



Europa-Universität
Flensburg

Internationales Institut für Management
und ökonomische Bildung

Studienabbruch, Studierendenerhalt, Studienerfolg

Einordnung einer (halben) BMBF-Förderlinie

Gerd Grözingler / Marita McGrory

Discussion Paper Nr. 32 (September 2020), ISSN 1618-0798

Die AutorInnen:

Prof. Dr. Gerd Grözingler: Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung. Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg. Email: groezing@uni-flensburg.de

Marita McGrory: Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung. Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg. Email: marita.mcgrory@uni-flensburg.de

Kontaktadresse:

Europa-Universität Flensburg

Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung

Zentrales Institutssekretariat

Munketoft 3b, 24943 Flensburg

Email: zis-iim@uni-flensburg.de

<http://www.uni-flensburg.de/iim>

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Universität Flensburg unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**Europa-Universität Flensburg
Internationales Institut für Management und ökonomische Bildung**

Studienabbruch, Studierendenerhalt, Studienerfolg

Einordnung einer (halben) BMBF-Förderlinie¹

¹ Dieser Text war als Beitrag in einem Sammelband vorgesehen, in dem die Ergebnisse der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF vorgestellt werden sollten. Aus dem Einladungsschreiben dazu: „Wir möchten Sie, liebe Projektleiterinnen und -leiter, herzlich einladen, zum Ende der Laufzeit Ihr (Verbund) Projekt im Rahmen dieses Buches darzustellen. Welche Fragestellungen motivierten Ihr Projektvorhaben? Welche Methoden haben Sie eingesetzt? Und vor allem: was sind die zentralen Erkenntnisse – und welche zukünftigen Handlungsempfehlungen und Forschungsbedarfe lassen sich daraus ableiten? Dies sind die zentralen Fragestellungen, die Sie in Ihrem Beitrag beantworten sollten.“ Wir hatten vom BMBF neben unserer Projektdarstellung (Grözinger & McGrory, 2020, Fn. 1) noch einen Sonderauftrag für einen weiteren Beitrag darin erhalten. Unser Manuskript dafür haben wir fristgerecht und im vorgegebenem Umfang am 31.8.2020 den Herausgebern übermittelt. Am 15.9 erhielten wir folgende Email:

„Leider muss ich Ihnen auch im Namen meiner Herausgeberkollegen mitteilen, dass der von Ihnen eingereichte Beitrag «Studienabbruch, Studierendenerhalt, Studienerfolg» nicht in die Abschlusspublikation zur BMBF-Förderlinie «Studienerfolg und Studienabbruch» aufgenommen werden kann.

Wie sie am Anfang ihres Manuskripts ausführen, hatten sie vom BMBF folgenden Auftrag erhalten: «Überblick über die unterschiedlichen amtlichen Definitionen von Studienerfolg und Studienabbruch; Zuordnung der Projekte der Förderlinie zu diesen unterschiedlichen Definitionen (Welche Definitionen werden in den Projekten verwendet?); Beleuchtung der Frage, welche Auswirkung die Nutzung der unterschiedlichen Definitionen in den Projekten auf die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse der Förderlinie hat.»

Nach unserem Dafürhalten geht der Text zu wenig und vor allem zu wenig fokussiert auf das BMBF-Mandat ein. Dies trifft insbesondere auf Abschnitt 2 zu. Hier wird kein Überblick für die amtlichen Definitionen in Deutschland gegeben, sondern es werden «einige internationale Zugänge» beschrieben, obwohl es in der Förderlinie kein einziges international vergleichendes Forschungsprojekt gibt. Bezogen auf die deutsche Situation (Abschnitt 3) existieren in der Literatur bereits Übersichten. Diese werden im Beitrag nicht erwähnt, ebenfalls wird nicht klar, wo der Mehrwert Ihrer Darstellung gegenüber den bereits vorhandenen Übersichten liegt.

Auch ist es nicht nachvollziehbar, dass Kapitel 3 sehr ausführlich auf die DZHW-Studien zum Studienabbruch eingeht, obwohl die DZHW-Projekte zum Studienabbruch vom BMBF ausdrücklich nicht im Rahmen der Förderlinie «Studienerfolg und Studienabbruch» gefördert wurden und die geförderten Projekte die DZHW-Forschung ergänzen und nicht duplizieren (vgl. Bekanntmachung der Förderlinie im Jahr 2016).

Die Liste der in Abschnitt 4 berücksichtigten Projekte der Förderlinie ist leider sehr unvollständig. Nur etwa die Hälfte der geförderten Projekte konnte für den vorliegenden Beitrag berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass Ihnen einige Projekte bis Ende August kein Sammelbandmanuskript zusenden konnten, kann als Argument nicht zählen. Sie hätten die Projekte direkt nach den verwendeten Definitionen fragen können, oder auf bereits publizierte Beiträge aus den Projekten zurückgreifen können. In dieser Form ist das Manuskript ein Torso und kann nicht als Klammer für die Projektbeiträge dienen.

Die in der Tabelle erfolgte Beschreibung von zehn Forschungsprojekten der Förderlinie ist für uns nicht immer nachvollziehbar. So wurde im Projekt SAM die Abiturnote erhoben, wenn auch im Rahmen einer Befragung der Projektgruppe und nicht durch die Hochschulverwaltung. Auch wurde beispielsweise in den Projekten LAST und SAM nicht der Studienabbruch untersucht, sondern die Studienabbruchneigung. Das Projekt AKEFS fehlt in der Darstellung. Eine systematische Übersicht über die verwendeten Datengrundlagen und Definitionen wird nicht geliefert.

Formal und sprachlich ist der Beitrag nicht immer befriedigend. Der sprachliche Duktus ist für einen wissenschaftlichen Text an einigen Stellen unangemessen (z.B. Studiosus, „kann...beschaut werden“). Die

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Situation in den USA und im UK werden die Berechnungen zu Studienerfolg- und –abbruch von Destatis und DZHW diskutiert. Die Ansätze von Projekten aus der BMBF-Förderlinie gleichen Namens werden mit diesen Vorlagen abgeglichen und auf Vergleichbarkeit überprüft. Dabei beobachtete Defizite werden in eine Reihe praktischer Verbesserungsvorschläge umgesetzt.

