

# Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht<sup>1</sup>

Marcus Penthin, Eva S. Fritzsche, Stephan Kröner

---

Über die Hälfte der Studierenden an deutschen Hochschulen überschreitet die Regelstudienzeit. Um die bisher meist nur ausschnittsweise betrachteten Ursachen zu systematisieren, wurde in dieser Arbeit ein aus der Literatur abgeleitetes Kategoriensystem entwickelt, das bis zu drei Gliederungsebenen umfasst. Grundlage war die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung offener Aussagen Studierender auf die Frage nach den Gründen der Überschreitung ihrer Regelstudienzeit. Es konnten die Hauptkategorien „Systemebene“, „hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)“, „individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen“, „persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren“ sowie „sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums“ gebildet werden. Deutlich wird, dass eine Überschreitung der Regelstudienzeit im Sinne einer über die Prüfungsordnung hinausgehenden Bildung nicht per se negativ zu werten ist. Das Kategoriensystem ist ein geeigneter Ausgangspunkt für die Generierung einer Fragebogenskala zur Erhebung von Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit.

---

## 1 Überschreitungen der Regelstudienzeit und ihre Relevanz für die Akteure an den Hochschulen

### 1.1 Bedeutung der Regelstudienzeit

Die im Hochschulrahmengesetz (HRG) verankerte Regelstudienzeit bezeichnet die Zeit, in der es Studierenden im Vollzeitstudium unter normalen Studienbedingungen möglich ist, einen Studiengang erfolgreich abzuschließen. Das Gesetz schreibt vor, dass Regelstudienzeiten in den Prüfungsordnungen an den Universitäten festzulegen sind (*HRG, § 10*). Die Einführung der Regelstudienzeit hatte das Ziel, die Studienzeiten zu verkürzen, um Kapazitätsengpässe der Hochschulen zu reduzieren. Dies geschah zunächst, ohne moderate Überschreitungen mit Sanktionen zu verknüpfen (*Hoymann 2010, S. 131*). Im Rahmen der Bologna-Erklärung und der damit einhergehenden Studienstrukturreform wurde das Ziel der Verkürzung von Studienzeiten erneut aufgegriffen und daher das Thema Studiendauer wieder aktuell. Dieses Mal wurden über Instrumente wie die Grundlagen- und Orientierungsprüfung Überschreitungen der

---

<sup>1</sup>Der vorliegende Beitrag basiert auf überarbeiteten Auswertungen der Daten aus einer Vorarbeit der Autorengruppe (*Penthin et al. 2013*). Wir bedanken uns herzlich bei den Gutachtern und der Schriftleitung für die hilfreichen Anmerkungen zu vorherigen Versionen dieses Beitrags, sowie bei Timo Hauenstein und Heiko Gerhardt Schmidt für die Unterstützung beim Zweitrating.

Regelstudienzeit verstärkt mit Sanktionen verknüpft. Auch wenn die Überschreitungsquoten in den gestuften Studiengängen in der Folge zunächst sanken (*Brugger et al. 2013, S. 19; Schomburg 2013, S. 4*; Kritik dazu bei *Füller 2014; Kaube 2014*), verweisen aktuelle Zahlen des statistischen Bundesamts auf Überschreitungsquoten von ca. 60 Prozent für Master- und Bachelorabschlüsse (*Buschle/Hähnel 2016, S. 19*). Neben der Verkürzung der Studienzeit hat die Regelstudienzeit eine Schutzfunktion für die Studierenden, da die Regelstudienzeit die Hochschulen verpflichtet, die Studierbarkeit eines Fachs innerhalb des vorgegebenen Zeitraums sicherzustellen. Zu wissen, wie viel Zeit im Normalfall für ein Studium eingeplant werden muss, bietet den Studierenden außerdem Orientierung für ihre Lebensplanung (vgl. das Konzept der Mindeststudiendauer in *van Raden 2014*).

## 1.2 Argumente für und gegen die Regelstudienzeit

Fokussierte man anfangs darauf, dass Studierende mit langen Studienzeiten Studienplätze blockieren, so wandelten sich die Argumentationsmuster über die Zeit (vgl. *Schaeper/Minks 1997, S. 2–4*). Heute wird das Interesse an der Einhaltung der Regelstudienzeit mit Argumenten begründet, die sich auf drei Ebenen einordnen lassen:

**Hochschulebene:** Es liegt im Interesse der Hochschulen, den Studierenden einen zügigen Studienabschluss zu ermöglichen, da der Anteil der Studierenden, der die Regelstudienzeit einhält, als Erfolgs- und Leistungsindikator für die Effizienz der Hochschullehre bei der leistungsorientierten Mittelvergabe an die Universitäten herangezogen wird (*Brugger et al. 2013; Jaeger et al. 2005; Wissenschaftsrat (WR) 2001*). Auch in Hochschulrankings ist die Anzahl Studierender, die das Studium in angemessener Zeit abschließen können, ein wichtiges Kriterium (z. B. *Centrum für Hochschulentwicklung 2017*).

**Individuelle Ebene:** Für die Studierenden verkürzt ein langes Studium die Lebensarbeitszeit und führt damit zu Einkommensverlusten und Einbußen in der Altersversorgung, oder es ergeben sich Nachteile in der Konkurrenz mit jüngeren Hochschulabsolvierenden (*WR 2011*). Zudem begünstige ein niedriges Durchschnittsalter der Absolvierenden die Deckung des Arbeitskräftebedarfs (*Brugger et al. 2013, S. 20*), was Arbeitgeber positiv bewerteten.

**Gesellschaftliche Ebene:** Kurze Studienzeiten werden auch mit volkswirtschaftlichen Begründungen gefordert. *Schaeper/Minks (1997, S. 3)* argumentieren, dass lange Studienzeiten zu einer „verkürzten Phase produktiver Erwerbstätigkeit“ der Absolvierenden führten und dass mit zunehmendem Alter mit „nachlassender Kreativität und Flexibilität“ der Akademiker zu rechnen sei. Befürchtet werden auch stärkere „Belastungen des Gemeinwesens“ durch höhere Bildungsausgaben (vgl. *WR 2011*).

An den benannten Argumentationen wurde auch Kritik geübt. Es gebe keine wissenschaftsimmanenten Kriterien für die Dauer eines Studiums (*Schaeper/Minks 1997, S. 3*). Eine längere mittlere Studiendauer in einem Studiengang erlaube daher keinen Rückschluss auf eine geringe Qualität, sondern zunächst nur auf ein geringeres Tempo der Ausbildung (*Höppel 1993, S. 3; WR 2001, S. 8*). Horst Hippler, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, schlägt daher in einem Interview vor, die Regelstudienzeit nicht als Maximaldauer zu behandeln, sondern als flexibel handhabbaren Richtwert zu betrachten (*Maleike 2016*). Dafür spricht auch, dass – wenngleich eine kurze Studiendauer aus Arbeitgebersicht häufig erwünscht ist – zumindest bei Bachelor-Studierenden Sozialkompetenz für wichtiger erachtet wird als Fachkompetenzen (*Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2015, S. 3*). Eine gut begründete längere Fachstudiendauer (*Bakmaz/Bülow 2015*) scheint deshalb nicht zwingend problematisch (*Meulemann 1992, S. 131*).

Angesichts ihrer Relevanz stellt sich die Frage, warum die Regelstudienzeit trotz der vielfältigen Vorteile kürzerer Studiendauern nach wie vor häufig überschritten wird. Möglicherweise tragen Merkmale auf Hochschulebene wie Überlast und damit einhergehend schlechte Studienbedingungen dazu bei (vgl. *Adam 2013; Klemm 2013*), oder es spielen individuelle Eigenschaften der Studierenden eine Rolle. Auch gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren wie die Situation auf dem Arbeitsmarkt sind zu berücksichtigen (vgl. *Höppel 1993, S. 180*). Die Ermittlung von Überschreitungsgründen auf allen Ebenen erleichtert es den Hochschulen, die Studierbarkeit zu verbessern (vgl. *Krempkow 2011, S. 18*) oder Kapazitäten zu planen, die an die Länge der Regelstudienzeit gekoppelt sind (vgl. *HRG, § 10*). Eine Erforschung der Gründe verzögerter Studienverläufe ist darüber hinaus wichtig, da bei Überschreitungen auch öfter Studienabbrüche zu verzeichnen sind und Gründe für Abbrüche somit potentielle Ursachen einer Überschreitung der Regelstudienzeit sein können. Eine Zusammenschau solcher Gründe fehlt bislang. Das Ziel des vorliegenden Beitrags liegt daher in der Erstellung eines Kategoriensystems, welches die Gründe verlängerter Studienzeiten aus Studierendensicht enthält. Aus der vorliegenden Literatur wird zunächst ein vorläufiges Kategoriensystem abgeleitet (Kapitel 2). Dessen inhaltliche Validität wird dann anhand der Kategorisierung offener Studierendenantworten überprüft (Kapitel 3). Gleichzeitig wird das Kategoriensystem induktiv ausdifferenziert. Die daraus resultierenden Kategorien werden inhaltlich beschrieben (Kapitel 4), bevor Implikationen für die Begrenzung der Studiendauer aufgezeigt sowie methodische Stärken und Limitationen der Arbeit diskutiert werden (Kapitel 5).

