

Projektbericht
Research Report

Dezember 2021

Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten

Bianca Thaler
Nina Schubert, Andrea Kulhanek
Nora Haag, Martin Unger

Studie im Auftrag

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Österreichische Universitätenkonferenz
Universität Graz



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Autor:innen

Bianca Thaler, Nina Schubert, Andrea Kulhanek, Nora Haag, Martin Unger

Titel

Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten

Kontakt

T +43 1 59991-199

E thaler@ihs.ac.at

Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

Die vorliegende PDF-Version enthält **komprimierte Bilddateien** und ist **nicht barrierefrei**. Die originale PDF-Version dieses Berichtes finden Sie unter <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6030/>.

Inhaltsverzeichnis

<i>Executive Summary</i>	6
1 Einleitung	7
2 Prüfungsaktivität und Studienerfolg in Theorie und empirischer Forschung	10
2.1 Konzeptualisierung des Studienerfolgs und Einbettung der Prüfungsaktivität	10
2.2 Überblick: Theorien zur Erklärung von Studienerfolg und Studienabbruch.....	11
2.3 Faktoren für Studienerfolg bzw. Prüfungsaktivität an österreichischen Universitäten	14
2.3.1 Soziodemografische Merkmale	15
2.3.2 Personenbezogene „soft facts“	21
2.3.3 Personenbezogene Studienmerkmale	26
2.3.4 Kontextmerkmale	27
2.3.5 Studienbezogene Merkmale	30
2.3.6 Auswirkungen von COVID-19.....	34
2.4 Zwischenfazit	37
3 Deskriptive und analytische Betrachtung der Prüfungs(in)aktivität	42
3.1 Prüfungsaktivität als definitionsabhängige Messgröße: Studien- vs. Personenperspektive	44
3.2 ECTS in prüfungsinaktiven Studien	46
3.3 Prüfungsaktivität im Studienverlauf	48
3.3.1 Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr im Kohortenvergleich	49
3.3.2 Prüfungs(in)aktivität in individuellen Studienverlaufsmustern	50
3.3.3 Fluktuation der Prüfungs(in)aktivität im Studienverlauf	54
3.3.4 Prüfungsinaktivität im Studienverlauf auf aggregierter Ebene	57
3.4 Prüfungsaktivität als früher Indikator für Studienerfolg: Abbruch bzw. Abschluss des betrachteten Studiums.....	59
3.4.1 Abbruch des betrachteten Studiums nach Prüfungsinaktivität	59
3.4.2 Abschluss des betrachteten Studiums nach Prüfungsinaktivität	64
3.5 Prüfungsaktivität nach Studienfeldern	65
3.6 Prüfungsaktivität nach personen- und studienbezogenen Merkmalen (Überblick)	68
4 Multivariate Modelle zur Erklärung von Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20	71
4.1 Vorbemerkungen.....	71
4.2 Multivariate Modelle.....	73
4.2.1 Ergebnisse Pädagogik	78
4.2.2 Ergebnisse Philosophie	80
4.2.3 Ergebnisse Sprachen	82
4.2.4 Ergebnisse Sozialwissenschaften	84
4.2.5 Ergebnisse Wirtschaft	86
4.2.6 Ergebnisse Recht.....	88
4.2.7 Ergebnisse Biologie	90

4.2.8	Ergebnisse Mathematik	92
4.2.9	Ergebnisse Informatik	94
4.2.10	Ergebnisse Ingenieurwissenschaften	96
4.2.11	Ergebnisse Land-/Forstwirtschaft	98
5	Gründe für geringe Studienaktivität aus Perspektive von Studierenden (Umfrage).....	100
5.1	COVID-19-unabhängige Gründe	101
5.2	COVID-19-bezogene Gründe	105
5.3	Mit eigenen Worten: Offene Angaben im Fragebogen	107
5.3.1	COVID-19-unabhängige Gründe	107
5.3.2	COVID-19-bezogene Gründe.....	111
5.3.3	Studienanfänger:innen	114
6	Narrative Interviews mit wenig aktiven Studierenden	115
6.1	Typen wenig aktiver Studierender	115
6.1.1	Typ I: Das Lebensgefühl als Student:in	115
6.1.2	Typ II: Die Realisierung des Wunschstudiums	117
6.1.3	Typ III: Das Studium als Weg zum (Berufs-)Ziel	119
6.2	Gründe für geringe Prüfungsaktivität aus Sicht der Studierenden	120
6.2.1	Lernpensum beim Studieneinstieg	121
6.2.2	Lernverhalten und Lerntypen („Lernen lernen“).....	121
6.2.3	ECTS-Workload und vorgesehene Mindeststudienzeit	122
6.2.4	Motivationsprobleme im weiteren Studienverlauf	123
6.2.5	Allgemeine Studienbedingungen und Organisation	124
6.2.6	Qualität der Lehre (unter COVID-19-Bedingungen).....	125
6.2.7	Persönliche Schicksalsschläge.....	127
6.2.8	Studierende mit nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen	127
6.2.9	Vereinbarkeit von Studium mit Beruf und Familie	129
6.3	Unterstützungsbedarf aus Sicht von wenig aktiven Studierenden auf einen Blick	130
6.4	Zwischenfazit	132
7	Synthese und Implikationen	135
7.1	Beantwortung der forschungsleitenden Fragen.....	135
7.2	Fazit und Implikationen	144
8	Anhang	151
8.1	Datenquellen und Methodik	151
8.1.1	Recherche zum Stand der Forschung	151
8.1.2	Beschreibung Registerdaten	151
8.1.3	Multivariate Modelle	154
8.1.4	Umfrage zur Prüfungsinaktivität.....	159
8.1.5	Interviews	161
8.2	Tabellen und Grafiken	163
8.2.1	Deskriptive und analytische Betrachtung der Prüfungs(in)aktivität	163

8.2.2	Multivariate Modelle	166
8.2.3	Umfrage zur Prüfungsinaktivität.....	190
8.2.4	Fazit und Implikationen	194
9	Literaturverzeichnis	195

Executive Summary

Im vorliegenden Bericht werden die Gründe und Faktoren für geringe Studienaktivität (bzw. Prüfungsinaktivität: weniger als 16 ECTS pro Studienjahr) untersucht. Dazu wird zunächst der empirische Stand der Forschung zu Studienerfolg an österreichischen Universitäten aufgearbeitet. Anschließend erfolgen deskriptive und multivariate Datenanalysen anhand von Register- und Umfragedaten. Zudem wurden narrative Interviews mit wenig aktiven Studierenden geführt.

Die Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen den Stand der Forschung und zeigen, dass geringe Studienaktivität ein multikausales Phänomen ist. Darüber hinaus zeigte sich, dass wenig aktive Studierende eine heterogene Gruppe in unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Erwartungen an das Studium sind. Dementsprechend heterogen sind auch ihre Gründe für geringe Studienaktivität. Nicht bei allen wenig aktiven Studierenden hat der (möglichst schnelle) Studienabschluss oberste Priorität. Insbesondere Studierende mit zeitlichen Restriktionen haben häufig eine realistische Einschätzung, dass sie aufgrund ihrer Situation (z. B. Erwerbstätigkeit, Kinder/Pflege, Erkrankung) im Studium nur vergleichsweise langsam vorankommen. Zudem kann ein Teil der Prüfungsinaktivität durch „formale“ Umstände erklärt werden (bspw. aufgrund der Betrachtungsebene: so ist der Anteil prüfungsinaktiver Studien höher als der Anteil „prüfungsinaktiver“ Personen).

Ein Teil der wenig aktiven Studierenden hat durchaus hohen Unterstützungsbedarf, wobei die Heterogenität der Studierenden und ihre Gründe für geringe Aktivität in der Maßnahmenentwicklung zu berücksichtigen wären. Wie stark die Studienaktivität durch Maßnahmen erhöht werden kann, hängt auch von der Ausgangslage der Studierenden ab. Bei einem anderen Teil der prüfungsinaktiven Studien ist das Aktivierungspotenzial jedoch als äußerst gering einzuschätzen.

Keywords:

Prüfungsaktivität; Prüfungsinaktivität; Studienaktivität; Studienerfolg; Studienabschluss; Studienabbruch; Corona; COVID-19; Universitäten; Hochschulstatistik; Arbeitsmarktdatenbank; AMDB; Registerdaten; Qualitative Interviews; Narrative Interviews; Studierendenbefragung;

Hinweis für eilige Leser:innen

Kapitel 7 enthält die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen sowie das Fazit und Implikationen (ab Seite 135).

1 Einleitung

An österreichischen Universitäten zählt ein Studium als „prüfungsfähig“, wenn im Studienjahr mindestens 16 ECTS bzw. Leistungen im Ausmaß von 8 Semesterstunden erworben wurden. Die Anzahl der prüfungsfähigen Studien wird unter anderem im Wissensbilanz-Indikator 2.A.6 abgebildet und ist hier definiert.¹ Seit der Neuregelung der Universitätsfinanzierung hat die Anzahl der prüfungsfähigen Studien außerdem hohe Budgetrelevanz.²

Für das Studienjahr 2019/20 weist das BMBWF 62% prüfungsfähige Studien aus, wobei dieser Anteil an den 21 Universitäten zwischen 54% (Universität Wien) und 96% (Mozarteum) schwankt.³ Ein wesentlicher Anteil der Studien ist somit inskribiert, ohne „prüfungsfähig“ zu sein.

Der vorliegende Bericht wurde gemeinsam von BMBWF und 13 öffentlichen Universitäten (vertreten durch die Universität Graz) beauftragt. Untersucht wird, **wie sich Prüfungsinaktivität erklären lässt und welche Faktoren darauf Einfluss haben** (um in einem weiteren Schritt etwaige Maßnahmen zur Erhöhung von Prüfungsfähigkeit setzen zu können).

Zur Beantwortung dieser übergeordneten Frage wurde ein **Mixed-Methods-Ansatz** mit folgenden Bestandteilen gewählt:

- **Literaturrecherche** zum theoretischen und empirischen Stand der Forschung zum Thema Prüfungsfähigkeit bzw. Studienerfolg
- Quantitative Analysen anhand von **Registerdaten** (deskriptive Analysen sowie multivariate Modelle)
- **Umfrage** unter wenig aktiven Studierenden
- Narrative **Interviews** mit wenig aktiven Studierenden

In Absprache mit dem Auftraggeber wurde festgelegt, dass – insbesondere in den ressourcenintensiven qualitativen Modulen – der Analyseschwerpunkt auf jenen prüfungsinaktiven Studierenden liegt, die mehr als 0 ECTS erwerben. Dies basiert auf der Annahme, dass in dieser Studierendengruppe ein höheres „Aktivierungspotenzial“ besteht als unter jenen, die gar keine ECTS machen (sogenannte „No-Shows“).⁴

Zu beachten ist, dass der Untersuchungszeitraum des vorliegenden Berichts (v. a. Umfrage und Interviews) bereits in die Zeit der COVID-19-Pandemie fällt. Die Auswirkung der Pandemie auf

¹ „Prüfungsfähig ist ein Bachelor-, Diplom- oder Masterstudium, sofern der oder die Studierende im betreffenden Studium mindestens 16 ECTS-Punkte oder positiv beurteilte Studienleistungen im Umfang von acht Semesterstunden erbracht hat“ (Anlage 1 der Wissensbilanz-Verordnung 2016, WBV 2016).

² In der Budgetsäule Lehre werden 96% der Mittel über prüfungsfähige Studien (Basisindikator 1) vergeben (§ 2 Abs. 1 Universitätsfinanzierungsverordnung).

³ Siehe Auswertung „Anteil der prüfungsfähigen Studien an den ordentlichen Studien [Link]“ [Zugriff am 29.11.2021]

⁴ Gemessen an den Abbruchquoten bestätigt sich diese Annahme: Jene, die im ersten Studienjahr gar keine ECTS erwerben, haben eine höhere Abbruchquote als jene, die mehr als 0 ECTS erwerben (siehe Kapitel 3.4.1).

die Prüfungsaktivität ist daher ebenfalls Thema in den Analysen, ist jedoch nicht das primäre Forschungsinteresse.

Die übergeordnete Fragestellung (Wie lässt sich Prüfungsinaktivität erklären und welche Einflussfaktoren gibt es?) wird in folgende **forschungsleitende Fragen** untergliedert:

- Wie lässt sich Prüfungsaktivität in das Konzept des Studienerfolgs einbetten?
- Welche Theorien und Modelle werden in der internationalen Literatur zur Erklärung von Studienerfolg herangezogen?
- Welche Faktoren beeinflussen Studienerfolg bzw. Prüfungsaktivität an öffentlichen Universitäten laut empirischem Stand der Forschung in Österreich?
- Welche Theorien bzw. Faktoren für Studienerfolg können mit dem österreichischen Stand der Forschung noch nicht abgedeckt werden?
- Wie wirkt sich die Definition von Prüfungsaktivität (Studien- vs. Personenebene) in der statistischen Abbildung aus?
- Wie viele ECTS werden in nicht prüfungsaktiven Studien erworben?
- Wie hat sich der Anteil der prüfungsaktiven Studien im Kohortenvergleich verändert?
- Wann im Studienverlauf tritt Prüfungsaktivität bzw. Prüfungsinaktivität auf?
- Wann kommt es innerhalb von individuellen Studienverlaufsmustern zu Prüfungsinaktivität?
- Wie steht Prüfungsaktivität (als ein früher Indikator für Studienerfolg) mit dem späteren Studienerfolg (Studienabschluss) in Zusammenhang?
- In welchen ISCED-Studienfeldern gibt es besonders niedrige Anteile prüfungsaktiver Studien?
- Welche personen- und studienbezogenen Merkmale beeinflussen die Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20?
- Wie heterogen ist die Gruppe wenig aktiver Studierender bzw. welche Gemeinsamkeiten weisen sie auf?
- Welche Gründe nennen Studierende für ihre geringe Studienaktivität?
- Wo sehen wenig aktive Studierende Anknüpfungspunkte für Unterstützungsbedarf bzw. unterstützende Maßnahmen, um im Studium aktiver zu werden?

Die zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt in Kapitel 7.1 (ab Seite 135).

Folgende 13 Universitäten sind am Projekt beteiligt und stellen daher die Grundgesamtheit des Berichts dar:

- Universität Wien
- Universität Graz
- Universität Innsbruck
- Universität Salzburg
- Technische Universität Wien
- Technische Universität Graz
- Universität für Bodenkultur
- Veterinärmedizinische Universität Wien
- Wirtschaftsuniversität Wien
- Universität Linz
- Universität Klagenfurt
- Medizinische Universität Wien
- Kunstuniversität Graz

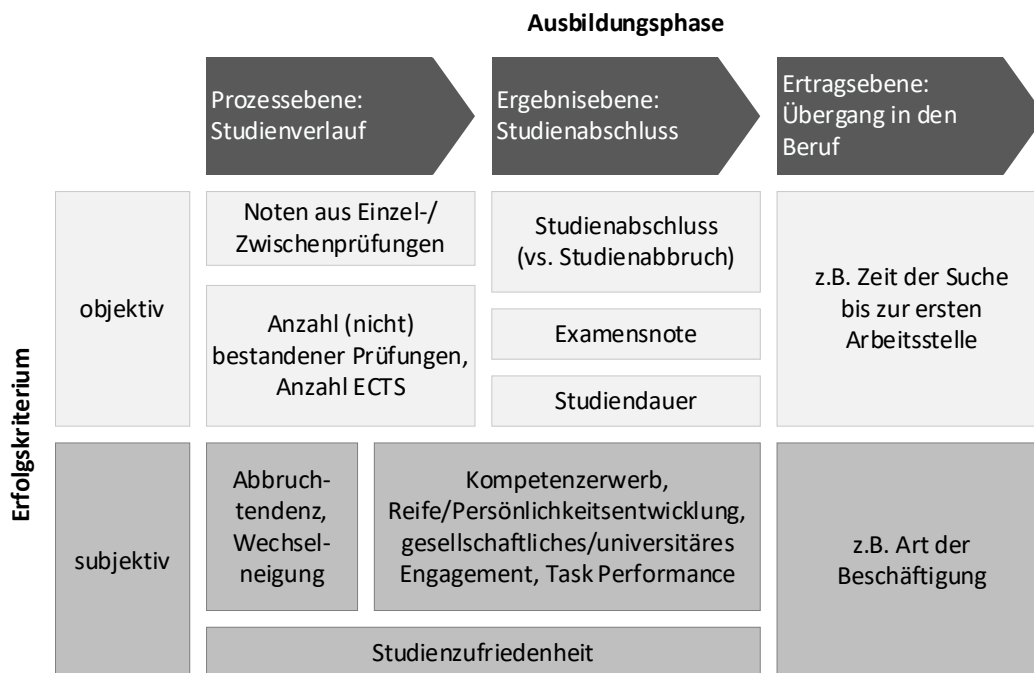
2 Prüfungsaktivität und Studienerfolg in Theorie und empirischer Forschung

In diesem Kapitel wird der aktuelle Stand der theoretischen und empirischen Forschung zum Thema Prüfungsaktivität dargestellt. Da es sich beim Konzept der Prüfungsaktivität um ein österreichisches Spezifikum handelt, wird der Fokus auf das übergeordnete Thema des Studienerfolgs ausgeweitet. Für einen Überblick, wie die Recherche erfolgte bzw. welche Suchstrategien zum Einsatz kamen siehe Anhang (Seite 151).

2.1 Konzeptualisierung des Studienerfolgs und Einbettung der Prüfungsaktivität

Es gibt keine eindeutige bzw. einheitliche Definition für Studienerfolg (Bornkessel 2018; Sarcletti 2020), vielmehr existiert eine Palette an unterschiedlichen Konzepten und Indikatoren für die Messung von Studienerfolg. Heinze 2018 bietet eine übersichtliche Konzeptualisierung, in der einerseits zwischen objektiven und subjektiven Erfolgskriterien unterschieden wird und andererseits die Ausbildungsphase in Prozess, Ergebnis und Ertrag differenziert wird (siehe Grafik 1). Der in österreichischen Studien häufig herangezogene Indikator des Studienabschlusses (z. B. Schubert et al. 2020; Haag et al. 2020) ist demnach auf der objektiven Ergebnisebene zu verorten. **Prüfungsaktivität** kann als ein (zeitlich vorgelagerter) Indikator für Studienerfolg verstanden werden und entspricht somit der objektiven Prozessebene.

Grafik 1: Konzeptualisierung und Messung des Studienerfolgs nach Heinze 2018



Quelle: Eigene Darstellung (mit geringen Adaptionen) nach Heinze 2018, S. 42.

Die subjektive Einschätzung des Studienerfolges muss sich nicht zwingend mit der objektiven Einstufung decken.⁵ Als subjektiver Indikator kann beispielsweise die Studienzufriedenheit oder der Kompetenzerwerb herangezogen werden. Brooks et al. 2020 haben in Fokusgruppengesprächen mit Studierenden⁶ herausgefunden, dass Studierende einen wichtigen Zweck des Studiums in der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sehen. Aber auch die persönliche Entwicklung sowie der eigene Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt stellen aus Sicht der Studierenden wichtige Funktionen des Studiums dar (Brooks et al. 2020). Somit kann aus subjektiver Perspektive auch die Erfüllung solcher Funktionen des Studiums in die Definition eines erfolgreichen Studiums miteinbezogen werden.

Sarceletti 2020 unterscheidet zwischen Studienerfolg im engeren Sinne (ergebnisbezogene, prozessbezogene und subjektive Indikatoren ähnlich zu Grafik 1) und Studienerfolg im weiteren Sinne. Zu Studienerfolg im weiteren Sinne zählen unter anderem Vermeidung von studienbedingten gesundheitlichen Problemen (etwa durch Prüfungsstress), Arbeitsmarkt-Indikatoren, sowie weitere Qualifizierung z. B. durch ein weiteres Studium (Sarceletti 2020).

Ebenfalls mit der Messung des Studienerfolgs verknüpft ist die Frage der (strukturellen) Studierbarkeit (Buß 2019; AQ Austria 2019). Auch für das Konzept der Studierbarkeit existieren keine einheitlichen Definitionen. Operationalisierungen von Studierbarkeit fokussieren mitunter auf die zeitliche (kann das Studium in der vorgesehenen Zeit studiert werden?) oder die leistungsbezogene (kann das Studium hinsichtlich der Leistungsanforderungen erfolgreich studiert werden?) Perspektive (Krempkow 2020). Kondensiert nach Buß 2019 umfassen die Aspekte struktureller Studierbarkeit unter anderem Ort und Zeitpunkt der Lehrveranstaltungen (z. B. Online- vs. Präsenzlehre), Möglichkeiten für Studienunterbrechungen (z. B. Beurlaubungen) und Flexibilität im Studienformat (z. B. Teilzeitstudium). Zeitliche Restriktionen – etwa aufgrund von Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten oder Krankheit/Behinderung – beeinflussen die Bewertung der strukturellen Studierbarkeit (Buß 2019).

Für den österreichischen Kontext ist in der Definition von Studienerfolg außerdem speziell zu berücksichtigen, ob eine Personen- oder eine Studienperspektive eingenommen wird. Aufgrund von Mehrfachinskriptionen und Studienwechseln sind die Abschlussquoten an Universitäten aus Personensicht deutlich höher als Sicht von einzelnen Studien (Schubert et al. 2020).

2.2 Überblick: Theorien zur Erklärung von Studienerfolg und Studienabbruch

Da es sich beim Konzept der Prüfungsaktivität um ein österreichisches Spezifikum handelt, existieren keine Theorien, die spezifisch darauf zugeschnitten sind. Wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, kann die Prüfungsaktivität in das Konzept des Studienerfolgs eingebettet werden, weswegen

⁵ Bornkessel 2018 bezeichnet diese beiden Sichtweisen auf Studienerfolg als „formalinstitutionelle Perspektive“ (diese umfasst objektive Studienerfolgskriterien) und als „subjektorientierte Perspektive“ (diese richtet den Blick auf Studierende und ihre verschiedenen Ansprüche).

⁶ Befragt wurden Studierende aus Dänemark, England, Deutschland, Irland, Polen und Spanien.

Theorien bzw. (theoretische) Modelle zur Erklärung von Studienerfolg auf die Prüfungsaktivität übertragen werden können. Überwiegend deckungsgleich und daher ebenfalls relevant sind Theorien, die zur Erklärung von Studienabbruch herangezogen werden.

Es gibt eine Vielzahl an Arbeiten, die einen Überblick über relevante Theorien sowie identifizierte Einflussfaktoren für Studienerfolg und Studienabbruch geben. Meist werden darin soziologische, ökonomische, psychologische und teils auch organisationstheoretische Theorien unterschieden (Braxton 2000; Kuh et al. 2007; Sarcletti und Müller 2011; Melguizo 2011; Habley et al. 2012; Larsen et al. 2013).

Aus **soziologischer Perspektive** stehen häufig Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem im Mittelpunkt. Hierzu wird etwa auf das Habitus-Konzept bzw. das Konzept des kulturellen Kapitals nach Bourdieu zurückgegriffen (Bourdieu 1983, 1982, 1976). Inkorporiertes Kulturkapital ist verinnerlichte Bildung bzw. Kultur, die durch die Investition von Zeit (in Bildung) erworben wird und nicht kurzfristig weitergegeben werden kann (Bourdieu 1983). Inkorporiertes Kulturkapital ist also ein fester Bestandteil einer Person, das somit zum Habitus wird (Bourdieu 1983). Studierende mit höherem kulturellen Kapital bzw. Studierende, deren kulturelles Kapital ähnlicher zum kulturellen Kapital einer Institution ist, haben höhere Erfolgchancen im Studium (Berger 2000).

Die **Perspektive der rationalen Wahl** wird sowohl in der Ökonomie als auch in der Soziologie eingenommen. Bildungsentscheidungen werden basierend auf der Humankapitaltheorie als rationale Kosten-Nutzen-Abwägung begriffen (Becker 1964). Studierende investieren demnach in Bildung, solange der erwartete Nutzen die Kosten übersteigt. Der erwartete Nutzen umfasst insbesondere das Erwerbseinkommen nach Studienabschluss, wobei auf der Kostenseite auch das entgangene Erwerbseinkommen gegengerechnet werden muss. Auch im Modell von Breen und Goldthorpe 1997 werden Bildungsentscheidungen mit dem Blickwinkel der rationalen Wahl erklärt. In die Kosten-Nutzen-Abwägungen fließen die Kosten der Ausbildung, die angenommene Wahrscheinlichkeit des Bestehens und der Nutzen, der dem Bildungsabschluss beigemessen wird, ein. Eine Rolle spielt hierbei auch das Statusermotiv, wonach Familien das Ziel verfolgen, dass ihre Kinder mindestens dieselbe Klassenposition erreichen wie sie selbst (Sarcletti 2020).

Auch primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon 1974 können zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten im Bildungsverlauf herangezogen werden. Primäre Effekte beschreiben Leistungsunterschiede und sekundäre Effekte unterschiedliches Entscheidungsverhalten selbst bei gleicher Leistung. Dieser theoretische Ansatz wird bisher jedoch vor allem zur Erklärung von schichtspezifischen Unterschieden beim Hochschulzugang und kaum für den Studienverlauf herangezogen (Sarcletti 2020). Dabei wäre diese Theorie auch für die Erklärung von Studienerfolg

hilfreich – sofern Studienerfolgsindikatoren untersucht werden, bei denen eine Entscheidung (z. B. Abbruch vs. Fortsetzung des Studiums) vorliegt (Sarcletti 2020).⁷

Der Hauptbeitrag von **psychologischen Theorieansätzen** zur Erklärung von Studienerfolg liegt darin, dass sie eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen und nicht-kognitiven Faktoren berücksichtigen, die mit Lernen und Motivation in Zusammenhang stehen und sich so auch auf das Durchhaltevermögen und den Studienerfolg auswirken (Melguizo 2011). Vor allem vier Theorien aus der Psychologie werden als hilfreich erachtet: die Theorie des geplanten Verhaltens, die Bewältigungstheorie, das Konzept der Selbstwirksamkeit sowie die Attributionstheorie (Bean und Eaton 2000). Die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein und Ajzen 1975) erklärt Verhalten (z. B. Studienabbruch) mit vorangegangenen Überzeugungen, verhaltensbezogenen Einstellungen und Verhaltensabsichten. Unterschiedliche Formen der Stressbewältigung können mit Hilfe der Bewältigungstheorie analysiert werden: Studierende können bei auftretenden Herausforderungen z. B. als Annäherungsstrategie den Kontakt zur Hochschule suchen oder – als Vermeidungsstrategie – eher die Zeit an der Hochschule reduzieren (Sarcletti und Müller 2011). Das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 1977, 1986) beschreibt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine bestimmte Aufgabe – zum Beispiel einen Studienabschluss zu erlangen – erfüllen zu können. Diese Einschätzung hat Auswirkung auf das Handeln: Personen mit hohem Selbstwirksamkeitskonzept sind motivierter, stecken sich höhere Ziele und verfolgen ihre Ziele nachdrücklicher – folglich werden sie eher einen Studienabschluss erlangen (Sarcletti und Müller 2011). Die Attributionstheorie (Weiner 1986) nimmt Bezug darauf, ob Personen eher einen internen oder externen „*locus of control*“ (Rotter 1966) haben. Studierende, die ihren Erfolg eher von den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen abhängig sehen, sind demnach eher erfolgreich als jene, die externe Faktoren wie Studienbedingungen als Grund für ihren (Miss-)Erfolg sehen (Bean und Eaton 2000). Weitere psychologische Theorien, die laut Sarcletti und Müller 2011 zur Erklärung von Studienabbruch hilfreich sein können, sind Theorien der Berufswahl (z. B. Holland 1959).

Im Vergleich zu psychologischen Theorien, die das Individuum ins Zentrum stellen, sind **Organisationstheorien** gewissermaßen am anderen Ende des Spektrums angesiedelt. Hier werden Institutionen bzw. deren Charakteristika in den Mittelpunkt gestellt, um Studienabbruch zu erklären (vgl. Astin und Scherrei 1980, Berger und Braxton 1998). Berücksichtigt werden hier etwa die Größe der Institution, die Selektivität, Ressourcen und Betreuungsrelationen (Kuh et al. 2007). Hochschulen beeinflussen die Erfahrungen und das „Erleben“ des Studiums von Studierenden mit. Wie die Passung von Hochschule und Student:in, die Fairness, etc. von dem:der Student:in wahrgenommen wird, beeinflusst die Zufriedenheit sowie das „Commitment“ zur Institution und damit auch die Abbruchsentscheidung (Bean 1980, 1983; Kuh et al. 2007).

Einen Sonderstatus zur Erklärung von Studienabbruch weisen die Arbeiten von **Tinto** (1987, 1975) auf. Tinto wird teils als „interaktionistische Perspektive“ (Sarcletti und Müller 2011) bezeichnet, aber auch der Soziologie oder der Sozialanthropologie zugerechnet, da sich seine

⁷ Für die empirische Überprüfung dieser Theorie sind Informationen über die soziale Herkunft sowie Noten bzw. Leistungsindikatoren vor und im Studium erforderlich (Sarcletti 2020).

Überlegungen unter anderem auf Durkheim (1951) bzw. auf Van Gennep (1960) stützen. Angelehnt an den Typ des egoistischen Selbstmords (Durkheim 1951), beschreibt Tinto, wie mangelnde Integration von Studierenden zum Studienabbruch führen kann. Damit Integration gelingen kann, müssen Studierende – angelehnt an das Übergangsriten-Modell (Van Gennep 1960) – drei Phasen durchlaufen: Separation von früherer Gesellschaft, Übergang von der Schule in die Hochschule sowie Eingliederung in die Hochschulgesellschaft (Tinto 1993). Zur akademischen Integration zählen akademische Leistung und Interaktionen mit dem Lehrkörper; zur sozialen Integration zählen außerhochschulische Aktivitäten und Interaktionen mit der Peergroup (Tinto 1993).

2.3 Faktoren für Studienerfolg bzw. Prüfungsaktivität an österreichischen Universitäten

In Modellen zur Erklärung von Studienerfolg oder Studienabbruch werden die betrachteten Einflussfaktoren meist in übergeordnete Kategorien zusammengefasst. Zwar hat jedes Modell seine Spezifika, aber es finden sich wiederkehrende Muster (vgl. z. B. Heublein et al. 2017; Krempkow 2020; Rindermann und Oubaid 1999; Thiel et al. 2010):⁸

- Zu den **Ausgangsbedingungen** (auch „Studienvorphase“) zählen beispielweise soziodemografische Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale und die schulische Vorbildung/Bildungssozialisation.
- Als **Kontextmerkmale** werden etwa die Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten und die gesundheitliche Situation berücksichtigt.
- Zu den **Studienmerkmalen** zählen unter anderem das Studienfach, der Hochschultyp und die Studienbedingungen.

Basierend auf dieser Einteilung werden die Einflussfaktoren in den folgenden Subkapiteln diskutiert. Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit werden außerdem soziodemografische Merkmale und personenbezogene „soft facts“ getrennt dargestellt. Aufgrund der spezifischen Situation in Österreich werden zudem personenbezogene Studienmerkmale (z. B. Mehrfachinskriptionen) – die in internationalen Modellen kaum eine Rolle spielen – separat berücksichtigt.

Die folgenden Subkapitel widmen sich vorrangig dem Stand der Forschung zu Studienerfolg in **Österreich** – insbesondere in **Erststudien** (Bachelor- und Diplomstudien) an **öffentlichen Universitäten** (für internationale Perspektive vgl. z. B. Larsen et al. 2013; Sarcletti und Müller 2011; European Commission 2015). Berücksichtigt werden Studien und Analysen, die Faktoren mit Studienerfolg in Zusammenhang bringen. Als Studienerfolgsindikatoren dienen dabei unter anderem Abschlussquoten, Verbleibsquoten, Studiendauer, Prüfungsaktivität und Noten. Die betrachteten Faktoren wirken sich zwar potenziell ähnlich auf die unterschiedlichen Studienerfolgsindikatoren aus, allerdings kann es Unterschiede in den Effektstärken geben, abhängig

⁸ Wobei die Gruppierung und Darstellung der Wirkungszusammenhänge im Modell von Heublein et al. 2017 etwas differenzierter ausfällt – dennoch finden sich diese grob aufgezeigten Kategorien auch in deren Modell.

davon, wie Studienerfolg gemessen wird (vgl. dazu auch Bartok et al. 2021). Die nachfolgenden Darstellungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere werden hierbei (1.) neuere Studien gegenüber älteren Studien bevorzugt dargestellt. Zudem werden in der Darstellung (2.) Studien, die sich auf alle oder mehrere österreichische Universitäten beziehen, bevorzugt gegenüber Analysen, die lediglich einzelne Universitäten oder einzelne Studienrichtungen betrachten.

2.3.1 Soziodemografische Merkmale

Geschlecht

Geschlecht wird in praktisch allen Untersuchungen zu Studienerfolg als Einflussfaktor miteinbezogen, bisher jedoch überwiegend in binärer Form. Seit dem Sommersemester 2020 wird in der österreichischen Hochschulstatistik die Ausprägung „divers“ erfasst – in Zukunft wird es somit möglich sein, dies auch bei der Analyse von Studienerfolg zu berücksichtigen. Erste Analysen aus den Umfragedaten der Studierenden-Sozialerhebung 2019 zeigen, dass Studierende mit nicht-binärer Geschlechtsidentität besonders häufig von psychischen Erkrankungen betroffen sind und auch eine höhere Studienabbruchsentention aufweisen als andere Studierende (Dau et al. 2021).⁹

Gemessen an den Abschlussquoten weisen Frauen – aus Personenperspektive – etwas höheren Studienerfolg auf: 48% der Frauen und 44% der Männer schließen innerhalb von 14 Semestern ein Bachelorstudium an einer österreichischen Universität ab (Schubert et al. 2020). Aber auch das Abbruchsverhalten bzw. der Abbruchzeitpunkt unterscheidet sich nach Geschlecht: Frauen brechen – wenn sie abbrechen – schneller ab als Männer (Schubert et al. 2020).

Auf Ebene der einzelnen Studienfächer gibt es jedoch zum Teil große Unterschiede, ob Frauen oder Männer eher abschließen. Diese Unterschiede werden umso deutlicher, je detaillierter die einzelnen Studienrichtungen aufgeschlüsselt werden. In technischen (z. B. Elektrotechnik, Informatik, Maschinenbau) und einzelnen naturwissenschaftlichen Studienfächern (Physik, Chemie) schließen Männer häufiger ab als Frauen (Dibiasi et al. 2017). Werden allerdings grob aggregierte Fachgruppen betrachtet, so verschwindet dieser Unterschied, da zur Fachgruppe „Technik“ bspw. auch Studien der Universität für Bodenkultur zählen, in denen Frauen häufiger abschließen als Männer (Dibiasi et al. 2017; Unger et al. 2017). Dibiasi et al. 2017 zeigen auf, dass es im Vergleich der Studienfächer einen Zusammenhang zwischen dem Geschlechterverhältnis und den Abschlussquoten von Frauen und Männern gibt: Je niedriger der Frauenanteil, desto seltener schließen Frauen im Vergleich zu Männern ab; und je höher der Frauenanteil, desto häufiger schließen Frauen im Vergleich zu Männern ab.¹⁰

⁹ Auch in der Erhebung von Vötter 2021 im Sommersemester 2020 zeigte sich bei Studierenden, die sich als „divers“ bezeichneten, die größte psychische Belastung im Vergleich zu Frauen und Männern.

¹⁰ Dieser Zusammenhang zeigt sich für Erststudien an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen, allerdings nicht für weiterführende Studien (Dibiasi et al. 2017).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Brandstätter et al. 2006 in einem multivariaten Modell zur Schätzung des Dropout-Risikos an der Universität Linz, welches für Frauen an der Technisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät etwas höher ist als für Männer. An der Rechtswissenschaftlichen Fakultät sowie an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät haben Frauen hingegen ein geringfügig niedrigeres Dropout-Risiko.

Die Abschlussquoten von Frauen und Männern in den einzelnen Studienfächern stehen auch mit der unterschiedlichen Vorbildung der Geschlechter in Zusammenhang: Männer absolvieren häufiger eine HTL und Frauen häufiger eine HLW oder eine BAfEP/BASOP (Unger et al. 2020).¹¹ Insbesondere in technischen und in wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern wirkt sich der Besuch einer fachnahen Schule vor dem Studium positiv auf den Studienerfolg aus (Thaler 2021). Die unterschiedliche geschlechtsspezifische schulische Vorbildung kann die Unterschiede in den Abschlussquoten von Frauen und Männern an der Universität teilweise, aber bei weitem nicht vollständig, erklären (Thaler 2021; Dibiasi et al. 2021).¹² Sonderauswertungen für Informatik zeigten außerdem, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich ihres Inskriptionsverhaltens unterscheiden: Männer (insbesondere jene mit HTL-Matura), die Informatik beginnen, inskribieren Informatik häufiger in ihrem Erstzulassungssemester und haben keine parallelen Studien; Frauen (insbesondere jene mit AHS-Matura), die Informatik beginnen, haben hingegen zuvor meist bereits etwas anderes studiert und sind auch häufiger in parallelen Studien inskribiert (Thaler und Zaussinger 2017). Ob ein Studium im Erstzulassungssemester oder später inskribiert wurde bzw. ob etwaige parallele Studien betrieben werden, beeinflusst wiederum den Studienerfolg (siehe Seite 26).

Alter (bei Studienbeginn)

Das Alter von Studierenden kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen werden: Alter bei Erstzulassung, Alter bei Beginn des betrachteten Studiums oder Alter im betrachteten Studienjahr.¹³ Als Einflussfaktor auf die Abschlusswahrscheinlichkeit oder auf die Dauer bis zum Studienabschluss wird in der Regel das Alter bei Studienbeginn herangezogen. Das Alter in einem bestimmten Studienjahr ist hingegen selbst zum Teil vom Studienerfolg abhängig: Wer lange studiert, altert im Verlauf des Studiums „stärker“ als Studierende, die in Mindeststudienzeit abschließen.

Das Alter bei Studienbeginn wirkt sich besonders stark auf den Studienerfolg aus: Je älter bei Studienbeginn, desto niedriger ist die Studienabschlussquote. Von den Bachelor-Anfänger:innen, die bei Erstzulassung an einer österreichischen Universität unter 21 Jahre alt waren, schließen bis zum 14. Semester 52% ein Studium ab. Bei jenen, die bei Erstzulassung über 30 Jahre alt

¹¹ HTL: Höhere technische Lehranstalt. HLW: Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. BAfEP: Bundesanstalt für Elementarpädagogik (Nachfolger der BAKIP: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik). BASOP: Bundesanstalt für Sozialpädagogik.

¹² Inwieweit die unterschiedliche schulische Vorbildung geschlechtsspezifische Erfolgsquoten erklären kann, hängt u. a. von den betrachteten Beginnkohorten, der Beobachtungsdauer sowie vom herangezogenen Studienerfolgsindikator ab.

¹³ Auch das Alter bei Studienabschluss (oder z. B. bei Studienabbruch) kann betrachtet werden – dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn Studienerfolg auf der Ertragsebene analysiert wird (z. B. Integration in den Arbeitsmarkt nach Studienabschluss; siehe Grafik 1 auf Seite 10)

waren, liegt die Abschlussquote im selben Zeitraum hingegen bei 19% (Schubert et al. 2020).¹⁴ Der Zusammenhang von Alter bei Studienbeginn und Abschlussquote zeigt sich grundsätzlich in allen Studiengruppen, allerdings ist (1.) dieser Zusammenhang unterschiedlich stark ausgeprägt und (2.) gibt es in manchen Studiengruppen einen „Bruch“. Letzteres ist etwa in Rechtswissenschaften der Fall, wo alle Anfänger:innen ab 21 Jahren deutlich niedrigere Abschlussquoten aufweisen als die unter 21-Jährigen (Schubert et al. 2020).

Das Alter bei Studienbeginn steht mit der Vorbildung in Zusammenhang, denn während von den unter 21-jährigen Studienanfänger:innen mehr als 95% eine klassische Matura aufweisen, hat rund ein Drittel der ab 26-Jährigen eine Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung¹⁵ absolviert (Unger et al. 2020).¹⁶ Posch et al. 2021 modellieren diesen Zusammenhang als Interaktionseffekt in logistischen Regressionsmodellen: Ein höheres Alter bei Studienbeginn wirkt sich demnach für Studierende mit AHS- oder BHS-Matura¹⁷ stärker negativ aus als für jene mit Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung. So haben ab 27-jährige Anfänger:innen mit Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung in allen betrachteten Fächergruppen eine höhere Abschlusswahrscheinlichkeit als ab 27-jährige Anfänger:innen mit AHS-Matura.¹⁸

Ältere Studierende sind in höherem Ausmaß erwerbstätig und haben auch häufiger Betreuungspflichten. Dies gilt bereits ab Studienbeginn: Jene, die bei Studienbeginn älter sind, sind ab dem ersten Semester in höherem Ausmaß erwerbstätig als ihre Studienkolleg:innen. Aber auch während des Studiums nimmt das Erwerbsausmaß bei vielen Studierenden zu (Unger et al. 2020). Sowohl Erwerbstätigkeit (über Geringfügigkeit) als auch Betreuungspflichten reduzieren die Zeit, die für das Studium aufgewendet wird/werden kann (siehe Kapitel 2.3.4).

Schulische Vorbildung

Von den Erstzugelassenen an öffentlichen Universitäten mit HLFS-, AHS-, HTL- und HAK-Matura schließen rund 50% ein Bachelorstudium bis zum 14 Semester ab.¹⁹ Jene mit HLW-Matura und BAfEP-/BASOP-Matura erlangen im gleichen Zeitraum seltener einen Abschluss (44% bzw. 38%).²⁰ Am niedrigsten ist die Abschlussquote mit 33% unter den Studienanfänger:innen mit Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung (Schubert et al. 2020).

¹⁴ 18% der jüngsten und 9% der ältesten Gruppe sind zu diesem Zeitpunkt noch inskribiert (vgl. Schubert et al. 2020).

¹⁵ Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung inklusive Externist:innen-Matura.

¹⁶ Prozentangaben beziehen sich auf Studienanfänger:innen an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2018/19 (nur Bildungsinländer:innen).

¹⁷ AHS: Allgemeinbildende Höhere Schule. BHS: Berufsbildende Höhere Schule (z. B. Handelsakademien, Höhere technische Lehranstalten)

¹⁸ Studienerfolg wird von Posch et al. 2021 definiert als Abschluss des betrachteten Studiums innerhalb von 16 Semestern; Datengrundlage sind alle begonnenen Studien (d. h. nicht nur Erstzugelassene).

¹⁹ HLFS: Höhere land- und forstwirtschaftliche Schule. HTL: Höhere technische Lehranstalt. HAK: Handelsakademie. Absteigende Sortierung der Schultypen nach Abschlussquoten (d. h. jene mit HLFS-Matura weisen eine etwas höhere Abschlussquote als die anderen genannten Schultypen auf).

²⁰ HLW: Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. BAfEP: Bundesanstalt für Elementarpädagogik (Nachfolger der BAKIP: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik). BASOP: Bundesanstalt für Sozialpädagogik.

Aber auch hier ist ein differenzierter Blick auf die Studienrichtungen erforderlich: Während es in manchen Studiengruppen kaum Unterschiede nach Schultyp gibt, beträgt die Differenz der Abschlussquoten in anderen Studiengruppen bis zu 29 Prozentpunkte (Schubert et al. 2020). Welche schulische Vorbildung die höchste Abschlussquote aufweist, hängt von der Studiengruppe ab: Beispielsweise schließen in Bildungswissenschaften jene mit HLW-Matura am häufigsten ab (48%), gefolgt von jenen mit Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung (44%), während die Abschlussquoten der anderen Maturatypen (zum Teil deutlich) unter 40% liegt (Schubert et al. 2020).

Thaler 2021 zeigt auf, dass die fachliche Nähe von Schule und Studienrichtung ausschlaggebend für den Studienerfolg ist.²¹ In technischen Studienfächern und Informatik sind jene mit HTL-Matura, in wirtschaftswissenschaftlichen Studien jene mit HAK-Matura und in land- und forstwirtschaftlichen Studien jene mit HLFS-Matura am erfolgreichsten. Eine Ausnahme sind jene mit BAfEP-/BASOP-Matura: Entgegen der Hypothese sind diese in pädagogischen Studien nicht erfolgreicher als Studierende mit anderer schulischer Vorbildung (weder an Universitäten noch an Pädagogischen Hochschulen).²² Eine qualitative Studie von Mayr et al. 2014 zeigte die Bedeutung der schulischen Vorbildung als inkludierenden bzw. exkludierenden Faktor: Jene mit HAK-Matura haben demnach einen Startvorteil in Wirtschaftsstudien und jene mit AHS-Matura können sich aus diesem Kreis ausgeschlossen fühlen.

Die schulische Vorbildung steht außerdem mit der sozialen Herkunft bzw. dem Bildungsniveau der Eltern in Zusammenhang: Kinder von Akademiker:innen besuchen häufiger eine AHS, während Kinder von Eltern, die keine Matura besitzen, häufiger eine BHS besuchen oder über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule gelangen (Unger et al. 2020).

Für die Prognose von Studienerfolg erweisen sich außerdem Schulnoten als hilfreich: Je besser die Leistungen in der Schule, desto höher ist tendenziell auch der Studienerfolg (für Österreich vgl. z. B.: Brandstätter und Farthofer 2002; Haidinger et al. 2006; Hackl und Sedlacek 2002). Neben Schulnoten wurden zum Teil auch Klassenwiederholungen als Einflussfaktoren berücksichtigt – erfolgreiche Studierende hatten bessere Schulnoten und auch seltener Schulklassen wiederholt. Die prognostische Validität dieser Kriterien wurde jedoch nicht als hinreichend eingestuft, um diese als Auswahlkriterien für die Zulassung zum Medizin- bzw. Veterinärmedizinstudium heranzuziehen – u. a. auch aufgrund nicht standardisierter Leistungsüberprüfungen in den Schulen (Mitterauer et al. 2007; Frischenschlager et al. 2005).

In österreichischen Studien wird meist die schulische Vorbildung von Bildungsinländer:innen unterschieden; von Bildungsausländer:innen liegen in der Regel keine detaillierten Informationen vor bzw. wären diese aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme in den jeweiligen

²¹ Als (vorläufigen) Studienerfolg definiert Thaler 2021 den Abschluss oder Verbleib bis zum 11. Semester im betrachteten Studium.

²² Die Analyse bezieht sich auf den Zeitraum vor Einführung der Lehrverbände, d. h. Studien an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren in diesem Zeitraum institutionell getrennt.

Herkunftsländern kaum zu verarbeiten. Stattdessen werden Bildungsausländer:innen anhand ihrer Herkunftsländer unterschieden (vgl. Subkapitel „Regionale Herkunft“ ab Seite 20).

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft der Studierenden wird häufig über die Bildung der Eltern operationalisiert, teilweise werden auch die Berufe der Eltern und/oder das Einkommen der Eltern herangezogen (Unger et al. 2020).

Von den Diplom-Studienanfänger:innen 2003/04, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, hatten nach 16 Semestern knapp 50% ein Studium abgeschlossen; bei jenen, deren Eltern einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss hatten, lag die Abschlussquote hingegen um 9 Prozentpunkte niedriger. Die größten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen zeigten sich in Rechtswissenschaften (mehr als 20 Prozentpunkte Differenz), gefolgt von medizinischen sowie sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studien (Unger et al. 2012).

Die soziale Herkunft steht mit anderen Faktoren, die den Studienerfolg beeinflussen, in Zusammenhang: Studierende aus niedrigerer sozialer Schicht beginnen das Studium häufiger verzögert²³ und sind älter bei Studienbeginn. Je niedriger die Elternbildung, desto höher ist auch die Erwerbsquote und das Erwerbsausmaß (Unger et al. 2020).

In multivariaten Modellen zeigen Posch et al. 2021, dass die Bildung der Eltern – bei gleichzeitiger Berücksichtigung von u. a. eigener Vorbildung, Alter und Geschlecht – in den meisten Studiengruppen keinen nennenswerten Einfluss auf den Studienerfolg ausübt. Am höchsten sind die Effekte²⁴ in Medizin und Rechtswissenschaften: Hier ist die Abschlusswahrscheinlichkeit um ca. 5 Prozentpunkte höher, wenn die Eltern einen Hochschulabschluss haben (im Vergleich zur Referenzgruppe, deren Eltern keine Matura besitzen).²⁵

Die von Posch et al. 2021 berichteten Effekte stellen die Durchschnitte über die betrachteten Beginnkohorten (2001 bis 2011) dar. Für das Beispiel Medizin bedeutet das, dass Kohorten vor und seit Einführung der Aufnahmeverfahren gemeinsam dargestellt werden. In der Evaluierung der Aufnahmeverfahren von Haag et al. 2020 konnte allerdings gezeigt werden, dass sich die Medizin-Abschlussquoten seit Einführung der Aufnahmeverfahren nicht mehr nach Elternbildung unterscheiden. Allerdings reduzierte sich der Anteil von Studienanfänger:innen aus nicht-akademischem Elternhaus seit den Aufnahmeverfahren so stark, dass auch unter den Absolvent:innen der Anteil aus nicht-akademischem Elternhaus geringer ist als vor den Aufnahmeverfahren.²⁶

²³ Verzögerter Studienbeginn: mehr als zwei Jahre zwischen Matura und Studienbeginn oder alternative Hochschulzugangsberechtigung (Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung etc.).

²⁴ Average Marginal Effects (AME).

²⁵ Zum Vergleich: Die höchsten Effekte in den Modellen weisen die Faktoren Alter bei Studienbeginn und Art der Aufnahmeverfahren mit teilweise über 20 Prozentpunkten auf (vgl. Posch et al. 2021).

²⁶ Der Rückgang unter den Absolvent:innen aus nicht-akademischem Elternhaus geht über das Ausmaß hinaus, das durch die Änderungen im Bildungsniveau in der Elterngeneration aufgrund der Bildungsexpansion zu erwarten wäre (Haag et al. 2020).

Nairz-Wirth et al. 2017 führten qualitative Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden durch, die ihr Studium abgebrochen haben. Ihre Analysen zeigen, dass sich Studierende aus der Arbeiter:innenschicht aufgrund ihres Habitus an der Universität nicht zugehörig fühlen (siehe dazu auch Abschnitt „Akademische und soziale Integration“ ab Seite 23).

Exkurs

Im Hinblick auf die soziale Dimension (im Sinne von: Wie gerecht ist ein Bildungssystem?) reicht es nicht, „nur“ die Abschlussquoten bzw. Abschlusswahrscheinlichkeiten zu betrachten. Einerseits ist der nicht gleich verteilte Zugang zum Hochschulsystem zu berücksichtigen (Unger et al. 2020). Andererseits kann aber auch die Kontrolle in multivariaten Modellen nach Alter bei Studienbeginn und damit einhergehender „Verminderung“ des Effekts nach sozialer Herkunft nicht als Argument dafür herangezogen werden, dass es keine Unterscheide nach sozialer Herkunft gäbe – denn das Alter bei Studienbeginn ist nicht zufällig verteilt, sondern wird unter anderem durch die soziale Herkunft beeinflusst, die sich wiederum auf den vorangegangenen Bildungsweg ausgewirkt hat.

Regionale Herkunft

In manchen Analysen wird danach unterschieden, ob die Studierenden aus dem Bundesland der betrachteten Universität oder aus einem anderen Bundesland kommen. In Sonderanalysen für die Universität Graz und die Wirtschaftsuniversität Wien zeigte sich, dass Studierende, deren Heimatbundesland mit dem Universitätsstandort ident ist, weniger ECTS erwerben als ihre Studienkolleg:innen aus anderen Bundesländern (Binder 2018a, 2018b). Im Gegensatz dazu zeigten erste interne Analysen der Universität Graz im Zusammenhang mit COVID-19, dass Studierende aus der Steiermark einen Anstieg bei Prüfungen zu verzeichnen hatten während die Prüfungen bei Studierenden aus anderen Herkunftsbundesländern zurück gingen (im Vergleich von Sommersemester 2020 vs. Sommersemester 2019; Universität Graz 2021).

Mitterauer et al. 2012 berücksichtigen in ihren Analysen für die Medizinische Universität Wien, ob die Herkunftsfamilie in Wien oder außerhalb Wiens wohnt. Im Vergleich von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Studierenden finden sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

In manchen Studien wird die räumliche Herkunft (städtisches vs. ländliches Milieu) als Einflussfaktor berücksichtigt, wobei sich kein einheitliches Bild zeigte: Während Kolland 2002 keinen Einfluss auf das Abbruchsrisiko feststellten, zeigte sich in der Studie von Unger et al. 2009, dass Studierende aus ländlichem Milieu ein höheres Abbruchsrisiko aufweisen. Abgesehen vom unterschiedlichen Untersuchungszeitraum hatten die beiden Studien auch einen unterschiedlichen Fokus: Unger et al. 2009 untersuchten frühe Abbrüche (Abbrüche innerhalb der ersten drei Semester), während Kolland 2002 alle Abbrüche unabhängig von der vorangegangenen Studierendauer betrachtete.

Für Bildungsausländer:innen zeigt sich folgendes Bild: Internationale Studierende aus deutschsprachigen Ländern (Deutschland und Südtirol) haben höhere Abschlussquoten (>50%) als Bildungsinländer:innen (ca. 45%). Studierende aus EU+EFTA-Staaten haben mit ca. 40% etwas niedrigere und Studierende aus sonstigen EHR-Staaten²⁷ bzw. Nicht-EHR-Staaten mit ca. 20% deutlich niedrigere Abschlussquoten (Schubert et al. 2020).²⁸

Migrationshintergrund

Inwiefern sich ein etwaiger Migrationshintergrund (von Bildungsinländer:innen) auf den Studienerfolg auswirkt, ist im Vergleich zu anderen soziodemografischen Faktoren in Österreich wenig beforscht, da diese Information bis vor Kurzem nicht in Form von Registerdaten zur Verfügung stand. Im Sommer 2019 wurde allerdings die UHStat1-Erhebung²⁹ adaptiert, sodass in Zukunft Informationen zum Migrationshintergrund für alle Studienanfänger:innen in Österreich zur Verfügung stehen.

Basierend auf Befragungsdaten finden Unger et al. 2009 keinen signifikanten Einfluss des Migrationshintergrunds auf das (frühe) Abbruchsrisiko. Unger et al. 2009 merken in diesem Zusammenhang auch an, dass Studierende mit Migrationshintergrund überproportional häufig Eltern mit höherer formaler Bildung haben.

Offen bleibt, ob der Migrationshintergrund auch dann keinen Einfluss auf den Studienerfolg hat, wenn die Geburtsländer (noch) detaillierter unterschieden werden.³⁰ Während eine solche Analyse auf Basis von Befragungsdaten aufgrund zu geringer Fallzahlen kaum machbar ist, wurde durch die Erhebung dieser Information auf Registerdatenebene die Grundlage für zukünftige Forschung geschaffen.

2.3.2 Personenbezogene „soft facts“

Charakteristiken der Studienwahl

Unter den „Charakteristiken der Studienwahl“ wird ein Bündel von Faktoren verstanden, die Einfluss auf den Studienerfolg haben (können): Dazu zählen etwa die Motive bei der Studienwahl, die Information vor Studienbeginn sowie die Problembelastung bei der Studienentscheidung (Sarcletti und Müller 2011).

²⁷ EHR: Europäischer Hochschulraum, European Higher Education Area oder auch Bologna-Mitgliedsstaaten.

²⁸ In den Abschlussquoten von Bildungsausländer:innen sind Incoming-Mobilitätsstudierende ausgeschlossen. Sogenannte „Freemover“, also Studierende, die sich ihren Aufenthalt in Österreich selbst und ohne Mobilitätsprogramm organisieren, können in den Daten jedoch nicht als solche erkannt werden und daher auch nicht aus den Analysen ausgeschlossen werden. Diese „Freemover“ beenden ihr Studium in Österreich i. d. R. nach ein oder zwei Semestern und zählen somit aus Perspektive der österreichischen Universität als Abbruch. Die Abschlussquoten von internationalen Studierenden in Österreich sind daher potenziell etwas unterschätzt.

