ebenfalls ggf. bestehende Bedarfe der beruflich Qualifizierten zu ermitteln.

Aus dem Studienanfängerjahrgang 2011 wurden insgesamt sieben der von den Hochschulen benannten 28 Modellstudierenden befragt. Darüber hinaus wurden sieben beruflich Qualifizierte mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung sowie zwei (Fach-)Abiturienten zu Vergleichszwecken interviewt. Insgesamt konnten 16 Interviews realisiert werden. Die Ergebnisse der Gespräche fließen an entsprechender Stelle in den Bericht ein.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse aus den quantitativen Befragungen beschrieben, die vornehmlich den Studienerfolg der beruflich Qualifizierten betreffen. Die Ergebnisse zur Phase des Hochschulübergangs der beruflich Qualifizierten wurden bereits im Zwischenbericht dargestellt.²⁷

²⁶ Die Ergebnisse dieser Studierendengespräche wurden im Zwischenbericht vorgestellt.

²⁷ Vgl. Berg, Helena u.a. (2014); S. 26-50.

3 Studienerfolg beruflich Qualifizierter in Rheinland-Pfalz

Für die Betrachtung des Studienerfolgs werden die Daten aus fünf Befragungswellen (erstes bis einschließlich fünftes Semester)²⁸ sowie entsprechende Kennzahlen aus der Hochschulstatistik herangezogen. Die Auswertung folgt dabei der Logik, dass zu jedem der im Nachfolgenden beschriebenen Studienerfolgsindikatoren in einem ersten Schritt der Querschnitt über alle Kohorten präsentiert (wobei im fünften Semester nur die Kohorten 1, 2 und 3 vertreten sind) und danach in einem zweiten Schritt der Längsschnitt der Kohorten 1, 2 und 3 über alle fünf Semester des Regelstudiums betrachtet wird.²⁹ Dabei wird bei jeder Auswertung nach beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur differenziert. Da für die Modellstudierenden im Zeitverlauf nicht ausreichend hohe Fallzahlen vorliegen (vgl. Kapitel 2.2.2), werden diese nicht gesondert betrachtet, sondern unter den beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur subsumiert.

3.1. Indikatoren des Studienerfolgs

Im Rahmen der Befragung wird der Studienerfolg anhand folgender Indikatoren erhoben:

- Durchschnittliche Semesternote,
- Leistungselbsteinschätzung im Vergleich zu Kommilitonen,
- erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit und
- Erwartung, das Studium erfolgreich abschließen zu können.

Basierend auf den Angaben der Hochschulen werden zudem die Verbleib- bzw. Abbruchquoten von Modellstudierenden, beruflich Qualifizierten und Studierenden mit zusätzlicher schulischer Hochschulzugangsberechtigung vergleichend betrachtet.

3.1.1 Durchschnittliche Semesternote

Die Semesterdurchschnittsnote wurde von den Studierenden retrospektiv im jeweils darauffolgenden Semester erfragt, d.h. im zweiten Semester wurde die Note für das erste Semester berichtet, im dritten Semester die Note für das zweite Semester, usw. Die Angaben erfolgten jeweils als offene Antwort auf die Frage: „Welche Durchschnittsnote haben Sie im zurückliegenden Semester erzielt?“. Im Mittel über alle Befragungszeitpunkte haben jeweils rund 40,0% der Befragten die Note angegeben. Die große Anzahl der Missings erklärt sich dabei zum Teil darüber, dass die Note zum Befragungszeitpunkt noch nicht vorlag oder aber aufgrund der Studiengangstruktur nicht erhoben werden konnte, da (etwa in den Rechtswissenschaften) keine Noten vergeben werden, sondern anhand eines Punktesystems bewertet wird.

Betrachtet man die Entwicklung der Semesterdurchschnittsnote im Verlauf (vgl. Abbildungen 3 und 4) so wird deutlich, dass sich alle beruflich Qualifizierten kontinuierlich vom ersten bis zum fünften Semester verbessern (MW_{1. Semes-}

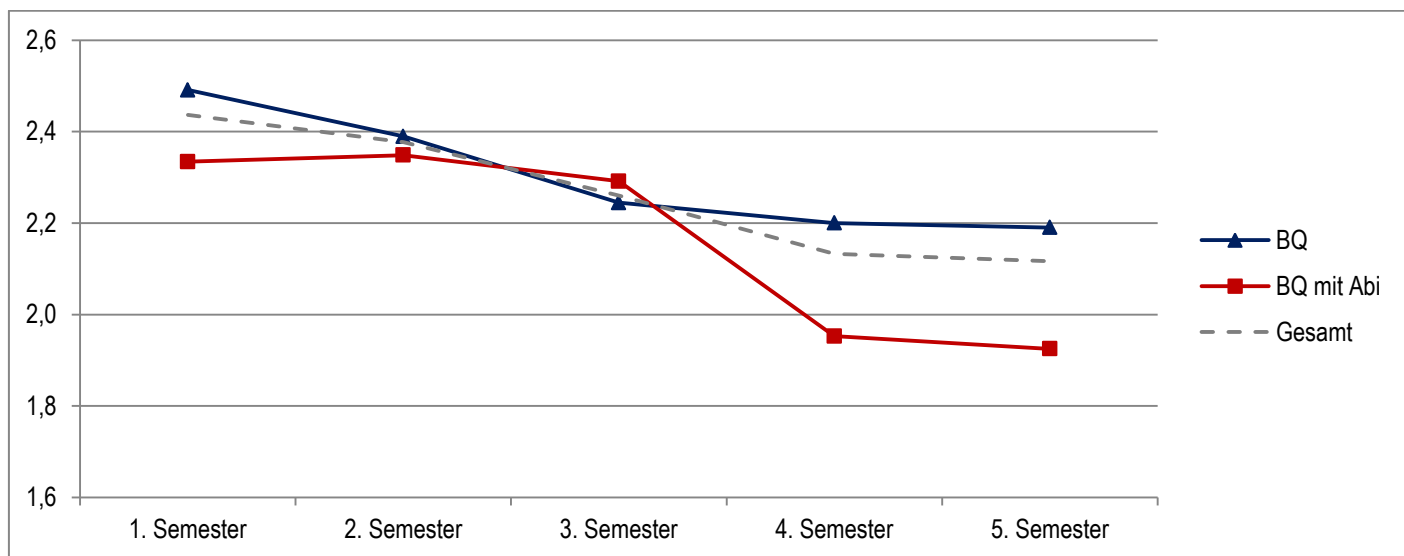
²⁸ Es werden nur Daten bis zum fünften Semester in die Auswertung einbezogen, da ab dem sechsten Semester nicht mehr ausreichend Fälle für eine statistisch belastbare Auswertung vorliegen.

²⁹ Die Daten im Querschnitt beziehen sich auf alle Befragten, die in einer Befragungswelle geantwortet haben. Die Daten im Längsschnitt beziehen sich auf die Befragten, die im Panel verblieben sind und somit regelmäßig an allen Befragungen teilgenommen haben. Innerhalb des Panels zeigt sich kein Selektionseffekt nach der Dauer der Berufserfahrung, sodass die Zusammensetzung des Panels hinsichtlich der Dauer der Berufserfahrung zu jedem Befragungszeitpunkt gleich ist.

$t_{er} = 2,5/2,4$ $MW_{5. Semester} = 2,1$.³⁰ Die Verbesserung ist jedoch allein für die beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur vor dem Hintergrund nicht-parametrischer Tests³¹ statistisch signifikant ($p < 0,05$).

Ein Vergleich der zwei Gruppen der beruflich Qualifizierten untereinander zeigt, dass das (Fach-)Abitur einen etwas besseren Start ins Studium ermöglicht: Die Mittelwerte der Semesterdurchschnittsnote im ersten Semester liegen sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt unter denen der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur ($MW = 2,5 > 2,3 / 2,5 > 2,2$). Beide Differenzen sind jedoch statistisch nicht signifikant ($p > 0,1$). Im vierten und fünften Semester ergibt sich eine noch größere Mittelwertdifferenz zwischen beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur. Erstere schneiden zwischen 0,2 und 0,3 Notenpunkte besser ab. Statistisch sind diese Werte jedoch auch nicht bedeutsam.

Abbildung 3: Semesterdurchschnittsnote im Querschnitt über alle Kohorten



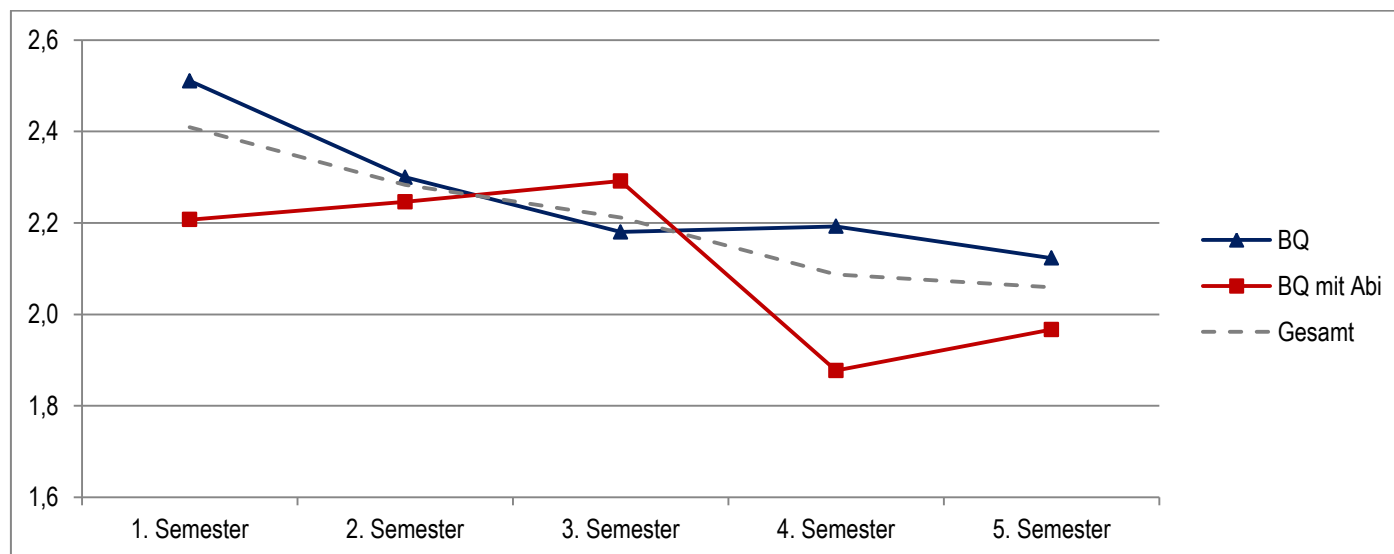
*(\bar{n} Gesamt=97; \bar{n} BQ=66; \bar{n} BQmitAbi=30)³²

³⁰ Obwohl Selektionseffekte im Panel nicht völlig ausgeschlossen werden können, und zwar derart, dass die Verbesserung dadurch zustande kommt, dass Personen mit schlechteren Semesterdurchschnittsnoten im Verlauf nicht mehr an der Befragung teilnehmen bzw. die Angabe verweigern, wurde versucht dies anhand des Kriteriums Ausbildungsnote, welche sich in früheren Untersuchungen als guter Prädiktor des Studienerfolgs erwiesen hat, zu überprüfen. Es hat sich gezeigt, dass im Gruppenvergleich zwischen Personen, die ausschließlich an der Erstbefragung teilgenommen haben mit jenen, die im Panel verblieben sind keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf Median und Mittelwert zu erkennen sind. Somit kann zumindest für dieses Kriterium der Selektionseffekt ausgeschlossen werden.

³¹ Zweifaktorielle Varianzanalyse nach Friedman.

³² Die jeweiligen n-Angaben unterhalb der Abbildungen 3 bis 10 beziehen sich auf Durchschnittswerte. Die semesterweisen n-Angaben für die Note und die Leistungsselbstschätzung sind den Tabellen 14 und 15 zu entnehmen.

Abbildung 4: Semesterdurchschnittsnote im Längsschnitt der Kohorten 1, 2 und 3



*(\bar{n} Gesamt=37; \bar{n} BQ=25; \bar{n} BQmitAbi=12)

3.1.2 Leistungselbsteinschätzung im Vergleich zu Kommilitonen

Als weiterer Studienerfolgsindikator wurde die Leistungselbsteinschätzung der Studierenden semesterweise erfragt. Hierbei wurden die Befragten gebeten, sich jeweils in Relation zu ihren Kommilitonen in Bezug auf ihren erwarteten Studienerfolg zu positionieren. Die Antworten auf die Frage: „Wie stufen Sie Ihre Studien- und Prüfungsleistungen im Vergleich zu Ihren Kommilitonen ein“, wurde mit einer 7-stufigen Likert-Skala mit den Polen 1 = „weit unter dem Durchschnitt“ bis 7 = „weit über dem Durchschnitt“ erhoben.