Keywords

Definitionen, Studienabbruch, Studienerfolg, Destatis, DZHW, Projektekartierung, Verbesserungspotential

Hinweise zur Manuskriptgestaltung wurden nicht beachtet (Zitate, Literaturverzeichnis, Tabellen). Es wird ein uns unbekanntes Projekt erwähnt (BUMSS).

Alles in allem trägt der vorliegende Beitrag zu wenig zur Einordnung der Ergebnisse der Förderlinie «Studienerfolg und Studienabbruch» bei, um eine Aufnahme in die Abschlusspublikation rechtfertigen zu können.“

Hier unsere Anmerkungen dazu: 1. Es ist doch recht ungewöhnlich, dass sich die Herausgeber des Bandes einer Förderlinie, allesamt aus dem Hochschulbereich, in der Position eines Majordomus eines Ministeriums sehen und annehmen, beurteilen zu dürfen, ob wir einen von dort stammenden Auftrag angemessen erfüllt haben. 2. Noch ungewöhnlicher ist es, uns verbieten zu wollen, auch internationale Herangehensweisen mit deren ‚amtlichen Definitionen‘ anzusprechen. Das heißt letztendlich, Provinzialität zum Programm zu erheben. 3. Wir hatten die Herausgeber gebeten, uns noch etwa zwei Wochen nach Abgabe der letzten Projektberichte Zeit zu gewähren, um auch die bis dazu nicht-eingereichten Manuskripte integrieren zu können. Das wurde uns nicht zugestanden, obwohl wir sicher sind, dass dies die Publikation des Bandes nicht verzögert hätte. Uns jetzt auf frühere Publikationen zu verweisen, stellte keine praktikable Lösung dar. Die offensichtlich nötigen Spät-Abgaben zeigten ja an, dass die Projekte noch mitten in der Arbeit waren und dadurch vielleicht auch die darin benutzten Definitionen noch im Fluss. 4. Unsere Aufgabe laut des BMBF-Mandats bestand nicht darin, noch einmal bereits publizierte Übersichten zu rezipieren, sondern konkret darin, die von den Projekten benutzten ‚amtlichen Definitionen‘ zu betrachten und zu rubrizieren. 5. Uns ist sachlich völlig unverständlich, warum wir nicht die DZHW-Publikationen zum Studienabbruch intensiver diskutieren sollen. Sie sind für eine Vielzahl von Projekten zumindest der formale Bezugspunkt, und eines unser Ergebnisse ist ja gerade, dass hier die erwiesene Referenz und die praktische Umsetzung oft auseinanderfallen. Man kann aber durchaus vermuten, dass der Hinweis auf kritische Aspekte des DZHW-Verfahrens nicht so gerne von diesen Herausgebern gesehen wird, sind sie mit jener Institution bzw. darin Tätigen doch allesamt biografisch/publizistisch verflochten. 6. Wir haben in unserer Tabelle explizit vermerkt, wenn Projekte die Abiturnote ‚administrativ‘ erhoben haben. Dass diese zuverlässiger sind als von Studierenden nachträglich erfragte, und diese Erhebungsart deshalb vorzuziehen ist, ist u.E. unbestreitbar und verdient deshalb hervorgehoben zu werden. 7. Wir haben mit dem Projekt AKEFS mehrfach korrespondiert. Es hatte für den Band den offiziellen Abgabetermin 30.4, war aber bis in den August hinein noch nicht fertig. Deshalb ist er in die Liste der leider uns nicht rechtzeitig vorliegenden Projektberichte aufgenommen worden. 8. Beim letzten internen Korrekturvorgang wurde aus Versehen das Projekt BUKSS als BUMSS in der Tabelle dupliziert. Dieser rein darstellungstechnische Fehler ist jetzt korrigiert. 9. Schließlich, ob wir mit unserem Beitrag ‚zu wenig zur Einordnung der Ergebnisse der Förderlinie‘ beitragen, möchten wir lieber den interessierten Leser*innen selbst überlassen, die insbesondere auf unsere acht praktischen Handlungsvorschläge am Schluss des Beitrags verwiesen werden. Deshalb erscheint auch dieser Text wieder als discussion paper online.

1. Fragestellung und Ziele

Vom BMBF wurden wir beauftragt, die Ergebnisse der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘² durch folgendes Vorgehen einzuschätzen: „Überblick über die unterschiedlichen amtlichen Definitionen von Studienerfolg und Studienabbruch; Zuordnung der Projekte der Förderlinie zu diesen unterschiedlichen Definitionen (Welche Definitionen werden in den Projekten verwendet?); Beleuchtung der Frage, welche Auswirkung die Nutzung der unterschiedlichen Definitionen in den Projekten auf die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse der Förderlinie hat.“

Als Grundlage unserer Arbeit dienten verabredungsgemäß die Mitte des Jahres eingereichten Entwürfe für die Beiträge hier in diesem Band. Dies gilt für die Projekte *BUKSS*, *DMPS*, *FragSte*, *ProkRASt*, *SAM*, *STHAGE*, *V-Stud*. Das Projekt *Last* hat eine eigene ganze Monografie veröffentlicht (Feldhaus & Speck, 2020 (i.E.)), das Projekt *HoStaNu*, ursprünglich ebenfalls für diesen Band hier vorgesehen, ist mittlerweile anderswo publiziert (Grözinger & McGrory, 2020). All diese Projekte konnten wir berücksichtigen. Der Beitrag des Projekts *PIRanHa* wurde von den Autor*innen wieder zurückgezogen³ und kann deshalb hier nicht miteinbezogen werden. Die Projekte *ABBA-X*, *AKEFS*, *CASSIS*, *InMaSS*, *PraeventAbb*, *SeSaBa*, *SPRASTU*, *WeGe*, haben von den Herausgebern einen späteren Abgabetermin eingeräumt bekommen, leider zum genau gleichen Zeitpunkt wie wir mit diesem Beitrag, so dass wir sie hier nicht mit einbinden konnten.

