

Studienerfolg und -misserfolg aus institutionen- und studierendenzentrierter Perspektive: Eine qualitative Untersuchung¹

Bettina Ülpenich, Luisa Junghänel, Johannes Krause, Ulrich Rosar

Die Studienerfolgswissenschaft nähert sich in der Regel aus einer quantitativen Perspektive ausgewählten Aspekten und Indikatoren des Studienerfolgs. Die hier vorgestellte Studie versteht sich als qualitativer Beitrag zur Studienerfolgswissenschaft, der grundsätzlich danach fragt, was unter einem erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Studium zu verstehen ist. Auf Grundlage von Interviews mit Hochschulangehörigen plausibilisiert die Analyse die Orientierung an zwei gegenläufigen Deutungskomplexen des Studienerfolgs, mit denen die Ambivalenz einzelner Indikatoren des Studienerfolgs einhergeht: der institutionen- und der studierendenzentrierten Perspektive. Abhängig vom jeweiligen Deutungskomplex kann ein Studienabbruch für Misserfolg oder – unter bestimmten Bedingungen auch – für Erfolg im Studium stehen.

Schlüsselwörter: Studienerfolgswissenschaft, Studienabbruch, Hochschulforschung, Dokumentarische Methode, Qualitative Sozialforschung

1 Fragestellung und Perspektive

Das Studium ist ein hoch anerkannter Bildungsweg und bietet vorteilhafte Bildungserträge (z. B. Wolter, 2022, Abschnitt 7). Gleichzeitig stellt der Studienabschluss einen zeit- und kostenintensiven Bildungsabschluss dar. Aus diesem Grund sind Aufnahme, Verlauf, Abschluss und Abbruch wichtige ordnungsbildende Momente unserer Gesellschaft (Heublein et al., 2017). Während sich Forschungsarbeiten zum Studienerfolg in einem Koordinatensystem von Studienabschluss und Studienabbruch bewegen (z. B. Heil et al., 2019; Neugebauer et al., 2021; Pape et al., 2021; Zimmermann et al., 2021), fragt dieser Artikel danach, was unter einem erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Studium überhaupt zu verstehen ist und hinterfragt damit die verbreitete Gleichsetzung von Studienabschluss und Studienerfolg.

Die Fokussierung auf Studienabschluss und Studienabbruch als hilfreiche Kriterien erfolgreicher Hochschulentwicklung scheint vor dem Hintergrund von Planbarkeit und

¹Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse sind im Rahmen des Projekts *Responsible Academic Performance Prediction (RAPP)* entstanden. Das Projekt erforscht Leistungs- und Abbruchvorhersagen des Studiums durch den Einsatz von KI-Systemen unter Berücksichtigung ethischer Aspekte und deren Wahrnehmung durch betroffene Akteurinnen und Akteure. Ziel ist es, frühzeitig Abbruchgefährdungen zu identifizieren und so den präventiven Einsatz von individuellen Unterstützungsmaßnahmen zu ermöglichen.

ökonomischer Steuerung des Studiums nachvollziehbar, wird allerdings im Angesicht neuer – nicht nur hochschulpolitischer – Themen herausgefordert. In Anbetracht der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, der Öffnung der Hochschulen hin zu Themen des lebenslangen Lernens und der Diskriminierungsfreiheit gilt es, diese Fokussierung empirisch zu hinterfragen. Die etablierten Kriterien werden der Vielfalt von Bildungszielen und Bildungskarrieren nicht gerecht. Hier kommen Orientierungsschemata von Hochschulangehörigen in den Blick, deren Perspektiven auf ein erfolgreiches Studium handlungsleitend und damit konsequenzenreich für Studierende und Hochschulen werden. Es wird davon ausgegangen, dass Hochschulangehörige ihre Interpretationen vor dem Hintergrund eines multiperspektivischen Deutungshorizonts hervorbringen und darüber mit Sinn ausstatten (Bohnsack et al., 2013b, S. 9).

Über qualitative Interviews mit Hochschulangehörigen einer deutschen Hochschule rekonstruiert dieser Artikel, was für die Interviewten überhaupt ein erfolgreiches Studium sein kann. Damit nimmt die Analyse Bezug auf die an dieser Hochschule vorherrschenden Perspektiven auf Studienerfolg. Mit diesem Ansatz wird einerseits der sich in der Studienerfolgsforschung durchsetzenden Erkenntnis Rechnung getragen, dass Studienerfolg als relatives Konzept aufzufassen ist und die Perspektive auf den Forschungsgegenstand geklärt werden muss (Bornkessel, 2018, S. 7–8; Erdmann & Mauermeister, 2016; Heublein et al., 2017, S. 11–16). Andererseits soll das an der Hochschule vorherrschende Deutungsangebot abgebildet und der quantitativ dominierten Studienerfolgsforschung eine qualitative Perspektive hinzugefügt werden (Erdmann & Mauermeister, 2016, S. 18; Neugebauer et al., 2021).

Ausgangspunkt der hier vorgestellten Analyse ist ein wissenssoziologisches Verständnis des Studienerfolgs und damit einhergehend eine normative Enthaltbarkeit, die sich weniger für die Angemessenheit von Definitionen als vielmehr für die Etablierung von Bedeutungen unter Ausschluss von Alternativen interessiert (Bohnsack et al., 2013b, S. 12–13). Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Studienerfolg nicht nur *Wirklichkeit* adäquat abbildet, sondern auch einen historisch gewachsenen politischen Begriff repräsentiert, auf den sich unterschiedliche Beteiligte mit eigenem Bedeutungsgehalt beziehen und an dem sie sich orientieren (Erdmann & Mauermeister, 2016, S. 3–5).

Alle, die sich mit Studienerfolg und -misserfolg auseinandersetzen, sind mit der Vieldeutigkeit der aufgerufenen Begriffe konfrontiert (Bornkessel, 2018, S. 7–11; Heinze, 2018, S. 41–42). So existieren unterschiedliche Definitionen, je nach Schwerpunktsetzung und Perspektive auf ein (nicht) erfolgreiches Studium (siehe Abschnitt 2 *Befunde der Studienerfolgsforschung*). Eine orientierende Frage, der in unserer Analyse gefolgt wird, lautet folglich: *Studienerfolg für wen?* Mit einer solchen Hinwendung sind selbstverständlich Ausblendungen verbunden, die für unsere Fragestellung

allerdings mehr als Wegweiser, denn als blinde Flecken zu interpretieren sind. Welche Bedeutung einzelnen Perspektiven zukommt, zeigt sich auch durch knappe Schilderungen oder negative Bezugnahmen (Bogner et al., 2014, S. 17–22; Bohnsack et al., 2013a; Polanyi, 2016; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296).