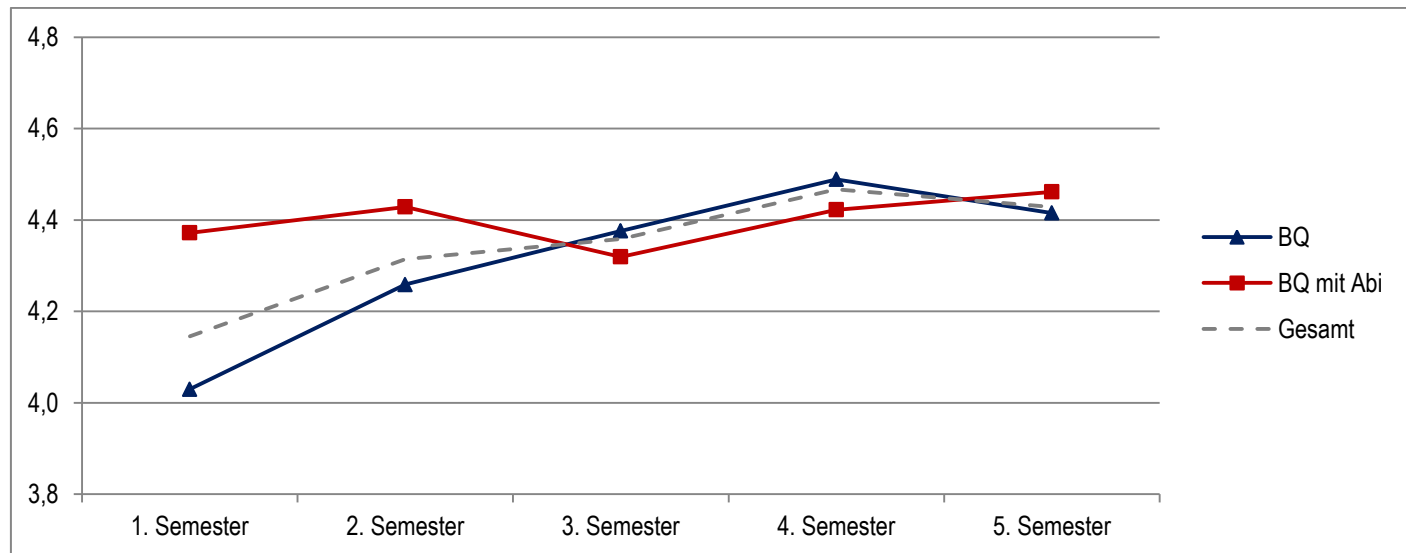
Wie in den Abbildungen 5 und 6 erkennbar ist, findet mit Blick auf alle beruflich Qualifizierten eine minimale Steigerung der subjektiven Leistungseinschätzung von 4,1 (= genau im Durchschnitt) im ersten Semester auf 4,4 bzw. 4,6 im fünften Semester statt. Die Differenzen sind jedoch weniger deutlich als bei der Angabe der Note, die als objektiver Leistungsindikator herangezogen wird. Es deutet sich vielmehr an, dass nach einer gewissen Anfangsskepsis in Bezug auf die eigene Leistung (im ersten und zweiten Semester) die eigene Einschätzung einen Wert auf einem etwas höheren Niveau erreicht.

Betrachtet man die zwei Gruppen der beruflich Qualifizierten im Vergleich, zeigen sich deutliche Unterschiede. Während beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur auf einem niedrigeren Niveau ins Studium ($4,0 < 4,4$) starten als beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur und dann relativ kontinuierlich an Vertrauen in Bezug auf ihre eigene Leistung gewinnen, variieren Letztere diskontinuierlich um Mittelwerte zwischen 4,4 und 4,6. Zwischen den Gruppen finden sich dabei jedoch nur bei den Querschnittsdaten und nur im ersten Semester signifikante Unterschiede in Bezug auf Mittelwert und Median zwischen beiden Gruppen ($p < 0,05$). Innerhalb der Gruppen zeigt sich dagegen sowohl im Quer- als auch Längsschnitt, dass die Verbesserung zwischen erstem und fünftem Semester ausschließlich bei den beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur statistisch signifikant ist. Insgesamt sind die Veränderungen jedoch eher gering, da sie auf der 7-stufigen Skala zwischen 4 und 5 liegen und somit als „Durchschnittsleistung“ zu interpretieren sind.

Die Studierendengespräche haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass das Selbstbewusstsein bzgl. der eigenen Fähigkeiten im Laufe des Studiums steigt. Während in den ersten Semestern die Grundlagenfächer wie Mathematik, Chemie oder Physik insbesondere den beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur noch Probleme bereitet haben,

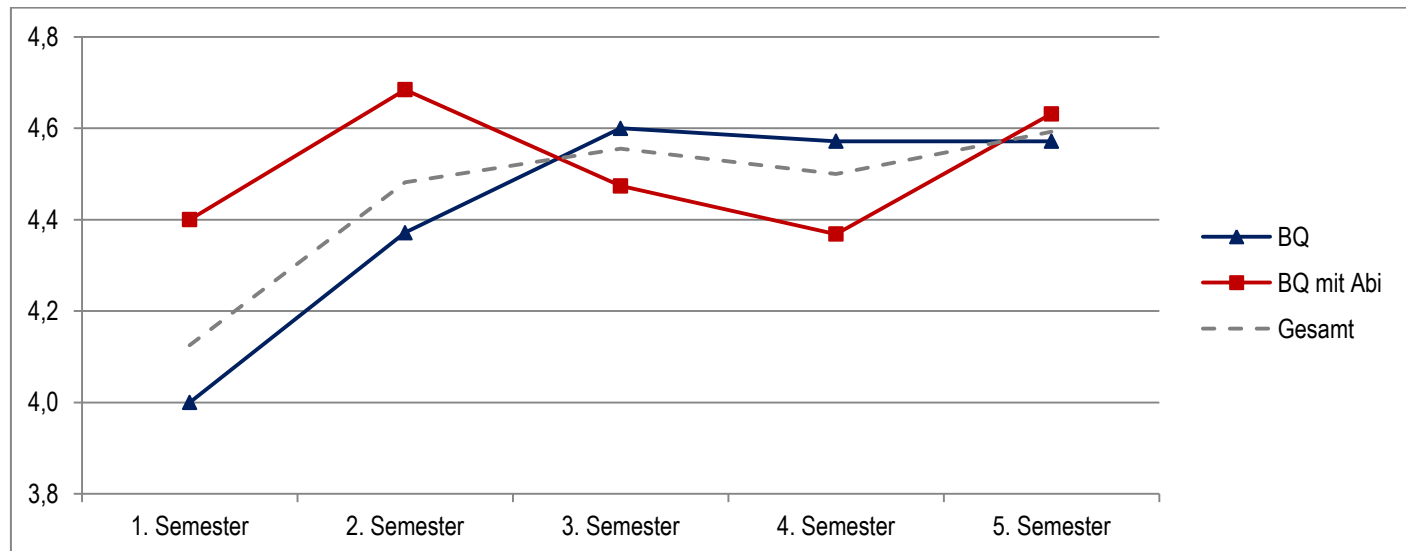
kommen sie im Studienverlauf zu der Überzeugung, dass sie gegenüber ihren Kommilitonen mit (Fach-)Abitur mit Blick auf die Fachinhalte keinerlei Nachteile haben. Vielmehr sehen sie ihre Vorteile darin, dass sie unmittelbar Praxisbezüge zu ihrem theoretisch erworbenen Wissen herstellen können.

Abbildung 5: Leistungselbsteinschätzung im Querschnitt über alle Kohorten



*(\bar{n} Gesamt=181; \bar{n} BQ=122; \bar{n} BQmitAbi=59)

Abbildung 6: Leistungselbsteinschätzung im Längsschnitt der Kohorten 1, 2 und 3



*(\bar{n} Gesamt=50; \bar{n} BQ=32; \bar{n} BQmitAbi=17)

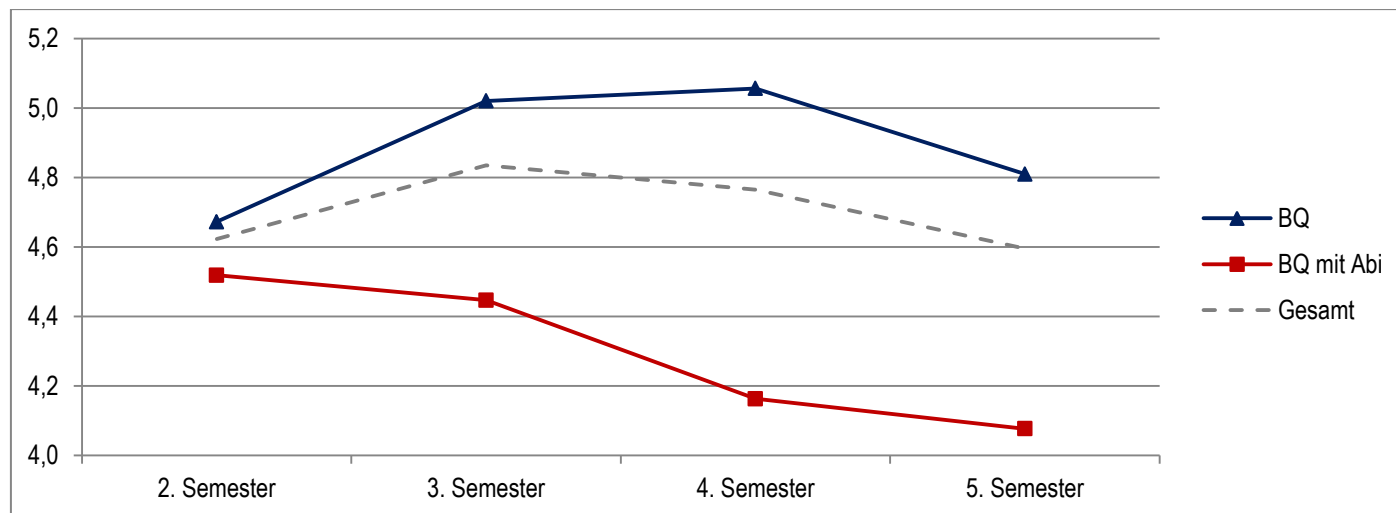
3.1.3 Erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit

Die Erwartung, die Regelstudienzeit einhalten zu können, bildet einen weiteren Studienerfolgsindikator. Beginnend mit dem zweiten Semester wurden die Studierenden gefragt, wie sicher sie sind, ihr Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen, wobei Antworten auf einer 7-stufigen Likert-Skala von 1 = „überhaupt nicht sicher“ bis 7 = „völlig sicher“ möglich waren.

Wie sich zeigt, sind zu allen Zeitpunkten (vom zweiten bis zum fünften Semester) beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur deutlich entschlossener bzw. sicherer ihr Studium regulär abzuschließen als beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur (vgl. Abbildungen 7 und 8). Besonders deutlich ist dieser Unterschied im Längsschnitt, bei dem sich die Verteilungen in den Kategorien der abhängigen Variable Regelstudienzeit ab dem zweiten Semester signifikant unterscheiden. Die Mediane sind in beiden Fällen jedoch identisch.

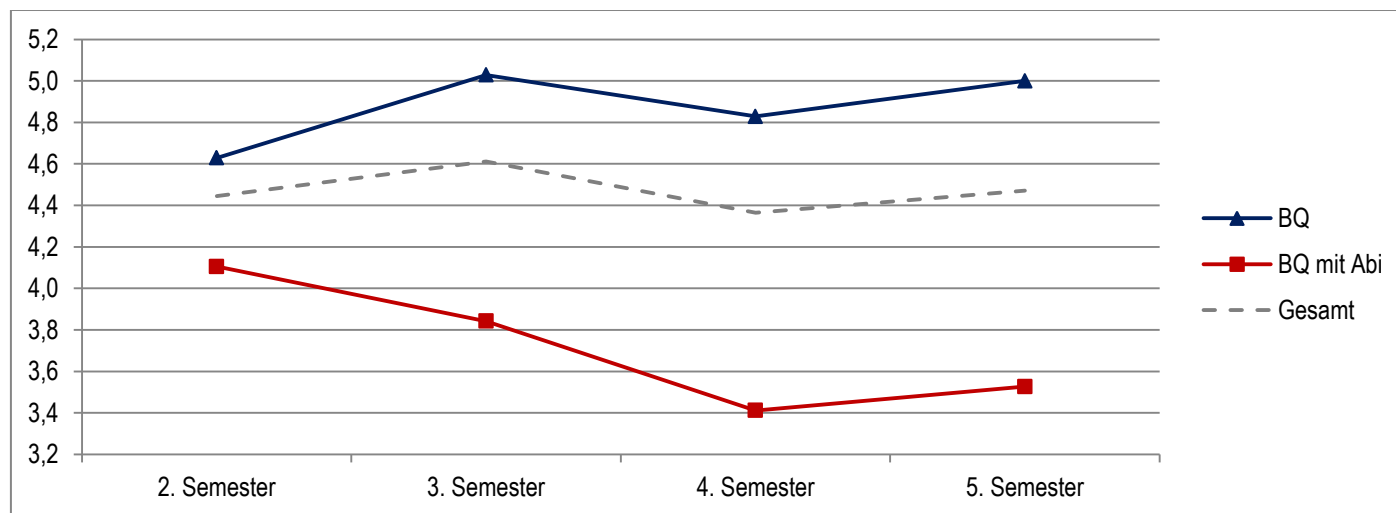
Im Studienverlauf wird deutlich, dass die Sicherheit, die Regelstudienzeit einzuhalten, bei beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur sogar noch zunimmt von 4,5 bzw. 4,1 im ersten Semester auf 4,1 bzw. 3,5 im fünften Semester (im Längsschnitt ist die Steigerung statistisch signifikant), während sie bei beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur eher abnimmt von 4,7 bzw. 4,6 im ersten Semester auf 4,8 bzw. 5,0 im fünften Semester. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte ein Blick auf die Ziele liefern, die die beruflich Qualifizierten für ihr Studium angeben: Knapp drei Viertel (72,1%) der beruflich Qualifizierten haben sich vorgenommen, ihr Studium zügig abzuschließen.³³

Abbildung 7: Erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit im Querschnitt über alle Kohorten