## 2 Existierende Systematisierungen zu Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit und darauf bezogene Forschungsdesiderate

Bereits seit den 1960er Jahren wird zu studienzeitbeeinflussenden Faktoren geforscht. Mittlerweile dürfte es Konsens sein, dass die „Studiendauer ein Produkt des Zusammenspiels mehrerer und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelter Faktoren ist“ (Schaeper/Minks, 1997, S. 5).

### 2.1 Ableitung der Hauptkategorien für das vorläufige Kategoriensystem

Zunächst erfolgte eine Durchsicht von Studien<sup>2</sup> zu Gründen für eine Verlängerung der Studiendauer, eine Überschreitung der Regelstudienzeit oder einen Studienabbruch (vgl. Blüthmann et al. 2011). Im Großteil dieser Studien wurde nur ein Teil der potentiellen Faktoren berücksichtigt (vgl. Alesi et al. 2014 und Schomburg 2013 für seltene Ausnahmen). Insgesamt ergibt sich ein Bild heterogener und meist unvollständiger Systematisierungen. Über diese Studien hinweg werden zu den *hochschulinternen Faktoren* häufig Strukturmerkmale der Universität auf Ebene des Studiengangs, des Fachbereichs oder der Fakultät, sowie die damit zusammenhängende Studienqualität gezählt („hausgemachte“ Ursachen, Harnier et al. 1998, S. 1). Die außerhalb der Verantwortung der Hochschule liegenden *hochschulexternen Faktoren* werden nicht einheitlich gegliedert. In einigen Studien werden individuelle Merkmale der Studierenden, wie die Abiturnote, der Bildungshintergrund oder Persönlichkeitseigenschaften als gesonderte Ebene betrachtet (Krempkow 2008; Krempkow 2011; Schaffrath 1997). Die mit dem Lebensumfeld der Studierenden zusammenhängenden Rahmenbedingungen wie Studienanfängerzahlen, Fächerkultur, Hochschulart (Krempkow 2008), gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (Dichtl et al. 1990) oder die soziale und materielle Lage der Studierenden (Schaeper/Minks 1997) werden teilweise gesondert betrachtet oder mit den individuellen Merkmalen vermischt. Ähnliches gilt für eine vom Schweizer Bundesamt für Statistik (2003) publizierte Studie, in der wirtschaftliche Faktoren zwar einer Kontextebene zugeordnet werden, eine Erwerbstätigkeit jedoch zu den individuellen Merkmalen der Studierenden gezählt wird. Auch bei der von Alesi et al. (2014) angeführten Ebene ‚individuelles Studierverhalten‘ wird nicht klar zwischen Kontextfaktoren (z.B. Erwerbstätigkeit) und personenbezogenen Merkmalen (z.B. Wichtigkeit des Studiums und damit einhergehender Aufwand) unterschieden.

In der vorliegenden Arbeit wird ein an die Systematisierungen von Krempkow/Bischof (2010) und Blüthmann et al. (2011) angelehntes Kategoriensystem verwendet, welches die Unterteilung von hochschulexternen Faktoren in individuelle Merkmale und Lebens-

<sup>2</sup>Diese Studien basieren entweder auf Befragungen von Studierenden und Absolventen, der Analyse vorliegender hochschulstatistischer Daten oder der kombinierten Analysen beider. Einige Arbeiten verbinden hochschulstatistische Daten mit der Sichtweise von Angestellten der Universität oder Hochschulexperten.

kontext der Studierenden berücksichtigt und Ausgangspunkt für die weitere Ausdifferenzierung ist:

- „hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)“ beinhalten Aspekte wie die Organisation von Lehrveranstaltungen, Prüfungen oder Informationsangeboten,
- „individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen“ umfassen Ausgangsbedingungen und motivations- bzw. einstellungsbezogene Merkmale von Studierenden,
- „persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren“ beziehen sich auf das außeruniversitäre Lebensumfeld der Studierenden.

## **2.2 Ausdifferenzierung der Unterkategorien durch die Systematisierung vorliegender Arbeiten**

Nach der Entwicklung der Hauptkategorien wurden die in der recherchierten Literatur benannten Aspekte für die Überschreitung der Regelstudienzeit extrahiert. Als Resultat von Diskussionen in der Arbeitsgruppe ließen sich alle Gründe einer zweiten Gliederungsebene des vorläufigen Kategoriensystems zuordnen (vgl. kursiv gesetzte Kategorien in Tabelle 1). Die Extraktion basierte hauptsächlich auf Studierenden- und Absolventensurveys mit geschlossenen Antwortformaten, in welchen die Studierenden die subjektive Relevanz verschiedener Gründe einschätzten. Zusätzlich flossen Prädiktoren aus Untersuchungen ein, für die sich statistisch signifikante Effekte auf die (erwartete) Studiendauer bzw. die Überschreitung der Regelstudienzeit ergeben hatten (*Alesi et al. 2014; Hackl/Sedlacek 2002; Harnier et al. 1998; Katsikas/Panagiotidis 2011; Krempkow 2011*). Hierbei wurden nur Variablen berücksichtigt, die von den Studierenden wahrgenommene Ursachen einer Überschreitung der Regelstudienzeit darstellen.<sup>3</sup>

### **Hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)**

(1) Mängel in der Lehr-, Prüfungs- und Hochschulorganisation:

- Überschneidungen von Lehrveranstaltungen oder Prüfungen (*Abele et al. 2009; Alesi et al. 2014; Blüthmann et al. 2011; Herrmann 2011; Krempkow/Bischof 2010; Olejniczak 2012; Schomburg 2013*),
- geringe Anzahl und Frequenz von Wiederholungsprüfungen und quantitativ unzureichende Angebote seitens eines Fachs (*Harnier et al. 1998; Krempkow 2011; Wentura et al. 2013*),
- fehlende Hilfestellungen seitens der Universität zur sozialen Integration der Studienanfänger (*Alesi et al. 2014; Blüthmann et al. 2011; Harnier et al. 1998*),

---

<sup>3</sup>Variablen wie die Lage des Hochschulstandorts oder die Bildungsherkunft wurden bspw. nicht mit einbezogen.

- Nichtzulassung zu notwendigen Lehrveranstaltungen und Prüfungen (z. B. *Mauermeister/Ratzlaff 2011*).

(2) Probleme bzgl. des Aufbaus und der Strukturierung des Studiums:

- hohe Anforderungen oder Belastungen durch das Studium allgemein (z. B. zu umfangreicher Lehrstoff) und zu umfangreiche Abschlussarbeit (u. a. *Wentura et al. 2013*),
- Strukturiertheitsgrad des Studiums, Änderungen der Prüfungs- oder Studienordnung, mangelnde Flexibilität der Studienpläne, fehlende Praxisausrichtung, unzureichender Arbeitsmarktbezug im Studium (*Alesi et al. 2014; Blüthmann et al. 2011; Harnier et al. 1998; Herrmann 2011; Krempkow 2011*).

(3) mangelnde Qualität der Lehre:

- falsche oder schlechte fachliche Beratung und Betreuung (z. B. *Dichtl et al. 1990; Reiß/Moosbrugger 2004*),
- schlechte Qualität der Didaktik (*Blüthmann et al. 2011*) oder unzureichende Ausstattung (*Alesi et al. 2014*),
- geringe Häufigkeit und Intensität persönlicher Kontakte von Studierenden und Lehrenden (*Krempkow 2011*) und ungenügende Kommunikation an der Hochschule und im Fachbereich (*Friedrich 1990*).

### **Individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen**

(1) zeitintensives Studierverhalten:

- (zusätzliche) Praktika, Auslandsaufenthalte (z. B. *Abele et al. 2009; Alesi et al. 2014; Mauermeister/Ratzlaff 2011*),
- parallele Aufnahme eines weiteren Studiums (*Wentura et al. 2013*),
- zusätzliches Studienengagement bzw. überfachliches Interesse (z. B. *Herrmann 2011; Olejniczak 2012*).