²⁹ <https://www.statistik.at/uhstat/uhstat1> [Zugriff am 10.11.2021].

³⁰ Unger und Wroblewski 2007 differenzieren: ohne Migrationshintergrund, erste Generation (Deutschland), erste Generation (sonstiges Land) und zweite Generation.

Studienwahlmotive

Studierende, bei denen die Studienwahl mit einer gewissen Orientierungslosigkeit erfolgt, d. h. die das Studium beginnen, weil sie etwa „keine bessere Idee hatte(n)“ bzw. bei denen das Studium als „Lückenfüller“ dient, weisen ein höheres Abbruchsrisiko auf (Unger et al. 2009; Kolland 2002). Wird das Studium aus Interesse gewählt und gibt es eine starke intrinsische Motivation, so ist das Abbruchsrisiko niedriger (Kolland 2002; Unger et al. 2009). Kolland 2002 hält zusammenfassend fest: *„Eine ausschließlich berufsorientierte Studienmotivation ist vor allem dann nicht tragfähig, wenn Studienschwierigkeiten bewältigt werden müssen.“* (Kolland 2002, S. 159).

Auch Zeeh und Dünser 2015 zeigen anhand von Strukturgleichungsmodellen für die Wirtschaftsuniversität Wien auf, dass die Studienwahl basierend auf eigenen Neigungen die Studienaktivität zu Studienbeginn positiv beeinflusst. Erfolgt die Studienwahl hingegen basierend auf beruflichen/finanziellen Gründen, so wirkt sich dies negativ auf die Studienaktivität zu Studienbeginn aus (Zeeh und Dünser 2015). In einer weiteren Analyse für die Wirtschaftsuniversität Wien wurden die Motivationsschreiben von Studierenden, die im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zu verfassen waren, mit dem Studienerfolg in Zusammenhang gebracht. Mittels Text Mining wurden u. a. folgende Signale ermittelt, die einen positiven Zusammenhang mit den erworbenen ECTS aufweisen: Zusammenhänge verstehen, Recherche im Vorfeld, größte wirtschaftswissenschaftliche Universität in Österreich, Qualität des Studiums, innovative Ausbildung.³¹ Das einzige Signal, das die erworbenen ECTS negativ beeinflusst, war die Angabe, dass andere das Studium empfohlen hätten (Zeeh et al. 2018).

Information vor Studienbeginn

Die von Abbrecher:innen und erfolgreichen Studierenden genutzten Informationsquellen vor Studienbeginn unterscheiden sich nicht besonders stark, allerdings nutzten Abbrecher:innen im Vorfeld seltener institutionelle Beratungsangebote wie bspw. die BEST³² (Kolland 2002; Unger et al. 2009). Auch Mitterauer et al. 2012 vergleichen erfolgreiche und nicht erfolgreiche Studierende danach, welche Informationsquelle sie vor Studienbeginn nutzten (Peers, Schule, Beratungsstellen, Internet). Für die untersuchte Medizin-Anfänger:innenkohorte 2003/04, d. h. vor Einführung der Aufnahmeverfahren in Medizin, finden sie keine signifikanten Unterschiede (Mitterauer et al. 2012).

In Online-Self-Assessments (OSA) stellt die Informationsvermittlung einen Teilaspekt dar womit auch Studienabbrüche reduziert werden sollen (Gleeson et al. 2014). Da OSA an österreichischen Universitäten häufig verpflichtend in Kombination mit Aufnahmeverfahren angeboten werden, ist der isolierte Effekt der Informationsvermittlung auf den Studienerfolg daraus kaum ableitbar. An der Universität Wien kommen sowohl freiwillige als auch verpflichtende OSA zum Einsatz. Analysen der Universität Wien zeigen, dass der Selbstselektionseffekt von ver-

³¹ Absteigend sortiert nach Stärke des Zusammenhangs.

³² BEST: Messe für Beruf Studium Weiterbildung (<https://www.bestinfo.at/>), Zugriff am 12.11.2021).

pflichtenden OSA im Zuge des Aufnahmeverfahrens begrenzt ist, und dass die prognostische Validität kaum nachweisbar ist (Kriegler-Kastelic et al. 2019).

Zu beachten ist, dass die dargestellten empirischen Erkenntnisse kein vollständiges Bild über die Bedeutung der Information vor Studienbeginn für den Studienerfolg zeichnen. Für eine fundierte Bewertung wäre hierzu weitere Forschung, die die unterschiedlichen Dimensionen³³ der Information vor Studienbeginn mit dem Studienerfolg in Zusammenhang bringt, notwendig.

Unsicherheit bei der Studienwahl

Relevanter als die Art der genutzten Informationsquellen vor Studienbeginn ist die Unsicherheit bei der Studienwahl, welche das Abbruchsrisiko erhöht (Unger et al. 2009). In einer Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2019 zeigte sich außerdem, dass Studierende, die unsicher waren, ob sie studieren sollen, die höchste Abbruchsintention (Abbruch aller Studien) aufweisen; die höchste Wechselintention haben allerdings Studierende, die sicher waren, dass sie studieren wollen, aber nicht genau wussten was (Haag et al. 2021).

Zu einem anderen Ergebnis gelangen Brandstätter et al. 2006, welches unter anderem von Sarcletti und Müller 2011 aufgegriffen wurde. In der Studie von Brandstätter et al. 2006 weisen Studierende mit einer erhöhten Problembelastung bei der Studienwahl ein verringertes Abbruchsrisiko auf. Brandstätter et al. 2006 führen dies darauf zurück, dass diese Studierenden aus Sorge vor der beruflichen Zukunft und dem Übertritt ins Berufsleben eine gewisse Beharrlichkeit im Studium aufweisen. Zu bedenken ist jedoch auch, dass diese Studie nur bestimmte Studierende betrachtet – nämlich jene, die an Studienberatungstests der Universität Linz teilgenommen hatten.

Akademische und soziale Integration

Studienabbrecher:innen haben im Vergleich zu erfolgreichen Studierenden weniger Kontakte mit den Lehrenden (Kolland 2002; Unger et al. 2009). Mangelnder Kontakt zu Studienkolleg:innen erhöht das frühe Abbruchsrisiko laut dem Modell von Unger et al. 2009 – in welchem gleichzeitig auf viele weitere Indizes³⁴ kontrolliert wird – hingegen nicht. Zur akademischen Integration zählt auch die akademische Performance (Tinto 1993). Kolland 2002 stellt dazu fest, dass ein Drittel der Studienabbrecher:innen nie zu einer Prüfung angetreten ist und dass Prüfungsversagen insbesondere bei späten Studienabbrüchen zu beobachten ist.

Befragungen an der Universität Salzburg zeigen, dass sich prüfungsinaktive Studierende im Vergleich zu aktiven Studierenden weniger eingebunden fühlen (Kontakte zu Lehrenden und Studienkolleg:innen; Wageneder und Schweissgut 2021). Insbesondere in qualitativen Forschungsdesigns wird der Kontakt zu Studienkolleg:innen als ein wichtiger Faktor für ein erfolgreiches Studium deutlich (z. B. Mayr et al. 2014; Lessky 2021). So nutzen erfolgreiche First-in-Family-

³³ Dazu zählen beispielsweise: die Art der Informationsquelle, wie viele Informationsquellen genutzt wurden, wie intensiv die jeweiligen Quellen genutzt wurden, Zufriedenheit mit den jeweiligen Informationsquellen, etc.

³⁴ Unter anderem: Studienzufriedenheit, subjektive Befindlichkeit im ersten Studienjahr, Überforderung zu Beginn des Studiums (Unger et al. 2009).

Studierende auch informelle Orte der Netzwerkbildung wie Partys, Rauchpausen, WhatsApp- oder Facebook-Gruppen. „Dabei geht es vor allem um Informationsbeschaffung, die nicht über offizielle Kanäle der Institution bezogen werden können, aus Sicht der Studierenden für den Studienerfolg jedoch als relevant angesehen werden.“ (Lessky 2021, S. 202).

Im Zusammenhang mit der Umstellung auf Online-Lehre aufgrund der COVID-19-Pandemie berichten sowohl Lehrende als auch Studierende an der Universität Graz davon, dass der direkte Kontakt und der Austausch miteinander fehlen – und sich dieser fehlende Austausch auch negativ auf die Qualität der Lehre sowie den Lernerfolg auswirkt (Dorfer et al. 2021). Zu diesem Ergebnis kommen auch Untersuchungen der Wirtschaftsuniversität Wien (Spörk et al. 2021b).

Psychologische Faktoren und Lernverhalten

Dieser Abschnitt behandelt psychologische Faktoren wie Motivationsprobleme, (akademische) Selbstwirksamkeit, Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale. Psychische Erkrankungen als Einflussfaktor auf den Studienerfolg werden als Kontextmerkmale in Kapitel 2.3.4 behandelt.

Persönlichkeit

Brandstätter und Farthofer 2002 finden für den Studienerfolg von Studierenden an der Universität Linz (gemessen anhand des Notendurchschnitts), dass sich Extraversion hinderlich und Normgebundenheit förderlich auf den Studienerfolg auswirkt – jedoch mit geringen Effektstärken. Zudem zeigen die Analysen von Brandstätter und Farthofer 2002, dass die Kombination von intrinsischer Motivation und dem Persönlichkeitsmerkmal „Unabhängigkeit“ den Studienerfolg positiv beeinflusst.

In der internationalen Forschungsliteratur wird Gewissenhaftigkeit als das wichtigste Persönlichkeitsmerkmal für die Prognose von Studienerfolg erachtet (für einen Überblick siehe Heinze 2018, S. 73–75). Bei Brandstätter et al. 2006 setzt sich das latente Konstrukt „Selbstkontrolle“ aus den beobachteten Variablen gewissenhaft, prinzipientreu, diszipliniert und selbstbeherrscht zusammen. Wider Erwarten beeinflusst die Selbstkontrolle die Erstsemester-Studienleistung im Pfadmodell nicht über einen direkten Pfad. Die Selbstkontrolle hat allerdings Einfluss auf das Arbeitsverhalten und die Schulnoten, welche ihrerseits die Erstsemester-Studienleistung beeinflussen (Brandstätter et al. 2006).

Motivationsprobleme

Je mehr Probleme im Studium auftreten – neben Motivationsproblemen fallen hierunter auch Schwierigkeiten bei Prüfungen, Prüfungsangst, Organisationsprobleme – desto geringer ist die Studienaktivität (Zeeh und Dünser 2015). Der beobachtete Zusammenhang zwischen Motivationsproblemen und Studienaktivität verschwindet jedoch bei gleichzeitiger Berücksichtigung

anderer Variablen: Im Strukturgleichungsmodell zur Studienmitte ist der Koeffizient zwar weiterhin positiv,³⁵ aber nicht mehr signifikant (Zeeh und Dünser 2015).

Die Studierenden-Sozialerhebung 2019 (also vor der COVID-19-Pandemie) zeigte, dass stressbedingte Schwierigkeiten unter den Studierenden seit 2015 zugenommen haben. Zu den stressbedingten Schwierigkeiten zählen fehlende Studienmotivation, aber auch Schwierigkeiten, sich das Studium selbst zu organisieren, Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten, sowie stressbedingte gesundheitliche Beschwerden (Unger et al. 2020). Befragungen an der Universität Graz zeigen, dass die Umstellung auf Online-Lehre aufgrund von COVID-19 sich zwar bei manchen Studierenden förderlich auf die Lern- und Studienmotivation auswirkt, bei vielen Studierenden gab es allerdings negative Auswirkungen auf die Motivation (Dorfer et al. 2021). Ergänzend dazu zeigen Analysen an der Wirtschaftsuniversität Wien, dass es im Sommersemester 2021 zwar weniger technische, logistische und didaktische Probleme gab als ein Jahr zuvor, dass allerdings die Motivation nach einem Jahr in der Pandemie gesunken ist (Spörk et al. 2021b). Offen ist, ob und wie stark sich diese Änderungen in der Motivationslage auf den Studienerfolg von derzeit Studierenden auswirkt.

Lernorganisation und Lernkapazitäten

Selbstreguliertes Lernen nimmt auf die Fähigkeit Bezug, „Lernabsichten umzusetzen und aufrechtzuerhalten, selbst wenn das Lernen für sich genommen wenig Freude bereitet oder attraktivere Freizeitmöglichkeiten bestehen“ (Heinze 2018, S. 3). In einem Regressionsmodell von Ledermüller und Fallmann 2017 auf die erreichte Punktezahl in der Abschlussprüfung einer Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien erwies sich selbstreguliertes Lernen als nicht signifikant. Hinsichtlich der Übertragbarkeit auf den Studienerfolg z. B. in Form von Studienabschlussquoten ist zu beachten, dass diese Studie eine konkrete Subgruppe betrachtet – nämlich jene, die die Lehrveranstaltung besuchten und die Prüfung ablegten. In Prognosemodellen zeigte sich die aufgewendete Lernzeit (gemessen über Clicks auf einer Lernplattform) als ein wichtiger Prädiktor für Prüfungsaktivität (Spörk et al. 2021a).

Mitterauer et al. 2012 finden im Zusammenhang mit der Lernkapazität und dem Lernstil drei signifikante Unterschiede zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Medizin-Studierenden: Erfolgreiche geben häufiger an, immer leicht gelernt zu haben, weniger Probleme mit Prüfungsnervosität zu haben und dass es ihnen weniger ausmacht, auch große Stoffmengen zu bewältigen (Mitterauer et al. 2012).

(Akademische) Selbstwirksamkeit

Das Konzept der akademischen Selbstwirksamkeit wird von Ledermüller et al. 2017 unter anderem damit gemessen, ob Studierende glauben, dass sie den Lehrveranstaltungsinhalten im Allgemeinen gut folgen können und ob sie glauben, dass sie den Anforderungen im WU-Studium gerecht werden können. Eine niedrige Selbstwirksamkeit hat im Strukturgleichungsmodell einen

³⁵ Skalencodierung: 1 = trifft sehr zu, 5 = trifft gar nicht zu. Ein positiver Zusammenhang bedeutet somit: Die Abwesenheit von Motivationsschwierigkeiten geht mit einer höheren ECTS-Anzahl einher.

negativen – allerdings (knapp) nicht signifikanten³⁶ – Effekt auf die erworbenen ECTS (Ledermüller et al. 2017).

In der Studie von Ledermüller und Fallmann 2017 zeigt sich kein signifikanter Einfluss von Selbstwirksamkeit auf die erreichte Punktezahl in der Abschlussprüfung einer bestimmten Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien. Starken Einfluss hatten die aufgewendete Lernzeit und das Vorwissen (Ledermüller und Fallmann 2017).

2.3.3 Personenbezogene Studienmerkmale

Die folgenden Merkmale beschreiben das „Inskriptionsverhalten“ von Studierenden. Es handelt sich hierbei um Faktoren, die für österreichische Universitäten aufgrund des über lange Zeit überwiegend offenen Hochschulzugang besonders relevant sind. Da es in vielen anderen Ländern nicht (so einfach) möglich ist, mehrere Studien zu inskribieren oder das Studium im Sommersemester zu beginnen, gibt es zu diesen Faktoren vergleichsweise wenig internationale Forschung. In den letzten Jahren ist jedoch auch die Mehrfachinskriptionsquote an österreichischen Universitäten rückläufig (Schubert et al. 2020) und in Fächern mit Aufnahmeverfahren gibt es kaum Studien, die im Sommersemester begonnen werden (Haag et al. 2021).

Parallele Studien bzw. andere Studien vor Studienbeginn

Die Auswertungen im Rahmen des Studierenden-Monitorings (STUDMON) zeigen, dass Studierende, die vor Beginn eines bestimmten Bachelorstudiums bereits ein anderes Studium inskribiert hatten, im betrachteten Studium eine niedrigere Abschlussquote haben als Studierende, die direkt von der Schule kommen. Allerdings haben jene, die zuvor ein anderes Studium inskribiert hatten, häufiger einen Abschluss in einem anderen Studium oder sind noch in einem anderen Studium inskribiert (Thaler et al. 2021).³⁷ Übereinstimmend damit zeigte sich auch in den multivariaten Modellen von Posch et al. 2021, dass die Abschlusswahrscheinlichkeit höher ist, wenn die Person vor Beginn des betrachteten Studiums kein anderes Universitätsstudium inskribiert hatte.

Neben Studien, die bereits vor Beginn des betrachteten Studiums inskribiert waren, nehmen manche Studierende bei Studienbeginn mehr als ein Studium auf, und in manchen Fällen kommen auch später im Studienverlauf noch parallele Studien hinzu. In der Bachelor-Beginnkohorte 2017/18 hatten im ersten Semester rund zwei Drittel ein Studium inskribiert und ein Drittel hatte zumindest ein paralleles Studium aufrecht. In den ersten paar Semestern steigt der Anteil der parallelen Studien leicht (Thaler et al. 2021).³⁸

Zeeh und Dünser 2015 zeigen im Strukturgleichungsmodell für die Wirtschaftsuniversität Wien, dass weniger ECTS absolviert werden, wenn das betrachtete Studium als Nebenstudium (und nicht als Hauptstudium) betrieben wird. Zu diesem Ergebnis kommen auch interne Analysen der

³⁶ Mit einem p-Wert von 0,061.

³⁷ Die Aussagen beziehen sich auf die Bachelor-Beginnkohorte 2014/15 (zusammengefasst an den 13 STUDMON-Universitäten) und den Studienverlaufs-Status im 11. Semester.

³⁸ Bezogen auf begonnene Bachelorstudien an den 13 STUDMON-Universitäten, welche fünf Semester beobachtbar sind.

Universität Graz (Universität Graz 2015). Auf Basis von Telefoninterviews an der Universität Linz wurden Mehrfachstudien ebenfalls als dritthäufigster Grund – nach Erwerbstätigkeit und privaten Gründen – für geringe Prüfungsaktivität identifiziert (Johannes Kepler Universität Linz 2021).

Zu beachten ist, dass sich die vorangegangenen Aussagen jeweils auf Studienerfolg aus Sicht eines bestimmten Studiums beziehen und somit nicht direkt auf die Personenebene übertragbar sind. Beispielsweise ist eine Person, die zwei Studien inskribiert hat, eines davon abschließt und eines abbricht, aus Studienperspektive einmal erfolgreich und einmal nicht; aus Personenperspektive ist sie erfolgreich (vgl. dazu auch Thaler und Unger 2014; Schubert et al. 2020).

Beginn im Sommersemester

Studierende, die im Sommersemester erstmals zugelassen wurden, brechen das Studium eher ab, als jene, die im Wintersemester erstmals zugelassen wurden (Thaler und Unger 2014; Unger et al. 2009). Allerdings ist zu beachten, dass das Semester des Studienbeginns auch mit anderen Merkmalen in Zusammenhang steht: Beispielsweise gibt es unter den Sommersemester-Anfänger:innen einen höheren Anteil an Studierenden, die ihr Studium „verzögert“³⁹ beginnen (Zaussinger et al. 2016a).

In den Evaluierungen der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) zeigte sich auch, dass die StEOP in vielen Studien im Sommersemester anders gestaltet ist als im Wintersemester; z. B. werden andere Lehrveranstaltungen angeboten oder es werden Lernunterlagen aus dem Wintersemester zur Verfügung gestellt (Humpl et al. 2020; Unger et al. 2015a). In einzelnen Studien wird im Sommersemester gar keine StEOP angeboten, es handelt sich hierbei jedoch um Studien mit Aufnahmeverfahren (Humpl et al. 2020). In Studien mit Aufnahmeverfahren werden (im Vergleich zu Studien ohne Aufnahmeverfahren) kaum Studien im Sommersemester begonnen (Haag et al. 2020; Unger et al. 2015b).

2.3.4 Kontextmerkmale

Studienfinanzierung und Studienbeihilfe

In der Evaluierung der Studienbeihilfe von Unger et al. 2013 wurde gezeigt, dass Studierende, die Studienbeihilfe beziehen, an Universitäten teilweise doppelt so hohe Abschlussquoten aufweisen als die Vergleichsgruppe.⁴⁰ Je länger die Förderdauer war, desto höher war auch die Abschlussquote. An Universitäten zeigte sich allerdings zum Teil das Problem, dass die Studienförderung vor dem Studienabschluss ausläuft. Wenn dieser Einnahmeentfall mit Erwerbstätigkeit ausgeglichen wird, dann besteht die Möglichkeit, dass Studierende ihr (fast fertiges) Studium nicht mehr abschließen (Unger et al. 2013).

³⁹ Verzögerter Studienbeginn: mehr als zwei Jahre zwischen Matura und Studienbeginn oder alternative Hochschulzugangsberechtigung (Berufsreife-/Studienberechtigungsprüfung etc.).

⁴⁰ Als Vergleichsgruppe wurden „statistische Zwillinge“ betrachtet: diese gleichen den geförderten Studierenden hinsichtlich Geschlecht, Alter und Alter bei Erstzulassung, haben allerdings nie eine Studienförderung bezogen (Unger et al. 2013).

Studierende können monetäre Armut im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen vergleichsweise „einfach“ durch Aufnahme von Erwerbstätigkeit überwinden, allerdings kann dies zu „Studienarmut“ führen – denn erhöhte Erwerbstätigkeit geht mit einer Verringerung der für das Studium aufgewendeten Zeit einher (Grabher 2012). In diesem Zusammenhang beschreiben manche Studierende einen Teufelskreis: Aus finanzieller Notwendigkeit wird während des Studiums eine Erwerbstätigkeit aufgenommen, dies führt zu Verzögerungen im Studienfortschritt, was sich schließlich in einem Wegfall der Familien- und Studienbeihilfe niederschlägt, wodurch das Erwerbsausmaß weiter erhöht wird, um dies finanziell auszugleichen (Zaussinger et al. 2016b).

Erwerbstätigkeit

Im Studierenden-Monitoring (STUDMON) wird die Erwerbstätigkeit mit der Prüfungsaktivität bzw. den erworbenen ECTS in Zusammenhang gebracht.⁴¹ Studierende, die während des Semesters geringfügig erwerbstätig sind, sind zu einem höheren Anteil prüfungsaktiv (75%) als jene, die nicht erwerbstätig sind (67%).⁴² Studierende, die mehr als geringfügig erwerbstätig waren, aber nicht durchgehend das ganze Semester, waren zu 58% prüfungsaktiv. Unter jenen, die durchgehend mehr als geringfügig erwerbstätig waren, waren hingegen lediglich 39% prüfungsaktiv (Thaler et al. 2021).

Dieser Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und Studienaufwand spiegelt sich auch in den Auswertungen der Studierenden-Sozialerhebung wider: Studierende mit einem geringen Erwerbsausmaß von bis zu 8 Wochenstunden wenden etwas mehr Zeit für das Studium auf als Studierende ohne Erwerbstätigkeit. Ab 10 Wochenstunden Erwerbstätigkeit kommt es zu einer leichten, ab 13 Wochenstunden Erwerbstätigkeit zu einer deutlichen Reduktion der für das Studium aufgewendeten Zeit (Unger et al. 2020).

Für die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sind neben dem Erwerbsausmaß allerdings auch noch andere Faktoren ausschlaggebend. So bewerten Studierende, die ausschließlich aus finanziellen Gründen erwerbstätig sind, die Vereinbarkeit schlechter als jene, die ausschließlich erwerbstätig sind, um Berufserfahrung zu sammeln. Eine studienadäquate Erwerbstätigkeit lässt sich leichter mit dem Studium vereinbaren als eine nicht studienadäquate. Die Vereinbarkeit hängt aber auch mit dem Studium selbst zusammen: weniger Vereinbarkeitsprobleme gibt es in Studien, in denen die Studierbarkeit⁴³ gut bewertet wird. Nach Studiengruppen betrachtet zeigt sich in künstlerischen und geisteswissenschaftlichen Studien eine eher schlechte Vereinbarkeit und in Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und Informatik eine eher gute Vereinbarkeit (Unger et al. 2020).

Die Erwerbstätigkeit von Studierenden steht mit anderen Faktoren in Zusammenhang: Ältere Studierende sind häufiger und auch in höherem Ausmaß erwerbstätig als jüngere Studierende.

⁴¹ Die folgenden Aussagen beziehen sich auf im Studienjahr 2019/20 belegte Bachelorstudien an den STUDMON-Universitäten, für die eine Verknüpfung mit der Arbeitsmarktdatenbank möglich war (d. h. überwiegend Bildungsinländer:innen).

⁴² Prüfungsaktiv im betrachteten oder einem anderen Studium.

⁴³ Aussagen zur Studierbarkeit umfassen z. B. Wartezeiten im Studium, Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, Abweichung von ECTS und tatsächlichem Arbeitsaufwand (Unger et al. 2020).

Studierende, die das Studium „verzögert“ beginnen, waren häufiger bereits vor Studienbeginn erwerbstätig und sind auch während des Studiums häufiger und in höherem Ausmaß erwerbstätig (Unger et al. 2020; Zaussinger et al. 2016b, 2016c).

Betreuungspflichten

Studierende mit Kindern wenden durchschnittlich etwa 10 Stunden pro Woche weniger für das Studium auf als Studierende ohne Kinder. Studierende Mütter wenden dabei besonders viel Zeit für Kinderbetreuung auf, studierende Väter sind hingegen in höherem Ausmaß erwerbstätig (Dibiasi et al. 2016). Auch die multivariate Analyse der Studiendauer von Hackl und Sedlacek 2002 für die Wirtschaftsuniversität Wien zeigte, dass eine zunehmende Anzahl an Semestern mit Kinderbetreuung die erwartete Studiendauer erhöht.⁴⁴

Die Umstellungen auf Online-Lehre aufgrund von COVID-19 brachte für Studierende mit Betreuungspflichten einerseits den Vorteil der zeitlichen Flexibilität, andererseits stellte der Wegfall von externer Kinderbetreuung eine zusätzliche Herausforderung dar (Dorfer et al. 2021).

Gesundheitliche Situation

Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung wird die Situation von behinderten, chronisch kranken und gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden umfassend beleuchtet (Zaussinger et al. 2012; Terzieva et al. 2016; Zaussinger et al. 2020; Wroblewski 2016; Wroblewski et al. 2020). Hierfür werden jene Studierenden betrachtet, die angeben, dass sich ihre gesundheitliche Beeinträchtigung oder Behinderung im Studienalltag negativ auswirkt. Im Sommersemester 2019 waren dies 12% unter allen Studierenden.⁴⁵ Die häufigsten studienerschwerenden Beeinträchtigungen sind psychische Erkrankungen (5%), chronisch-somatische Beeinträchtigungen (3%), sowie Mehrfachbeeinträchtigungen (1%). Psychische Erkrankungen haben im Vergleich zu früheren Erhebungen deutlich zugenommen (bereits vor der COVID-19-Pandemie). Die häufigsten psychischen Erkrankungen sind Depressionen und Angststörungen (Zaussinger et al. 2020).

Konkrete beeinträchtigungsbedingte Schwierigkeiten umfassen nach Eigenangaben der Studierenden unvorhergesehene Studienunterbrechungen, den Prüfungsmodus, zeitliche Vorgaben in Prüfungssituationen/Abgabefristen, sowie die Studienorganisation, dazu zählen z. B. Anwesenheitspflicht, Anmeldeverfahren, Prüfungsdichte (Zaussinger et al. 2020).

Die Angst vor Stigmatisierung hindert betroffene Studierende zum Teil daran, bei Schwierigkeiten im Studienalltag Unterstützung bei Studienkolleg:innen, Lehrenden oder zuständigen Anlaufstellen zu suchen. Dies betrifft insbesondere Studierende mit „unsichtbaren“ Beeinträchtigungen wie beispielsweise psychischen Erkrankungen (Zaussinger und Terzieva 2018; Zaussinger et al. 2020).

An öffentlichen Universitäten liegt der Anteil der Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen höher als in anderen Hochschulsektoren. Etwa 13% an wissenschaftlichen

⁴⁴ Kinderbetreuung wurde im Rahmen einer Cox-Regression als zeitabhängige Kovariate modelliert.

⁴⁵ Weitere 2,4% gaben gesundheitliche Beeinträchtigungen an, die sich nicht im Studienalltag auswirken (Zaussinger et al. 2020).

Universitäten und sogar 16% an Kunstuniversitäten geben solche Beeinträchtigungen an, während der Anteil an Privatuniversitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen unter 10% liegt (Zaussinger et al. 2020).

Alternativen (Arbeitsmarkt, Fachwechsel)

Weitere externe Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sind etwaige Alternativen zum Verbleib im Studium. Dies kann z. B. der Wechsel in ein anderes Studium oder in den Beruf/eine Berufsausbildung sein (Heublein et al. 2017). In manchen Fällen dient das Studium dabei von Anfang an als „parking lot“ (European Commission 2015).

An österreichischen Universitäten zeigt sich dies beispielsweise bei selektiven Aufnahmeverfahren, besonders deutlich in Medizin: Viele von jenen, die im Medizin-Aufnahmeverfahren beim ersten Antritt nicht erfolgreich sind, inskribieren in der Zwischenzeit ein anderes Studium und probieren das Aufnahmeverfahren im Folgejahr erneut. Besonders häufig werden naturwissenschaftliche Studien sowie Rechtswissenschaften als Ausweichfächer inskribiert (Haag et al. 2020). Schaffen diese Studierenden das Aufnahmeverfahren bei einem späteren Antritt und wechseln in Medizin, dann zählen sie aus Sicht des ursprünglichen Studiums als Abbrecher:innen bzw. Wechsler:innen. Dies zeigt sich auch im Studierenden-Monitoring (STUDMON): Unter jenen, die ein naturwissenschaftliches Bachelorstudium abbrechen und ein anderes Studium beginnen, ist Humanmedizin mit 19% jene Studienrichtung, in die am häufigsten gewechselt wird (Thaler et al. 2021).⁴⁶

Studienabbrüche, die aufgrund von Erwerbstätigkeit bzw. eines gewissen „Sogs“ des Arbeitsmarkts erfolgen, werden auch als „Jobouts“ bezeichnet. In MINT-Studien, insbesondere in Informatik, dürfte zumindest ein Teil der Abbrüche auf „Jobouts“ zurückzuführen sein (Binder et al. 2017).

2.3.5 Studienbezogene Merkmale

Studienfach

Unterschieden nach groben Studienfachgruppen zeigt sich bei Bachelor- und Diplomstudien an öffentlichen Universitäten folgendes Bild:⁴⁷ Mit Abstand am seltensten wird Wirtschaftsrecht abgeschlossen (14% bis zum 14. Semester). Von jenen, die Wirtschaftsrecht nicht abschließen, schließen allerdings besonders viele ein anderes Studium ab (36%). Auch in geisteswissenschaftlichen Studien gibt es relativ niedrige Abschlussquoten (21%). Überdurchschnittlich hoch sind die Abschlussquoten hingegen mit 76% in Medizin⁴⁸ sowie mit 54% in der Studiengruppe „Dienstleistungen“, welche vor allem Sportwissenschaften umfasst (Schubert et al. 2020). Die

⁴⁶ Ausgangsmenge: Begonnene Bachelorstudien in der ISCED-Kategorie 05 (Naturwissenschaften) an STUDMON-Universitäten im Studienjahr 2017/18, die bis zum Studienjahr 2019/20 abgebrochen wurden und bei denen ein Nachfolgestudium begonnen wurde.

⁴⁷ Die folgenden Angaben beziehen sich auf begonnene Bachelorstudien im Wintersemester 2012/13 sowie begonnene Diplomstudien im Wintersemester 2010/11.

⁴⁸ In neueren Kohorten sind die Medizin-Abschlussquoten tendenziell etwas höher (Haag et al. 2020).

unterschiedlich hohen Abschlussquoten in den jeweiligen Studiengruppen stehen somit unter anderem mit dem „Mehrfachinskriptionsverhalten“ von Studierenden (Wirtschaftsrecht)⁴⁹ und mit Aufnahmeverfahren (Medizin und Sport) in Zusammenhang. Daneben kann aber auch die Zusammensetzung der Studierenden in einer Studiengruppe die Abschlussquoten in dieser Studiengruppe beeinflussen – etwa, wenn es in einem Studienfach besonders viele ältere (und erwerbstätige) Studierende gibt, welche aufgrund ihrer soziodemografischen Merkmale eine niedrigere Abschlussquote aufweisen (siehe Kapitel 2.3.1).

Im Studierenden-Monitoring (STUDMON) wurden alle Auswertungen separat für jedes einzelne Studium der beteiligten Universitäten durchgeführt. Hierbei zeigte sich, dass es auch in Studienrichtungen innerhalb derselben Studiengruppe Unterschiede im Studienerfolg gibt (Thaler et al. 2021).

Aufgrund dieser Unterschiede werden vor allem in aktuelleren Analysen multivariate Modelle häufig getrennt für einzelne Studienrichtungen oder einzelne Studiengruppen berechnet (vgl. z. B. Posch et al. 2021; Bartok et al. 2021). Posch et al. 2021 weisen dabei darauf hin, dass Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter bei Studienbeginn, schulische Vorbildung, etc. je nach Studienfachgruppe zum Teil heterogene Effekte auf die Studienabschlusswahrscheinlichkeit haben.

Hochschultyp und Hochschule

Im Vergleich zu anderen Hochschulsektoren sind die Abschlussquoten von Erststudien an öffentlichen Universitäten niedriger. Auch schließt der Großteil der Studierenden an Fachhochschulen in der vorgesehenen Regelstudiendauer (6 Semester für Bachelorstudien) ab, während dies an Universitäten nur auf einen geringen Prozentsatz zutrifft (Schubert et al. 2020).⁵⁰ Diese Unterschiede stehen mit der unterschiedlichen Studienorganisation, mit den unterschiedlichen Reglementierungen beim Hochschulzugang, aber auch mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Studierenden in Zusammenhang. An Fachhochschulen gibt es zudem Unterschiede hinsichtlich der Organisationsform, denn mit 66% ist die Abschlussquote in berufsbegleitenden Studiengängen niedriger als in Vollzeit-Studiengängen mit 80% (Schubert et al. 2020). Für Universitäten gibt es keine vergleichbare organisatorische Trennung von Vollzeit und berufsbegleitend Studierenden.

Innerhalb des Universitätssektors gibt es Unterschiede nach Institutionen, die jedoch wiederum mit den jeweiligen Zugangsregelungen und der Zusammensetzung der Studierenden⁵¹ in Zusammenhang stehen. Beispielsweise gibt es an den (Veterinär-)Medizinischen Universitäten und den Kunstuniversitäten – an denen es überwiegend Aufnahmeverfahren gibt – weniger Abbrüche als an anderen Universitäten (Thaler und Unger 2014). Abseits von Zugangsregelungen und der

⁴⁹ Diese Aussage bezieht sich auf Kohorten vor 2019/20, und somit auf einen Zeitraum vor Einführung von Aufnahmeverfahren in Wirtschaftsrecht an der Wirtschaftsuniversität Wien.

⁵⁰ Vor Einführung der Lehrverbände lagen die Abschlussquoten an Pädagogischen Hochschulen zwischen jenen an Universitäten und jenen an Fachhochschulen (Unger et al. 2017).

⁵¹ Zusammensetzung der Studierenden zum Beispiel hinsichtlich Alter der Studierenden – an manchen Universitäten ist der Anteil der älteren (und erwerbstätigen) Studierenden höher als an anderen Universitäten. Alter und Erwerbstätigkeit haben Einfluss auf den Studienerfolg (siehe Seite 16 und Seite 28).

Zusammensetzung der Studierenden können an den einzelnen Universitäten auch die Studienbedingungen (in den jeweiligen Studienrichtungen) Einfluss auf den Studienerfolg von Studierenden haben.

In der Bewertung der Studierbarkeit und in der Studienzufriedenheit gibt es zum Teil sehr große Unterschiede zwischen den öffentlichen Universitäten, wie Zucha et al. 2020 aufzeigen. Eine (sehr) gute strukturelle Studierbarkeit⁵² gibt es an der Medizinischen Universität Innsbruck (84%), gefolgt von den anderen beiden Medizinischen Universitäten und einzelnen Kunstuniversitäten. Am niedrigsten wird die strukturelle Studierbarkeit hingegen an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Technischen Universität Wien eingestuft: Lediglich 27% bewerten diese als (sehr) gut. Auch der Aussage, dass ein Abschluss in Mindeststudiendauer prinzipiell möglich sei, stimmen an den Medizinischen Universitäten und den Kunstuniversitäten am meisten Studierende zu (rund 90% an Medizinischen Universitäten und rund 60% bis 80% an Kunstuniversitäten). An der Technischen Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien stimmen dieser Aussage hingegen weniger als die Hälfte der Studierenden zu (Zucha et al. 2020).

Studienart

Die Abschlussquote von Bachelor-Anfänger:innen liegt – aus Personenperspektive – bei 47% nach 14 Semestern (weitere 17% sind noch inskribiert). Die Studiendauer entspricht der doppelten Regelstudiendauer inklusive Toleranzsemester für die meisten Bachelorstudien. Im Vergleich dazu liegt die Abschlussquote von Master-Anfänger:innen nach 10 Semestern (ebenfalls doppelte Regelstudiendauer inklusive Toleranzsemester) bei 61% und weitere 16% sind noch inskribiert (Schubert et al. 2020). Die Abschlussquote in Masterstudien ist somit höher als in Bachelorstudien.

Wie detaillierte Auswertungen im Rahmen des Studierenden-Monitorings (STUDMON) zeigen, gibt es jedoch wiederum Unterschiede in den einzelnen Studienrichtungen. Ein Faktor dabei sind unter anderem Aufnahmeverfahren: Insbesondere in Bachelorstudien mit (besonders) selektiven Aufnahmeverfahren sind die Abschlussquoten höher und damit häufig auch ähnlich hoch wie im zugehörigen Masterstudium (Thaler et al. 2021).

Diplomstudien gibt es derzeit kaum mehr bzw. lediglich in einzelnen Studienfächern (Medizin, Veterinärmedizin und Rechtswissenschaften). Die Abschlussquoten in Diplomstudien sind daher auch maßgeblich durch die Studienrichtungen beeinflusst und eine gemeinsame Betrachtung von aktuellen Diplomstudien erscheint nur begrenzt sinnvoll – unter anderem, da die Abschlussquoten stark mit den Aufnahmeverfahren in Zusammenhang stehen (Schubert et al. 2020; Haag et al. 2020).

⁵² Das Konzept der strukturellen Studierbarkeit wird von Zucha et al. 2020 anhand eines Index abgebildet, welcher sich aus acht Einzelfragen zu Studienorganisation und Studienplangestaltung zusammensetzt.

Aufnahmeverfahren

Wie sich Aufnahmeverfahren auf den Studienerfolg auswirken, war unter anderem Gegenstand der Evaluierung der Zugangsregelungen nach §§ 71b, 71c und 71d UG 2002 von Haag et al. 2020. In nahezu allen Studienfächern zeigt sich seit der Einführung von Aufnahmeverfahren ein Anstieg in den Abschluss- und Verbleibsquoten. Auch die Prüfungsaktivität ist in Studienfächern mit Aufnahmeverfahren in der Regel höher als in anderen Studienfächern. Die Abschlussquoten und der Anteil der Prüfungsaktiven ist in Studien mit Aufnahmeverfahren mit selektivem Test höher als in jenen mit Aufnahmeverfahren ohne (selektiven) Test. Es gibt jedoch einzelne Studien, in denen die Abschluss- bzw. Verbleibsquoten durch die Aufnahmeverfahren nicht nennenswert anstiegen. Dies ist etwa in Biologie und Pharmazie der Fall und dürfte unter anderem mit vergleichsweise schlechten Betreuungsrelationen bzw. knappen Laborkapazitäten in Zusammenhang stehen (Haag et al. 2020).

Allerdings zeigte die Evaluierung von Haag et al. 2020 auch, dass – trotz der meist höheren Abschlussquoten in Kohorten mit Aufnahmeverfahren – die absolute Anzahl an Abschlüssen, die aus den Beginnkohorten mit Aufnahmeverfahren hervorgehen, i. d. R. niedriger ist als in den Kohorten vor Einführung der Aufnahmeverfahren.

Eignungsverfahren, wie sie für Kunst- und Sportstudien (und nunmehr auch für Lehramtsstudien) durchgeführt werden, waren nicht Gegenstand der Evaluierung von Haag et al. 2020. Aber auch in künstlerischen Studien an Kunstuniversitäten⁵³ und in Sportstudien sind die Abschlussquoten überdurchschnittlich hoch (Schubert et al. 2020).

Der Einfluss von Aufnahmeverfahren auf den Studienerfolg bestätigt sich auch in den multivariaten Modellen von Posch et al. 2021. Demnach haben kompetitive sowie nicht-kompetitive Aufnahmeverfahren vor Zulassung einen starken positiven Einfluss auf die Abschlusswahrscheinlichkeit (im Vergleich zur Referenzgruppe ohne Aufnahmeverfahren).

Studienbedingungen

Die Evaluierung von Haag et al. 2020 zeigte auf, dass sich die Betreuungsrelationen seit der Einführung der Aufnahmeverfahren in manchen Studienfeldern deutlich verbessert haben (insbesondere Medizin und Veterinärmedizin); jedoch gibt es mehrere Studienfelder, in denen die tatsächlichen Betreuungsrelationen nach wie vor weit über dem Betreuungsrichtwert liegen (v. a. Psychologie, Pharmazie und Publizistik). Diese Kapazitätsengpässe zeichnen sich für Pharmazie auch besonders deutlich im Bericht von Zucha et al. 2020 ab, wonach Studierende in Pharmazie seltener zu allen geplanten Lehrveranstaltungen zugelassen werden und besuchte

⁵³ Der Zugang zu künstlerischen Studien an Kunstuniversitäten erfolgt via Eignungsverfahren. Zur übergeordneten Studiengruppe „Künste“ zählen allerdings auch Studien an anderen Universitäten, für die es keine Eignungsverfahren gibt (z. B. Theater-, Film- und Medienwissenschaften, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft). Werden diese Studien alle gemeinsam betrachtet, so ist die Abschlussquote relativ niedrig (siehe Schubert et al. 2020 ab Seite 86), eine Unterscheidung von Kunstuniversitäten und anderen Universitäten ist daher sinnvoll.

Lehrveranstaltungen häufiger überfüllt sind als in allen anderen betrachteten Studiengruppen.⁵⁴ Pharmazie ist außerdem jenes Fach, das von Studierenden am seltensten weiterempfohlen wird (Zucha et al. 2020). Dies dürfte jedenfalls ein Teil der Erklärung sein, warum die Verbleibsquoten in Pharmazie – trotz Einführung der Aufnahmeverfahren – nicht deutlicher gestiegen sind (siehe vorangegangener Abschnitt „Aufnahmeverfahren“).

Studierende, die angeben, dass es in ihrem bisherigen Studium zu einem Zeitverlust gekommen ist, nennen als häufigsten Grund Erwerbstätigkeit (39% an wissenschaftlichen Universitäten) – direkt danach folgen als Gründe: hohe Leistungsanforderungen (36%), zu selten angebotene Pflicht-Lehrveranstaltungen (31%), kein Platz in Lehrveranstaltungen erhalten (30%) sowie Abfolge des Lehrveranstaltungsangebots (29%). Wiederum zeigen sich Unterschiede nach Studiengruppen: hohe Leistungsanforderungen werden vor allem in der Technik als Grund für Zeitverlust genannt, Probleme mit dem Lehrveranstaltungsangebot werden in Lehramtsstudien⁵⁵ besonders häufig genannt (Unger et al. 2017).

Auch im Bericht zur Studierbarkeit von Zucha et al. 2020 geben Studierende an technischen Universitäten besonders häufig an, dass der tatsächliche Arbeitsaufwand für Lehrveranstaltungen höher ist als die angegebenen ECTS (Technische Universität Wien: 80%, Montanuniversität Leoben: 75%, Technische Universität Graz: 68%).⁵⁶

In der Studierenden-Sozialerhebung 2019 wurden außerdem Items zur didaktischen Lehrqualität und zur Interaktion mit den Lehrenden abgefragt. In einen Index zusammengefasst bewerten 55% der Studierenden an öffentlichen Universitäten (exkl. Lehrverbände) die Lehre (sehr) gut. Studierende mit Abbruchs- und Wechselintention stufen die Qualität der Lehre dabei schlechter ein: Mit etwa 35% bewerten diese Studierenden die Qualität der Lehre deutlich seltener (sehr) gut als Studierende ohne Abbruchs- oder Wechselintention (Zucha et al. 2020).

Zucha et al. 2020 zeigen zudem auf, dass die Bewertung der Studierbarkeit von soziodemografischen Merkmalen bzw. der Studiendauer abhängt: Ältere Studierende an öffentlichen Universitäten bewerten die strukturelle Studierbarkeit schlechter als ihre jüngeren Studienkolleg:innen, und auch bei höherer Studiendauer wird die Studierbarkeit schlechter eingestuft. Je höher das Erwerbssausmaß bzw. bei Vorhandensein von Betreuungspflichten, desto schlechter bewerten die Studierenden die zeitliche Vereinbarkeit von Lehrveranstaltungen und ihren sonstigen Verpflichtungen (Zucha et al. 2020).

2.3.6 Auswirkungen von COVID-19

Die COVID-19-Pandemie beeinflusst seit März 2020 das tägliche Leben und damit auch den Studienalltag. Unklar ist, wie sich dies mittel- und langfristig auf den Studienerfolg auswirken wird.

⁵⁴ Psychologie und Publizistik werden bei Zucha et al. 2020 gemeinsam mit anderen sozialwissenschaftlichen Studien betrachtet, weswegen für diese beiden Studien keine separaten Aussagen anhand dieses Berichts möglich sind.

⁵⁵ Angaben beziehen sich auf Lehramtsstudien vor Einführung der Lehrverbände.

⁵⁶ Diese Angaben sind eine Bewertung aller Studierenden, nicht nur jener, die einen Zeitverlust angegebenen haben.

Basierend auf den aufgezeigten Einflussfaktoren auf Studienerfolg sind folgende Änderungen durch COVID-19 denkbar (diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit):

- **Schulische Vorbildung/Schulleistungen:** Änderungen, die sich aufgrund der Pandemie im schulischen Bereich ergeben, könnten sich auf den Studienerfolg von zukünftigen Studierendengenerationen auswirken.
- **Akademische und soziale Integration:** Befragungen von Studierenden (und Lehrenden) zeigen, dass soziale Kontakte, die sich durch die Online-Lehre reduzierten, vermisst werden und auch negative Auswirkungen auf den Lernerfolg bzw. Studienverzögerungen befürchtet werden (Dorfer et al. 2021; Schober et al. 2020b; Spörk et al. 2021b).
- **Motivationsprobleme:** Studierende nennen zum Teil sinkende Motivation, einerseits aufgrund der Ungewissheit, wann Prüfungen abgehalten werden, andererseits aber auch aufgrund der fehlenden sozialen Kontakte (Schober et al. 2020a). Es gibt zwar auch motivationsfördernde Aspekte (z. B. Vorlesungsaufzeichnungen, erhöhte Flexibilität), insgesamt werden die Auswirkungen auf die Motivation aber eher negativ als positiv eingestuft (Dorfer et al. 2021).
- **Lernorganisation und Lernkapazitäten:** Studierende, die sich ihr Lernen besser organisieren können, haben höhere intrinsische Lernmotivation und kommen auch besser mit digitalem Lernen zurecht (Schober et al. 2021). Auf die Frage, was Studierende aus dem Home-Learning mitnehmen konnten, geben diese häufig an, dass sie ihre Lernstrategien und ihr Zeitmanagement verbessert haben (Schober et al. 2020c).
- **Studienfinanzierung und Studienbeihilfe:** Eine finanziell prekäre Lage von Studierenden kann sich aus dem eigenen Jobverlust, aber auch Einkommensverlusten der Eltern ergeben (Feistritzer 2021).⁵⁷
- **Erwerbstätigkeit:** Für berufstätige Studierende bietet die Online-Lehre häufig einen Vorteil aufgrund der besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium; auch wegfallendes Pendeln bringt zusätzliche Zeitersparnis (Dorfer et al. 2021).
- **Betreuungspflichten:** Die Flexibilität durch die Online-Lehre birgt das Potenzial der Vereinbarkeit, allerdings steht diesem die Herausforderung durch den Wegfall externer Kinderbetreuung gegenüber (Dorfer et al. 2021).
- **Gesundheitliche Situation:** Eine Studie der psychologischen Studierendenberatung zeigte, dass die psychische Belastung von Studierenden im ersten Lockdown stark zugenommen hat.⁵⁸ Die Befragung im Sommersemester 2020 zeigte eine hohe psychische Belastung durch Ängste, Depressionen, erhöhten Stress und niedriges Wohlbefinden unter Student:innen (Vötter 2021). Ab Ostern 2021 erfolgte eine Aufstockung der psychologischen Studierendenberatung um 40%.⁵⁹ Mit zunehmender Dauer der Pandemie und steigenden Corona-Zahlen in der Bevölkerung steigt auch die Anzahl der

⁵⁷ Für Deutschland kommen Becker und Lörz 2020 ebenfalls zu diesem Ergebnis: Für rund ein Fünftel der Studierenden ist die eigene Erwerbssituation schwieriger geworden und rund ein Drittel der Studierenden berichtet, dass sich die Einkommenssituation der Eltern verschlechtert hat.

⁵⁸ <https://www.diepresse.com/5905101/doppelt-so-viele-studenten-fuehlen-sich-psychisch-belastet> [Zugriff am 22.11.2021].

⁵⁹ Pressekonferenz mit Heinz Faßmann, Sabine Seidler und Sabine Hanger: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:98bd4e92-f086-4238-b77e-2bb47d2ecfa0/210226_PU%20Unistart_BF_FINAL.pdf [Zugriff am 22.11.2021].

Studierenden, die an COVID-19 erkranken bzw. die potenziell auch von Long-COVID betroffen sein können, was sich folglich temporär oder dauerhaft studienerschwerend auswirken kann.

Bisherige Studien, die die Situation infolge der COVID-19-Pandemie direkt mit den absolvierten Lehrveranstaltungen in Zusammenhang bringen, zeigen, dass es keine eindeutige Richtung der Auswirkung gibt. Während manche Studierenden während der Pandemie weniger Lehrveranstaltungen abgeschlossen haben, haben andere Studierende mehr Lehrveranstaltungen erfolgreich absolviert (Feistritzer 2021). Im Zeitvergleich zeigte sich in Befragungen an der Universität Graz, dass die Studierenden zu Beginn der Pandemie (April 2020) in deutlich höherem Ausmaß befürchteten, dass es aufgrund der Umstellungen auf die Fernlehre zu Verzögerungen im Studienfortschritt kommt, als dies tatsächlich eingetreten ist (Köck 2021; Dorfer et al. 2021). Analysen der Universität Graz zeigten auch, dass im Sommersemester 2020, also im ersten Semester der Pandemie, die Anzahl der Prüfungen je gemeldetem Studium höher lag als im Sommersemester zuvor (Dorfer et al. 2021; Schweighart und Raggautz 2021).

Spörk et al. 2021b beschreiben, dass der Anteil der Studierenden, die Studienverzögerungen befürchten im Sommersemester 2021 zugenommen hat. Als Hauptgründe für diese Befürchtung nennen Studierende die Isolation und den mangelnden sozialen Kontakt zu anderen Studierenden. Lernen von zu Hause aus, das Organisieren von Lerngruppen und der Informationsaustausch unter Studierenden wird schwieriger empfunden (Spörk et al. 2021b).

Im Rahmen des Projektes „Lernen unter COVID-19 Bedingungen“ wurden Studierende in bisher vier Erhebungsrunden befragt.⁶⁰ Basierend auf den ersten Ergebnissen der vierten Befragung ziehen Schober et al. 2021 folgendes Fazit:

“Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für gelingende Online-Lehre eine große Rolle spielt. Dieser Befund hat sich in den bisherigen Befragungen der Studie wiederholt gezeigt und sich auch in dieser Erhebung bestätigt. Obwohl ein großer Anteil der Studierenden angab, gut mit der Online-Lehre zurechtzukommen und sich weiterhin zumindest teilweise Online-Lehrveranstaltungen wünscht, darf die Gruppe jener, denen es beim Online-Lernen schlecht ging, nicht vergessen werden. In Zukunft gilt es, die Vorteile der Online-Lehre (z.B. größere Flexibilität und Vereinbarkeit mit Beruf und Betreuungsverpflichtungen) mit jenen der Präsenzlehre (z.B. persönlicher Kontakt, Strukturierung des Lernalltags) zu verbinden, indem zum Beispiel große Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen online stattfinden, während interaktionsorientierte Lehrveranstaltungen wie zum Beispiel Seminare in Präsenz und zumindest hybrid angeboten werden. Niederschwellige Unterstützungsangebote für Studierende, die bisher mit dem Online-Lernen Schwierigkeiten hatten, sind wichtig. Außerdem sollte in

⁶⁰ Neben Studierenden wurden außerdem Schüler:innen, Lehrer:innen und Elementarpädagog:innen befragt. Näheres siehe Projekthomepage: <https://lernencovid19.univie.ac.at/> [Zugriff am 22.11.2021].

Fortbildungsangeboten für Lehrende sowohl auf die psychologischen als auch die didaktischen Besonderheiten der Online-Lehre eingegangen werden.” (Schober et al. 2021)

2.4 Zwischenfazit

Das Konzept der Prüfungsaktivität ist ein österreichspezifisches, lässt sich allerdings in das übergeordnete Konzept des Studienerfolgs einordnen. Prüfungsaktivität kann als ein Indikator für Studienerfolg betrachtet werden. Theorien zur Erklärung von Studienerfolg und Studienabbruch können daher grundsätzlich auch für die Erklärung von Prüfungsaktivität herangezogen werden. Faktoren, die sich besonders stark auf den Studienerfolg auswirken (z. B. Alter bei Studienbeginn oder Aufnahmeverfahren) zeigen diese Effekte i. d. R. für sämtliche Studienerfolgsindikatoren. Insbesondere bei Faktoren, die keinen starken Einfluss auf den Studienerfolg haben, kommt es auch auf die konkrete Definition und Messung des Studienerfolgs an. Abhängig davon, können diese Faktoren einen (geringen) signifikanten Effekt oder auch keinen Effekt zeigen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Einflussfaktoren und ihre Auswirkung auf den Studienerfolg. Zu beachten ist, dass diese Faktoren nicht unabhängig voneinander sind. Beispielsweise stehen Geschlecht, schulische Vorbildung und gewähltes Studienfach in Zusammenhang. Ein anderes Beispiel betrifft den bereits mehrfach erwähnten Zusammenhang, dass ältere Studierende zu einem höheren Anteil und in höherem Ausmaß erwerbstätig sind.

Tabelle 1: Überblick: Faktoren für Studienerfolg bzw. Prüfungsaktivität an österreichischen Universitäten

Merkmal	Auswirkung	Anmerkung
Geschlecht	Abhängig von Studienrichtung. Je höher der Frauenanteil, desto eher schließen Frauen häufiger ab. Je höher der Männeranteil, desto eher schließen Männer häufiger ab.	Frauen und Männer besuchen unterschiedliche Schultypen (und Schultypen beeinflussen Studienerfolg je nach Studienrichtung)
Alter (bei Studienbeginn)	Je älter bei Studienbeginn, desto geringer der Studienerfolg. Insgesamt sehr starker Effekt, aber teilweise große Unterschiede nach Studienrichtung.	Ältere Studierende sind u. a. häufiger und in höherem Ausmaß erwerbstätig
Schulische Vorbildung	Abhängig von Studienrichtung. Wenn fachnahe schulische Vorbildung, dann i. d. R. höherer Studienerfolg. Zweiter Bildungsweg: geringerer Studienerfolg.	Studierende mit zweitem Bildungsweg sind bei Studienbeginn älter und häufiger erwerbstätig
Soziale Herkunft	Kaum direkter Einfluss (außer Rechtswissenschaften; früher auch Medizin), aber indirekt via vorangegangener Bildungslaufbahn, Hochschul- und Studienwahl	Durch Medizin Aufnahmeverfahren wurde soziale Selektivität „vor“ das Studium (auf die Zulassung) verlagert
Regionale Herkunft	Empirische Befunde nicht eindeutig, ob bzw. welche Auswirkung auf Studienerfolg vorliegt	
Migrationshintergrund	In bisherigen Studien wurde kein signifikanter Einfluss auf Studienerfolg gefunden (aber Datenerhebung unzureichend)	Unklar: Würde sich dieses Ergebnis bei detaillierter Unterscheidung der Herkunftsländer bzw. bei Kontrolle der sozialen Herkunft und Alter bei Studienbeginn bestätigen?