*(\bar{n} Gesamt=133; \bar{n} BQ=91; \bar{n} BQmitAbi=43)

Abbildung 8: Erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit im Längsschnitt der Kohorten 1, 2 und 3



*(\bar{n} Gesamt=53; \bar{n} BQ=35; \bar{n} BQmitAbi=19)

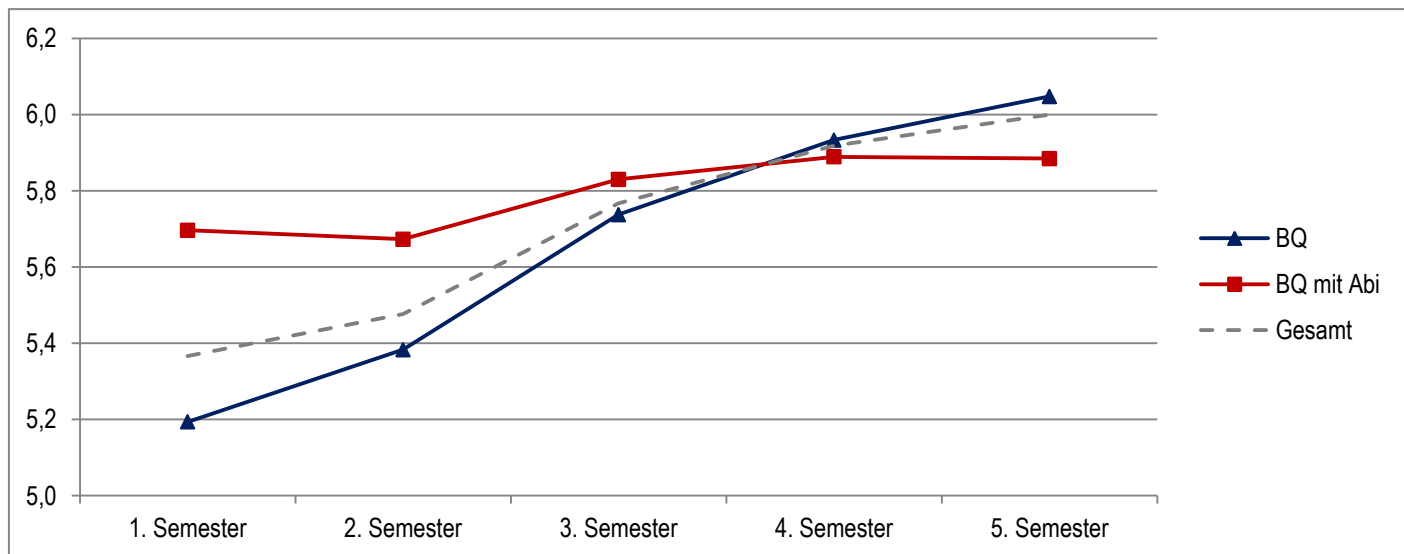
³³ Vgl. Berg, Helena u.a. (2014); S. 35f.

3.1.4 Erwartung, das Studium erfolgreich abschließen zu können

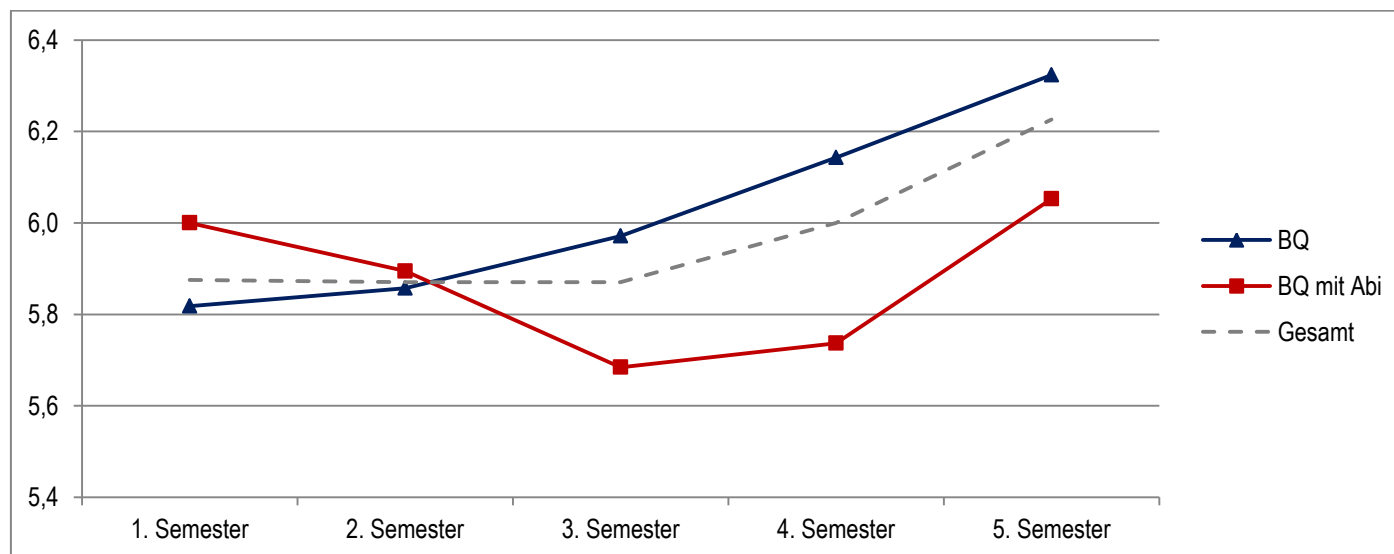
Schließlich wurden die Studierenden in jeder Befragungswelle gefragt, wie sicher sie sich zum jeweiligen Zeitpunkt sind, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Das Maß an Sicherheit wurde auch hier über eine 7-stufige Likert-Skala gemessen von 1 = „überhaupt nicht sicher“ bis 7 = „völlig sicher“.

Betrachtet man die Entwicklung der Studienerfolgssicherheit, so fällt auf, dass beruflich Qualifizierte insgesamt im Laufe ihres Studiums zuversichtlicher werden, ihr Studium am Ende erfolgreich abzuschließen. Der Gesamtmittelwert verbessert sich dementsprechend von 5,4 bzw. 5,9 im ersten Semester auf 6,0 bzw. 6,2 im fünften Semester (vgl. Abbildungen 9 und 10). Obwohl die beruflich qualifizierten (Fach-)Abiturienten mit einem höheren Wert ins Studium einsteigen als beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur (MW= 5,7 > 5,2 bzw. 6,0 > 5,8), findet sich nur bei Letzteren ein kontinuierlicher Anstieg, der schließlich die Werte der (Fach-)Abiturienten übertrifft. Zwischen den Gruppen finden sich in Bezug auf Mittelwert und Median nur im ersten Semester und nur im Querschnitt signifikante Unterschiede ($p < 0,05$). Jedoch ist der Anstieg der Studienerfolgssicherheit allein für die beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur vom ersten bis zum fünften Semester signifikant ($p < 0,05$ / $p < 0,1$), was wiederum dafür spricht, dass sich beruflich Qualifizierte nach einer gewissen Eingewöhnungszeit immer mehr den traditionellen Studierenden bzw. beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur in ihren Leistungen angleichen bzw. ihre Skepsis in Bezug auf ihre Fähigkeiten ablegen.

Abbildung 9: Erwarteter Studienerfolg im Querschnitt über alle Kohorten



*(\bar{n} Gesamt=180; \bar{n} BQ=121; \bar{n} BQmitAbi=60)

Abbildung 10: Erwarteter Studienerfolg im Längsschnitt der Kohorten 1, 2 und 3

*(\bar{n} Gesamt=49; \bar{n} BQ=32; \bar{n} BQmitAbi=17)

3.1.5 Studienabbruch bzw. -verbleib

Ein weiterer Indikator für den Studienerfolg ist der Verbleib der Studierenden im jeweiligen Studiengang. Sofern die beruflich Qualifizierten an der Studieneingangsbefragung teilgenommen haben und ihre E-Mail-Adresse für weitere Befragungen zur Verfügung gestellt haben, wurden diese in jedem Semester erneut gebeten, sich an der Befragung zu beteiligen. Studierende, die ihr Studium abgebrochen haben, wurden ebenfalls gebeten, Angaben zu den Gründen des Abbruchs zu machen. Im Rahmen der Studie haben insgesamt 21 Studienabbrecher an der Befragung teilgenommen. Befragt nach den Gründen des Studienabbruchs nennen sie am häufigsten das fehlende Oberstufenwissen, darunter insbesondere defizitäre Mathematik-Kenntnisse (4 Nennungen). Darüber hinaus führt die mehrfache Belastung durch Studium, Berufstätigkeit und Familie häufig zum Studienabbruch (3 Nennungen). Eine andere berufliche Orientierung (2) sowie finanzielle Engpässe (1) und Probleme mit dem strukturierten Lernen (1) werden als weitere Gründe für die Exmatrikulation angeführt. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten sechs Befragte wieder in ihrem alten Beruf, vier haben sich beruflich neu orientiert und üben einen anderen Beruf aus als vor dem Studium, ein Befragter gibt an, arbeitssuchend zu sein. Ein Blick auf die Semesterdurchschnittsnote als objektiver Indikator zeigt ferner, dass die Prüfungsleistungen der drei Personen, die ihre Note angeben, auffallend schlecht sind: Zwei Befragte haben in dem Semester vor ihrem Studienabbruch eine durchschnittliche Note von 5,0 erzielt, ein Befragter gibt eine Note von 4,4 als Durchschnittswert an, was insgesamt auf Leistungsprobleme schließen lässt.

Heublein u.a., die in einer bundesweiten Studie die Motive von Studienabbrechern³⁴ untersuchen, zeigen, dass zu hohe Leistungsanforderungen, finanzielle Probleme und mangelnde Studienmotivation zu den am häufigsten genannten Ursachen zählen. Motive, die familiären oder persönlichen Ursachen geschuldet sind, werden hingegen seltener genannt.³⁵ Demnach lassen sich in der Untersuchungsgruppe erste Hinweise darauf finden, dass sich die Gruppe der beruflich qualifizierten Studienabbrecher insofern von den traditionellen Studierenden unterscheidet, als

³⁴ Zu den Studienabbrechern zählen alle Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, d.h. die Untersuchung fokussiert nicht speziell auf beruflich Qualifizierte.

³⁵ Vgl. Heublein u.a. (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; S. 17.

dass die Gleichzeitigkeit familiärer und beruflicher Verpflichtungen hier häufiger zum Studienabbruch führt. Das fehlende Oberstufenvissen stellt für die Untersuchungsgruppe der beruflich Qualifizierten jedoch die häufigste Ursache für den Studienabbruch dar, was nicht immer durch den Besuch von Vor-/Brückenkursen kompensiert werden kann. Die Mehrfachbelastung durch Studium, Beruf und Familie sowie das fehlende Oberstufenvissen wurden auch in den Studierendengesprächen mehrfach problematisiert.

Ergänzend zu den landesweiten Panelbefragungen und den Studierendengesprächen werden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts semesterweise hochschulstatistische Daten in den Modellstudiengängen abgefragt. Die Hochschulen haben für die 17 Modellstudiengänge zu diesem Zwecke drei Gruppen beruflich Qualifizierter differenziert:

- Modellstudierende,
- reguläre beruflich qualifizierte Studierende (mehr als zwei Jahre Berufserfahrung) und
- Meister/Techniker.

Als Vergleichsmaß haben die Hochschulen zudem Daten von Studierenden mit regulärer schulischer Hochschulzugangsberechtigung in den Modellstudiengängen ausgewiesen. Ziel ist es, auf diese Weise den Verbleib der Studierenden in den Modellstudiengängen vergleichend zu ermitteln.

Für den Studienanfängerjahrgang 2011 (Kohorte 1 und 2) können Aussagen zum Verbleib bis zum sechsten Semester getroffen werden.³⁶ Für den Studienanfängerjahrgang 2012 sollen die Verbleib- bzw. Abbruchquoten bis zum vierten Semester betrachtet werden.

Von der Gruppe der Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung verbleiben vom Studienanfängerjahrgang 2011 bis zum dritten Semester noch 82,5%, wobei sich bis zum sechsten Semester der Anteil weiter verringert, sodass bis zu diesem Zeitpunkt noch 59,6% ihr Studium fortsetzen. Die Abbruchquote beläuft sich damit auf 40,4%. Ein ähnliches Bild zeigt sich für den Studienanfängerjahrgang 2012, für den Aussagen zum Studienabbruch bis zum vierten Semester getroffen werden können: 67,9% der Studierenden sind bis zu diesem Zeitpunkt noch in ihren Studiengang eingeschrieben.

Die Abbruchquote unter den Studierenden mit beruflicher Qualifikation ist insgesamt höher: Von den Meistern sowie auch von den Modellstudierenden bricht bis zum sechsten Semester in etwa jeder zweite sein Studium ab (53,5% der Meister; 53,6% der Modellstudierenden) und bei den beruflich Qualifizierten mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung liegt der Anteil der Exmatrikulationen bis zum sechsten Semester bei 42,9%.

Ein leicht abweichendes Bild bzgl. des Studienabbruchs der beruflich Qualifizierten zeigt sich im Studienanfängerjahrgang 2012: Bis auf die Gruppe der Meister/Techniker (36,8%), die ihr Studium etwas häufiger abbrechen als die regulären Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (32,1%), ist die Abbruchquote unter den beruflich Qualifizierten mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung (20,0%) und den Modellstudierenden (28,6%) deutlich niedriger.³⁷

Ein Blick auf Studien zum Studienabbruchverhalten kann erste Anhaltspunkte zur Einordnung der Befunde liefern: Im bundesdeutschen Vergleich liegt die Abbruchquote des Studienanfängerjahrgangs 2011 in den am Modellprojekt

³⁶ Für Kohorte 1 liegen hochschulstatistische Daten bis zum siebten Semester vor. Allerdings ergibt sich für die Untersuchungsgruppe der beruflich Qualifizierten bzgl. der Verbleibquote vom sechsten zum siebten Semester keine Veränderung.