(2) nicht studienbezogene Verzögerungen:

- Engagement in der Gesellschaft oder in Gremien der Universität (z. B. *Abele et al. 2009*), Erwerb weiterer fach- und studiumsübergreifender Qualifikationen, Verfolgen außeruniversitärer Interessenschwerpunkte (z. B. *Hackl/Sedlacek 2002; Wentura et al. 2013*); Hier deuten sich bewusste Überschreitungen der Regelstudienzeit an, die auf das Ziel zurückgehen, umfassendere Lernerfahrungen zu machen oder andere Aktivitäten zu verfolgen.

(3) fehlende interne Ressourcen:

- Prüfungsangst (*Wentura et al. 2013*), Lernschwierigkeiten (*Blüthmann et al. 2011*), mangelnde kognitive oder fachliche Fähigkeiten (z.B. *Herrmann 2011; Olejniczak 2012*), mangelnde oder fehlende (Studien-)Motivation (z.B. *Blüthmann et al. 2011; Dichtl et al. 1990*), mangelndes fachliches Interesse (z.B. *Katsikas/Panagiotidis 2011*), Zweifel an persönlicher Eignung für ein Studium oder für das Studienfach (z.B. *Abele et al. 2009; Krempkow 2011*), falsche Vorstellungen bezogen auf das Studienfach, hoher studienbezogener Zeitaufwand (*Blüthmann et al. 2011*), Orientierungsschwierigkeiten (*Blüthmann et al. 2011; Dichtl et al. 1990*), dysfunktionale Einstellung zur Studiendauer (*Krempkow/Bischof 2010; Reiß/Moosbrugger 2004*), migrationsbedingte Probleme (z.B. sprachliche Schwierigkeiten, *Alesi et al. 2014; Olejniczak 2012*),

(4) Verzögerungen durch Fach-/Hochschulwechsel (z.B. *Abele et al. 2009; Herrmann 2011*).

### **Persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren:**

- (1) schlechte Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (findet sich in fast allen hier zitierten Studien z.B. bei *Katsikas/Panagiotidis 2011*),
- (2) gesundheitliche Gründe (z.B. auch *Hackl/Sedlacek 2002*),
- (3) familiäre Gründe, z.B. Geburt und Erziehung von Kindern, Pflege Angehöriger (*Harnier et al. 1998; Krempkow 2011*),
- (4) ungünstiger Arbeitsmarkt sowie außeruniversitäre Kontextfaktoren (z.B. schlechte studiengangspezifische Berufsaussichten, *Blüthmann et al. 2011; Friedrich 1990; Harnier et al. 1998* oder die allgemeine wirtschaftliche Lage, *Bundesamt für Statistik 2003*).

Um die Aussagen kategorisieren zu können, bei denen die zugrundeliegende Ursache nicht eindeutig auszumachen war, wurde zusätzlich die Hauptkategorie „sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums“ eingeführt. Dies betraf allgemein formulierte Aussagen, wie nicht bestandene Prüfungen oder hohe Durchfallquoten seien die Ursache einer verlängerten Studiendauer.

Der Einsatz vorformulierter Items mit geschlossenem Antwortformat in den vorliegenden Befragungen führte häufig zu einem hohen Anteil an „sonstigen Gründen“ (z.B. zwölf Prozent bei *Alesi et al. 2014*, 21 Prozent bei *Olejniczak 2012*). Um das Spektrum der Gründe einer Überschreitung der Regelstudienzeit zu ermitteln, können

die offenen Antworten dieser Antwortmöglichkeit ausgewertet und kategorisiert werden. Bislang liegen nur wenige Studien mit solch qualitativen Analysen zu Gründen verlängerter Studienzeiten vor, die zudem oft vor der Bologna-Reform durchgeführt wurden (vgl. Höppel 1993). Sie beschränken sich meist auf einzelne Fakultäten oder Fachbereiche und schließen nur wenige Probanden ein (z. B. Dichtl et al. 1990; Friedrich 1990; Harnier et al. 1998); gleichzeitig analysieren sie häufig nicht die Studierendensicht (z. B. Heublein/Schwarzenberger 2005). Auch angesichts der heterogenen Klassifizierung solcher Gründe in vorliegenden Arbeiten ist die Inhaltsvalidität bislang verfügbarer Fragebögen nicht hinreichend gesichert.

### 3 Methode: Validierung des vorläufigen Kategoriensystems mit empirischen Daten

#### 3.1 Durchführung und Stichprobe

Es wurden Daten aus der Onlinebefragung zu den Studienbedingungen an einer großen deutschen Volluniversität herangezogen (freiwillige Teilnahme aller Studierenden ab dem dritten Fachsemester von Januar bis Februar 2011, Teilnahmequote: 26 Prozent).<sup>4</sup> Eingeleitet durch die Frage „Aus welchen Gründen werden Sie die Regelstudienzeit vermutlich überschreiten bzw. haben Sie die Regelstudienzeit bereits überschritten?“ wurden den Studierenden neben der offenen Antwortmöglichkeit 13 ausgewählte, an Abele et al. (2009) angelehnte Items vorgegeben.<sup>5</sup> Mehrfachantworten waren möglich. Die Kombination aus vorgegebenen und offenen Antwortmöglichkeiten zusammen mit dem Einbezug von Personen nach neuer sowie nach alter Studienordnung sollte eine umfassende Analyse des Spektrums der Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit ermöglichen und gleichzeitig die Menge der inhaltsanalytisch auszuwertenden Texte in einem handhabbaren Rahmen halten.

Analysiert wurden die Antworten von  $N = 1906$  Studierenden (55 Prozent weiblich; Alter:  $M = 25.71$  Jahre,  $SD = 2.73$ ;  $n_{\text{alte Studienordnung}}^6 = 1213$ ,  $M_{\text{Fachsemester}} = 9$  ( $SD = 2.1$ );  $n_{\text{neue Studienordnung}}^7 = 693$ ,  $M_{\text{Fachsemester}} = 5$  ( $SD = 1.6$ )) (Philosophische Fakultät  $n = 1048$  (darunter  $n = 582$  Lehrämter), Naturwissenschaftliche Fakultät  $n = 318$ , Technische Fakultät  $n = 392$ , Medizinische Fakultät  $n = 209$ , Rechtswissenschaftliche Fakultät  $n = 109$ ). Davon haben  $n = 565$  Studierende (61 Prozent weiblich) die offene Antwortoption genutzt ( $n_{\text{alte Studienordnung}} = 334$ ,  $M_{\text{Fachsemester}} = 10$  ( $SD = 1.96$ );  $n_{\text{neue Studienordnung}} = 231$ ,  $M_{\text{Fachsemester}} = 5$  ( $SD = 1.5$ ); Philosophische Fakultät  $n = 312$  (darunter

<sup>4</sup>Es handelte sich um eine ad-hoc-Stichprobe, die Autoren hatten auf die Datenerhebung keinen Einfluss.

<sup>5</sup>Diese Frage wurde nur denen angezeigt, die laut Selbstauskunft die Regelstudienzeit schon überschritten haben oder voraussichtlich überschreiten werden. Items können beim Erstautor angefordert werden.

<sup>6</sup>Staatsexamen, Diplom, Studiengang mit kirchlichem Abschluss, Bakkalaureusstudiengang

<sup>7</sup>Bachelor oder Master



$n = 207$  Lehrämter), Naturwissenschaftliche Fakultät  $n = 95$ , Technische Fakultät  $n = 93$ , Medizinische Fakultät  $n = 46$ , Rechtswissenschaftliche Fakultät  $n = 19$ ).

### 3.2 Auswertung

Das vorläufige Kategoriensystem stellte den deduktiv gewonnenen Ausgangspunkt dar. Induktiv wurden zunächst die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten integriert. Anschließend wurde es durch die Analyse der 676 kodierten Textstellen aus den offenen Antworten der Studierenden weiter ausdifferenziert (Zahl der benannten Gründe:  $M = 1.2$ ,  $SD = 0.52$ ). Dies geschah mit der Technik der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) unter Verwendung von MAXQDA 12 (VERBI 2016). Für die Kategorisierung wurde ein Kodierleitfaden mit Definitionen aller Kategorien, Ankerbeispielen und Kodierregeln erarbeitet und fortlaufend ergänzt und angepasst. Das Urteil des ersten Raters wurde durch einen unabhängigen Zweitrater validiert. Die Aussagen der Studierenden ließen sich auf der jeweils untersten Gliederungsebene mit einer Beurteilerübereinstimmung von Cohen's  $\kappa = .76$  zuordnen. Nach Herstellung von Konsens zwischen den Kodierenden bzgl. der Zuordnung nicht übereinstimmender Textstellen und der Beseitigung von Abgrenzungsproblemen wurde das Kategoriensystem umstrukturiert. Um den Optimierungsprozess auf seinen Erfolg hin zu überprüfen, erfolgte deshalb ein erneutes Zweitrating durch eine weitere unabhängige Person. Dafür wurden 25 Prozent des gesamten Materials zufällig ausgewählt und erneut kodiert. Auf der untersten Gliederungsebene ergab sich eine sehr gute Beurteilerübereinstimmung von Cohen's  $\kappa = .79$  (auf der obersten Ebene Cohen's  $\kappa = .84$ ; vgl. Wirtz/Caspar 2002, S. 59). Die erforderliche eindeutige Zuordnung der Textstellen erfolgte durch die Herstellung von Konsens zwischen Erst- und Zweitrater.