Merkmal	Auswirkung	Anmerkung
Charakteristiken der Studienwahl	Studienwahl basierend auf eigenem Interesse führt zu höherem Studienerfolg. Art der genutzten Informationsquellen vor Studienbeginn hat wenig (bekannten) Einfluss, aber Abbrecher:innen nutzten seltener institutionelle Beratungsangebote (z. B. BEST-Messe). Unsicherheit bei Studienwahl erhöht Abbruchsrisiko	Empirie zum Einfluss von (unterschiedlichen Dimensionen von) Information vor Studienbeginn auf Studienerfolg nicht hinreichend
Akademische und soziale Integration	Überwiegend zeigt sich, dass akademische und soziale Integration den Studienerfolg positiv beeinflussen	Änderungen durch COVID-19: Studierende vermissen soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen
Psychologische Faktoren und Lernverhalten	Auswirkung von Persönlichkeitsmerkmalen, Motivationsproblemen, Lernorganisation und Lernkapazitäten sowie (akademischer) Selbstwirksamkeit auf Studienerfolg nicht eindeutig nachgewiesen bzw. wenn, dann mit geringen Effektstärken. Aufgewendete Lernzeit ist allerdings starker Prädiktor für Prüfungsaktivität	Änderungen durch COVID-19: Studierende berichten vermehrt von Motivationsproblemen (teilweise gibt es aber auch motivationsfördernde Aspekte)
Parallele Studien bzw. andere Studien vor Studienbeginn	Wenn andere Studien inskribiert, so ist der Studienerfolg im betrachteten Studium geringer	Unterschied Personen- vs. Studienperspektive ist bei der Interpretation zu berücksichtigen
Beginn im Sommersemester	Anfänger:innen im Sommersemester haben niedrigere Abschlussquoten	Zusammenhang mit anderen Faktoren, z. B. Sommersemester-Anfänger:innen kommen häufiger über den zweiten Bildungsweg
Studienfinanzierung und Studienbeihilfe	Studierende mit Studienbeihilfenbezug haben deutlich höhere Abschlussquote als die Vergleichsgruppe	Vergleichsgruppe: statistische Zwillinge (Geschlecht, Alter)
Erwerbstätigkeit	Erwerbstätigkeit über Geringfügigkeit wirkt sich negativ auf Prüfungsaktivität aus. Geringfügig Erwerbstätige sind hingegen eher prüfungsaktiv als Nicht-Erwerbstätige.	Zusammenhang mit anderen Variablen, insbesondere mit Alter: mit steigendem Alter häufiger und in höherem Ausmaß erwerbstätig
Betreuungspflichten	Betreuungspflichten reduzieren die für das Studium aufgewendete Zeit bzw. verlängern die Studiendauer	Es gibt allerdings einen Unterschied nach Geschlecht: Studierende Mütter wenden viel Zeit für Kinderbetreuung auf; studierende Väter sind hingegen in höherem Ausmaß erwerbstätig
Gesundheitliche Situation	12% der Studierenden haben laut Eigenangaben studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Behinderungen.	Angst vor Stigmatisierung hindert Studierende z. T. daran, Unterstützung zu suchen. Änderungen durch COVID-19: Zunahme von mentalen Beeinträchtigungen vermutlich noch stärker gestiegen als vor der Pandemie.
Alternativen (Arbeitsmarkt, Fachwechsel)	In manchen Fällen dient das Studium als „parking lot“ (z. B. als Ausweichstudium, wenn das Wunschstudium aufgrund eines nicht bestandenen Aufnahmeverfahrens nicht begonnen werden kann). In technischen Studien gibt es z. T. Indizien für „Jobout“.	„Jobout“: „Sog“ des Arbeitsmarkts als Grund für Studienabbruch
Studienfach	Niedrige Abschlussquoten gibt es v. a. in Fächern, in denen Studierende häufig parallele Studien inskribieren; hohe Abschlussquoten gibt es v. a. in Fächern mit (selektiven) Aufnahmeverfahren.	Auch die Zusammensetzung der Studierenden in einem Fach kann Auswirkung auf die Abschlussquoten des entsprechenden Faches haben (z. B. besonders viele ältere/erwerbstätige Studierende)

Merkmal	Auswirkung	Anmerkung
Hochschultyp und Hochschule	An öffentlichen Universitäten sind die Abschlussquoten niedriger als an Fachhochschulen. Innerhalb der Universitäten haben v. a. Institutionen mit Aufnahmeverfahren hohe Abschlussquoten.	
Studienart	Abschlussquote auf Bachelorniveau ist niedriger als auf Masterniveau	Ausnahmen: In Fächern mit Aufnahmeverfahren für das Bachelorstudium sind die Abschlussquoten auf Bachelorniveau ähnlich hoch wie im zugehörigen Masterstudium
Aufnahmeverfahren	Aufnahmeverfahren erhöhen die Abschlussquoten im jeweiligen Fach, insbesondere wenn die Aufnahmeverfahren (stark) selektiv sind	Aufnahmeverfahren führen allerdings i. d. R. auch zu einer Verringerung der Anzahl der Abschlüsse (da deutlich weniger Studien begonnen werden)
Studienbedingungen	Zumindest in einzelnen Fächern dürften sich Aspekte der Studienbedingungen auf den Studienerfolg auswirken.	Strukturelle Studierbarkeit und Studienzufriedenheit unterscheiden sich nach Hochschulen sowie nach Studienfächern

Quelle: Eigene Darstellung.

Wie in Tabelle 1 aufgezeigt, weisen (1.) **unterschiedliche Studierende** (mit ihren jeweiligen personenbezogenen Merkmalen) **verschiedene Abschlussquoten** auf. (2.) **Unterscheiden sich Abschlussquoten nach studienbezogenen Merkmalen** (z. B. Zugangsregelungen oder Studienbedingungen). Zu beachten ist hierbei, dass (3.) **unterschiedliche Studierendengruppen unterschiedliche Studienfächer wählen**. Zum Beispiel wählen Frauen und Männer unterschiedliche Studienrichtungen und auch ältere Studierende verteilen sich nicht gleichmäßig auf alle Studienrichtungen. Mehrere österreichische Studien zeigen, dass sich personenbezogene Merkmale in den jeweiligen Studiengruppen unterschiedlich auf den Studienerfolg auswirken können – dennoch dürfte das **exakte Zusammenspiel der drei genannten Effekte** noch nicht hinreichend aufgedeckt sein. Abgesehen davon, dass die statistische Abbildung dieses Zusammenspiels komplex ist, sind die mitunter geringen Fallzahlen eine Herausforderung. Studien deuten darauf hin, dass der Erkenntnisgewinn potenziell größer ist, wenn detaillierte Studienrichtungen anstelle von groben Studiengruppen betrachtet werden.⁶¹ Für die Analyse von „nicht-typischen“ Studierendengruppen im jeweiligen Fach (z. B. jene mit HLW-Matura in einem spezifischen technischen Studium), kann selbst bei Betrachtung der vollständigen Grundgesamtheit anhand von Registerdaten keine sinnvolle Fallzahlengröße erreicht werden. Noch schwieriger ist dies für Merkmale, die in den Registerdaten nicht zur Verfügung stehen und daher lediglich über Umfragedaten abgedeckt werden können (z. B. „soft facts“ wie Informationen vor Studienbeginn, Studiensicherheit oder auch Studienwahlmotive).

Das Konzept des Studienerfolgs hat zudem eine **zeitliche Dimension**, da manche Variablen sowohl als Indikatoren für frühen Studienerfolg, als auch als Einflussfaktoren auf späteren Studienerfolg betrachtet werden können. Zum Beispiel kann das erfolgreiche Absolvieren der Studieneingangsphase (StEOP) als Indikator für Studienerfolg herangezogen werden. Die Merkmale der

⁶¹ Ein internationales Beispiel dafür ist die Analyse von Munk und Thomsen 2018 in welcher der Zugang zu dänischen Universitäten untersucht wurde.

StEOP (z. B. Dauer bis zum erfolgreichen Bestehen oder Durchschnittsnote) können aber auch als erklärende Variablen in ein Modell zur Erklärung der Abschlusswahrscheinlichkeit aufgenommen werden.⁶² Ähnliches gilt für die Prüfungsaktivität bzw. die erworbenen ECTS: Prognosemodelle, die beispielsweise darauf abzielen, die Prüfungsaktivität im zweiten oder dritten Studienjahr vorauszusagen, können die Vorhersagekraft deutlich erhöhen, wenn die Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr als Prädiktor ins Modell aufgenommen wird (Spörk et al. 2021a). Hier schließt sich gewissermaßen ein Kreis: Wenn ein Merkmal, das als Indikator für frühen Studienerfolg betrachtet werden kann, den späteren Studienerfolg gut vorhersagen kann, dann kann dies auch als Nachweis dafür gesehen werden, dass es sich dabei um einen „guten“ Indikator für (frühen) Studienerfolg handelt.

Basierend auf dem aufgezeigten empirischen Stand der Forschung zu Prüfungsaktivität und Studienerfolg lassen sich somit folgende **Forschungslücken** für österreichische Universitäten identifizieren:

1. **Die Bedeutung, die Effektstärke und der Zusammenhang von manchen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg an österreichischen Universitäten** ist noch nicht hinreichend bekannt. Dies umfasst insbesondere personenbezogene „soft facts“ (z. B. Studienwahlmotive, Informationen vor Studienbeginn, Unsicherheit bei der Studienwahl, Lernverhalten, etc.). Diese Aspekte sind nicht unabhängig voneinander. Die Effektstärke der jeweiligen Merkmale hängt daher auch davon ab, welche anderen Merkmale in einem Modell berücksichtigt werden. Es fehlt somit ein aktuelles umfassendes Modell für Österreich, das all diese Aspekte berücksichtigt.⁶³ Zu beachten ist, dass Österreich einige Spezifika im Vergleich zu vielen anderen Ländern aufweist (z. B. lange Zeit überwiegend offener Universitätszugang, keine gesetzliche Begrenzung der maximalen Studiendauer, keine bzw. vergleichsweise niedrige Studienbeiträge). Daher können Theorien und empirische Ergebnisse aus anderen Ländern nicht direkt bzw. nicht vollständig auf Österreich übertragen werden (siehe nächster Punkt).
2. An öffentlichen Universitäten in Österreich sind **parallele Studien sowie Studienwechsel** keine Ausnahmephänomene. Die Abbildung dieser komplexen Realität wird in Datenanalysen häufig dadurch gelöst, dass entweder eine „Personenperspektive“ oder eine „Studienperspektive“ eingenommen wird. Es **gibt bislang kein kohärentes theoretisches und statistisches Modell**, in dem beide Perspektiven vereint werden und welches zweckmäßig für die Analyse von Studienerfolg ist.⁶⁴

⁶² Eine zugehörige Hypothese wäre beispielsweise: Je besser die StEOP-Durchschnittsnote, desto höher ist die Abschlusswahrscheinlichkeit.

⁶³ Das bedeutet nicht zwingendermaßen, dass all diese Variablen in einem multivariaten Modell enthalten sind. Aber die Zusammenhänge und Einflussrichtungen dieser Merkmale untereinander sind sorgsam zu prüfen und bei der etwaigen Formulierung eines Modelles zur Erklärung von Studienerfolg zu berücksichtigen.

⁶⁴ Ein Beispiel, um bei Mehrfachinskriptionen eine „statistische Balance“ zwischen Personen- und Studienperspektive zu schaffen, findet sich in Thaler und Unger 2014. Diese berechneten sogenannte Studienteilgewichte. Aufgrund der Umstellung der Zählweise in der österreichischen Hochschulstatistik ab 2016 würde sich diese Berechnung weiter verkomplizieren; insbesondere durch die in den Lehrverbänden organisierten Lehramtsstudien.

3. Die empirische Forschung zeigt auf, dass es zum Teil große **Unterschiede zwischen den Studienrichtungen** gibt (z. B. unterschiedliche Effektstärke des Alters bei Studienbeginn auf die Abschlusswahrscheinlichkeit je nach Studienrichtung). **Unklar** ist jedoch, **warum dies so ist** bzw. wie diese Unterschiede zustande kommen: Ist dies ursächlich auf die Studienrichtung (z. B. Fachgebiet oder Studienbedingungen) zurückzuführen oder liegt dies eher darin begründet, welche Personen (mit welchen Studienwahlmotiven etc.) welches Studienfach wählen?
4. Zum Verständnis von Prüfungsinaktivität an österreichischen Universitäten sind **zwei Blickwinkel erforderlich**, die in der bisherigen Forschung nicht hinreichend abgedeckt werden: (1.) Welche Faktoren beeinflussen den Studienerfolg bei **begonnenen Studien** (z. B. Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr)? (2.) Welche Faktoren beeinflussen Prüfungsaktivität der **belegten Studien** (z. B. Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20)? Diese beiden Fragen sind zwar ähnlich, aber nicht ident, da beim zweiten Blickwinkel Studierende, die davor abgebrochen oder abgeschlossen haben, nicht mehr enthalten sind.
5. **Überwiegend unbekannt ist die eigene Perspektive von wenig aktiven Studierenden**: Welche Gründe für geringe Studienaktivität führen diese selbst an? Insbesondere stellt sich für den österreichischen Kontext die Frage, ob es aus der Perspektive von Studierenden Begründungen oder Motive gibt, die über den – internationalen theoretischen und empirischen – Stand der Forschung hinaus gehen. Etwaige Erkenntnisse hierzu wären gegebenenfalls in der Entwicklung österreichspezifischer Theorien bzw. theoretischer Modelle zur Erklärung von Studienerfolg zu berücksichtigen (siehe zuvor genannte Punkte 1 bis 3).

Der vorliegende Bericht setzt an diesen Forschungslücken an und widmet sich insbesondere der Erklärung von Prüfungsinaktivität. Dazu wird einerseits der spezifische „statistische“ Blickwinkel auf Prüfungsaktivität eingenommen (Punkt 4) und andererseits Prüfungsinaktivität aus der individuellen Perspektive von wenig aktiven Studierenden mittels qualitativer Interviews untersucht (Punkt 5).

3 Deskriptive und analytische Betrachtung der Prüfungs(in)aktivität

Datenquelle: Hochschulstatistik des BMBWF, Arbeitsmarktdatenbank des AMS und BMA.

Definitionen:

Prüfungsaktiv: Im jeweiligen Studienjahr wurden mindestens 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden im betrachteten Studium absolviert.

Prüfungsinaktiv: Im jeweiligen Studienjahr wurden weniger als 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden im betrachteten Studium absolviert. Synonym wird auch der Begriff „nicht prüfungsaktiv“ verwendet.

No-Show: Im jeweiligen Studienjahr wurden 0 ECTS bzw. 0 Semesterstunden im betrachteten Studium absolviert.⁶⁵

Grundsätzlich werden „No-Shows“ als Teilmenge der prüfungsinaktiven Studien gezählt. In einigen Auswertungen erfolgt jedoch eine zusätzliche Unterscheidung zwischen No-Shows und prüfungsinaktiven Studien, in denen mehr als 0 ECTS erworben wurden.

Weitere Detailinformationen und technische Spezifikationen der Registerdaten finden sich im Anhang im Kapitel 8.1.2.

Methodische Vorbemerkungen:

(1) Prüfungsaktivität als studienbezogenes Konzept

Bei der Prüfungsaktivität handelt es sich um ein studienbezogenes Konzept. Das bedeutet, Prüfungsaktivität bezieht sich ausschließlich auf die im jeweils betrachteten Studium erbrachten Studienleistungen im jeweiligen Studienjahr, nicht auf die insgesamt (über alle Studien hinweg) erbrachten Studienleistungen der dahinterstehenden Person.⁶⁶ Etwaige Berechnungen zu Studienleistungen pro Person (und nicht pro Studium) werden explizit als solche erwähnt.

Die in diesem Kapitel häufig verwendete Formulierung „**betrachtetes Studium**“ bezieht sich somit immer auf die hier beschriebene studienbezogene Perspektive.

⁶⁵ In den vorliegenden Prüfungsdaten sind keine Informationen zu negativ beurteilten Studienleistungen verfügbar. Daher werden sämtliche Studien, in denen im jeweiligen Studienjahr keine positiv beurteilten Studienleistungen abgelegt werden, als No-Show-Studien gezählt, unabhängig davon, ob es negativ beurteilte Studienleistungen gab oder nicht.

⁶⁶ Das offizielle Konzept (für öffentliche Universitäten in Österreich) zur Prüfungsaktivität bezieht sich seit einer Umstellung im Studienjahr 2011/12 auf eine Studienbetrachtung (vgl. Anlage 1 der Wissensbilanz-Verordnung 2016), vor 2011/12 erfolgte eine Personenbetrachtung (Person pro Universität).

(2) Prüfungsaktivität aller inskribierten Studien vs. im Studienverlauf

Bei den Auswertungen der Registerdaten werden, je nach Fragestellung, unterschiedliche Blickwinkel eingenommen:

Für Auswertungen, in denen die *Prüfungsaktivität aller inskribierten Studien eines konkreten Studienjahres* (z. B. Stj. 2019/20) im Zentrum steht, werden alle Studien, die im betrachteten Studienjahr in zumindest einem Semester (Winter- und/oder Sommersemester) inskribiert waren, herangezogen, unabhängig davon, wann sie begonnen wurden. In einigen Auswertungen erfolgt zusätzlich die Einschränkung auf Studien, die vor maximal fünf Studienjahren begonnen wurden; diese wird als solche deklariert.

Für Auswertungen, in denen die *Prüfungsaktivität im Studienverlauf* von Interesse ist, werden ausgewählte Beginnkohorten herangezogen. Dazu werden alle Studien, die in einem bestimmten Studienjahr (Winter- oder Sommersemester) begonnen wurden, im Zeitverlauf betrachtet.⁶⁷

(3) Incoming- bzw. Outgoing-Mobilitätsstudierende

Incoming-Mobilitätsstudierende werden, mit Ausnahme der Auswertungen in Kapitel 3.1, aus den Analysen ausgeschlossen.⁶⁸ *Outgoing*-Mobilitätsstudierende sind grundsätzlich in den Auswertungen enthalten, werden jedoch ausgeschlossen, sofern dies für eine korrekte Interpretation der Ergebnisse notwendig ist.⁶⁹

Grundgesamtheit:

Die Grundgesamtheit stellen alle ordentlichen Bachelor- und Diplomstudien an den 13 öffentlichen Universitäten, die am vorliegenden Projekt teilnehmen, dar (siehe Kapitel 1). Eine Ausnahme ist Kapitel 3.1, in welchem für eine umfassendere Perspektive auch Masterstudien inkludiert sind.

Lehramtsstudien sind seit den Studienjahren 2015/16 bzw. 2016/17 in Lehrverbänden organisiert, welche aus öffentlichen Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Privatuniversitäten bestehen. Für diese Studien stehen keine vollständigen Daten zur Verfügung. Daher werden diese aus allen Berechnungen **ausgeschlossen**.

⁶⁷ Die Definition der begonnenen Studien erfolgt laut offizieller Zählung des BMBWF über den sogenannten „SN-Marker“ (vgl. Anlage 11 der Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung – UHSBV). In Übereinstimmung mit der im Rahmen des Studierenden-Monitorings getroffenen Definition, werden zudem einige wenige Fälle ausgeschlossen, die im ersten oder zweiten Semester einen Studienabschluss erlangt haben.

⁶⁸ Eine Ausnahme sind allerdings Incoming-Mobilitätsstudierende, die sich ihren Aufenthalt in Österreich selbst und ohne Programm organisieren: diese sind in den Daten nicht als solche erkennbar und können daher auch nicht exkludiert werden.

⁶⁹ Die fallweise Exklusion von Outgoing-Mobilitätsstudierenden liegt vor allem darin begründet, dass Anrechnungen von Studienleistungen an anderen Universitäten (im Ausland) in den vorhandenen Daten nicht berücksichtigt werden.

3.1 Prüfungsaktivität als definitionsabhängige Messgröße: Studien- vs. Personenperspektive

In diesem Sub-Kapitel werden neben Bachelor- und Diplomstudien auch **Masterstudien** berücksichtigt. Dies ist erforderlich, um ein möglichst vollständiges Bild für den Vergleich der Studien- und der Personenperspektive zu erzielen (da manche Studierende in Bachelor-/Diplomstudien sowie in Masterstudien gleichzeitig inskribiert sind). Die Zahlen in diesem Kapitel **weichen** deshalb von anderen Kapiteln (in denen Masterstudien nicht miteinbezogen werden) **ab**.

Im Studienjahr 2019/20 waren 54% aller belegten Bachelor-, Diplom- und Masterstudien prüfungsaktiv (an den 13 betrachteten Universitäten, inklusive Incoming-Mobilitätsstudierende, exklusive Lehramtsstudierende):⁷⁰ In knapp 141.000 Studien von den etwa 263.000 belegten Studien wurden positiv beurteilte Leistungen im Umfang von mindestens 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden erbracht (siehe Tabelle 2).

Unterschiede zu dem vom BMBWF auf unidata⁷¹ veröffentlichten Anteil prüfungsaktiver Studien in Höhe von 62% sind sowohl auf die zur Verfügung stehenden Daten als auch unterschiedliche Berechnungsmethoden zurückzuführen: Während in der BMBWF-Berechnung alle öffentlichen Universitäten (inkl. gewichtete Anteile an Lehrverbänden) enthalten sind, basieren die Berechnungen im vorliegenden Bericht ausschließlich auf den Daten der am Projekt teilnehmenden Universitäten, wovon Lehramtsstudien aufgrund unvollständiger Lehrverbund-Daten gänzlich ausgeschlossen werden. Zudem werden bei der Berechnung des BMBWF *alle prüfungsaktiven Studien des jeweiligen Studienjahres* in Relation zu den *belegten Studien des jeweiligen Wintersemesters* gesetzt. Studien, die ausschließlich im Sommersemester belegt/begonnen wurden, werden somit aus dem Nenner exkludiert, wodurch es tendenziell zu einer Überschätzung des Anteils prüfungsaktiver Studien kommt. In diesem Bericht werden hingegen alle Studien, die zumindest in einem Semester (Winter- und/oder Sommersemester) des jeweiligen Studienjahres inskribiert sind, als Grundgesamtheit (Nenner) herangezogen.

Dass es sich bei der Prüfungsaktivität um eine definitionsabhängige Messgröße handelt, zeigt sich beim Vergleich der Berechnung auf Studien- vs. jener auf Personenebene. Die in Tabelle 2 ausgewiesenen rund 263.000 Studien werden von ca. 217.000 Personen belegt (siehe Tabelle 3). Von den etwa 217.000 Studierenden haben im Studienjahr 2019/20 ca. 134.000 Personen zusammengerechnet (über alle ihre Studien) mindestens 16 ECTS erworben. Das entspricht einem

⁷⁰ Auf Personenebene (siehe Tabelle 3) werden Personen, die ein Lehramtsstudium belegen, aufgrund der Datenlage gänzlich ausgeschlossen. Zur besseren Vergleichbarkeit werden diese Personen auch aus der Berechnung auf Studienebene ausgeschlossen. D. h., es werden auch sämtliche Nicht-Lehramtsstudien von Personen, die in einem Lehramtsstudium inskribiert sind, exkludiert.

⁷¹ Siehe Auswertung „Anteil der prüfungsaktiven Studien an den ordentlichen Studien [Link]“ [Zugriff am 29.11.2021]

Anteil von 62% und zeigt, dass nicht hinter allen prüfungsinaktiven Studien auch „prüfungsinaktive“ Personen stehen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 2: Prüfungsaktive Bachelor-, Diplom- und Masterstudien (exkl. Lehramtsstudierende) im Studienjahr 2019/20 (Studienperspektive)

Anzahl belegte Studien	263.317
Anzahl prüfungsaktiver Studien	140.941
Anteil prüfungsaktiver Studien	54%
Anteil prüfungsinaktiver Studien (inkl. No-Shows)	46%

Bachelor-, Diplom- und Masterstudien (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Inkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Personen, die ein Lehramtsstudium belegen, werden aufgrund der Datenlage aus dieser Berechnung gänzlich ausgeschlossen, d. h. auch deren Nicht-Lehramtsstudien fließen nicht in die Berechnung ein.

No-Show: Im Studienjahr 2019/20 im betrachteten Studium 0 ECTS absolviert.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Tabelle 3: Bachelor-, Diplom- und Masterstudierende (exkl. Lehramtsstudierende), die im Studienjahr 2019/20 insgesamt mind. 16 ECTS erworben haben (Personenperspektive)

Anzahl inskribierte Personen	217.179
Anzahl Personen, die insgesamt über alle ihre Studien mind. 16 ECTS erworben haben	134.353
Anteil Personen \geq 16 ECTS	62%
Anteil Personen $<$ 16 ECTS (inkl. Personen mit 0 ECTS)	38%

Bachelor-, Diplom- und Masterstudierende (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Inkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Personen, die ein Lehramtsstudium belegen, werden aufgrund der Datenlage aus dieser Berechnung gänzlich ausgeschlossen.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Dass der Anteil inaktiver Studien höher ist als der Anteil inaktiver Personen zeigt sich auch beim Vergleich der No-Shows (ohne Tabelle): Im Studienjahr 2019/20 wurden in 31% der Studien keine positiv beurteilten Studienleistungen erbracht. Auf Personenebene liegt dieser Anteil deutlich niedriger: 24% der Studierenden haben gar keine ECTS erworben.

Der Anteil der Inaktiven ist also auf Studienebene höher als auf Personenebene. Dies gilt es bei der Interpretation bzw. der Einordnung von Ergebnissen zur Prüfungsaktivität zu berücksichtigen. Je nach Verwendungszweck des Indikators zur Prüfungsaktivität besteht somit ein gewisses **statistisches Artefakt**: Zum Beispiel, wenn in Debatten über das „Problem“ der Prüfungsaktivität irrtümlich der Anteil prüfungsaktiver Studien mit dem Anteil prüfungsaktiver Personen gleichgesetzt wird.

In den folgenden Kapiteln wird – der derzeit geltenden Definition von Prüfungsaktivität folgend – auf die Studienperspektive fokussiert. Nur auf diese Art können auch unterschiedliche Studienrichtungen/Fächergruppen sinnvoll betrachtet werden. Jedoch ist im Hinterkopf zu behalten, dass sämtliche studienbezogene Maßzahlen die tatsächliche Aktivität von Personen tendenziell unterschätzen.

3.2 ECTS in prüfungsinaktiven Studien

Betrachtet man nun nur Bachelor- und Diplomstudien (also **exkl. Masterstudien**), so zeigt sich, dass im Studienjahr 2019/20 insgesamt 48% nicht prüfungsaktiv waren. In 33% aller inskribierten Studien wurden keine ECTS erworben (siehe Tabelle 4), das entspricht etwa zwei Drittel der prüfungsinaktiven Studien. In 15% der inskribierten Studien wurden mehr als 0 ECTS, aber weniger als 16 ECTS erworben (das entspricht etwa einem Drittel der prüfungsinaktiven Studien).

Unterscheidet man die Studien danach, ob sie maximal fünf Studienjahre oder bereits länger inskribiert sind, zeigt sich, dass der Anteil der No-Shows in jenen **Studien, die bereits länger als fünf Studienjahre** inskribiert sind, besonders hoch ist: In der Hälfte davon werden keine positiven Studienleistungen erbracht. Insgesamt sind 69% dieser Studien nicht prüfungsaktiv. Im Vergleich dazu liegt die No-Show-Quote in **Studien** mit einer bisherigen Studiendauer von **maximal fünf Studienjahren** „nur“ bei 28% und die Prüfungsinaktivität insgesamt bei 41% (zur Verteilung der Prüfungsinaktivität im Studienverlauf siehe auch Kapitel 3.3.4).

Tabelle 4: Verteilung der Prüfungsaktivität in Bachelor- und Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 nach bisheriger Studiendauer

	Max. 5 Studienjahre		Mehr als 5 Studienjahre		Gesamt	
	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl
Prüfungsinaktiv: No-Show (0 ECTS)	28%	41.034	50%	23.504	33%	64.538
Prüfungsinaktiv: >0 bis <16 ECTS	14%	20.309	20%	9.269	15%	29.578
Summe Prüfungsinaktiv	41%	61.343	69%	32.773	48%	94.116
Prüfungsaktiv	59%	86.612	31%	14.466	52%	101.078
Gesamt	100%	147.955	100%	47.239	100%	195.194

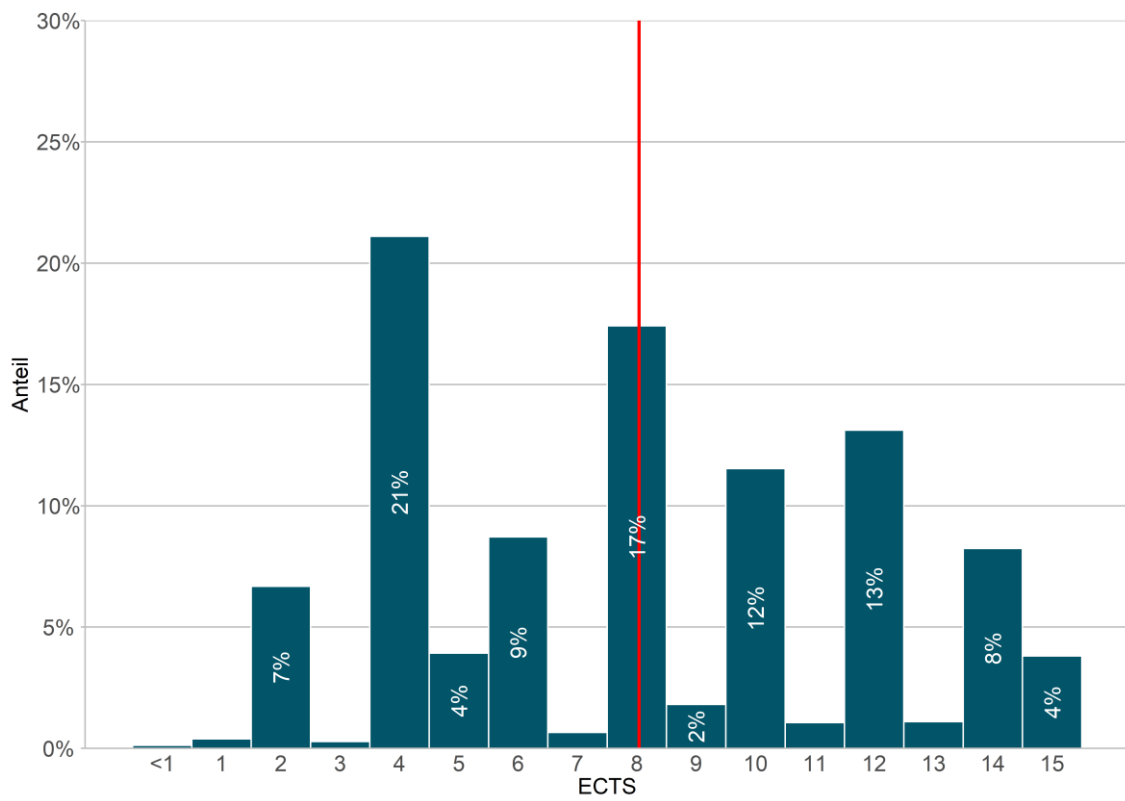
Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Werden nur jene prüfungsinaktiven Bachelor- und Diplomstudien, in denen im Studienjahr 2019/20 mehr als 0 ECTS (aber weniger als 16 ECTS) erworben wurden, herangezogen (15% aller inskribierten Studien), zeigen sich in der Verteilung der ECTS zunächst deutliche Häufungen bei geraden Zahlen (siehe Grafik 2). Diese Häufungen sind mitunter darauf zurückzuführen, dass der Großteil aller Studienleistungen mit einer geraden Anzahl an ECTS bewertet wird. Im Durchschnitt wurden in dieser Gruppe (>0 bis <16 ECTS) knapp über 8 ECTS absolviert. Das entspricht somit der Hälfte der ECTS-Anzahl, die für Prüfungsaktivität erforderlich wäre. Zudem zeigt sich, dass innerhalb der prüfungsinaktiven Studien (exkl. No-Shows) in etwas mehr als einem Viertel mindestens 12 ECTS erworben wurden. Umgerechnet auf alle inskribierten Studien entspricht dies 4%.⁷² In diesen Fällen wäre der Schwellwert zur Prüfungsaktivität mit dem Abschluss von ein bis zwei zusätzlichen Lehrveranstaltungen oder Prüfungen im selben Studienjahr erreichbar.

⁷² Umgerechnet auf alle prüfungsinaktiven Studien inklusive No-Shows haben 8% mindestens 12 ECTS absolviert.

Grafik 2: Exklusive No-Shows: Verteilung der ECTS in prüfungsinaktiven Bachelor- und Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 (Achsenausschnitt bis 30%)



Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende und Studien, in denen im Studienjahr 2019/20 keine ECTS absolviert wurden („No-Shows“).

Die vertikale rote Linie stellt das arithmetische Mittel (8,04 ECTS) der ausgewiesenen Studien (>0 ECTS bis <16 ECTS) dar.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.3 Prüfungsaktivität im Studienverlauf

Definitionen

In den Auswertungen zur Prüfungsaktivität im Studienverlauf werden grundsätzlich vier Status unterschieden.

1. **Abschluss:** betrachtetes Studium bis zum X. Studienjahr (Abschluss im Winter- oder Sommersemester) abgeschlossen⁷³
2. **Inskribiert: Prüfungsaktiv (im betrachteten Studium):** im betrachteten Studium im Winter- und/oder Sommersemester inskribiert und im betrachteten Studium mind. 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden absolviert
3. **Inskribiert: Prüfungsinaktiv (=nicht prüfungsaktiv):** im betrachteten Studium im Winter- und/oder Sommersemester inskribiert und im betrachteten Studium nicht prüfungsaktiv (inkl. Studien, in denen 0 ECTS absolviert wurden)
4. **Abbruch des betrachteten Studiums:** weder im Winter- noch im Sommersemester des jeweiligen Studienjahres im betrachteten Studium inskribiert und betrachtetes Studium nicht abgeschlossen⁷⁴

In den Abschnitten 3.3.1, 3.3.3 und 3.3.4 werden die Status zu Prüfungsinaktivität und Abbrüchen weiter ausdifferenziert, indem zwar eine studienbezogene Perspektive eingenommen wird, jedoch auch Informationen aus etwaigen weiteren Studien der dahinterstehenden Personen herangezogen werden.

Der Status „**Inskribiert: Prüfungsinaktiv (=nicht prüfungsaktiv)**“ wird unterschieden in:

1. **Inskribiert: Prüfungsaktiv in anderem Studium:** im betrachteten Studium im Winter- und/oder Sommersemester inskribiert und nicht prüfungsaktiv im betrachteten Studium, jedoch prüfungsaktiv in einem anderen Studium. Dabei kann es sich um ein Bachelor-, Diplom- oder Masterstudium handeln.
2. **Inskribiert: In keinem Studium prüfungsaktiv:** im betrachteten Studium im Winter- und/oder Sommersemester inskribiert und weder im betrachteten noch in einem anderen Studium prüfungsaktiv (inkl. Studien, in denen 0 ECTS absolviert wurden)

⁷³ Ein Abschluss im Zeitraum Oktober bis Februar zählt dabei zum Wintersemester, ein Abschluss im Zeitraum März bis September zum Sommersemester. Abschlüsse innerhalb der Nachfrist eines Semesters werden also dem darauffolgenden Semester zugeordnet, beispielsweise zählt ein Abschluss im Oktober 2018 zum Wintersemester 2018/19 (obwohl Oktober 2018 innerhalb der Nachfrist des Sommersemesters 2018 liegt).

⁷⁴ Unterbrechungen von bis zu 3 Semestern werden geglättet, d. h. kurze Unterbrechungen von bis zu 3 Semestern zählen als „inskribiert“; Unterbrechungen von 4 Semestern oder mehr am Stück zählen als Abbruch. Ab dem Semester, in dem das betrachtete Studium wieder fortgesetzt wird, zählt das Studium wieder als „inskribiert“. Wird innerhalb von 3 Semestern nach Abbruch des betrachteten Studiums ein anderes Studium inskribiert oder abgeschlossen, erfolgt keine Glättung, d. h. die Semester, in denen kein Studium inskribiert ist, werden als „Abbruch“ gezählt.

Der Status „**Abbruch des betrachteten Studiums**“ wird unterschieden in:

1. **Verbleib/Abschluss anderes Studium:** weder im Winter- noch im Sommersemester im betrachteten Studium inskribiert, aber ein anderes Studium an einer österreichischen öffentlichen Universität inskribiert oder abgeschlossen
2. **Abbruch aller Studien** an österreichischen öffentlichen Universitäten: weder im Winter- noch im Sommersemester in irgendein (ordentliches) Studium inskribiert und kein Studium abgeschlossen

Die Hierarchie verläuft von Abschluss nach Abbruch – das bedeutet, dass der Abschluss des betrachteten Studiums bzw. der Verbleib im betrachteten Studium den Abschluss eines anderen Studiums sowie den Verbleib in einem anderen Studium „sticht“. Das bedeutet auch, dass diejenigen Studierenden, die im betrachteten Studium und in einem anderen Studium prüfungsaktiv sind, als „prüfungsaktiv im betrachteten Studium“ gezählt werden.

3.3.1 Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr im Kohortenvergleich

In Tabelle 5 ist der Anteil der prüfungsaktiven Studien im ersten Studienjahr im Vergleich der Beginnkohorten 2011/12 bis 2019/20 dargestellt. Im Studienjahr 2011/12 wurden etwa 58.500 Bachelor- und Diplomstudien (exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende, exklusive Lehramtsstudien) begonnen, davon waren 45% im ersten Studienjahr im betrachteten Studium prüfungsaktiv. 55% waren im betrachteten Studium nicht prüfungsaktiv, allerdings waren 13% in einem anderen Studium prüfungsaktiv. Im Kohortenvergleich zeigt sich, dass der Anteil derjenigen, die im betrachteten Studium prüfungsaktiv sind, zunimmt: In der Beginnkohorte 2019/20 waren 55% der betrachteten Studien prüfungsaktiv, d. h. um 10 Prozentpunkte mehr als in der Beginnkohorte 2011/12. Zugleich sank jedoch der Anteil jener, die in anderen Studien prüfungsaktiv waren von 13% auf 8%. Im Vergleich der Beginnkohorten von 2011/12 bis 2018/19 zeigt sich folglich, dass sich der Anteil jener, die in keinem Studium prüfungsaktiv waren, kaum verändert hat (jeweils rund 42%). Erst in der letzten Kohorte 2019/20 ging dieser Anteil auf 38% zurück.

In diesem Kontext ist zu beachten, dass sich von 2011/12 auf 2019/20 die Anzahl der begonnenen Studien um mehr als 10.000 Studien verringert hat. Dies ist unter anderem auf die in diesem Zeitraum vermehrt durchgeführten Aufnahmeverfahren zurückzuführen (vgl. dazu auch Haag et al. 2020).

Außerdem ist der Anteil der prüfungsaktiven Studien auch vom Verhältnis Winter- zu Sommersemester-Anfänger:innen abhängig (da Sommersemester-Anfänger:innen im ersten Studienjahr zu einem geringeren Anteil prüfungsaktiv sind, siehe auch Tabelle 16 auf S. 69). Während Tabelle 5 die begonnenen Studien in den jeweiligen (ganzen) Studienjahren darstellt, sind daher zum Vergleich in Tabelle 35 im Anhang auf Seite 163 nur die Wintersemester-Anfänger:innen im Kohortenvergleich ausgewiesen. Hierbei zeigt sich – auf höherem Niveau – die gleiche Entwicklung: Der Anteil der prüfungsaktiven Studien im ersten Studienjahr ist von 2011/12 bis 2019/20

von 53% auf 60% gestiegen. Der Anteil derjenigen, die in anderen Studien prüfungsaktiv waren, sank im Zeitverlauf etwas und der Anteil derjenigen, die in keinem Studium prüfungsaktiv waren, sank erst in der aktuellen Kohorte nennenswert.

Tabelle 5: Prüfungsinaktivität im 1. Studienjahr; Bachelor- und Diplomstudien der Beginnkohorten 2011/12 bis 2019/20

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Prüfungsaktiv im betrachteten Studium	45%	44%	47%	48%	48%	49%	49%	50%	55%
Prüfungsaktiv in anderem Studium	13%	12%	11%	10%	11%	9%	9%	9%	8%
In keinem Studium prüfungsaktiv	42%	43%	41%	42%	42%	42%	42%	41%	38%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
n	58.531	59.891	53.460	57.471	58.116	54.343	51.818	49.801	46.112

In den Studienjahren 2011/12 bis 2019/20 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.3.2 Prüfungs(in)aktivität in individuellen Studienverlaufsmustern

Typische individuelle Studienverlaufsmuster

Der individuelle Studienverlauf kann durch ein Muster beschrieben werden, indem die jeweiligen Status in den betrachteten Studienjahren aneinandergereiht werden. Die Beginnkohorte 2011/12 kann über neun Studienjahre beobachtet werden, d. h. die individuellen Studienverlaufsmuster sind neunstellig.⁷⁵ Für die nachfolgende Darstellung werden vier unterschiedliche Status berücksichtigt:

Tabelle 6: Codierung individueller Studienverlaufsmuster

Code	Kurzbezeichnung	Beschreibung
A	Abschluss	Abschluss des betrachteten Studiums
P	Prüfungsaktiv	Inskribiert im betrachteten Studium und prüfungsaktiv im betrachteten Studium
I	Inaktiv	Inskribiert im betrachteten Studium aber nicht prüfungsaktiv im betrachteten Studium
D	Abbruch (Dropout)	Abbruch des betrachteten Studiums

„Dropout“ (bzw. die Codierung „D“) wird hier synonym zu „Abbruch“ verwendet.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die individuellen Studienverlaufsmuster in der hier verwendeten Codierung beziehen sich somit immer auf das jeweils betrachtete Studium und geben keine Auskunft darüber, ob eine Person in einem parallelen Studium prüfungsaktiv ist oder ob sie ggf. nach Abbruch des betrachteten

⁷⁵ Die beschriebenen Studienverlaufsmuster sind neunstellig, da sich das Konzept der Prüfungsinaktivität auf Studienjahre bezieht. Theoretisch sind jedoch auch Studienverlaufsmuster denkbar, die den Studienstatus in jedem Semester darstellen – dann wären die Studienverlaufsmuster 18-stellig und es gäbe folglich auch eine größere Anzahl an Mustern.

Studiums in ein anderes Studium wechselt.⁷⁶ Für die neun Studienjahre lang beobachtbare Bachelor-Beginnkohorte 2011/12 werden insgesamt 1.200 unterschiedliche individuelle Studienverlaufsmuster gefunden, die elf häufigsten Muster sind in Tabelle 7 dargestellt. Mit diesen elf Mustern können drei Viertel aller gefundenen Muster beschrieben werden (d. h. das restliche Viertel besteht aus 1.189 unterschiedlichen Mustern, von denen viele nur auf eine Person zutreffen).

Das mit Abstand häufigste Studienverlaufsmuster ist „IDDDDDDD“: Das betrachtete Studium ist im ersten Studienjahr inaktiv und wird im oder unmittelbar nach dem ersten Studienjahr abgebrochen. Damit können 29% aller individuellen Studienverläufe aus der Beginnkohorte 2011/12 beschrieben werden. Das zweithäufigste Muster („IIDDDDDDD“) ist sehr ähnlich: Hier ist das Studium zwei Studienjahre lang inskribiert und prüfungsinaktiv bevor es abgebrochen wird. Unter den Top-11 Mustern findet sich dieses Muster in ähnlicher Form drei weitere Male (auf den Plätzen 7, 8 und 10). Die Gemeinsamkeit dieser fünf Muster besteht darin, dass diese Studien zunächst prüfungsinaktiv sind und dann abgebrochen werden; der Unterschied zwischen diesen fünf Mustern besteht im Zeitpunkt, zu dem das Studium abgebrochen wird. In **Summe** beschreiben diese fünf **Muster („Inaktiv → Dropout“)** **48%** der individuellen Studienverläufe.

Das dritthäufigste Muster („PPPAAAAA“) beschreibt nahezu die „Idealversion“ des Studienverlaufs: Das Studium ist drei Studienjahre lang prüfungsaktiv und wird im vierten Studienjahr abgeschlossen. Auch dieses Muster gibt es in sehr ähnlicher Form mehrmals, nämlich auf den Plätzen 4, 6 und 11. Die Gemeinsamkeiten dieser vier Muster liegen darin, dass sie in jedem Studienjahr prüfungsaktiv sind, bevor sie abgeschlossen werden; der Unterschied liegt wiederum im Zeitpunkt, zu dem der Abschluss erfolgt. In **Summe** beschreiben diese vier **Muster („Aktiv → Abschluss“)** **19%** der individuellen Studienverläufe.

Mit 4% ist das Muster „PDDDDDDDD“ das fünfhäufigste – dies sind Studien, die im ersten Studienjahr prüfungsaktiv sind und dann abgebrochen werden. Unter den Top-11 Mustern findet sich lediglich ein Muster, welches sich aus drei unterschiedlichen Status zusammensetzt: 2% der individuellen Studienverläufe können mit dem Muster „PIDDDDDDD“ beschrieben werden. Diese Studien sind im ersten Studienjahr prüfungsaktiv, im zweiten Studienjahr nicht prüfungsaktiv, und werden dann abgebrochen (Abbruch während oder unmittelbar nach dem zweiten Studienjahr).

⁷⁶ Zudem basieren diese Studienverlaufsmuster auf geglätteten Studienstatus: Unterbrechungen bis zu drei Semester werden auch während der Unterbrechung als „inskribiert“ gezählt. Unterbrechungen von vier Semestern oder mehr werden hingegen nicht geglättet (vgl. Fußnote 74 auf S. 48).

Tabelle 7: Häufigste individuelle Studienverlaufsmuster in Bachelorstudien (Beginnkoorte 2011/12)

Position	Muster	Häufigkeit	Anteil	Kumulierter Anteil	Beschreibung Muster
1	IDDDDDDD	13.746	29%	29%	Inaktiv → Dropout
2	IIDDDDD	4.812	10%	39%	Inaktiv → Dropout
3	PPPPAAAA	4.135	9%	48%	Aktiv → Abschluss
4	PPPPAAAA	2.381	5%	53%	Aktiv → Abschluss
5	PDDDDDD	2.103	4%	57%	Aktiv → Dropout
6	PPAAAAA	1.902	4%	61%	Aktiv → Abschluss
7	I IIDDDDD	1.872	4%	65%	Inaktiv → Dropout
8	I I IIDDDDD	1.633	3%	69%	Inaktiv → Dropout
9	PIDDDDDD	1.179	2%	71%	Aktiv → Inaktiv → Dropout
10	I I I IIDDDDD	816	2%	73%	Inaktiv → Dropout
11	PPPPAAAA	721	2%	75%	Aktiv → Abschluss
...
	Summe	47.341	100%	100%	

Im Studienjahr 2011/12 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende, exkl. Outgoing-Mobilitätsstudierende.

A = Abschluss des betrachteten Studiums; P = Prüfungsaktiv im betrachteten Studium;

I = Nicht prüfungsaktiv im betrachteten Studium; D = Abbruch des betrachteten Studiums (Details siehe Tabelle 6).

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Die Beginnkoorte 2011/12 wurde für die Darstellung in Tabelle 7 gewählt, weil sie mit den für diese Studie verfügbaren Daten am längsten beobachtbar ist. Auch in **aktuelleren Beginnkoorten** ist das Muster „ID...“ (inaktiv im ersten Studienjahr, dann Abbruch) das mit Abstand häufigste Muster: 28% in der Bachelor-Beginnkoorte 2014/15 und 27% in der Bachelor-Beginnkoorte 2016/17 weisen dieses Muster auf.

Im Vergleich zur Beginnkoorte 2011/12 sind in der Beginnkoorte 2014/15 die Studienverlaufsmuster auf den Plätzen 2 und 3 vertauscht: In der Beginnkoorte 2014/15 gibt es das Muster „PPPAAA“ etwas häufiger (9%) als das Muster „IIDDDD“ (8%).

In der aktuelleren Beginnkoorte 2016/17 ist das vorläufige Muster „PPPP“ (vier Studienjahre inskribiert und immer prüfungsaktiv) auf Platz 2 und beschreibt 11% aller bisher beobachtbaren Studienverlaufsmuster. Dieses Muster wird im Ranking der Muster weiter nach unten rutschen, sobald auch diese Kohorte mehrere Studienjahre beobachtbar ist (da sich dieses Muster im fünften Studienjahr auf unterschiedliche Status aufteilt).

Temporäre Prüfungsinaktivität im Studienverlauf

Im Folgenden wird untersucht, wie häufig Studierende in ihrem Studienverlauf zwischen prüfungsaktiven und nicht prüfungsaktiven Studienjahren hin- und herwechseln. Konkret wird dazu in den individuellen Studienverlaufsmustern nach „temporärer Prüfungsinaktivität“ anhand von spezifischen Sub-Mustern gesucht. Folgende Sub-Muster bzw. Musterabfolgen werden dabei berücksichtigt:

Tabelle 8: Musterabfolgen mit temporärer Prüfungsinaktivität

Abfolge	Beschreibung	Erforderliche Mindest-Beobachtungsdauer
PIP	Zwischen zwei prüfungsaktiven Studienjahren liegt ein nicht prüfungsaktives Studienjahr	Mind. drei Jahre im betrachteten Studium inskribiert
PIIP	Zwischen zwei prüfungsaktiven Studienjahren liegen zwei nicht prüfungsaktive Studienjahre	Mind. vier Jahre im betrachteten Studium inskribiert
PIA	Zwischen einem prüfungsaktiven Studienjahr und dem Abschluss liegt ein nicht prüfungsaktives Studienjahr	Mind. drei Jahre im betrachteten Studium inskribiert, frühestens im dritten Jahr Abschluss des betrachteten Studiums
PIIA	Zwischen einem prüfungsaktiven Studienjahr und dem Abschluss liegen zwei nicht prüfungsaktive Studienjahre	Mind. vier Jahre im betrachteten Studium inskribiert, frühestens im vierten Jahr Abschluss des betrachteten Studiums

Quelle: Eigene Darstellung.

Die in Tabelle 8 dargestellten Musterabfolgen sind so definiert, dass es zumindest ein prüfungsaktives Studienjahr, dann mindestens ein nicht prüfungsaktives Studienjahr und anschließend wieder mindestens ein prüfungsaktives Studienjahr (oder einen Abschluss) gibt. Diese Musterabfolgen erfordern somit eine gewisse Mindestdauer, die ein Studium inskribiert sein muss, damit ein solches Muster gefunden werden kann. Für sämtliche Studien, die bereits nach dem ersten oder zweiten Studienjahr abgebrochen werden, können also per definitionem keine Muster mit temporärer Prüfungsinaktivität gefunden werden. Außerdem ergibt sich aus diesen Definitionen: Je länger ein Studium inskribiert ist, desto mehr „Spielraum“ gibt es auch für die hier definierten Musterabfolgen.

Von den Bachelorstudien, die 2016/17 begonnen wurden und im vierten Studienjahr noch inskribiert sind, weisen 7% eine temporäre Prüfungsinaktivität auf (siehe Tabelle 9). Diese 7% waren entweder im zweiten oder im dritten Studienjahr oder sowohl im zweiten als auch im dritten Studienjahr prüfungsinaktiv im betrachteten Studium. Unter jenen, die bis zum vierten Studienjahr bereits abgeschlossen haben, waren hingegen lediglich 2% temporär prüfungsinaktiv. In der dritten Gruppe – jene, die vor dem vierten Studienjahr abgebrochen hatten – gibt es bis auf wenige Einzelfälle keine temporäre Prüfungsinaktivität. Wie beschrieben, hängt dieser geringe Anteil (0,2%) auch damit zusammen, dass ein Großteil der Abbrüche bereits in den ersten beiden Studienjahren erfolgt, und es somit per definitionem keine Musterabfolge mit temporärer Prüfungsinaktivität geben kann. Insgesamt sind 2% der Bachelor-Beginnkohorte 2016/17 bis zum vierten Studienjahr temporär prüfungsinaktiv (gemäß definiertem Muster).

In den Beginnkohorten 2014/15 und 2011/12, die bereits länger beobachtbar sind, gibt es insgesamt einen höheren Anteil (4% bzw. 5%) an Studien mit temporärer Prüfungsinaktivität. Insbesondere unter den Studien, die bis zum sechsten bzw. neunten Studienjahr noch aufrecht sind, finden sich häufiger Muster mit temporärer Prüfungsinaktivität (20% bzw. 29%).

Zu beachten ist, dass diese Anteile die vordefinierten Muster temporärer Prüfungsinaktivität wiedergeben, und nicht den Anteil, wie viele Studien insgesamt zumindest ein prüfungsinaktives Studienjahr hatten (siehe dazu Kapitel 3.4).

Tabelle 9: Temporäre Prüfungsinaktivität in Bachelorstudien unterschieden nach Status des betrachteten Studiums im jeweils letzten beobachtbaren Studienjahr

Beginnkohorte 2011/12	Status des betrachteten Studiums im 9. Studienjahr			
	Abschluss	Inskribiert	Abbruch	Gesamt
Temporäre Prüfungsinaktivität	11%	29%	1,5%	5%
Keine temporäre Prüfungsinaktivität	89%	71%	98,5%	95%
Gesamt	100%	100%	100%	100%
Beginnkohorte 2014/15	Status des betrachteten Studiums im 6. Studienjahr			
	Abschluss	Inskribiert	Abbruch	Gesamt
Temporäre Prüfungsinaktivität	6%	20%	0,9%	4%
Keine temporäre Prüfungsinaktivität	94%	80%	99,1%	96%
Gesamt	100%	100%	100%	100%
Beginnkohorte 2016/17	Status des betrachteten Studiums im 4. Studienjahr			
	Abschluss	Inskribiert	Abbruch	Gesamt
Temporäre Prüfungsinaktivität	2%	7%	0,1%	2%
Keine temporäre Prüfungsinaktivität	98%	93%	99,9%	98%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

In den Studienjahren 2011/12, 2014/15 und 2016/17 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende, exkl. Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Temporäre Prüfungsinaktivität gemäß definierten Musterabfolgen (siehe Tabelle 8).

Status: Abschluss des betrachteten Studiums (unabhängig davon, in welchem Studienjahr das Studium abgeschlossen wurde); Inskribiert im betrachteten Studium; Abbruch des betrachteten Studiums (unabhängig davon, in welchem Studienjahr das Studium abgebrochen wurde).