2. Überblick über die unterschiedlichen amtlichen Definitionen von Studienerfolg, Studierendenerhalt und Studienabbruch: einige internationale Zugänge

Wie so häufig in der Hochschulforschung, ist bei einer internationalen Betrachtung auch die Diskussion um Studienabbruch und Studienerfolg überwiegend anglo-amerikanisch konnotiert und soll deshalb hier ebenfalls die entsprechende Berücksichtigung finden. An

² <https://www.wihoforschung.de/de/studienerfolg-und-studienabbruch-28.php>

³ Email-Mitteilung vom Juli 2020.

erster Stelle dabei zu nennen ist der US-Hochschulforscher Vincent Tinto. Alleine seine frühe Monografie zum Thema (Tinto, 1987) wurde inzwischen gut 20.000-mal zitiert.⁴ Seinem Modell wird bis heute ein fast-paradigmatischer Status zugesprochen (Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert, & Wolniak, 2016, s. 361). Es umschließt bei Studierenden sowohl Ausgangsbedingungen wie Familie, schulisches Wissen, Fähigkeiten als auch psychologische Dimensionen wie Zielstrebigkeit und Motivation, bevor es den großen Bereich der Interaktion der Studiosi mit der Hochschule als Institution wie der mit den Mitstudierenden diskutiert. Für einen Überblick zur empirischen Forschung zu Tinto und auch kritischen Alternativen dazu wird auf den aktuellsten der großen Überblicksbände zur Hochschulforschung in den USA verwiesen, wo ein ganzes Kapitel der Frage von Studienabbruch und Studienerfolg gewidmet ist (Mayhew et al., 2016, Ch. Seven: Educational Attainment and Persistence).

Bei der amerikanischen Diskussion fällt auf, dass mehr Wert auf die Untersuchung der Bestimmung von ‚Retention‘ (Studierendenerhalt) und ‚Graduation‘/‚Success‘ (Studienerfolg) denn auf die der Gründe von ‚Attrition‘/‚Drop-out‘ (Studienabbruch) gelegt wird. So heißt auch das entsprechende, darauf spezialisierte Fachjournal ‚Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice‘.⁵ Das mag damit zu tun haben, dass US-Einrichtungen oft erhebliche Summen in die Anwerbung und Auswahl ihrer Studierenden investiert haben, jedes Semester wertvolle Studiengebühren einbringt und auch später noch mit Zuwendungen vieler ihrer Alumni rechnen, so dass studentischer Misserfolg sich direkt in spürbare ökonomische Verluste umsetzt.

Es kommt jedoch noch etwas weiteres Relevantes dazu: die hohe Transparenz in den USA, die bei den Institutionen ebenfalls eindeutig sorgsamssteigernd sein dürfte. Basierend auf gesetzlichen Vorschriften kann für jede Hochschule dort schon seit Jahrzehnten im ‚College Navigator‘ online beschaut werden, wie es um zentrale Leistungsindikatoren dort bestellt ist.⁶ Dabei werden im hier interessierenden Segment zumindest immer zwei Größen angegeben: die ‚Retention Rate‘ und die ‚Graduation Rate‘. Die ‚Retention Rate‘ beschreibt, wieviel Studienbeginner*innen im Herbstsemester sich nach einem Jahr wieder an dieser Hochschule für diese Abschlussart eingeschrieben haben und ihre statistische Bezugsbasis sind Vollzeitstudierende mit Erststudium. Die ‚Graduation Rate‘ hat die gleiche Definition der

⁴ Nach Google Scholar, abgerufen im August 2020.

⁵ <https://journals.sagepub.com/home/csr>

⁶ <https://nces.ed.gov/collegenavigator/>

Startkohorte und beschreibt den Anteil derjenigen, die einen erfolgreichen Abschluss bis in maximal 150% der Regelstudienzeit erreicht haben. Bei einem dort üblichen Bachelor von 4 Jahren wären das also alle positiv Examinierten bis einschließlich 6 Jahre nach Studienbeginn mit dem jeweiligen Abschlussziel. Solche Information wird auch noch einmal nach relevanten Gruppen aufgeschlüsselt, etwa nach Männer/Frauen, ‚Race/Ethnicity‘ oder ob Pell-Grant-Bezieher*innen (das amerikanische Pendant zu BAföG). Diese Einbeziehung der sozialen Dimension in dieser Transparenzoffensive markiert schon einen interessanten Unterschied zu Deutschland, wo nicht einmal bekannt ist, wieviel Studierende an einer Hochschule und in welchen Studienfächern BAföG beziehen.⁷ Gerade die Offenlegung der unterschiedlichen Zusammensetzung der jeweiligen Studierendenschaft wird von der amerikanischen Hochschulforschung als zentral für eine korrekte Verwendung des ‚College Navigators‘ gesehen (Johnson, 2013).

Viele US-Hochschulen geben neben den beiden genannten zentralen Indikatoren weiter noch bekannt, wie viele ihrer Studierende an eine andere Hochschule wechseln, um dort ein Studium fortzusetzen. Das sind ‚Transfer-out‘-Studierende, deren spätere Erfolgsquote der Herkunftshochschule in den USA natürlich so wenig wie in Deutschland bekannt ist. ‚Transfer-in‘-Studierende von anderen Institutionen gehören nicht zur statistisch berücksichtigten Erststudiums-Kohorte, ihre Erfolgsquote wird aber häufig, ähnlich wie die von Teilzeit-Studierenden, gesondert aufgeführt. Wird das gesamte System der Tertiärbildung betrachtet, also einschließlich der Wechsler*innen, wird zumeist von dem Indikator der ‚Persistence‘ statt dem der hochschulbezogenen ‚Retention‘ gesprochen (Hagedorn, 2005).

Die anglo-amerikanische Tradition der Transparenzherstellung als staatliche Aufgabe findet sich auch auf dem europäischen Kontinent wieder und verdient deshalb hier noch eine kurze Erwähnung. Im Vereinigten Königreich publiziert etwa seit Beginn des neuen Jahrtausends die ‚Higher Education Statistics Agency‘ (HESA) ebenfalls jährlich Daten auf Hochschulebene, gesetzlich vorgeschrieben für England, teilweise aber auch für Einrichtungen in anderen Landesteilen.⁸ In der Frage des Studienerfolgs spielt hier ‚Retention‘ (bzw. ‚Non-continuation‘) die große Rolle - nicht dagegen ‚Graduation‘ -, und diese wird gemessen an einem

⁷ Auf meinen Antrag hin, hat die Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2019 den Vorstand beauftragt, auf das BMBF dahingehend einzuwirken, dass solche Informationen künftig der Hochschulforschung und der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden (GG).