³⁷ Anzumerken ist hierbei, dass die absoluten Zahlen der drei Gruppen an beruflich qualifizierten Studierenden für beide Studienanfängerjahrgänge relativ klein sind, sodass differenzierte Auswertungen auf Studiengangebene nicht möglich sind (vgl. Tabelle 8).

beteiligten Studiengängen mit 41,1%³⁸ leicht über dem Durchschnitt.³⁹ Für Bachelorstudierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an deutschen Fachhochschulen wird in der Literatur eine Abbruchquote von rund 31,0% ausgewiesen.⁴⁰ Indes ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Abbruchquoten in den speziellen Studienbereichen Bauingenieurwesen (33,0%), Elektrotechnik (40,0%) und Maschinenbau (31,0%) partiell höher ausfallen als in den Ingenieurwissenschaften insgesamt.⁴¹ Da die im Rahmen des Modellprojekts geöffneten Studiengänge überwiegend in diesen drei Bereichen zu verorten sind, nivelliert dies die Abweichung der Grundgesamtheit in den Modellstudiengängen vom Bundesdurchschnitt. Ein Blick auf die Universitäten zeigt zudem, dass die Abbruchquote der Bachelorstudierenden in den Ingenieurwissenschaften mit 48,0% deutlich über denen der Fachhochschule liegt, wobei die drei ausgewählten Studienbereiche die 50-Prozent-Marke sogar übersteigen. Die Abbruchquote in den Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt bei 15,0% und ist damit unter allen Fächergruppen am geringsten.

Für die Gruppe der beruflich Qualifizierten (insbesondere im Hinblick auf den Einfluss der Berufserfahrung) liegen keine eindeutigen Daten zum Studienabbruchverhalten vor. Die Analyse der vorliegenden hochschulstatistischen Daten aus den 17 Modellstudiengängen liefert uneinheitliche Befunde: Während die Abbruchquote im Studienanfängerjahrgang 2011 für die beruflich Qualifizierten deutlich höher ausfällt als für die Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, sind die Abbrüche der beruflich Qualifizierten im Studienanfängerjahrgang 2012 etwas geringer als unter den Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Zwar wird die Zahl der Exmatrikulationen bis zum Ende des Studiums noch steigen, allgemein gilt jedoch, dass ein Studienabbruch in den ersten drei Semestern wahrscheinlicher ist als zu einem späteren Zeitpunkt im Studium.⁴² Mit Blick auf die Dauer der Berufserfahrung erweist sich eine mittlere Dauer als günstig: Gegenüber der Gruppe der beruflich Qualifizierten mit mindestens zweijähriger Berufspraxis brechen sowohl Meister/Techniker, die in der Regel über eine längere Berufserfahrung verfügen (im Durchschnitt 6 bis 8 Jahre), als auch Modellstudierende ohne die geforderte mindestens zweijährige Berufserfahrung ihr Studium etwas häufiger ab.

Die nachfolgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Verbleibquoten der Studienanfänger in den Modellstudiengängen:

³⁸ Diese Berechnung bezieht sich auf alle Studierenden in den Modellstudiengängen inkl. derjenigen mit schulischer HZB, da in der Forschungsliteratur in der Regel keine Differenzierung nach HZB-Gruppen vorgenommen wird.

³⁹ Für den Studienanfängerjahrgang 2012 liegt die Abbruchquote bis zum vierten Semester bei 28,2%. Bis zum Ende des Studiums ist jedoch ein Anstieg der Abbruchquote zu erwarten.

⁴⁰ Im Fachvergleich weisen die Ingenieurwissenschaften zusammen mit den Naturwissenschaften/Mathematik (34,0%) die höchsten Abbruchquoten auf.

⁴¹ Vgl. Heublein u.a. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. HIS: Forum Hochschule 4/2014; S. 18.

⁴² Vgl. Heublein u.a. (2010); S. 26.

Tabelle 8: Verbleib der Studierenden des Studienjahrgangs 2011 und 2012 im Modellprojekt (absolute Zahlen)

Studienanfängerjahrgang 2011 Studierende der Kohorten 1 und 2 im Modellprojekt	1. Semester Studienanfänger	3. Semester Verbliebene (Abbrecher)	6. Semester Verbliebene (Abbrecher)
Studierende mit sonstiger schulischer Hochschulzugangsberechtigung	753	621 (132)	449 (172)
Meister/Techniker	13	9 (4)	6 (3)
BQ-Studierende mit mehr als 2 Jahren Berufserfahrung	21	15 (6)	12 (3)
Modellstudierende	28	20 (8)	13 (7)

Studienanfängerjahrgang 2012 Studierende der Kohorten 3 und 4 im Modellprojekt	1. Semester Studienanfänger	3. Semester Verbliebene (Abbrecher)	4. Semester Verbliebene (Abbrecher)
Studierende mit sonstiger schulischer Hochschulzugangsberechtigung	1301	1013 (288)	883 (130)
Meister/Techniker	19	13 (6)	12 (1)
BQ-Studierende mit mehr als 2 Jahren Berufserfahrung	30	26 (4)	24 (2)
Modellstudierende	35	30 (5)	25 (5)

Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage der Meldungen der Hochschulen.

3.2 Analysemodell

3.2.1 Hypothesen zum Studienerfolg

Das Modellprojekt zielt darauf ab, den Studienerfolg beruflich Qualifizierter unter besonderer Berücksichtigung der Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen zu untersuchen. Fünf Aspekte der Berufserfahrung stehen dabei im Fokus:

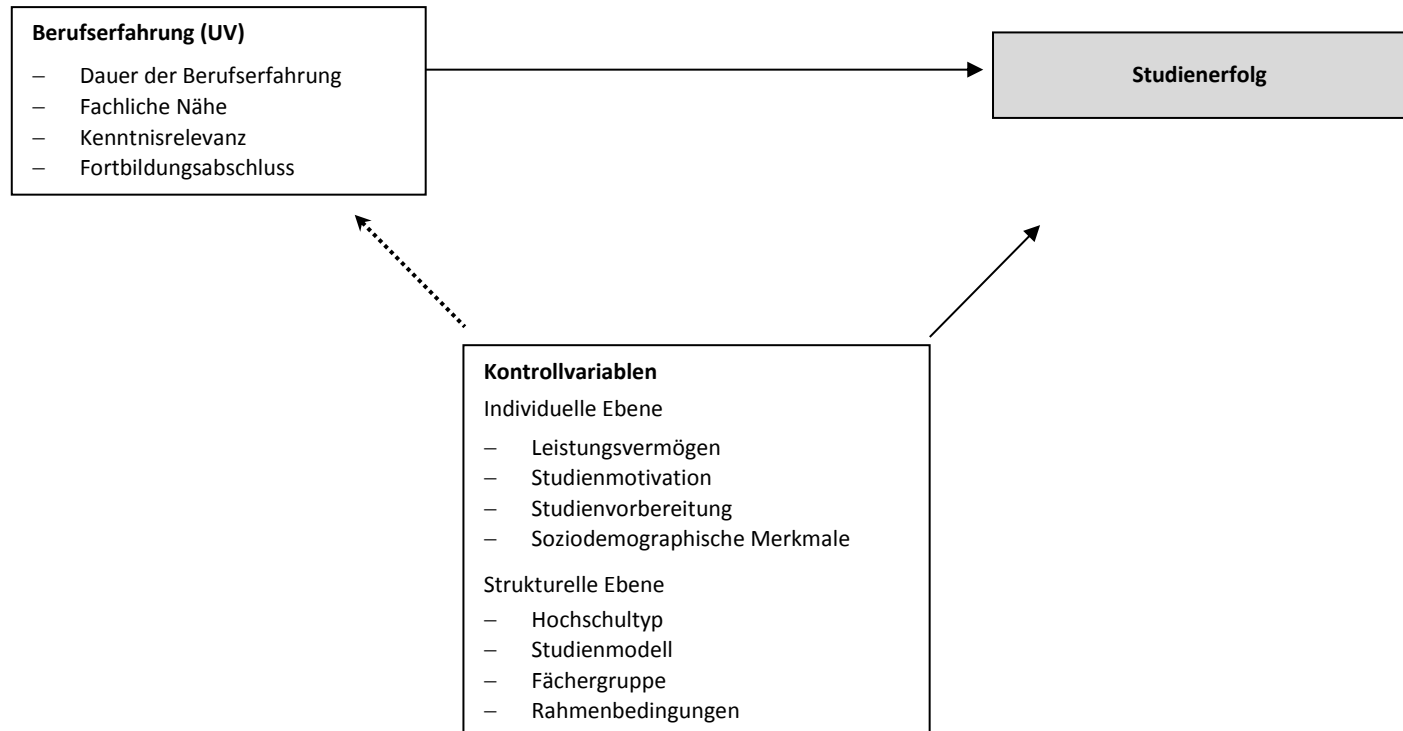
1. **Dauer der Berufserfahrung:** Vor dem Hintergrund der erweiterten Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz, die im Rahmen einer Experimentierklausel vorsehen, Ausbildungsabsolventen auch ohne Berufserfahrung zum Studium zuzulassen, stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Dauer der Berufserfahrung für den Studienerfolg hat. Aus methodischen Gründen soll hier davon ausgegangen werden, dass *der Studienerfolg von beruflich Qualifizierten mit der Dauer der Berufserfahrung steigt (Hypothese 1)*.
2. **Kenntnisrelevanz:** Unabhängig von der Dauer der Berufserfahrung ist anzunehmen, dass die strukturelle Anbindung im Sinne der Praxisorientierung des Studiums eine Rolle für den Studienerfolg beruflich Qualifizierter spielt und zwar insofern als man nur dann von Berufserfahrung profitieren kann, wenn entsprechende Kenntnisse in der hochschulischen Ausbildung und in den Curricula gefordert werden. Hypothese 2 lautet daher, *dass beruflich Qualifizierte umso bessere Studienerfolgchancen haben, je mehr sie ihre beruflichen Vorerfahrungen und Kenntnisse tatsächlich ins Studium einbringen können*.
3. **Dauer der Berufserfahrung x Kenntnisrelevanz:** Sofern die ersten beiden Aspekte der Berufserfahrung – die Dauer einerseits und die Möglichkeit, berufspraktische Kenntnisse in das Studium einzubringen, andererseits – nicht unabhängig voneinander sind, ist davon auszugehen, dass *bei gleicher Relevanz beruflich Qualifizierte, die über mehr Berufserfahrung verfügen, entsprechend stärker profitieren als diejenigen mit weniger (Hypothese 3)*.
4. **Fortbildungsabschluss:** Entsprechend der bisherigen Zugangsregelungen für beruflich Qualifizierte, die Personen mit Meister- oder Technikerabschluss im Wesentlichen traditionellen Studierenden gleichstellt, ist zu vermuten, dass *das Vorliegen bzw. der Erwerb eines Fortbildungsabschlusses die Studienerfolgchancen im Vergleich zu beruflich Qualifizierten ohne einen solchen Abschluss erhöht (Hypothese 4)*. Hintergrund ist hierbei die Annahme, dass durch den Fortbildungsabschluss Kompetenzen erworben werden (insbesondere so genannte Schlüsselkompetenzen), die auch einen fachungebundenen Zugang ins Studium ermöglichen.
5. **Fachliche Nähe:** Folgt man der allgemeinen Studienerfolgsvorschung im Hinblick auf die Koppelung von schulischem Leistungskurs und Erfolg beim Einstieg in ein fachaffines Studium, so lässt sich in Analogie dazu vermuten, dass eine inhaltliche Passung von Ausbildungsberuf und gewähltem Studienfach zu verbesserten Erfolgchancen im Hinblick auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter führt. Hypothese 5 lautet daher, *dass beruflich Qualifizierte umso bessere Studienerfolgchancen haben, je näher der Ausbildungsberuf dem gewählten Studiengang ist*.

Neben den Aspekten der Berufserfahrung, die hier als unabhängige Variablen in das Modell eingehen (vgl. Abbildung 11), sollen zusätzliche Variablen untersucht bzw. kontrolliert werden. Diese sind **zum einen** Aspekte, die bei der Regelung des Hochschulzugangs eine Rolle spielen, wie etwa der **Hochschultyp**, das **Studienmodell** oder die **Fächergruppe**, und zum anderen solche Faktoren, die in der Forschung üblicherweise als Determinanten des Studienerfolgs angesehen werden, wie das Leistungsvermögen⁴³ – häufig operationalisiert in der Form der schulischen Abschlussnote (i.d.R. das Abitur) – die **Studienmotivation und -vorbereitung**⁴⁴ sowie **Rahmenbedingungen** und **Soziodemographika**.

⁴³ Vgl. u.a. Schiefele, Ulrich/ Streblow, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.; S. 232–247.

⁴⁴ Vgl. u.a. Robbins, Steven u.a. (2004): Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130 (2); S. 261–288.