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.3.3 Fluktuation der Prüfungs(in)aktivität im Studienverlauf

In der folgenden Flussgrafik (siehe Grafik 3) ist die Fluktuation der Prüfungsstatus in den Bachelor- und Diplomstudien der Beginnkohorte 2017/18 vom ersten zum zweiten Studienjahr sowie vom zweiten zum dritten Studienjahr dargestellt. Es gilt allerdings zu beachten, dass diese Visualisierung lediglich die Flüsse zwischen jeweils zwei Zeitpunkten erfasst. Daher können beispielsweise keine eindeutigen Schlüsse darüber gezogen werden, wie viele der prüfungsinaktiven Studien des ersten Studienjahres auch im dritten Studienjahr prüfungsinaktiv sind. Darstellungen, die sich derartigen Fragen annähern, sind in den Analysen individueller Studienverlaufsmuster in Kapitel 3.3.2 zu finden.

Im ersten Studienjahr waren 49% im betrachteten Studium prüfungsaktiv und insgesamt 51% waren im betrachteten Studium nicht prüfungsaktiv. Von diesen 51% waren allerdings 9 Prozentpunkte in einem anderen Studium prüfungsaktiv. Insgesamt waren daher also 42% in keinem Studium prüfungsaktiv.

Jene, die **im ersten Studienjahr im betrachteten Studium prüfungsaktiv** waren, bleiben großteils auch in den folgenden Studienjahren prüfungsaktiv bzw. schließen ihr Studium ab. Von den 49% der Studien, die im ersten Studienjahr prüfungsaktiv waren, sind 70% auch im zweiten Studienjahr prüfungsaktiv. Insgesamt brechen 12% von jenen, die im ersten Studienjahr im betrachteten Studium prüfungsaktiv waren, das betrachtete Studium ab: 6% sind allerdings in einem

anderen Studium inskribiert (oder schließen ein anderes Studium ab) und 6% beenden alle Universitätsstudien ohne Abschluss.

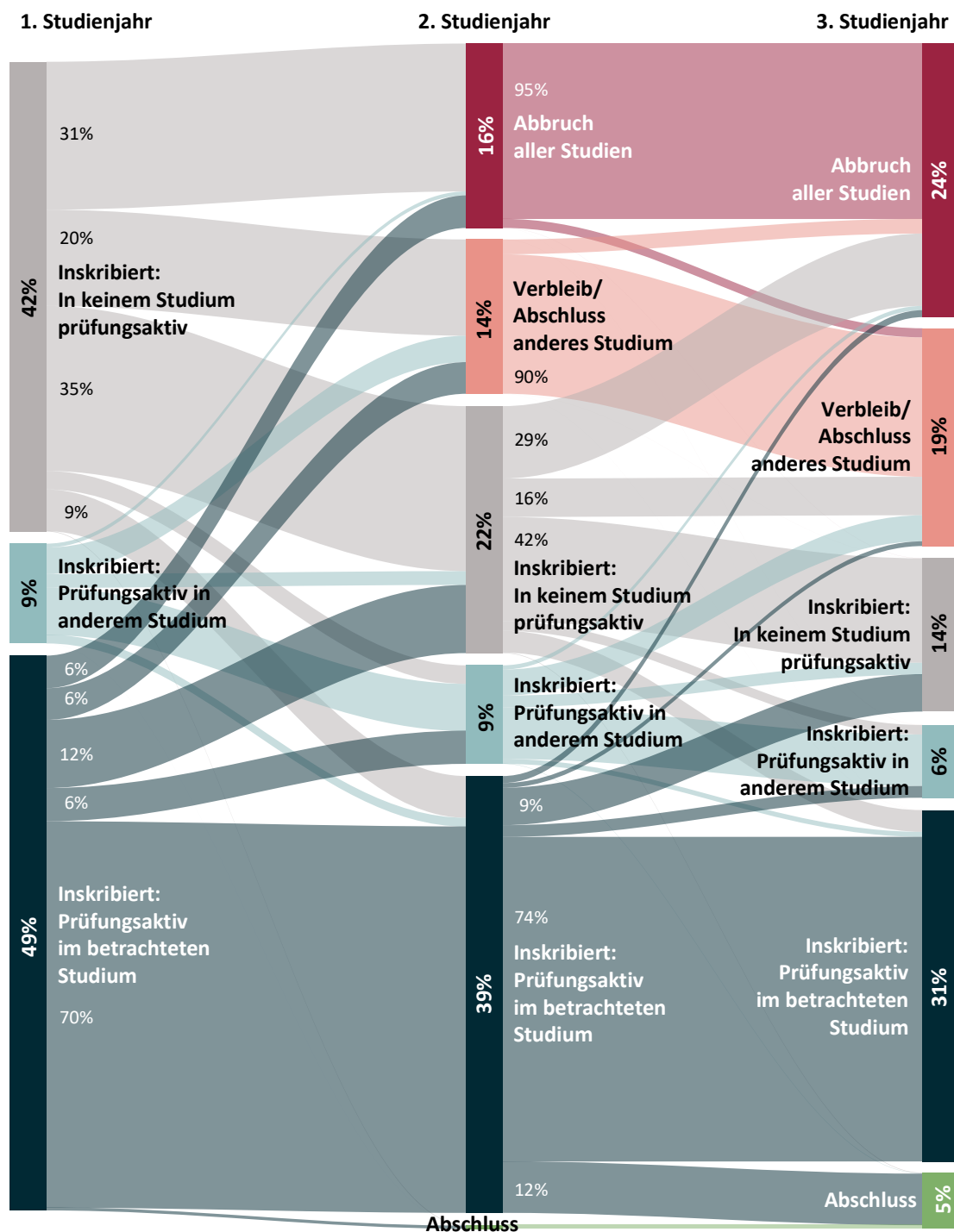
Von den 9%, die bereits **im ersten Studienjahr in einem anderen Studium prüfungsaktiv** waren, ist zu erkennen, dass die dahinterstehenden Studierenden auch im weiteren Verlauf häufig ein anderes Studium betreiben bzw. abschließen, die wenigsten brechen hingegen alle Studien ab. Zumindest in manchen Fällen dürfte dies ein Indiz dafür sein, dass das betrachtete Studium als zusätzliches Studium zu einem anderen (Haupt-)Studium betrieben wird.

Von jenen 42%, die **im ersten Studienjahr in keinem Studium prüfungsaktiv** waren, bricht etwa die Hälfte das jeweils betrachtete Studium vor dem zweiten Studienjahr ab, davon ist allerdings ein bedeutender Teil nach dem Abbruch in einem anderen Studium inskribiert oder schließt ein anderes Studium ab. 35% der gänzlich Prüfungsinaktiven des ersten Studienjahres bleiben weiterhin im betrachteten Studium inskribiert, sind allerdings auch im zweiten Studienjahr gänzlich prüfungsinaktiv (also weder im betrachteten noch in einem anderen Studium prüfungsaktiv). Immerhin knapp 10% werden jedoch im zweiten Studienjahr im betrachteten Studium prüfungsaktiv (und jene, die im zweiten Studienjahr prüfungsaktiv sind, brechen nur sehr selten vor dem dritten Studienjahr ab).

Vom zweiten zum dritten Studienjahr sind grundsätzlich **ähnliche Muster wie vom ersten zum zweiten Studienjahr** zu beobachten: Die große Mehrheit jener, die im zweiten Studienjahr inskribiert und gar nicht prüfungsaktiv sind, bricht das betrachtete Studium vor dem dritten Studienjahr ab oder ist zwar weiterhin inskribiert, aber nicht prüfungsaktiv. Wiederum ein knappes Zehntel wird nach (zumindest) einem prüfungsinaktiven Studienjahr im dritten Studienjahr prüfungsaktiv. Unter jenen, die im zweiten Studienjahr prüfungsaktiv waren, scheint sich die Prüfungsaktivität im betrachteten Studium zu „manifestieren“: Drei Viertel bleiben auch im dritten Studienjahr prüfungsaktiv und 12% schließen das betrachtete Studium bereits erfolgreich ab. Umgerechnet auf alle begonnenen Bachelor- und Diplomstudien der Beginnkohorte 2017/18 schließen 5% im dritten Studienjahr ab.⁷⁷ Weitere 31% sind zu diesem Zeitpunkt noch im betrachteten Studium inskribiert.

⁷⁷ Für Bachelorstudien entspricht das dritte Studienjahr der Regelstudiendauer (ohne Toleranzsemester), für Diplomstudien liegt die Regelstudiendauer hingegen höher. Bei den Abschlüssen im dritten Studienjahr handelt es sich somit vorrangig um Bachelorabschlüsse.

Grafik 3: Flussgrafik zur Prüfungsaktivität in Bachelor- und Diplomstudien vom 1. bis zum 2. Studienjahr sowie vom 2. bis zum 3. Studienjahr (Beginnkohorte 2017/18)



Im Studienjahr 2017/18 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.
 Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.3.4 Prüfungsinaktivität im Studienverlauf auf aggregierter Ebene

In diesem Sub-Kapitel werden **nur Bachelorstudien** dargestellt. Die Anteile weichen daher im Vergleich zu anderen Kapiteln (in denen Bachelor- und Diplomstudien gemeinsam dargestellt sind) ab.

Im Folgenden soll die Frage beantwortet werden, wie sich Prüfungsinaktivität im Studienverlauf verteilt: Sind Studien eher zu Studienbeginn, in der Studienmitte oder zu Studienende prüfungsinaktiv? In den vorangegangenen Sub-Kapiteln wurde bereits gezeigt, dass ein wesentlicher Anteil gleich im ersten Studienjahr prüfungsinaktiv ist; die Hälfte davon bricht das Studium danach allerdings gleich wieder ab (siehe Grafik 3). Wie sich die Prüfungsaktivität unter den weiterhin inskribierten Studien verteilt, ist in Tabelle 10 dargestellt.

Die Bachelor-Beginnkohorte 2011/12 umfasst insgesamt ca. 50.000 begonnene Studien (an den 13 hier betrachteten Universitäten, exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende, exklusive Lehramtsstudien). Im ersten Studienjahr sind 43% im betrachteten Studium prüfungsaktiv. Insgesamt 57% sind im betrachteten Studium nicht prüfungsaktiv, davon sind allerdings 14 Prozentpunkte in einem anderen Studium prüfungsaktiv. Im zweiten Studienjahr sind noch rund 34.000 Studien dieser Beginnkohorte inskribiert,⁷⁸ davon sind 54% im betrachteten Studium prüfungsaktiv. Im dritten Studienjahr ist der Anteil „prüfungsaktiv im betrachteten Studium“ mit 58% am höchsten (zu diesem Zeitpunkt wurde rund die Hälfte der begonnenen Studien bereits abgebrochen). Ab dem vierten Studienjahr sinkt der Anteil wieder und erreicht das Minimum mit 20% im neunten Studienjahr. Im neunten Studienjahr – das entspricht der dreifachen Regelstudien-dauer (exkl. Toleranzsemester) – sind noch rund 2.000 Studien aufrecht, alle anderen rund 48.000 Studien wurden bis dahin entweder abgebrochen oder abgeschlossen.

Tabelle 10 enthält auch im Sommersemester begonnene Studien, welche im ersten Studienjahr nur ein Semester hatten, um ECTS zu erwerben. In Tabelle 36 im Anhang (Seite 163) sind daher nur im Wintersemester begonnene Studien ausgewiesen. Auch hier zeigt sich, dass der Anteil der prüfungsaktiven Studien im zweiten und dritten Studienjahr deutlich höher ist als im ersten Studienjahr.

⁷⁸ Das heißt, etwa 16.000 Studien (50.000 minus 34.000) wurden vor dem zweiten Studienjahr abgebrochen.

Tabelle 10: Anteil prüfungsaktiv im Studienverlauf, jeweils nur inskribierte Studien; Bachelor-Beginnkohorte 2011/12

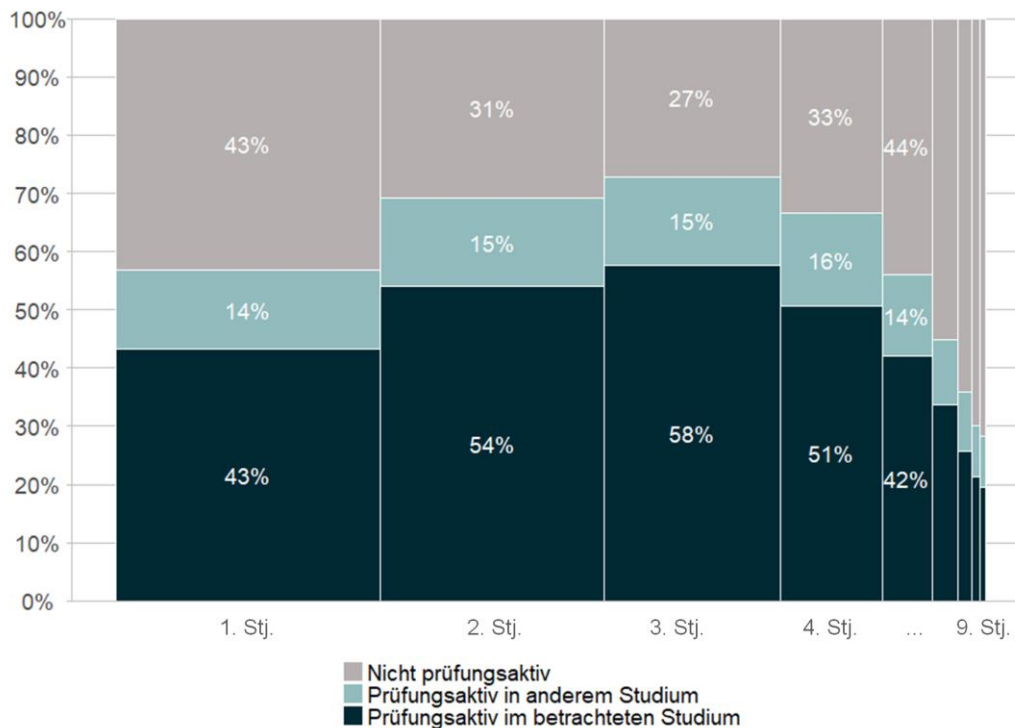
	1. Stj.	2. Stj.	3. Stj.	4. Stj.	5. Stj.	6. Stj.	7. Stj.	8. Stj.	9. Stj.
Prüfungsaktiv im betrachteten Studium	43%	54%	58%	51%	42%	34%	26%	21%	20%
Prüfungsaktiv in anderem Studium	14%	15%	15%	16%	14%	11%	10%	9%	9%
In keinem Studium prüfungsaktiv	43%	31%	27%	33%	44%	55%	64%	70%	72%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Noch inskribiert (n)	50.126	33.745	24.923	16.558	9.579	6.273	4.457	3.045	2.228

Im Studienjahr 2011/12 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Die Visualisierung in Grafik 4 vereint diese beiden Informationen: (1.) Der Anteil der prüfungsaktiven Studien wird je Studienjahr als Säule dargestellt. (2.) Die abnehmende Anzahl der inskribierten Studien wird durch die abnehmende Breite der Säulen abgebildet. So ist auch optisch erkennbar, dass der Anteil der prüfungsinaktiven Studien ab dem sechsten Studienjahr deutlich steigt. Aufgrund der geringen Anzahl der ab diesem Zeitpunkt noch inskribierten Studien fallen diese im gesamten Studienverlauf jedoch kaum ins Gewicht.

Grafik 4: Verteilung prüfungsaktive und prüfungsinaktive Studien im Studienverlauf; Bachelor-Beginnkohorte 2011/12



Im Studienjahr 2011/12 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.4 Prüfungsaktivität als früher Indikator für Studienerfolg: Abbruch bzw. Abschluss des betrachteten Studiums

Für detaillierte Definitionen von Abbrüchen und Abschlüssen siehe Kapitel 3.3.

3.4.1 Abbruch des betrachteten Studiums nach Prüfungsinaktivität

Abbruch des betrachteten Studiums nach Prüfungsinaktivität im ersten Studienjahr

Anhand der Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr zeigt sich, dass Bachelor- und Diplomstudien, die von Beginn an prüfungsaktiv sind, deutlich seltener abgebrochen werden als jene, in denen weniger als 16 ECTS bzw. gar keine ECTS erworben werden.

In der Beginnkohorte 2017/18 wurden von den Studien, die im ersten Studienjahr prüfungsaktiv waren, bis zum zweiten Studienjahr (also innerhalb des ersten Studienjahres oder unmittelbar danach) „nur“ 12% abgebrochen (siehe Tabelle 11). Unter den No-Shows waren es hingegen mehr als die Hälfte; unter den prüfungsinaktiven Studien, in denen mehr als 0 ECTS erworben wurden, liegt der Anteil der Abbrüche bis zum zweiten Studienjahr etwas niedriger bei 37%. Auch im weiteren Verlauf brechen jene, die im ersten Studienjahr nicht prüfungsaktiv sind, häufiger ab: Von den No-Show-Studien des ersten Studienjahres wurden bis zum Beginn des dritten Studienjahres bereits fast drei Viertel abgebrochen, aber auch unter den prüfungsinaktiven Studien mit mehr als 0 ECTS sind es 57%. Im Vergleich dazu wurden von den Studien, die im ersten Studienjahr prüfungsaktiv waren, bis zum dritten Studienjahr „nur“ 20% der betrachteten Studien ohne Abschluss beendet.

Tabelle 11: Bachelor- und Diplomstudien: Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums bis zum 2. bzw. 3. Studienjahr nach Prüfungsstatus im 1. Studienjahr (Beginn kohorte 2017/18)

Prüfungsstatus im betrachteten Studium im 1. Studienjahr	Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums	
	Bis zum 2. Studienjahr	Bis zum 3. Studienjahr
No-Show (0 ECTS)	55%	73%
Prüfungsinaktiv (>0 bis <16 ECTS)	37%	57%
Prüfungsaktiv (ab 16 ECTS)	12%	20%
Gesamt	30%	44%

Im Studienjahr 2017/18 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

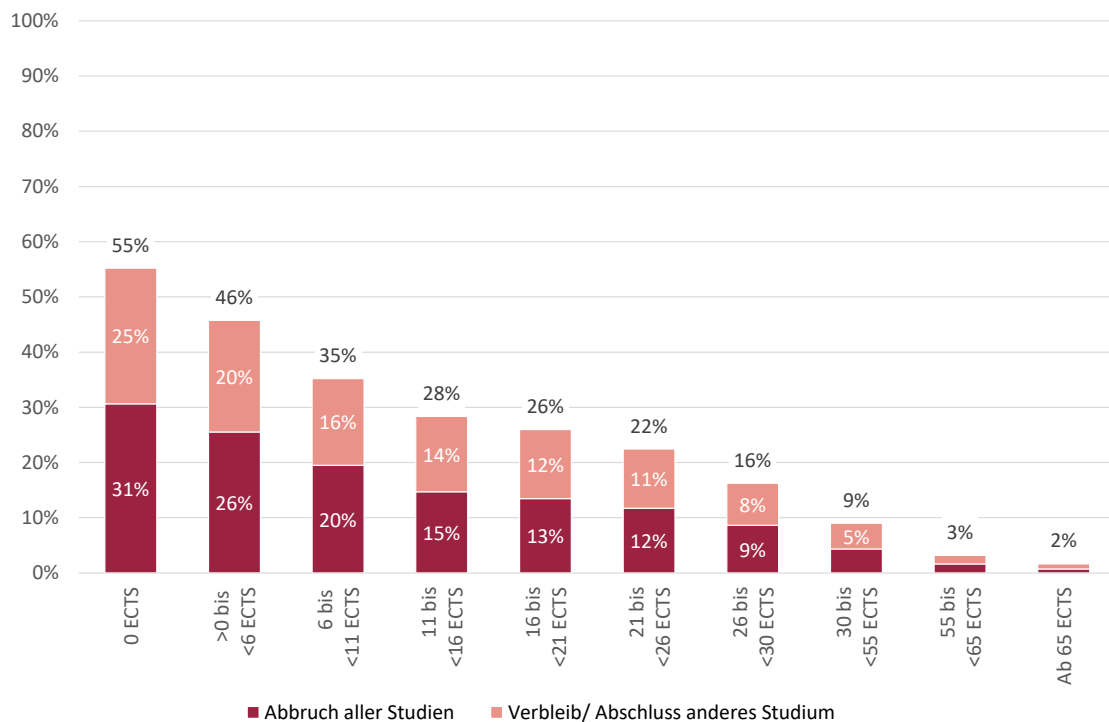
Als „Abbruch des betrachteten Studiums“ werden all jene Studien gezählt, die ohne Abschluss beendet werden. Dabei kann es sich um den gänzlichen Abbruch aller Universitätsstudien der jeweiligen Person oder den Verbleib in einem anderen Studium bzw. den Abschluss eines anderen Studiums nach Abbruch des betrachteten Studiums handeln.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Im Detail betrachtet zeichnet sich ein deutlicher – teilweise linearer – Zusammenhang ab (siehe Grafik 5 sowie Grafik 6): Je mehr ECTS im ersten Studienjahr erworben werden, desto seltener erfolgt bis zum Beginn des zweiten Studienjahres ein Abbruch des betrachteten Studiums. Dabei

zeigt sich, dass nicht nur seltener alle Studien abgebrochen werden, sondern auch seltener das betrachtete Studium abgebrochen und danach ein anderes Studium belegt bzw. abgeschlossen wird (siehe Grafik 5 bzw. Tabelle 37 im Anhang auf Seite 164).⁷⁹

Grafik 5: Bachelor- und Diplomstudien: Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums bis zum 2. Studienjahr nach ECTS (kategorisiert) im 1. Studienjahr (Beginnkohorte 2017/18)



Im Studienjahr 2017/18 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Abbruch aller Studien: Abbruch aller ordentlichen Studien an österreichischen öffentlichen Universitäten.

Verbleib/Abschluss anderes Studium: Wechsel in ein anderes Studium oder an eine andere österreichische öffentliche Universität bzw. Abschluss eines anderen Studiums an einer österreichischen öffentlichen Universität.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

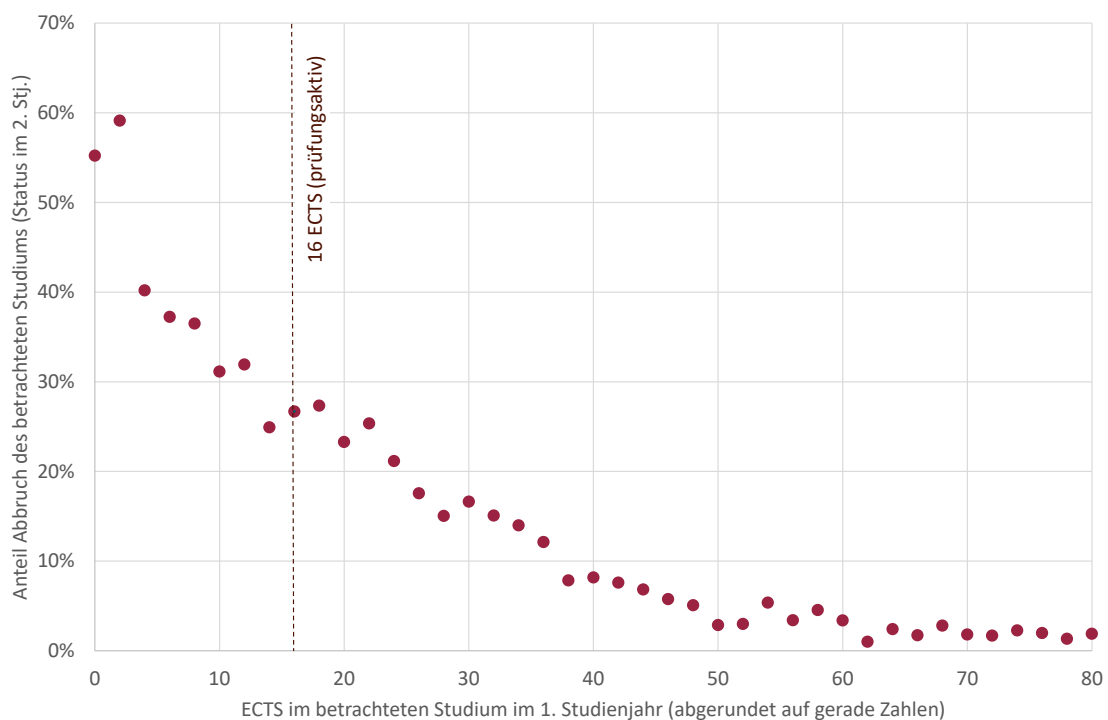
In Grafik 6 sind die Anteile der Abbrüche des betrachteten Studiums (unabhängig davon, ob in ein anderes Studium gewechselt wird) nach detaillierteren ECTS im ersten Studienjahr dargestellt. Die erworbenen ECTS wurden für die Darstellung auf gerade Zahlen abgerundet, da nur in wenigen Studien eine ungerade Anzahl an ECTS erworben wird (siehe Grafik 2 auf Seite 47). Auch unter diesem detaillierteren Blick zeigt sich der negative Zusammenhang aus Grafik 5: Je mehr ECTS im ersten Studienjahr erworben wurden, desto niedriger ist der Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums. Zusätzlich wird aus Grafik 6 jedoch auch deutlich, dass jene, die im ersten Studienjahr 2 ECTS erworben haben, das betrachtete Studium häufiger abbrechen (59%) als No-Shows (55%). Jene Studien, in denen nur 2 ECTS erworben werden, sind hinsichtlich ihrer Zusammensetzung allerdings eine spezielle Gruppe: Es handelt sich hierbei überproportional

⁷⁹ Eine Darstellung der Abbrüche bis zum 3. Studienjahr ist im Tabellenanhang auf S. 164 zu finden.

häufig um naturwissenschaftliche bzw. ingenieurwissenschaftliche Studien. In vielen anderen Studienrichtungen gibt es hingegen kaum die Möglichkeit, so wenige ECTS zu erwerben (weil hier Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn i. d. R. mindestens 4 ECTS aufweisen). Das bedeutet: Der Unterschied in den Anteilen der Abbrüche des betrachteten Studiums von jenen, die im ersten Studienjahr 2 bzw. 4 ECTS erworben haben, ist zum Teil auf die unterschiedliche Fächerzusammensetzung in den beiden Gruppen zurückzuführen.

Aus Grafik 6 ist außerdem ersichtlich, dass es im Bereich 4 ECTS bis etwa 50 ECTS einen linearen Zusammenhang gibt. Die Schwelle von 16 ECTS für prüfungsaktive Studien spiegeln sich in den empirischen Daten *nicht* in einem „Sprung“ im Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums wider. Die Grenze zwischen prüfungsaktiv und -inaktiv scheint also für das Studienverhalten der hier betrachteten Studierenden keine Rolle zu spielen – obwohl daran z. B. auch der Bezug der Familienbeihilfe geknüpft ist.

Grafik 6: Bachelor- und Diplomstudien: Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums bis zum 2. Studienjahr nach ECTS in Zweier-Schritten im 1. Studienjahr (Beginnkohorte 2017/18)



Im Studienjahr 2017/18 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

ECTS im 1. Studienjahr im betrachteten Studium abgerundet auf gerade Zahlen. Beispiel: 2 bis unter 4 ECTS = 2 ECTS.

Ausnahme: nicht dargestellt ist die (sehr kleine) Gruppe, die mehr als 0 aber weniger als 2 ECTS erworben hat.

X-Achse aufgrund geringer Fallzahlen abgeschnitten bei 80 ECTS.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Prüfungsaktivität vor Abbruch des betrachteten Studiums sowie bei noch aufrechter Inskription

Die bisherigen Auswertungen legen den Schluss nahe, dass Prüfungsinaktivität und Studienabbruch Hand in Hand gehen. Im folgenden Abschnitt wird daher näher untersucht, inwiefern auch der Umkehrschluss in diesem Zusammenhang gerechtfertigt ist bzw. wie häufig (vermeintliche) Ausnahmen zu beobachten sind: Wie viele von jenen, die das betrachtete Studium **abgebrochen** haben, waren zuvor **prüfungsfaktiv** im betrachteten Studium? Ergänzend dazu werden auch jene dargestellt, die zum letzten Beobachtungszeitpunkt noch im betrachteten Studium inskribiert sind.

Von den begonnenen Bachelorstudien⁸⁰ der Kohorte 2014/15 wurden bisher rund 30.500 abgebrochen (manche dieser Studierenden sind in ein anderes Studium gewechselt). Von den 30.500 Abbrüchen fand etwa die Hälfte (knapp 15.600) bereits vor dem zweiten Studienjahr statt – somit ist die Prüfungsfaktivität hier nur in einem Studienjahr beobachtbar (siehe Tabelle 12). Der Großteil dieser „frühen Abbrüche“ hat keine Leistungen im betrachteten Studium erbracht (60%). Weitere 24% haben zwar ECTS absolviert, waren aber nicht prüfungsfaktiv. Immerhin 16% dieser „frühen Abbrüche“ waren im ersten Studienjahr prüfungsfaktiv. Per definitionem gibt es unter jenen, die nur ein Studienjahr inskribiert waren, keine Fälle, die nicht in allen Studienjahren, aber zumindest einmal prüfungsfaktiv waren – denn dafür sind mindestens zwei Beobachtungs-Studienjahre erforderlich.

In Studien, die im bzw. nach dem zweiten Studienjahr abgebrochen werden (ca. 5.800, siehe Tabelle 12) zeigt sich: ca. 40% haben in beiden beobachtbaren Studienjahren keine ECTS erworben. In ca. 60% der Studien wurden hingegen Studienleistungen erbracht: 6% waren in beiden Studienjahren prüfungsfaktiv, 26% waren einmal prüfungsfaktiv, und 29% waren in beiden Studienjahren nicht prüfungsfaktiv.

Je später der Abbruch erfolgt, desto höher ist der Anteil derer, die zumindest einmal prüfungsfaktiv waren (bis zu 54%). Allerdings hat mehr als ein Fünftel der Abbrüche, die nach dem fünften Studienjahr erfolgen (ca. 1.800) in keinem einzigen Studienjahr einen ECTS-Punkt erworben.

⁸⁰ Für Auswertungen, in denen die Studiendauer relevant ist, werden Diplomstudien ausgeschlossen. Aufgrund deren längerer Regelstudiendauer würde es bei einer gemeinsamen Auswertung von Bachelor- und Diplomstudien zu einer potenziellen Verzerrung der Ergebnisse kommen.

Tabelle 12: Prüfungs(in)aktivität in Bachelorstudien, die bis zum 6. Studienjahr abgebrochen wurden bzw. noch inskribiert sind nach Anzahl der inskribierten Studienjahre (Beginnkohorte 2014/15)

Anzahl inskribierte Studienjahre (vor Abbruch)	In allen Stj. prüfungsaktiv	Nicht in allen Stj. prüfungsaktiv, aber zumindest einmal prüfungsaktiv	In keinem Stj. prüfungsaktiv, aber nicht in allen Stj. No-Show	In allen Stj. No-Show	Gesamt	Gesamt Fallzahl
1 Studienjahr inskribiert	16%	--	24%	60%	100%	15.632
2 Studienjahre inskribiert	6%	26%	29%	39%	100%	5.774
3 Studienjahre inskribiert	4%	39%	28%	30%	100%	3.467
4 Studienjahre inskribiert	3%	51%	23%	23%	100%	3.773
5 Studienjahre inskribiert	2%	54%	22%	22%	100%	1.849
Summe aller Studien, die vor dem 6. Studienjahr abgebrochen wurden	10%	19%	25%	45%	100%	30.495
6 Studienjahre inskribiert (d. h. derzeit noch inskribiert)	16%	67%	9%	8%	100%	4.918

Im Studienjahr 2014/15 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Ergänzend sind in Tabelle 12 auch jene Studien ausgewiesen, die im sechsten Studienjahr **noch inskribiert** sind (ca. 4.900). Diese sind deutlich häufiger prüfungsaktiv als Abbrecher:innen. Um die Studienaktivität in diesen Studien, die bereits doppelt so lange wie die vorgesehene Regelstudiendauer andauern, besser zu verstehen, wurden ergänzende Berechnungen durchgeführt:

- Von jenen, die im betrachteten Studium im sechsten Studienjahr noch inskribiert sind, haben **8% nie Leistungen** in diesem Studium erworben (siehe Tabelle 12). Von diesen hat allerdings rund die Hälfte irgendwann innerhalb der sechs inskribierten Studienjahre ECTS in anderen Studien erworben.
- 9% waren zwar nie prüfungsaktiv, aber haben ECTS im betrachteten Studium erworben und 67% waren zumindest einmal prüfungsaktiv im betrachteten Studium (siehe Tabelle 12). Diese beiden Gruppen sind zusammengerechnet **76%** der noch inskribierten Studien, in denen **Leistungen erworben** wurden, die **aber nicht immer prüfungsaktiv** waren.
- **16%** waren **immer**, also in allen sechs Studienjahren, im betrachteten Studium **prüfungsaktiv** (siehe Tabelle 12).
- Insgesamt wurden in knapp der Hälfte der rund 4.900 noch inskribierten Studien in jedem Jahr ECTS erworben: 16% waren immer prüfungsaktiv und 31% waren zwar nicht in jedem Jahr prüfungsaktiv, haben aber immer Leistungen erbracht (diese 31% sind eine Teilmenge aus den oben genannten 76%).

Insgesamt deutet dies also darauf hin, dass von den **Studien, die bereits recht lange andauern, immerhin die Hälfte** – wenn auch in geringem Maße – **durchgehend betrieben** wird.

3.4.2 Abschluss des betrachteten Studiums nach Prüfungsinaktivität

Als Pendant zu den Studienabbrüchen stellt sich die Frage, wie die Prüfungsaktivität während des Studiums unter Absolvent:innen verteilt ist: Wie viele von jenen, die das betrachtete Studium **abgeschlossen** haben, waren zumindest einmal **nicht prüfungsaktiv** im betrachteten Studium? Dafür werden alle abgeschlossenen Bachelorstudien der Beginnkohorten 2011/12 bis 2016/17 zum jeweils letzten beobachtbaren Zeitpunkt herangezogen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der abgeschlossenen Studien durchgängig prüfungsaktiv war. In der Beginnkohorte 2016/17, welche bisher vier Jahre beobachtbar ist, waren 95% der Absolvent:innen immer prüfungsaktiv im betrachteten Studium (siehe Tabelle 13).

In den länger beobachtbaren Kohorten ist dieser Anteil hingegen niedriger: Von jenen Studien, die 2011/12 begonnen wurden und irgendwann im Verlauf von neun Studienjahren abgeschlossen wurden, waren „nur“ 77% in allen Jahren prüfungsaktiv. Somit waren **23% der abgeschlossenen Studien** zumindest einmal **nicht prüfungsaktiv**: 15% waren zumindest einmal prüfungsinaktiv aber nie No-Show und 7% hatten zumindest ein Studienjahr, in welchem gar keine Leistungen erworben wurden.⁸¹

Tabelle 13: Prüfungsinaktivität während des Studiums unter Bachelorabsolvent:innen der Beginnkohorten 2011/12 bis 2016/17 (zum jeweils letzten beobachtbaren Zeitpunkt)

Beginnkohorte	In allen Studienjahren prüfungsaktiv	In mind. einem Studienjahr prüfungsinaktiv, aber nie No-Show (a)	In mind. einem Studienjahr No-Show (b)	Gesamt	Summe (a)+(b): mind. ein Studienjahr prüfungsinaktiv
2011/12 (9 Jahre beobachtbar)	77%	15%	7%	100%	23%
2012/13 (8 Jahre beobachtbar)	78%	15%	6%	100%	22%
2013/14 (7 Jahre beobachtbar)	83%	12%	5%	100%	17%
2014/15 (6 Jahre beobachtbar)	87%	9%	4%	100%	13%
2015/16 (5 Jahre beobachtbar)	90%	7%	2%	100%	10%
2016/17 (4 Jahre beobachtbar)	95%	3%	2%	100%	5%

Abgeschlossene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) der Beginnkohorten 2011/12 bis 2016/17 zum jeweils letzten beobachtbaren Zeitpunkt an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen.

Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

⁸¹ Bei etwa der Hälfte der nicht durchgehend prüfungsaktiven, jedoch abgeschlossenen Studien handelt es sich um wie in Kapitel 3.3.2 thematisierte temporäre Prüfungsinaktivitätsmuster. Bei der anderen Hälfte werden andere Muster der Prüfungsinaktivität beobachtet: Das sind beispielsweise Studien, die ausschließlich im ersten Studienjahr prüfungsinaktiv waren. An dieser Stelle sei erneut darauf verwiesen, dass Studienunterbrechungen von bis zu drei Semestern geglättet wurden (siehe Definitionen zu Beginn von Kapitel 3.3).

3.5 Prüfungsaktivität nach Studienfeldern

Im Folgenden wird die Prüfungsaktivität nach ISCED-Studienfeldern unterschieden. Der Anteil jener mit besonders langer Studiendauer und geringerer Prüfungsaktivität in späteren Studienjahren (siehe Kapitel 3.2 und 3.3.4) kann je nach Studienfeld variieren. Daher werden hier zur besseren Vergleichbarkeit ausschließlich Studien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal fünf Studienjahren herangezogen.

Da zudem der Anteil sogenannter „No-Shows“ in den Studienfeldern unterschiedlich hoch ist, werden zwei Prüfungsaktivitätsquoten berechnet:

1. **Standard-Berechnung (inkl. No-Shows):** Anteil prüfungsaktiver Studien an allen inskribierten Studien.
2. **Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows):** Anteil prüfungsaktiver Studien an jenen inskribierten Studien, in denen ECTS erworben wurden. D. h. im Vergleich zur Standard-Berechnung werden hier die No-Shows aus dem Nenner exkludiert. Deshalb ist der Anteil der prüfungsaktiven Studien in der ergänzenden Berechnung höher als in der Standard-Berechnung.⁸²

In Bachelorstudien gibt es unterschieden nach Studienfeldern die niedrigste Prüfungsaktivitätsquote in Philosophie mit 30%, die höchste Quote findet sich mit 94% in Humanmedizin (Standard-Berechnung, siehe Tabelle 14). Die Schwankungsbreite zwischen den Studienfeldern beträgt somit 64 Prozentpunkte. Ebenfalls sehr niedrig ist der Anteil der prüfungsaktiven Studien in Statistik, Kunstgeschichte, Theologie und Wirtschaftsrecht (jeweils unter 40% nach Standard-Berechnung).

In den Studienfeldern mit einem niedrigen Anteil an prüfungsaktiven Studien entfällt ein großer Anteil auf Studien, in denen gar keine ECTS erworben wurden. Werden die No-Shows außen vorgelassen, so zeigt sich, dass die Schwankungsbreite zwischen den Studienfeldern deutlich geringer ist: Gemäß ergänzender Berechnung ist die Prüfungsaktivitätsquote mit 62% am niedrigsten in Umweltschutztechnologien und am höchsten mit 98% in Humanmedizin. Die Schwankungsbreite beträgt somit 36 Prozentpunkte.

Besonders groß ist der Unterschied zwischen den Berechnungsarten in Statistik (d. h. hier gibt es besonders viele No-Shows). Nach Standard-Berechnung sind hier lediglich 32% prüfungsaktiv, exkludiert man jedoch die No-Shows aus der Berechnung, so sind immerhin 75% prüfungsaktiv.

Die höchsten Prüfungsaktivitätsquoten gibt es in Bachelor- und Diplomstudien mit selektiven Aufnahmeverfahren (siehe dazu auch Kapitel 2.3.5): In den Diplomstudien Human- und

⁸² Gäbe es in einem Studienfeld keine No-Shows, dann wäre die Prüfungsaktivitätsquote in beiden Berechnungen gleich hoch.

Tiermedizin sind nahezu 100% prüfungsaktiv und in Zahnmedizin und in Psychologie knapp 90% (jeweils nach Standard-Berechnung, siehe Tabelle 15 bzw. Tabelle 14).⁸³

Tabelle 14: Nur Studien mit bisheriger Studiendauer von max. 5 Studienjahren: Prüfungsaktivität in Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 nach ISCED-Studienfeldern (detailliert)

	Prüfungsaktivität gemessen an	
	allen inskribierten Studien inkl. No-Shows	inskribierten Studien exkl. No-Shows
0111 Erziehungswissenschaft	60%	83%
0114 Ausbildung von Lehrkräften mit Fachspezialisierung (hier: Religionspädagogik bzw. Instrumental-/Gesangspädagogik)	52%	77%
0213 Bildende Kunst (hier: Kunstgeschichte)	37%	68%
0215 Musik und darstellende Kunst (u. a.: Theater-, Film- und Medienwissenschaft)	48%	81%
0221 Religion und Theologie	37%	70%
0222 Geschichte und Archäologie	42%	74%
0223 Philosophie und Ethik	30%	67%
0231 Spracherwerb	43%	78%
0232 Literatur und Linguistik	44%	74%
0288 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Geisteswissenschaften und Künste	52%	73%
0311 Volkswirtschaftslehre	70%	87%
0312 Politikwissenschaft und politische Bildung	44%	77%
0313 Psychologie	86%	92%
0314 Soziologie und Kulturwissenschaften	46%	76%
0321 Journalismus und Berichterstattung	74%	90%
0388 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	56%	78%
0410 Wirtschaft und Verwaltung nicht näher definiert	69%	81%
0413 Management und Verwaltung	63%	78%
0421 Recht (hier: Wirtschaftsrecht)	39%	64%
0488 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Wirtschaft, Verwaltung und Recht	58%	78%
0511 Biologie	63%	84%
0512 Biochemie	58%	82%
0521 Umweltwissenschaften	58%	81%
0522 Natürliche Lebensräume und Wildtiere	72%	87%
0531 Chemie	51%	81%
0532 Geowissenschaften	44%	79%
0533 Physik	55%	82%
0541 Mathematik	46%	73%
0542 Statistik	32%	75%

⁸³ Zu beachten ist beim Vergleich von Bachelor- und Diplomstudien allerdings auch, dass die Regelstudiendauer in medizinischen Diplomstudien sechs Jahre beträgt; somit befinden sich die hier betrachteten Studierenden alle noch innerhalb der Regelstudiendauer. Im Vergleich dazu werden bei den Bachelorstudien auch Studien oberhalb der Regelstudiendauer (nämlich im vierten bzw. fünften Studienjahr) betrachtet.

	Prüfungsaktivität gemessen an	
	allen inskribierten Studien inkl. No-Shows	inskribierten Studien exkl. No-Shows
0588 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	61%	80%
0612 Datenbanken, Netzwerkdesign und -administration	66%	83%
0613 Software- und Applikationsentwicklung und -analyse	76%	87%
0619 Informatik und Kommunikationstechnologie nicht andernorts klassifiziert	44%	71%
0688 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Informatik und Kommunikationstechnologie	58%	81%
0711 Chemie und Verfahrenstechnik	66%	82%
0712 Umweltschutztechnologien	45%	62%
0713 Elektrizität und Energie	62%	80%
0714 Elektronik und Automation	67%	83%
0715 Maschinenbau und Metallverarbeitung	65%	80%
0722 Werkstoffe (Glas, Papier, Kunststoff und Holz)	64%	79%
0731 Architektur und Städteplanung	79%	91%
0732 Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau	65%	82%
0788 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	64%	80%
0811 Pflanzenbau und Tierzucht	64%	81%
0821 Forstwirtschaft	64%	86%
0912 Humanmedizin	94%	98%
0916 Pharmazie	53%	75%
1014 Sport	64%	80%
1015 Reisebüros, Tourismus und Freizeitindustrie	87%	94%
1088 Interdisziplinäre Programme mit Schwerpunkt Dienstleistungen	77%	90%

Bachelorstudien (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen.

Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Tabelle 15: Nur Studien mit bisheriger Studiendauer von max. 5 Studienjahren: Prüfungsaktivität in Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 in ausgewählten ISCED-Studienfeldern (detailliert)

	Prüfungsaktivität gemessen an	
	allen inskribierten Studien inkl. No-Shows	inskribierten Studien exkl. No-Shows
0421 Recht	64%	80%
0841 Tiermedizin	97%	99%
0911 Zahnmedizin	89%	93%
0912 Humanmedizin	98%	99%

Diplomstudien (exkl. Lehramt) im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen.

Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

3.6 Prüfungsaktivität nach personen- und studienbezogenen Merkmalen (Überblick)

In diesem Kapitel werden nur Studien von Bildungsinländer:innen mit einer maximalen Studiendauer von 5 Studienjahren (inkl. Unterbrechungen) betrachtet.

In Tabelle 16 ist die Prüfungsaktivität in Bachelor- und Diplomstudien nach personen- und studienbezogenen Merkmalen im Studienjahr 2019/20 dargestellt. Dafür werden ausschließlich von Bildungsinländer:innen inskribierte Studien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal fünf Studienjahren herangezogen. Ausführliche Definitionen dieser personen- und studienbezogenen Merkmale (siehe Kapitel 8.1.3 ab S. 155) sowie eine Tabelle zur Verteilung der jeweiligen Ausprägungen (siehe Tabelle 38 auf S. 165) finden sich im Anhang.

Unterschieden nach **Geschlecht** sind im Gesamtschnitt aller Studien nur geringfügige Differenzen in der Prüfungsaktivität zu beobachten. Deutliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern werden allerdings bei der Betrachtung einzelner Studienfelder in Kapitel 4 (bzw. ab Tabelle 41 auf S. 169) sichtbar.

Hinsichtlich des **Alters bei Studienbeginn** zeigen sich dagegen auch auf Gesamtebene große Unterschiede im Anteil der prüfungsaktiven Studien. Während unter jenen, die bei Studienbeginn unter 21 Jahre alt waren, 61% aller Studien prüfungsaktiv sind, sind es unter jenen, die mindestens 31 Jahre alt waren, nur 36%. Dabei zeigt sich, dass vor allem der Anteil der No-Show-Studien in der ältesten Gruppe (46%) deutlich höher ist als in der jüngsten (26%).

Unterschieden nach **schulischer Vorbildung** sind v. a. jene mit Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung seltener prüfungsaktiv (50%) als jene mit „klassischer“ Schulmatura. Zwischen BHS-Maturant:innen (61%) und AHS-Maturant:innen (58%) ist die Differenz auf Gesamtebene relativ gering. In den einzelnen Studienfächern zeigen sich allerdings sehr wohl nennenswerte Unterschiede (siehe Kapitel 4 bzw. ab Tabelle 41 auf S. 169).

Bezüglich der **regionalen Herkunft** zeigt sich, dass Studien, die im Heimatbundesland der jeweiligen Person inskribiert sind (also der Hochschulstandort im Heimatbundesland ist), etwas seltener prüfungsaktiv sind als jene aus anderen Bundesländern (56% vs. 62%).

Bei der **Erwerbstätigkeit** zeichnet sich ein negativer Zusammenhang mit der Prüfungsaktivität ab: Durchgehend Erwerbstätige sind dabei wesentlich seltener prüfungsaktiv (40%) als Nicht-Erwerbstätige (64%). Jene mit geringfügiger Erwerbstätigkeit sind allerdings sogar etwas häufiger prüfungsaktiv (67%) als Nicht-Erwerbstätige. Somit bestätigt sich auch hier, dass sich eine Erwerbstätigkeit erst dann negativ auf die Studienaktivität auswirkt, wenn sie in einem gewissen Ausmaß ausgeübt wird (nämlich über Geringfügigkeit bzw. ab ca. 10 Erwerbsstunden pro Woche, siehe Kapitel 2.3.4).

Werden **Leistungen in anderen Studien** erbracht, ist das betrachtete Studium tendenziell seltener prüfungsaktiv: Von jenen, die im Studienjahr 2019/20 keine ECTS in anderen Studien erworben haben, sind 61% prüfungsaktiv im betrachteten Studium. Von jenen, die in einem anderen Studium ECTS erworben haben (aber in diesem anderen Studium nicht prüfungsaktiv waren), sind 56% im betrachteten Studium prüfungsaktiv. Und von jenen, die in einem anderen Studium prüfungsaktiv waren, sind 43% auch im betrachteten Studium prüfungsaktiv.⁸⁴

Wurde das betrachtete Studium im **Erstzulassungsemester** (an einer öffentlichen Universität in Österreich) begonnen, so ist die Prüfungsaktivitätsquote deutlich höher, als wenn zuvor bereits ein anderes Studium inskribiert wurde (67% vs. 44%). Demgegenüber steht vor allem eine No-Show-Quote, die unter den Erstzugelassenen nur halb so hoch ist wie unter den Nicht-Erstzugelassenen (20% vs. 40%).

Bei der bisherigen **Studiendauer** zeigt sich insbesondere im ersten Studienjahr ein wesentlicher Unterschied: 60% der im Wintersemester begonnenen Studien, aber nur 25% der im Sommersemester begonnenen Studien des Studienjahres 2019/20 sind prüfungsaktiv. Dies ist mitunter darauf zurückzuführen, dass das erste Studienjahr für Sommersemester-Anfänger:innen aus nur einem Semester besteht (und der Zeitraum, in dem Leistungen im ersten Studienjahr erworben werden können, daher kürzer ist als für Wintersemester-Anfänger:innen). Am höchsten ist der Anteil der Prüfungsaktiven unter jenen, die sich im dritten oder vierten Studienjahr des betrachteten Studiums befinden.

Unterschieden nach (pseudonymisierten) **Universitäten** liegt das Maximum prüfungsaktiver Studien bei 97% und das Minimum bei 48%. Diese großen Unterschiede sind vorrangig (aber nicht ausschließlich) auf die unterschiedliche Fächerzusammensetzung an den jeweiligen Universitäten zurückzuführen (siehe Kapitel 3.5).

Tabelle 16: Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt): Prüfungsaktivität nach Personen- und Studienmerkmalen im Stj. 2019/20 (nur Bildungsinländer:innen, nur Studien mit bisheriger Studiendauer von max. 5 Studienjahren)

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinländer:innen, max. 5 Studienjahre inskribiert)	28%	14%	58%	100%	81%
Geschlecht					
Frauen	27%	14%	59%	100%	81%
Männer	28%	14%	57%	100%	80%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	26%	13%	61%	100%	82%
21 bis 25J.	32%	16%	52%	100%	77%
26 bis 30J.	36%	16%	48%	100%	75%
Ab 31J.	46%	19%	36%	100%	66%

⁸⁴ Zu beachten ist hierbei die Studienperspektive: Personen, die z. B. in zwei Studien parallel inskribiert sind, sind auch in dieser Auswertung doppelt enthalten.

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaaktiv exkl. No-Shows
Schulische Vorbildung					
AHS	28%	14%	58%	100%	81%
BHS	25%	14%	61%	100%	81%
BRP/SBP etc.	32%	18%	50%	100%	74%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	29%	15%	56%	100%	79%
Anderes Bundesland	25%	13%	62%	100%	82%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	23%	13%	64%	100%	83%
Geringfügig erwerbstätig	20%	13%	67%	100%	84%
Tageweise erwerbstätig	31%	16%	53%	100%	77%
Durchgehend erwerbstätig	44%	16%	40%	100%	72%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	27%	12%	61%	100%	84%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	26%	19%	56%	100%	75%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	33%	24%	43%	100%	65%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	20%	13%	67%	100%	83%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	40%	15%	44%	100%	74%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	24%	16%	60%	100%	79%
1. Studienjahr, Beginn SS	48%	26%	25%	100%	49%
2. Studienjahr	30%	13%	57%	100%	82%
3. Studienjahr	27%	10%	63%	100%	86%
4. Studienjahr	25%	12%	62%	100%	84%
5. Studienjahr	26%	17%	57%	100%	77%
Universität (pseudonymisiert)					
Universität 1	39%	13%	48%	100%	79%
Universität 2	27%	16%	57%	100%	79%
Universität 3	25%	17%	58%	100%	77%
Universität 4	24%	17%	58%	100%	77%
Universität 5	25%	16%	59%	100%	78%
Universität 6	22%	15%	64%	100%	81%
Universität 7	20%	15%	65%	100%	82%
Universität 8	19%	13%	68%	100%	83%
Universität 9	17%	14%	69%	100%	83%
Universität 10	18%	11%	70%	100%	86%
Universität 11	2%	5%	93%	100%	95%
Universität 12	3%	2%	95%	100%	98%
Universität 13	2%	1%	97%	100%	99%

Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen).

Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows: Anteil prüfungsaktiver Studien an jenen inskribierten Studien, in denen (mehr als 0) ECTS erworben wurden. D. h. hier werden die No-Shows aus dem Nenner exkludiert.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4 Multivariate Modelle zur Erklärung von Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20

4.1 Vorbemerkungen

Da erwartet wird, dass sich die Einflussfaktoren der Prüfungsaktivität zwischen einzelnen Studienfeldern unterscheiden, wird bei der multivariaten Analyse je Studienfeld ein eigenes Modell berechnet (bzw. werden je Studienfeld zwei Modellvarianten berechnet).⁸⁵ Dafür wurden in Absprache mit den am Projekt beteiligten Universitäten elf Studienfelder ausgewählt, die einen vergleichsweise niedrigen Anteil prüfungsaktiver Studien aufweisen. Bei der Auswahl der Studienfelder wurde außerdem darauf Rücksicht genommen, dass es eine Streuung über die ISCED-Felder gibt und dass die Anzahl der inskribierten Studien im jeweiligen Studienfeld hinreichend groß ist (siehe Tabelle 17).⁸⁶

Da sich die Regelstudiendauer zwischen Bachelor- und Diplomstudien unterscheidet, könnte eine Vermischung der beiden Studienarten zu potenziellen Verzerrungen in den Ergebnissen der Regressionsmodelle führen. Die Berechnungen werden daher auf die im jeweiligen Studienfeld dominante Studienart beschränkt. In zehn der elf Studienfelder werden ausschließlich Bachelorstudien analysiert, da nur mehr vereinzelt Diplomstudien begonnen werden und sich die Zahl der belegten Diplomstudien inzwischen stark reduziert hat. Eine Ausnahme stellt das Studienfeld „042 Recht“ dar: Rechtsstudien werden nach wie vor überwiegend als Diplomstudien angeboten, daher beschränken sich die Berechnungen in diesem Studienfeld auf Diplomstudien.

⁸⁵ Siehe dazu auch Kapitel 2.3.5.

⁸⁶ Für die Auswahl der Studienfelder wurden ISCED-Felder auf breiter, mittlerer bzw. detaillierter Ebene herangezogen. Individuelle Studien werden aus allen Studienfeldern exkludiert, da diese nicht eindeutig zuordenbar sind. Zudem werden einzelne Studienrichtungen mit sehr hoher Prüfungsaktivität im Vergleich zum Rest des jeweiligen Studienfeldes ausgeschlossen (die hohe Prüfungsaktivität in diesen Studienrichtungen ist häufig auf besonders selektive Aufnahmeverfahren zurückzuführen). Exkludiert werden: Biomedizin und Biotechnologie (aus dem Studienfeld 0511 Biologie), Elektrotechnik-Toningenieur (0714 Elektronik und Automation) und Pferdewissenschaften (081 Landwirtschaft).

Tabelle 17: Liste der elf Studienfelder, die für die Berechnung multivariater Modelle ausgewählt wurden

Nr.	Kurzbezeichnung	ISCED-F (breit)	Studienfeld (detaillierte, mittlere bzw. breite ISCED-F-Ebene)	Studienart
1	Pädagogik	01	0111 Erziehungswissenschaften	Bachelor
2	Philosophie	02	0223 Philosophie und Ethik	Bachelor
3	Sprachen		023 Sprachen (0231 Spracherwerb, 0232 Literatur u. Linguistik)	Bachelor
4	Sozialwissenschaften	03	0312 Politikwissenschaften und 0314 Soziologie und Kulturwissenschaften	Bachelor
5	Wirtschaft	04	041 Wirtschaft und Verwaltung, 048 Interdisziplinäre Programme ¹	Bachelor
6	Recht		042 Recht	Diplom
7	Biologie	05	0511 Biologie ²	Bachelor
8	Mathematik		054 Mathematik und Statistik	Bachelor
9	Informatik	06	06 Informatik	Bachelor
10	Ingenieurwissenschaften	07	0713 Elektrizität und Energie, 0714 Elektronik und Automation, ³ 0715 Maschinenbau und Metallverarbeitung	Bachelor
11	Land-/Forstwirtschaft	08	081 Landwirtschaft, ⁴ 082 Forstwirtschaft	Bachelor

¹ In 048 Interdisziplinäre Programme u. a. enthalten: Einzelne Studiengänge in (internationale) Betriebswirtschaft sowie „Recht und Wirtschaft“ (jedoch nicht Wirtschaftsrecht).