⁸ <https://www.hesa.ac.uk/about>

Wiedereinschreiben nach einem bzw. zwei Jahr(en). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Einführung der Publikation von hochschulbezogenen Vergleichszahlen durchaus eine steigernde Wirkung auf den Studierendenerhalt bewirkte (Longden, 2012). Im UK gibt es dabei die Besonderheit, dass die Startkohorte um Studierende, die spätestens 50 Tagen nach dem Studienbeginn nicht erscheinen, bereinigt wird, eine quantitativ tatsächlich häufig nicht zu vernachlässigende Größe. Eine zweite Auffälligkeit der hochschulbezogenen HESA-Tabellen ist die systematische zusätzliche Angabe einer ‚Benchmark‘. Dafür werden mit einem anspruchsvollen statistischen Verfahren durchschnittliche Vergleichsgrößen berechnet, die berücksichtigt werden sollten, wie die jeweilige Fächerkombination, bzw. für die die Hochschule selbst wenig kann, wie bestimmte Studierendeneigenschaften, so dass den Nutzer*innen ein besser substantiierter Vergleich der ‚Retention Rates‘ ermöglicht wird.

3. Überblick über die unterschiedlichen amtlichen Definitionen von Studienerfolg, Studierendenerhalt und Studienabbruch: deutsche Diskussion

Die Bestimmung von Studienerfolg qua Amt erfolgt in Deutschland durch Destatis (Statistisches Bundesamt). Jährlich werden von dieser Stelle seit langem Erfolgsquoten publiziert, zuletzt für das Abschlussjahr 2018 (Destatis, 2020). Die Berechnung ist ein Kohortenvergleich: in Bezug gesetzt werden Absolvent*innen mit einem Studienbeginn in einem bestimmten Jahr zu den Beginner*innen in diesem Jahr. Es ist also ein ‚Bottom-up‘-Verfahren mit fixierter Startkohorte und flexibel definierten Abschlussjahrgängen.

Das Destatis-Verfahren weist dabei einige Besonderheiten auf. *Erstens* fehlen die mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung vollständig. Destatis begründet dies mit wenig zuverlässigen Daten von Hochschulen, die auch kurzfristige Austauschstudierende öfter unter die regulär Eingeschriebenen zählten. *Zweitens* sind die Prüfungsdaten der Hochschulen nicht selten unvollständig und Destatis versucht dann durch Übertragung von Informationen aus der Studierendenstatistik diese rechnerisch überschlägig zu komplettieren. *Drittens* ist der Zeithorizont von Destatis sehr ausgedehnt. So werden in der aktuellen Publikation mit bis zu dem Prüfungsjahrgang 2018 nur Ergebnisse für den spätesten Einschreibejahrgang 2010 mitgeteilt, das ist etwa bei einem üblichen Bachelor von drei Jahren schon eine recht

weitgespannte Perspektive. Dazu kommt noch, dass aus einer Stichprobe früherer Jahrgänge ein Schätzpolynom gebildet wird, das weitere, in Zukunft noch zu erwartende Studienabschlüsse generiert. *Viertens* schließlich wird mit dieser Stichprobe auch berechnet, inwieweit es Prüfungsgruppen-, Fächergruppen- oder Bundesland-Wechsler*innen gibt und entsprechend werden die jeweiligen Startkohorten bereinigt (Destatis, 2020, S. 3ff).

Dieses seit langem eingeführte Verfahren ist nicht ohne Probleme. *Erstens* fällt auf, dass wenig unternommen wird, von den Hochschulen - es ist schließlich eine amtliche Statistik auf der Basis eines Gesetzes, dem HStatG – vollständige und zuverlässige Daten zu erhalten. Stattdessen arbeitet man ‚drumherum‘ und schließt dann lieber gleich alle Studierenden mit ausländischem Abitur aus oder weist den ‚Missings‘ Schätzwerte zu. *Zweitens* ist der sehr lange Zeithorizont für praktische Zwecke wenig brauchbar. Das US-Modell mit 150% der Regelstudienzeit oder der OECD-Ansatz, für internationale Vergleiche einmal Abschlüsse in der Regelstudienzeit und dann noch einmal diese plus drei Jahre anzugeben (OECD, 2019), liefern im Vergleich aktuellere Ergebnisse mit hoher Anwendbarkeit. *Drittens* werden zwar diverse Ergebnistabellen publiziert, aber nicht die dahinterliegenden Berechnungen. Das ist besonders auffällig bei der Frage von Prüfungsgruppen-Wechsel. Der Übergang vom Diplom zum Bachelor-System wurde in Deutschland breit diskutiert, und man wäre sehr interessiert gewesen, darüber Informationen zu erhalten, ob es bei weiter existierenden Wahlmöglichkeiten von studentischer Seite her Bewegungen von dem einen zum anderen Abschluss gab. Aber für Destatis war dies nur eine Störgröße, um die man die Startkohorte bereinigen musste. Das Projekt *HoStaNu* dagegen fand starke Evidenz, dass in den Ingenieurwissenschaften der Diplomabschluss weiter eine starke Anziehungskraft auch für Bacheloreingeschriebene hatte (Grözinger & McGrory, 2020).

Viertens fehlt eine zentrale Bereinigung bei den Wechsler*innen, nämlich die zwischen den Hochschularten. Tatsächlich gibt es aber eine Bewegung, zumindest im ingenieurwissenschaftlichen Bereich, der in beiden Institutionentypen vertreten ist, dergestalt, dass nicht wenige an Universitäten ersteingeschriebene Studierende ihren Abschluss letztlich dann an einer Fachhochschule erwerben (Grözinger, 2019). *Fünftens* schließlich verzichtet Destatis darauf, auch hochschulbezogene Erfolgsquoten zu berechnen. Technisch wären solche Kalkulationen kein Problem und es gab tatsächlich auch einmal vor

Jahren einen solchen Versuch (Beck, 2007). Er wurde aber etwas versteckt in einem Tagungsband publiziert und nie wieder aktualisiert.⁹

Im Unterschied zum anglo-amerikanischen Vorgehen, den Studierendenerhalt in den Mittelpunkt zu stellen, fokussiert die deutsche Diskussion dagegen auf den Studienabbruch. Und hier haben die Publikationen des DZHW (früher HIS) eine zentrale Position. Sie erscheinen ebenfalls in großer Regelmäßigkeit, zuletzt für den Prüfungsjahrgang 2018, in Relation zu den Studienanfänger*innen 2014 und 2015 (Ulrich Heublein, Richter, & Schmelzer, 2020). Auch diese Berechnungen sind ein Kohortenvergleich. Allerdings ist es jetzt ein ‚Top-down‘-Modell, wo einem fixierten Examensjahr bestimmte Anfängerkohorten zugewiesen werden. Das DZHW-Vorgehen ist ein methodischer Hybrid. Neben Informationen der amtlichen Statistik spielen Informationen aus Umfragen eine zentrale Rolle.