Eine zweite Relativierung ergibt sich aus einer Verlaufsperspektive auf den Gegenstand, die bereits in der frühen Phase der Studienerfolgswissenschaft angelegt ist (Tinto, 1975). Hier wird die akademische und soziale Integration der Studierenden in den Mittelpunkt gestellt, die sich im Ablauf des Studiums entwickeln bzw. verändern kann (Heil et al., 2019; Heublein & Wolter, 2011, S. 229–230; Pape et al., 2021; Petzold-Rudolph, 2018). Damit verknüpft wird herausgearbeitet, wann welche Erfolgs- und Misserfolgsdefinitionen in unserem Material relevant werden. Diese Anlage der Analyse ermöglicht es uns, Studienerfolg und Studienmisserfolg nicht notwendigerweise als Gegensatzpaar zu betrachten, sondern deren Verschränkung zu beobachten. Damit öffnet sich der Blick für Widerständigkeiten und Ambivalenzen eines (nicht) erfolgreichen Studiums.

2 Befunde der Studienerfolgswissenschaft

In diesem Abschnitt werden cursorisch zwei zentrale Befunde der Studienerfolgswissenschaft skizziert, die hinsichtlich der hier interessierenden Fragestellung von Bedeutung erscheinen: die Perspektivität von Studienerfolg und dessen Verlaufslinien.

Die Studienerfolgswissenschaft verfügt über keinen einheitlichen Erfolgs- bzw. Misserfolgsbegriff (Bornkessel, 2018; Heinze, 2018). Was unter Studienerfolg verstanden werden kann, scheint davon abhängig zu sein, wessen Perspektive auf den Gegenstand eingenommen wird. In der Forschungsliteratur finden sich individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Perspektiven (Lorson et al., 2011, S. 192–193), ergänzt durch hochschulpolitische (Pelz & Schulze-Stocker, 2018, S. 3–4), marktwirtschaftliche und persönliche Blickwinkel (Heinze, 2018, S. 41), die die Mehrdimensionalität des Gegenstands verdeutlichen.

Die zahlreichen Perspektiven gerinnen bei Bornkessel zu zwei grundlegenden Deutungen von Studienerfolg, in die sich die Vielzahl der Blickwinkel integrieren lassen: einer formalinstitutionellen Sichtweise und einer subjektorientierten Definition (2018, S. 8). Während die erste Perspektive quantifizierbare Indikatoren wie Abschlüsse, Abbrüche, Abschlussnoten etc.² in den Mittelpunkt stellt und für hochschulpolitische Steuerungsinstrumente nutzt (Heublein, 2018; Isleib et al., 2019; Schneider et al., 2021), nimmt die subjektorientierte Perspektive persönliche Bedeutungszuschreibungen

²Zur Unschärfe trotz Quantifizierbarkeit der hier aufgeführten Indikatoren siehe Heublein & Wolter (2011, S. 215–220).

in den Blick und konzentriert sich auf Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung als weit weniger quantifizierbare Indikatoren.

Die Bedeutung der Indikatoren Studienabschluss und Studienabbruch hat „mit der in den letzten Jahren erfolgten Etablierung leistungsorientierter, indikatorbasierter und formelgebundener Mittelverteilungsverfahren deutlich zugenommen“ (Heublein & Wolter, 2011, S. 214). Daraus ergibt sich spätestens mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses Mitte der 2000er-Jahre eine Dominanz der formalinstitutionellen Perspektive (Erdmann & Mauermeister, 2016, S. 2–3).³ Forschungsarbeiten, die Studienabbruch und Studienabschluss synonym für den (fehlenden) Studienerfolg verwenden, sind dieser Perspektive zuzuordnen (bspw. Erdmann & Mauermeister, 2016, S. 3; Giese et al., 2013).

Die sich daraus ergebende Beobachtung, „dass eine Analyse von Studienabbrüchen und erfolgreichen Studienverläufen als eigenständige Phänomene zumeist unterbleibt, obwohl zu vermuten ist, dass diese eine originäre multidimensionale Kausalstruktur aufweisen“ (Petzold-Rudolph, 2018, S. 4), ist für unsere Untersuchung leitend. Die kritische Reflexion der spiegelbildlichen Konzeption von Studienerfolg und -misserfolg erscheint im Rahmen der Studienerfolgsforschung als Forschungsdesiderat, welches dieser Artikel adressieren möchte (Weber et al., 2018, S. 92). Es gilt also das Verhältnis beider Konzepte im Blick zu behalten. Wie dieser Beitrag zeigen wird, erscheint insbesondere die empirische Annäherung an Erfolgs- und Misserfolgskonzepte hinsichtlich der mehrperspektivischen Analyse gesellschaftlich hochrelevanter Fragestellungen zur Hochschulbildung, auch über den Studienverlauf hinweg, als gewinnbringend.

Der Versuch einer Integration der Perspektiven sorgt in der empirischen Forschung für eine Multiplikation der Indikatoren, die Erfolg und Misserfolg anzeigen können. Darüber hinaus entscheidet nicht nur die jeweilige Perspektive, sondern auch der Zeitpunkt der Beobachtung über die jeweiligen Erfolgsindikatoren (Heublein et al., 2010, S. 13–14). So sind während des Studiums (Prozessebene), bei Beendigung des Studiums (Ergebnisebene) und nach dem Studium (Ertragsebene) unterschiedliche Definitionen und Indikatoren relevant (Heinze, 2018, S. 41–42). Andere Perspektiven betonen daneben die Bedeutung der Studienvorphase, um den Verlauf des Studiums weiter aufzuspannen (Heublein et al., 2010, S. 13–16; Schulze-Stocker et al., 2017, S. 27). Deshalb versteht auch dieser Artikel das (nicht) erfolgreiche Studium als temporales Phänomen und nimmt das (nicht) erfolgreiche Studium aus einer Verlaufsperspektive in den Blick.

³Einer institutionell geprägten Perspektive auf den Studienerfolg ordnen sich nach einer Studie von Lorson, Lubinsky, Nickel und Toebe 91 Prozent der befragten Hochschulen zu (2011, S. 194).

3 Studiendesign und Datenanalyse

Die hier vorgestellte Untersuchung ist im Rahmen des Projekts *Responsible Academic Performance Prediction* (RAPP) entstanden, welches sich mit Leistungsvorhersagen von Studierenden im Studium befasst.⁴ Bevor die Analyseergebnisse im Detail vorgestellt werden, erfolgt an dieser Stelle ein Überblick über die Datenerhebung und -auswertung. Im Anschluss an die Dokumentation der leitfadengestützten Interviews wird die Analyse unter Rückgriff auf die dokumentarische Methode expliziert und transparent gemacht.