² 0511 Biologie: exkl. Biomedizin und Biotechnologie.

³ 0714 Elektronik und Automation: exkl. Elektrotechnik-Toningenieur.

⁴ 081 Landwirtschaft: exkl. Pferdewissenschaften.

In keinem dieser elf Studienfelder sind Lehramtsstudien enthalten.

Quelle: Eigene Darstellung.

Für die folgenden Analysen zur Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20 werden in diesen elf Studienfeldern alle Studien, die bisher maximal fünf Studienjahre inskribiert sind, herangezogen. Zudem erfolgen die Berechnungen der multivariaten Modelle ausschließlich für Bildungsinländer:innen, da für Bildungsausländer:innen keine vollständigen Informationen zum Arbeitsmarkstatus zur Verfügung stehen. Durch das Exkludieren der Bildungsausländer:innen werden je nach Studienfeld etwa 10-30% der 2019/20 belegten Studien ausgeschlossen, die Anteile prüfungsaktiver Studien ändern sich dadurch allerdings nur in geringem Ausmaß (max. zwei Prozentpunkte). Eine vergleichende Darstellung der Prüfungsaktivität pro Studienfeld anhand dieser beiden Kriterien – also der Exklusion von Bildungsausländer:innen und der Eingrenzung der bisherigen Studiendauer – findet sich in Tabelle 39 auf Seite 166 im Anhang.

Detaillierte deskriptive Darstellungen zur Prüfungsaktivität nach personen- und studienbezogenen Merkmalen pro Studienfeld folgen ab Tabelle 41 auf S. 169 im Anhang. Eine ausführliche Definition dieser (aus den Registerdaten stammenden) personen- und studienbezogenen Merkmale ist im Methodenanhang ab S. 155 nachzulesen.

4.2 Multivariate Modelle

Grundgesamtheit:

In den folgenden Modellen werden die im Studienjahr 2019/20 belegten Studien von Bildungsinländer:innen⁸⁷ mit einer bisherigen Studiendauer von maximal fünf Studienjahren (inkl. Unterbrechungen) analysiert.

Von dieser Grundgesamtheit werden in den Analysen **ausgeschlossen**:

- Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende,
- Studierende mit fehlenden Informationen zum Arbeitsmarktstatus, zur schulischen Vorbildung oder zum Alter bei Studienbeginn (dies betrifft wenige Ausnahmefälle),
- Studierende mit abgeschlossenem Studium oder künstlerischer Zulassungsprüfung als Studienberechtigung (von denen die schulische Vorbildung also unbekannt ist).

Ziel der folgenden multivariaten Modelle ist es, in ausgewählten Studienfeldern Einflussfaktoren auf die Prüfungsaktivität zu identifizieren. Dafür wird eine binäre logistische Regression angewandt. Hintergrunddetails zu dieser Methode und den für die Berechnungen herangezogenen Variablen finden sich im Anhang ab S. 154.

Für jedes Studienfeld werden zwei Modellvarianten mit unterschiedlichen Grundgesamtheiten gerechnet:

1. **Standard-Berechnung (inkl. No-Shows):** In dieser Version werden die prüfungsaktiven Studien all jenen Studien, in denen weniger als 16 ECTS erworben wurden, gegenübergestellt. *[Dabei wird keine Unterscheidung zwischen Studien, in denen keine ECTS erbracht wurden ("No-Shows") und jenen, in denen mehr als 0 aber weniger als 16 ECTS erbracht wurden, getroffen.]*
2. **Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows):** In dieser Version werden nur jene Studien miteinbezogen, in denen im Studienjahr 2019/20 positiv beurteilte Studienleistungen erbracht wurden, d. h. No-Shows werden aus der Grundgesamtheit ausgeschlossen. *[Somit werden prüfungsaktive Studien ausschließlich prüfungsinaktiven Studien, in denen mehr als 0 aber weniger als 16 ECTS absolviert wurden, gegenübergestellt.]*

In diesem Kapitel und den folgenden Darstellungen stehen die Standard-Berechnungen (inkl. No-Shows) im Fokus. Die ergänzenden Berechnungen (exkl. No-Shows) sind in tabellarischer Form im Anhang ab S. 168 verfügbar und werden dort den Standard-Berechnungen gegenübergestellt.

⁸⁷ Bildungsinländer:innen sind Studierende, die ihre Studienberechtigung in Österreich erworben haben.

Average Marginal Effects („AME“)

Die Ergebnisse der Modelle werden als durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects) dargestellt. Marginale Effekte sagen aus, wie stark sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit (hier: für Prüfungsaktivität) verändert, wenn eine erklärende Variable um eine Einheit (bei kategorialen Variablen) steigt bzw. verändert wird, während alle anderen Variablen konstant bleiben. Die Average Marginal Effects geben folglich den Effekt einer erklärenden Variable als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen (hier: Studien) hinweg wieder.

Beispielinterpretation

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium prüfungsaktiv ist, liegt immer zwischen 0 und 1 (also zwischen 0% und 100%). Ein Average Marginal Effect von -0,2 beim Erwerbsstatus „Durchgehend erwerbstätig“ ist demnach folgendermaßen zu interpretieren: Die geschätzte Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium prüfungsaktiv ist, ist unter durchgehend Erwerbstätigen um 20 Prozentpunkte geringer als unter Nicht-Erwerbstätigen (diese bilden die Referenzkategorie). Dies gilt unter der Voraussetzung, dass alle anderen Variablen (Geschlecht, Alter, etc.) konstant gehalten werden.

Die im Folgenden diskutierten Ergebnisse der multivariaten Modelle sind in Grafik 7 bis Grafik 17 (für jedes Studienfeld ein Modell und eine Grafik) dargestellt. Zusätzlich findet sich neben jeder dieser Grafiken eine Tabelle mit den Verteilungen der personen- und studienbezogenen Merkmale, die für das Modell herangezogen werden (siehe Tabelle 18 bis Tabelle 28). Deskriptive Auswertungen zur Verteilung der Prüfungsaktivität nach diesen Merkmalen sind ab Tabelle 41 auf S. 169 im Anhang zu finden.

Frauen und Männer sind je nach Studienfeld mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten prüfungsaktiv. Während Frauen in den frauendominierten Studienfeldern Pädagogik, Biologie, Sozialwissenschaften und Sprachen eher prüfungsaktiv sind als Männer, ist es vor allem in der Männerdomäne Informatik umgekehrt.

In den ebenfalls männerdominierten Ingenieurwissenschaften ist bei Männern zwar auch ein leicht positiver Effekt zu beobachten, dieser ist jedoch nicht signifikant. Beachtenswert ist hier, dass in der deskriptiven Auswertung Männer in Ingenieurwissenschaften um 12 Prozentpunkte häufiger prüfungsaktiv sind als Frauen (siehe Tabelle 59 auf S. 187). Das multivariate Modell zeigt somit, dass dieser Geschlechter-Unterschied in den Ingenieurwissenschaften verschwindet, wenn andere Merkmale (u. a. die schulische Vorbildung) berücksichtigt werden.

In den meisten Studienfeldern sind negative Auswirkungen mit zunehmendem **Alter bei Studienbeginn** zu beobachten. Am größten sind die Unterschiede zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe in Informatik, Wirtschaft und Ingenieurwissenschaften: In Informatik sind

jene, die zu Studienbeginn mindestens 31 Jahre alt waren, sogar um 38 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich prüfungsaktiv als jene, die zu Studienbeginn jünger als 21 Jahre waren. In einigen Studienfeldern sinkt die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein, kontinuierlich mit den Altersgruppen. In manchen Fächern zeigen sich allerdings zwischen den drei jüngsten Kategorien nur geringe Unterschiede und erst in der Altersgruppe ab 31 Jahren ein deutlicher negativer Effekt, dies trifft vor allem auf Biologie und Sozialwissenschaften zu. Keine eindeutigen Alterseffekte sind hingegen in Philosophie und Land-/Forstwirtschaft zu beobachten.

Hinsichtlich der **schulischen Vorbildung** zeigt sich vor allem, dass sich ein Abschluss einer fachnahen BHS im Vergleich zur AHS-Matura positiv auf die Prüfungsaktivität auswirkt.⁸⁸ Die Effektgrößen liegen dabei zwischen +11 Prozentpunkten mit HTL-Matura in Ingenieurwissenschaften und +6 Prozentpunkten mit HAK-Matura in Wirtschaft. In Wirtschaft ist zudem ein leicht positiver Effekt von „sonstigen“ BHS-Abschlüssen im Vergleich zu jenen mit AHS-Matura zu erkennen.⁸⁹ Zu den sonstigen BHS zählen hier unter anderem jene mit HLW-Matura, also jene Schulen, in denen ebenfalls Wirtschaftsfächer zentraler Bestandteil des Lehrplans sind. In Studienfeldern, in denen BHS nicht fächerspezifisch unterschieden werden, sind kaum signifikante Unterschiede zwischen AHS und BHS zu beobachten. Bei der Gegenüberstellung von Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung (BRP/SBP etc.)⁹⁰ und AHS-Matura sind in zwei Studienfeldern Effekte (mit unterschiedlichen Richtungen) zu erkennen: In Recht sinkt die Wahrscheinlichkeit prüfungsaktiv zu sein mit BRP/SBP etc. im Vergleich zur AHS-Matura (-7 Prozentpunkte), in Pädagogik steigt sie dagegen deutlich (+12 Prozentpunkte).

Die **regionale Herkunft** wirkt sich in sechs von elf Studienfeldern nicht signifikant auf die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein, aus. In den anderen fünf Studienfeldern sind Studierende, deren Heimatbundesland nicht das Bundesland des Hochschulstandortes ist, eher prüfungsaktiv als jene, die das Bundesland der Hochschule als Heimatbundesland angeben haben. Am stärksten ist dieser Effekt in Land-/Forstwirtschaft ausgeprägt (+8 Prozentpunkte). Dies ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die in diesem Feld herangezogenen Studien ausschließlich in Wien angeboten und überdurchschnittlich häufig von Studierenden aus anderen Bundesländern inskribiert werden.

Besonders stark ist der Zusammenhang zwischen Prüfungsaktivität und **Erwerbstätigkeit** (über der Geringfügigkeitsgrenze). Über alle Studienfelder hinweg sind durchgehend Erwerbstätige mit einer deutlich geringeren Wahrscheinlichkeit prüfungsaktiv als Nicht-Erwerbstätige. In Mathematik, Biologie und Land-/Forstwirtschaft liegen die Effektstärken sogar zwischen 22 und 26 Prozentpunkten. Eine verhältnismäßig schwache Auswirkung durchgehender Erwerbstätigkeit zeigt sich dagegen in Philosophie mit 8 Prozentpunkten. Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit unter der Geringfügigkeitsgrenze zeigen sich allerdings kaum signifikante Effekte: In den deskriptiven Auswertungen weisen geringfügig Erwerbstätige in mehreren Studienfeldern eine höhere

⁸⁸ Studienfelder, in denen fachnahe BHS definiert sind: Pädagogik (BAfEP/BASOP), Wirtschaft (HAK), Informatik (HTL), Ingenieurwissenschaften (HTL) und Land-/Forstwirtschaft (HLFS).

⁸⁹ Als sonstige BHS werden in Wirtschaft HTL, HLW, BAfEP/BASOP und HLFS gezählt.

⁹⁰ Inklusive Externist:innenmatura.

Prüfungsaktivität als Nicht-Erwerbstätige auf (ab Tabelle 41 auf S. 169). Diese Beobachtung wird (bei Berücksichtigung anderer Merkmale) in den multivariaten Modellen in Philosophie und – in geringem Ausmaß – in Recht als positiver Einflussfaktor bestätigt.

Die Auswirkung von **Leistungen in anderen Studien** auf die Prüfungsaktivität im betrachteten Studium ist tendenziell negativ, dies hängt allerdings von deren Ausmaß ab. Werden 16 oder mehr ECTS in anderen Studien erworben, ist in den meisten Studienfeldern ein signifikanter negativer Effekt zu beobachten. Am deutlichsten ist dies in Biologie der Fall: Im Vergleich zu Studien, neben denen keine zusätzlichen ECTS erworben werden, ist die Wahrscheinlichkeit der Prüfungsaktivität mit mindestens 16 ECTS in anderen Studien um 34 Prozentpunkte niedriger. Mit großem Abstand folgen negative Effekte in Sozialwissenschaften, Recht, Pädagogik und Sprachen (-12 bis -15 Prozentpunkte). Eine Ausnahme bilden hier die Ingenieurwissenschaften, Land-/Forstwirtschaft und Philosophie, wo der Erwerb von 16 oder mehr ECTS in anderen Studien keine eindeutig negative Auswirkung auf die Prüfungsaktivität hat. Werden mehr als 0 aber weniger als 16 ECTS in anderen Studien erworben, sind die Auswirkungen weniger deutlich negativ und teilweise sogar signifikant positiv; dies ist in Ingenieurwissenschaften, Land-/Forstwirtschaft, sowie in Wirtschaft der Fall.

Studien von Personen, die vor Studienbeginn bereits in einem anderen Studium inskribiert waren, sind mit einer deutlich geringeren Wahrscheinlichkeit prüfungsaktiv als Studien von **Erstzugelassenen**. Dieser Effekt ist in allen Studienfeldern zu beobachten und reicht von -8 Prozentpunkten in Biologie bis zu -31 Prozentpunkten in Ingenieurwissenschaften.

Bezüglich der bisherigen **Studiendauer** fallen vor allem die im Sommersemester begonnenen Studien des ersten Studienjahres mit einem erwartbaren negativen Effekt auf die Prüfungsaktivität auf: Dieser liegt im Vergleich zu den im Wintersemester begonnenen Studien (erstes Studienjahr) in nahezu allen Studienfeldern bei mindestens -20 Prozentpunkten. Lediglich in Recht erweist sich der Einfluss als deutlich geringer. Dass die Wahrscheinlichkeit der Prüfungsaktivität unter den Inskribierten bis zum dritten Studienjahr steigt und danach wieder etwas sinkt, lässt sich mitunter in Wirtschaft, Mathematik und Informatik beobachten. In anderen Studienfelder sind die Muster weniger eindeutig.

Welchen Einfluss die **Universität** auf die Prüfungsaktivität hat, wird durch eine Vielzahl an Faktoren, wie beispielsweise universitätsspezifische Zugangsregelungen, die vorherrschenden Betreuungsrelationen und die konkreten Studienrichtungen im jeweiligen Studienfeld bestimmt. Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit zur Prüfungsaktivität zwischen verschiedenen Universitäten resultieren stets aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren und sind in allen Studienfeldern zu beobachten.⁹¹

Unter der Annahme, dass Prüfungsinaktive, die geringfügige Leistungen erbringen (>0 bis <16 ECTS), eher zur Prüfungsaktivität „aktivierbar“ sind als No-Shows (0 ECTS), werden in

⁹¹ Eine Ausnahme davon bildet das Studienfeld Land-/Forstwirtschaft, zu welchem ausschließlich an der Universität für Bodenkultur inskribierte Studien gezählt werden.

ergänzenden Berechnungen prüfungsaktive Studien ausschließlich prüfungsinaktiven Studien **exklusive No-Shows** gegenübergestellt (ab Tabelle 40 auf S. 168). Im Vergleich mit den Standard-Berechnungen (inkl. No-Shows) ist die Richtung der Effekte in diesen Modellen meist – jedoch nicht immer – die gleiche. Vor allem bei den personenbezogenen Variablen Geschlecht, Alter und Erwerbstätigkeit ist die Stärke der Effekte allerdings tendenziell geringer und teilweise nicht signifikant. Dies liegt mitunter daran, dass sich durch die Exklusion von No-Show-Studien nicht nur die Fallzahlen, sondern auch die Zusammensetzung der Grundgesamtheit verändert. Es ist nämlich genau der Anteil der No-Shows, der sich zwischen einzelnen Gruppen zum Teil stark unterscheidet. Beispielsweise spiegelt sich ein höheres Alter bei Studienbeginn vor allem in höheren No-Show-Quoten wider – und weniger im Anteil jener, die mehr als 0 ECTS aber weniger als 16 ECTS erworben haben (siehe dazu auch Tabelle 16 auf S. 69). Dementsprechend ist die Erklärungskraft der Standard-Modelle in den meisten Studienfeldern höher (bzw. zumindest gleich hoch) als jene der Modelle exklusive No-Shows.⁹²

Insgesamt zeigen sich in den multivariaten Modellen einige Effekte, die aus dem Stand der Forschung bzw. den deskriptiven Auswertungen bekannt sind. Dennoch gilt es zu beachten, dass in den vorliegenden Analysen ausschließlich Registerdaten Eingang finden, womit lediglich ein **begrenzter Teil der Realität abgebildet** werden kann. Die Perspektive der Studierenden, ihre Motive, oder andere „soft facts“ können damit nicht berücksichtigt werden. Anhand des für logistische Regressionen gebräuchlichen Bestimmtheitsmaßes „Pseudo R²“ zeigt sich, dass zwar ein Teil der Varianz in der Prüfungsaktivität von den Modellen erklärt werden kann, je nach Studienfeld liegt dieser Anteil allerdings nur zwischen 6% und 18%.

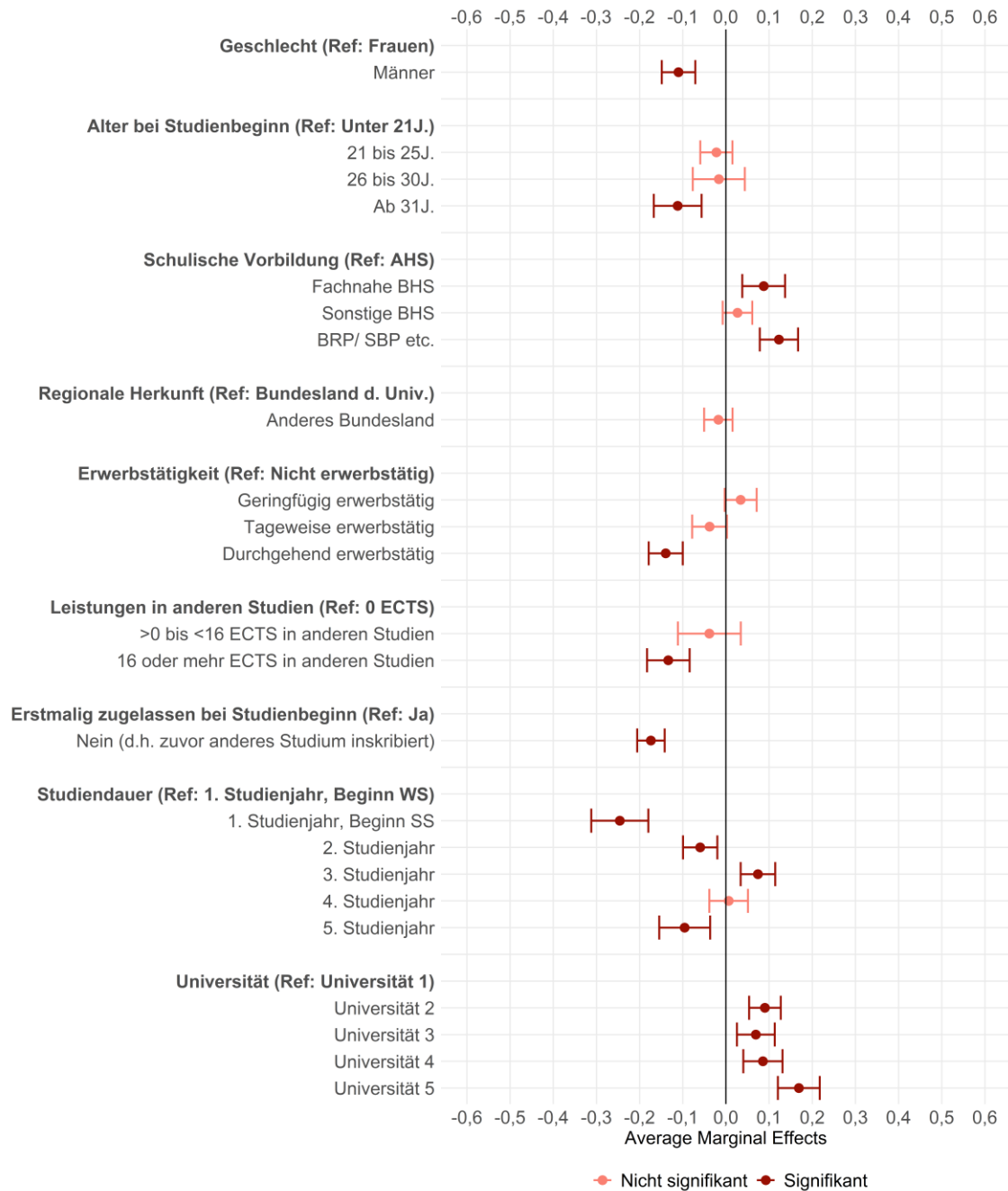
Zudem gilt es zu betonen, dass die vorliegenden Modelle die Faktoren für Prüfungsaktivität naturgemäß ausschließlich von inskribierten Studien schätzen, und nicht darauf abzielen, Studienabschlüsse zu erklären. Wie in Kapitel 3.4 dargestellt gibt es zwar einen deutlichen Zusammenhang zwischen Prüfungsaktivität und Studienerfolg, jedoch lässt sich aus den hier analysierten Faktoren nicht eindeutig ableiten, welche Gruppen eher bzw. schneller das Studium abschließen.⁹³

⁹² Lediglich in Philosophie und Wirtschaft ist das Pseudo-R² in den ergänzenden Berechnungen etwas höher als in den Standard-Berechnungen (siehe Tabelle 42 auf S. 170 sowie Tabelle 48 auf S. 176).

⁹³ Abweichungen zwischen Schätzungen von Prüfungsaktivität und Studienerfolg (im Sinne des Studienabschlusses) gäbe es insbesondere in Gruppen mit besonders hohen Abbruch- oder Abschlussquoten in den ersten fünf Studienjahren oder wenn sich das Abbruchverhalten zwischen einzelnen Gruppen (z. B. nach Alter) stark unterscheidet.

4.2.1 Ergebnisse Pädagogik

Grafik 7: Faktoren für Prüfungsaktivität in Pädagogik im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 18: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Pädagogik im Studienjahr 2019/20

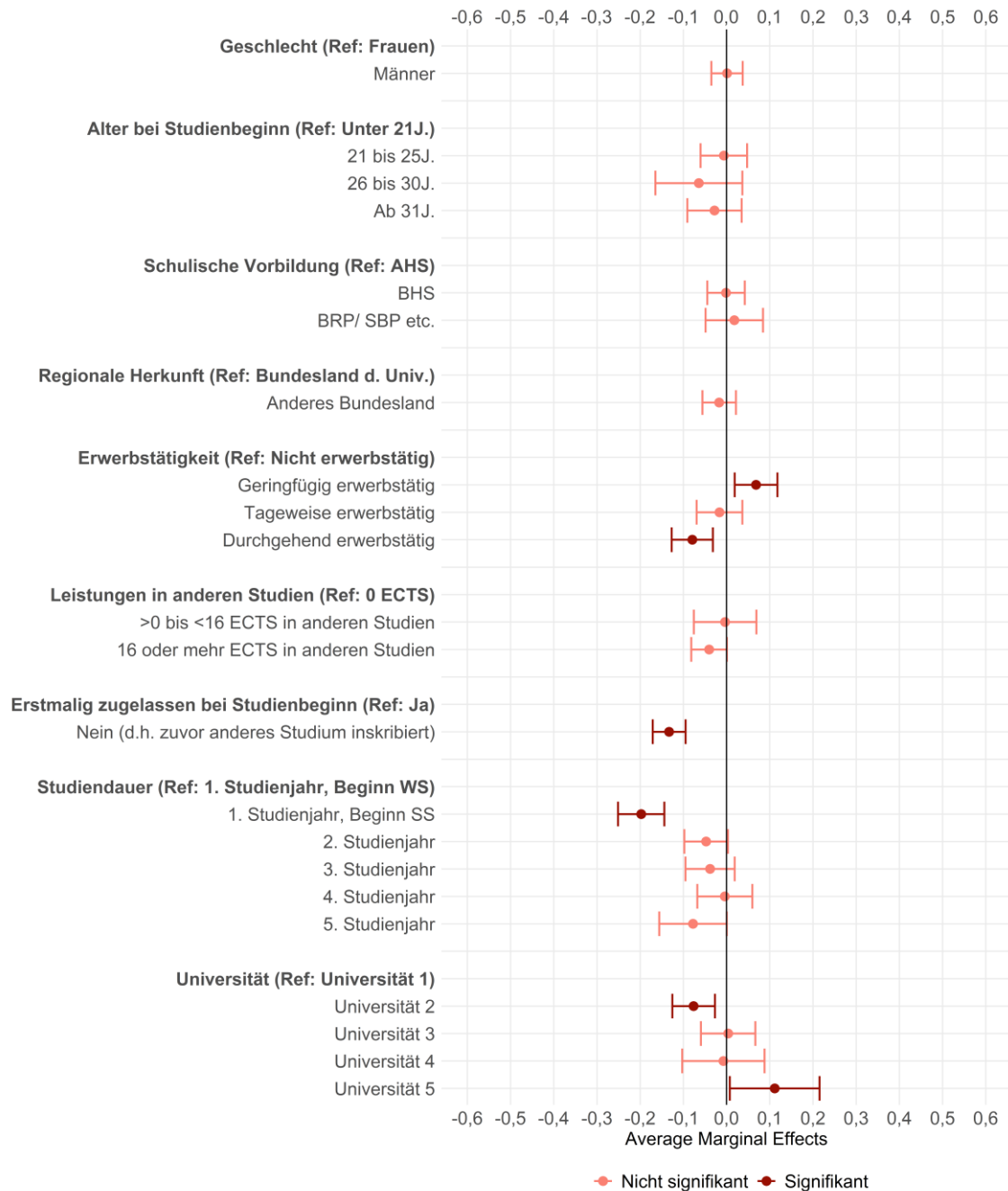
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	84%	3.562
	Männer	16%	690
	Gesamt	100%	4.252
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	62%	2.645
	21 bis 25J.	22%	954
	26 bis 30J.	7%	301
	Ab 31J.	8%	352
	Gesamt	100%	4.252
Schulische Vorbildung	AHS	45%	1.918
	Fachnahe BHS (BAFEP/BASOP)	10%	411
	Sonstige BHS	29%	1.254
	BRP/SBP etc.	16%	669
	Gesamt	100%	4.252
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	74%	3.140
	Anderes Bundesland	26%	1.112
	Gesamt	100%	4.252
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	29%	1.212
	Geringfügig erwerbstätig	26%	1.087
	Tageweise erwerbstätig	20%	860
	Durchgehend erwerbstätig	26%	1.093
	Gesamt	100%	4.252
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	87%	3.692
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	4%	159
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	9%	401
	Gesamt	100%	4.252
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	64%	2.712
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	36%	1.540
	Gesamt	100%	4.252
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	25%	1.083
	1. Studienjahr, Beginn SS	6%	254
	2. Studienjahr	25%	1.056
	3. Studienjahr	21%	881
	4. Studienjahr	15%	658
	5. Studienjahr	8%	320
	Gesamt	100%	4.252

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.2 Ergebnisse Philosophie

Grafik 8: Faktoren für Prüfungsaktivität in Philosophie im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 19: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Philosophie im Studienjahr 2019/20

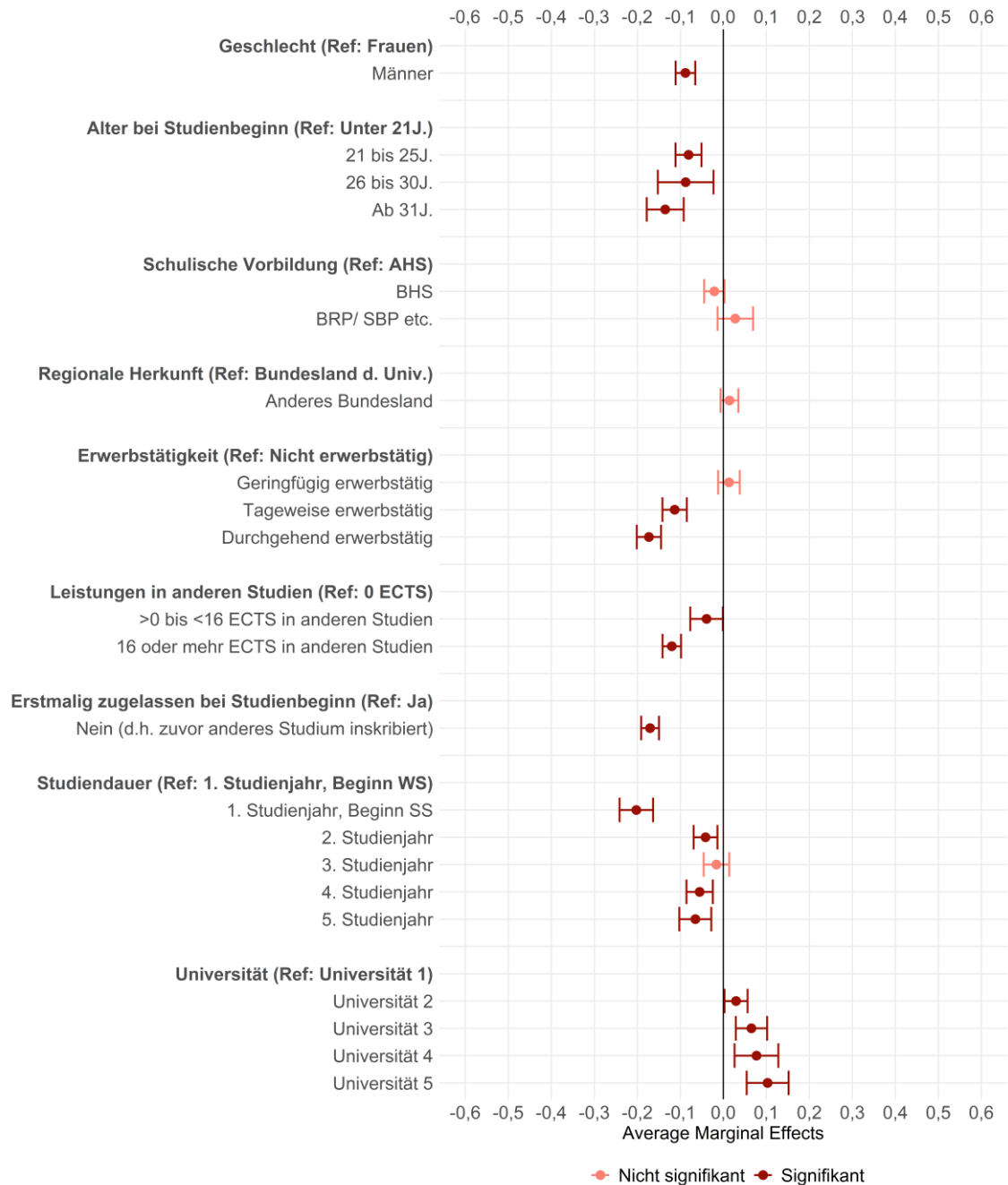
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	49%	1.195
	Männer	51%	1.245
	Gesamt	100%	2.440
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	69%	1.694
	21 bis 25J.	17%	407
	26 bis 30J.	3%	81
	Ab 31J.	11%	258
	Gesamt	100%	2.440
Schulische Vorbildung	AHS	64%	1.571
	BHS	25%	613
	BRP/SBP etc.	10%	256
	Gesamt	100%	2.440
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	69%	1.687
	Anderes Bundesland	31%	753
	Gesamt	100%	2.440
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	37%	902
	Geringfügig erwerbstätig	23%	567
	Tageweise erwerbstätig	17%	410
	Durchgehend erwerbstätig	23%	561
	Gesamt	100%	2.440
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	65%	1.575
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	7%	171
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	28%	694
	Gesamt	100%	2.440
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	47%	1.135
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	53%	1.305
	Gesamt	100%	2.440
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	32%	776
	1. Studienjahr, Beginn SS	13%	307
	2. Studienjahr	23%	554
	3. Studienjahr	15%	371
	4. Studienjahr	12%	283
	5. Studienjahr	6%	149
	Gesamt	100%	2.440

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.3 Ergebnisse Sprachen

Grafik 9: Faktoren für Prüfungsaktivität in Sprachen im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 20: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Sprachen im Studienjahr 2019/20

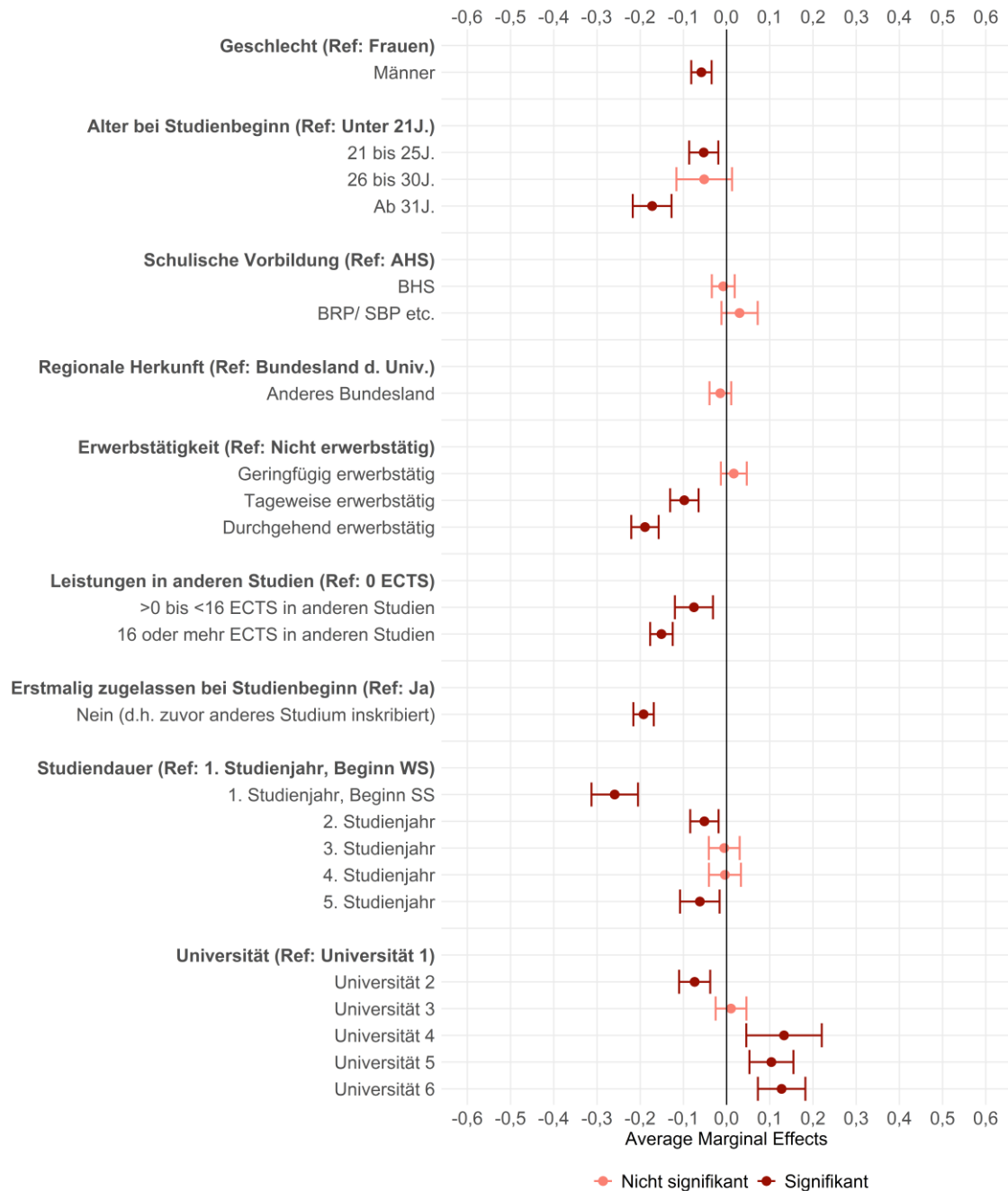
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	77%	7.072
	Männer	23%	2.143
	Gesamt	100%	9.215
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	79%	7.256
	21 bis 25J.	14%	1.281
	26 bis 30J.	2%	218
	Ab 31J.	5%	460
	Gesamt	100%	9.215
Schulische Vorbildung	AHS	69%	6.345
	BHS	24%	2.195
	BRP/SBP etc.	7%	675
	Gesamt	100%	9.215
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	66%	6.127
	Anderes Bundesland	34%	3.088
	Gesamt	100%	9.215
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	36%	3.314
	Geringfügig erwerbstätig	27%	2.499
	Tageweise erwerbstätig	17%	1.592
	Durchgehend erwerbstätig	20%	1.810
	Gesamt	100%	9.215
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	63%	5.839
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	7%	690
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	29%	2.686
	Gesamt	100%	9.215
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	51%	4.731
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	49%	4.484
	Gesamt	100%	9.215
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	25%	2.343
	1. Studienjahr, Beginn SS	8%	692
	2. Studienjahr	23%	2.157
	3. Studienjahr	18%	1.698
	4. Studienjahr	16%	1.480
	5. Studienjahr	9%	845
	Gesamt	100%	9.215

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.4 Ergebnisse Sozialwissenschaften

Grafik 10: Faktoren für Prüfungsaktivität in Sozialwissenschaften im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 21: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Sozialwissenschaften im Studienjahr 2019/20

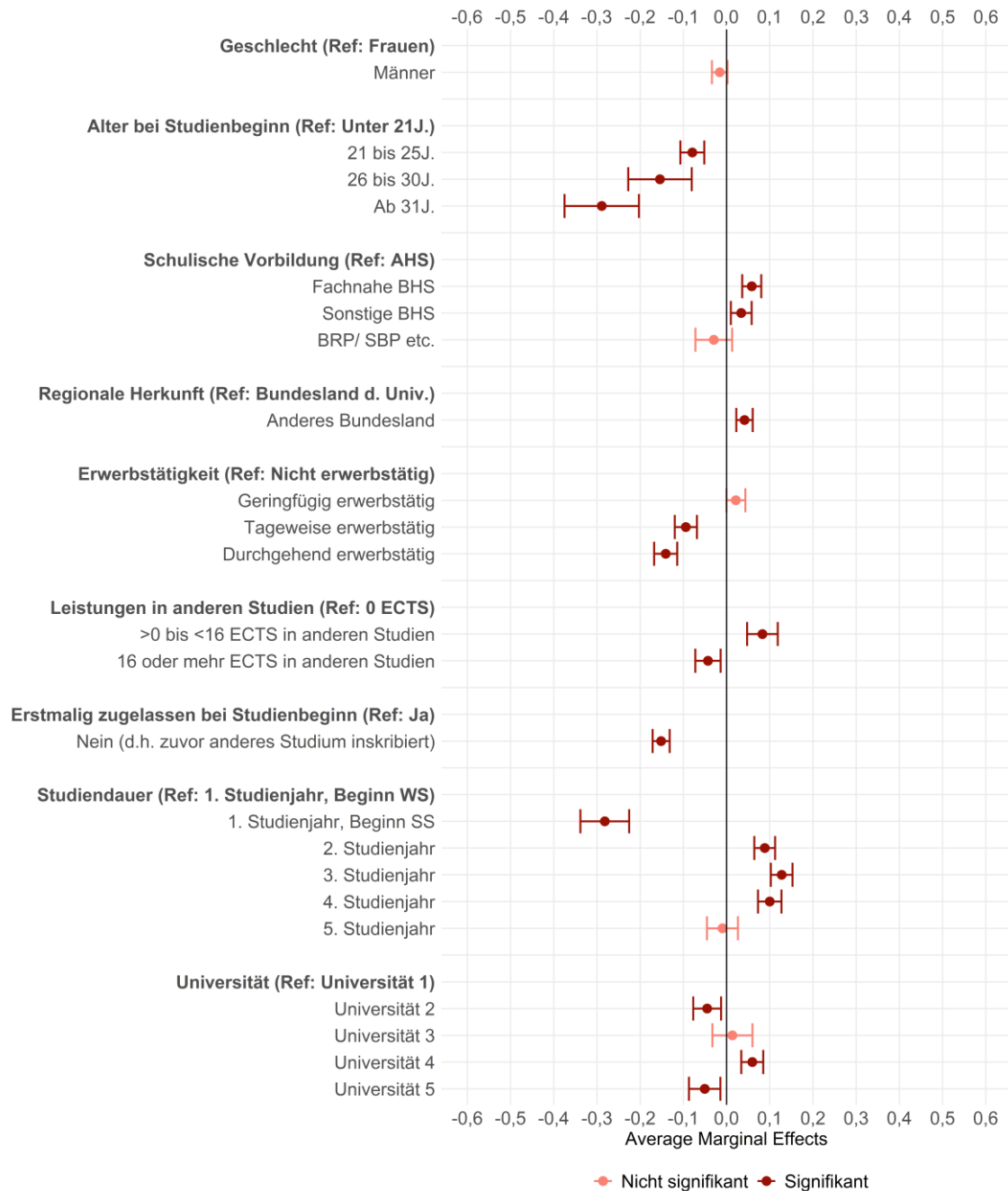
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	63%	4.260
	Männer	37%	2.484
	Gesamt	100%	6.744
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	73%	4.920
	21 bis 25J.	17%	1.134
	26 bis 30J.	4%	242
	Ab 31J.	7%	448
	Gesamt	100%	6.744
Schulische Vorbildung	AHS	60%	4.040
	BHS	29%	1.936
	BRP/SBP etc.	11%	768
	Gesamt	100%	6.744
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	71%	4.813
	Anderes Bundesland	29%	1.931
	Gesamt	100%	6.744
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	32%	2.164
	Geringfügig erwerbstätig	27%	1.815
	Tageweise erwerbstätig	19%	1.285
	Durchgehend erwerbstätig	22%	1.480
	Gesamt	100%	6.744
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	67%	4.544
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	7%	481
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	25%	1.719
	Gesamt	100%	6.744
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	53%	3.547
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	47%	3.197
	Gesamt	100%	6.744
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	21%	1.420
	1. Studienjahr, Beginn SS	5%	327
	2. Studienjahr	29%	1.948
	3. Studienjahr	20%	1.316
	4. Studienjahr	17%	1.142
	5. Studienjahr	9%	591
	Gesamt	100%	6.744

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.5 Ergebnisse Wirtschaft

Grafik 11: Faktoren für Prüfungsaktivität in Wirtschaft im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 22: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Wirtschaft im Studienjahr 2019/20

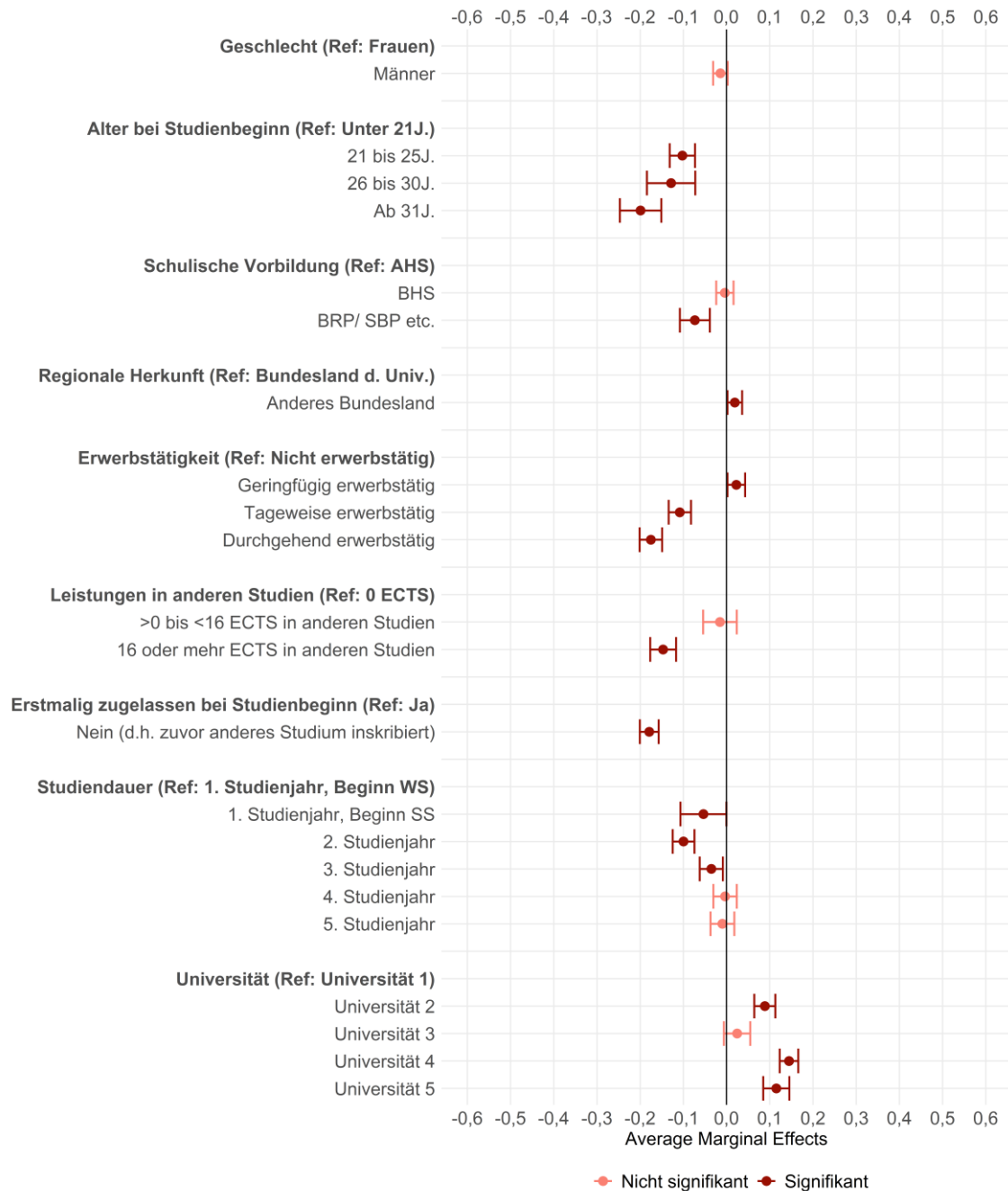
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	49%	5.098
	Männer	51%	5.228
	Gesamt	100%	10.326
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	81%	8.335
	21 bis 25J.	16%	1.675
	26 bis 30J.	2%	186
	Ab 31J.	1%	130
	Gesamt	100%	10.326
Schulische Vorbildung	AHS	47%	4.850
	Fachnahe BHS (HAK)	26%	2.713
	Sonstige BHS	20%	2.110
	BRP/SBP etc.	6%	653
	Gesamt	100%	10.326
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	58%	6.020
	Anderes Bundesland	42%	4.306
	Gesamt	100%	10.326
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	32%	3.289
	Geringfügig erwerbstätig	28%	2.934
	Tageweise erwerbstätig	19%	2.005
	Durchgehend erwerbstätig	20%	2.098
	Gesamt	100%	10.326
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	84%	8.645
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	5%	551
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	11%	1.130
	Gesamt	100%	10.326
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	65%	6.715
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	35%	3.611
	Gesamt	100%	10.326
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	32%	3.286
	1. Studienjahr, Beginn SS	3%	297
	2. Studienjahr	23%	2.411
	3. Studienjahr	18%	1.877
	4. Studienjahr	15%	1.599
	5. Studienjahr	8%	856
	Gesamt	100%	10.326

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.6 Ergebnisse Recht

Grafik 12: Faktoren für Prüfungsaktivität in Recht im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 23: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Recht im Studienjahr 2019/20

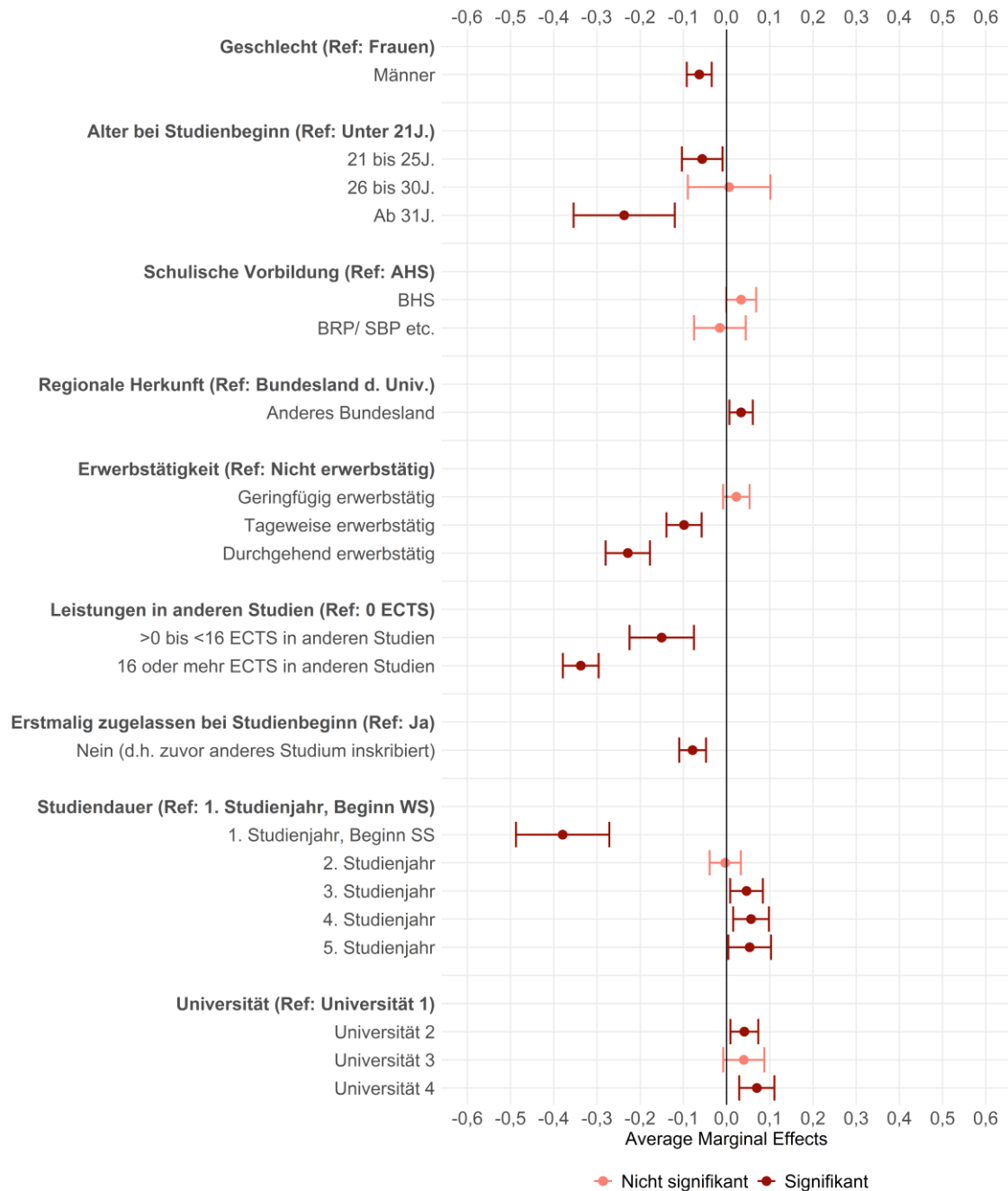
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	61%	7.065
	Männer	39%	4.582
	Gesamt	100%	11.647
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	80%	9.314
	21 bis 25J.	13%	1.500
	26 bis 30J.	3%	332
	Ab 31J.	4%	501
	Gesamt	100%	11.647
Schulische Vorbildung	AHS	64%	7.420
	BHS	27%	3.175
	BRP/SBP etc.	9%	1.052
	Gesamt	100%	11.647
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	59%	6.821
	Anderes Bundesland	41%	4.826
	Gesamt	100%	11.647
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	31%	3.655
	Geringfügig erwerbstätig	29%	3.413
	Tageweise erwerbstätig	16%	1.894
	Durchgehend erwerbstätig	23%	2.685
	Gesamt	100%	11.647
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	86%	9.970
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	5%	560
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	10%	1.117
	Gesamt	100%	11.647
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	78%	9.125
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	22%	2.522
	Gesamt	100%	11.647
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	19%	2.155
	1. Studienjahr, Beginn SS	3%	309
	2. Studienjahr	27%	3.118
	3. Studienjahr	19%	2.219
	4. Studienjahr	17%	1.965
	5. Studienjahr	16%	1.881
	Gesamt	100%	11.647

Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.7 Ergebnisse Biologie

Grafik 13: Faktoren für Prüfungsaktivität in Biologie im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 24: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Biologie im Studienjahr 2019/20

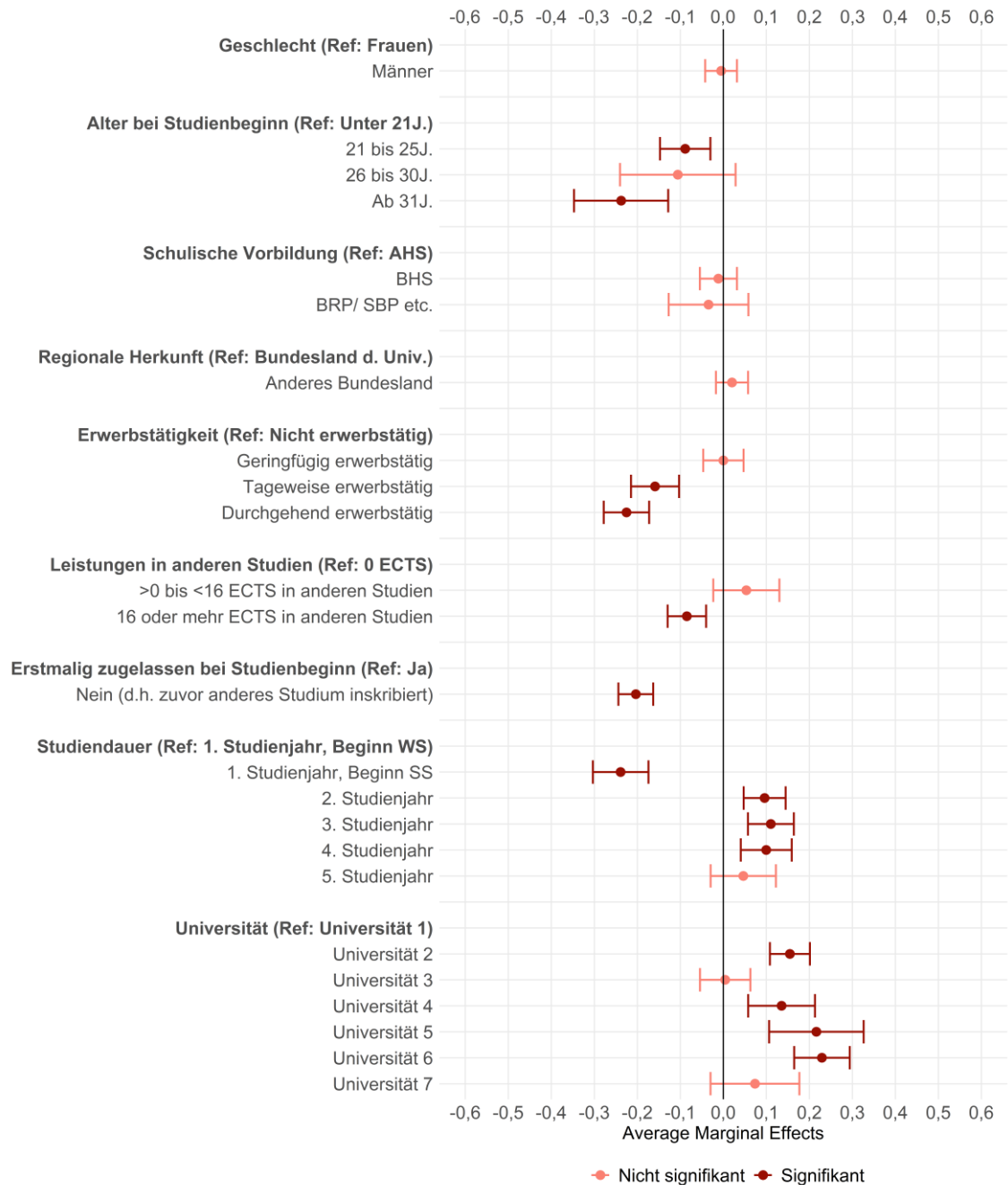
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	67%	3.050
	Männer	33%	1.532
	Gesamt	100%	4.582
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	84%	3.837
	21 bis 25J.	13%	574
	26 bis 30J.	2%	102
	Ab 31J.	2%	69
	Gesamt	100%	4.582
Schulische Vorbildung	AHS	72%	3.320
	BHS	20%	923
	BRP/SBP etc.	7%	339
	Gesamt	100%	4.582
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	58%	2.675
	Anderes Bundesland	42%	1.907
	Gesamt	100%	4.582
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	44%	2.019
	Geringfügig erwerbstätig	31%	1.434
	Tageweise erwerbstätig	15%	690
	Durchgehend erwerbstätig	10%	439
	Gesamt	100%	4.582
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	84%	3.841
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	4%	170
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	12%	571
	Gesamt	100%	4.582
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	72%	3.301
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	28%	1.281
	Gesamt	100%	4.582
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	34%	1.563
	1. Studienjahr, Beginn SS	1%	56
	2. Studienjahr	24%	1.079
	3. Studienjahr	19%	860
	4. Studienjahr	14%	637
	5. Studienjahr	8%	387
	Gesamt	100%	4.582