Wieder gibt es auch hier einige Besonderheiten. *Erstens* werden beim DZHW in die Hauptberechnungen nur Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit einbezogen. Damit fallen auch die ausländischen Staatsbürger*innen mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung ganz heraus. Das ist wenig nachvollziehbar, da bei dieser, ja nicht unbedeutenden, Gruppe kaum das Argument wie bei Destatis angeführt werden kann, dass Hochschulen Austauschstudierende aus dem Ausland öfter mal falsch zuordnen. *Zweitens* schließt das DZHW aus Befragungen, dass sich doch etliche Studierende in mehreren Hochschulen einschreiben und bereinigt entsprechend seine Startkohorten. Das ist ein Vorgehen mit ganz unbekannter Sicherheit. Wir haben dagegen vorgeschlagen, dass künftig Hochschulen melden sollen, wieviel Erstsemester weder eine Leistung erbracht haben noch sich im nächsten Semester rückgemeldet haben. Dann könnte man die Startkohorte recht zielgenau um solche Fälle bereinigen (Grözinger & McGrory, 2020). Das DZHW entnimmt weiter seinen Befragungen zusätzlich, ob eventuell ein zweites grundständiges Studium begonnen wurde und eliminiert rechnerisch überschlägig auch diese Gruppe. Das mag für eine Betrachtung auf der Makroebene interessant sein, wo man wissen will, wieviel einer

⁹ Meine Nachfrage (August 2020) an Destatis, warum der Ansatz eigentlich nicht weiterverfolgt wurde, ergab die Antwort: „Der methodische Ansatz von Herrn Beck wurde damals ausführlich im sog. Ausschuss für die Hochschulstatistik diskutiert. Der Ausschuss setzt sich aus den Stakeholdern der Hochschulstatistik zusammen und besteht aus Vertretern des BMBFs, der Hochschulen sowie der Hochschulwissenschaft. Ziel der Diskussion war dabei insbesondere sich auf den Nachweis belastbarer Erfolgsquoten im Hinblick auf die unterschiedlichen Aggregationsebenen zur Veröffentlichung zu fokussieren. Aus diesen Diskussionen hat sich dann für die Praxis ergeben, die Erfolgsquoten über den methodischen Ansatz von Herrn Beck nur für höhere Aggregationsebenen, wie Hochschularten oder Fächergruppen, zu berechnen“ (GG).

Alterskohorte erfolgreich ein Studium abgeschlossen haben, aber für Hochschulen spielt es eigentlich keine Rolle, ob ihre grundständig Studierenden schon einmal etwas Anderes erfolgreich studiert haben.

Drittens werden die Absolventenbefragungen auch dazu genutzt, die sogenannten Schwundbilanzen zu berechnen (Ulrich Heublein, Schmelzer, Sommer, & Spangenberg, 2002). Das sind die Fach- und Hochschulwechsler*innen, die einen erheblichen Einfluss auf die Berechnung der Abbruchquote hat. Z.B. hatte der Absolventenjahrgang 2006 bei FH-Ingenieurstudierenden mit der Bezugsbasis der Anfängerjahrgänge 1999 - 2001 eine Erfolgsquote von 77%, bei der drin enthaltene 7% Zuwanderung wie 4% Fächergruppenwechsel abgezogen wurden, um so letztlich auf eine Abbruchquote von 26% zu kommen (Ulrich Heublein, Schmelzer, Sommer, & Wank, 2008, S. 65). Dass die einfache Einbeziehung von Umfragedaten nicht unproblematisch ist, zeigt sich an dem Parallelwert der Zuwanderung für die Ingenieurwissenschaften an den Universitäten, er beträgt 5% und ist somit kaum von dem der FHs unterschieden (Ulrich Heublein et al., 2008, S. 57). Nutzt man dagegen die amtliche Statistik, die neben der aktuellen Hochschule auch die Variable Ersteinschreibung an einer deutschen Hochschule enthält, kommt man auf eine viel höhere Nettomobilität von der Universität hin zu zur Fachhochschule, was letztlich die Werte für Studienabbruch wie Studienerfolg tangiert, und die angeblich besseren Werte der FHs für fraglich erscheinen lässt (Grözinger, 2019).

Viertens schließlich sind es wieder problematische Umfragedaten, die noch einen ganz anderen Bereich betreffen, nämlich Wechselbewegungen zwischen dem neuen Bachelor und dem alten Diplom. Das DZHW sieht hier keine Relevanz (Ulrich Heublein et al., 2008, S. 40). Wir dagegen finden zumindest im Bereich der Ingenieurwissenschaften eine starke empirische Evidenz, dass viele Bachelorstudierende zum Diplom gewechselt sind, wo das noch möglich war (Bandorski, McGrory, & Grözinger, 2019; Grözinger & McGrory, 2020). Ohne Korrektur wären dann aber die Bachelorabbruchquoten besonders zu Beginn der Umstellung zu hoch, die des Diploms zu niedrig angegeben.

Insgesamt gilt: Destatis und DZHW differieren in einer ganzen Reihe von Punkten, von denen einige zentrale hier angesprochen und kritisch diskutiert wurden. Für eine instruktive tabellarische Gegenüberstellung der beiden Vorgehensweisen darüber hinaus siehe Destatis (2020, S. 8). Die Frage bleibt, inwieweit die jeweils sehr ausgearbeiteten Ansätze auch

Grundlage für die Forschungsprojekte der Förderlinie sein konnten, die ja sehr viel stärker hochschulbezogen arbeiteten.

4. Zuordnung der Projekte der Förderlinie zu unterschiedlichen Definitionen

Die hier einzuordnenden Projekte sind im Ansatz und der Fragestellung recht divers. Zur besseren Übersicht für einen Zugang wurde deshalb eine tabellarische Darstellung gewählt. Wie zu erwarten, beschäftigt sich kein Projekt direkt mit dem Studierendenerhalt. Dagegen fällt die Eindeutigkeit auf, mit der sich auf den Studienabbruch konzentriert wird. Nur *HoStaNu* widmet sich eindeutig dem Studienerfolg, *VStuD* dazu noch im Rahmen einer Interventionsstudie.