3.1 Methodischer Zugang

Die vorliegende Analyse beruht auf den Daten einer multimethodisch angelegten Studie zur Entwicklung eines Systems der Leistungsvorhersage im Studium, in dessen Rahmen zwischen Mai 2021 und September 2021 insgesamt 34 qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt wurden.⁵ Die Interviews fokussierten thematisch (nicht) erfolgreiche Studienverläufe und deren Bedingungen, für die die Teilnehmenden als Expertinnen und Experten angesprochen wurden, da sie Studienverläufe begleiten bzw. diese selbst durchlaufen oder, im Falle der externen Expertinnen und Experten, Studienverläufe erforschen. Der mitunter problematische Begriff der Expertinnen und Experten wird an dieser Stelle also herangezogen, um Personen zu bezeichnen, die in Relation zur Fragestellung über einen privilegierten Zugang zu Informationen verfügen (Meuser & Nagel, 2009). Interviewt wurden demnach externe relevante Mitglieder der Wissenschaftscommunity und Mitglieder der zentralen Universitätsverwaltung, der Studiendekanate, (Vertrauens-)Dozierende sowie Studierende einer Hochschule in NRW.⁶ Das Sample ist also hinsichtlich des Status der Interviewten in Kontrastfällen angelegt. Darüber hinaus ist die Fächerzuordnung der interviewten Hochschulangehörigen mit einer Verortung in einem Fach der Philosophischen Fakultät oder der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät maximal kontrastiv. Damit folgt das Sample der Studie dem Kontrast der fächerspezifischen Abbruchquoten, den Hinweisen aus der Literatur zur Bedeutung von fachspezifischen Bedingungen des Studienerfolgs (Heublein et al., 2010) und ist angelehnt an die Strategien des *Theoretical Sampling* nach Glaser und Strauss (1967, Kapitel III).

⁴Weitere Informationen zum Gesamtprojekt *Responsible Academic Performance Prediction (RAPP) – Ein sozialverträglicher Ansatz zur Einführung studentischer Leistungsprognose an einer deutschen Hochschule* sind unter: <https://rapp.cs.hhu.de/> zu finden.

⁵Die Interviews sind Teil einer qualitativen Exploration in Vorbereitung der quantitativen Erhebung innerhalb des RAPP-Projekts und wurden von Lisa Gregorius und Dr. Johannes Krause vorbereitet und durchgeführt. Die Interviews sind zwischen 39 und 121 Minuten lang.

⁶Unter den Interviewten waren acht Studierende. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sind aus Gründen der Datenverfügbarkeit nicht Teil des Samples.

Es handelt sich um Leitfadeninterviews⁷, mit deren Hilfe nicht nur Wirklichkeitsausschnitte auf Grundlage thematisch fokussierender Fragen rekonstruiert wurden. Darüber hinaus stellen die Interviews mit Expertinnen und Experten eine soziale Praxis dar, die selbst Wirklichkeit konstituiert (Honer, 1994, S. 636–637). Im Interview werden demnach nicht nur Positionen und Relevanzen reproduziert, sie werden im Interview selbst hervorgebracht. Die beteiligten Akteurinnen und Akteure erbringen somit auch eine Selbstdarstellungsleistung. Dies geschieht im Experteninterview in spezifischer Art, die es hier zu beachten gilt. Der Status der Expertinnen und Experten und die daraus resultierende Beziehung zum Interviewenden werden dabei zu einem Schlüsselfaktor (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 118).

Im vorliegenden Fall gilt es also zu beachten, dass die Forschenden als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in die Situation des Interviews eintreten und darüber hinaus als soziologisch qualifiziert sowie mit der Praxis des Studiums vertraut gelten können. Daraus können sich Interaktionsgefüge ergeben, die das Interview als Gespräch zwischen Personen mit Expertise und Quasi-Expertise (Pfadenhauer, 2002) erscheinen lassen. Auch die Zuschreibung von *Sonderwissen* muss für die methodische Handhabung des Materials reflektiert werden. Zu diesem Sonderwissen zählt für Meuser und Nagel vortheoretisches Erfahrungswissen: „*Der Experte kann dieses Wissen, obschon es handlungsleitend ist, im Interview nicht einfach ‚abspulen‘*“ (2009, S. 470). Es könne allerdings durch die Forschenden rekonstruiert werden.

3.2 Datenanalyse

Die Auswertung erfolgte – orientiert an den zuvor aufgeführten Erkenntnissen – mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack et al., 2013b), die in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964) zwei Sinnebenen jeder Praxis unterscheidet, wobei Praxis sowohl das Handeln als auch das Sprechen, Darstellen und Argumentieren umfasst (Bohnsack et al., 2013b, S. 13). Neben dem Objektsinn jeder Entäußerung, der auf verbalisierbarem Wissen beruht, zielt die Analyse auf den Dokumentsinn, der als konjunktives Wissen einen Orientierungsrahmen repräsentiert, der nicht direkt expliziert werden kann (Nohl, 2017, S. 29).

Forschungspraktisch wird der Objektsinn in einem ersten Schritt der dokumentarischen Auswertung von Interviews durch eine thematisch zusammenfassende Interpretation

⁷Der Leitfaden umfasst fünf Themenbereiche, die sich der Problemdefinition von Studienerfolg und -misserfolg (1), Maßnahmen und Handlungsstrategien (2), ethischen Anforderungen (3), konkreten Vorhersagesystemen des Studienerfolgs (4) und der Folgenabschätzung (5) widmen. Für den hier dargestellten Zusammenhang erweisen sich vor allem die Antworten auf die folgenden Fragen als erkenntnisleitend: Was zeichnet für Sie ein erfolgreiches Studium aus? Was zeichnet für Sie ein nicht erfolgreiches Studium aus? Für die Analyse aufschlussreich sind außerdem Erzählungen im Material, die sich konkreten Schilderungen von Studienverläufen widmen.

rekonstruiert. Hier steht die Frage im Vordergrund, was im Interview thematisch wird. In einem zweiten Schritt fokussiert die dokumentarische Methode mit Hilfe einer reflektierenden Interpretation die Frage, wie etwas im Interview thematisiert wird. Dadurch soll erhoben werden, welches Prinzip den jeweiligen Äußerungen zugrunde liegt (Bohnsack et al., 2013b, S. 14–16; Nohl, 2017, S. 31; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 293–296). Diese Strategie eröffnet den Forschenden Zugang zu impliziten konjunktiven Wissenskomponenten, die das Fundament jeder expliziten Argumentation bilden (Nohl, 2017, S. 35–36).

Gleiches gilt für das im Interview vorherrschende Interaktionsgefüge. Das *Wie* der Artikulation lässt hier Rückschlüsse auf einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum zu, der Plausibilisierungen notwendig bzw. überflüssig macht. Explikationen gelten als Hinweis darauf, welche Wissenskomponenten als geteilt angenommen werden. Der Abstraktionsgrad der artikulierten Wissensbestände verweist auf die soziale Nähe der Interviewenden und Interviewten, deren Kommunikationen über soziale Grenzen hinweg notwendig abstrakt bleiben, um an einen geteilten Deutungshorizont anschlussfähig zu sein (Nohl, 2017, S. 34). Ausblendungen und detailreiche Schilderungen werden hier zu Informationsträgern darüber, was gesagt werden kann, aber auch was explizit gesagt werden muss und worüber nonverbal Einigkeit angenommen wird.