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.8 Ergebnisse Mathematik

Grafik 14: Faktoren für Prüfungsaktivität in Mathematik im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 25: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Mathematik im Studienjahr 2019/20

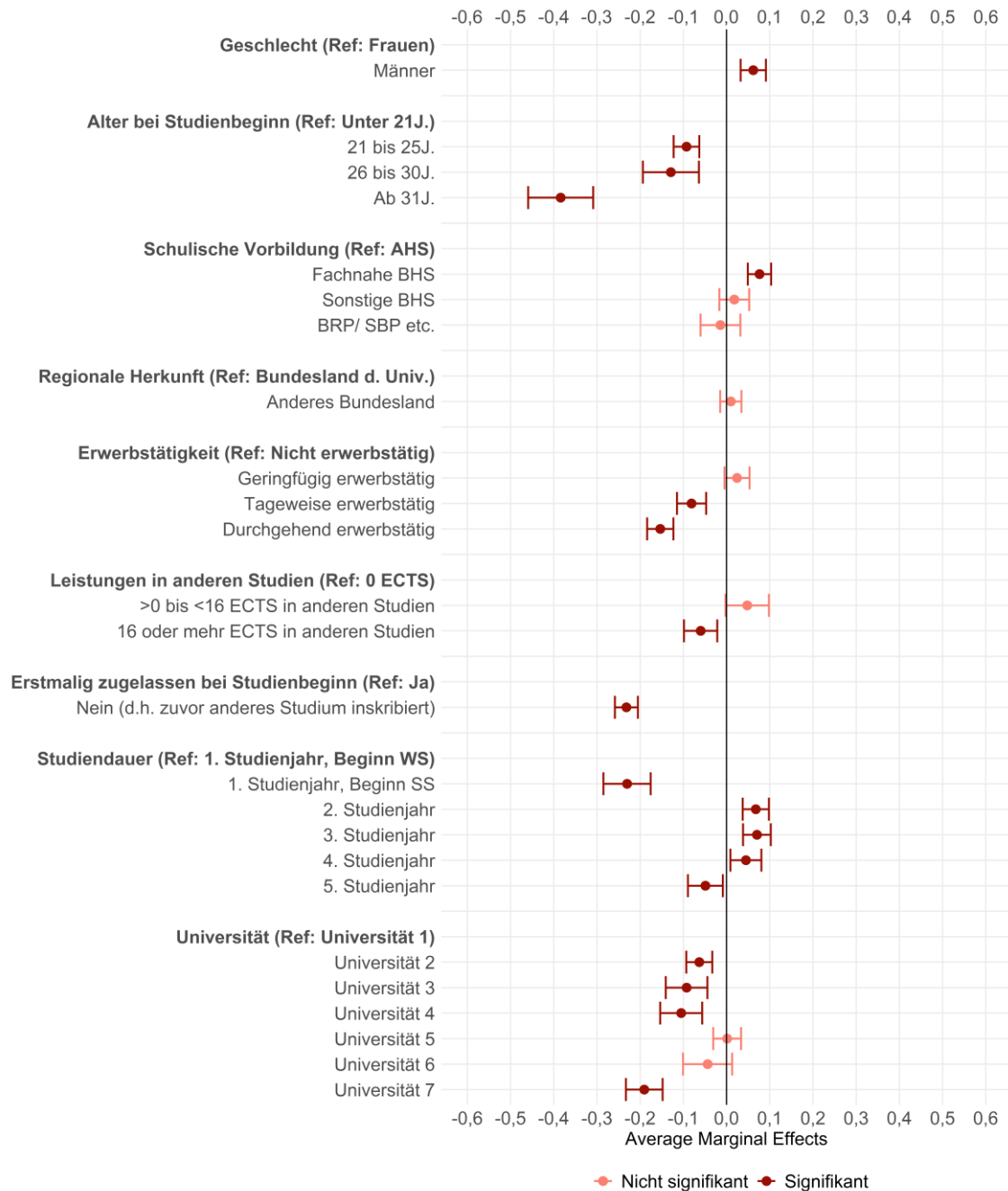
		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	36%	886
	Männer	64%	1.592
	Gesamt	100%	2.478
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	82%	2.033
	21 bis 25J.	13%	324
	26 bis 30J.	2%	57
	Ab 31J.	3%	64
	Gesamt	100%	2.478
Schulische Vorbildung	AHS	69%	1.712
	BHS	25%	630
	BRP/SBP etc.	5%	136
	Gesamt	100%	2.478
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	64%	1.589
	Anderes Bundesland	36%	889
	Gesamt	100%	2.478
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	44%	1.102
	Geringfügig erwerbstätig	23%	558
	Tageweise erwerbstätig	13%	331
	Durchgehend erwerbstätig	20%	487
	Gesamt	100%	2.478
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	73%	1.808
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	6%	147
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	21%	523
	Gesamt	100%	2.478
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	60%	1.477
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	40%	1.001
	Gesamt	100%	2.478
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	30%	734
	1. Studienjahr, Beginn SS	8%	209
	2. Studienjahr	24%	584
	3. Studienjahr	18%	444
	4. Studienjahr	13%	333
	5. Studienjahr	7%	174
	Gesamt	100%	2.478

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.9 Ergebnisse Informatik

Grafik 15: Faktoren für Prüfungsaktivität in Informatik im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 26: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Informatik im Studienjahr 2019/20

		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	19%	1.184
	Männer	81%	5.097
	Gesamt	100%	6.281
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	72%	4.511
	21 bis 25J.	22%	1.388
	26 bis 30J.	4%	221
	Ab 31J.	3%	161
	Gesamt	100%	6.281
Schulische Vorbildung	AHS	42%	2.623
	Fachnahe BHS (HTL)	35%	2.187
	Sonstige BHS	15%	941
	BRP/SBP etc.	8%	530
	Gesamt	100%	6.281
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	72%	4.525
	Anderes Bundesland	28%	1.756
	Gesamt	100%	6.281
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	41%	2.588
	Geringfügig erwerbstätig	19%	1.214
	Tageweise erwerbstätig	15%	917
	Durchgehend erwerbstätig	25%	1.562
	Gesamt	100%	6.281
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	87%	5.460
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	4%	258
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	9%	563
	Gesamt	100%	6.281
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	70%	4.373
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	30%	1.908
	Gesamt	100%	6.281
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	31%	1.940
	1. Studienjahr, Beginn SS	5%	344
	2. Studienjahr	22%	1.368
	3. Studienjahr	18%	1.135
	4. Studienjahr	13%	824
	5. Studienjahr	11%	670
	Gesamt	100%	6.281

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.10 Ergebnisse Ingenieurwissenschaften

Grafik 16: Faktoren für Prüfungsaktivität in Ingenieurwissenschaften im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 27: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Ingenieurwissenschaften im Studienjahr 2019/20

		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	11%	396
	Männer	89%	3.157
	Gesamt	100%	3.553
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	75%	2.674
	21 bis 25J.	22%	778
	26 bis 30J.	2%	71
	Ab 31J.	1%	30
	Gesamt	100%	3.553
Schulische Vorbildung	AHS	35%	1.229
	Fachnahe BHS (HTL)	56%	2.006
	Sonstige BHS	4%	135
	BRP/SBP etc.	5%	183
	Gesamt	100%	3.553
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	56%	1.979
	Anderes Bundesland	44%	1.574
	Gesamt	100%	3.553
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	47%	1.658
	Geringfügig erwerbstätig	23%	814
	Tageweise erwerbstätig	14%	500
	Durchgehend erwerbstätig	16%	581
	Gesamt	100%	3.553
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	89%	3.148
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	4%	150
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	7%	255
	Gesamt	100%	3.553
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	78%	2.785
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	22%	768
	Gesamt	100%	3.553
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	23%	815
	1. Studienjahr, Beginn SS	5%	168
	2. Studienjahr	21%	742
	3. Studienjahr	20%	718
	4. Studienjahr	19%	659
	5. Studienjahr	13%	451
	Gesamt	100%	3.553

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

4.2.11 Ergebnisse Land-/Forstwirtschaft

Grafik 17: Faktoren für Prüfungsaktivität in Land-/Forstwirtschaft im Studienjahr 2019/20 (Average Marginal Effects)



Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert (im Vergleich zur Referenzkategorie), während alle anderen Variablen konstant bleiben.

Signifikant = p-Wert < 0,05.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 28: Verteilung der personenbezogenen Merkmale in Land-/Forstwirtschaft im Studienjahr 2019/20

		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	45%	482
	Männer	55%	587
	Gesamt	100%	1.069
Alter bei Studienbeginn	Unter 21J.	66%	706
	21 bis 25J.	24%	253
	26 bis 30J.	6%	62
	Ab 31J.	4%	48
	Gesamt	100%	1.069
Schulische Vorbildung	AHS	49%	528
	Fachnahe BHS (HLFS)	18%	190
	Sonstige BHS	23%	243
	BRP/SBP etc.	10%	108
	Gesamt	100%	1.069
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	32%	343
	Anderes Bundesland	68%	726
	Gesamt	100%	1.069
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	37%	396
	Geringfügig erwerbstätig	23%	251
	Tageweise erwerbstätig	20%	211
	Durchgehend erwerbstätig	20%	211
	Gesamt	100%	1.069
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	89%	956
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	3%	36
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	7%	77
	Gesamt	100%	1.069
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	60%	643
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	40%	426
	Gesamt	100%	1.069
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	26%	276
	1. Studienjahr, Beginn SS	8%	82
	2. Studienjahr	21%	228
	3. Studienjahr	17%	180
	4. Studienjahr	17%	178
	5. Studienjahr	12%	125
	Gesamt	100%	1.069

Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

5 Gründe für geringe Studienaktivität aus Perspektive von Studierenden (Umfrage)

Um die Prüfungsinaktivität aus der Sicht von Studierenden zu erfassen, wurden qualitative Interviews geführt. Die dafür erforderlichen Kontaktdaten wurden vorab erhoben – diese Erhebung wurde mit einer kurzen Umfrage kombiniert (Details dazu siehe Anhang ab Seite 159). Die Einladungen zur Teilnahme an der Befragung wurden von den Universitäten verschickt. Dadurch erhielt das IHS keine Kontaktdaten der Studierenden und die Umfrage war vollständig anonym. Die Erhebung wurde im Juni/Juli 2021 durchgeführt.

Sowohl der Fragebogen als auch die Interviews richteten sich an **wenig aktive Bachelor- und Diplomstudierende**. Das sind Studierende, die im **Wintersemester 2020/21** in einem Studium **1 bis 10 ECTS** erworben haben. Die Definition der Zielgruppe erfolgte anhand des Wintersemesters 2020/21, da zum Zeitpunkt der Erhebungen die erworbenen ECTS des gesamten Studienjahres noch nicht vorlagen. Es ist daher möglich, dass manche der befragten Studierenden nach der Feldphase noch prüfungsaktiv wurden (wenn sie im Sommersemester entsprechend viele ECTS erworben haben). Im Folgenden werden die betrachteten Studierenden daher als „wenig aktiv“⁹⁴ (im Gegensatz zu „prüfungsinaktiv“) bezeichnet.

Die vorliegende Umfrage (n = 1.651) richtete sich an Bachelor- und Diplomstudierende an sieben österreichischen öffentlichen Universitäten.⁹⁵ Etwas mehr als die Hälfte der Befragten ist weiblich (55%) und 1% gibt beim Geschlecht „divers“ an. Die größte Altersgruppe sind Studierende zwischen 22 und 25 Jahren (38%); mit einem Drittel sind die zweitgrößte Gruppe jene zwischen 26 und 35 Jahren (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Geschlecht und Alter von wenig aktiven Studierenden in der Umfrage

		Fallzahlen	Anteil
Geschlecht	Weiblich	909	55%
	Männlich	728	44%
	Divers	14	1%
	Gesamt	1.651	100%
Alter bei Befragung (Juni/Juli 2021)	Unter 22 J.	244	15%
	22-25 J.	610	38%
	26-35 J.	538	33%
	Über 35 J.	222	14%
	Gesamt	1.614	100%

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

⁹⁴ Bzw. wird „geringe Aktivität“ oder „geringe Studienaktivität“ (anstelle von „Prüfungsinaktivität“) verwendet.

⁹⁵ Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

In der Umfrage wurden die Studierenden gebeten, ihre Gründe für die vergleichsweise geringe Anzahl an erworbenen ECTS anzugeben.⁹⁶ In einem ersten Schritt wurden die Studierenden gefragt, ob sie im Wintersemester 2020/21 aufgrund von COVID-19 oder aus anderen Gründen vergleichsweise wenige ECTS erworben haben. Ein Drittel (31%) der Studierenden gab an, dass ihre geringe Aktivität auf Gründe unabhängig von COVID-19 zurückzuführen ist. Demgegenüber stehen 14%, deren geringe Aktivität laut Eigenangaben ausschließlich auf COVID-19 zurückzuführen ist. Der Großteil der Studierenden (56%) gab jedoch an, dass sowohl COVID-19-bezogene als auch andere Gründe, unabhängig von COVID-19, ausschlaggebend waren (siehe Tabelle 30). In einem zweiten Schritt konnten die Befragten aus zwei Item-Batterien detailliertere Gründe auswählen (Mehrfachnennungen).⁹⁷ Ergänzend wurden die Studierenden gebeten, ihre Gründe in eigenen Worten zu beschreiben (siehe Kapitel 5.3).

Tabelle 30: COVID-19-unabhängige vs. COVID-19-bezogene Gründe für geringe Studienaktivität

	Fallzahlen	Anteil
Ausschließlich COVID-19-bezogene Gründe	224	14%
Sowohl COVID-19-bezogene als auch andere Gründe, unabhängig von COVID-19	918	56%
Nur andere Gründe, unabhängig von COVID-19	509	31%
Gesamt	1.651	100%

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

In den folgenden beiden Kapiteln werden die Gründe unabhängig von COVID-19 und die Gründe in Zusammenhang mit COVID-19 getrennt dargestellt. Die Gründe wurden basierend auf Faktorenanalysen zusammengefasst (die Original-Items inklusive Kategorisierung finden sich in Tabelle 62 und Tabelle 63 im Anhang ab Seite 190). Die Prozentangaben in den folgenden Kapiteln beziehen sich jeweils auf die Grundgesamtheit aller gültigen Fälle im Fragebogen (d. h. $n = 1.651$ entspricht jeweils 100%, auch wenn nicht alle 1.651 Befragten beide Item-Batterien gesehen haben).

5.1 COVID-19-unabhängige Gründe

Unter den COVID-19-unabhängigen Gründen wurde am häufigsten eine Erwerbstätigkeit bzw. eine andere Tätigkeit genannt: 50% aller Studierenden im Fragebogen nannten diesen Grund (siehe Tabelle 31).⁹⁸ 26% nannten nur Erwerbstätigkeit, 9% nannten nur andere Tätigkeiten und

⁹⁶ Im Folgenden wird auf die wichtigsten bzw. signifikanten Ergebnisse (Signifikanzniveau $p < 0,05$) eingegangen, eine Übersicht sowie weitere Angaben finden sich im Anhang ab Seite 190.

⁹⁷ Personen, die angaben, dass ihre geringe Aktivität nur COVID-19-bezogene Gründe hatte, konnten in weiterer Folge aus einer Liste von COVID-19-bezogenen Gründen wählen. Personen, die angaben, dass ihre geringe Aktivität nur Gründe unabhängig von COVID-19 hatte, konnten aus einer Liste mit Nicht-COVID-19-Gründen wählen. Personen, die beides angaben, konnten aus beiden Item-Batterien wählen.

⁹⁸ Formulierung der Items im Fragebogen: „Aufgrund meiner Erwerbstätigkeit konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren“ bzw. „Aufgrund anderer Tätigkeiten (Betreuungsverpflichtungen, freiwilliges Engagement, Hobbies) konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren“ (Details und Reihenfolge aller Items siehe Anhang auf Seite 190). Andere Tätigkeiten wurden in einem weiteren Schritt halboffen abgefragt.

14% nannten sowohl Erwerbstätigkeit als auch andere Tätigkeiten. Andere Tätigkeiten umfassen Kinderbetreuung, freiwilliges Engagement, Hobbies sowie Pflege von Angehörigen. Neben diesen vier (annähernd gleich häufig angegebenen) Tätigkeiten wurden außerdem auch sonstige Tätigkeiten wie Umzug bzw. Hausbau, Jobsuche, Leistungssport oder Zivildienst genannt.

Im Vergleich der Universitäten wird Erwerbstätigkeit bzw. eine andere Tätigkeit im Fragebogen unterschiedlich häufig angegeben: Während dies an der Universität mit dem niedrigsten Anteil „nur“ 40% angeben, sind es an der Universität mit dem höchsten Anteil 61%.⁹⁹ Dies steht unter anderem mit dem Alter der Studierenden in Zusammenhang. An manchen Universitäten gibt es einen höheren Anteil an älteren Studierenden, die bekanntermaßen häufiger sowie in höherem Ausmaß erwerbstätig sind.

Je höher das Stundenausmaß der Erwerbstätigkeit, desto eher wird Erwerbstätigkeit auch als Grund für eine geringe Studienaktivität genannt. Der deutlichste Unterschied zeigt sich bei der Überschreitung von 10 Stunden Erwerbstätigkeit pro Woche, dann wird diese drei Mal so häufig als Hinderungsgrund angegeben (siehe Tabelle 64 im Anhang auf Seite 191). Dieser Unterschied ist signifikant. Das heißt Erwerbstätigkeit wird insbesondere ab einem Ausmaß von über 10 Stunden pro Woche für das Vorankommen im Studium als Problem gesehen. Diese „Schwelle“ von ca. 10 Stunden bzw. von Erwerbstätigkeit, die über Geringfügigkeit hinaus geht, zeigte auch in anderen Studien einen negativen Einfluss auf die Studienaktivität (siehe Seite 28).

43% der befragten Studierenden geben zu hohe Leistungsanforderungen als Grund für geringe Studienaktivität an (Schwankungsbreite zwischen den Universitäten: 28% bis 58%, siehe Tabelle 31). Ein Drittel der Befragten gibt Motivationsprobleme an. Insgesamt 29% nennen schlechte Studienbedingungen, mit einer Schwankungsbreite zwischen den Universitäten von 22% bis 41%. 18% geben an, dass sie gerade an ihrer Abschlussarbeit schreiben bzw. dass sie im betrachteten Studium nur (noch) wenige ECTS brauchen. Von 17% wurde ein anderes Studium bzw. eine andere Ausbildung als Grund für die geringe Aktivität im betrachteten Studium genannt. 14% gaben an, dass sie aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren konnten. 2% bereiteten sich auf ein Aufnahmeverfahren für ein anderes Studium vor, weshalb sie wenig ECTS erworben haben. Von 14% wurden sonstige Gründe angegeben: In den offenen Angaben spezifizierten die Befragten hier unter anderem die Geburt eines Kindes, einen Todesfall in der Familie oder auch einen langen Anreiseweg zur Universität.

⁹⁹ 40% ist der Minimalwert im Vergleich der Universitäten; 61% entspricht dem Maximalwert; die Spannbreite zwischen den sieben betrachteten Universitäten beträgt somit 20 Prozentpunkte.

Tabelle 31: COVID-19-unabhängige Gründe für geringe Studienaktivität (kategorisiert)

	Anteil an allen wenig aktiven Studierenden	Spanne über Universitäten	
		Universität mit geringstem Anteil	Universität mit höchstem Anteil
Erwerbstätigkeit bzw. andere Tätigkeiten ¹	50%	40%	61%
Zu hohe Leistungsanforderungen	43%	28%	58%
Motivationsprobleme	34%	29%	43%
Studienbedingungen ²	29%	22%	41%
Abschluss ³	18%	13%	20%
Anderes Studium/andere Ausbildung	17%	10%	25%
Gesundheitliche Probleme	14%	9%	17%
Vorbereitung für Aufnahmeverfahren	2%	1%	4%
Sonstiges	14%	11%	16%

¹ Andere Tätigkeiten: Kinderbetreuung, freiwilliges Engagement, Pflege von Angehörigen, Hobbies, sonstige.

² Z. B.: Keinen Platz in Lehrveranstaltungen erhalten, zu wenig Unterstützung, schlechte Studienbedingungen.

³ Arbeit an Abschlussarbeit oder es werden in diesem Studium nicht mehr ECTS benötigt.

Mehrfachnennungen möglich.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Original-Items und Kategorisierung der Gründe siehe Tabelle 62 im Anhang auf Seite 190.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Unter den befragten wenig aktiven Studierenden geben Frauen signifikant häufiger gesundheitliche Probleme, Erwerbstätigkeit/andere Tätigkeit sowie anderes Studium/andere Ausbildung als Gründe an als Männer. Männer nennen hingegen häufiger fehlende Motivation (Details dazu sowie zu den folgenden Absätzen siehe Tabelle 65 im Anhang auf Seite 192).

Studierende, die über 25 Jahre alt sind, nennen Erwerbstätigkeit bzw. andere Tätigkeiten signifikant öfter als Grund für wenig absolvierte ECTS als ihre jüngeren Studienkolleg:innen. Dieses Ergebnis deckt sich mit der generellen Situation älterer Studierender, welche in höherem Ausmaß erwerbstätig sind und auch häufiger Betreuungspflichten haben (siehe ab Seite 28). Zudem nennen die Befragten bis 35 Jahre schlechte Studienbedingungen, zu hohe Leistungsanforderungen und fehlende Motivation signifikant häufiger als Grund für ihre geringe Aktivität als Befragte über 35 Jahren. Studierende in den beiden jüngeren Altersgruppen nennen außerdem signifikant häufiger ein anderes Studium/eine andere Ausbildung bzw. die Allerjüngsten auch das Lernen für ein Aufnahmeverfahren als Grund für die geringe Aktivität im betrachteten Studium im Vergleich zu den älteren Befragten.

Studierende, deren Eltern Akademiker:innen sind, nennen Erwerbstätigkeit und andere Tätigkeit signifikant seltener als Grund für ihre geringe Studienaktivität. Stattdessen geben diese häufiger fehlende Motivation als Grund für ihre geringe Studienaktivität an (als Studierende, deren Eltern eine niedrigere formale Bildung aufweisen).¹⁰⁰ Auch schlechte Studienbedingungen als Grund für eine geringe Studienaktivität wird von Studierenden, deren Eltern eine höhere formale Bildung haben, häufiger genannt.¹⁰¹ Zu beachten ist, dass die Bildung der Eltern mit

¹⁰⁰ Unterschied ist signifikant gegenüber Studierenden, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben.

¹⁰¹ Der Unterschied zwischen Eltern mit Hochschulstudium bzw. Hochschulzugangsberechtigung (je ca. 30%) vs. Eltern mit Pflichtschule (15%) ist signifikant.

anderen Merkmalen der Studierenden (z. B. Alter der Studierenden bzw. unterschiedliche Verteilung über Studienfelder) in Zusammenhang steht.

Studierende folgender ISCED-Studienfelder¹⁰² geben im Fragebogen signifikant häufiger **schlechte Studienbedingungen** sowie **fehlende Motivation** als Gründe für geringe Aktivität an:

- Naturwissenschaften
- Ingenieurwesen
- Pharmazie¹⁰³

Zu hohe Leistungsanforderungen als Grund für geringe Studienaktivität werden von Studierenden folgender Studienfelder signifikant häufiger genannt:

- Wirtschaft, Verwaltung und Recht
- Naturwissenschaften
- Informatik
- Ingenieurwesen
- Pharmazie

Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften geben signifikant häufiger **ein anderes Studium/eine andere Ausbildung** als Grund für eine geringe Aktivität im betrachteten Studium an. Studierende der Geisteswissenschaften geben ebenfalls signifikant häufiger an, dass sie sich auf ein **Aufnahmeverfahren** in einem anderen Studium **vorbereiten**.

Studierende in den folgenden Studienfeldern nennen signifikant häufiger, dass sie an ihrer **Abschlussarbeit** schreiben oder **nicht (mehr) ECTS benötigen**:

- Pädagogik
- Geisteswissenschaften
- Ingenieurwesen

Auch hinsichtlich der Studiendauer zeigen sich Unterschiede in den angegebenen Gründen für eine geringe Aktivität im betrachteten Studium: Wenig aktive Studierende, die sich im ersten Semester ihres Studiums befinden, geben signifikant häufiger an, dass sie sich auf ein Aufnahmeverfahren in einem anderen Studium vorbereiten als Studierende, die bereits weiter fortgeschritten sind. Studierende am Anfang bzw. in der Mitte ihres Studiums nennen signifikant häufiger ein anderes Studium/eine andere Ausbildung als Studierende, die bereits länger als die Regelstudiendauer inskribiert sind. Studierende, die sich in Semestern über der Regelstudiendauer befinden, nennen Erwerbstätigkeit und andere Tätigkeiten signifikant öfter als Grund für ihre geringe Studienaktivität. Diese beiden Befunde überschneiden sich mit den Ergebnissen zum Alter der Studierenden: Studierende, die kürzer als die Regelstudiendauer inskribiert sind,

¹⁰² ISCED-Felder 2013 auf breiter Ebene. Im Text werden Kurzbezeichnungen verwendet, Langbezeichnungen siehe Seite 192.

¹⁰³ Pharmazie gehört zur übergeordneten ISCED-Kategorie „09 Gesundheit und Sozialwesen“, da aufgrund der beteiligten Universitäten jedoch ausschließlich Pharmazie-Studierende aus dieser übergeordneten ISCED-Kategorie an der Umfrage teilnahmen, wird im Folgenden die Bezeichnung „Pharmazie“ verwendet.

sind tendenziell jünger und jene über der Regelstudiendauer sind älter. Studierende, die sich über der Regelstudiendauer befinden, geben außerdem häufiger an, dass sie an ihrer Abschlussarbeit schreiben oder keine weiteren ECTS mehr benötigen.

Wird nur ein Studium betrieben bzw. ist das betrachtete Studium das Hauptstudium, so nennen wenig aktive Studierende im Fragebogen zu hohe Leistungsanforderungen, Motivationsprobleme und gesundheitliche Probleme signifikant häufiger als Studierende, die ihr Studium als Nebenstudium betreiben. Ist das Studium jedoch das Nebenstudium, wird signifikant häufiger das andere Studium als Grund für die geringe Aktivität im betrachteten Studium genannt. Dass das Betreiben des Studiums als Nebenstudium zu geringerer Studienaktivität in diesem Studium führt, zeigt sich auch in anderen Analysen (siehe Seite 26) bzw. in den multivariaten Modellen (Kapitel 4).

5.2 COVID-19-bezogene Gründe

Als häufigster COVID-19-bezogener Grund für geringe Studienaktivität wurden in dieser Befragung Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial) genannt: 55% der Befragten geben diesen Grund an – mit einer besonders großen Spannweite zwischen den Universitäten von 37% bis 70% (siehe Tabelle 32). Darunter fallen insbesondere fehlende soziale Kontakte und eine schlechte mentale Gesundheit. Auch andere aktuelle Studien zu COVID-19 und Distance Learning zeigen, dass Studierenden die Sozialkontakte fehlen. Dies kann die akademische und soziale Integration im Studium erschweren und sich negativ auf die Motivation der Studierenden auswirken (siehe Kapitel 2.3.6).

Ein Drittel (34%) der Befragten gibt an, dass fehlende Ruhe zu lernen und erhöhte familiäre Verpflichtungen dazu führten, dass wenige ECTS absolviert wurden. Ebenfalls ein Drittel (32%) nennt mangelnde Lehrqualität als Grund für ihre geringe Aktivität im Studium (siehe Tabelle 32). Der Großteil davon stimmt der Aussage zu, dass die Lehrqualität einiger Online-Lehrveranstaltungen so schlecht war, dass er:sie abgebrochen hat (27%). 14% geben an, dass Lehrveranstaltungen, die sie besuchen wollten, entfallen sind (siehe Tabelle 63 im Anhang auf Seite 191).¹⁰⁴

17% weiteten ihre Erwerbstätigkeit bzw. eine andere Tätigkeit aufgrund von COVID-19 aus, weshalb sie im Studium wenig aktiv waren (siehe Tabelle 32). 8% geben an, dass das Wintersemester 2020/21 ihr erstes Semester war und sie sich daher nicht zurechtgefunden haben. 6% nennen fehlende technische Möglichkeiten als Hinderungsgrund. Der Anteil an Befragten, die als Grund für ihre geringe Aktivität im Wintersemester 2020/21 eine eigene COVID-19-Erkrankung

¹⁰⁴ Davon jeweils 9 Prozentpunkte stimmten beiden Aussagen zu, d. h., dass sie Lehrveranstaltungen abgebrochen haben und dass Lehrveranstaltungen entfallen sind.

angeben, beträgt 4%.¹⁰⁵ Sonstige Gründe nennen 10%, darunter fallen zum Beispiel COVID-19-Erkrankungen enger Angehöriger oder auch, dass durch die geschlossenen Bibliotheken der Lernort fehlte und dadurch das Vorankommen erschwert wurde.

Tabelle 32: COVID-19-bezogene Gründe für geringe Studienaktivität (kategorisiert)

	Anteil an allen wenig aktiven Studierenden	Spanne über Universitäten	
		Universität mit geringstem Anteil	Universität mit höchstem Anteil
Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)	55%	37%	70%
Keine Ruhe zu lernen/familiäre Verpflichtungen	34%	28%	38%
Mangelnde Lehrqualität	32%	17%	43%
Erwerbstätigkeit/andere Tätigkeit ausgeweitet	17%	15%	20%
War im 1. Semester und habe mich nicht zurechtgefunden	8%	4%	12%
Fehlende technische Möglichkeiten	6%	4%	10%
War an COVID-19 erkrankt	4%	1%	6%
Sonstiges	10%	7%	13%

Mehrfachnennungen möglich.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Original-Items und Kategorisierung der Gründe siehe Tabelle 63 im Anhang auf Seite 191.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Als COVID-19-bezogene Gründe für die geringe Studienaktivität nennen Männer signifikant häufiger Schwierigkeiten aufgrund von Distance Learning (mental/sozial) sowie mangelnde Lehrqualität (Details dazu sowie zu den folgenden Absätzen siehe Tabelle 66 im Anhang auf Seite 193). Zu beachten ist, dass dies auch damit in Zusammenhang steht, dass sich Männer und Frauen unterschiedlich auf die Studienfelder verteilen und bspw. die Lehrqualität in den Studienfeldern unterschiedlich ist.

Studierende unter 26 Jahren (insbesondere jene unter 22 Jahren) geben im Vergleich zu den älteren Befragten signifikant häufiger an, dass sie im ersten Semester waren und sich daher nicht zurechtgefunden haben. Studierende zwischen 26 und 35 Jahren geben signifikant häufiger die Ausweitung der Erwerbstätigkeit bzw. einer anderen Tätigkeit an. Studierende unter 35 Jahren nennen Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial) und mangelnde Lehrqualität signifikant häufiger als Grund für wenig absolvierte ECTS im Vergleich zu den älteren Befragten.

¹⁰⁵ In das Wintersemester 2020/21 fällt die zweite Corona-Welle. Statistisch ist davon auszugehen, dass in der dritten Welle (Sommersemester 2021) und insbesondere in der vierten Welle (Wintersemester 2021/22) weitere Studierende an COVID-19 erkrankt sind bzw. erkranken werden. Studierende haben jedoch im Vergleich zur restlichen Bevölkerung eine höhere Impfbereitschaft (http://www.statistik.at/web_de/presse/126961.html [Zugriff am 28.11.2021]). In welchem Ausmaß eigene COVID-19-Erkrankungen bzw. in der Folge auch Long COVID die Aktivität von Studierenden direkt beeinflussen wird, lässt sich daher momentan kaum abschätzen.

Studierende folgender ISCED-Studienfelder¹⁰⁶ geben signifikant häufiger **Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)** sowie **mangelnde Lehrqualität** als Grund für wenig absolvierte ECTS an:

- Naturwissenschaften
- Ingenieurwesen
- Pharmazie

Studierende der Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften geben signifikant häufiger als Grund für geringe Studienaktivität an, dass sie im **ersten Semester** waren und sich daher nicht zurechtgefunden haben.

5.3 Mit eigenen Worten: Offene Angaben im Fragebogen

Im Rahmen der Umfrage wurden die befragten Studierenden darum gebeten, ihre vergleichsweise geringe ECTS-Anzahl im Wintersemester 2020/21 auch in eigenen Worten zu begründen. Insgesamt nutzten 834 Studierende, also rund die Hälfte der gültigen Fälle, diese Gelegenheit. Die Befragten äußerten sich dabei zu den bereits abgefragten Themenblöcken und ergänzten diese durch ihre persönlichen Erfahrungen mit ihrer geringen Aktivität im Wintersemester 2020/21. Unterscheidet man die offenen Anmerkungen danach, ob COVID-19-bezogene oder COVID-19-unabhängige Gründe (oder beides) genannt wurden, so entspricht dies etwa der Verteilung in Tabelle 30 (Seite 101).

5.3.1 COVID-19-unabhängige Gründe

Betrachtet man jene Studierenden, die COVID-19-unabhängige Gründe in den offenen Anmerkungen genannt haben, zeigt sich wie in Kapitel 5.1 erläutert, dass **Erwerbstätigkeit** besonders häufig einen Grund für eine geringere ECTS-Anzahl im Wintersemester 2020/21 darstellt. In den offenen Anmerkungen ergänzen die Studierenden, dass es aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit nicht immer möglich bzw. auch nicht immer gewollt ist, dem Studium in einem höheren Ausmaß nachzugehen. Zudem wird häufig auch das **Studienangebot für berufstätige Studierende** als unzureichend empfunden (z. B. fehlendes Lehrangebot am Abend/Wochenende). Exemplarisch hierzu einige Aussagen:¹⁰⁷

„Ich bin als Angestellter Vollzeit beschäftigt. Mehr ECTS wären nur möglich, wenn ich mein Privat- und Sozialleben massiv zurückstellen würde.“ [Betriebswirtschaftslehre, männlich, 27 Jahre]

„Mir fällt es leider sehr schwer, Beruf und Studium unter einen Hut zu bringen.“ [Wirtschaft und Recht, weiblich, 25 Jahre]

¹⁰⁶ ISCED-Felder 2013 auf breiter Ebene. Im Text werden Kurzbezeichnungen verwendet, Langbezeichnungen siehe Seite 193.

¹⁰⁷ In den folgenden Zitaten werden als Kontextinformationen das Studium, das Geschlecht und das Alter angegeben. In einigen Fällen wird anstelle der detaillierten Studienrichtung die übergeordnete Studiengruppe (oder gar keine) angegeben, um die Anonymität der Respondent:innen sicherzustellen. Ebenso wird aus dem gleichen Grund in manchen Fällen das Alter der Studierenden als ungefähre Wert angegeben.

„Ich bin beruflich sehr stark tätig (angestellt und selbständig) und das Studium kann aus diesem Grund nur nachrangig betrieben werden. Ich betreibe es allerdings beständig und bin fast fertig. Die Studienbedingungen an der [Universität] sind für diesen Studiermodus allerdings mehr als schlecht. Ich würde sie als geradezu feindselig bezeichnen.“ [Physik, männlich, 33 Jahre]

Auch die eigene **gesundheitliche Situation, Betreuungspflichten** von eigenen Kindern oder die **Pflege von Angehörigen** werden in den offenen Angaben genannt. Bei einigen Personen treffen mehrere dieser Punkte zu, so dass es hier – bereits außerhalb des Studiums – zu **Mehrfachbelastungen** kommt:

„Ich war durch eine Operation länger krank, zudem ist immer wiederkehrende diagnostizierte Migräne ein Grund für Ausfälle an den Einheiten, die das Studieren mit Anwesenheitspflicht erschwert. Zudem stellt die Arbeit ebenso oftmals Überschneidungen da, insofern man durch Ausfälle für Kolleg/innen einspringen muss. Es ist trotzdem die Arbeit und man kann nicht immer wieder einmal absagen, da hier die Existenz auch davon abhängig ist.“ [Lehramt, weiblich, 26 Jahre]

„Ich kann aufgrund einer schon mehrere Jahre dauernden Erkrankung nicht so viele LV/Semester belegen. Da ich außerdem arbeite und Familie habe, muss ich mit meiner Energie sehr haushalten. Je nach Umständen kann ich unterschiedlich viel ins Studium investieren. Im WS 20/21 ging es mir nicht gut.“ [Geisteswissenschaften, weiblich, 43 Jahre]

Bei mehreren Studierenden stellten singuläre Ereignisse oder Schicksalsschläge einen Grund für ihre geringe Studienaktivität im Wintersemester 2020/21 dar. Dazu zählen etwa Schwangerschaft, Geburt, Zivil-/Grundwehrdienst, aber auch schwere Erkrankungen oder Todesfälle im engeren Familienkreis.

Die **Studienbedingungen** (unabhängig von COVID-19) als alleiniger Grund für geringe Studienaktivität werden vergleichsweise selten thematisiert. Die Studierenden nennen dabei Überschneidungen von Prüfungen bzw. Lernzeiträumen sowie studienorganisatorische Probleme, die mit dem Mangel an Lehrveranstaltungsplätzen (insbesondere Laborplätzen) in Zusammenhang stehen:

„Prüfungstermine zu bekommen bei denen, ohne Überschneidungen mit anderen Prüfungen, genug Zeit zum Lernen bleibt, ist für mich ein Problem.“ [Forstwirtschaft, männlich, 25 Jahre]

„Die Prüfungssituation ist regelrecht eine Frechheit. Die Prüfungswoche(n) (2 Wochen) so anzulegen, dass man alle Prüfungen in den zwei Wochen schreiben muss, wo man ohnehin mit den Endpräsentationen der Studios voll ausgelastet ist, funktioniert nicht.“ [Architektur, männlich, Alter unbekannt]

„Weil die Organisation des Studiums und der Laborplätze eine absolute Frechheit ist - wenn man für das Labor im 2. Semester 100 ECTS braucht, sagt das meiner Meinung schon alles - dieses Thema ist aber allseits bekannt, interessiert die Uni aber leider nicht!“ [Pharmazie, weiblich, 29 Jahre]

Deutlich häufiger zeigt sich, dass die **Studienbedingungen in Kombination mit anderen Gründen** (z. B. Erwerbstätigkeit oder Mehrfachbelastungen) Hinderungsgründe für eine höhere Studienaktivität sind. In den offenen Angaben von wenig aktiven Studierenden spiegelt sich somit auch wider, dass die Bewertung der strukturellen Studierbarkeit von den jeweiligen zeitlichen Restriktionen der Studierenden abhängig ist (siehe Kapitel 2.1 bzw. Buß 2019).

Im Zusammenhang mit der Studierbarkeit wird auch der **ECTS-Workload** (besonders häufig in technischen Studien) thematisiert, beispielsweise:

„Das Studium ist inhaltlich komplett überladen und ECTS-Gerechtigkeit ist nur in einer Handvoll Fächer gegeben. Da mich das Studium in der Vergangenheit schon ausgebrannt hatte nehme ich mir auch nicht mehr so viel vor und ich habe irgendwann beschlossen auf diese Werte zu scheißen, weil sie (a) hinten und vorne nicht zusammenpassen (b) ich aufgrund der psychischen und zeitlichen Belastung (= zu viel Inhalt) viele Fächer nicht geschafft habe, obwohl ich gut darin wäre und (c) seit ich das tue mein Studienfortschritt wieder besser geworden ist. (...)“ [technisches Studium, weiblich, 26 Jahre]

„Der geforderte Arbeitsaufwand für viele Lehrveranstaltungen steht in keinem annehmbaren Verhältnis zu den ECTS, mit welchen diese bewertet werden.“ [Finanz- und Versicherungsmathematik, männlich, 27 Jahre]

„Im WS 2020/21 habe ich [LV 1] und [LV 2] abgeschlossen. Die Vorbereitungszeit für [LV 1] hat ohne Übertreibung die gesamten Sommerferien in Anspruch genommen, [LV 2] den Rest des WS. Ganz allgemein ist es schwer, schriftliche Prüfungen zu bestehen, wenn diese durch eigens aufgebaute Intuition bestehen möchte und nicht durch das Auswendiglernen bereits bekannter Prüfungsbeispiele.“ [Elektro- und Informationstechnik, männlich, 27 Jahre]

Ähnlich zum letzten Zitat beschreiben auch andere Studierende, dass sie Inhalte gründlich lernen wollen bzw. sich genügend Zeit für Prüfungsvorbereitung einräumen wollen. Aber nicht immer wird dies mit der Schwierigkeit des Studiums begründet:

„Das Studium ist für mich durchaus anspruchsvoll. Um die Inhalte jedoch gründlich zu lernen, nehme ich einen langsameren Studienfortschritt gerne in Kauf.“ [Lehramt, männlich, 28 Jahre]

„Beruf, Haushalt und Studium zu vereinen, ist nicht immer leicht. Ein bisschen Freizeit braucht man ab und zu. Außerdem möchte ich mich ausreichend auf Prüfungen vorbereiten und gut abschneiden, anstatt an vielen Prüfungen teilzunehmen und dann einige nicht zu schaffen.“ [Anglistik, weiblich, 26 Jahre]

Einige Studierende merken an, dass sie vorrangig aus Interesse studieren und der **Studienfortschritt** bzw. der Studienabschluss für sie **nicht im Vordergrund** steht. Mehrere betonen in diesem Zusammenhang, dass sie von Anfang an **geplant** hatten, nur **wenige ECTS pro Semester zu absolvieren** – in manchen Fällen wird dies wiederum mit anderen Tätigkeiten (z. B. Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung) begründet:

„Als Seniorinnenstudentin empfinde ich es als Privileg, langsam und ohne großen Druck studieren zu können.“ [geisteswissenschaftliches Studium, weiblich, ca. 60 Jahre]

„Mache nur die LVs zum Spracherwerb (Russisch + BKS), ansonsten besuche ich keine LVs“ [Slawistik, weiblich, 23 Jahre]

„Ich hatte einfach Interesse, mein Chemiewissen zu vertiefen.“ [Lehramt, weiblich, 26 Jahre]

„Ich betreibe dieses Studium neben meiner beruflichen Tätigkeit, mir war also von Anfang an klar, dass ich kein Vollzeit-Student sein kann und möchte und daher das Studium in einem vergleichsweise langsameren Tempo abschließen werde.“ [Agrarwissenschaften, weiblich, ca. 30 Jahre]

„Es war von vornherein geplant nur wenige ECTS zu absolvieren, da ich neben dem Studium noch Kinderbetreuungspflichten habe. Die absolvierten VOs dienten ausschließlich als Ergänzung zu meinem Beruf.“ [technisches Studium, weiblich, 33 Jahre]

Als weiterer Grund für die geringe Studienaktivität im Wintersemester 2020/21 wird von den Studierenden auch angegeben, dass sie an ihrer **Abschlussarbeit** geschrieben haben und sie daher keine Ressourcen hatten, viele Lehrveranstaltungen zu besuchen bzw. Prüfungen zu absolvieren. Einige dieser Studierenden erklärten auch, dass sie nur noch wenige Lehrveranstaltungen aus ihrem Studienplan offen hatten. Mehrmals wurde auch festgehalten, dass die letzten noch offenen Prüfungen vor dem Studienabschluss eine Hürde darstellen.

„Hauptsächlich, weil ich mit meiner Abschlussarbeit beschäftigt war, aber auch weil mir nur noch eine LV für mein Studium fehlte. (...)“ [Lehramt, weiblich, 31 Jahre]

„Aufgrund der extrem hohen Anforderungen in diesem Fach kann ich momentan keine Prüfungen ablegen, da ich einfach nicht die Zeit finde, mich für die letzten Prüfungen vorzubereiten.“ [Lehramt, weiblich, 28 Jahre]

„Mir fehlen nur noch sehr lernintensive Prüfungen für meinen Abschluss und mir fehlt im Moment die mentale Stärke um alle Ablenkungen ausreichend auszublenden (...)“ [Maschinenbau, männlich, 27 Jahre]

Mehrere Studierende thematisieren **andere Studien** als Grund für eine geringe Aktivität im betrachteten Studium. Dabei zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen, welche Rolle das betrachtete Studium einnimmt: Während für manche das betrachtete Studium ein Nebens Studium ist, in dem das Vorankommen nicht so zentral ist wie im Hauptstudium, ist es bei manchen eher ein formaler Aspekt, da die in einem anderen Studium erworbenen Leistungen für das betrachtete Studium erst angerechnet werden müssen.¹⁰⁸ Für manche Studierende war die zeitliche Überschneidung von Lehrveranstaltungen aus zwei unterschiedlichen Studien ein Hinderungsgrund im betrachteten Studium mehr ECTS zu erwerben. Bei einigen Studierenden diente das betrachtete Studium als Übergangslösung.

„Da der Fokus im WS 20/21 auf meinem Hauptstudium gelegen hat und ich zeitlich nicht an mehr Lehrveranstaltungen teilnehmen konnte.“ [Wirtschaftswissenschaften, weiblich, 23 Jahre]

„Hatte eine sehr schwierige Prüfung, die ich bestehen musste, zudem ist durch das Doppelstudium eine enorme Belastung auf mir (...)“ [Wirtschaftsrecht, weiblich, 23 Jahre]

„In meinen Wunschstudiengang zu kommen und das Vorbereiten auf die Aufnahmeverfahren hatte für mich eine viel höhere Priorität als die ECTS eines Studiengangs, den ich ohnehin nur als Überbrückung begonnen habe“ [Medien- und Kommunikationswissenschaften, weiblich, 19 Jahre]

Einige wenige Studierende thematisieren fehlende Motivation als Grund für geringe Studienaktivität nicht direkt in Zusammenhang mit COVID-19. Sehr häufig wird fehlende Motivation hingegen infolge der Pandemie genannt (siehe nächster Abschnitt).

¹⁰⁸ Anrechnungen von Leistungen aus anderen Studien würden zwar ohnehin nicht im Konzept der Prüfungsaktivität berücksichtigt werden, deuten aber darauf hin, dass es diesen Studierenden wichtig ist, in beiden inskribierten Studien voranzukommen.

5.3.2 COVID-19-bezogene Gründe

Studierende, die im Fragebogen angaben, dass ihre geringe Studienaktivität sowohl COVID-19-bezogene als auch andere Gründe hatte, und sich in den offenen Angaben äußerten, thematisierten hier überwiegend Gründe im Zusammenhang mit COVID-19. Häufig zeigte sich, dass sich Herausforderungen, die bereits vor COVID-19 bestanden, durch die Pandemie zuspitzten bzw. dass durch COVID-19 zu bereits bestehenden Herausforderungen eine weitere Erschwerung hinzukam. So berichteten manche Studierenden, dass sie infolge der Pandemie mehr **Erwerbsstunden** leisten, dass die **Kinderbetreuung** mehr Zeit in Anspruch nahm, da Betreuungsinstitutionen geschlossen waren, oder dass sie die Betreuung und **Pflege von Angehörigen** übernommen haben.

„Da ich selbst als Mitarbeiter des Roten Kreuzes, mit einem 75% Beschäftigungsverhältnisses, in der Pandemiebekämpfung mehr eingebunden war als geplant, musste ich hier die Universität ein wenig zurückschrauben.“ [Lehramt, männlich, ca. 30 Jahre]

„Ich musste meine Kinder im Distance Learning betreuen; die Betreuung seitens der Schule war völlig unzureichend“ [Lehramt, weiblich, über 30 Jahre]

„Meine Oma und Mutter erkrankten gleichzeitig an Covid und ich musste mich währenddessen und einige Wochen danach noch um beide kümmern (...)" [Rechtswissenschaften, weiblich, 22 Jahre]

In Übereinstimmung mit Studien, die die Situation Studierender unter COVID-19-Bedingungen untersuchen (siehe Kapitel 2.3.6), zeigen sich auch in der Umfrage unter den wenig aktiven Studierenden, dass häufig **soziale Kontakte** zu Studienkolleg:innen **fehlen**, und dass viele mit **Motivationsschwierigkeiten** konfrontiert sind. Auch das Wegbrechen der bekannten **Tagesstruktur** sowie die **fehlende räumliche Trennung** von Zuhause und Lernorten (wie Bibliotheken) spielen dabei eine Rolle. Beispielhaft dazu:

„Mein Tag war weniger strukturiert durch das Distance Learning und ich habe weniger Motivation in meinem Studium gehabt.“ [Technische Mathematik, männlich, 24 Jahre]

„Mir hat der Kontakt zu anderen gefehlt und dieser Kontakt stärkt im Normalfall meine Motivation und meinen Ehrgeiz, nur so gingen diese beiden wichtigen Dinge verloren. Außerdem hat mir das alleine zuhause sitzen meine Kraft zum Lernen genommen.“ [Rechtswissenschaften, weiblich, 21 Jahre]

„Ich hatte insbesondere Schwierigkeiten dabei, mich in Prüfungssituationen zuhause zurechtzufinden. Mir fehlte außerdem die örtliche Trennung zwischen Zuhause und Universität/Lernen, das hat meine Lernmotivation beeinträchtigt“ [Verfahrenstechnik, männlich, 23 Jahre]

„Ich hatte große Probleme mich zu motivieren auf Prüfungen zu lernen, auch weil der Kontakt zu anderen Kommilitonen bei mir sehr eingeschränkt war. Außerdem tue ich mich sehr schwer, mich jeden Tag zu Hause hinzusetzen und zu lernen. Dies ist mir leichter gefallen, als es noch uneingeschränkt möglich war in der Bibliothek oder in verschiedenen Lernräumen zu lernen. Das Hauptproblem besteht aber in meiner eigenen Motivation zu lernen.“ [Mechatronik, männlich, 26 Jahre]

Ebenfalls in Übereinstimmung mit anderen Umfragen (siehe Kapitel 2.3.6) geben auch unter den wenig aktiven Studierenden einige **psychische Erkrankungen** wie bspw. Depressionen an. Diese

bestanden häufig bereits vor COVID-19, wurden jedoch durch die Pandemie verstärkt. Nicht selten werden von den Studierenden, die eine Depression erwähnen, auch andere Schwierigkeiten oder Schicksalsschläge thematisiert. Genannt werden hierbei beispielsweise schwere Erkrankungen von engen Familienangehörigen oder finanzielle Schwierigkeiten.

„Ich habe eine Depression und eine Angststörung. Diese waren aus vielen, vielen verschiedenen Umständen noch schwieriger zu bewältigen als sonst. Unter anderem auch durch Corona, weil es für mich sehr viel anstrengender ist, von zu Hause aus allein zu lernen, aber auch weil meine Mama während Corona an Lungenkrebs erkrankt ist. Ich habe zudem auch noch eine Prüfungs- und Lernangst entwickelt. Es ging mir wirklich, wirklich schlecht.“ [weiblich, 20 Jahre]

„Ich verfiel in eine schwere depressive Episode, welche durch die Covid-Maßnahmen und damit eingehenden fehlendem Sozialkontakt verschlimmert wurde. Dadurch konnte ich mich auf kaum etwas Studienbezogenes konzentrieren.“ [divers, 19 Jahre]

„Ich hatte finanzielle Sorgen, die Folgen der Krebserkrankung meines Vaters belasteten mich sehr & ich leide schon länger an Panikattacken und an einer Depression, die erst (...) 2021 diagnostiziert wurde. Gleichzeitig machte ich mir Sorgen wegen Covid-19, da ich mich und andere (v. a. meine Familie) nicht anstecken wollte & der soziale Kontakt zu Freunden & StudienkollegInnen fehlte mir immer mehr & verstärkte die Depression. Außerdem fand ich es schwer, zuhause zu lernen, da ich keinen guten Arbeitsplatz hatte & mein Freund im Homeoffice war & es somit oft nicht ausreichend ruhig war zu lernen.“ [weiblich, 28 Jahre]

Dass das Distance Learning für manche Studierende jedoch auch positive Aspekte mit sich bringen kann, zeigt folgendes Zitat:

„Für mich macht es das Distance Learning leichter zu studieren. Durch meine schwere Depression und Agoraphobie ist es für mich leichter zuhause zu arbeiten. Aber Covid hat meiner mentalen Gesundheit nicht geholfen und dadurch, dass ich keine Förderungen mehr bekomme, muss ich inzwischen auch arbeiten was es für mich schwerer macht zu studieren.“ [weiblich, 24 Jahre]

Auch aus anderen Studien ist bekannt, dass das Distance Learning infolge der COVID-19-Pandemie zwar für viele Studierende negative, aber für manche auch positive Effekte hat. Aufgrund des Fokus in der vorliegenden Studie gibt es nur wenige Studierende, die hier positive Aspekte nannten. Dieses Ergebnis kann folglich nicht auf die Grundgesamtheit aller Studierenden übertragen werden. Für einen Überblick, wie sich die Pandemie insgesamt auf alle Studierenden auswirkt, siehe Kapitel 2.3.6.