Abbildung 11: Analysemodell zum Studienerfolg



Zu Überprüfung des Modells werden von den oben beschriebenen Indikatoren des Studienerfolgs nur die **Leistungselbsteinschätzung** und die **Semesterdurchschnittsnote** als abhängige Variablen betrachtet, um beispielhaft den subjektiven und objektiven Studienerfolg gegenüberzustellen. Es werden dazu multivariate Regressionen über fünf Befragungswellen (erstes bis fünftes Semester) berechnet, die es nicht nur ermöglichen, den Einfluss der Berufserfahrung unter Kontrolle von Drittvariablen zu jedem Zeitpunkt zu betrachten, sondern darüber hinaus die Wirkstärke im Studienverlauf. Es ist zu vermuten, dass einige Effekte im Studienverlauf abnehmen bzw. variieren, etwa der Einfluss von Motivation oder die Relevanz der beruflichen Vorerfahrungen (in vielen Studiengängen kommt die berufspraktische Ausrichtung erst in höheren Semestern zum Tragen, da zunächst erst mathematisch-naturwissenschaftliches Grundwissen gefragt ist). Insgesamt lässt sich vermuten, dass beruflich Qualifizierte im Studienverlauf zunehmend weniger Besonderheiten aufweisen, da sie sich – im Idealfall – an der Hochschule eingewöhnen und ggf. fehlende Kompetenzen im Bereich der Grundlagenfächer nachgeholt haben.

Da im Rahmen des Projekts kein direkter Vergleich zu traditionellen Studierenden möglich ist, werden stattdessen beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur in die Untersuchung aufgenommen. Dies hat den Vorteil, dass zum einen die Datenbasis für beruflich Qualifizierte insgesamt größer ist und darüber hinaus kontrolliert werden kann, welchen Zusatznutzen das (Fach-)Abitur im Vergleich zur Berufserfahrung hat. Das (Fach-)Abitur geht somit als zusätzliche „Gruppenvariable“ in das Modell ein.

Bevor das theoretische Modell empirisch überprüft wird, werden im Folgenden die berücksichtigten Variablen genauer beschrieben.

3.2.2 Eingesetzte Variablen

Unabhängige Variablen: Die Form der Erhebung der verschiedenen Aspekte der Berufserfahrung geht aus Tabelle 9 hervor.

Tabelle 9: Unabhängige Variablen

Variable	Frage/Item	Skala und Ausprägungen
Dauer	Wie viele Jahre Berufspraxis haben Sie insgesamt (ohne Ausbildungszeit)?	1 = „weniger als 2 Jahre“ bis 5 = „mehr als 8 Jahre“
Kenntnisrelevanz (1. – 5. Semester)	Können Sie Kenntnisse aus Ihrer Berufsausbildung bzw. -tätigkeit in Ihr Studium einbringen?	1 = „nie“ bis 7 = „sehr häufig“
Dauer X Kenntnisrelevanz (1. – 5. Semester)	Berechnete Variable: Dauer multipliziert mit Kenntnisrelevanz.	0 bis 35
Fortbildungsabschluss	Haben Sie einen Fortbildungsabschluss erworben (z.B. zum Meister, Techniker, Fachwirt)?	0 = „nein“ 1 = „ja“
Fachnähe	Empirischer Abgleich zwischen Ausbildungsberuf und gewähltem Studiengang.	0 = „nein“ 1 = „ja“

Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei 4 bis 6 Jahren (SD = 1,4/Median = 4 bis 6 Jahre). 31,6% (n = 160) der Befragten verfügen über einen Fortbildungsabschluss und 81,0% der beruflich Qualifizierten studieren in einem ausbildungsnahen Studiengang. Über alle Semester hinweg können die Studierenden ihre beruflichen Kenntnisse gelegentlich bis oft (MW = 4,0-5,0) ins Studium einbringen. Zusammenhänge existieren zum einen zwischen Fortbildungsabschluss und Fachnähe ($\chi^2 = 29,1$, $p < 0,01$). So studiert ein Drittel der Meister bzw. Techniker in einem fachfernen Studiengang ($r = -,143$, $p < 0,01$), während es bei den übrigen beruflich Qualifizierten, die ebenfalls einen fachungebundenen Zugang zu Fachhochschulen haben, 11,6% sind. Verglichen mit den Daten der Vorbefragung, die im Rahmen des Projekts im Frühjahr 2011 durchgeführt wurde (zu diesem Zeitpunkt haben 9,3% der Meister/Techniker fachfern studiert), zeigt sich, dass die Meister bzw. Techniker die ihnen im Zuge der Novellierung des Hochschulgesetzes eröffnete Möglichkeit des fachungebundenen Hochschulzugangs tatsächlich nutzen. Zu den gewählten Studiengängen zählen mehrheitlich erziehungswissenschaftlich (28,9%) und betriebswirtschaftlich (13,5%) ausgerichtete Studiengänge.⁴⁵ Darüber hinaus weisen beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschluss eine signifikant höhere Dauer der Berufserfahrung auf ($r = ,281$, $p < 0,01$).

Was den Zusammenhang zwischen der Dauer und Kenntnisrelevanz anbelangt, zeigt sich, dass dieser nicht linear, sondern quadratisch verläuft. Dies spricht dafür, dass die Kenntnisrelevanz kein direktes Merkmal der Berufserfahrung ist, sondern vielmehr eine externe Bedingung der Hochschule, insofern als dass sich in der Ausbildung erworbene Kenntnisse in Abhängigkeit von der Gestaltung der Curricula besser oder schlechter ins Studium einbringen lassen. Dementsprechend erhöht die Dauer nicht einfach die Wahrscheinlichkeit, berufspraktische Kenntnisse in das Studium einzubringen, sondern insbesondere Personen mit mittlerer Berufserfahrung (4 bis 6 Jahre) können am stärksten profitieren.

⁴⁵ Unter erziehungswissenschaftliche Studiengänge fallen diverse Lehramtsstudiengänge sowie die Studiengänge im Bereich Soziale Arbeit.

Kontrollvariablen des Hochschulzugangs: Die oben bereits erwähnten Kontrollvariablen des Hochschulzugangs wurden wie folgt operationalisiert (vgl. Tabelle 10):

Tabelle 10: Kontrollvariablen des Hochschulzugangs

Variable	Frage/Item	Skala und Ausprägungen
Hochschultyp	An welcher Hochschule studieren Sie?	0 = „Universität“ (einschließlich TU) 1 = „Fachhochschule“
Studienmodell	In welchem Studienmodell studieren Sie?	0 = „Präsenz“ 1 = „Fernstudien-gang“ (enthält berufsbegleiten-de Studiengänge und sonstige)
Fächergruppe	Für die Auswertung wurde die Frage: „In welchem Studiengang sind Sie derzeit eingeschrieben? Lehramtsstudierende und Studierende mit Fächerkombinationen geben bitte ihr erstes Fach an.“, dichotomisiert in sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge einerseits und sogenannte MINT-Fächer andererseits.	0 = „SoWi“ 1 = „MINT“
Leistungsvermögen	Als Indikator für Leistung/Fleiß wurde die Ausbildungs-note herangezogen: „Mit welcher Gesamtnote haben Sie Ihre Berufsausbildung abgeschlossen?“ ⁴⁶	1,0 bis 2,5 (metrisch)
Studienmotivation	Die Studienmotivation wurde aus der Differenz zweier Antworten auf die Frage nach dem Studienwahlmotiv gebildet, aus einer klassisch intrinsischen Entscheidung für das Studium („Aufgrund meiner persönlichen Begabungen und Neigungen“) und einer klassisch extrinsischen Studienentscheidung („Um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern“). Im Ergebnis resultiert eine Variable mit einem Kontinuum zwischen rein intrinsischer und rein extrinsischer Motivation.	-5 = „rein extrinsisch“ bis +5 = „rein intrinsisch“
Studienvorbereitung	Unter dem Aspekt der Studienvorbereitung wurde die Teilnahme an Vorkursen erfragt: „Haben Sie an einem oder mehreren studienvorbereitenden Fachkursen an Ihrer Hochschule teilgenommen?“	0 = „nein“ (einschließlich der Fächer, die keine Kurse angeboten haben) 1 = „ja“
Rahmenbedingungen	Als Rahmenbedingung wurde nach der Vereinbarkeit zwischen Studium und Berufsleben gefragt: „Die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium ...“	1 = „fällt mir sehr schwer“ bis 7 = „fällt mir sehr leicht“
Soziodemographika	Ihr Alter? Ihr Geschlecht?	19 bis 43 (kategorial in 2 Jahresschritten) 0 = „Frau“ 1 = „Mann“

29,4% (n = 150) der befragten beruflich Qualifizierten studieren an einer Universität, 60,0% (n = 288) in einem Präsenzstudiengang und 42,2% (n = 211) im MINT-Bereich. Darüber hinaus ist die Mehrheit von 66,5% der beruflich Qualifizierten über 25 Jahre alt bei einem Durchschnittsalter von 29 Jahren. Bei einer Normalverteilung im Hinblick auf die Motivation erreichen die Befragten im Mittel eine Ausbildungsnote von 1,9 (SD =0,5).

⁴⁶ Obschon sich die Ausbildungsnote zugleich aus bewerteten praktischen und schulischen Inhalten zusammensetzt und – anders als die Abiturnote – vorrangig spezifische fachliche Leistungen abbildet, wird angenommen, dass diese stellvertretend für die Abiturnote als Leistungsmaß herangezogen werden kann.

Abhängige Variablen: Wie bereits in Kapitel 3.1.1.1 und 3.1.1.2 beschrieben, wurden die zwei Indikatoren des Studienerfolgs entsprechend der folgenden Tabelle 11 erhoben.

Tabelle 11: Abhängige Variablen

Variable	Frage/Item	Skala und Ausprägungen
Semesterdurchschnittsnote (1. – 5. Semester)	Welche Durchschnittsnote haben Sie im zurückliegenden Semester erzielt?	1,0 bis 5,0 (metrisch)
Kenntnisrelevanz (1. – 5. Semester)	Wie stufen Sie Ihre Studien- und Prüfungsleistungen im Vergleich zu Ihren Kommilitonen ein?	1 = „weit unter dem Durchschnitt“ bis 7 = „weit über dem Durchschnitt“

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen beiden abhängigen Variablen, wird deutlich, dass über alle fünf Semester starke Korrelationen bestehen (zwischen $r = -0,512^{**}$ im ersten und $r = -0,620^{**}$ im fünften Semester). Dies spricht zum einen dafür, dass die subjektive Leistungseinschätzung als Annäherungsvariable (Proxy) an die Note herangezogen werden kann, da sie von den Befragten vor der Prüfung abgegeben wurde, jene also nicht als Folge der Notenergebnisse ihre Leistung beurteilen, sondern diese vielmehr prognostizieren. Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch ein Lerneffekt derart, dass die Prognose im ersten Semester noch vergleichsweise (da der Zusammenhang hier am geringsten ist) schlecht ist und sich zunehmend – nach erhaltenem Prüfungsergebnis – verbessert, die Einschätzungen der Studierenden dementsprechend im Folgesemester noch näher an der tatsächlichen Note liegen. Obwohl die Note nur von einem Teil angegeben wurde, ist es sinnvoll beide Seiten – subjektiven und objektiven Studienerfolg – zu betrachten. Erstere hat den Vorteil, dass zum einen die Datenbasis größer ist und auch solche Fächer erfasst werden, in denen es schwierig ist eine vergleichbare Note anzugeben. Letzteres hat den Vorzug, hochschulstatistische Daten mit Befragungsdaten und damit mit möglichen „Ursachen“ zu verknüpfen.⁴⁷

3.3 Modellprüfung und Ergebnisse

Die empirische Prüfung des Modells erfolgt zweistufig: Zunächst wird anhand bivariater Zusammenhangsmaße festgestellt, welche der unabhängigen Variablen mit dem Studienerfolg korrelieren. Im Regressionsmodell werden in einem zweiten Schritt nur die unabhängigen Variablen berücksichtigt, für die ein Einfluss festgestellt werden konnte. Schließlich wird ausgehend vom Regressionsmodell der Studienerfolg für verschiedene Szenarien geschätzt.

3.3.1 Korrelationen

Wie in Tabelle 12 zu sehen ist, hat die unabhängige Variable „Kenntnisrelevanz“ vom ersten bis zum vierten Semester einen hochsignifikanten und positiven Effekt auf die subjektive Leistungseinschätzung der beruflich Qualifizierten. Die Kombination aus Dauer und Kenntnisrelevanz (Dauer x Kenntnisrelevanz) korreliert ab dem zweiten Semester

⁴⁷ Im Unterschied zum Zwischenbericht, in dem nur der subjektive Leistungsindikator auf Grundlage derjenigen beruflich Qualifizierten, die ohne (Fach-)Abitur studieren, untersucht wurde, wurde in dieser Folgeuntersuchung eine andere Strategie gewählt, um die Datenbasis im Hinblick auf die Note zu erhöhen. Es werden alle beruflich Qualifizierten mit oder ohne (Fach-)Abitur in die Stichprobe aufgenommen und die mögliche Verzerrung durch das (Fach-)Abitur durch die Aufnahme der entsprechenden Variable in das Modell kontrolliert. Damit vergrößert sich die Untersuchungsgesamtheit um ein Drittel.

hochsignifikant und positiv. Nach dem dritten Semester nimmt der Einfluss der Kenntnisrelevanz und der Dauer x Kenntnisrelevanz auf den Studienerfolg ab. Die Dauer der Berufserfahrung zeigt schließlich ab dem dritten Semester einen eindeutig positiven Effekt auf den Studienerfolg. Im ersten Semester hat die Dauer jedoch einen umgekehrten Effekt ($r = -,114$, $p < 0,05$) insofern als zunehmende Berufserfahrung eher den selbst eingeschätzten Studienerfolg verringert. Zu erklären ist dies damit, dass womöglich diejenigen, deren schulische Ausbildung schon relativ lange Zeit zurückliegt, zunächst skeptisch sind, was ihre Erfolgschancen im Studium anbetrifft. Im Laufe des Studiums relativiert sich dies jedoch aufgrund positiver Erfahrung mit den Prüfungsergebnissen und der Effekt dreht sich um. Fachnähe und Fortbildungsabschluss haben mit Ausnahme des dritten Semesters, in dem Meister oder Techniker einmalig profitieren ($r = ,193$, $p < 0,05$), ansonsten zu keinem Zeitpunkt einen signifikanten Effekt auf die Leistungsselbstschätzung.