4 Ergebnisse der Analyse

Im Folgenden werden anhand von Materialauszügen aus den leitfadengestützten Interviews die zentralen Deutungskomplexe der Interviewten zu einem (nicht) erfolgreichen Studium präsentiert.⁸ Im Laufe der Analyse wurden zwei Hauptkategorien der Deutungskomplexe eines (nicht) erfolgreichen Studiums gebildet. Einmal handelt es sich um die von uns so genannte Kategorie des institutionenzentrierten Erfolgsbegriffs, der von einem studierendenzentrierten Erfolgsbegriff unterschieden wird. Daran anschließend werden die zuvor präsentierten Unterscheidungen qualitativ ausbuchstabiert und in einem zeitlichen Verlauf aufgespannt. Die Deutungskomplexe wurden aus den Schilderungen der Interviewten rekonstruiert, die in Erwiderung einer Aufforderung zur Definition von Studiererfolg und Studienmisserfolg eine erste Positionierung vornahmen. Diese Sequenzen sind für uns deshalb zentral, weil sie als Basis aller sich anknüpfenden Folgekommunikationen angesehen werden (Honer, 1994, S. 625).

⁸Das in diesem Artikel präsentierte Material wurde vollständig anonymisiert und zum Zweck einer leichteren Lesbarkeit geringfügig sprachlich geglättet. In diesem Kapitel werden Formulierungen aus den Interviews durch Kursivsetzungen im Fließtext gekennzeichnet.

Zur Eröffnung der hier analysierten Erzählung zum Studienerfolg stellt Marcel Müller⁹ klar: „Also ich würde erstmal sagen, das muss man sich multidimensional anschauen“ und Sandra Meier betont zu Beginn: „Ich würde sagen, das kann man auf verschiedenen Ebenen betrachten“, während Stefan Schulze zu bedenken gibt: „Studien-erfolg ist vieldimensional, das wissen Sie natürlich. Und dementsprechend kann man einen nicht erfolgreichen Studienverlauf sehr unterschiedlich fassen und definieren“.

Die hier präsentierten Sequenzen verdeutlichen, dass das (nicht) erfolgreiche Studium sich für die Interviewten eindeutig als differenziertes Konzept darstellt. Erste Priorität wird einer Klarstellung eingeräumt: Es gibt nicht nur eine Definition von Studienerfolg und Studienmisserfolg. Viele Aspekte gehören demnach zu einem (nicht) erfolgreichen Studium, gleichzeitig existieren für die Interviewten verschiedene Begriffe, je nachdem worauf man den Blick richtet.

Die prominente Platzierung und explizite Formulierung dieser ersten Differenzierung werden nicht nur als Anzeichen der Bedeutsamkeit für die Interviewten interpretiert. Sie können darüber hinaus über dahinterliegende Grundannahmen aufklären, denen im Verlauf der Analyse weiter nachgespürt wird. Die Interviewten schaffen an dieser Stelle einen ersten gemeinsamen Deutungshorizont, der den Raum für mehrere sich potenziell anschließende Perspektiven eröffnet. Die Interviewten gehen demnach davon aus, dass diese Information nicht vorausgesetzt werden kann. Das (nicht) erfolgreiche Studium als differenziertes Konzept gilt damit als nicht selbstverständlich und ist erwähnenswert.

Es deutet sich außerdem an, dass nicht nur thematische Positionierungen in den ersten Ausführungen der Interviewten zu beobachten sind. Damit eng verknüpft finden sich Positionierungen hinsichtlich des Interaktionsgefüges des Interviews. Zu erfahren ist an dieser Stelle nicht nur, was hier besprochen wird, sondern auch, wie der Gegenstand besprochen wird. Mit dem Einschub „das wissen Sie natürlich“ von Stefan Schulze adressiert er sein Gegenüber in Form einer direkten Ansprache. Nun könnte diese Explikation von Stefan Schulze ein Hinweis darauf sein, dass hier für ihn Selbstverständlichkeiten verhandelt werden, die das Gegenüber mit ihm teilt. Doch genau dieser explizite Hinweis löst die von Stefan Schulze aufgeworfene Interpretation aus dem geteilten Deutungshorizont. Hier werden Erwartungen an das Gegenüber sichtbar, die – wenn unwidersprochen – für den Fortgang der Interaktion Selbstverständlichkeiten festschreiben. Zu erkennen ist hier eine Aushandlung, die die Selbstverständlichkeit von Stefan Schulzes Deutung erst herstellt.

⁹Die Eigennamen der Interviewten wurden im gesamten Material durch entsprechende Pseudonyme ersetzt.

Walter Peter hingegen spannt im Kontrast dazu kein mehrperspektivisches Konzept auf. Die Frage nach einem erfolgreichen Studium *„kann ich nur platt beantworten. Durch einen Abschluss, durch das Erreichen des erstrebten Abschlusses“*. Es gelingt ihm an dieser Stelle eine eindeutige Definition zu präsentieren. Diese wird allerdings von Walter Peter als *platt* bewertet, was auf von ihm antizipierte Erwartungen an sein *Sonderwissen* als Experte zurückverweist. Er kann mit seiner Äußerung nicht über das hinausgehen, was auf der Hand liegt bzw. was jedem bewusst sein muss. Er bezieht sich dann in seiner Antwort auch explizit auf die Frage, die er nun *beantwortet* und an der er sich orientiert. Ohne diesen Frageimpuls wäre seine Definition eines erfolgreichen Studiums nicht thematisch geworden, hätte sich die Frage für ihn so nicht gestellt.

4.1 Zwei Deutungskomplexe

Die von den Interviewten aufgeworfenen Perspektiven gerinnen im Verlauf der Analyse zu zwei dominanten Deutungskomplexen, die im Anschluss anhand von Beispielmaterial plausibilisiert werden. Die beiden Perspektiven werden im Material als disjunkter Dualismus aufgespannt. Konsequenter muss von Martha Piper zu Beginn der Erzählung nachgefragt werden, über welche der beiden Perspektiven nun gesprochen werden soll: *„Ein nicht erfolgreiches Studium? Aus Sicht der Uni oder aus Sicht der Studierenden?“* Es gibt also für sie genau zwei Perspektiven auf den Gegenstand, die sich so sehr unterscheiden, dass vor der Erzählung der interessierende Deutungskomplex geklärt werden muss, um sinnvoll kommunizieren zu können.