Durch die COVID-19-Pandemie wurden auch das Studienangebot und die **Studienbedingungen** beeinflusst. Studierende begründen ihre geringe Studienaktivität unter anderem damit, dass Lehrveranstaltungen durch technische Probleme beeinträchtigt wurden, dass Prüfungen zeitweise ausgefallen sind, aber auch, dass bei Online-Prüfungen zum Teil „*weltfremde*

Anforderungen an die räumlichen Gegebenheiten¹⁰⁹ gestellt wurden. Einige Studierende erwähnen auch, dass Informationen nicht (rechtzeitig) ausgeschickt wurden. Beispielhaft:

„Viele Lehrende hatten Probleme sich auf die Fernlehre einzustellen, sowohl technisch als auch organisatorisch.“ [Translationswissenschaften, männlich, ca. 30 Jahre]

„Derart schlechte technische Infrastruktur der Uni, dass teilweise die Teilnahme an Lehrveranstaltungen mit vielen Studierenden unmöglich war bzw. selbst wenn man beitreten konnte, die Verbindung so instabil war, dass kein vernünftiger Unterricht möglich war.“ [Philosophie, männlich, 26 Jahre]

„Neben der Tatsache, dass in diesem Studium nicht im Geringsten auf Studierbarkeit oder ECTS-Gerechtigkeit geachtet wird und es daher ohne Corona schon defacto unmöglich ist, in Mindeststudienzeit abzuschließen, wurden durch Corona mal Monate lang keine Prüfungen angeboten. Als dann wieder Prüfungen angeboten wurden, waren sie in Präsenz machbar (was für mich gesundheitlich ging, für manch anderen Studierenden nicht). Aber allein lernen zu müssen bedeutet in diesem Studium einen riesigen Mehraufwand und einen viel größeren Zeitaufwand, wie wenn man gemeinsam den Stoff erarbeitet. Als dann auf den Online-Modus zurück umgestellt wurde, wurden technische Voraussetzungen verlangt, die ich nicht erfüllen konnte (Anzahl von Kameras, Aufbau des Zimmers), und Überwachungsmethoden eingesetzt, die ich nicht mitmachen wollte. (...)“ [technisches Studium, weiblich, 24 Jahre]

„Massives Chaos beim Informationsfluss, Informationen per E-Mail teilweise nur verspätet oder gar nicht ausgeschickt. Professoren erwarten Anwesenheit in VO um Zugang zu studiengangsrelevanten Infos zu erhalten?“ [Maschinenbau, männlich, 35 Jahre]

Während der Pandemiezeit bzw. im Distance Learning kommt auch den **Lehrenden** eine wichtige Rolle zu. Diese können dabei motivierend oder auch demotivierend für die Studierenden wirken, wie beispielhaft dieser Student erläutert:

„Die fehlenden Sozialkontakte innerhalb und außerhalb des Studiumfeldes sind ein Hauptfaktor für einen psychischen Ausnahmezustand in der Pandemie alles wirkt beschwerlicher. Die guten VOs, SEs usw. machen natürlich großen Spaß, jedoch, wenn man bei jedem Wort den Unwillen des Vortragenden, digital zu unterrichten, spürt, dann wird es beschwerlich und regt nicht zu mehr Arbeit an.“ [Archäologie, männlich, über 30 Jahre]

Wie Lehrende die Umstellung auf Distance Learning erlebten bzw. mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert waren, war nicht Gegenstand der vorliegenden Studie. Deren Situation wird beispielsweise in den Befragungen von Dorfer et al. 2021 berücksichtigt.

Abschließend lässt sich zur Situation der befragten wenig aktiven Studierenden festhalten, dass sie – zumindest bis zum Wintersemester 2020/21 – vergleichsweise selten direkt von **COVID-19** (im Sinne einer eigenen Erkrankung) betroffen waren, allerdings berichten sehr viele von **indirekten Auswirkungen** (Erkrankung von Angehörigen, Pflege von Angehörigen, psychische Belastung, etc.).

¹⁰⁹ Bauingenieurwesen, männlich, 25 Jahre.

5.3.3 Studienanfänger:innen

Studienanfänger:innen sind grundsätzlich mit ähnlichen Herausforderungen wie weiter fortgeschrittene Studierende konfrontiert. Dementsprechend nennen auch Studienanfänger:innen die beschriebenen COVID-19-unabhängigen und COVID-19-bezogenen Gründe für ihre geringe Aktivität. Allerdings gibt es darüber hinaus noch weitere Aspekte, die spezifisch beim Studieneinstieg hinzukommen, weswegen im Folgenden kurz auf diese eingegangen wird.

Vergleichsweise selten werden Gründe für geringe Studienaktivität beschrieben, die sich auf den Studieneinstieg beziehen und unabhängig von COVID-19 sind, beispielsweise:

„Die Kurse waren anspruchsvoll und ich komme aus einer Oberschule mit dem Schwerpunkt Sozialwissenschaften, weshalb mir Kenntnis in Mathematik fehlten“ [naturwissenschaftliches Studium, männlich, 21 Jahre]

Meist zeigt sich hingegen, dass sich bei jenen, die das Studium im Wintersemester 2020/21 begonnen haben, COVID-19-unabhängige und COVID-19-bezogene Gründe vermischen. Dies liegt auch daran, dass diese Studierenden keinen Vergleich zum Studium vor der Pandemie haben. Häufig wird thematisiert, dass aufgrund des Distance Learnings das **Kennenlernen von Studienkolleg:innen erschwert** bzw. unmöglich ist. Manche Studienanfänger:innen haben dadurch **Probleme, im Studium anzukommen** und fühlen sich vom Studium bzw. vom „Student:in-Sein“ (noch) weit weg:

„Das WS 2020/2021 war mein erstes Semester an der Uni. Ich habe gleich nach der Matura angefangen zu studieren und habe mir beim Distance Learning schwergetan. Ich habe mir auch schwergetan, da ich keinen aus der Uni kenne und so auch keinen Austausch mit Studienkollegen haben konnte. (...)“ [Anglistik und Amerikanistik, weiblich, 20 Jahre]

„Ich kennen niemanden aus meinem Studium, sitze nur allein vorm Computer, habe keine Lerngruppe und alleine zuhause lernen ist schwierig, ablenkend und sehr langweilig. Ich habe noch nicht das Gefühl Student zu sein“ [Umweltingenieurwesen, männlich, 20 Jahre]

„Ich habe mich einfach nicht mit der Uni oder dem Studiengang richtig identifizieren können. Ich bin nicht sehr digital affin und mir gibt virtueller Austausch nicht viel zurück, vor allem wenn man vorher nicht die Möglichkeit hatte sich kennen zu lernen. Hier spielt auch die Entfernung mit rein, ich studiere zwar offiziell in Innsbruck, lebe aber seit Studienbeginn in meinem Heimatort in Deutschland. Dadurch kam mir das ganze Studium sehr weit weg vor, ich habe mich leicht davon ablenken lassen und es lief eher so nebenher als dass ich mich voll darauf konzentriert habe, obwohl mir der Studiengang sehr wichtig ist und selbst online manche Vorlesungen Spaß gemacht haben.“ [Psychologie, weiblich, 23 Jahre]

Zu beachten ist auch für die Gruppe der Studienanfänger:innen, dass die Zielgruppe der Umfrage gering aktive Studierende waren. Somit kann auch hier nicht auf die übergeordnete Grundgesamtheit aller Studienanfänger:innen geschlossen werden.

6 Narrative Interviews mit wenig aktiven Studierenden

Um (weitere) Erklärungsansätze für geringe Prüfungsaktivität aus Perspektive der betroffenen Studierenden zu finden, wurden 28 narrative Interviews mit wenig aktiven Studierenden aus unterschiedlichen Studienrichtungen an 13 öffentlichen Universitäten durchgeführt.¹¹⁰ Ziel dieser narrativen Interviews war es herauszufinden, welche Bedeutung dem Studium aus Perspektive der wenig aktiven Studierenden überhaupt beigemessen wird und wie sich die Studierenden selbst in ihrer Rolle als wenig aktive:r Student:in sehen bzw. wie sie ihren Studienfortschritt wahrnehmen. Darauf aufbauend wurden in den narrativen Interviews folgende Fragen thematisiert: Von welchen Schwierigkeiten sind wenig aktive Studierende betroffen? Auf welche Gründe ist die geringe Prüfungsaktivität zurückzuführen? Wo werden ggf. selbst Unterstützungsbedarf bzw. unterstützende Maßnahmen gesehen, um im Studium aktiver zu werden?

6.1 Typen wenig aktiver Studierender

Die interviewten Studierenden befinden sich in verschiedenen Studien- und Lebensphasen und haben demnach auch sehr unterschiedliche Sichtweisen auf die Bedeutung ihres Studiums sowie ihren eigenen Studienfortschritt. Vor diesem Hintergrund wurden im Zuge der Analyse drei unterschiedliche Typen wenig aktiver Studierender identifiziert:

- Typ I: Das Lebensgefühl als Student:in
- Typ II: Die Realisierung des Wunschstudiums
- Typ III: Das Studium als Weg zum (Berufs-)Ziel

Bevor die wahrgenommenen Schwierigkeiten im Studienfortschritt aus Sicht der wenig aktiven Studierenden beschrieben werden, erfolgt eine kurze Vorstellung dieser identifizierten Typen gering aktiver Studierender.

6.1.1 Typ I: Das Lebensgefühl als Student:in

„Und ich muss wirklich ehrlich mit mir sein, dass ist auch ein Faktor, warum es sicher so lange dauert, weil es auch beizeiten ein wirklich angenehmes Leben ist.“ (I7)¹¹¹

Mit Blick auf die unterschiedlichen Biografien repräsentieren Studierende des Typs I jene Fälle, die von **unsicheren Bildungsbiografien** geprägt sind. Studienwahlentscheidungen werden

¹¹⁰ Die wenig aktiven Studierenden (das sind jene, die im Wintersemester 2020/21 zwischen 1 und 10 ECTS erworben haben) wurden auf Basis der in der Umfrage bzw. in dem Kontaktformular angegebenen Kontaktdaten für weiterführende Interviews ausgewählt. Für genauere Informationen zu den Interviews siehe Kapitel 8.1.5 im Anhang.

¹¹¹ Die in Klammer gesetzte Identifikationsnummer dient zur Anonymisierung der Interviewpersonen (siehe Liste in Kapitel 8.1.5 im Anhang). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sämtliche Interviewpassagen und Zitate mit diesen Identifikationsnummern versehen wurden. Von Interviewpersonen genannte einzelne kurze Phrasen bzw. Begriffe sind im Fließtext ebenfalls kursiv und mit Anführungszeichen ausgewiesen. Von einer Kennzeichnung mit Identifikationsnummern im Fließtext wurde jedoch zugunsten der besseren Lesbarkeit Abstand genommen.

überwiegend **irrational und emotional** bzw. „aus einem Bauchgefühl heraus“ getroffen. Im Fokus der Studierenden steht der Lebensabschnitt bzw. das **Lebensgefühl als Student:in** und weniger konkrete Fortbildungswünsche und/oder Berufsvorstellungen. Der **Studienfortschritt** als zeitlicher Faktor spielt demnach eine **untergeordnete Rolle**.

Auffällig ist, dass fast alle Studierenden dieser Gruppe dem **Studienort** einen hohen emotionalen Wert beimessen. Während die **Entscheidung für einen Studienort** teilweise schon in der Schulzeit getroffen wurde, erfolgte die Auswahl der Studienrichtung eher kurzfristig vor Studienbeginn. Das heißt, für Studierende des Typs I hat der **Studienort eine höhere Bedeutung** als die Auswahl der Studienrichtung. Der Studienort wird häufig als „*eigene Entdeckung*“ gesehen und die Studierenden wollen eine Gegend für sich allein erschließen, wie folgende Aussagen stellvertretend verdeutlichen:

„Ich möchte hier studieren, was [Studienrichtung] ist noch offen?“ (I4)

„Ich habe immer schon gewusst, dass ich unbedingt nach Wien studieren gehen will, wusste aber nie genau was. Ich habe immer nur gedacht, ich will halt einmal raus irgendwie und ich bin mittlerweile eher Stadtkind, ich habe nicht unbedingt das Bedürfnis wieder nach Hause zu ziehen und mir war dann immer mehr klar, irgendwie nach Wien studieren zu gehen. Ich habe zwar lange überlegt was, und irgendwie habe ich mir sehr, sehr schwer getan.“ (I16)

Bei näherem Blick auf die individuellen Bildungserfahrungen fällt auf, dass der Beginn des **Student:innenlebens** für Studierende des Typs I oftmals **als Wende** gesehen wird. Während ein Teil der Studierenden dieser Gruppe die **Schule mit sehr positiven Erfahrungen und (ausgezeichnetem) Erfolg** assoziiert, hat mehr als die Hälfte aller Studierenden dieser Gruppe **negative Erfahrungen mit Bildung in der Schulzeit** gesammelt. Aus ihrer Perspektive wurden bei der Schulwahl, konkret beim Übergang von der Unter- in die Oberstufe, falsche Entscheidungen getroffen und/oder sie haben sich von ihrem familiären Umfeld bzw. Freundeskreis maßgeblich bei der Schulwahl beeinflussen lassen. Retrospektiv empfinden die Befragten ihre Schulwahl „*als ganz blöde Entscheidung*“, die Auswirkungen auf ihren weiteren (schulischen) Bildungserfolg hatte. Begründet wird dies unter anderem damit, dass die Studierenden in der Schulzeit keine Interessensgebiete gefunden haben bzw. zwar viel gelernt, aber sich nichts gemerkt hätten („*Bulimie-Lernen*“). Auch schulische Misserfolge (z. B. Wiederholungsprüfungen, aber auch Klassenwiederholungen) werden als „*einschneidendes Erlebnis*“ wahrgenommen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Es war eine große Herausforderung, ich würde sagen, sogar ein bisschen ein Trauma, was sich dann durchgezogen hat und sich jetzt auch noch auswirkt auf meinen Studienerfolg.“ (I7)

Die schulischen Erfahrungen haben im Leben der Betroffenen den weiteren Umgang mit Bildungsentscheidungen maßgeblich geprägt, insbesondere bei jenen, wo es zu **brüchigen Bildungsverläufen** gekommen ist. Erfahrungen persönlicher Konflikte mit Lehrkräften und Klassenkolleg:innen bis hin zu Mobbing in der Schulzeit führten zu einer Wahrnehmung der **Schule als unsicheren Ort** (z. B. „*hatte Angst in die Schule zu gehen*“) und zu einem **Absinken des**

schulischen Erfolgs. In einzelnen Fällen kam es schlussendlich zu **mehrmaligen Schulwechselln** bis hin zum **Schulabbruch**.

Auch im **späteren Bildungsverlauf** zeigen sich bei der Hälfte der Studierenden dieser Gruppe **Brüche**. Bei ihnen liegt der Zeitpunkt der absolvierten Matura und der Studienbeginn des aktuellen Studiums einige Jahre zurück. In der Zwischenzeit wurden Auszeiten (in Form von „gap year“, Auslandsjahr etc.), andere Ausbildungen und/oder Studien begonnen, aber nach einiger Zeit wieder abgebrochen. Die Studierenden begründen dies damit, dass sie sich im **Vorfeld wenig mit ihrer Studienwahl auseinandergesetzt** haben bzw. auch wenig Vorstellung gehabt haben, wie der Studienalltag aber auch Studieninhalte tatsächlich aussehen könnten. Erst durch das „Testen“ mehrerer Studienrichtungen sind sie in ihrem aktuellen Studium gelandet.

Alle Studierenden dieser Gruppe haben jedoch gemeinsam, dass das **Lebensgefühl als Student:in oberste Priorität** hat. Sie verbinden mit diesem Lebensabschnitt eine gewisse **Freiheit**, ihren **(Studien-)Alltag** entsprechend **selbst strukturieren** und **soziale Kontakte zu Mitstudierenden aufbauen zu können**. Dabei können auch universitäre und außeruniversitäre Freizeitgestaltungen eine wichtige Rolle spielen (Studierendenvertretung, freiwilliges Engagement in Vereinen etc.). Der Stellenwert von Ausbildung in Form eines Studiums ist dennoch hoch und sie wollen sich **tiefgehend mit einem Fach beschäftigen**. Die zeitliche Komponente spielt dabei eine untergeordnete Rolle: Sie selbst **sehen sich häufig nicht als „passiv“**, auch wenn sie nicht die vorgesehenen Studienleistungen des Studienplans erreichen, wie folgende Zitate veranschaulichen:

„Freies Studieren, wie ich mir das vielleicht einmal vorgestellt habe, oder wie ich mir Hochschule oder Universität vorstelle, dass man sich anregen lassen kann, dass man sich ein bisschen treiben lassen kann (...) als lernender Mensch, die Hochschule und die Universität ist ja doch dieser Ort, wo lernen funktionieren soll. Das ist ja mehr als nur den Titel zu ergattern in möglichst kurzer Zeit und möglichst schneller Geschwindigkeit, um dann möglichst gut am Arbeitsmarkt integriert werden zu können. Das geht völlig vorbei, meines Erachtens, an dem was Hochschule sein könnte und sollte (...) Das sind ja keine Fachhochschulen, das sind ja keine Ausbildungsberufe, das ist ein historischer Ort.“ (13)

„Wir müssen wirklich wieder zurück ins universitäre Denken. Lieber brauch ich länger, dafür arbeite ich an einem Ergebnis, kann wirklich forschen. Das ist für mich Universität. (...) Immer mehr, immer mehr – in dieses ‚wir müssen prüfungsaktiv sein, wir müssen schauen, dass wir fertig sind‘. Da verliert sich für mich der Sinn von Bildung. Bei Bildung bin ich nie fertig, das geht ein Leben lang.“ (14)

6.1.2 Typ II: Die Realisierung des Wunschstudiums

„Das war ein Gegenstand, der mich einfach immer schon fasziniert hat und das hat mich irgendwie nie losgelassen.“ [13]

Studierende dieser Gruppe repräsentieren Fälle, bei denen das Studienfach bzw. die konkrete Studienrichtung einen – häufig langersehnten – **Verwirklichungswunsch** darstellt. Dem **Wunschstudium** wird eine **hohe Bedeutung** beigemessen, aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen (Berufstätigkeit, Familienleben etc.) kann dem Studium aber **zeitweise nur nachrangig nachgegangen** werden. In Bezug auf das Studienwahlmotiv sind sich alle Studierende dieser

Gruppe einig, dass das **Interesse am Studienfach** für die Aufnahme des Studiums **ausschlaggebend** war. Der Prozess der Studienwahlentscheidung wird als „voll und ganz sicher“ erlebt und die Studierenden sind sich einig, dass andere, z. B. das familiäre Umfeld oder der Freundeskreis, bei ihrer Studienwahlentscheidung keine Rolle gespielt haben.

Ausnahme bilden dabei aber **ältere Studierende bzw. Spätstudierende**, die sich ebenfalls Typ II zuordnen lassen. Sie hatten zwar bereits in der Schulzeit den Wunsch, ihrem aktuellen Studium nachzugehen, aber aufgrund **gesundheitlicher oder finanzieller Gründe** mussten sie sich damals gegen die Aufnahme eines Studiums entscheiden. Vereinzelt wird allerdings auch wahrgenommen, dass das **familiäre Umfeld** das Wunschstudium als „brotlose Kunst“ gesehen hätte, was damals – retrospektiv betrachtet – dazu führte, sich **gegen das Wunschstudium** (und in vielen Fällen dann gegen das Studieren generell) **zu entscheiden**. Erst in späteren Lebensphasen, wie beispielsweise im Laufe der beruflichen Karriere oder in der Pension, kam der Entschluss, sich dem **langersehnten Wunsch** zu widmen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Es ist so weit, ich muss jetzt wieder was für mich tun, für meinen Kopf.“ (I8)

Aufgrund der hohen **emotionalen Bedeutung und Sicherheit bezüglich des Wunschstudiums** sind für Studierende des Typs II auch **keine alternativen Studienrichtungen** in Frage gekommen (mit Ausnahme von zwei älteren Studierenden, die viele Jahre zuvor einen Studienabschluss in einem anderen Fachbereich gemacht haben). Nahezu alle Studierenden dieser Gruppe weisen **keine früheren Studienerfahrungen** auf, wodurch sie sich stark von Studierenden des Typs I differenzieren. In nur einem Fall inskribiert eine Studierende **fachlich ähnliche Studienrichtungen als Überbrückung** aufgrund mehrmals nicht bestandener Aufnahmeverfahren für ihr Wunschstudium. Die gewählte fachlich ähnliche Studienrichtung diente lediglich als Überbrückung bis zur nächsten Antrittsmöglichkeit, ein tatsächlicher Wechsel des Studienfaches kam für sie zu keinem Zeitpunkt in Frage.

Betrachtet man die **Bedeutung des Studienfortschritts** bzw. auch die generelle **Abschlussintention**, zeigt sich, dass es innerhalb der Gruppe der Typ II-Studierenden unterschiedliche Sichtweisen gibt. Während **für einen geringen Teil** der Studierenden (v. a. für die älteren) der Studienfortschritt und auch der Abschluss des Studiums **sekundär** ist, sind sie **für die Mehrheit der Studierenden**, vor allem für jüngere, das **primäre Ziel**. Ältere Studierende dieser Gruppe möchten ihr Interessensstudium im universitären Umfeld genießen, sie brauchen den „*Flair der Universität*“ und den sozialen Kontakt zu den Mitstudierenden. Die jüngeren Studierenden dieser Gruppe haben einen **starken Abschlusswunsch**, mit dem sie belegen möchten, das richtige Studium ausgewählt – und **trotz studienerschwerender Umstände** (z. B. Erwerbstätigkeit) geschafft – zu haben. Hierbei ist anzumerken, dass **mehr als die Hälfte der Studierenden** in Typ II **mehr als 20 Stunden pro Woche arbeitet**, während dies in Typ I nur auf einen Fall und in Typ III auf keinen Fall zutrifft. Ein Studienabbruch aufgrund von Mehrbelastungen kommt für Typ II-Studierende keinesfalls in Frage, wie folgende Zitate verdeutlichen:

„Dafür habe ich viel zu viel Zeit investiert und hart gearbeitet.“ (I25)

„Also meine Familie, Freundin, Freunde, natürlich würden die alle sagen, du würdest dich glücklicher machen, wenn du das Studium jetzt einfach mal bleiben lassen würdest, aber ich will es einfach erreichen. Ich habe den Willen, dass ich das durchziehe. Das ist für mich so eine eigene Challenge, ich kriege keine Studienförderung mehr, muss Studiengebühren zahlen, kriege keine Unterstützung von den Eltern mehr, weil die eben auch sagen, warum machst du das eigentlich noch? Das bringt ja nix. Aber ich wills erreichen, ich bin zwar langsam, aber ich schaffe konstant Dinge. Natürlich mache ich mir das Leben nicht leichter, dessen bin ich mir voll bewusst.“ (I6)

6.1.3 Typ III: Das Studium als Weg zum (Berufs-)Ziel

„Es ist ein Weg von einem Ziel, dass man machen muss, weil man in diese Branche nicht kann, ohne ein Studium zu absolvieren.“ (I10)

Studierende dieser Gruppe repräsentieren Fälle, denen bereits ein **konkretes Berufsziel** bzw. eine **Berufsvorstellung** vorschwebt. Sie hatten teilweise **schon in der Schulzeit** einen klaren Berufswunsch bzw. eine Vorstellung über die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit. Vor diesem Hintergrund gehen sie auch sehr **pragmatisch und strukturiert bei der Studienwahl und -planung** vor. Obwohl sich eher **jüngere Studierende** – unter 30 Jahren – diesem Typ zuordnen lassen, wird dem **Studienalltag bzw. Lebensgefühl als Student:in** eine **untergeordnete Rolle** zugeschrieben, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Ein Mathestudium macht man nicht, um – ich sag einmal – Student zu sein. Die ganzen Studententpartys zu machen, viel Freizeit zu haben, von dem her geht man auch mit dem Mindset rein, dass man Zeit investieren muss. (...) Von dem her ist es ok und es ist schaffbar. Aber wenn man jetzt nicht mit der Einstellung reingeht, Mathe ist zeitaufwendig, und sich denkt, ok ich bin jetzt Student, ich kann jede Freitagnacht feiern gehen und die Wochenenden habe ich komplett frei, dann ist man klarerweise komplett überfordert. Die lassen es aber auch meistens gleich einmal zu Weihnachten.“ (I20)

Aufgrund der Berufsvorstellung haben sich Studierende dieser Gruppe im Vorfeld **intensiv mit ihrer Studienwahl auseinandergesetzt**. Während sich für einen Teil der Studierenden das konkrete Studienfach und der Studienort klar herauskristallisiert, gehen andere mit ihrer **Studienwahlentscheidung sehr strukturiert** um. Nach dem Prinzip des Ausschlusses vergleichen sie pragmatisch die unterschiedlichen Curricula und Studieninhalte bis sie bei ihrem präferierten Studium landen. Bei der Studienwahlentscheidung können auch **Personen aus ihrem (persönlichen) Umfeld als Vorbildwirkung** eine Rolle spielen. Bei Studienbeginn zeigt sich aber auch, dass einige Studierende des Typs III **überrascht** sind, wie der **Studienalltag und der Studieninhalt** zu Beginn des Studiums tatsächlich aussehen. Sie bewerten den **Umstieg von Schule auf Studium** als **schwer**, können zunächst vom Studienumfang überfordert sein und müssen erst neue Routinen entwickeln. Eine Studierende führt dies auf fehlende Erfahrungswerte im Vorfeld zurück:

„Also ich habe mir definitiv andere Studieninhalte erwartet teilweise. Wir haben zwar mit den Lehrern in der Schule besprochen, wie es an der Uni aussieht, aber das waren hauptsächlich Lehramtsstudenten auf der Hauptuni, die sind z. B. mit Dingen wie Mathematik-Übungen gar nicht in Berührung gekommen. Also wir wurden ein bisschen ins kalte Wasser geschmissen.“ (I2)

Nicht nur bei der Studienwahlentscheidung gehen Studierende dieser Gruppe **rational und analytisch** vor, sondern auch im Studienalltag. Sie **wissen über ihre Stärken und Schwächen**

Bescheid und gehen dementsprechend mit **Schwierigkeiten beim Lehrstoff pragmatischer** um. Nur in einzelnen Fällen verfolgen sie einen alternativen Plan (z. B. Studiumumstieg bei Misserfolg, aber auch aufgrund eines Doppelstudiums). Dennoch ist **ihr primäres Ziel, das Studium „durchzuziehen“**. Der starke Fokus auf das Studium zeigt sich auch bei ihrer Erwerbstätigkeit. Auffällig ist, dass Studierende des Typs III jene Gruppe sind, die **im geringsten Ausmaß nebenbei arbeiten**, d. h. maximal einer Teilzeitbeschäftigung neben dem Studium nachgehen.

Den **Studienfortschritt** empfinden Studierende dieser Gruppe als **eher ungenügend**. Sie sind **unzufrieden** und wären gerne im Studium bereits weiter fortgeschritten. Ihren geringeren Studienfortschritt führen sie auf unterschiedliche (persönliche) Gründe (z. B. Zeitmangel, Gesundheit) und unzureichende Studienbedingungen zurück. Im Fokus steht definitiv das Ziel, einen **Studienabschluss** möglichst **zeitnah** zu erreichen und in das Erwerbsleben einzusteigen. Vereinzelt begründen sie den Wunsch auch damit, dass die Studienzeit bereits zu lange dauert. Die Abbruchsintention wird – auch bei stärkeren Studienverzögerungen – trotzdem gering eingeschätzt. Exemplarisch hierzu die unterschiedlichen Aussagen:

„Ich kann nach der langen Zeit nicht mehr, es geht nicht mehr, ich bin nur am Lernen, seit ich aus der Matura raus bin. Ich möchte mal arbeiten. Brauch eine Pause vom Lernen, mir geht die Luft aus, es dauert schon so lange.“ (I2)

„(...) weil ich mir halt gedacht habe, arbeiten muss ich nachher von Mitte, Ende 20 bis zu Pension, also 35-30 Jahre und studieren muss ich, mit Toleranzsemestern halt, keine Ahnung, 6-7 Jahre. Deshalb, wenn mir diese 6-7 Jahre vielleicht nicht so einfach fallen wie in einem anderen Studium, dafür habe ich dann eben meine restlichen Jahre, wo es eher darauf ankommt, mehr Spaß im Job zu haben, und ich kann das nachher mehr genießen. Deswegen bin ich eher von der Seite rangegangen (...) hat für mich halt mehr Sinn gemacht.“ (I20)

„Die Frage ist nicht, ob es [Abschluss] passiert, sondern wann es passiert.“ (I14)

6.2 Gründe für geringe Prüfungsaktivität aus Sicht der Studierenden

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Typen von wenig aktiven Studierenden und deren Bedeutung für das Studium werden nun in einem weiteren Schritt die **Gründe für geringe Prüfungsaktivität aus Sicht der Studierenden** beleuchtet. Gerade wenn es um geringe Aktivität im Studium geht, muss berücksichtigt werden, dass sich die Studierenden in sehr unterschiedlichen Lebens- und Studienphasen befinden und sich dadurch auch ungleichen Problemlagen ausgesetzt fühlen. Ihre **persönlichen Empfindungen und Wahrnehmungen** hinsichtlich der Erschwernisse und Schwierigkeiten im Studienfortschritt variieren daher stark von Fall zu Fall. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die biografischen Lebensgeschichten zum Teil sehr komplex sind und die Studierenden durchaus **von unterschiedlichen Erschwernissen betroffen** sind. Zur besseren Veranschaulichung werden im folgenden Abschnitt die unterschiedlichen Gründe für geringe Aktivität im Studium aus Sicht der interviewten Studierenden **thematisch** zusammengefasst.

6.2.1 Lernpensum beim Studieneinstieg

Erste Erfahrungen mit Schwierigkeiten hinsichtlich der Leistungsanforderungen und des Lernverhaltens erleben die Studierenden meist beim Studieneinstieg. Begründet wird dies unter anderem damit, dass sie im Vorfeld keine bzw. kaum Erwartungen an das Studium hatten, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Gar keine, ich muss sagen, ich bin mit 19 Jahren aus der Schule und habe eigentlich nicht wirklich gewusst, was mich erwartet.“ (I10)

Vor diesem Hintergrund fühlen sie sich häufig **überfordert** und wissen nicht, welche Studieninhalte sie erwarten und **wie sie ihren Studienalltag strukturieren** sowie das **umfangreiche Lernpensum bewältigen** sollen. Retrospektiv wäre aus Sicht einer Studentin hilfreich gewesen, wenn es Programme wie „studieren probieren“¹¹² flächendeckend für alle Studienrichtungen gegeben hätte, um einen Einblick in die konkreten Studieninhalte zu bekommen.

Einige Studierende machen gleich zu Beginn ihres Studiums auch **Erfahrungen mit nicht bestanden Prüfungen**. Sie bewerten die ersten Prüfungen als schwere „Knockout-Prüfungen“, fühlen sich bereits bei den Prüfungsvorbereitungen vom Lehrstoff „erschlagen“. Insbesondere jene Studierende, die in ihrer Schulzeit sehr **gute Schüler:innen** waren, **assoziiieren mit ihren ersten Prüfungen** ausschließlich **negative Erfahrungen**, selbst wenn sie die Prüfung erfolgreich bestanden haben („Notenschock“):

„Ich war am Boden zerstört, weil es kein Einser war, weil ich mir in der Schule so leicht getan habe, ich war eine Einser-Schülerin, ich habe mit Auszeichnung maturiert, ohne Probleme. Das habe ich dann relativ schnell gelernt, dass ich das ablegen muss.“ (I10)

Aus ihren Erfahrungen heraus berichten die Studierenden, dass sie bei Studienbeginn bei der Gestaltung ihrer Studienplanung sehr ambitioniert waren, da sie häufig den konkreten **Lernaufwand** der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen **nicht einschätzen konnten**. Im Laufe des Semesters strichen sie immer wieder Lehrveranstaltungen und am Schluss blieben nur wenige übrig. In den Interviews wird zum Teil auch angesprochen, dass sich die Studierenden häufig beim Studieneinstieg hinsichtlich ihres Studienvolumens aber auch ihrer Studienleistungen an ihren **Kommiliton:innen orientieren**. Dabei fühlen sich einige Studierende aber auch aufgrund des **hohen Leistungsniveaus ihrer Mitstudierenden** unter Druck gesetzt, was zu erhöhtem Stresspegel und (vorübergehendem) Selbstzweifel führen kann, wie folgende Aussage stellvertretend zeigt:

„Da kommen nur Leute hin, die gut sind in dem Fach. Was aber halt das Niveau dann voll raufschraubt und gefühlt 90% aller Leute dort, fühlen sich ur dumm, weil ja irgendwer noch gescheiter ist.“ (I2)

6.2.2 Lernverhalten und Lerntypen („Lernen lernen“)

Studierende führen ihre Schwierigkeiten zu Studienbeginn einerseits auf den **umfangreichen Lehrstoff** und andererseits auf die **Unsicherheit** zurück, **wie sie sich diesen aneignen sollen**.

¹¹² <https://www.studierenprobieren.at/> [Zugriff am 15.12.2021].

Einige Studierende sehen in diesem Zusammenhang das Problem, dass sie **nicht gewusst** haben, welcher Lerntyp sie sind. Ein Interviewpartner erwähnt beispielsweise, dass der Studieneinstieg für ihn rückblickend besonders schwierig war, weil er „erst lernen musste zu lernen“ und die ersten beiden Studienjahre für ihn „eine absolute Katastrophe“ waren. Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen dies:

„Ich lerne sehr schlecht, weil ich das nie gelernt habe in der Schule, weil ich in der Schule sehr gut war, aber ohne irgendetwas zu tun, also habe ich mir jetzt selber lernen beibringen müssen auf der Uni.“ (I10)

„Das war für mich nicht einfach, weil ich selber nicht gewusst hab, welcher Lerntyp ich bin, wie ich richtig zu lernen habe. Dann wusste ich auch nicht, was jetzt wirklich gewollt wird beim Prüfen. Wie soll ich jetzt diese Prüfung oder wenn ich eine Angabe bekomme, wie soll ich die lösen. Und ja, das waren dann die größten Herausforderungen, mit denen ich dann zwei Jahre herum getan hab. Gleichzeitig muss ich aber sagen, dass es für mich auch – da möchte ich mich gar nicht in den Schutz nehmen – dass ich die Fehler gemacht habe, dass ich diese freie Zeitgestaltung zu meinen Gunsten genutzt habe für den Sport und selbstverständlich arbeiten gehen. Und das hat dann auch Zeit in Anspruch genommen.“ (I25)

Retrospektiv führen die Studierenden ihre ersten Studienverzögerungen darauf zurück, dass sie **einen eigenen Lernstil finden** mussten. Hilfreich wäre aus Sicht der betroffenen Studierenden gewesen, mehr über die unterschiedlichen Lerntypen und Lernstrukturen im Vorfeld (z. B. in der Schulzeit) zu erfahren. Zudem sollten die unterschiedlichen Lerntypen bewusst in der Lehre berücksichtigt werden. Ein Studierender verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf eine einführende FH-Lehrveranstaltung zu Lerntypen und Strategien effektiven Lernens, die durchaus nützlich sein könnte.

6.2.3 ECTS-Workload und vorgesehene Mindeststudienzeit

In Zusammenhang mit den Leistungsanforderungen bzw. dem Lernpensum wird von einem Teil der Studierenden auch der **ECTS-Workload** angesprochen. Insbesondere die interviewten Studierenden der Technik und Mathematik empfinden, dass die Lehrveranstaltungen „sehr wenige Punkte haben“ und die **ECTS-Punkte nicht den Realaufwand** abbilden. Der tatsächliche Aufwand klappt **im Vergleich zu anderen Studienrichtungen** stark auseinander, wie beispielsweise eine Studentin erwähnt:

„Es ist aber halt, wenn ich mich auf anderen Unis umschaue, nicht stimmig. Weil ich habe ja Slawistik auch studiert. Und ich sehe, was da an ECTS hergegeben wird für Prüfungen und ich sehe was auf der TU Wien hergegeben wird. (I2)

Aufgrund des hohen ECTS-Workloads wird die **vorgesehene Mindeststudienzeit** in einigen Fächern als **unrealistisch** eingeschätzt, da „die Inhalte, die man lernt, (...) einfach hart [sind] und es ist ein zeitaufwendiges Studium“, so ein Student. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Lehrende, die dies ebenfalls bestätigen und der Meinung sind, dass der „Bachelor (...) einfach länger dauern [muss], der muss 5 Jahre dauern“, weshalb es „in Mathe (...) nicht ungewöhnlich [ist],

dass man ein Jahr verliert, also unabhängig von Corona. Die wenigsten Studenten schaffen es, wirklich in Mindeststudienzeit den Bachelor abzuschließen.“ (I20)

Hierbei spalten sich die Sichtweisen der unterschiedlichen **Studierendengruppen**: Jene, die die Vorgaben zur **Mindeststudienzeit** bzw. zum **ECTS-Workload** als **unwichtig** erachten, äußern sich anders: Ein Student erzählt von einer Lehrveranstaltung, die ihm – retrospektiv betrachtet – sehr viel gebracht, die er aber nicht positiv abgeschlossen hat. Andere Studierende hätten seiner Meinung nach einen „Schrott“ abgegeben und wären irgendwie durchgekommen. *„Das war aber nicht mein Anspruch. Ich wollte auch was lernen, habe die Lehrveranstaltung gemacht und kann jetzt halt besser zeichnen. Und das ist eigentlich genau das Ding mit den ECTS und Erfolg, das ist halt nicht, kein nachhaltiger Erfolg. Wenn ich die Lehrveranstaltung abgeschlossen habe und nicht zeichnen kann (...), dann habe ich irgendwie was verpasst, was wesentlicher Studieninhalt ist. Und ich wollte es nicht verpassen.“ (I3)*

6.2.4 Motivationsprobleme im weiteren Studienverlauf

Als studienerschwerend werden häufig auch **Motivationsprobleme** von den Studierenden, vor allem im weiteren Studienverlauf, wahrgenommen. Sie führen dies auf **Frustration oder Angst**, meist ausgelöst durch nicht bestandene Prüfungen, zurück. Manche nennen auch einzelne offene Prüfungen, die für sie eine große „**Überwindung**“ darstellen. Zwei Personen beschreiben dies folgendermaßen:

„Es ist wirklich dieser Punkt zu wissen: Man muss sich einen Monat davor hinsetzen und quasi dieses eine Monat sich in sämtliche Formelregeln einlesen und wenn man die kann, dann funktioniert. (...) ich überschätze mich vielleicht ein wenig, ich habe so dieses innere Sicherheitsgefühl, wenn ich es machen möchte, dann tue ich es. Vielleicht auch ähnlich wie ein Raucher, der zum Rauchen aufhören möchte, der sagt jederzeit kann er aufhören, aber sozusagen, ich weiß, dass es an meiner Motivation scheitert. Und quasi mein Willen ‚just do it‘, ist der Nike Spruch, sich hinzusetzen und die Zeit zu investieren und dann ist es abgeschlossen. Ich gehe davon aus, dass ich das dieses Semester im November dann absolvieren werde, insofern wird das eh ein Ende nehmen früher oder später, aber sozusagen, ja das ist es.“ (I17)

„Ich würde wirklich nicht sagen, dass es Prüfungsangst ist, weil manche Leute haben es wirklich, und wirklich sehr intensiv. Bei mir ist es eher, dieses von vorne weg keine Lust darauf haben, mich dieser schwierigen Thematik zu stellen, weil ich emotional so aufgeladen bin, dass ich mich gar nicht hinsetzen will. Ich möchte mich gar nicht damit auseinandersetzen. Also da muss rundherum alles passen, in meiner Welt sozusagen, in meiner emotionalen Welt.“ (I7)

Die **fehlende Motivation** führt zu **langen Aufschüben** von einzelnen Prüfungen und/oder von Abschlussarbeiten, wodurch das Studium in der Wahrnehmung der Studierenden auch vermehrt in den Hintergrund rückt. Während ein Teil der Studierenden an der Studienwahl zu zweifeln beginnt, widmen sich andere strategisch anderen Beschäftigungen (außeruniversitäre Vereinstätigkeiten, Berufstätigkeit etc.). Letztere setzen das Studium zwar fort, jedoch in sehr kleinen Etappen. Eine Studierende erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie beim Verfassen ihrer Seminararbeiten im Laufe der Jahre eine „**Form von Perfektionismus**“ entwickelt hat und schon häufig Seminare mehrmals besuchen musste, weil sie sich nicht dazu motivieren konnte,

aufgrund ihrer hohen Ansprüche ihre Abschlussarbeit zu verfassen bzw. rechtzeitig abzugeben. Sie ist sich ihrer **fehlenden Motivation** zwar **bewusst**, kann ihren Angaben zufolge aber **nur bedingt etwas dagegen tun**, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Das Schlimme ist, also das Resultat war, ich habe gar nichts gemacht. Es fällt mir extrem schwer, in den Prozess einzusteigen.“ (I23)

Als hilfreich beschreibt sie eine Lehrveranstaltung (Arbeitskreis zum Thema Schwierigkeiten bei Abschlussarbeiten), die sie besucht und die ihr sehr „gut getan“ hat. Durch die COVID-19-bedingte Umstellung auf Distance Learning hat sie aber nicht mehr daran teilgenommen.

Vermehrte Motivationsprobleme im letzten Studienjahr (2020/21) werden von einigen Studierenden auch **COVID-19** zugeschrieben. Die betroffenen Studierenden bewerten die Fernlehre als negativ, der **fehlende soziale Kontakt** und die **Überforderung mit dem Lehrstoff** hat starke Auswirkungen auf ihre Studienmotivation. Vor diesem Hintergrund hätten sie im letzten Jahr weniger gelernt und Prüfungen nicht bestanden. Beispielhaft hierzu zwei Aussagen:

„Seit dem Lockdown ist es so, dass die Motivation und auch die Leistung extrem nachgelassen hat.“ (I28)

„Ich hatte schon ein großes Motivationsproblem und auch dieses Gefühl der Sinnlosigkeit, so jetzt geht eh die Welt unter, warum muss ich da jetzt großartig was machen.“ (I7)

6.2.5 Allgemeine Studienbedingungen und Organisation

Schwierigkeiten mit **allgemeinen Studienbedingungen** bzw. der **Studienorganisation** werden in den Interviews ebenfalls angesprochen. Als studienerschwerender Faktor wird insbesondere die **Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen** im Studienplan genannt. Die Studierenden haben die Erfahrungen gemacht, dass sie an einer bzw. mehreren Lehrveranstaltung(en) nicht teilnehmen konnten, weil sie sich **mit anderen Pflichtlehrveranstaltungen ihres Studienplans überschneiden** oder sie **keinen Platz mehr bekommen** haben. Eine Studierende erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es in ihrer Studienrichtung sehr schwierig und vor allem **belastend** ist, z. B. einen Arbeitsplatz zu ergattern. Auch andere Studierende machen die Erfahrung, dass **gewisse Lehrveranstaltungsplätze stark begrenzt** und in der Anmeldephase „*innerhalb von Sekunden alle Plätze vergeben*“ sind. Hinsichtlich der **Lehrveranstaltungsanmeldungen** wird ebenfalls angemerkt, dass häufig die **Informationen** zu Anwesenheitspflicht wie auch die Leistungsanforderungen **im Anmeldesystem** fehlen. Dies erschwert insbesondere die Studienplanung für berufstätige Studierende bzw. für jene mit Kindern.

Als besonders studienerschwerend werden aber **Voraussetzungsketten** im Studienplan gesehen. In mehreren Studienrichtungen berichten die Studierenden von einem „*FH-ähnliche[n] Aufbau des Studiums*“, da bestimmte Lehrveranstaltungen **nur einmal jährlich** angeboten werden und einzelne nicht bestandene Prüfungen dazu führen, **ein ganzes Studienjahr zu verlieren**.

In einigen Fällen wird auch darauf hingewiesen, dass **Ansprechpersonen** für unterschiedliche Belange fehlen bzw. es schwierig ist, den richtigen Kontakt innerhalb der Universität bzw. des

Instituts zu finden. Einige Studierende weisen darauf hin, dass es unklar ist, an wen sie sich bei Fragen zur Studienplangestaltung, zum Lehrveranstaltungsangebot, aber auch bei Fragen zu organisatorischen Schwierigkeiten (z. B. Anmeldesystem) wenden können.

6.2.6 Qualität der Lehre (unter COVID-19-Bedingungen)

Im Zusammenhang mit den Gründen für geringe Prüfungsaktivität wird häufig die **Qualität der Lehre** unter den **COVID-19-bedingten Veränderungen** thematisiert.¹¹³ Viele der interviewten Studierenden erlebten den **Umstieg von Präsenz- auf Fernlehre** als „ganz wild“ oder sogar als „größtes Problem“.¹¹⁴ Durch die Umstellung fühlen sie sich „alleine und isoliert“, das soziale Umfeld fehlt und ein strukturierter Studienalltag ist für einige nur schwierig aufrechtzuerhalten. Beispielhaft hierzu zwei Aussagen:

„Ich bin ein sehr strukturierter Mensch, ich bin voll angewiesen auf dieses morgen aufstehen und aus dem Haus zu gehen. Ich bin gar kein Homeoffice-Mensch, dementsprechend hat mich das voll fertig gemacht, wie ich jetzt lernen musste, in meinem kleinen Zimmer in der Wohnung lernen zu können. Am Anfang habe ich mir gedacht, wie soll ich das machen. Ich habe mich gar nicht ausgekannt.“ (I16)

„Ich habe mich ja nicht für ein Fernstudium angemeldet gehabt. Mir wäre der soziale Bereich auch wichtig. Und im Endeffekt war fast mein ganzes Studium jetzt online.“ (I28)

Insbesondere Studierende mit **praxisnahen Studienfächern** meinen es sei „sehr frustrierend, dass man die ganze Zeit alleine im Zimmer sitzen muss und sich da alleine durchkämpfen muss“, obwohl die praktischen Übungen und Exkursionen für ihren Studienfortschritt unerlässlich seien.

Im Zuge der **Umstellung auf Distance Learning** hatte aus Perspektive der interviewten Studierenden auch die Mehrheit der **Lehrenden** „massive Schwierigkeiten“. Insbesondere ältere Professor:innen waren mit den COVID-19-bedingten Veränderungen „überfordert“. Manche Studierenden berichten, dass anfangs keine Vorlesungen abgehalten und lediglich Lesestoff bzw. Buchempfehlungen mitgeteilt wurden. Mit der Zeit wurden Vorlesungen gestreamt, dennoch gab es technische Schwierigkeiten auch noch Monate später. Viele Lehrende hätten sich zudem geweigert, dass ihre Lehrveranstaltung aufgezeichnet wird, um sie später (vor der Prüfung) nochmals ansehen zu können. Einige Studierende erwähnen in diesem Zusammenhang auch, dass sie anfangs noch Verständnis dafür hatten, es aber am Ende nur noch lästig war, „wenn es nach einem Jahr noch immer nicht funktioniert“. Auffällig ist, dass insbesondere **Studierende technischer Studienrichtungen negative Erfahrungen** mit Distance Learning assoziieren, wie folgende Aussagen verdeutlichen:

„(...) ca. 50% der Professor:innen hatte Probleme, aber das an einer Uni, wo eigentlich Technik der Kernpunkt ist.“ (I18)

¹¹³ Der Fokus auf COVID-19-bedingte Schwierigkeiten ist u. a. auch auf den Zeitpunkt der Durchführung der Interviews zurückzuführen (Herbst 2021).

¹¹⁴ An dieser Stelle sei erneut darauf verwiesen, dass die hier interviewten Studierenden eine spezielle Gruppe darstellen (nämlich jene, die im Wintersemester 2020/21 wenige ECTS absolviert haben) und die Ergebnisse daher nicht ohne Weiteres auf alle Studierenden übertragbar sind.

„Ich habe aber auch nicht ganz verstanden, wieso gerade eine technische Universität das nicht vernünftig hinkriegt, technische Plattformen für Studierende zu machen, das muss ich schon sagen, oder auch ein Zoom-Meeting zu organisieren. Es gab ab dem Sommersemester 21, soweit ich weiß, eine Hilfestellung für Professoren, damit sie das vernünftig machen können. Es gab aber nicht wirklich eine Anlaufstelle für uns Studierende. Es war sehr schwierig das irgendwie über die (Fachschaft) zu organisieren, wenn irgendwas nicht fair gelaufen ist oder so.“ (I2)

Erschwert haben sich nach Angaben einiger Studierender auch die **Prüfungsbedingungen** aufgrund **COVID-19-bedingter Veränderungen**. Prüfungen werden teilweise als schwieriger und „unberechenbar“ empfunden, da man aufgrund des neuen Prüfungsformats nicht auf Erfahrungswerte zurückgreifen kann. Einige Studierende schieben diese daher lieber auf, statt Prüfungsantritte zu verbrauchen, wie folgendes Zitat erläutert: *„[Prüfungen sind] gewissermaßen unschaffbar, aber du verbrauchst damit trotzdem den Prüfungsantritt“*. Die Studierenden nehmen in diesem Zusammenhang aber auch wahr, dass **Prüfungszeiten verkürzt** wurden, *„um nicht schummeln zu können“*. Einige Lehrende hätten sich **monatelang geweigert, Prüfungen online durchzuführen**, weshalb Studierende gewisse Prüfungen über einen längeren Zeitraum nicht ablegen konnten. Ein Student berichtet auch von einer kurzfristig abgesagten Prüfung, für die er sich bereits seit sechs Wochen vorbereitet hätte und die zwei Tage vor der Prüfung abgesagt wurde.

Grundsätzlich empfinden die Studierenden, dass **Online-Prüfungen mit sehr viel Druck** verbunden sind. Auch die Einhaltung offizieller Richtlinien für das Abhalten von Online-Prüfungen stresse zusätzlich (z. B. Kamera muss eingeschaltet sein, Internet darf nicht ausfallen, man darf nicht zu vorherigen Fragen im Prüfungsbogen zurück gehen etc.). Einige Studierende äußern in diesem Zusammenhang **Anonymitätsbedenken**, die sie als besonders belastend empfinden. Beispielsweise erwähnt eine Studentin, dass sich Lehrende teilweise nicht an die Vorgaben gehalten haben. So musste sie mehrmals **ihren Wohnraum herzeigen**, obwohl dies prinzipiell in Break-out-Sessions (ein eigener virtueller Raum in Zoom) mit der Lehrperson alleine passieren sollte, fand dies *„grundsätzlich vor der ganzen Gruppe“* statt, wie folgender Interviewausschnitt erläutert:

„Es ist von Anonymität im Sinne von, ... es weiß dann jeder meine Matrikelnummer, es weiß dann jeder wie ich heiß, es weiß jeder wie mein Zimmer ausschaut, was da steht oder nicht (...). Es hat sehr viel von ‚wir müssen ganz genau schauen, dass das passt‘ und die Lehrpersonen kümmern sich halt überhaupt nicht, im Sinne von ‚ja dann ist es halt, dann schaut halt die ganze Gruppe zu, dann ist es halt so‘.“ (I2)

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass ein **Teil der Studierenden** die COVID-19-bedingten Veränderungen in der Lehre durchaus auch **positiv** bewerten, wie stellvertretend folgendes Zitat verdeutlicht:

„Ich traue es mir gar nicht sagen, aber ich habe davon profitiert.“ (I5)

6.2.7 Persönliche Schicksalsschläge

Von einem Teil der Studierenden werden als Gründe für ihre geringe Prüfungsaktivität einschneidende Erlebnisse und persönliche Schicksalsschläge genannt. Darunter verstehen die betroffenen Studierenden einerseits **Trennungen** von einem:r langjährigen Partner:in oder andererseits zum Teil **schwer erkrankte Familienmitglieder**. Letzteres betrifft in der Regel Eltern und Großeltern, in einem Fall aber auch das eigene Kind. Als Reaktion darauf rückt das Studium sofort in den Hintergrund, **längere Studienverzögerungen** werden „freiwillig“ zugunsten der Umstände in Kauf genommen, wie folgende Aussage einer Studierenden mit schwerkrankem Kind verdeutlicht:

„Ob ich jetzt ein, zwei oder drei Jahre später fertig werde, macht im Endeffekt für mich persönlich keinen Unterschied, weil ich finde, ich bin erst 24, ich habe noch viel Zeit vor mir und es läuft mir jetzt gar nichts weg. Das Einzige ist halt, die finanzielle Komponente, weil ich ja quasi schon drüber bin über die Semester.“ (I12)

Auch Trennungen von langjährigen Partner:innen können als „schwerwiegend“ empfunden werden und in wenigen Fällen auch **Auslöser für die Verschlechterung des gesundheitlichen Zustands** und in weiterer Folge (eher) **kurzfristige Studienverzögerungen** nach sich ziehen.

Studierende, die von persönlichen Schicksalsschlägen betroffen sind, sehen keinen studienbezogenen Unterstützungsbedarf bzw. unterstützende Maßnahmen, die für sie eine Erleichterung darstellen würden.

6.2.8 Studierende mit nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen

Im Zuge der biografischen Erzählungen thematisiert ein Drittel aller Interviewpartner:innen ihre **nicht-sichtbaren Beeinträchtigungen**.¹¹⁵ Diese Studierenden sind – mit Ausnahme von drei Personen – alle von **psychischen Erkrankungen** betroffen. Unter den anderen Studierenden mit gesundheitlichen Problemen ist eine Person mit Multiple Sklerose, ein ehemaliger Krebspatient und eine chronische Schmerzpatientin zu finden. Letztere hat permanent Schmerzen mit zusätzlichen Schüben.

Studierende mit psychischen Erkrankungen kämpfen unter anderem gegen **Depressionen** und **Burnout**, **soziale Phobien** bzw. **Angststörungen** sowie **posttraumatische Belastungsstörungen**. Während ein Teil der Studierenden bereits seit mehreren Jahren mit gesundheitlichen Problemen belastet ist, reflektieren andere, dass sie diese erst mit der Zeit wahrgenommen haben, wie folgendes Zitat zeigt:

„Aufstehen war schwierig, irgendwas anzufangen war schwierig, und ja irgendwann stellt sich dann halt die Frage, ob das nicht was anderes sein könnte.“ (ohne ID)

Im **Studienalltag** äußert sich das – je nach Krankheitsbild – sehr unterschiedlich. Während einige Studierende von **Lern- und Motivationsschwierigkeiten** erzählen, erwähnen andere **Probleme**

¹¹⁵ In diesem Subkapitel wird auf die Angabe der Identifikationsnummern verzichtet, um die Anonymität der Interviewpersonen sicherzustellen.

bei Prüfungssituationen. Aufgrund des hohen Stresspegels haben einige der Studierenden bereits Erfahrungen mit „**Blackouts**“ bei Prüfungen gemacht. Alle Studierenden haben jedoch gemeinsam, dass ihr gesundheitlicher Zustand den **Studienfortschritt massiv erschwert und verzögert.** Exemplarisch hierzu zwei Aussagen:

„Wenn es emotional nicht passt, dann komm ich nicht aus dem Bett, dann habe ich keine Tagesstruktur, dann kann ich mich nicht hinsetzen und was lernen, weil mein Kopf so belastet ist mit dem Zeug, dass sich da gar keine Routine ergibt, ja. D. h. ich habe die letzten Jahre mich sehr viel mit Gewohnheiten auseinandergesetzt, mich sehr viel damit beschäftigt, was tut mir gut, was tut mir nicht gut, darf ich mir das jetzt erlauben, das zu tun, was mir gut tut. Und so gesehen weiß ich auch, warum es länger dauert bei mir.“ (ohne ID)

„Ich konnte nur 1-2 Sätze lesen und dann war erst mal Schluss an Aufmerksamkeit (...) auch jetzt noch merke ich teilweise, dass ich noch nicht so ganz am geistigen Level bin, wie vor der Depression und alles was da dranhängt (...) ich musste erst wieder die Leistungsfähigkeit aufbauen.“ (ohne ID)

Die betroffenen Studierenden kämpfen gegen ihre Einschränkungen an, nahezu alle mit psychischen Problemen **sind in psychologischer oder psychotherapeutischer Behandlung.** In mehreren Fällen berichten sie auch von Kommiliton:innen mit psychischen Problemen, die sich aber **keine Therapie leisten** könnten. Um die psychischen Probleme aufarbeiten zu können, sei das kostenlose Therapieangebot in zu geringem Ausmaß vorhanden. Vor diesem Hintergrund wünschen sich die interviewten Studierenden ein **flächendeckendes Angebot** von kostenloser oder kostengünstiger psychologischer bzw. psychotherapeutischer Beratung.