Datentechnisch nutzen drei Projekte Informationen nach dem HStatG, zumeist direkt via der untersuchten Hochschulen. Die Ausnahme ist *HoStaNu*, das mit der vollständigen Studenten- und Prüfungsstatistik an einem FDZ arbeitet. Der HStatG-basierte Datensatz hat jedoch einen eklatanten Mangel, es fehlt darin die Abiturnote. Und dies, obwohl seit langem bekannt ist und immer wieder bestätigt wurde, welche statistisch enge Verbindung zwischen dem Schul- und dem Studienerfolg besteht (Köller, 2013; Petri, 2020). Deshalb beziehen zwei Projekte zusätzlich noch die den jeweiligen Hochschulen ja vorliegende Note der Hochschulzugangsberechtigung mithilfe eines projektbezogenen Zugangs zu administrativen Daten als Information mit ein. Allerdings ist man hier darauf angewiesen, dass die jeweiligen Landeshochschulgesetze und hochschulischen Immatrikulationssatzungen dergleichen erlauben. Das gleiche gilt für Informationen der Prüfungsverwaltungen zu Lehrveranstaltungen, wo ebenfalls (dieselben) zwei Projekte Zugang erhielten.

Vier weitere Projekte haben eine eigene Erhebung zur Grundlage. Zwei Projekte basieren auf einer ganz anderen Datenbasis, dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). In einem Fall wird dabei das studentische Subsample zugrunde gelegt, in dem anderen das der Erwachsenen. Als Panelstudie hat das NEPS natürlich den Vorteil, nicht nur viele soziale und psychologische Dimensionen zu erheben, sondern im Prinzip auch Studienfach- und Hochschulwechsel erfassen zu können. Dagegen tauscht man die Nachteile ein, dass hier nur ein quantitativ doch wieder beschränktes Sample und kein vollständiger Datensatz für ein Studienfach bzw. eine

Hochschule vorliegt, dass Panelmortalität herrscht und auch, dass es als ein relativ neues Panel noch im Aufbau ist. Die Haupterhebung bei den Studierenden fand 2010/11 statt.

Projekte	Studien- abbruch	Studien- erfolg	Differen- zierung Studien- abbruch/- Schwund *	Daten nach HoStatG	Abitur- note (admini- strativ)	Lehrver- anstal- tungen (admini- strativ)	Andere/ zusätz- liche Daten- sätze	Anzahl der unter- suchten Hochsch- ulen	Darunter Uni- versitä- ten	Unter- suchte Fä- cher**
<i>BUKSS</i>	x	-	x	-	-		NEPS	/	/	Alle
<i>DMPS</i>	x	-	x	-	-	-	NEPS	/	/	Alle
<i>FragSte</i>	x	-	(x)	x	x	x	-	2	1	Alle
<i>HoStaNu</i>	-	x	/	x	-	-	-	29	12	MB
<i>Last</i>	x	-	-	-	-	-	Eigene Erhe- bung	1	1	Alle
<i>ProkRASt</i>	x	-	x	-	-	-	Eigene Erhe- bung	?	Aus- schließ- lich	WiWi, Jura, NW, SW
<i>SAM</i>	x	-	-	-	-	-	Eigene Erhe- bung	2	2	Math
<i>STHAGE</i>	x	-	-	-	-	-	Eigene Erhe- bung	2	1	SozA, Erz, Ing
<i>VStuD</i>	-	x	/	x	x	x	-	2	0	WiWi, MB

* x = Ja, - = Nein, / = trifft nicht zu, (x) = trifft teilweise zu, ? = nicht angegeben

** MB = Maschinenbau, WiWi = Wirtschaftswissenschaften, NW = Naturwissenschaften, SW = Sozialwissenschaften, Math = Mathematik, SozA = Soziale Arbeit, Erz = Erziehungswissenschaften, Ing = Ingenieurwissenschaften

Bei den Definitionen werden zwar durchgängig zumindest eine der beiden oben beschriebenen üblichen Quellen - Destatis bzw. DZHW - zitiert, aber ganz pragmatisch von deren Vorgehen im Detail abgewichen. Am deutlichsten zeigt sich das bei der Staatsbürgerschaft. Weder der Ausschluss der Bildungsausländer*innen (Destatis) noch der zusätzliche der Bildungsinländer*innen (DZHW) wird übernommen, sondern es werden immer alle Studierende betrachtet. Ganz ähnlich ist es mit zwei weiteren Einschränkungen, die das DZHW macht. Ob schon einmal ein anderes Studium erfolgreich abgeschlossen wurde, spielt – schon mangels sicherer Informationen dazu – keine Rolle. Das gleiche gilt für die Frage, inwieweit

ein Abbruch nicht nur eine Unterbrechung darstellt und vielleicht später noch zu einem Abschluss im gleichen Fach führt, auch dies kann letztlich bestenfalls als konzeptionelle Herausforderung angesprochen, aber praktisch nicht quantitativ bestimmt werden. Und bei den NEPS-basierten Projekten wären entsprechende Fälle zumindest in der erhobenen Periode als Studienabschlüsse integriert.

Des Weiteren wird die für die Studienabbruchs-Frage zentrale Differenzierung, ob bei einer Nicht-Weiterführung eines bestimmten Studiums eigentlich jegliches Studieren beendet wurde oder ‚nur‘ ein Hochschul- bzw. Fachwechsel stattgefunden hat, projektbezogen eher pragmatisch gehandhabt. So ist etwas die zentrale Fragebogen-Aussage im Projekt *SAM* „im Moment denke ich darüber nach, das Studium abzubrechen“, wie auch die Autor*innen anmerken, durchaus offen für beide Wege. Im DZHW-Sprachgebrauch wäre damit eher die Neigung zum Schwund denn zum Abbruch erfasst. Und bei *FragSte*, das auf der Nutzung administrativer Daten beruht, konnten zwar hochschulinterne Fachwechsler korrekt als Nicht-Studienabbrüche gekennzeichnet werden, nicht aber Hochschulwechsler.