4.1.1 Der studierendenzentrierte Erfolgsbegriff

Die studierendenzentrierte Perspektive dominiert die Erzählungen der Interviewten. Was erfolgreich ist, *„das hängt von den Studierenden, den Zielen des Individuums ab“*, so Johannes Stein. Die Ziele des Studiums werden hier von jedem Studierenden selbst festgelegt. Es kommt also auf persönliche Bedeutungszuschreibungen und individuelle Schwerpunktsetzungen an, die sich von Fall zu Fall unterscheiden können. Auch Martin Weber schließt sich dieser Deutung an und stellt die individuellen Ziele der Studierenden in den Mittelpunkt: *„Also ich betrachte das einmal aus der Studierendenperspektive: Ein erfolgreiches Studium ist dann der Fall, wenn die Studierenden die Ziele, die sie gewählt haben, erreichen.“* Was Martin Weber allerdings deutlich macht: Die von ihm eingenommene Perspektive ist nur eine unter mehreren Alternativen. Er entscheidet sich bewusst für die vorgetragene Deutung, eine andere *Betrachtung* mit anderen zentralen Aspekten wäre durchaus denkbar. Lisa Schuster bietet in ihrer Erzählung eine alternative Deutung an: *„Schon eine Kollegin aus NRW hat da mal Studierende zu befragt, tatsächlich zu der Frage, was sie denn unter einem erfolgreichen Studium verstehen. Weil klassischerweise wäre ja die Logik von Politik-*

seite.“ Die Perspektive, die sie hier einnimmt und zu der sie etwas zu berichten weiß, ist eine individuelle und zählt für sie nicht zur *klassischen* Perspektive. Normalerweise wird für sie ein erfolgreiches Studium nach einer allgemein bekannten *Logik der Politikseite* definiert. Die Gegenposition wird von Einzelpersonen aufgeworfen, die institutionenzentrierte Perspektive ist die des etablierten (hochschul-)politischen Systems.

Die Interviewten, einschließlich der Studierenden des Samples, stellen nicht ihre individuellen oder fachbezogenen Konzepte eines Studienerfolgs in den Mittelpunkt ihrer Erzählungen. Sie machen sich zu Stellvertretenden der Statusgruppe der Studierenden, denen Deutungsmacht zugesprochen wird und deren Orientierungen zum Maßstab des Studienerfolgs werden. Allerdings zeigt sich hier ebenfalls ein für die Interviewten orientierender Horizont, in dem die studierendenzentrierte Perspektive als subalterne Deutung wahrgenommen wird. Die hegemoniale institutionenzentrierte Perspektive ist eine andere, gegen die in den Interviews quasi *an erzählt* wird.

Die favorisierten Indikatoren wie Selbstverwirklichung, Kompetenzerwerb, Entwicklung, Veränderung und lebenslanges Lernen bleiben offen genug, um der individuellen Zielorientierung Rechnung zu tragen. Zu der Kompetenz, Ziele für sich zu definieren, gehört für die Interviewten ebenso, Probleme zu erkennen und zu bearbeiten. Damit einher geht eine permanente Selbstreflexion sowie Neuorientierung im Studienverlauf. Die bewusste Steuerung des Studiums durch die Studierenden selbst macht das Studium schließlich zu einem Selbstprojekt, in dem laut Manfred Köhne souverän mit Alternativen umzugehen ist:

„Dass man das Studium, ich sage mal, wie so ein großes Projekt angeht. Da einen gewissen Projektplan und ein Projektmanagement, da gehört ja Zeitmanagement irgendwie dazu, dass man sich da nicht nur einfach so reintreiben lässt und guckt, was dann irgendwann passiert.“

Die in Anschlag gebrachten Kriterien sind individuell und handlungsorientiert. Ihre Entwicklung gilt als wenig prognostizier- und messbar. Die vorgestellte Entwicklung verläuft nicht linear, ist Schwankungen und Neuorientierungen unterworfen. Insgesamt steuert das Studium nicht auf ein Ziel zu, vor dessen Hintergrund der Prozess zu beurteilen wäre. Im Unterschied zur auch in der Bildungs- und Hochschulforschung dominierenden institutionenzentrierten Perspektive zeigt sich in den Interviews, dass der Studienabschluss im studierendenzentrierten Deutungskomplex – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle spielt.

4.1.2 Der institutionenzentrierte Erfolgsbegriff

Die hier fokussierte Perspektive bleibt in den Interviews insgesamt blass. Sie wird weniger thematisiert und wessen Perspektive hier genau eingenommen wird, ist nicht eindeutig erkennbar. Zu finden ist hier die *Politikseite*, das *Studium* oder die *Universität* als vergleichsweise kryptische Bezugspunkte der Definition eines erfolgreichen Studiums. Explizit hingegen erscheint die zugeordnete Deutung eines (nicht) erfolgreichen Studiums.

Während mit der studierendenzentrierten Perspektive ein spezifischer Bezugspunkt in Form der Studierenden verknüpft wird, zeichnet sich der institutionenzentrierte Erfolgsbegriff durch eine gewisse Eindeutigkeit hinsichtlich der Erfolgsdefinition aus. Der Studienabschluss, an dem sich die Leistung im Studium messen lassen muss, steht im Zentrum. Weiter werden in der Logik des institutionenzentrierten Deutungskomplexes den Noten, einem Studium in der Regelstudienzeit und dem Berufseinstieg ein hoher Wert zugeschrieben. Die hier als wertvoll erkannten Indikatoren zeichnen sich durch ihren Grad an Standardisierung genauso aus, wie sie sich als messbar erweisen. Sie lassen Kategorisierungen und Rankings zu und sind leicht in Kennziffern umzuwandeln. Bei dem institutionenzentrierten Erfolgsbegriff geht es für die Interviewten in erster Linie um Indikatoren, die für die bildungs- und hochschulpolitische Seite für Steuerungszwecke relevant sind. Deutlich wird hier die Ähnlichkeit zu Bornkessels (2018) formalinstitutioneller Perspektive.

Der Studienabschluss wird zu einem generalisierbaren Kriterium des institutionenzentrierten Erfolgs- bzw. Misserfolgsbegriffs, während er im studierendenzentrierten Deutungskomplex marginalisiert wird. Er generiert allerdings auch im institutionenzentrierten Deutungsmodus wenig detaillierte Anschluss Erzählungen. Der Studienabschluss scheint für die Interviewten also zur Thematik zu gehören, allerdings selbsterklärend zu sein.

Implizit zeigt sich hier, wer einen institutionenzentrierten Erfolgsbegriff favorisiert. Als *die andere Seite* (Sarah Klein) des Dualismus beider Deutungskomplexe werden Deutungen, die nicht dem studierendenzentrierten Erfolgsbegriff zugeordnet sind, zum Teil der Kontrastfolie des institutionenzentrierten Deutungskomplexes, ohne dies explizit zu machen. Der institutionenzentrierte Erfolgsbegriff kann dann auch auf eine eindeutige Autorenschaft verzichten, weil ihm Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird. Die Abweichung davon, also der studierendenzentrierte Deutungskomplex, muss dagegen eindeutig adressiert und ausbuchstabiert werden.