Dieser Befund findet auch in den Studierendengesprächen mehrfach Erwähnung. Die beruflich Qualifizierten nehmen die Vorteile ihrer langjährigen Berufserfahrung häufig zunächst nicht wahr. Vielmehr sehen sie Nachteile derart, dass sie Probleme haben, sich in das selbstgesteuerte Lernen einzufinden. Nach so langer Zeit im Beruf sei man „aus dem Lernen raus“, hingegen befinden sich Kommilitonen, die soeben ihre Schulausbildung abgeschlossen haben viel näher am schulischen Lernen. In diesem Zusammenhang formulieren einige beruflich Qualifizierte auch ihren Bedarf an Unterstützungsangeboten im Bereich „Lernen lernen“ und „Zeitmanagement“. Im Laufe der Zeit, so berichten die Studierenden, haben sie sich jedoch wieder in das Lernen eingefunden und sehen die Vorteile ihrer Berufserfahrung schließlich in ihrem umfangreichen Praxiswissen. Darüber hinaus betrachten sie die Zeit der Ausbildung und der anschließenden Berufserfahrung (sofern vorhanden) als Zeit eines persönlichen Reifungsprozesses. Die Entscheidung für ihr Studium haben sie daher bewusst getroffen und verfolgen damit konkrete (berufliche) Ziele.

Tabelle 12: Korrelationen der UV mit der Leistungsselbstschätzung über fünf Befragungswellen

		Dauer	Fach-nähe	Fort-bildung	Kennt-nis 1	Kennt-nis 2	Kennt-nis 3	Kennt-nis 4	Kennt-nis 5	Dauer x Kennt-nis 1	Dauer x Kennt-nis 2	Dauer x Kennt-nis 3	Dauer x Kennt-nis 4	Dauer x Kennt-nis 5
Semes-ter 1	Korr.	-,114**	,031	,029	,258***	,100	,074	,124	-,060	,063	-,007	,062	,030	-,034
	Sig.	,031	,571	,581	,000	,264	,458	,219	,658	,239	,942	,529	,765	,804
	N	358	342	356	350	126	104	100	56	350	126	104	100	56
Semes-ter 2	Korr.	,055	,058	,044	,134	,164**	,255***	,207**	,166	,144*	,150*	,148	,189	,164
	Sig.	,476	,450	,566	,083	,032	,005	,032	,166	,064	,050	,109	,050	,172
	N	172	171	171	167	172	118	108	71	167	172	118	108	71
Semes-ter 3	Korr.	,168**	-,006	,193**	,144	,244***	,326***	,161*	,146	,223***	,209*	,277***	,236**	,117
	Sig.	,041	,946	,019	,083	,008	,000	,099	,220	,007	,023	,001	,015	,326
	N	148	148	147	147	118	148	106	72	147	118	148	106	72
Semes-ter 4	Korr.	,183**	,111	,078	,061	,096	,148	,142	,082	,195**	,180*	,229**	,175**	,283**
	Sig.	,034	,199	,368	,486	,323	,130	,100	,509	,024	,062	,018	,043	,019
	N	135	135	134	133	108	106	135	68	133	108	106	135	68
Semes-ter 5	Korr.	,263**	-,004	,172	,007	,076	,129	,124	,066	,233**	,250**	,254**	,215*	,223**
	Sig.	,012	,972	,104	,948	,530	,276	,314	,539	,027	,036	,030	,079	,035
	N	91	91	90	90	71	73	68	90	90	71	73	68	90

*** Korrelation ist bei $\alpha = 0,01$ signifikant; ** Korrelation ist bei $\alpha = 0,05$ signifikant; * Korrelation ist bei $\alpha = 0,10$ signifikant.

Betrachtet man demgegenüber den Zusammenhang der unabhängigen Variablen mit der tatsächlichen Note in jedem Semester (vgl. Tabelle 13), werden die oben berichteten Ergebnisse mehrheitlich bestätigt. Die Dauer der Berufserfahrung hat vom ersten bis zum vierten Semester einen hochsignifikanten positiven Effekt auf die Note, während die Kenntnisrelevanz variiert und nur im zweiten Semester die Semesterdurchschnittsnote signifikant vorher sagt. In diesem Semester wirkt sich dann auch die Multiplikation aus Dauer und Kenntnisrelevanz positiv aus, jedoch nicht so stark wie die Kenntnisrelevanz allein.

In Bezug auf den Fortbildungsabschluss und die fachliche Nähe lässt sich der fehlende Einfluss auf die Note wie folgt erklären: Da Meister bzw. Techniker häufig fachfern studieren, nivelliert dies den Vorteil des mitgebrachten Fachwissens. Es hat sich jedoch gezeigt, dass unter der Voraussetzung eines fachnahen Studiums Meister bzw. Techniker durchaus profitieren, jedoch lediglich aufgrund ihrer zumeist höheren Berufserfahrung. Dies spricht gleichwohl für die Annahme, dass das in der Berufspraxis erworbene Fachwissen entscheidender ist als mögliche Schlüsselqualifikationen. Damit zusammenhängend muss man davon ausgehen, dass die Fachnähe ebenfalls einen Einfluss hat, der sich jedoch nur schwer nachweisen lässt, da der überwiegende Teil der beruflich Qualifizierten ohne Fortbildungsabschluss fachnah studiert und es sich somit um eine Konstante handelt. Ein ähnliches Resultat ergibt sich unter Berücksichtigung der Ausbildungsnote (Ausbildungsnote $\leq 2,5$): Hier zeigt sich ein minimaler positiver Effekt des Fortbildungsabschlusses auf den Studienerfolg, der aber ebenfalls bei Zunahme der Dauer der Berufserfahrung keine Rolle mehr spielt.

Tabelle 13: Korrelationen der UV mit der Semesterdurchschnittsnote über fünf Befragungswellen⁴⁸

		Dauer	Fach-nähe	Fort-bildung	Kennt-nis 1	Kennt-nis 2	Kennt-nis 3	Kennt-nis 4	Kennt-nis 5	Dauer x Kennt-nis 1	Dauer x Kennt-nis 2	Dauer x Kennt-nis 3	Dauer x Kennt-nis 4	Dauer x Kennt-nis 5
Semes-ter 1	Korr. Sig. N	-,285*** ,001 136	-,089 ,305 135	-,119 ,169 136	-,098 ,266 132	-,177** ,039 136	-,310*** ,002 93	-,254** ,017 88	-,002 ,990 54	-,284*** ,001 132	-,293*** ,001 136	-,345*** ,001 93	-,260** ,015 88	-,103 ,457 54
Semes-ter 2	Korr. Sig. N	-,206** ,023 122	,036 ,694 122	-,071 ,435 122	-,109 ,231 122	-,328*** ,001 97	-,302*** ,001 122	-,132 ,225 86	-,062 ,648 56	-,214** ,018 122	-,255** ,012 97	-,284*** ,002 122	-,166 ,127 86	-,213 ,115 56
Semes-ter 3	Korr. Sig. N	-,208** ,027 112	-,074 ,438 112	-,115 ,228 112	-,147 ,122 112	-,166 ,117 90	-,128 ,233 88	-,172* ,070 112	-,073 ,601 54	-,251*** ,007 112	-,240*** ,022 90	-,169 ,116 88	-,219 ,020 112	-,243 ,077 54
Semes-ter 4	Korr. Sig. N	-,232* ,053 70	,076 ,529 70	-,101 ,407 70	-,237** ,048 70	-,306*** ,024 54	-,347*** ,009 56	-,126 ,385 50	-,220* ,067 70	-,297*** ,012 70	-,252* ,065 54	-,310*** ,020 56	-,123 ,395 50	-,301 ,011 70
Semes-ter 5	Korr. Sig. N	-,244 ,114 43	,022 ,888 43	-,009 ,952 43	-,120 ,442 43	-,311* ,078 33	-,085 ,627 35	-,233 ,216 30	-,109 ,533 35	-,281* ,068 43	-,432*** ,012 33	-,212 ,221 35	-,417** ,022 30	-,304* ,076 35

*** Korrelation ist bei $\alpha = 0,01$ signifikant; ** Korrelation ist bei $\alpha = 0,05$ signifikant; * Korrelation ist bei $\alpha = 0,10$ signifikant.

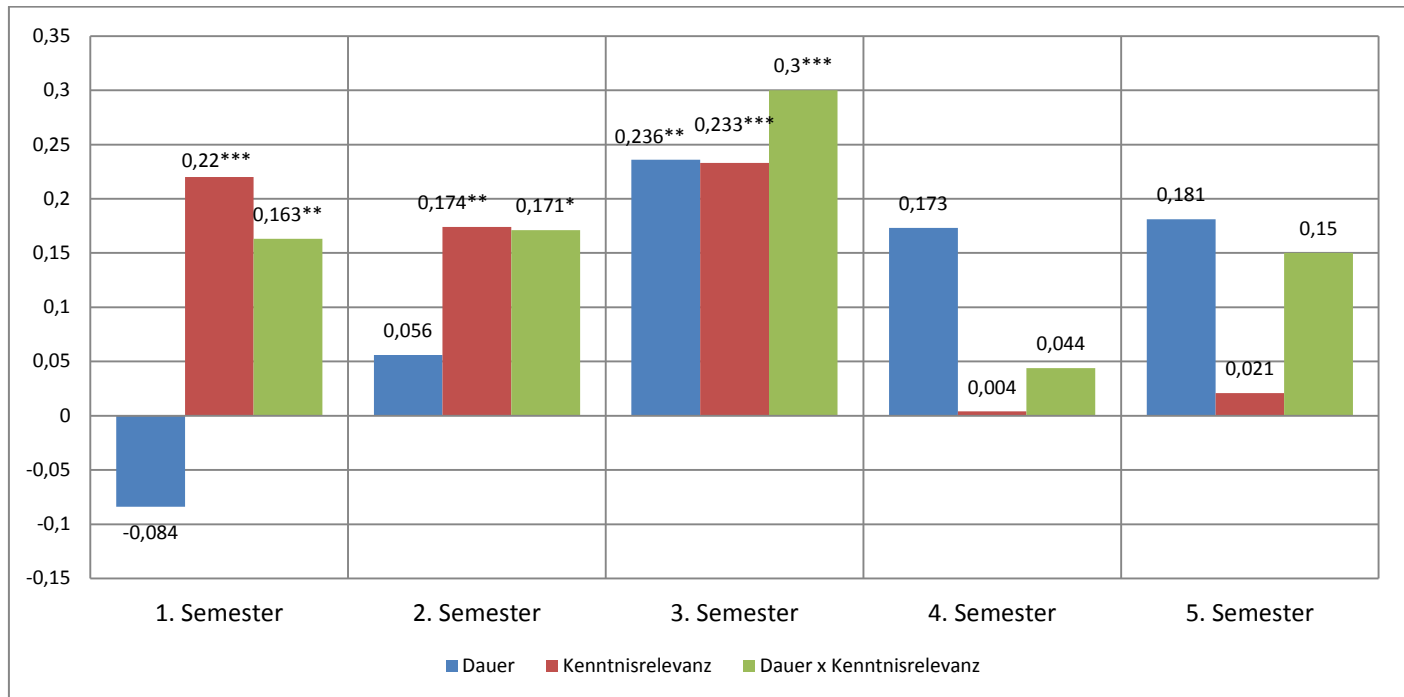
3.3.2 Multivariate Regression

In das multivariate Regressionsmodell wurden nur die unabhängigen Variablen (Prädiktoren) aufgenommen, die einen bivariaten Zusammenhang zu den abhängigen Variablen aufweisen. Zusätzlich werden die oben beschriebenen Modellvariablen (Kontrollvariablen des Hochschulzugangs) aufgenommen, um zu prüfen, ob die gezeigten Einflüsse unter gleichzeitiger Berücksichtigung interagierender bzw. intervenierender Effekte (Drittvariablenkontrolle) bestehen bleiben.

Wie in Tabelle 14 zu sehen ist, bleiben die oben beschriebenen Effekte der unabhängigen Variablen auf die Leistungsselbstschätzung in den jeweiligen Semestern auch unter Kontrolle zusätzlicher Bedingungen bestehen. Die Kenntnisrelevanz hat vor allem in den ersten drei Semestern einen positiven Effekt auf die subjektive Leistungsselbstschätzung, ab dem dritten Semester zeigt die Note einen positiven Effekt, während der Einfluss der Kenntnisrelevanz abnimmt (vgl. Abbildung 12).

⁴⁸ Das fünfte Semester kann aufgrund der sehr geringen Fallzahlen nur als Tendenz interpretiert werden.