Auch war das DZHW-Verfahren, ‚Top-down‘ von einem Abschlussjahrgang auszugehen, trotz der starken Konzentration auf den Studienabbruch bei den Projekten, nirgendwo zielführend. Sie basieren, sofern diese Unterscheidung überhaupt zutrifft, auf einer ‚Bottom-up‘-Vorgehensweise, bei der eine existierende Gruppe, seien es Anfangs- oder höhere Semester in ihrer zeitlichen Entwicklung verfolgt wird. Unklar ist, ob die etwas eigenwillige DZHW-Entscheidung, Hochschulsesemester statt Fachsemester, als Basis anzusetzen, irgendwo übernommen wurde. *FragSte*, *HoStaNu*, *ProkrAst*, haben sich jedenfalls explizit dagegen entschieden.

5. Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Trotz der hohen Diversität der Projekte, lassen sich einige zusammenfassende Aussagen treffen. *Erstens* wurde die Frage, welche Definition von Studienabbruch- bzw. Studienerfolg, zugrunde zu legen war, mit einer ‚robusten Pragmatik‘ gelöst. Je nach Datenlage und Erkenntnisziel gab es dadurch Unterschiede. Das muss nicht von Nachteil sein, da ja, wie oben angesprochen, sowohl das Vorgehen von Destatis wie des DZHW vor allem für eine Betrachtung auf Hochschulebene einige problematische Elemente aufwies. Und keine der jeweils gefundenen pragmatischen Lösungen war nicht nachvollziehbar, so dass einer

Übertragung auf andere Situationen als die jeweilig untersuchte prinzipiell nichts im Wege steht.

Zweitens ist zu überlegen, ob das Konzept des Studierendenerhalts („Retention“) nicht auch in Deutschland stärker beachtet werden sollte. Es bildet organisatorisch das Gegenstück zum „Schwund“ und beschreibt die Fähigkeit einer Hochschule, Studierende an sich zu binden, in der weiten Definition auch bei einem internen Fach- oder Abschlusswechsel. Der Studierendenerhalt lässt sich recht einfach mit den semester- bzw. jahresweisen Ergebnissen der Studierendenstatistik nach dem HStatG berechnen und ergibt dadurch ein automatisches Frühwarnsystem. Das muss noch nicht bedeuten, dass darauf beruhende Interventionen immer erfolgreich sind, sondern diese sind je nach Ansatz unterschiedlich treffsicher, wofür *FragSte* und *VStuD* gute Beispiele bilden. Aber die Beispiele der USA und des UK zeigen, dass man dort von der Nützlichkeit eines solchen Indikators überzeugt ist. Die Kritik daran, dass schon wegen der Hochschulwechsel man da in Deutschland lieber im Dunklen bleiben sollte (Klein & Stocké, 2016), ignoriert einerseits sowohl das Interesse von Öffentlichkeit, Studierenden, Ministerien und nicht zuletzt auch aufgeklärten Hochschulleitungen an solchen Vergleichsangaben, sondern nutzt auch nicht das Potential der Statistik nach HStatG. Denn dort bestehen durch die zwei Individualvariablen „Hochschule“ und „(deutsche) Hochschule der Ersteinschreibung“ zumindest bei einem grundständigem Studium sehr wohl Möglichkeiten, Hochschulwechsel statistisch angemessen zu berücksichtigen.

Drittens fällt auf, dass praktisch nirgendwo die materiellen Bedingungen der Institution Gegenstand der hier diskutierten Forschung war. Die Projekte waren daran interessiert, bei den Studierenden anzusetzen, ihre Passung zu verbessern, individuelle Probleme frühzeitig zu erkennen, etc. Die Einrichtung Hochschule spielte nur darin eine Rolle, wenn sie via einer Studienberatung, eines Leistungsmonitoring o.ä. hier helfend mitwirken konnten. Dass wohl auch die Personal- und Finanzausstattung von Bedeutung sein könnte, oder auch Größe und regionales Umfeld, vielleicht auch Forschungsorientierung, wird bestenfalls (und dann sehr selten) angesprochen, bildet aber keinen eigenen Fokus des Interesses.¹⁰ Wenn jedoch etwa in *HoStaNu* gefunden wird, dass Abschlussquoten in einem Fach zwischen den Hochschulen eine hohe Varianz aufweisen, spricht viel dafür, dass dafür nicht nur Unterschiede in

¹⁰ Unser *HoStaNu*-Projekt hat einen ersten Versuch dazu im Programm, konnte dies aber u.a. aufgrund der Corona-Krise mit der dadurch erfolgten längeren Schließung des FDZ bisher nicht durchführen.

studentischen Eigenschaften maßgebend sind. Auch da ist wieder die Aufmerksamkeit im anglo-amerikanischen Diskurs anders, wenn etwa sinkende Erfolgsquoten mit sich verschlechternder Ausstattung an öffentlichen Universitäten in Verbindung gebracht werden (Bound, Lovenheim, & Turner, 2010) oder kritisch hinterfragt wird, wie die Kombination von sozialer Sortierung und institutionellen Ausstattungsdifferenzen Erfolgsquoten beeinflussen (Taylor & Cantwell, 2019).

6. Praktische Schlussfolgerungen

Referenzpunkt der Studienerfolgs- und abbruchs-Diskussion in Deutschland bleiben die Arbeiten von Destatis und DZHW. Beide beruhen ganz oder überwiegend auf der amtlichen Statistik. Deshalb ist es angebracht, hier vor dem Hintergrund der betrachteten Projekte mit einigen Forderungen zu den Datengrundlagen zu schließen, die eine signifikante Verbesserung künftiger Forschung und Unterrichtung der Öffentlichkeit wie interessierter Beteiligter erbringen könnten.

- Es sollte die Zuverlässigkeit der Informationen nach dem HStatG verbessert werden. Hochschulen müssten dazu mit mehr Nachdruck angehalten werden, vollständige und fehlerfreie Datensätze zu liefern. Man könnte seitens Destatis etwa regelmäßig eine hochschulbezogene Statistik der ‚Missings‘ publizieren, Wissenschaftsverwaltungen könnten dann das Ziel der Abgabe vollständiger Statistiken in ihre Ziel- und Leistungsvereinbarungen mitaufnehmen.
- In Zukunft - und dies der besonderen Bedeutung wegen so rasch wie möglich - sollte die Note der Hochschulzugangsberechtigung unbedingt in den Kanon der nach HStatG zu liefernden Daten mit aufgenommen werden. Sie hat auch hier in allen Projekten, die damit arbeiteten, ihre Relevanz erneut gezeigt.
- Die Hochschulen sollten weiter nachträglich melden müssen, wenn Immatrikulierte im ersten Semester weder eine Studienleistung erbracht, noch sich für das zweite rückgemeldet haben. Dann könnte die individualbasierte Statistik des Startsemesters um diese Variable erweitert, eine Startkohorte um solche ‚No-shows‘ bereinigt werden.
- Manches hat sich nach der Novellierung des HStaG von 2017 verbessert. So kann eine Wiederaufnahme eines Studiums nach vorheriger Exmatrikulation jetzt besser

nachverfolgt werden oder es wird jetzt auch die Regelstudienzeit miterhoben. Trotzdem wäre das HStatG generell daraufhin zu überprüfen, inwieweit es den Bedürfnissen der Hochschulforschung Rechnung trägt.¹¹ Beispielsweise ist auch nach der Novellierung nicht vorgesehen, hochschulinterne Fachwechsel mit allen nützlichen Detailinformationen, vor allem, von welchem Fach in welches gewechselt wurde, aufzuzeigen.