4.2 Ambivalenzen des Erfolgsbegriffs

Fragt man Annette Schmidt nach einem nicht erfolgreichen Studium, so nimmt sie Bezug auf einen Studienabbruch, nur um dessen Bedeutung für ein nicht erfolgreiches Studium umgehend zu relativieren:

„Ich denke mal, ein Abbruch ist ja im Prinzip – nicht, dass das jetzt per se was Schlechtes ist. Das heißt ja eigentlich nur, dass jemand eben für sich festgestellt hat, dass er hier nicht am richtigen Platz ist. Aber wenn man es aus Sicht des Studiums betrachtet, wäre natürlich ein Abbruch, denke ich [...]“

In dieser Sequenz zeigt sich, wie der Studienabbruch für Annette Schmidt zuerst *im Prinzip*, also grundsätzlich, von Bedeutung ist. Das sich anschließende Zögern und die folgende Relativierung machen jedoch deutlich, dass ein Studienabbruch in Abhängigkeit vom jeweiligen Deutungskomplex für Erfolg bzw. Misserfolg stehen kann. Ist er das Ergebnis individueller Neuorientierung, so ist das nicht *per se was Schlechtes*. Selbsterkenntnis wird hier favorisiert und der Studienabbruch dafür in Kauf genommen. Verlässt man allerdings diese Perspektive, so ist ein nicht erfolgreiches Studium *natürlich* – also selbstverständlich – *ein Abbruch*.

Auch Sarah Klein deutet den Studienabbruch als Teil eines erfolgreichen Studiums:

„Entweder von der individuellen, von der Individualbetrachtung her, dass Studierende hier an der Universität Kompetenzen erwerben, die sie beruflich und aber auch gesellschaftlich gewinnbringend einbringen können, das kann auch sein, wenn sie nach drei Semestern abbrechen. Also das ist die eine Seite. Und die andere Seite ist tatsächlich ein Studienabschluss in der Regelstudienzeit, ist auch ein erfolgreiches Studium.“

Folgt die Erzählung von Sarah Klein dem schon bekannten Dualismus der beiden zentralen Deutungskomplexe, wird hier darüber hinaus eine temporale Spezifikation einbezogen. Ein Studienabbruch in einem vergleichsweise frühen Semester, gemessen an der realen durchschnittlichen Studiendauer (Statistisches Bundesamt, 2022), wird zum erfolgreichen Studium, während ein Abschluss in Regelstudienzeit ebenfalls Erfolg anzeigt. Für die studierendenzentrierte Perspektive steht damit Kompetenzerwerb, nicht ein Studienabschluss im Mittelpunkt. Trotzdem werden aus der studierendenzentrierten Perspektive späte Studienabbrüche ohne Kompetenzerwerb, aus der institutionenzentrierten Perspektive späte Studienabschlüsse prozessbedingt ein Problem.

Abschluss und Abbruch des Studiums können gleichzeitig für Erfolg und Misserfolg stehen, jeweils in Abhängigkeit vom aufgerufenen Deutungskomplex. So ist ein Abbruch aus institutionenzentrierter Perspektive zu vermeiden. Auch die hochschulstatistische Einordnung von Mobilität in den Arbeitsmarkt, von Hochschulwechsellern sowie korrigierenden Studiengangswechseln als Studienabbruch erscheint vor diesem Hintergrund als methodisches Problem (Heublein & Wolter, 2011, S. 215–219). Ein auf der anderen Seite als Persönlichkeitsentwicklung beschriebenes Scheitern, Wechseln oder Suchen findet in diesem Deutungsraum keinen positiv konnotierten Platz (Erdmann & Mauermeister, 2016, S. 4–5). Aus studierendenzentrierter Perspektive werden Studienabbrüche durchaus positiv bewertet und gelten als Ausdruck individueller Neuorientierung. Hier finden sich Anklänge an informelle Lernprozesse (z. B. Rohs, 2016), die von den Interviewten im Studium als wertvoll empfunden werden.

Was aus diesem Befund darüber hinaus abgeleitet werden kann, ist die Erkenntnis, dass ein erfolgreiches Studium und ein nicht erfolgreiches Studium nicht spiegelbildlich zu verstehen sind. Ein fehlender Studienabschluss führt je nach Deutungskomplex also nicht automatisch zu einem erfolglosen Studium, genauso macht ein Abschluss ein Studium nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich.

4.3 Die Interviewsituation als Erkenntnisquelle

Die zuvor kursorisch umrissene Methodendiskussion rund um Interviews mit Expertinnen und Experten erscheint uns hinsichtlich der im Zuge der Auswertung analysierten Interaktionssituation aufschlussreich. Die in den Interviews hervortretenden Auslassungen und impliziten Orientierungen deuten für uns – wie schon in der Einleitung angedeutet – auf ein spezifisches Interaktionsverhältnis in der Interviewsituation hin. Orientiert an einer von Bogner et al. (2014) aufgestellten Typisierung von Interaktionssituationen in Interviews mit Expertinnen und Experten, werden die Interviewenden als Personen mit Expertise eingeordnet:

„Der Befragte setzt dabei einen gemeinsam geteilten Vorrat an Kenntnissen und Wissen voraus, auf den zurückgegriffen werden kann, ohne dass er im Detail expliziert werden muss. Die (zumeist impliziten) handlungspraktischen Voraussetzungen der eigenen Orientierungen werden nicht ausdrücklich dargestellt. Thematisiert wird nur, was nicht als gemeinsames Wissen unterstellt wird.“ (Bogner et al., 2014, S. 52)

Die Deutung der Hegemonie des institutionenzentrierten Erfolgs- bzw. Misserfolgsbegriffs wird von uns als für die Interviewten gemeinsam geteilter Vorrat an Kenntnissen und Wissen interpretiert. Er dient in den Erzählungen der Interviewten als angedeutete Kontrastfolie, vor der die Perspektive des studierendenzentrierten Erfolgs- bzw. Misserfolgsbegriffs ausbuchstabiert wird. Zwei mögliche Deutungen scheinen

uns diesbezüglich plausibel: Zum einen wird deutlich, wie soziale Hintergrundannahmen – hier die Zugehörigkeit zu einer Wir-Gruppe der wissenschaftlich tätigen Personen bzw. Universitätsangehörigen – die Interagierenden zu einer Interaktionsgemeinschaft macht. Die bei der Interviewanfrage und im Aufklärungsgespräch erfolgten Selbstpositionierungen der Interviewenden als Forschende in der Soziologie zeigen hier ihre Wirkung. Daneben lassen sich die Auslassungen und Andeutungen der Interviewten als Antwort auf die Ansprache in eben diesen Kontexten begreifen. Als Personen mit Expertise angesprochen, denen *Sonderwissen* im Themenkomplex des erfolgreichen Studiums zugeschrieben wird, geraten sie in Zugzwang und präsentieren in ihren Stellungnahmen dann auch *besondere* Perspektiven, die für die Forschenden eine Bereicherung darstellen könnten und über den Status quo hinausführen. Institutionenzentrierte Perspektiven bleiben bei dieser Deutung der Situation notwendig blass, da sie als bekannt und etabliert interpretiert werden.