## 4 Ergebnisse

Bei der Kategorisierung der offenen Antworten wurde die Gliederung des vorläufigen Kategoriensystems beibehalten und es wurden allen Unterkategorien Textstellen zugeordnet. Die meisten Unterkategorien wurden induktiv in Facetten ausdifferenziert (vgl. Tabelle). Die Auswertung der Häufigkeiten erfolgte getrennt für Personen, die den vorgegebenen Antworten zugestimmt hatten und für jene, die sich in der offenen Antwortoption äußerten. Der Fokus lag auf der Ermittlung des Spektrums der Gründe insgesamt und darauf, inwiefern sich die aus der Literatur deduzierten Kategorien eignen, die Aussagen der Studierenden sinnvoll zu systematisieren. Eine Unterscheidung nach Fächern oder Abschlussarten erfolgte daher nicht.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>Darüber hinaus ergaben sich in  $\chi^2$ -Tests keine gravierenden systematischen Unterschiede zwischen Studierenden nach alter und neuer Studienordnung.

**Tabelle:** Endgültiges Kategoriensystem zu den von den Studierenden subjektiv wahrgenommenen Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit mit Angabe der Anzahl der Personen pro Kategorie

Element des Kategoriensystems	N vorgegeben <sup>a</sup>	N offen <sup>b</sup>
<b>1 Systemebene</b>	—	<b>9</b>
<b>2 Hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)</b>	<b>600</b>	<b>244</b>
2.1 Mängel in der Lehr-, Prüfungs- und Hochschulorganisation	600	67
2.1.1 Schlechte Organisation von Lehrveranstaltungen	404	35
2.1.2 Schlechte Prüfungsorganisation	281	14
2.1.3 Informationsdefizite und fehlende Hilfestellungen	—	11
2.1.4 Bürokratische Hürden	—	10
2.2 Probleme bzgl. des Aufbaus und der Strukturierung des Studiums	—	173
2.2.1 Hoher zeitlicher und inhaltlicher Umfang im Studiengang allgemein	—	100
2.2.2 Hoher Umfang verpflichtender Studienleistungen	—	83
2.3 Mangelnde Qualität der Lehre	—	20
2.3.1 Fehlende oder unzureichende Betreuung	—	12
2.3.2 Mangelnde Qualität der Lehrveranstaltungen	—	6
2.3.3 Fehlende oder mangelnde Ausstattung	—	2
<b>3 Individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen</b>	<b>920</b>	<b>262</b>
3.1 Zeitintensives Studierverhalten	585	132
3.1.1 Erhöhte Zeitinvestition in Lern- und Studierverhalten	349	22
3.1.2 Über die Prüfungsordnung hinausgehende Bildung	268	112
3.2 Nicht studienbezogene Verzögerungen	394	30
3.2.1 Engagement in außeruniversitären Vereinigungen	332	4
3.2.2 Engagement in Studierendenvertretungen und -initiativen	131	1
3.2.3 Freizeit, Hobbies, sich Zeit lassen	—	18
3.2.4 Urlaubssemester/Auslandsaufenthalt/Reisen	—	7
3.3 Fehlende interne Ressourcen	137	32
3.3.1 Ungünstige Handlungsregulation	137	23
3.3.2 Fehlende Kompetenzen	—	10
3.4 Verzögerung durch Fach-/Hochschulwechsel	—	74
3.4.1 Wechsel des Fachs/der Fächer oder des Studiengangs	—	63
3.4.2 Hochschulwechsel	—	11
<b>4 Persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren</b>	<b>1079</b>	<b>58</b>
4.1 Schwierige Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit	959	15
4.2 Gesundheitliche Probleme	174	14
4.3 Familiäre Herausforderungen	113	26
4.3.1 Kinderbetreuung oder Schwangerschaft	71	6
4.3.2 Betreuung pflegebedürftiger Personen	45	3
4.3.3 Andere familiäre und private Herausforderungen	—	18

Fortsetzung Tabelle nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle**

Element des Kategoriensystems	N vorgegeben <sup>a</sup>	N offen <sup>b</sup>
<i>4.4 Ungünstiger Arbeitsmarkt</i>	—	4
<b>5 Sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums</b>	<b>782</b>	<b>38</b>
<i>5.1 Wiederholung von nicht bestandenen Prüfungen, Kursen oder sonstigen Leistungen</i>	540	7
5.2 Verzögerungen bei der Abschlussarbeit, Studienarbeit oder Praktikum	297	31

Anmerkung:

Aus der Literatur abgeleitete Haupt- und Unterkategorien sind kursiv gesetzt, alle anderen wurden induktiv aus dem analysierten Datensatz gewonnen. Da für die Analyse auf Daten zurückgegriffen wurde, deren Erhebung bereits vor der Kategorisierung der in der Literatur aufgefundenen Gründe abgeschlossen war und der Onlinebefragung Platzbeschränkungen unterlagen, konnten nicht allen kursiv gesetzten Kategorien Items mit geschlossenem Antwortformat zugeordnet werden. Aufgrund von Mehrfachnennungen in untergeordneten Ebenen kann die Zahl der Personen auf übergeordneten Ebenen von der Summe der Personen auf untergeordneten Ebenen abweichen (vgl. Kröner et al. 2012). Wenn keine vorgegebene Antwortmöglichkeit vorhanden war, ist diese mit „—“ gekennzeichnet.

<sup>a</sup> Anzahl der Personen, die sich bei den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bzw.

<sup>b</sup> bei der offenen Antwortoption äußerten.

#### 4.1 Systemebene

Die „Systemebene“ ergab sich induktiv als neue Hauptkategorie, da einige Studierende Gründe anführten, die der Hochschulpolitik auf Landes- oder Bundesebene zuzuordnen waren. Diese Aussagen bezogen sich beispielsweise auf Inkompatibilitäten zwischen Studienordnungen oder Studienplänen nach einem Hochschulwechsel.

#### 4.2 Hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)

Die Unterkategorie „Mängel in der Lehr-, Prüfungs- und Hochschulorganisation“ ließ sich weiter ausdifferenzieren, u. a. in die Facette „schlechte Organisation von Lehrveranstaltungen“. Sie enthält Aussagen zu zeitlichen Überschneidungen, mangelndem Angebot von Lehrveranstaltungen und zur schlechten Erreichbarkeit des Studienortes, wobei hier u. a. das Pendeln zwischen weit auseinanderliegenden Veranstaltungsorten gemeint ist. Schlecht abgestimmte oder zu wenige (Nachhol-)Prüfungstermine deuten auf „schlechte Prüfungsorganisation“ hin (z. B. „Ich hätte [sic] mehrfach bis zu drei Prüfungen an einem Tag und musste einige daher schieben.“ Nr. 373). „Informationsdefizite und fehlende Hilfestellungen“ lassen sich in Aussagen zur ungenügenden Informationsweitergabe seitens der Universität, fehlender Unterstützung für Studieneinsteiger und in Beschwerden über das „Rausprüfen“ von Studierenden erkennen. Beschwerden über die Organisation des Prüfungsamts oder die Nichtanerkennung von Studienleistungen wurden als „bürokratische Hürden“ kategorisiert.

„Probleme bzgl. des Aufbaus und der Strukturierung des Studiums“ zeigen sich in hohen zeitlichen Belastungen durch ein umfangreiches Studium und besonders in der Klage über die Konzeptionierung des Studiengangs (z. B. unrealistisch bemessene

Regelstudienzeit im Verhältnis zur Schwierigkeit des Lehrstoffs; gedrängter Studienaufbau). Zudem spiegeln sich diese Probleme im wahrgenommenen hohen Umfang verpflichtender Studienleistungen wider. Dies umfasst Aussagen zu einer hohen Prüfungsdichte, einer hohen zeitlichen Belastung durch Pflichtpraktika oder Projektarbeiten, der Vorbereitung auf die Abschlussarbeit oder Abschlussprüfung und der zusätzlichen Belastung durch Schlüsselqualifikationen.