- Es sollte auch das Nutzungspotential der durchaus umfänglichen hochschulstatistischen Informationen in Deutschland systematisch verbessert werden. Nach dem Vorbild des SOEP¹² sollten regelmäßig an einem FDZ von Spezialist*innen Einführungs- und Übungskurse dazu angeboten werden. Die Datensätze sind von der Anlage her sehr reichhaltig, aber zurzeit noch unternutzt.
- Zusätzlich wären Landeshochschulgesetze und Immatrikulationsordnungen so zu fassen, dass die Nutzung administrativer Daten einschließlich der von Lehrveranstaltungen für eine interne Forschung zu Studienerfolg- und -abbruch regelhaft möglich wird. Selbst für Projekte mit eigener Erhebung können solche Daten von Bedeutung sein, etwa um die Repräsentativität ihres Samples zu testen.
- Für eine bessere Einschätzung des sozialen Hintergrunds sollte das BAföG-Gesetz dergestalt verändert werden, dass für jedes Fach und jede Abschlussart darin an jeder Hochschule zentrale Größen wie Anzahl der BAföG-Bezieher*innen und durchschnittliche Bezugshöhe zeitnahe veröffentlicht werden.
- Als Langfristziel schließlich wäre eine Transparenz nach anglo-amerikanischem Vorbild anzustreben. Es würde im besten Fall für Deutschlands Hochschulen sowohl einen leicht zugänglichen und ständig aktualisierten ‚College Navigator‘ mit allen zentralen Informationen enthalten wie nach dem Vorbild des UK zusätzliche Benchmarks um unterschiedliche Rahmenbedingungen widerzuspiegeln.

¹¹ Theoretisch gibt es dafür den Ausschuss für Hochschulstatistik bei Destatis: „Der Ausschuss für die Hochschulstatistik setzt sich zusammen aus Vertretern der amtlichen Statistik, der Bundesministerien für Bildung und Forschung, der Finanzen, für Arbeit und Soziales, der Verteidigung, der für die Hochschulen zuständigen obersten Landesbehörden, Vertretern der Hochschulen sowie des Wissenschaftsrats.“ Jedoch sind von den 32 stimmberechtigten Mitgliedern aktuell ganze 3 als „Vertreter wissenschaftlicher Einrichtungen“ aufgeführt (Deutscher Bundestag, 2017).

¹² https://www.diw.de/de/diw_01.c.628886.de/soep/soepcampus_veranstaltungen.html

Literaturverzeichnis

- Bandorski, S., McGrory, M., & Grözinger, G. (2019). Erfolgsquoten im deutschen Hochschulwesen. Neue Erkenntnisse in einem umkämpften Feld am Beispiel Maschinenbau. *die hochschule*, 2019(2), 140 - 157.
- Beck, M. (2007). Erfolgsquoten deutscher Hochschulen. *Statistik und Wissenschaft*, 11, 84-104.
- Bound, J., Lovenheim, M. F., & Turner, S. (2010). Why have college completion rates declined? An analysis of changing student preparation and collegiate resources. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3), 129-157.
- Destatis. (2020). *Erfolgsquoten 2017. Berechnungen für die Studienanfängerjahre 2006 bis 2010*. Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag. (2017). 16. Bericht des Ausschusses für die Hochschulstatistik für den Zeitraum 1. Juni 2012 bis 31. Mai 2016. (Drucksache 18/10851).
- Feldhaus, M., & Speck. (2020 (i.E.)). *Herkunftsfamilie, Partnerschaft und Studienerfolg*.
- Grözinger, G. (2019). Fachhochschule vs. Universität: wer hat die besseren Erfolgsquoten? *Hochschulmanagement*, 2019(1), 28 - 31.
- Grözinger, G., & McGrory, M. (2020). *Hochschulstatistiken nutzen! Erfolgsquoten im Maschinenbaustudium in Deutschland*. Retrieved from Flensburg <https://econpapers.repec.org/paper/flnwpaper/031.htm>
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention. Formula for student success* (pp. 90 - 105).
- Heublein, U., Richter, J., & Schmelzer, D. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. Retrieved from Hannover: https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240
- Heublein, U., Schmelzer, D., Sommer, D., & Wank, J. (2008). *Die Entwicklung der Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 (HIS Hochschul-Informationssystem)*. Retrieved from Hannover: https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D., & Spangenberg, H. (2002). *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation A 5/2002*. Retrieved from https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240
- Johnson, N. (2013). Can higher education accountability be both fair and transparent? Lessons from context for success. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 45(1), 40-47.
- Klein, D., & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In D. Großmann & T. Wolbring (Eds.), *Evaluation von Studium und Lehre* (pp. 323 - 365): Springer.
- Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk, S. Kuhnen, & P. Bornkessel (Eds.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster* (pp. 25 - 49): Waxmann.
- Longden, B. (2012). "Bearing Down" on Student Non-Completion: Implications and Consequences for English Higher Education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(1), 117-147.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- OECD. (2019). *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren*. Paris.

- Petri, P. S. (2020). Das Individuum im Fokus: Was wissen wir eigentlich über individuelle Gelingensbedingungen für ein Studium? Ergebnisse empirischer Primärstudien und Metaanalysen zu Studienerfolg und Studienabbruch. *Qualität in der Wissenschaft*, 14(2), 33 - 43.
- Taylor, B. J., & Cantwell, B. (2019). *Unequal higher education: Wealth, status, and student opportunity*: Rutgers University Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*: University of Chicago Press.