Abbildung 12: Einfluss der unabhängigen Variablen auf die subjektive Leistungseinschätzung



Zudem zeigt sich, dass vor allem im ersten Semester alle eingesetzten Variablen mit Ausnahme der Vereinbarkeit von Studium und Beruf und der Vorkursteilnahme einen Effekt haben. Am stärksten wirken die Ausbildungsnote und die Fachgruppe, die bis mindestens zum dritten Semester die Leistungselbsteinschätzung signifikant vorhersagen. Obwohl die Erklärungskraft des Modells im Verlauf des Studiums sinkt – ausgehend von einem R^2 im ersten Semester zwischen ,14 und ,18 – lässt sich sagen, dass je besser die Ausbildungsnote ist, desto höher ist auch der subjektive Studienerfolg. Zudem schneiden Studierende an Fachhochschulen besser ab als an Universitäten, ebenso Studierende in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen im Vergleich zu natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Hierbei sei allerdings angemerkt, dass durch die globale Zusammenfassung in MINT- und sozialwissenschaftliche Studiengänge interne Gruppeneffekte wirken können, bei denen einzelne Studiengänge schlechter bzw. besser abschneiden als sie tatsächlich sind. Dies betrifft insbesondere die größere Gruppe der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Für die Natur- und Ingenieurwissenschaften zeigt sich jedoch auch anhand von Mittelwertvergleichen, dass beide um 0,4 bis 0,5 Notenpunkte schlechter abschneiden als alle anderen Studiengänge. Darüber hinaus gelingt das Studium in berufsbegleitenden bzw. Fernstudiengängen besser als in einem klassischen Präsenzstudiengang. Zu erklären ist letzterer Effekt möglicherweise durch die praxisnahe Ausrichtung der berufsbegleitenden Studiengänge sowie die bessere Integration des Studiums in den beruflichen Alltag, was beruflich Qualifizierten zugutekommt.

Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass sich eine eher intrinsische Motivation positiv auf die eigene Leistungseinschätzung auswirkt und jüngere sowie weibliche Studierende sich eher schlechter einschätzen. In Bezug auf das (Fach-)Abitur lässt sich sagen, dass der signifikante Vorsprung beim Studienstart nur bis ins zweite Semester anhält.

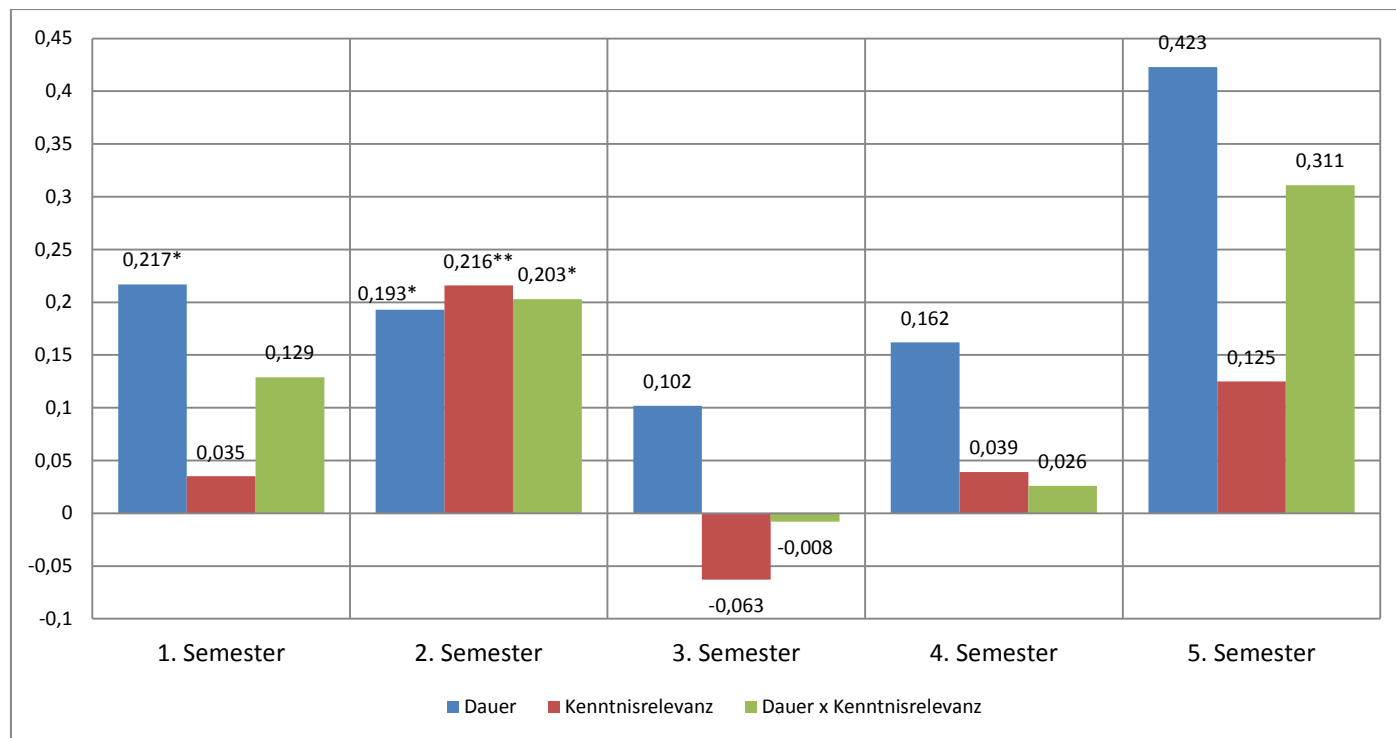
Tabelle 14: Regression auf die Leistungsselbstschatzung über fünf Befragungswellen

	Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4	Semester 5
Modell 1					
DAUER	-,084	,056	,236**	,173	,181
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	,133*	,131	-,006	,253**	,089
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	,156**	,064	,000	-,138	-,031
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	,142**	,259**	,400***	,153	,215
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	-,076	-,081	-,060	-,209**	-,069
Ausbildungsnote	-,165***	-,194**	-,201**	-,092	-,178
Abitur (0=nein, 1=ja)	,132**	,163***	,007	,096	,067
Motivation (extr.-->intr.)	,122**	,006	,054	-,183**	,024
Vereinbarkeit Studium und Beruf	,056	,091	,033	-,008	,145
Alter	-,103	-,043	-,181	-,082	-,014
Geschlecht (0=f, 1=m)	,103***	,085	,052	-,067	,058
angepasstes R ²	,141	,123	,143	,133	,026
n	295	153	136	124	83
Modell 2					
KENNTNISRELEVANZ	,220***	,174**	,233***	,004	,021
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	,146**	,128	-,024	,266**	,096
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	,108*	,052	-,007	-,139	-,026
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	,123*	,252**	,391***	,135	,205
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	-,064	-,065	-,010	-,226**	-,084
Ausbildungsnote	-,178***	-,184**	-,175**	-,082	-,166
Abitur (0=nein, 1=ja)	,146**	,158*	-,006	,066	,053
Motivation (extr.-->intr.)	,086	,029	,062	-,186**	,010
Vereinbarkeit Studium und Beruf	,043	,077	-,015	-,001	,140
Alter	-,131**	,023	-,016	,038	,100
Geschlecht (0=f, 1=m)	,134**	,116	,091	-,059	,062
angepasstes R ²	,183	,151	,162	,117	,005
n	289	153	136	124	83
Modell 3					
DAUER X KENNTNISRELEVANZ	,163**	,171*	,300***	,044	,150
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	,159**	,115	-,053	,261**	,071
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	,121*	,056	-,005	-,142	-,032
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	,127*	,268**	,423***	,138	,211
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	-,082	-,062	-,012	-,223**	-,058
Ausbildungsnote	-,189***	-,192**	-,197**	-,080	-,161
Abitur (0=nein, 1=ja)	,160***	,174**	-,001	,072	,070
Motivation (extr.-->intr.)	,106*	,020	,081	-,184*	,026
Vereinbarkeit Studium und Beruf	,051	,085	-,005	-,003	,154
Alter	-,246***	-,093	-,175*	,017	,039
Geschlecht (0=f, 1=m)	,117*	,093	,075	-,058	,072
angepasstes R ²	,155	,141	,169	,118	,022
n	289	153	136	124	83

*** Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,01$ signifikant; ** Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,05$ signifikant; * Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,10$ signifikant.

Auch hinsichtlich der Note als Indikator für objektiven Studienerfolg bleiben die oben beschriebenen Effekte der unabhängigen Variablen unter Kontrollbedingungen im Wesentlichen bestehen (vgl. Abbildung 13). Die Dauer der Berufserfahrung wirkt stärker und konstanter über die Semester hinweg als die Kenntnisrelevanz und die Kombination aus beiden.⁴⁹

Abbildung 13: Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Semesterdurchschnittsnote⁵⁰



Zusätzlich zeigt sich auch hier ein starker Einfluss anderer Modellvariablen, insbesondere im ersten Semester. Im Unterschied zur subjektiven Leistungselbsteinschätzung ist für die Note der Hochschultyp wichtiger als das Studienmodell und es zeigen sich Effekte bei der Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie der Teilnahme an Vorkursen und umgekehrt spielen Alter und Geschlecht keine Rolle für den tatsächlichen Studienerfolg. Die stärksten und durchgehenden Effekte liegen ebenfalls bei der Ausbildungsnote und der Fachgruppe, wobei der Einfluss des (Fach-)Abiturs schon im zweiten Semester verschwindet. Betrachtet man schließlich die Modellgüte, zeigt sich, dass – obzwar auch hier das R² im Studienverlauf abnimmt – die erklärte Varianz insgesamt deutlich höher liegt (zwischen 32,0% und 34,0% im ersten Semester).

Tabelle 15: Regression auf die Semesterdurchschnittsnote über fünf Befragungswellen

	Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4	Semester 5
Modell 1					
DAUER	-,217*	-,193*	-,102	-,162	-,423
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	-,204**	-,077	-,104	-,068	-,263
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	-,120	-,071	-,091	-,093	,117
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	-,129	-,363***	-,226**	-,450***	,160
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	,251***	,160*	,266**	,136	,273
Ausbildungsnote	,225***	,239***	,096	,067	,193

⁴⁹ Hinsichtlich der Belastbarkeit der Daten sei darauf hingewiesen, dass die Fallzahlen ab dem vierten Semester teilweise sehr gering sind, sodass hier einige Effekte möglicherweise aus methodischen Gründen nicht mehr sichtbar sind.

⁵⁰ Zum Zwecke der einfacheren Lesbarkeit wurden die Werte umgekehrt, sodass in der Grafik ein höherer Wert für eine bessere Leistung steht.

Abitur (0=nein, 1=ja)	-,226***	-,062	-,013	-,227*	-,171
Motivation (extr.-->intr.)	-,063	-,086	,050	-,079	-,072
Vereinbarkeit Studium und Beruf	-,202***	-,084	-,125	-,121	-,006
Alter	,042	,152	,034	,154	,164
Geschlecht (0=f, 1=m)	-,096	,047	,028	,096	,313
angepasstes R ²	,342	,320	,215	,294	,139
n	121	112	103	65	37
Modell 2					
KENNTNISRELEVANZ	-,035	-,216**	,063	-,039	-,125
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	-,241**	-,083	-,034	-,066	-,197
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	-,088	,010	-,113	-,171	,048
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	-,128	-,394***	-,247*	-,347*	,308
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	,274***	,169	,246*	,176	,554**
Ausbildungsnote	,224***	,173*	,111	,035	,020
Abitur (0=nein, 1=ja)	-,202**	-,052	,074	-,280*	-,136
Motivation (extr.-->intr.)	-,043	-,137	-,003	-,041	,054
Vereinbarkeit Studium und Beruf	-,169**	-,042	-,143	-,164	-,021
Alter	-,123	-,025	,003	,113	-,055
Geschlecht (0=f, 1=m)	-,129	-,059	,061	,083	,496**
angepasstes R ²	,316	,369	,177	,182	,217
n	118	90	81	47	31
Modell 3					
DAUER X KENNTNISRELEVANZ	-,129	-,203*	,008	-,026	-,311
Hochschultyp (0=Uni, 1=FH)	-,226**	-,065	-,023	-,070	-,143
Studienmodell (0=Präsenz, 1=Fern)	-,081	-,001	-,110	-,164	,084
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	-,128	-,400***	-,257*	-,348*	,333
Vorkurs (0=nein, 1=ja)	,262***	,183*	,226*	,175	,531
Ausbildungsnote	,232***	,193**	,109	,040	,013
Abitur (0=nein, 1=ja)	-,213**	-,078	,072	-,273	-,142
Motivation (extr.-->intr.)	-,046	-,124	-,012	-,049	,034
Vereinbarkeit Studium und Beruf	-,176**	-,059	-,131	-,169	-,017
Alter	-,052	,126	-,001	,122	,056
Geschlecht (0=f, 1=m)	-,123	,001	,047	,090	,490
angepasstes R ²	,326	,353	,173	,181	,285
n	118	90	81	47	31

*** Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,01$ signifikant; ** Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,05$ signifikant; * Regressionskoeffizient (Beta) ist bei $\alpha = 0,10$ signifikant.