Die dritte Unterkategorie umfasst die sich auf eine „mangelnde Qualität der Lehre“ beziehenden Aussagen hinsichtlich einer fehlenden oder unzureichenden Betreuung seitens der Lehrenden (z. B. „Zeitrahmen für Diplomarbeit wird durch Betreuer nicht eingehalten.“ Nr. 303) und einer mangelnden Qualität der Lehrveranstaltungen und mangelnder Ausstattung (z. B. „Verzögerung aufgrund mangelnder Laborplätze.“ Nr. 483).

### 4.3 Individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen

Verzögerungen, denen eine „erhöhte Zeitinvestition in Lern- und Studierverhalten“ zugrunde liegt, werden durch folgende Beispielaussage charakterisiert: „Magisterarbeit ist mir wichtig – dafür wollte ich ausreichend Zeit haben [...]“ (Nr. 93). Viele Studierende wollen sich absichtlich mehr Zeit für das Lernen nehmen oder sich bestmöglich auf Abschlussprüfungen vorbereiten. Der Wunsch „über die Prüfungsordnung hinausgehende Bildung“ zu erwerben (z. B. „Es geht mir nicht darum, möglichst schnell fertig zu werden, sondern möglichst viel aus meinem Studium mitzunehmen.“ Nr. 191) bildete die zweite Facette. Hier wurden ein starkes fachliches Interesse (z. B. das Sammeln von Berufserfahrungen und das Aneignen von zusätzlichem Wissen in Hinblick auf den zu erlernenden Beruf), die Freude und der Spaß am Studium geäußert. Zudem wurde die zur akademischen und persönlichen Entwicklung benötigte Zeit benannt.

„Nicht studienbezogene Verzögerungen“ wurden ausdifferenziert in inner- und außeruniversitäres Engagement und in Facetten, die freizeitorientierte oder private Interessenschwerpunkte ausdrücken. Hier sammeln sich auch Aussagen von Studierenden, denen es nicht wichtig ist, die Regelstudienzeit einzuhalten, da sie sich bewusst Zeit lassen für Aktivitäten wie fach- und studiumsübergreifende Auslandsaufenthalte (z. B. „Studium ist die schönste Zeit im Leben und nicht nur zum Studieren da. Freizeit hat man, man nimmt sie sich.“ Nr. 511).

Innerhalb der „fehlende[n] interne[n] Ressourcen“ ließen sich bzgl. einer „ungünstigen Handlungsregulation“ Angst oder Stress bezogen auf Studieneignisse, Prokrastination (auch in Form von fehlender Motivation – ‚Aufschieberei‘ – oder mangelndem Studieninteresse) und Orientierungsprobleme ausmachen. Zu letzterem Aspekt gehört das Gefühl der Überforderung angesichts der Breite des Studienangebots oder der

geforderten Studienleistungen, „nicht aufgegangene Zeitplanung“ (Nr. 342), falsche Prioritätensetzung, ein ungenügendes Informieren vor Aufnahme des Studiums und eine falsche Vorstellung vom Studienfach oder davon, „[...] was man mit seinem Studium anfangen kann/will.“ (Nr. 404; entspricht dem Aspekt einer leichtfertigen Studienfachwahl) und die späte Erkenntnis, wie ein Studium funktioniert (z. B. „Habe zu spät festgestellt, worauf es ankommt.“ Nr. 491). Fehlende fachliche oder sprachliche Kompetenzen stellen weitere Facetten dar. Für „Verzögerungen durch Fach-/Hochschulwechsel“ wurden zwei weitere Facetten vorgesehen.

#### **4.4 Persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren**

Die „schwierige Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit“ schließt das berufsbegleitende Studium, Neben- oder Ferienjobs genauso ein wie den Wegfall des BAföG-Anspruchs oder die terminliche Überschneidung von Arbeits- und Lehrveranstaltungszeiten. Die „familiäre[n] Herausforderungen“ konnten neben den schon im vorläufigen Kategoriensystem herausgearbeiteten Gründen u. a. in „andere familiäre und private Herausforderungen“ weiter ausdifferenziert werden. Aussagen wie „In dieser Fächerkombination sind sehr gute Abschlussnoten nötig, um später Berufschancen zu haben.“ (Nr. 50) oder „Einstellungsschnitt derzeit 1,8.“ (Nr. 435) repräsentieren Gründe einer Überschreitung der Regelstudienzeit, die auf einen „ungünstige[r]n Arbeitsmarkt“ und somit auf wirtschaftliche Faktoren zurückgehen.

#### **4.5 Sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums**

In die Unterkategorie „Wiederholung von nicht bestandenen Prüfungen, Kursen oder sonstigen Leistungen“ wurde die vorgegebene Antwortmöglichkeit „Ich musste Prüfungen wiederholen, wodurch sich das gesamte Studium verzögert hat“ eingeordnet. Außerdem wurde für die vorgegebene Antwortoption „Ich habe während des Semesters ein Praktikum gemacht“ und für offene Aussagen, die als „höhere Gewalt“ nicht im Einflussbereich der Hochschule oder des Studierenden liegen (z. B. „Probleme mit Kooperationspartner bei Studienarbeit.“ Nr. 495), die neue Unterkategorie „Verzögerungen bei der Abschlussarbeit, Studienarbeit oder Praktikum“ erstellt.

### **5 Diskussion**

#### **5.1 Zentrale Ergebnisse und Schlussfolgerungen**

Ziel dieses Beitrags war die Beantwortung der Frage, wie die Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit gegliedert werden sollten. Hierbei hat sich das in Kapitel 2.2 dargestellte vorläufige Kategoriensystem grundsätzlich bewährt. Veränderungen ergaben sich in Form der Ergänzung einer Hauptkategorie „Systemebene“ sowie über die Ausdifferenzierung der Unterkategorien in zahlreiche Facetten. Das

endgültige Kategoriensystem wird im Folgenden vor dem Hintergrund der Befunde aus der vorgestellten Literatur geordnet nach Hauptkategorien diskutiert und es werden Schlussfolgerungen gezogen, inwieweit die Forschungsfrage als beantwortet gelten kann.

*Systemebene:* In der vorliegenden Literatur spielen Gründe auf der Systemebene keine nennenswerte Rolle, und auch in unseren Analysen ließen sich nur einzelne Äußerungen dieser Ebene zuordnen. Hierbei ist zu bedenken, dass es einerseits für die Studierenden nicht immer leicht erkennbar ist, wenn ungünstige Studienbedingungen an ihrer Hochschule auf bildungspolitische Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Ein Beispiel hierfür wäre eine umfangreiche zeitliche Belastung von Lehrenden im Rahmen der Entwicklung und (Re-)Akkreditierung von Studiengängen. Andererseits können die von den Studierenden angeführten Probleme bzgl. der Änderungen von Prüfungsordnungen oder die fehlende Anerkennung von extern erbrachten Leistungen zumindest teilweise auch in der Verantwortung der Hochschule liegen und durch diese beseitigt werden. Hier haben die Studierenden womöglich Attributionen von Universitätsmitarbeitenden übernommen, in denen diese zur eigenen Entlastung hochschulinterne Probleme der Systemebene zuschreiben. Angesichts der mit der Validität der Studierendenaussagen zur Systemebene verbundenen Probleme scheint es daher ratsam, diese Aussagen bei einer anschließenden Fragebogenentwicklung nicht einzubeziehen und Informationen dazu aus anderen Quellen zu gewinnen.

*Hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen):* Die in dieser Studie befragten Studierenden haben vielfältige Gründe benannt, die auch in der vorliegenden Literatur diskutiert werden. So bezieht sich eine Reihe von Äußerungen auf die „Mängel in der Lehr-, Prüfungs- und Hochschulorganisation“. Zudem werden bei „Probleme[n] bzgl. des Aufbaus und der Strukturierung des Studiums“ die in der Literatur häufig angeführten hohen zeitlichen und inhaltlichen Belastungen des Studiums genannt (vgl. u. a. *Olejniczak 2012*), wobei sich viele Aussagen konkret auf spezifische Prüfungsleistungen bezogen, wie die Studienarbeit, Pflichtpraktika oder Prüfungen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Organisatorische Aspekte sollten auch in künftigen Studien berücksichtigt werden, da sich aufgrund der Modularisierung neue Probleme ergeben haben könnten (z. B. viele neue Studiengänge, mehr Mobilität und damit mehr Anerkennungsverfahren). Zugleich werden alle in der Literatur aufgefundenen Aspekte einer „mangelnden Qualität der Lehre“ als studienzeitverzögernde Bedingung angeführt. Nicht explizit von den Studierenden genannt wurden Aspekte bzgl. des Konzepts des Studiengangs: „Änderungen der Prüfungs- oder Studienordnung“, „mangelnde Flexibilität der Lehrpläne“, „fehlende Praxisausrichtung“ und „unzureichender Arbeitsmarktbezug“. Diese Aspekte sind jedoch implizit in der Unterkategorie „Probleme bzgl. des Aufbaus und der Strukturierung des Studiums“ enthalten.

*Individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen:* Generell decken sich die Antworten der Studierenden mit den Befunden aus der Literatur. Zweifel an persönlicher Eignung für ein Studium/Studienfach (z.B. *Abele et al. 2009*) wurden nicht explizit benannt, werden aber durch die Facette „fehlende Kompetenzen“ inhaltlich abgedeckt. Konkretisiert wird diese Hauptkategorie durch Aussagen, die betonen, dass man sich bestmöglich auf eine Prüfung vorbereiten möchte (vgl. Kategorie „erhöhte Zeitinvestition in Lern- und Studierverhalten“). Die dahinterstehenden Motive können sowohl auf höheren Wissens- bzw. Kompetenzerwerb als auch auf den Wunsch nach bestmöglichen Noten zurückgehen.

*Persönliche Lebensbedingungen und Kontextfaktoren:* Hier gehörte die mangelnde Vereinbarkeit eines Studiums mit einer finanziell notwendigen Erwerbstätigkeit erwartungsgemäß zu den häufigsten Gründen. Auch die der Unterkategorie „ungünstiger Arbeitsmarkt“ zugeordneten Gründe sind ein systembedingtes Problem, da beispielsweise zu viele Studierende für einen Studiengang zugelassen werden, weisen aber auch eine individuelle Komponente auf, da die Arbeitsmarktchancen auch mit individueller Qualifikation und persönlicher Flexibilität variieren. Inhalt und Seltenheit der Aussagen zu den übrigen persönlichen Lebensbedingungen und Kontextfaktoren stehen im Einklang mit der Literatur (z.B. *Abele et al. 2009; Herrmann 2011*).

*Sonstige und nicht kategorisierbare Gründe:* Einige Aussagen der Studierenden mussten der Hauptkategorie „sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums“ zugeordnet werden. Dass auch manche der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten hier kategorisiert werden mussten, zeigt, dass diese für künftige Surveys einer Überarbeitung bedürfen.

## 5.2 Implikationen für quantitative Erhebungen

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass eine Kombination aus der Ableitung eines vorläufigen Kategoriensystems aus der Literatur und dessen anschließender qualitativ-inhaltsanalytischer Ausdifferenzierung zur Generierung eines differenzierten, inhaltsvaliden und empirisch abgesicherten Kategoriensystems dienen kann. So lassen sich die Vorteile großer Stichproben in quantitativen Erhebungen mit der hohen Detailauflösung qualitativer Erhebungen verbinden. Da trotz der immer wieder propagierten *mixed-methods*-Perspektive bei quantitativen Fragebogenerhebungen im Vorfeld häufig keine hinreichenden qualitativen Vorstudien durchgeführt werden, besteht die Gefahr einer beeinträchtigten Inhaltsvalidität. Auch in der vorliegenden Studie deckten die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht alle von den Studierenden in den offenen Antwortmöglichkeiten häufig benannten Aspekte ab (vgl. Tabelle 1). Das Design ist somit geeignet, Empfehlungen für die Optimierung des quantitativen Fragebogenteils abzuleiten. In zukünftigen Studien sollte insbesondere eine Frage

nach der Studienzeitverzögerung infolge einer großen Anzahl an verpflichtenden Studienleistungen neu aufgenommen werden. Gleiches gilt für ein Item zur gewollten Überschreitung der Regelstudienzeit im Rahmen eines Kompetenzerwerbs über den Modulplan hinaus (vgl. *Alesi et al. 2014, S. 27*).

Ein im vorliegenden Survey verwendetes Item („Ich habe mich erst sehr spät für meine Vertiefungsfächer entschieden“) verweist auf ein ungünstiges Studierverhalten, welches nicht unbedingt mit einer Überschreitung der Regelstudienzeit einhergehen muss. Zusätzlich sollten „sonstige Probleme bei spezifischen Situationen eines Studiums“ in einer offenen Antwortkategorie weiterhin mit erfasst werden, vorzugsweise ausdifferenziert in Bezug zur institutionellen Ebene (z. B.: „In Bezug auf die Studienbedingungen an meiner Hochschule sehe ich Gründe für lange Studienzeiten darin, dass ...“) und in Bezug zur individuellen Ebene (z. B.: „Für mich persönlich sehe ich Gründe [...] darin, dass...“). Die angegebenen Gründe können in künftigen Studien für die Ergänzung weiterer Items genutzt werden.<sup>9</sup>

### **5.3 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf**

#### **5.3.1 Multiperspektivität**

Zur Ausdifferenzierung des Kategoriensystems wurde ausschließlich die Sichtweise der Studierenden in den Blick genommen (zur retrospektiven Erhebung studienzeitbeeinflussender Faktoren siehe *Schaffrath 1997, S. 50*). Diese kann in künftigen Studien mit hochschulstatistischen Daten und der Perspektive der Lehrenden kombiniert werden (vgl. *Harnier et al. 1998; Schomburg 2013*), um einen umfassenderen Überblick über die Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit zu erhalten (siehe *Clausen 2002; Krempkow/Bischof 2010, S. 134*).

#### **5.3.2 Generalisierbarkeit und Validität**

In der vorliegenden Studie wurden Studierende einer Volluniversität befragt. Das ist vermutlich hinreichend ergiebig, um das Spektrum der Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit fächerübergreifend abzubilden, da der Abgleich mit Ergebnissen aus ähnlichen Studien die Ergebnisse bestätigt. Aufgrund anderer Organisationsstrukturen bzw. Schwerpunktsetzungen können sich an Fachhochschulen möglicherweise andere Akzente hinsichtlich des Zusammenspiels der Gründe ergeben als an Universitäten. Gleiches gilt auch für potentielle Unterschiede zwischen Studiengängen. Sollten diese analysiert werden, ist darauf zu achten, dass die Studiengänge einen vergleichbaren Implementationsgrad aufweisen. So dürften sich in neu ein-

<sup>9</sup>Vgl. hierzu *Penthin et al. (2015, Februar)* für eine Pilotierung der Entwicklung von Items basierend auf dem hier vorgestellten Kategoriensystem.



geführten Masterstudiengängen andere organisatorische Probleme zeigen als in lang etablierten Staatsexamensstudiengängen (vgl. *Alesi et al. 2014, S. 17*).

In der vorliegenden Arbeit konnten als Hauptquelle mangelnder Beurteilerübereinstimmung „hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)“ sowie „individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen“ identifiziert werden. Diese Abgrenzungsunschärfen liegen laut *Schaeper/Minks (1997, S. 5)* daran, dass die verschiedenen Ebenen, auf denen Ursachen einer verlängerten Studiendauer liegen können, voneinander abhängig sind. Dies sollte zusammen mit dem hohen Wert der Beurteilerübereinstimmung die Validität der Ergebnisse nicht weiter einschränken.

### **5.3.3 Vergleich offener und geschlossener Antworten**

Durch die kombinierte Auswertung offener und geschlossener Antworten entstanden einerseits Kategorien, die ausschließlich auf freien Aussagen basierten und andererseits Kategorien, zu denen sowohl offene Aussagen als auch geschlossene Antwortmöglichkeiten vorlagen. Letzteres bedeutet entweder, dass Studierende die entsprechenden vorgegebenen Antwortmöglichkeiten übersehen haben, oder dass die Studierenden bewusst sowohl die vorgegebene Antwortmöglichkeit angekreuzt als auch die offene Antwortoption genutzt haben, um die Relevanz dieses Grunds besonders zu betonen oder feine Differenzierungen in ihrer Wahrnehmung zum Ausdruck zu bringen. Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um einen Vergleich der Häufigkeiten ging, sondern um die generelle Systematisierung der Ursachen, schränkt dieses Phänomen die Aussagekraft der Ergebnisse nicht weiter ein: Es ist sehr wahrscheinlich, dass angesichts der Menge an einbezogener Literatur für die Erstellung des vorläufigen Kategoriensystems und der hohen Teilnehmendenzahl dieser Studie das endgültige Kategoriensystem ein umfangreiches Spektrum der Gründe abbildet.