5 Zusammenführung der Ergebnisse

Der vorgelegte Beitrag hat sich den Blick einiger Hochschulangehöriger auf ein (nicht) erfolgreiches Studium zum Gegenstand gemacht. Dabei hat die Analyse zwei Deutungskomplexe des erfolgreichen Studiums herausgearbeitet, die Aspekte des Studien Erfolgs mit je spezifischer Bedeutung versehen. Passend zur zuvor diagnostizierten Dominanz einer formalinstitutionellen Perspektive werden die beiden in den Interviews rekonstruierten Deutungskomplexe in einem hierarchischen Verhältnis zueinander vorgestellt. Die Dominanz des institutionenzentrierten Deutungskomplexes wird in den Interviews kritisch reflektiert, was nicht zuletzt durch das argumentative Engagement hinsichtlich des studierendenzentrierten Deutungskomplexes deutlich wird.

Der studierendenzentrierte Erfolgsbegriff macht sich die Perspektive der Bildungssubjekte zu eigen und betont individuelle Entscheidungen und Persönlichkeitsmerkmale als relevante Aspekte von Lebenswegen; durchaus auch in Abgrenzung zum Abschluss des Studiums mit einem Bildungszertifikat. Dahingegen favorisiert der institutionenzentrierte Erfolgsbegriff eine bildungspolitische Perspektive, die als institutionell verankert beschrieben wird. Hier wird der Studienabschluss als Indikator zentral gesetzt, wodurch vor allem der Studienabbruch als Problem zu betrachten ist.

Studienabbrüche werden in diesem Deutungsgefüge zu einem ambivalenten Indikator. Sie sind nur unter Umständen für die Interviewten problematisch, können im studierendenzentrierten Deutungskomplex vielmehr als Entwicklungsanlass, Orientierungsphase oder Findungsprozess gelesen werden. Allerdings erfährt die positive Konnotation des Studienabbruchs auch Einschränkungen. Späte Studienabbrüche erscheinen den Interviewten insgesamt problematisch. Die Umdeutung des Studienabbruchs kann also vor allem für eine bestimmte Phase des Studiums

plausibilisiert werden und lenkt den Blick auf die zeitliche Dimension des Erfolgsbegriffs. Beratungen setzen sich in Übereinstimmung mit dieser in den Interviews dominierenden Sichtweise zum Ziel, Studienabbruch entweder zu verhindern oder den Entscheidungsprozess, der ihn herbeiführt, zu beschleunigen (Schneider et al., 2021, S. 370).

Unsere Forschungsergebnisse fügen sich damit in den von der aktuellen Studien-erfolgsforschung favorisierten Blick auf die Komplexität ihres Gegenstands (Bornkessel, 2018; Heinze, 2018; Weber et al., 2018). Die sich in unserem Material ergebenden Deutungskomplexe ähneln der formalinstitutionellen und subjektorientierten Perspektive von Bornkessel (2018), gleichzeitig lassen sich klare Unterscheide identifizieren. Während die subjektorientierte Perspektive bei Bornkessel (2018) die formalinstitutionelle Perspektive ergänzt, wird in unserer Analyse deutlich, dass beide Deutungskomplexe von den Befragten konträr zueinander und unvereinbar vorgestellt werden. Die jeweils aufgerufenen Indikatoren und Zielhorizonte stehen mitunter in Widerspruch zueinander und können, wie beim Studienabbruch, entweder für Erfolg oder für Misserfolg stehen. Diese Befunde sind für uns insbesondere an Forschungserkenntnisse anschlussfähig, die die Bedeutung eines Studiums auch ohne Abschluss für den Erfolg am Arbeitsmarkt betonen (Schnepf, 2017; Tieben, 2016), was relevante Bildungserträge eines Studiums auch ohne Abschluss nahelegt. Nicht zuletzt kommt an dieser Stelle die Diskussion um die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Hochschulkontext, insbesondere vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens, in den Blick (z.B. Fellner et al., 2022). Auch auf den Erfolg und die Verbreitung von Micro-Credentials und Massive Open Online Courses (MOOCs) als flexible (online) Bildungsangebote für eine große diverse Teilnehmerschaft in zeit-räumlich flexiblen Kontexten soll hier verwiesen werden (z. B. Rampelt et al., 2018).

Abschließend lohnen sich vorsichtige Ausblicke hinsichtlich der Bedeutung der hier präsentierten Ergebnisse für eine heterogene Studierendenschaft, auch wenn sich diese Aspekte im Material nur andeuten. Die in den Interviews aufgeworfene offene Zielperspektive des Studiums verweist implizit auf eine zentrale Kompetenz der Studierenden als Indikator eines erfolgreichen Studiums: die Kompetenz, Ziele für sich zu definieren, diese zu verfolgen und nicht lediglich die universitär definierten Kompetenzziele zu erreichen. Es lässt sich vermuten, dass diese Kompetenzanforderungen je nach Herkunft und Lebenssituation unterschiedlich erfüllt werden (Dahm et al., 2018, S. 157). Sie scheinen besonders gut zu Studierenden zu passen, deren Lebensmittelpunkt das Studium bildet und die sich Suchbewegungen und Neuorientierungen im Studium leisten können.

Die sich aus den Interviews ergebende legitime Studierpraxis des studierenden-zentrierten Erfolgsbegriffs scheint also ein Studium zu favorisieren, das für die Studierenden Selbstverwirklichung bedeutet. Die freie Wahl eines Studiums steht hier im Kontrast zur extrinsisch motivierten Studienfachwahl, mit der sich vor allem Studierende ohne gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung konfrontiert sehen (Isleib & Woisch, 2018, S. 52). Das im Material favorisierte eigenaktive Lernverhalten wird besonders für nicht-traditionelle Studierende zum Problem, die sich nach langer beruflicher Praxis in die neuen akademischen Anforderungen einfinden müssen (Dahm et al., 2019; Isleib & Woisch, 2018, S. 53–54). Insgesamt deutet sich an, dass die Ablehnung der institutionenzentrierten Perspektive und der fehlende Rekurs im Material auf heterogene Lebensbedingungen von Studierenden eine flexible Studierpraxis bestimmter Studierender mit Selbststeuerungsdisposition generalisiert und nicht reflexiv zum Gegenstand macht. Insgesamt bleibt die Thematisierung sozialer Ungleichheit und ökonomischer Zwänge in den Erzählungen der Interviewten blass. Auch unsere Diskussion konnte diese Aspekte nur stichpunktartig anreißen. Eine offene Frage bleibt, ob das Schweigen der Interviewten diesbezüglich darauf verweist, dass entsprechende Interpretationen in der Interviewsituation als geteilt angenommen wurden.