Vorkurse

Obwohl der Effekt des Vorkurses insgesamt sehr stark ist, fällt hier die Interpretation schwer, da sich – anders als erwartet – in der Regressionsanalyse zeigt, dass die Teilnahme negativ auf den Studienerfolg wirkt. Die naheliegende Erklärung war, dass es sich hierbei um einen Selektionseffekt handelt, und zwar derart, dass sich mehrheitlich die schlechteren Studierenden für einen Vorkurs entschieden haben. Obwohl ein Hinweis dafür die Ausbildungsnote ist, die bei den Teilnehmenden tatsächlich signifikant schlechter ausfällt als bei den Nichtteilnehmenden, ist diese Erklärung nicht hinreichend, da sich unter Kontrolle der Ausbildungsnote im Modell ein positiver Effekt des Vorkurses zeigen würde. Aus diesem Grund wurde nach weiteren Faktoren gesucht, die Einfluss auf den Vorkurs haben können. Es ergab sich, dass die Frage nach dem Angebot („Wurden an Ihrer Hochschule studienvorbereitende Fachkurse angeboten?“) die entscheidende Einflussgröße ist, die im Sinne einer Scheinkausalität den eigentlichen Effekt auf den Studienerfolg hat. Wird diese ins Modell aufgenommen, erlischt der negative Effekt des Vorkurses, da das Angebot nicht nur die Teilnahme am Vorkurs, sondern auch den Studienerfolg negativ vorhersagt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Vorkurse primär in Studiengängen angeboten werden, die strukturell schwieriger sind und höhere An-

forderungen an die Studierenden stellen.⁵¹ Die Studierenden haben entsprechend Bedarf an solchen Vorbereitungsangeboten, dem die Hochschulen durch die Implementierung von Vorkursen Rechnung tragen. Wird dieser Aspekt berücksichtigt, dann zeigt sich bei einer zusätzlichen Differenzierung der Studierenden in Leistungsgruppen entsprechend der Ausbildungsnote⁵² schließlich ein positiver Effekt des Vorkurses: Leistungsschwächere profitieren vom Vorkurs, Leistungsstarke hingegen profitieren weniger bzw. nehmen seltener am Vorkurs teil.

Hier wird deutlich, dass das Vorkurs-Angebot in bestimmten Studiengängen tatsächlich notwendig ist, was sich auch in den Studierendengesprächen gezeigt hat, in denen der Vorkurs mehrheitlich als nützlich bewertet wurde. Einige Studierende sind der Meinung, entsprechende Prüfungen (zumeist Mathematik) ohne den Vorkurs gar nicht bestehen zu können. Vereinzelt wird sogar der Wunsch nach einem zusätzlichen Vorkurs für beruflich Qualifizierte geäußert oder ein intensiveres Vorkursangebot, das sich zudem über einen längeren Zeitraum erstreckt. In den Gesprächen lassen sich jedoch ebenfalls Hinweise darauf finden, dass viele über das bestehende Angebot – mangels Kommunikation – nicht informiert sind. Darüber hinaus sind die Termine der Vorkurse z.T. nicht mit den Arbeitszeiten kompatibel. Vor diesem Hintergrund würden Online-Angebote auch in Form von Selbsttests die zeitliche Flexibilität in der Vorbereitung erhöhen.

3.4 Geschätzter Studienerfolg

Auf der Grundlage des Modells kann der Studienerfolg der beruflich Qualifizierten geschätzt werden. Hierzu wird die Regressionsgleichung für den **Einfluss der Dauer der Berufserfahrung auf die Semesterdurchschnittsnote im ersten Semester** zugrunde gelegt. Wie aus Tabelle 16 hervorgeht, ist der Studienerfolg insgesamt am größten an Fachhochschulen, in einem sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang und vor dem Hintergrund eines fern- bzw. berufs begleitenden Studienmodells. Die Studiengangkombinationen sind in diesem Zusammenhang von oben nach unten entsprechend der Rangfolge der Leistungsschätzung (von schlecht bis gut) in der Tabelle abgetragen. Betrachtet man davon ausgehend die Gruppe der Modellstudierenden (weniger als zwei Jahre Berufserfahrung) im Vergleich zu beruflich Qualifizierten mit mittlerer Berufserfahrung, ergibt sich unabhängig von der Studiengangkombination eine Leistungsdifferenz von geschätzt 0,2 Notenpunkten, wobei Modellstudierende jeweils die gleiche Leistung in einem Fernstudiengang erreichen können, die Studierende mit Berufserfahrung in derselben Fachgruppe im Präsenzmodell erbringen.

Tabelle 16: Geschätzter Studienerfolg

		Dauer der Berufserfahrung				
		< 2 Jahre	2 bis 4 Jahre	4 bis 6 Jahre	6 bis 8 Jahre	> 8 Jahre
Studiengangkombination	Uni + MINT + Präsenz	3,31	3,20	3,08	2,97	2,85
	Uni + MINT + Fern	3,13	3,01	2,90	2,78	2,67
	Uni + SoWi + Präsenz	3,11	3,00	2,88	2,77	2,65
	FH + MINT + Präsenz	2,93	2,81	2,70	2,59	2,47
	Uni + SoWi + Fern	2,92	2,81	2,69	2,58	2,46
	FH + MINT + Fern	2,74	2,63	2,51	2,40	2,28
	FH + SoWi + Präsenz	2,73	2,61	2,50	2,38	2,27
	FH + SoWi + Fern	2,54	2,43	2,31	2,20	2,08

⁵¹ Diese sind nicht zwangsläufig identisch mit den differenzierten Fachgruppen.

⁵² Gruppierung der Ausbildungsnote: schlechter als 1,9 und besser als 1,9.

4 Resümee und Ausblick

Im Rahmen des Abschlussberichtes lag der Fokus der Untersuchung auf dem Studienerfolg der beruflich Qualifizierten. Obwohl von den vier Kohorten die zwei ersten bis zum Ende des regulären Studiums (Kohorte 1 wurde letztmalig im siebten Semester befragt) wissenschaftlich begleitet wurden, bezieht sich die Analyse auf die ersten fünf Semester, da nur hier eine ausreichende Datenbasis verfügbar war. Es wurden einerseits Quer- und Längsschnittuntersuchungen in Bezug auf den Studienerfolg durchgeführt. Hierbei wurde zwischen beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur unterschieden⁵³ und folgende **Indikatoren des Studienerfolgs** betrachtet: a) die Semesterdurchschnittsnote, b) die subjektive Leistungseinschätzung im Vergleich zu Kommilitonen, c) die erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit, d) die Erwartung, das Studium erfolgreich abschließen zu können und e) der Studienabbruch bzw. -verbleib. Der letztgenannte Indikator wurde zusätzlich auf Grundlage der Abfrage hochschulstatistischer Daten analysiert.

Bei den Quer- und Längsschnittuntersuchungen handelt es sich überwiegend um Mittelwert- und Medianvergleiche, die zum Ziel hatten, über eine Quasi-Kontrollgruppe (beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur) die Erfolgschancen und Leistungsentwicklungen gegenüber traditionellen Studierenden abzuschätzen; darüber hinaus wurden die Determinanten des Studienerfolgs untersucht. Hierzu wurde ein allgemeines Analysemodell unter besonderer Berücksichtigung der **Dauer und Qualität berufspraktischer Erfahrung** (Dauer, Kenntnisrelevanz, Fortbildungsabschluss und Fachnähe) sowie zentraler **Faktoren des Hochschulzugangs** (Studienmodell, Hochschultyp und Fachgruppe, etc.) entwickelt und im Sinne eines Hypothesentests geprüft. Im Rahmen der Korrelationsanalysen und multivariaten Regressionen wurden hier jedoch lediglich die Studienerfolgsindikatoren Semesterdurchschnittsnote und Leistungselbststeinschätzung untersucht. Schließlich konnten davon ausgehend unterschiedliche Szenarien des Studienerfolgs berechnet werden.

Zusammengefasst lassen sich folgende Ergebnisse berichten:

A) Bedeutung der Berufserfahrung für den Studienerfolg

Die unabhängigen Variablen Dauer und Kenntnisrelevanz bedingen den Studienerfolg beruflich Qualifizierter während der Fortbildungsabschluss keinen Einfluss hat. Der Einfluss der Fachnähe lässt sich annehmen, ist jedoch nicht nachzuweisen, was damit zusammenhängen kann, dass die überwiegende Mehrheit ohnehin fachnah studiert und es sich somit um eine Konstante handelt. Die Kenntnisrelevanz wirkt sich stärker auf die subjektive Leistungseinschätzung aus (nur im zweiten Semester zeigt sich ein deutlicher Effekt mit der Note), während die Dauer durchgehend die objektive Leistung (Note) positiv vorhersagt. Die Kombination aus Kenntnisrelevanz und Dauer bringt nur vereinzelt einen zusätzlichen Mehrgewinn in Bezug auf den Studienerfolg. Demnach kann das Einbringen erworbener Kenntnisse den Studienerfolg bei geringer Berufserfahrung begünstigen, bei einer mittleren Dauer berufspraktischer Erfahrung zeigt sich dieser Effekt jedoch nicht mehr.

B) Faktoren des Hochschulzugangs und ihr Einfluss auf den Studienerfolg

Neben der Berufserfahrung wirken die Fachgruppe und die Ausbildungsnote, gefolgt vom Hochschultyp und Studienmodell sowie die Vereinbarkeit von Studium und Beruf positiv auf den Studienerfolg. Bezüglich der Vorkursteil-

⁵³ Damit bieten die im Rahmen des Projekts erhobenen Daten gegenüber der Hochschulstatistik den Vorteil, dass nach beruflich Qualifizierten mit und ohne (Fach-)Abitur differenziert werden kann. Damit kann im Rahmen der hier durchgeführten Analysen der Zusatznutzen des (Fach-)Abiturs ermittelt werden.

nahme haben tiefergehende Analysen gezeigt, dass hier ein bedingter positiver Effekt besteht und zwar derart, dass Leistungsschwache in Studiengängen mit besonders hohen Anforderungen profitieren. In den Studierendengesprächen wurde zudem durchgängig ein positiver Nutzen des Vorkurses berichtet.

C) Beruflich Qualifizierte mit und ohne (Fach-)Abitur im Vergleich

Beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur haben zu Studienbeginn deutliche und signifikante Vorteile gegenüber den regulären beruflich Qualifizierten. Dies zeigte sich im Längsschnitt nicht nur in Bezug auf die Note und die Leistungselbstschätzung, sondern auch hinsichtlich der Sicherheit, das Studium insgesamt erfolgreich abzuschließen. Im Unterschied zu den beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur gehen sie jedoch viel seltener davon aus, die Regelstudienzeit einzuhalten. Sowohl im Längsschnitt als auch im Rahmen der multivariaten Regression wurde deutlich, dass das (Fach-)Abitur im Verlauf des Studiums an Bedeutung verliert bzw. umgekehrt die beruflich Qualifizierten sich kontinuierlich verbessern und zunehmend den traditionellen Studierenden annähern. Obwohl nicht untersucht werden kann, ob die beruflich Qualifizierten ein schlechteres (Fach-)Abiturzeugnis vorweisen als traditionelle Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung, so scheint der Vergleich mit den beruflich Qualifizierten mit (Fach-)Abitur einen deutlichen Hinweis dafür zu liefern, dass beruflich Qualifizierte nach dem ersten Semester und nach einer gewissen Eingewöhnungszeit gleiche Leistungen erreichen.

D) Der Studienerfolg der Modellstudierenden

Obwohl insgesamt zu konstatieren ist, dass mit zunehmender Berufserfahrung (Dauer) auch der Studienerfolg steigt, sind die Unterschiede letztlich gering (ca. 0,1 Notenpunkte pro Jahr Berufserfahrung). Darüber hinaus wird deutlich, dass der Studienerfolg ebenfalls von anderen Faktoren wie der Fachgruppe, dem Studienmodell und dem Hochschultyp abhängig ist. Insbesondere in sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern sowie im Rahmen von Fern- bzw. berufsbegleitenden Studiengängen an Fachhochschulen sind die Leistungschancen der beruflich Qualifizierten deutlich besser als in anderen Bereichen.

E) Studienabbruch und -verbleib

Eine Analyse der hochschulstatistischen Daten zum Studienabbruch zeigt uneinheitliche Befunde: während die Abbruchquoten der beruflich Qualifizierten gegenüber jenen der traditionellen Studierenden im Studienanfängerjahrgang 2011 deutlich höher sind, laufen die Befunde für den Studienanfängerjahrgang 2012 jenen aus dem Vorjahr entgegen. Die Gründe, welche die beruflich Qualifizierten für ihren Studienabbruch nennen sind sowohl individueller als auch struktureller Natur. Einerseits ist es das fehlende Oberstufenwissen, das die beruflich Qualifizierten häufig scheitern lässt, andererseits sind es die Rahmenbedingungen mit Blick auf die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie, die ein Hindernis für die Fortsetzung des Studiums darstellen. Die Dauer der Berufserfahrung spielt insofern eine Rolle, als dass beruflich Qualifizierte mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung ihr Studium seltener abbrechen als Modellstudierende und die Gruppe der Meister bzw. Techniker.

5 Literatur

- Berg, Helena u.a. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule – Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainz: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung; Bd. 20.
- Duong, Sindy/ Püttmann, Vitus (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh: CHE Arbeitspapier Nr.177. [http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf; Stand: 09.10.2014].
- Heublein u.a. (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.
- Heublein u.a. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. HIS Forum Hochschule 4/2014.
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf; Stand: 09.10.2014].
- Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Land Rheinland Pfalz (2010): Studienplatzvergabeverordnung Rheinland-Pfalz (StPVLVO) vom 18. Dezember 2010. Mainz. [<http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/15wh/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=043423401C80F3140D9094D912BDA41F.jp24?doc.hl=1&doc.id=jlr-StudPIVergVRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=44&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-StudPIVergVRP2010pP25>; Stand: 09.10.2014].
- Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (2011): Informationsblatt. Hochschulzugang für Personen, die eine Meisterprüfung oder eine vergleichbare Fortbildungsprüfung abgelegt haben. [http://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Wissenschaft_und_Hochschule/Informationsblatt_Meisterpr%C3%BCfung_und_vergleichbare_Bildungsabschl%C3%BCsse_01.pdf; Stand: 07.10.2014].
- Robbins, Steven u.a. (2004): Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130 (2); S. 261–288.
- Schiefele, Ulrich/ Streblov, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u.a.; S. 232–247.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Wiesbaden. [<https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf?blob=publicationFile>; Stand: 09.10.2014].