### **5.3.4 Abfrage subjektiver Einschätzungen in Studierendenumfragen**

Studierende werden nicht immer valide beurteilen können, welcher Ebene studienzeitverlängernde Gründe zuzuordnen sind. Allerdings wird sich dies primär auf die Unterscheidung der Ebene der eigenen Hochschule („hochschulinterne Faktoren (Studienbedingungen)“) von der Hochschulpolitik im Allgemeinen („Systemebene“, z. B. auf Vorgaben der Bildungspolitik) beziehen. Weiterhin ist nicht sicher, dass die Studierenden immer die für eine Überschreitung der Regelstudienzeit ausschlaggebenden Gründe nennen oder ob sie die sich daraus ergebenden Probleme thematisieren (z. B. gibt jemand an, sein Freisemester sei der Grund, tatsächlich aber müsste sich daraus nicht zwingend eine Verzögerung ergeben, wenn eine durch das Freisemester versäumte Pflichtveranstaltung in einem semesterweisen statt jährlichen Turnus angeboten würde). Auch einige Angaben zu Urlaubssemestern oder Fach-/

Hochschulwechsel innerhalb der Hauptkategorie „individuelle Merkmale und Eingangsvoraussetzungen“ müssen kritisch gesehen werden. Beispielsweise bleiben Urlaubssemester bei der Berechnung der individuellen Studiendauer außer Betracht und bei einem Fachwechsel wird meist die Fachsemesterzahl ‚zurückgedreht‘. Ob diese Angaben auf Unkenntnis beruhen oder ob daraus resultierende Probleme mit solchen Aussagen thematisiert wurden (z. B. (Neu-)Orientierung im Studium), kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Überdies kann nicht völlig ausgeschlossen werden, dass die Studierenden im Sinne selbstwertdienlicher Attributionen individuelle Probleme im Studium bewusst oder unbewusst auf Umstände an der Hochschule zurückführen, statt sie internal auf mangelnde eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zu attribuieren und so ihren Selbstwert schützen (Perry et al. 1993).

### 5.3.5 Theoretische Einordnung der Überschreitung der Regelstudienzeit

Aus soziologischer Sicht wäre es denkbar, die Gründe für Regelstudienzeitüberschreitungen in den theoretischen Rahmen der Entscheidungstheorien einzuordnen. Die Einschätzung der Kosten, Nutzen und Risiken derartiger Verzögerungen würden beispielsweise der Theorie der rationalen Entscheidung zufolge (Esser 1991) von den hier dargestellten Faktoren auf allen Ebenen beeinflusst. Dies sollte insbesondere im Rahmen künftiger quantitativer Studien erwogen werden.

## 6 Fazit

Die in der vorliegenden Arbeit gewählte methodische Herangehensweise hat sich als geeignet erwiesen, um das Spektrum möglicher Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit differenziert zu systematisieren. Die Kombination aus offenen Aussagen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten war ein geeignetes Mittel, das Kategoriensystem zu vervollständigen und auszudifferenzieren. Das generierte Kategoriensystem kann als umfassend betrachtet und daher als Ausgangspunkt für künftige Fragebogenentwicklungen genutzt werden. Eine Ableitung von Maßnahmen zur Verkürzung der Studiendauer sollte erst nach Untersuchung einer aktuellen Stichprobe der jeweiligen Hochschule erfolgen. Modularisierte Studiengänge sind mittlerweile etabliert, weshalb sich die relative Bedeutsamkeit der Kategorien verändert haben könnte.

Sollten Überschreitungen der Regelstudienzeit immer und unter allen Umständen vermieden werden? Eingangs wurden negative Folgen von Überschreitungen ausgeführt. Es gibt jedoch auch positive Begleiterscheinungen. So berichtete ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden dieser Studie (ca. 19 Prozent), dass ihnen eine „über die Prüfungsordnung hinausgehende Bildung“ wichtig sei (vgl. das ‚bewusste Zeitlassen mit dem Studium‘ als häufiger Grund bei Olejniczak, 2012). Auch viele andere in der Hauptkategorie der individuellen Gründe kategorisierten Aussagen, wie das

Interesse der Studierenden, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, Auslandsaufenthalte, fachbezogenes ehrenamtliches Engagement oder das Engagement in (außer)universitären Einrichtungen verlängern mitunter die Studiendauer, dienen aber zugleich dem Kompetenzerwerb, erhöhen damit Einkommens- und Berufschancen und bringen gesamtgesellschaftlichen Nutzen mit sich. Vor diesem Hintergrund sollten Forderungen wie „mehr Zeit für den Bachelor“ (Vollmers 2014, S. 1) nicht vorschnell als unangebracht abgetan werden. Bei der Verwendung der Studiendauer als Indikator für die Studierbarkeit (Buschle/Hähnel 2016, S. 18) ist es deshalb ratsam zu erfassen, inwieweit die Studierenden überhaupt die Einhaltung der Regelstudienzeit beabsichtigen (vgl. Reiß/Moosbrugger 2004, S. 17). Fraglich bleibt darüber hinaus, ob es sinnvoll ist, die Einhaltung der Regelstudienzeit als Indikator für die leistungsorientierte Mittelvergabe zu verwenden.

## Literatur

Abele, Christine; Bargel, Holger; Pajarinen, Anne & Schmidt, Marian (2009): Studienbedingungen und Berufserfolg – Absolventenbefragung der Universität Konstanz – Prüfungsjahrgang 2007. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-103444> (Zugriff: 01. März 2017)

Adam, Salome (2013): Studienbeginn, Studienbedingungen und Studienprobleme. Die Hochschule als ein Ort des programmierten Chaos der Massenabfertigung. In: Jupp Asdonk, Sebastian U. Kuhnert & Philipp Bornkessel (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, S. 231–243

Alesi, Bettina; Neumeyer, Sebastian & Flöther, Choni (2014): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel. [http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie\\_Studium\\_und\\_Beruf\\_in\\_NRW\\_2011.pdf](http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/INCHER-Studie_Studium_und_Beruf_in_NRW_2011.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

Bakmaz, Aleksandra & Bülow, Alexandra (02. Mai 2015): Wenn die Regelstudienzeit nicht ausreicht. In: Hamburger Abendblatt. <http://www.abendblatt.de/wirtschaft/karriere/article205289627/Wenn-die-Regelstudienzeit-nicht-ausreicht.html> (Zugriff: 01. März 2017)

Blüthmann, Irmela; Thiel, Felicitas & Wolfgramm, Christine (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. In: die hochschule 20, 2011, 1, S. 110–126. [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11\\_1/Bluethmann.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Bluethmann.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

Brugger, Pia; Threin, Marco & Wolters, Miriam (2013): Hochschulen auf einen Blick, Ausgabe 2013. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010137004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 01. März 2017)

*Bundesamt für Statistik (2003):* Einflussgrößen auf die Studienzeiten an den universitären Hochschulen. Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/lexi.Document.82627.pdf> (Zugriff: 01. März 2017)

*Buschle, Nicole & Hähnel, Sascha (2016):* Hochschulen auf einen Blick, Ausgabe 2016. Wiesbaden. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 01. März 2017)

*Centrum für Hochschulentwicklung (2017):* Indikatoren zum Baustein Studienergebnis. [http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Baustein\\_Studienergebnis](http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Baustein_Studienergebnis) (Zugriff: 01. März 2017)

*Clausen, Marten (2002):* Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?: Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 29)

*Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2015):* Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. [http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf/at\\_download/file?mdate=1453731575017](http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf/at_download/file?mdate=1453731575017) (Zugriff: 01. März 2017)

*Dichtl, Erwin; Schneider, Willy & Wolf, Bernhard (1990):* Die Studiendauer an deutschen Universitäten: Das Beispiel der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim; eine empirische Analyse. Mannheim

*Esser, Hartmut (1991):* Die Rationalität des Alltagshandelns. In: Zeitschrift für Soziologie 20, 1991, 6, S. 430–445

*Friedrich, Artur (1990):* Verlängerte Studienzeiten: Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Frankfurt am Main/New York (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 437)

*Füller, Christian (2014):* Studienzeiten und keine Ende. Bologna-Reform. In: DSW Journal, 2014, 3, S. 18–19

*Hackl, Peter & Sedlacek, Günther (2002):* Analyse der Studiendauer am Beispiel der Wirtschaftsuniversität Wien. In: Rudolf Dutter (Hrsg.): Festschrift 50 Jahre Österreichische Statistische Gesellschaft. Wien, S. 41–59. <http://www.statistik.tuwien.ac.at/oezstat/festschr02/papers/hackl4.pdf> (Zugriff: 01. März 2017)

*Harnier, Louis v.; Länge-Soppa; Schüller, Joachim & Schneider-Amos, Ingrid (1998):* Studienbedingungen und Studiendauer an bayerischen Universitäten: Reformmaßnahmen und deren Wirkungen am Beispiel ausgewählter Fächer. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, IHF, Band 52). [http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/Monographie\\_52.pdf](http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/Monographie_52.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

*Herrmann, Michael (2011):* Absolventenbefragung 2010 - Auswertung für die Philosophische Fakultät. Potsdam. [http://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/philfak/Dokumente/QSK/absolventenbefragung\\_2010\\_philfak.pdf](http://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/philfak/Dokumente/QSK/absolventenbefragung_2010_philfak.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