Interessanterweise ergibt sich entsprechend der kontrastiven Anlage des Samples aus dem Material keine unterschiedliche Gewichtung der Deutungskomplexe zwischen den unterschiedlichen Befragtengruppen. Die Deutungsmuster sind sehr ähnlich und verweisen auf die gemeinschaftliche Produktion eines geteilten Erfolgsbegriffs an der beobachteten Hochschule. Alle von uns analysierten Fälle lassen sich in das in diesem Artikel identifizierte Muster integrieren.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung sind unter Berücksichtigung von Einschränkungen zu interpretieren. Auf Grundlage des spezifischen Samples kann die in diesem Artikel präsentierte Analyse nicht auf die Hochschullandschaft generalisiert werden. Wir haben allerdings ein der empirischen Hochschulforschung entgegengesetztes Deutungsmuster identifiziert. Dieses verweist auf weiterführende Forschungsfragen, die es der quantitativen Studienerfolgsforschung zur Aufgabe machen, die Verbreitung des in diesem Artikel rekonstruierten Musters zum Beispiel nach Hochschularten (Seyfried et al., 2021) nachzuzeichnen. Auch den hier nur angedeuteten, mit dem jeweiligen Deutungskomplex verknüpften Studierpraxen gilt es weiter nachzuspüren und sie hinsichtlich ihrer konkreten Folgen für die Bildungssubjekte zu beobachten. Die von den Interviewten vorgestellte Dichotomie der Deutungskomplexe lenkt den Blick weiterer Forschung darüber hinaus auf Aus Handlungsprozesse und Handlungsstrategien im universitären Alltag.

Literatur

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013a). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013b). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–28). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 7–28). wbv Media.

Dahm, G., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 108–174). wbv Media.

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42(2), 8–32.

Erdmann, M. & Mauermeister, S. (2016). Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In M. Erdmann & S. Mauermeister (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* (S. 1–28). DUZ.

Fellner, M., Pausits, A., Pfeffer, T., Oppl, S. (Hrsg.) (2022). *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen*. Waxmann.

Giese, S., Otte, F., Stoetzer, M.-W. & Berger, C. (2013). *Einflussfaktoren des Studienerfolgs im betriebswirtschaftlichen Studium. Eine empirische Untersuchung (Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung, 2013/1, [Online-Ausg.]*. Jena: Fachhochschule, Fachbereich Betriebswirtschaft.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.

Heil, K., Pape, N., Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2019). Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 71–76.

Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>

Heublein, U. (2018). Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen im Studienabbruchprozess. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 26–47). Beltz Verlagsgruppe.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 2017, 01). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. HIS Hannover.

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.

Honer, A. (1994). Das explorative Interview: Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 20(3), 623–640.

Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1047–1076. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>

Isleib, S. & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 29–58). wbv Media.

Lorson, P., Lubinsky, A., Nickel, M. & Toebe, M. (2011). Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? *Das Hochschulwesen*, 59(6), 192–198.

Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Luchterhand.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (Lehrbuch, 1. Auflage, S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.) (2021). *Studienerfolg und Studienabbruch* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2021). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4>

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91539-5>

Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2021). *Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse*

aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE), 95–125. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_5

Pelz, R. & Schulze-Stocker, F. (2018). *Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des PASST?!-Programms der TU Dresden*. (1). TU Dresden.

Petzold-Rudolph, K. (2018). *Studienerfolg und Hochschulbindung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22061-7>

Pfadenhauer, M. (2002). Auf gleicher Augenhöhe reden. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 113–130). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_5

Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 543, 2. Auflage). Suhrkamp.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>

Rampelt, F., Niedermeier, H., Röwert, R., Wallor, L. & Berthold, C. (2018). *Digital anerkannt: Möglichkeiten und Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von in MOOCs erworbenen Kompetenzen*. Arbeitspapier Nr. 24 des Hochschulforums Digitalisierung.

Rohs, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8>

Schneider, K., Berens, J. & Görtz, S. (2021). Maschinelle Früherkennung abbruchgefährdeter Studierender und Wirksamkeit niedrigschwelliger Interventionen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2021, S. 369–392). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Schnepf, S. V. (2017). How do tertiary dropouts fare in the labour market? A comparison between EU countries. *Higher Education Quarterly*, 71(1), 75–96.

Schulze-Stocker, F., Schäfer-Hock, C. & Pelz, R. (2017). Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme. Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 12(1), 26–32.

Seyfried, M., Hollenberg, S., & Baumgardt, G. (2021). Konzeptionelle Betrachtungen zu divergierenden Konstruktionen des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 25–44. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-04/02>

Statistisches Bundesamt (2022). Durchschnittliche Studiendauer von Erstabsolventen in Deutschland in den Prüfungsjahren von 2003 bis 2021 (in Semestern). In Statista. Zugriff am 29. August 2023, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/189155/umfrage/durchschnittliche-studiendauer-in-deutschland/>

Tieben, N. (2016). *LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Weber, A., Daniel, A., Becker, K. & Bornkessel, P. (2018). Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 59–107). wbv Media.

Wolter, A. (2022). Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* (S. 43–71). Verlag Barbara Budrich.

Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H., Kercher, J. & Pineda, J. (2021). Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler Studierender in Deutschland. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (Springer eBook Collection, 1st ed. 2021, S. 179–202). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Manuskript eingegangen: 06.03.2023

Manuskript angenommen: 27.09.2023

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Dr. Bettina Ülpenich
Luisa Junghänel
Dr. Johannes Krause
Prof. Dr. Ulrich Rosar
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Universitätsstr. 1
40225 Düsseldorf
E-Mail: Bettina.Uelpenich@uni-duesseldorf.de
Luisa.Junghaenel@uni-duesseldorf.de
Johannes.Krause@uni-duesseldorf.de
Ulrich.Rosar@uni-duesseldorf.de

Dr. Bettina Ülpenich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Projekt Responsible Academic Performance Prediction (RAPP) des Lehrstuhls Soziologie II. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Konstruktion kategorialer Ordnung, die Geschlechtersoziologie und neue Entwicklungen in der Hochschulbildung, sowie qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Luisa Junghänel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Projekt Responsible Academic Performance Prediction (RAPP) des Lehrstuhls Soziologie II. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale Ungleichheit und Bildungsungleichheiten.

Dr. Johannes Krause forscht und lehrt an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Er ist Teilprojektleiter des Projekts Responsible Academic Performance Prediction (RAPP) des Lehrstuhls Soziologie II. Neben der Erforschung von (un-)fairen Determinanten von Bildungsverläufen liegen seine methodischen Schwerpunkte in quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung, insbesondere Fragebogenentwicklung und Mehrebenenanalysen.

Prof. Dr. Ulrich Rosar ist Inhaber des Lehrstuhls Soziologie II der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Er ist Teilprojektleiter des Projekts Responsible Academic Performance Prediction (RAPP). Seine Arbeitsschwerpunkte sind digitale Transformation, Vorurteils- und Ungleichheitsforschung und Methoden der empirischen Sozialforschung.