*Heublein, Ulrich & Schwarzenberger, Astrid (2005):* Studiendauer in zweistufigen Studiengängen. Hannover (HIS-Kurzinformation A2/2005). [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_kia/kia200502.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200502.pdf). (1. März 2017)

*Höppel, Dagmar (1993):* Ursachen langer Studienzeiten an der Universität Hohenheim. Wendlingen

*Hoymann, Tobias (2010):* Der Streit um die Hochschulrahmengesetzgebung des Bundes: Politische Aushandlungsprozesse in der ersten großen und der sozialliberalen Koalition. Wiesbaden

*HRG:* Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999

*Jaeger, Michael; Leszczensky, Michael; Orr, Dominic & Schwarzenberger, Astrid (2005):* Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Hannover (HIS-Kurzinformation A13/2005). [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_kia/kia200513.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200513.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

*Katsikas, Elias & Panagiotidis, Theodore (2011):* Student status and academic performance: Accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. In: *Studies in Educational Evaluation* 37, 2011, 2–3, S. 152–161. (Zugriff: 01. März 2017)

*Kaube, Jürgen (01. August 2014):* Studienzzeitverkürzung? Fehlanzeige. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <http://www.faz.net/aktuell/beuf-chance/campus/bologna-studienzeitverkuerzung-fehlanzeige-13069527.html> (Zugriff: 01. März 2017)

*Klemm, Klaus (2013):* Demographische Entwicklung und Bildungszeit. In: Nele McElvany & Heinz G. Holtappels (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos*. Münster/New York/München/Berlin, S. 63–73

*Krempkow, René (2008):* Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. In: *die hochschule* 17, 2008, 1, S. 91–107. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1767.pdf> (Zugriff: 01. März 2017)

*Krempkow, René (2011):* Studierbarkeit aus Ergebnisperspektive: Die Rolle individueller und institutioneller Faktoren. In: Isabel Steinhardt (Hrsg.): *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Studierbarkeit nach Bologna*. Mainz, S. 35–48

*Krempkow, René & Bischof, Lukas (2010):* Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In: Philipp Pohlentz & Antje Oppermann (Hrsg.): *Qualität – Evaluation – Akkreditierung. Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* Bielefeld, S. 123–136

*Kröner, Stephan; Schüller, Elisabeth M.; Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S.; Friedrich, Marcus C. G. & Krol, Magdalena M. (2012):* Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2012, 4, S. 707–726. doi:10.1007/s11618-012-0331-7

*Maleike, Kate (2016):* Deutschlandfunk Interview. Im Gespräch mit H. Hippler. [http://www.deutschlandfunk.de/hrk-praesident-horst-hippler-die-regelstudienzeit-ist-eine.868.de.html?dram:article\\_id=356888](http://www.deutschlandfunk.de/hrk-praesident-horst-hippler-die-regelstudienzeit-ist-eine.868.de.html?dram:article_id=356888) (Zugriff: 01. März 2017)

*Mauermeister, Sylvi & Ratzlaff, Olaf (2011):* Absolventenbefragung der Universität Potsdam 2010. Potsdam. [https://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/Absolventen/up\\_absolventen2010\\_kurzbericht\\_110621\\_or.pdf](https://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/Absolventen/up_absolventen2010_kurzbericht_110621_or.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

*Mayring, Philipp (2010):* Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken: Grundlagen und Techniken (11 Aufl.). Weinheim

*Meulemann, Heiner (1992):* Über die sozialen und persönlichen Kosten langer Studienzeiten. In: M. Kaiser & H. Görlitz (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 153.3). Nürnberg, S. 128–136

*Olejniczak, Katharina (2012):* Ergebnisbericht der Allgemeinen Studierendenbefragung Wintersemester 2011/2012 - Gesamtuniversitärer Ergebnisbericht. Bonn. <http://www.zem.uni-bonn.de/arbeitsbereiche/evaluation-qualitaets-sicherung/bildung/hochschul-evaluation/ergebnisberichte/allgemeine-studierendenbefragung/ergebnisberichte-befragung-2012/asb-2012-geschlechtsspezifisch.pdf> (Zugriff: 01. März 2017)

*Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S. & Kröner, Stephan (2013):* Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit – Entwicklung eines Kategoriensystems [Abstract]. In: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) (Hrsg.): Bildungsverläufe über die Lebensspanne. GEBF Abstractband. Kiel, S. 79. <ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/GEBF-Abstractband.pdf> (Zugriff: 01. März 2017)

*Penthin, Marcus; Fritzsche, Eva S. & Kröner, Stephan (2015, Februar):* Systematische Erhebung der Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit. Poster präsentiert auf der Jahrestagung des Zentralinstituts für Lehr-Lernforschung, Nürnberg. [http://www.eu.phil.uni-erlangen.de/Dateien%20upload/Poster\\_RSZ%C3%9Cquant.pdf](http://www.eu.phil.uni-erlangen.de/Dateien%20upload/Poster_RSZ%C3%9Cquant.pdf) (Zugriff: 01. März 2017)

*Perry, Raymond P.; Hechter, Frank J.; Menec, Verena H. & Weinberg, Leah E. (1993):* Enhancing Achievement Motivation and Performance in College Students: An Attributional Retraining Perspective. In: Research in Higher Education 34, 1993, 6, S. 687–723

*Reiß, Siegbert & Moosbrugger, Helfried (2004):* Prädiktoren von Studiendauer und Studienerfolg: Ergebnisse einer Absolventenbefragung im Diplom-Studiengang Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt (WS 1995/96 - SS 2002). Frankfurt am Main (Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Band 2004, 4)

*Schaeper, Hildegard & Minks, Karl-Heinz (1997):* Studiendauer: Eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt. Hannover (HIS-Kurzinformation A1/1997)

*Schaffrath, Frank (1997):* Analyse von studienzeitbeeinflussenden Faktoren mit Hilfe von Controlling-Instrumenten am Beispiel von drei Studiengängen und Gestaltungs-

empfehlungen. Kaiserslautern (Arbeitspapiere zu Hochschulfragen und Hochschulcontrolling, Band 11)

*Schomburg, Harald (2013):* Studierbarkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler & Klaus Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen!. [Teil] D. Qualitätsziele – Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Begriffe und Bewertungen. Berlin, S. 1–42

*van Raden, Rolf (18. März 2014):* Der Streit um die Regelstudienzeit. In: ak[duell]. <http://akduell.de/2014/03/der-streit-um-die-regelstudienzeit/> (Zugriff: 01. März 2017)

*VERBI (2016):* MAXQDA Software für qualitative Datenanalyse [Computer software]. Berlin

*Vollmers, Florian (11. März 2014):* Freiraum für Studenten: Gebt uns mehr Zeit für den Bachelor. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 1–2. <http://www.faz.net/aktuell/berufchance/campus/nur-wenige-studenten-halten-regelstudienzeit-ein-12835391.html> (Zugriff: 01. März 2017)

*Wentura, Dirk; Ziegler, Matthias; Scheuer, Anja; Bölte, Jens; Rammsayer, Thomas & Salewski, Christel (2013):* Bundesweite Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2011 im Studiengang BSc Psychologie. In: Psychologische Rundschau 64, 2013, 2, S. 103–112. DOI: 10.1026/0033-3042/a000158

*Wirtz, Markus & Caspar, Franz (2002):* Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen

*Wissenschaftsrat (WR) (2001):* Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998. Köln (Drs. 4770-01). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4770-01.pdf>

*Wissenschaftsrat (WR) (2011):* Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 2007 bis 2009. Köln (Drs. 1676-11). <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1676-11.pdf>

Manuskript eingereicht: 20.04.2016  
Manuskript angenommen: 19.03.2017

**Anschriften der Autorin und der Autoren:**

Marcus Penthin  
Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Regensburger Straße 160  
90478 Nürnberg  
E-Mail: [marcus.penthin@fau.de](mailto:marcus.penthin@fau.de)  
URL: <http://www.eu.phil.uni-erlangen.de/personen/penthin.shtml>

Dr. Eva S. Fritzsche  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Technische Universität München  
Arcisstraße 21  
80333 München  
E-Mail: [eva.fritzsche@tum.de](mailto:eva.fritzsche@tum.de)  
URL: <http://www.schulpaed.edu.tum.de/team/eva-fritzsche/>

Prof. Dr. Stephan Kröner  
Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Regensburger Straße 160  
90478 Nürnberg  
E-Mail: [stephan.kroener@fau.de](mailto:stephan.kroener@fau.de)  
URL: <http://www.eu.phil.uni-erlangen.de/personen/kroener.shtml>

Marcus Penthin arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Projekten zur Hochschulforschung sowie zu Determinanten musikalischer Aktivitäten.

Eva Fritzsche arbeitet als PostDoc am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Technischen Universität München.

Stephan Kröner ist Inhaber des Lehrstuhls für Empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.