„(...) weil ich da – wenn ich mich umhöre in meinen Freundeskreis – nicht die Einzige bin, die Unterstützung braucht, psychische, vor allem wenn es jetzt um Studienfortschritt oder sonstige Sachen geht, die einem einfach total im Weg stehen oder wo man sich selber im Weg steht.“ (ohne ID)

Trotz teils massiver Studieneinschränkungen haben die Studierenden mit gesundheitlichen Belastungen eine **hohe Abschlussintention.** Als erleichternde Maßnahme wird unter anderem die **Reduzierung der Anwesenheitspflicht** genannt, die sich einige Studierende wünschen. Bei stärkeren krankheitsbedingten Schüben wird die Möglichkeit einer **Beurlaubung nur selten wahrgenommen bzw. der Einreichungsprozess als kompliziert** empfunden. Die betroffenen Studierenden sind sich aber einig, dass **Informationsveranstaltungen und Ansprechpersonen** für ihre Belange hilfreich wären. Die derzeitigen (sichtbaren) Anlaufstellen sehen sie jedoch kritisch, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Ich wüsste aber nicht, an wen ich mich wenden sollte, um das irgendwie mit irgendwem zu besprechen. Oder um da irgendwo eine Anlaufstelle zu haben, wie ich mein Studium vernünftig handle oder einteile, zum Beispiel. Ich falle halt dann manchmal aus und kann halt einfach nicht, aber es gibt jetzt keinen Punkt, an den ich mich irgendwie wenden könnte oder, sicher gibt's Studierendenvertretungen oder die Fachschaft, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass mir ein 19-Jähriger dabei helfen kann, wie ich das vernünftig strukturiere, der selber ja erst drei Jahre studiert, der ja allen Professoren egal ist. Ist ja nicht so, dass sie sich irgendwie an der Fachschaft orientieren.“ (ohne ID)

An dieser Stelle muss auch festgehalten werden, dass nicht alle Studierenden – bzw. selbst jene die sich bessere Anlaufstellen wünschen – ihre Erkrankung im universitären Umfeld offen **thematisieren** möchten, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

„Ich wüsste nicht, was mir das helfen sollte. Ich darf ja deshalb trotzdem nicht öfter fehlen oder zumindest wärs ja sehr unfair, wenn ich das dann dürfte und die anderen nicht. Und ja, ich mag auch nicht noch mehr in Beobachtung sein, weil die dann immer schauen, was mit mir jetzt ist. Das hilft mir dann auch nicht, wenn ich eh schon das Gefühl habe, dass ich unter Leistungsdruck bin. Ich weiß nicht, inwiefern mir das dann irgendwie was bringen sollte. (...) Ich schwimm lieber mit allen anderen mit und schaue, dass es sich irgendwie ausgeht.“ (ohne ID)

6.2.9 Vereinbarkeit von Studium mit Beruf und Familie

Betrachtet man die unterschiedlichen Biografien wird die **Ausübung einer Erwerbstätigkeit** eher **selten als zentrales Hindernis für den Studienfortschritt** gesehen. Die finanzielle Notwendigkeit zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit und die damit verbundene Reduzierung des Zeitbudgets für das Studium wird in wenigen Fällen zwar angesprochen, nimmt aber in den Erzählungen der Studierenden einen untergeordneten Stellenwert ein. Wesentlich schwieriger ist für die Studierenden in diesem Zusammenhang, dass ihre Studienpläne für Vollzeitstudierende ausgelegt und somit nicht ausreichend mit ihrer Erwerbsarbeit vereinbar sind. Die **fehlende Berücksichtigung von berufstätigen Studierenden** im Lehrplan (z. B. unzureichende Angebote am Abend) wird als „störend“ empfunden, wie folgende Aussage zeigt:

„Aber so taugt hats mir nicht an der Uni (...) weil ich das Gefühl habe, wenn du berufstätig bist, hast einfach keine Chance dort.“ (I5)

Die Studierenden wünschen sich **mehr Verständnis** vonseiten der Universität **für ihre Berufstätigkeit**. Dabei wird insbesondere die **Anwesenheitspflicht** für erwerbstätige Studierende als studienerschwerend wahrgenommen. Aber auch Studierende mit **Kinderbetreuungspflichten** sehen Schwierigkeiten aufgrund der hohen Anwesenheitspflicht in den Lehrveranstaltungen. Sie empfinden Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht häufig als Belastung, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Wo ich mir denke, die Stunde hätte ich mir sparen können, weil bis das Kind gefüttert, gestillt ist, angezogen ist, ich mich angezogen habe, mit dem Kinderwagen in die Uni gefahren bin und dann wieder nach Hause und alles retour, das ist alles viel Vorbereitung, das sind schon 2 Stunden.“ (I12)

Vor diesem Hintergrund empfinden einige Studierende die **COVID-19-bedingten Veränderungen der Online-Lehre als Erleichterung**, auch wenn sie **anfangs damit überfordert** waren, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Es war ein absoluter Ausnahmezustand, ich habe mich nicht gut motivieren können, eigentlich vor den Laptop zu setzen. Obwohl ich jetzt im Nachhinein dieses Online-Format sehr schätze, weil wenn ich es schaffe, eine Routine aufzubauen und mich regelmäßig hinzusetzen, dann find ich das irrsinnig toll, dass ich eigentlich von überall aus lernen kann und ich finde es toll, wenn es Aufnahmen gibt, dass ich als berufstätige Studierende mir die anschauen kann am Abend, wenn ich von der Arbeit

*heim komme oder so. Das fände ich sogar richtig schade, wenn es das nicht mehr gibt oder gäbe.“
(17)*

Vor diesem Hintergrund wird eine **Mischung von Präsenz- und Fernlehre** (z. B. für Vorlesungen) nicht nur von berufstätigen Studierenden, sondern auch von Studierenden mit Kindern als Erleichterung wahrgenommen. Zudem wünschen sie sich teilweise **bessere Informationen im Anmeldesystem** (z. B. zu den Leistungsanforderungen der einzelnen Lehrveranstaltungen), um ihre Studienplanung optimieren zu können.

Abschließend sind aber auch jene Studierende aus den Interviews zu erwähnen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen und dabei ihrem **Erwerbs- und/oder Familienleben oberste Priorität** zuschreiben. In ihrem Leben spielt das **Studium eine untergeordnete Rolle**. Das Studium wird neben dem beruflichen oder familiären Alltag als Interessensstudium betrieben, der Fokus liegt nicht unmittelbar auf dem Studienabschluss. Vor diesem Hintergrund sind Studienverzögerungen bzw. **Schwierigkeiten im Studienfortschritt** für diese Gruppe kaum bzw. **nicht präsent**. COVID-19-bedingte Veränderungen in der Lehre haben bei der Mehrheit dieser Gruppe dazu geführt, dass das Studium noch stärker in den Hintergrund gerückt ist.

6.3 Unterstützungsbedarf aus Sicht von wenig aktiven Studierenden auf einen Blick

Die unterschiedlichen Gründe für geringe Prüfungsaktivität wurden im vorherigen Abschnitt bereits ausführlich dargestellt. Stellenweise wurden Anknüpfungspunkte für **Unterstützungsbedarf bzw. unterstützende Maßnahmen**, die von den wenig aktiven Studierenden selbst gesehen werden, um im Studium aktiver zu werden, genannt. Im Folgenden werden sämtlich erwähnte Wünsche für Unterstützungsbedarf punktuell zusammengefasst.

Leistungsanforderungen und Lernverhalten

- Mehr Informationen zu den unterschiedlichen Studienrichtungen im Vorfeld (vor Studienaufnahme)
- Flächendeckende Einführung des ÖH-Angebots „studieren probieren“¹¹⁶
- Angebote zu Lernstrukturen und Lernstrategien (Lerntypen) zu Verfügung stellen, auch in Einführungs- und Informationsveranstaltungen aufnehmen
- Lehrveranstaltungen zur Förderung und Erhöhung der Studienmotivation anbieten (z. B. Arbeitskreis zu Schwierigkeiten bei Abschlussarbeiten)
- ECTS-Gerechtigkeit sicherstellen überdenken und ggf. die ECTS dem Workload anpassen

Qualität der (digitalen) Lehre

- Mischung von Online- und Präsenzunterricht langfristig einführen (z. B. Vorlesungen streamen)

¹¹⁶ <https://www.studierenprobieren.at/> [Zugriff am 15.12.2021].

- Digitale Aufzeichnung flächendeckend ermöglichen (positive Beispiele waren z. B. Kurzvideos mit den Kernpunkten, „Lecture Casts“ der WU)
- Flächendeckende Online-Schulungen für Lehrende (z. B. für die Kommunikationsplattform ZOOM)
- Sensibilisierung der Lehrenden (für die unterschiedlichen Belange der Studierenden; Wunsch nach mehr Wertschätzung für Studierende mit studienverzögernden Schwierigkeiten)
- Berücksichtigung von Gebärdensprache(n) in der Lehre

Organisatorische Rahmenbedingungen

- Sichtbarmachung der unterschiedlichen Ansprechpersonen an der Universität bzw. am Institut/Department
- Verbesserung bzw. Aktualisierung der Anmeldesysteme und -plattformen hinsichtlich ihrer Struktur, Übersichtlichkeit, aber auch der enthaltenen Informationen
- Flexibilität insbesondere bei Prüfungsterminen ermöglichen
- Bessere Aufteilung der Prüfungstermine innerhalb der Prüfungswochen, ggf. auch die Anzahl der Prüfungswochen erhöhen
- Mehr Lehrveranstaltungsangebot, um Überschneidungen der Pflichtlehrveranstaltungen zu vermeiden
- Inanspruchnahme von Beurlaubungen vereinfachen und vermehrte Information und Aufklärung (Anspruchsberechtigungen und Ausgestaltung sichtbar machen)
[Anm.: In den Interviews zeigten sich z. T. falsche Annahmen über bestehende Regelungen]

Ressourcenausstattung

- Ausbau und Bereitstellung von Lern- und Pausenräumen
- Ausbau der vorhandenen Laborplätze
- Verbesserung der Öffnungszeiten der Bibliotheken
- Verbesserung der technischen Ausstattung in den Seminarräumen

Unterstützungsbedarf für Studierende mit gesundheitlichen Schwierigkeiten

- Ausbau der psychologischen Beratung für Studierende
- Ausbau des Angebots für kostenlose (oder zumindest kostengünstige) psychologische Beratung bzw. Psychotherapie für Studierende (z. B. das spendenbasierte Beratungsangebot von Kolping)¹¹⁷
- Informationsveranstaltungen zur Sichtbarmachung psychischer Probleme
- Ansprechpersonen & Programme für gesundheitliche Beeinträchtigungen sichtbar machen (z. B. „BeAble-Programm“ an der WU)¹¹⁸

¹¹⁷ <https://www.kolping.at/beratung-in-lebenskrisen/> [Zugriff am 15.12.2021].

¹¹⁸ <https://www.wu.ac.at/studierende/mein-studium/bachelorguide/foerderprogramme/beable-ungehindert-studieren> [Zugriff am 15.12.2021].

- Anlassbezogene Möglichkeiten zur Reduzierung der Anwesenheitspflicht (z. B. bei gesundheitlichen Ausfällen)
- Möglichkeiten zur Beurlaubung sichtbar machen und vereinfachen

Unterstützungsbedarf für Studierende mit Beruf und Familie

- (Mehr) flexibles Angebot für berufstätige Studierende (v. a. abends)
- Mischung von Präsenz- und Fernlehre (beibehalten), v. a. für Vorlesungen
- Keine Studiengebühren für Berufstätige
- Bessere Informationen im Anmeldesystem (z. B. Hinweis auf Anwesenheitspflicht, Leistungsanforderungen der einzelnen Lehrveranstaltungen, frühzeitige Bekanntgabe von Prüfungsterminen)
- Zeitraum zwischen LV-Anmeldung und Semesterstart überdenken (zwar langer Anmeldezeitraum, aber der Zeitraum zwischen Anmeldebestätigung und LV-Beginn ist teilweise zu kurz, um notwendige Unterlagen zu besorgen)

COVID-19-bezogene Anregungen

- Schaffung von Rahmenbedingungen, die Präsenzunterricht ermöglichen – Manche Studierende fühlen sich in der Pandemie „vergessen“
- Sensibilisierung der Lehrenden hinsichtlich der COVID-19-bedingten Situation für Studierende (vgl. dazu auch Fazit von Schober et al. 2021 bzw. Seite 36 im vorliegenden Bericht).

6.4 Zwischenfazit

Typen wenig aktiver Studierender

Im Zuge der Analyse der narrativen Interviews wurden drei Typen gering aktiver Studierender identifiziert, die sowohl Parallelen als auch Unterschiede aufweisen:

- Typ I: Das Lebensgefühl als Student:in (in weiterer Folge kurz „Typ Lebensgefühl“)
- Typ II: Die Realisierung des Wunschstudiums („Typ Wunschstudium“)
- Typ III: Das Studium als Weg zum (Berufs-)Ziel („Typ Berufsziel“)

Betrachtet man die **emotionale Bedeutung des Studiums** bzw. des Lebensabschnitts als Student:in, sieht man zunächst starke **Gemeinsamkeiten bei Typ Lebensgefühl und Typ Wunschstudium**. Wobei es ersteren mehr um den Studienort und die Freiheit als Student:in geht, während Studierende des Typs II eine starke emotionale Bindung zu einem – zum Teil langersehnten – Interessensstudium haben. Im Gegensatz dazu hat **Typ Berufsziel** einen **eher pragmatischen und zielorientierten** Zugang zum und Umgang im Studium. Der Fokus liegt dabei klar auf dem Studienfortschritt und der Abschlussintention.

Hinsichtlich der **Sicherheit bei der Studienwahlentscheidung** lassen sich Parallelen zwischen **Typ Wunschstudium und Typ Berufsziel** erkennen. Beide bekunden eindeutig ihr Interesse für

eine bestimmte Studienrichtung bzw. indirekt durch eine konkrete Berufsvorstellung. **Typ Lebensgefühl** entscheidet bei der Studienwahlentscheidung häufig aufgrund des Studienortes. Die Entscheidung für eine Studienrichtung erfolgt dabei häufig irrational und emotional, da das Student:in-Sein im Vordergrund steht. Für einen Teil von Typ I ist dies auf **unsichere Bildungserfahrungen** zurückzuführen. Sie sind aufgrund von negativen Schulerfahrungen und unzureichender Auseinandersetzung mit ihrer Studienwahl noch damit beschäftigt den „richtigen Weg“ und ihr Interessensgebiet zu finden.

Bei näherer Betrachtung der Bildungsbiografien zeigt sich aber auch, dass bei einzelnen Interviewpersonen **seit Studienbeginn ein Wandel passiert** ist: Während Studierende ursprünglich eindeutig einem Typ zugeordnet werden konnten, erleben sie selbst im Zuge ihres individuellen Bildungs- und Lebensverlaufs **eine veränderte Wahrnehmung der Bedeutung ihres Studiums**. Dies kann einerseits auf persönliche Schicksalsschläge zurückzuführen, aber andererseits auch dem Zeitverlauf geschuldet sein. Beispielsweise **wechseln** Studierende des Typs I und II tendenziell zu Typ III „Berufsvorstellung“, wenn ihnen der Prozess des Studierens **zu lange dauert** oder sich ihre **Lebensumstände verändern**, wie folgendes Zitat zeigt:

„Ich bin jetzt im Jetzt angekommen, wo sich viele Dinge vor Kurzem geändert haben.“ (I14)

Ein Übergang kann aber auch von Typ I Lebensgefühl auf Typ II Wunschstudium erfolgen, wenn Studierende für sich **das richtige Studium gefunden** haben und **konkrete Zukunftspläne entwickeln**. Exemplarisch hierzu eine Interviewaussage:

„Als ich dann drinnen gesessen bin, wars einfach total klar (...), da habe ich es dann total bereut, dass ich das ganze Andere gemacht habe (...), es war einfach genial. Es gefällt mir wahnsinnig gut.“ (I24)

Gründe für geringe Prüfungsaktivität

Mit Blick auf die unterschiedlichen Biografien lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der interviewten Studierenden ihre geringe Studienaktivität im Wintersemester 2020/21 – wenn auch **phasenweise** – auf unterschiedliche **Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, ihrem Lernverhalten**, aber auch mit der **Qualität der Lehre unter COVID-19-Bedingungen** zurückführt. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Interviews seit mehr als einem Jahr überwiegend in Fernlehre befanden. Deshalb waren **COVID-19-bedingte Schwierigkeiten im Lebens- und Studienalltag** sowohl bzgl. des Prüfungs- und Lehrmodus an sich als auch bzgl. dessen Umsetzung vonseiten der Lehrenden **sehr präsent**.

Betrachtet man nun die **unterschiedlichen Typen wenig aktiver Studierenden**, wie sie im ersten Teil dieses Kapitels dargestellt sind, lässt sich feststellen, dass **sämtliche Gründe innerhalb jedes Typs auftreten und somit alle Studierenden** treffen können. Jede:r Student:in kann von gesundheitlichen Problemen betroffen oder persönlichen Schicksalsschlägen ausgesetzt sein, aber auch Schwierigkeiten aufgrund fehlenden Wissens zum eigenen Lernverhalten haben. Auch die finanzielle Notwendigkeit zur Berufstätigkeit kann zu erhöhtem Zeitaufwand und damit wiederum zu Studienverzögerungen führen.

Es lassen sich aber zum Teil **gruppenspezifische Schwierigkeiten** erkennen: Auffällig ist beispielsweise, dass mehr als die Hälfte der Studierenden des Typs I (Typ Lebensgefühl) psychische Probleme haben. Wie im ersten Teil des Kapitels aufgezeigt wurde, haben häufig erlebte Unsicherheiten und Brüche im bisherigen Bildungsverlauf einen bedeutenden Einfluss auf den weiteren Bildungsweg. Diese Gruppe sieht eher selten Schwierigkeiten in der Qualität der Lehre. COVID-19-bedingte Veränderungen der Lehre haben vielmehr Auswirkungen auf ihre Motivationsprobleme bzw. führen zu Verschlechterungen ihres gesundheitlichen Zustands aufgrund der fehlenden Sozialkontakte. Studierende des Typs II (Typ Wunschstudium) haben in der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Familie die größte Schwierigkeit. Schwierigkeiten im Hinblick auf die Qualität der Lehre unter COVID-19-Bedingungen werden kaum wahrgenommen, aufgrund von fehlendem Präsenzunterricht rückt das Studium jedoch bewusst in den Hintergrund. Demgegenüber stehen Studierende des Typs III (Typ Berufsziel), die mit Abstand am häufigsten Verzögerungsgründe in Zusammenhang mit den Studienbedingungen sehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Gründe für eine geringe Prüfungsaktivität von den Studierenden **sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet** werden. Während einige Studierende der Meinung sind, dass die **Gründe an ihnen persönlich lägen**, sehen andere eindeutig die **„Schuld“ bei anderen**. Letzteres wird vor allem den COVID-bedingten Veränderungen, dem Umgang der Lehrenden und generell den allgemeinen universitären Bedingungen zugeschrieben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass **nahezu alle Studierenden von mehreren Problemen berichten**. Anhand der Erzählungen zeigt sich, dass häufig **„Auslöser“** für die geringe Studienaktivität genannt werden, sich die Studienverzögerung dann aber durch die **Verkettung mehrerer Schwierigkeiten** manifestiert. Beispielsweise wird von einem Studierenden eindeutig die „Probleme im Lernverhalten“ („Lernen lernen“) als Grund für seine geringe Aktivität genannt. Erst mit dem Blick auf seine gesamte Bildungsbiografie zeigt sich, dass er zwar aufgrund seines „falschen“ Lernverhaltens erste negative Studienerfolge erfahren hat, er aber bereits von Studienbeginn an in einem höheren Ausmaß nebenbei arbeiten musste, um sein Studium finanzieren zu können. Im Zuge seiner Studienzeit hatte er sowohl negative Erfahrungen mit der Unvereinbarkeit seines Studiums und des Berufs als auch mit zunehmendem Stress bei Prüfungen bzw. Prüfungsangst gemacht. In seinen Erzählungen hatte er die Vereinbarkeitsprobleme nicht als Gründe für seine geringe Studienaktivität wahrgenommen, lediglich sein falsches Lernverhalten.

Abschließend muss jedoch noch auf jene Studierenden hingewiesen werden, die sich **bewusst entschieden haben, nur in geringem Ausmaß aktiv zu studieren**. Anhand der unterschiedlichen Typen, aber auch aufgrund der verschiedenen Gründe, konnte aufgezeigt werden, dass diese Gruppe nicht nur ältere Studierende in der Pension umfasst. Auch Vollzeitberufstätige und/oder Personen mit Betreuungspflichten sehen ihr **Studium als Interessensstudium**, dem sie sich **lediglich nebenbei widmen** möchten. Zu dieser Gruppe zählen häufig auch Studierende des Typs I, die sich beispielsweise noch eine längere Auszeit nach der Schule nehmen möchten oder generell dem **Lebensgefühl** als Student:in im Sinne einer erlebten Freiheit oberste Priorität zuschreiben.

7 Synthese und Implikationen

7.1 Beantwortung der forschungsleitenden Fragen

Wie lässt sich Prüfungsaktivität in das Konzept des Studienerfolgs einbetten?

Das Konzept der Prüfungsaktivität lässt sich in das Konzept des Studienerfolgs einbetten. Daher können Theorien sowie empirische Erkenntnisse zur Erklärung von Studienerfolg überwiegend auf Prüfungsaktivität übertragen werden.

Dabei ist das Konzept des Studienerfolgs in der Literatur nicht einheitlich definiert. Häufig dient der Studienabschluss als „hartes“ oder „endgültiges“ Kriterium. Aber Operationalisierungen beziehen sich zum Teil auch auf zeitlich vorgelagerte Indikatoren (z. B. Prüfungsaktivität) oder auf die subjektive Perspektive (z. B. Studienzufriedenheit).

Unterschiede ergeben sich aus der zeitlichen Dimension, wobei zwei Aspekte zu beachten sind: (1.) Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr kann einerseits selbst als Indikator für Studienerfolg, aber andererseits auch als Prädiktor für späteren Studienerfolg (z. B. Abschluss) betrachtet werden. (2.) Zwischen Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr nach Studienbeginn und Prüfungsaktivität unter allen inskribierten Studien eines bestimmten Studienjahres (z. B. Stj. 2019/20) gibt es einen konzeptionellen Unterschied: Bei der zweiten Betrachtung stehen die noch inskribierten Studierenden im Zentrum, damit sind Abbrüche, Wechsel und Abschlüsse nicht mehr enthalten. Die Forschungsfrage, welche Faktoren die Prüfungsaktivität der noch inskribierten Studierenden eines bestimmten Studienjahres beeinflussen, ist deshalb nicht vollständig gleichzusetzen mit der Frage, welche Faktoren bspw. die Abschlusswahrscheinlichkeit beeinflussen.

Welche Theorien und Modelle werden in der internationalen Literatur zur Erklärung von Studienerfolg herangezogen?

Studienerfolg wird aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen beforscht. Daher existieren auch Theorien aus verschiedenen Disziplinen mit ihren jeweiligen Schwerpunkten. Häufig herangezogen werden: Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem (Soziologie), Theorie der rationalen Wahl (Ökonomie, Soziologie), psychologische Theorien (bspw. zum Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen/nicht-kognitiven Faktoren und Lernen/Motivation), Organisationstheorien sowie die Theorie zum Studienabbruch nach Tinto.

In Modellen zur Erklärung von Studienerfolg werden meist folgende Gruppen von Einflussfaktoren berücksichtigt:

- Ausgangsbedingungen/Studienvorphase: z. B. soziodemografische Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale, schulische Vorbildung/Bildungssozialisation
- Kontextmerkmale: z. B. Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten, gesundheitliche Situation
- Studienmerkmale: z. B. Studienfach, Hochschultyp, Studienbedingungen

Welche Faktoren beeinflussen Studienerfolg bzw. Prüfungsaktivität an öffentlichen Universitäten laut empirischem Stand der Forschung in Österreich?

Einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg ist das **Alter** bei Studienbeginn: Je älter die Studierenden sind, desto geringer sind die Abschlussquoten. Das Alter steht dabei mit anderen Variablen in Zusammenhang: Ältere sind in höherem Ausmaß **erwerbstätig** und haben häufiger **Betreuungspflichten**. Wie stark sich die Abschlusswahrscheinlichkeit von älteren Studierenden im Vergleich zu ihren jüngeren Studienkolleg:innen reduziert, hängt allerdings auch von der Studienrichtung ab.

Die Merkmale **Geschlecht, schulische Vorbildung und Studienrichtung** stehen ebenfalls miteinander in Zusammenhang: Beispielsweise haben Männer in technischen Studienrichtungen höhere Abschlussquoten. Männer besuchen jedoch häufiger eine HTL – und jene mit HTL-Matura haben in technischen Studien höhere Abschlussquoten.

Ein Spezifikum in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern sind parallele Studien und (relativ häufige) Studienwechsel. In Studien, die als **Nebensstudien** betrieben werden, sind Studierende weniger aktiv als in ihrem „Hauptstudium“.

Im Hinblick auf studienbezogene Faktoren haben Zugangsregelungen einen besonders starken Einfluss auf den Studienerfolg: Insbesondere in Studienfächern mit sehr **selektiven Aufnahmeverfahren** sind die Abschlussquoten wesentlich höher als in Studienfächern ohne Aufnahmeverfahren. Allerdings reduzierte sich die absolute Anzahl der Abschlüsse in vielen Fächern seit der Einführung von Aufnahmeverfahren (trotz höherer Abschlussquoten).

In Modellen zur Prognose des Studienerfolgs stellen Studienleistungen aus früheren Studienjahren einen der besten Prädiktoren dar. Dies kann auch als Hinweis interpretiert werden, dass Prüfungsaktivität im ersten Studienjahr tendenziell ein guter Indikator für späteren Studienerfolg ist.¹¹⁹

Für einen Überblick über alle berücksichtigten Faktoren siehe Tabelle 1 auf Seite 37.

Welche Theorien bzw. Faktoren für Studienerfolg können mit dem österreichischen Stand der Forschung noch nicht abgedeckt werden?

Die Auswirkungen von soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen auf den Studienerfolg sind in Österreich – dank zur Verfügung stehender universitätsübergreifender Registerdaten – relativ ausführlich beforscht. Ausnahmen sind soziodemografische Merkmale, die (in der Vergangenheit) nicht in den Registerdaten zur Verfügung standen, wie bspw. Migrationshintergrund.

Im Vergleich dazu ist das Wissen über die Auswirkung von personenbezogenen „soft facts“ auf den Studienerfolg weniger umfassend. Es gibt mehrere Forschungsarbeiten, die die

¹¹⁹ Daraus kann jedoch *nicht* abgeleitet werden, dass Prüfungsinaktive immer abbrechen, wie die Analysen im vorliegenden Bericht zeigten.

Charakteristiken der Studienwahl, die akademische und soziale Integration sowie psychologische Faktoren und Lernverhalten untersuchen – allerdings sind manche davon bereits älter und manche beziehen sich „nur“ auf einzelne Studienrichtungen.

Somit lassen sich unter anderem folgende **Forschungslücken** identifizieren: (a) Es fehlt der spezifische Blickwinkel, der für das Verständnis von Prüfungsinaktivität erforderlich ist: Die Messung bzw. Erklärung der Prüfungsaktivität in *belegten Studien* enthält per definitionem weder Abbrüche noch Abschlüsse. Daher können Einflussfaktoren bzw. deren Effektstärken in Modellen zur Erklärung von Prüfungsaktivität von Modellen, in denen z. B. die Studienabschlusswahrscheinlichkeit geschätzt wird, abweichen. (b) Überwiegend unbekannt ist, welche Gründe und Motive für geringe Studienaktivität die Studierenden an österreichischen Universitäten selbst nennen und, ob es hierbei Aspekte gibt, die über den – internationalen theoretischen und empirischen – Stand der Forschung hinaus gehen.

Wie wirkt sich die Definition von Prüfungsaktivität (Studien- vs. Personenebene) in der statistischen Abbildung aus?

Die offizielle Definition von Prüfungsaktivität an österreichischen Universitäten bezieht sich auf die Studienebene.¹²⁰ Würde man Prüfungsaktivität auf **Personenebene**¹²¹ messen, so wäre der **Anteil der Prüfungsaktiven höher** (gleichzeitig wäre die absolute Anzahl prüfungsaktiver Personen niedriger als jene der prüfungsaktiven Studien).

Ein Teil der aus Studienperspektive beobachtbaren „Prüfungsinaktiven“ kann somit als statistisches Artefakt betrachtet werden (weil die dahinterstehenden Personen sehr wohl Studienleistungen von mindestens 16 ECTS erbringen).

Wie viele ECTS werden in nicht prüfungsaktiven Studien erworben?

In prüfungsinaktiven Studien werden sehr häufig gar keine ECTS erbracht („No-Shows“). Von den im Studienjahr 2019/20 inskribierten Bachelor- und Diplomstudien¹²² wurden in 33% der Studien keine ECTS und in 15% zwar mehr als 0 aber weniger als 16 ECTS absolviert. In Summe waren somit 48% *nicht* prüfungsaktiv (und 52% waren prüfungsaktiv).

In der Gruppe der prüfungsinaktiven Studien, in denen ECTS erworben wurden, wurden im Durchschnitt etwa 8 ECTS absolviert. Dies entspricht genau der Hälfte der für den Status „prüfungsinaktiv“ erforderlichen ECTS-Anzahl.

¹²⁰ Prüfungsaktives Studium: Im betrachteten Studium werden im jeweiligen Studienjahr Leistungen im Ausmaß von mindestens 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden erbracht.

¹²¹ Zugrundeliegende hypothetische Definition von „prüfungsinaktiv auf Personenebene“: Eine Person erwirbt im jeweiligen Studienjahr in Summe über alle ihre Studien mindestens 16 ECTS bzw. Leistungen im Ausmaß von 8 Semesterstunden.

¹²² Belegte Bachelor- und Diplomstudien an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

In 4% der Bachelor- und Diplomstudien wurden mindestens 12 aber weniger als 16 ECTS erworben. In diesen Fällen wäre der Schwellenwert zur Prüfungsaktivität mit dem Abschluss von ein bis zwei zusätzlichen Lehrveranstaltungen oder Prüfungen im selben Studienjahr erreichbar.

Wie hat sich der Anteil der prüfungsaktiven Studien im Kohortenvergleich verändert?

Im Vergleich der Beginnkohorten 2011/12 bis 2019/20 ist der Anteil derjenigen, die im ersten Studienjahr im betrachteten Studium prüfungsaktiv waren, um 10 Prozentpunkte gestiegen (von 45% auf 55%).¹²³

Gleichzeitig ist der Anteil derjenigen, die in einem anderen Studium prüfungsaktiv sind, gesunken. Damit hat sich der Anteil derjenigen, die in keinem Studium prüfungsaktiv waren, von 2011/12 bis 2018/19 kaum verändert – erst in der aktuellen Kohorte (2019/20) ist dieser Anteil gesunken.

Wann im Studienverlauf tritt Prüfungsaktivität bzw. Prüfungsinaktivität auf?

Bezogen auf die im jeweiligen Studienjahr noch inskribierten Bachelorstudien der Beginnkohorte 2011/12: Der Anteil prüfungsaktiver Studien ist im zweiten und dritten Studienjahr höher (bis zu 58%) als im ersten Studienjahr (43%).¹²⁴ Dies liegt vor allem daran, dass viele, die im ersten Studienjahr nicht prüfungsaktiv sind, das Studium noch vor dem zweiten Studienjahr abbrechen und somit im zweiten und dritten Studienjahr in den Daten nicht mehr enthalten sind.

Ab dem vierten und fünften Studienjahr sinkt der Anteil der prüfungsaktiven Studien wieder. Am niedrigsten ist der Anteil der prüfungsaktiven Studien im letzten beobachtbaren Studienjahr (20% im neunten Studienjahr). Allerdings sind im neunten Studienjahr (das entspricht der dreifachen Regelstudiendauer) nur noch sehr wenige Studien inskribiert. Die quantitativ größte Anzahl nicht prüfungsaktiver Studien findet sich deshalb zu Studienbeginn.

Wann kommt es innerhalb von individuellen Studienverlaufsmustern zu Prüfungsinaktivität?

Der individuelle Studienverlauf kann durch ein Muster beschrieben werden, indem die jeweiligen Status in den betrachteten Studienjahren aneinandergereiht werden. Hierzu wurden in der Analyse vier unterschiedliche Status berücksichtigt: (1.) Abschluss, (2.) inskribiert und prüfungsaktiv, (3.) inskribiert und nicht prüfungsaktiv, (4.) Abbruch des betrachteten Studiums.

48% der individuellen Studienverlaufsmuster können mit dem Muster „immer prüfungsinaktiv und dann Abbruch“ beschrieben werden und 19% können mit dem Muster „immer prüfungsaktiv und dann Abschluss“ beschrieben werden.¹²⁵ Bei den verbleibenden 33% handelt es sich zum

¹²³ Begonnene Bachelor- und Diplomstudien an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende.

¹²⁴ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2011/12 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende.

¹²⁵ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2011/12 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende. In aktuelleren Beginnkohorten zeigen sich die gleichen Muster.

Teil um sehr individuelle Studienverlaufsmuster, in denen z. B. zwischen den Status prüfungsaktiv und prüfungsinaktiv hin- und hergewechselt wird.

In den individuellen Studienverlaufsmustern wurde in einem weiteren Schritt nach dem spezifischen Muster „temporäre Prüfungsinaktivität“ gesucht. Diese ist so definiert, dass es zumindest ein prüfungsaktives Studienjahr, dann mindestens ein *nicht* prüfungsaktives Studienjahr und anschließend wieder mindestens ein prüfungsaktives Studienjahr (oder einen Abschluss) gibt.¹²⁶ Je länger die Studien beobachtbar sind, desto eher treten Muster temporärer Prüfungsinaktivität auf. In der Beginnkohorte 2011/12, mit neun beobachtbaren Studienjahren, waren 5% der Bachelorstudien temporär inaktiv.¹²⁷ Unter den absolvierten Studien dieser Beginnkohorte weisen 11% eine temporäre Prüfungsinaktivität auf, unter den noch inskribierten Studien sind es 29%. Der geringste Anteil mit temporärer Prüfungsinaktivität findet sich in den abgebrochenen Studien (1,5%).¹²⁸

Wie steht Prüfungsaktivität (als ein früher Indikator für Studienerfolg) mit dem späteren Studienerfolg (Studienabschluss) in Zusammenhang?

Studien, die im ersten Studienjahr prüfungsinaktiv sind, werden häufiger abgebrochen als Studien, die prüfungsaktiv sind: Das betrachtete Studium brechen bis zum zweiten Studienjahr 55% der No-Shows, 37% der Prüfungsinaktiven (ohne No-Shows) und 12% der Prüfungsaktiven ab.¹²⁹

Bei genauerer Unterscheidung der im ersten Studienjahr erworbenen ECTS zeigt sich allerdings, dass der Zusammenhang (im Bereich 4 bis 50 ECTS) fast linear ist: 40% der Studien, in denen im ersten Studienjahr 4 ECTS erworben wurden, werden bis zum zweiten Studienjahr abgebrochen. Von jenen Studien, in denen im ersten Studienjahr 50 ECTS erworben wurden, werden 5% abgebrochen. Die Schwelle von 16 ECTS für prüfungsaktive Studien spiegelt sich in den empirischen Daten *nicht* in einem „Sprung“ im Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums wider. Die Grenze zwischen prüfungsaktiv und -inaktiv scheint also für das Studienverhalten der hier betrachteten Studierenden keine Rolle zu spielen.

Umgekehrt zeigt sich aus der Perspektive von abgeschlossenen Studien, dass auch unter diesen ein gewisser Teil zumindest einmal im Verlauf des Studiums nicht prüfungsaktiv war. Wie hoch der Anteil ist, hängt von der jeweiligen Studiendauer ab: Je höher die Studiendauer, desto höher ist der Anteil mit mindestens einer prüfungsinaktiven Episode. Von den Bachelorstudien,¹³⁰ die

¹²⁶ Das Konzept der temporären Prüfungsinaktivität ist stark von seiner Definition abhängig. Würde man bspw. den Status je Semester (und nicht je Studienjahr) heranziehen, so wäre der Anteil der Studien mit temporärer Prüfungsinaktivität höher.

¹²⁷ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2011/12 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

¹²⁸ Dieser geringe Anteil ergibt sich jedoch auch aus der methodischen Definition: Um das Muster temporärer Prüfungsinaktivität in einem individuellen Studienverlaufsmuster finden zu können, muss das betrachtete Studium mindestens drei Studienjahre inskribiert sein. Viele Abbrüche erfolgen jedoch bereits vor dem dritten Studienjahr, in diesen kann es somit per definitionem keine temporäre Prüfungsinaktivität geben.

¹²⁹ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2017/18 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming-Mobilitätsstudierende.

¹³⁰ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2011/12 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

2011/12 begonnen wurden und die irgendwann im Verlauf von neun Studienjahren abgeschlossen wurden, waren 23% zumindest einmal nicht prüfungsaktiv.

Zudem zeigte sich in den Analysen, dass von jenen Bachelorstudien, die bereits seit sechs Studienjahren (doppelte Regelstudiendauer) andauern, knapp die Hälfte – wenn auch in geringem Ausmaß – durchgehend betrieben wird (16% waren immer prüfungsaktiv und 31% waren nicht immer prüfungsaktiv, haben aber in jedem Jahr ECTS erworben).¹³¹

In welchen ISCED-Studienfeldern gibt es besonders niedrige Anteile prüfungsaktiver Studien?

Am niedrigsten ist der Anteil prüfungsaktiver Studien in Philosophie, Statistik, Kunstgeschichte, Theologie und Wirtschaftsrecht (jeweils unter 40%).¹³² Unter den prüfungsinaktiven Studien gibt es besonders viele No-Shows. Lässt man diese in der Berechnung außen vor, so liegt der Anteil prüfungsaktiver Studien (gemessen an jenen Studien, in denen mehr als 0 ECTS erworben wurden), in allen Studienfeldern bei über 60%.

Am höchsten ist der Anteil prüfungsaktiver Studien in jenen Studienfeldern, in denen es besonders selektive Aufnahmeverfahren gibt: In Human- und Tiermedizin sind nahezu 100% prüfungsaktiv und in Zahnmedizin und Psychologie sind es knapp 90%.¹³³

Welche personen- und studienbezogenen Merkmale beeinflussen die Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20?

Um den Einfluss von personen- und studienbezogenen Merkmalen auf die Prüfungsaktivität zu schätzen, wurden mehrere logistische Regressionsmodelle berechnet. Die abhängige Variable ist die Prüfungsaktivität (dichotom: ja/nein) im Studienjahr 2019/20. Die Modelle wurden separat für elf ausgewählte Studienfelder erstellt.¹³⁴ Je nach Studienfeld zeigen sich Unterschiede, welches Merkmal den stärksten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein, hat. Die folgenden vier Merkmale haben allerdings in den meisten Studienfeldern einen sehr starken Effekt:¹³⁵

- Ein **höheres Alter** bei Studienbeginn wirkt sich **negativ** auf die Prüfungsaktivität aus: Jene, die bei Studienbeginn über 30 Jahre alt sind, haben gegenüber jenen, die bei Studienbeginn unter 21 Jahre alt waren, eine um bis zu 38 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein (insbesondere in Informatik, Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, aber auch in Biologie und Mathematik).

¹³¹ Begonnene Bachelorstudien im Studienjahr 2014/15 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

¹³² Belegte Bachelorstudien im Studienjahr 2019/20 an den 13 im Projekt beteiligten Universitäten mit einer bisherigen Studiendauer von maximal fünf Studienjahren, exklusive Lehramtsstudien, exklusive Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

¹³³ Auch hier: Nur Studien mit einer bisherigen maximalen Studiendauer von fünf Studienjahren.

¹³⁴ In den Modellen werden von Bildungsinländer:innen belegte Studien im Studienjahr 2019/20 mit einer bisherigen Studiendauer von maximal fünf Studienjahren (inkl. Unterbrechungen) analysiert.

¹³⁵ Es wurden jeweils zwei Modellvarianten berechnet (inkl. No-Shows bzw. exkl. No-Shows). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Standard-Berechnung (inkl. No-Shows) dargestellt. Interpretiert werden die „Average Marginal Effects“ (AME).

- Eine **Erwerbstätigkeit (über Geringfügigkeit)** wirkt sich **negativ** auf die Prüfungsaktivität aus: Studierende, die während des Studienjahres durchgehend erwerbstätig waren, haben eine um bis zu 26 Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein im Vergleich zu jenen, die nicht erwerbstätig waren (besonders stark ist dieser Effekt in Land-/Forstwirtschaft, Biologie und Mathematik; aber auch in den Sozialwissenschaften, Recht und Sprachen beträgt dieser Effekt mehr als 15 Prozentpunkte). In den multivariaten Modellen bestätigt sich außerdem, was aus dem Stand der Forschung bereits bekannt ist: Eine **geringfügige Erwerbstätigkeit** wirkt sich nicht negativ bzw. in manchen Studienfeldern sogar **leicht positiv** auf die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein, aus (im Vergleich zu jenen, die nicht erwerbstätig sind).
- Ebenfalls stark **negative Effekte** haben parallele Studien bzw. wenn vor Beginn des betrachteten Studiums bereits ein anderes Studium inskribiert war. In Studien, die **nicht im Erstzulassungsemester begonnen** wurden (d. h. diese Personen hatten zuvor ein anderes Studium an einer österreichischen Universität inskribiert), ist die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein um bis zu 31 Prozentpunkte reduziert (gegenüber jenen, die das betrachtete Studium im Erstzulassungsemester begonnen haben). Dieser Effekt zeigt sich in allen betrachteten Studienfeldern. Die Wahrscheinlichkeit, im betrachteten Studium prüfungsaktiv zu sein, ist außerdem um bis zu 34 Prozentpunkte reduziert, wenn **Leistungen in anderen Studien** erworben wurden.¹³⁶ Dies ist ein Indiz dafür, dass die Studierenden das betrachtete Studium als Nebenstudium betreiben. Auch dieser Effekt zeigt sich in fast allen betrachteten Studienfeldern.

Im Vergleich zu deskriptiven Auswertungen zeigen die multivariaten Modelle, ob zwischen bestimmten Gruppen auch dann noch Unterschiede bestehen, wenn für andere Merkmale kontrolliert wird. Ein nennenswertes Beispiel ist der **Geschlechterunterschied in Ingenieurwissenschaften**: Im Studienjahr 2019/20 waren 66% der Männer und 54% der Frauen in diesem Studium prüfungsaktiv. Das ist ein Unterschied von 12 Prozentpunkten. Im multivariaten Modell gibt es hingegen keinen signifikanten Geschlechterunterschied. Das bedeutet, dass der empirisch beobachtbare Geschlechterunterschied in Ingenieurwissenschaften auf andere Merkmale der Geschlechter zurückzuführen ist (bspw. unterschiedliche schulische Vorbildung). Im Kontrast dazu bleibt der deskriptive Unterschied in **Informatik** (Männer sind um +11 Prozentpunkte häufiger prüfungsaktiv) auch unter Berücksichtigung von anderen Merkmalen signifikant – wenn gleich der Effekt etwas sinkt (Männer sind um +6 Prozentpunkte eher prüfungsaktiv).¹³⁷

Die Erklärungskraft der multivariaten Modelle liegt in vier Studienfeldern bei knapp 15% bis zu 18% (Mathematik, Land-/Forstwirtschaft, Informatik und Ingenieurwissenschaften). In fünf Studienfeldern können rund 10% der Varianz erklärt werden (Pädagogik, Sozialwissenschaften, Recht, Biologie, Sprachen).¹³⁸ Mit Abstand am niedrigsten ist die Erklärungskraft in Philosophie

¹³⁶ ECTS-Anrechnungen von anderen Studien zählen im betrachteten Studium nicht zum Status „prüfungsaktiv“.

¹³⁷ Dass der Geschlechterunterschied in den hier berechneten Modellen (basierend auf Registerdaten) signifikant bleibt, deutet somit auch darauf hin, dass für ein umfassendes Verständnis weitere Variablen erforderlich wären (z. B. Studienwahlmotive).

¹³⁸ Variablen im Modell: Geschlecht, Alter bei Studienbeginn, schulische Vorbildung, regionale Herkunft (dichotom), Erwerbstätigkeit, Leistungen in anderen Studien, erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (ja/nein), bisherige Studiendauer, Universität.

(6%).¹³⁹ Damit zeigt sich (1.): Die Wahrscheinlichkeit, prüfungsaktiv zu sein, kann nur zu einem Teil mit den in den Registerdaten zur Verfügung stehenden Merkmalen erklärt werden. (2.) Die Erklärungskraft der in den Registerdaten zur Verfügung stehenden Merkmale ist in Fächern, die tendenziell dem MINT-(Fokus-)Bereich¹⁴⁰ zuzuordnen sind höher als in anderen Fächern. Insbesondere in Philosophie kann die Prüfungsaktivität kaum mit soziodemografischen Merkmalen, Erwerbstätigkeit oder studienbezogenen Merkmalen erklärt werden. Für ein vollständigeres Bild wären daher weitere Merkmale – insbesondere „soft facts“ – erforderlich (bspw. Studienwahlmotive oder auch Information über die Abschlussintention).¹⁴¹

Wie heterogen ist die Gruppe wenig aktiver Studierender bzw. welche Gemeinsamkeiten weisen sie auf?

Anhand der qualitativen Interviews mit wenig aktiven Studierenden¹⁴² konnten hinsichtlich der Bedeutung des Studiums drei Typen identifiziert werden. Zu beachten ist, dass „No-Shows“ nicht Teil der Zielgruppe waren, somit sind diese auch nicht in den Typen abgebildet. Studierende der einzelnen Typen weisen jeweils zentrale Gemeinsamkeiten auf, sind jedoch in sich nicht vollständig homogen.

1. **„Das Lebensgefühl als Student:in“ (Typ I):** Für diese Studierenden hat das Lebensgefühl als Student:in oberste Priorität. Dazu zählen die Freiheit, sich den (Studien-)Alltag selbst organisieren und soziale Kontakte zu Mitstudierenden aufbauen zu können. Das schnelle Absolvieren des Studiums steht nicht im Vordergrund, sie wollen sich jedoch durchaus tiefergehend mit dem Fach beschäftigen. Die Entscheidung für das Studienfach erfolgte dabei oft irrational und emotional. Bei der Studienwahl stand meist der Studienort im Vordergrund der Entscheidung.
2. **„Die Realisierung des Wunschstudiums“ (Typ II):** Die Studienrichtung stellt einen – häufig langersehnten – Verwirklichungswunsch dar. Das Interesse am Studienfach war ausschlaggebend für die Entscheidung und dem Wunschstudium wird hohe Bedeutung beigemessen. Aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen (z. B. Berufstätigkeit, Familienleben, Gesundheit) kann dem Studium aber zeitweise nur nachrangig nachgegangen werden. Der Großteil der Studierenden dieses Typs will das Studium unbedingt abschließen, für einen kleineren Teil (insbesondere ältere Studierende) hat der Studienfortschritt hingegen sekundären Wert.
3. **„Das Studium als Weg zum (Berufs-)Ziel“ (Typ III):** Diese Studierenden gehen bei der Studienwahl und im Studienalltag pragmatisch und strukturiert vor, wobei i. d. R. bereits ein konkretes Berufsziel besteht. Sie wollen das Studium „durchziehen“ und wären im

¹³⁹ In Wirtschaft liegt die Erklärungskraft des Modells bei 8%.

¹⁴⁰ Die Zuordnung von Land-/Forstwirtschaft und Biologie zum MINT-Bereich ist definitionsabhängig; beide Studienfelder zählen jedenfalls nicht zum MINT-Fokusbereich (vgl. dazu auch Binder et al. 2021 bzw. Binder et al. 2017).

¹⁴¹ In Prognosemodellen kann die Vorhersagekraft deutlich gesteigert werden, wenn die im vorangegangenen Studienjahr erbrachten ECTS-Leistungen als Prädiktor aufgenommen werden. Dies war jedoch explizit nicht Ziel der hier durchgeführten Analyse.

¹⁴² Wenig aktive Studierende: Im Wintersemester 2020/21 wurden in einem Studium weniger als 10 ECTS (aber mehr als 0 ECTS) erworben.

Studium gerne schon weiter. Als Hinderungsgründe nennen sie persönliche Gründe (z. B. Zeitmangel, Gesundheit) aber auch unzureichende Studienbedingungen.

Die beschriebenen Typen sind dabei nicht immer fix an eine Person geknüpft. Bei manchen Studierenden zeigte sich im Verlauf des Studiums auch ein Wechsel des Typs. Insbesondere waren manche der interviewten Studierenden zu einem früheren Zeitpunkt in ihrem Studienverlauf eher Typ I oder Typ II, inzwischen sind sie jedoch Typ III zuzuordnen: Pragmatische Herangehensweisen sind in den Vordergrund gerückt, um „endlich“ zum Studienabschluss zu gelangen.

Zu beachten ist, dass diese drei Studierendentypen anhand von Interviews mit wenig aktiven Studierenden (die mehr als 0 ECTS erworben haben) identifiziert wurden. Studierende, die in höherem Ausmaß im Studium aktiv sind, waren nicht Gegenstand der Untersuchung. Daher ist unbekannt, inwiefern sich diese Studierendentypen auch unter aktiveren Studierenden finden. Dass sich all diese drei Typen unter wenig aktiven Studierenden finden, zeigt allerdings auf, dass es sich hierbei um keine homogene Gruppe handelt. Vielmehr zeigen sich heterogene Vorgeschichten, heterogene Motive und ein heterogenes Verständnis davon, welche Rolle das Studium im Leben und im Alltag der Studierenden einnimmt.

Welche Gründe nennen Studierende für ihre geringe Studienaktivität?

Sowohl die Umfrage als auch die Interviews hatten als Zielgruppe gering aktive Studierende, sogenannte „No-Shows“ waren hingegen nicht enthalten. Die Mehrheit der interviewten Studierenden führte ihre geringe Studienaktivität im Wintersemester 2020/21 auf unterschiedliche **Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, ihrem Lernverhalten**, aber auch mit der **Qualität der Lehre unter COVID-19-Bedingungen** zurück. Als Gründe werden aber auch zeitliche Restriktionen aufgrund von **Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten/Pflege** von Angehörigen oder **Erkrankungen** genannt. Sowohl in der Umfrage als auch in den Interviews zeigte sich bei genauerer Betrachtung häufig, dass mehrere Gründe in Kombination zu geringer Aktivität führen (z. B. aufgrund von **Mehrfachbelastungen**).

Je nach Bedeutung des Studiums lassen sich nach den in den Interviews identifizierten Typen (siehe oben) auch **gruppenspezifische Schwierigkeiten** erkennen: Auffällig ist beispielsweise, dass mehr als die Hälfte der Studierenden des Typs I psychische Probleme haben. Diese Gruppe sieht eher selten Schwierigkeiten in der Qualität der Lehre. COVID-19-bedingte Veränderungen der Lehre haben aber negative Auswirkungen auf ihre Motivation und ihren gesundheitlichen Zustand. Studierende des Typs II haben in der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Familie die größte Schwierigkeit. Schwierigkeiten im Hinblick auf die Qualität der Lehre unter COVID-19-Bedingungen werden von Typ II kaum wahrgenommen, aufgrund von fehlendem Präsenzunterricht rückt das Studium jedoch bewusst in den Hintergrund. Demgegenüber stehen Studierende des Typs III, die mit Abstand am häufigsten Verzögerungsgründe in Zusammenhang mit den Studienbedingungen sehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Gründe für eine geringe Prüfungsaktivität von den Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Während

einige Studierende der Meinung sind, dass die **Gründe an ihnen persönlich lägen**, sehen andere eindeutig die **„Schuld“ bei anderen**. Abschließend muss jedoch noch auf jene Studierenden hingewiesen werden, die sich bewusst entschieden haben, nur in geringem Ausmaß aktiv zu studieren (Interessensstudium).

Wo sehen wenig aktive Studierende Anknüpfungspunkte für Unterstützungsbedarf bzw. unterstützende Maßnahmen, um im Studium aktiver zu werden?

Im Zuge der Interviews wurden die Studierenden auch gefragt, ob sie aus ihrer Perspektive Unterstützungsbedarf haben bzw. ob es Maßnahmen gäbe, die dazu führen würden, dass sie mehr ECTS pro Studienjahr erwerben würden. Entsprechend ihren heterogenen Gründen für geringe Aktivität waren auch die geäußerten **Wünsche** unterschiedlich. Wünsche wurden u. a. in Bezug auf folgende Punkte geäußert:

- Leistungsanforderungen und Lernverhalten (z. B. Angebote zu Lernstrukturen und Lernstrategien, ECTS an Workload anpassen)
- Qualität der (digitalen) Lehre (z. B. Mischung von Online- und Präsenzunterricht langfristig einführen, Sensibilisierung der Lehrenden, u. a. für die unterschiedlichen Belange der Studierenden)
- Organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. Anmeldesysteme, Flexibilität bei Prüfungen, Lehrveranstaltungsangebot)
- Ressourcenausstattung (z. B. Lern-/Pausenräume, Laborplätze, technische Ausstattung)
- Unterstützungsbedarf für Studierende mit gesundheitlichen Schwierigkeiten (z. B. Ausbau der psychologischen Beratung für Studierende, Informationsveranstaltungen zur Sichtbarmachung psychischer Probleme)
- Unterstützungsbedarf für Studierende mit Beruf und Familie (z. B. flexiblere Angebote, v. a. auch abends)
- COVID-19-bezogene Anregungen (z. B. Rahmenbedingungen schaffen, die Präsenzunterricht ermöglichen)

7.2 Fazit und Implikationen

Der vorliegende Bericht widmet sich der übergeordneten Frage, wie sich Prüfungsinaktivität erklären lässt und welche Faktoren darauf Einfluss haben (um in einem weiteren Schritt etwaige Maßnahmen zur Erhöhung von Prüfungsaktivität setzen zu können). Dieser Frage liegt die Annahme zugrunde, dass Prüfungsinaktivität etwas Negatives sei, das es zu verhindern bzw. zu vermindern gilt. Dies ergibt sich wiederum aus gesellschaftlichen und politischen Erwartungen an eine erfolgreiche Hochschulbildung mit möglichst vielen Absolvent:innen (bei möglichst gleichbleibend hohen akademischen Standards) und ist vor dem Hintergrund diverser Prozesse und Entwicklungen zu sehen – dazu zählen der Bologna-Prozess, eine zunehmend leistungsorientierte Mittelvergabe an die Hochschulen und volkswirtschaftliche Überlegungen (Bornkessel 2018, S. 11). Für das Konzept des Studienerfolgs existiert allerdings keine einheitliche Definition: *„Die Frage, was Studienerfolg ist und wie dieser zu erreichen sei, kann nicht beantwortet werden,*

ohne zu klären, was jeweils als Ziel des Studiums verstanden wird“ (Berthold et al. 2015, S. 7). Die Ziele des Studiums und folglich auch die Kriterien für den Studienerfolg können aus objektiver und subjektiver Perspektive unterschiedlich bewertet werden.

Aus diesem Grund ist auch für das Konzept der Prüfungsaktivität bzw. für den Kontext der österreichischen Universitäten kritisch zu hinterfragen:

Ist Prüfungsinaktivität ein Problem? Wenn ja, warum und für wen?

Die Beantwortung dieser Frage kann aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich ausfallen. So gibt es etwa die Perspektive der Studierenden, der Universitäten, der Politik und der Gesellschaft. Im vorliegenden Bericht wurde die **Perspektive der Studierenden** untersucht; hierbei zeigte sich:

- **Manche** Studierende **bewerten** ihre geringe Studienaktivität bzw. ihren langsamen Studienfortschritt **negativ**. Sie sind in ihrem Studienalltag oder in sonstigen Bereichen des Lebens mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert und kommen daher im Studium langsamer voran als sie gerne würden.
- Für **andere** Studierende stellt ihre geringe Studienaktivität hingegen **kein Problem** dar. Hierzu zählen bspw. Studierende, die von Anfang an geplant hatten, nur in geringerem Ausmaß (pro Semester) Leistungen zu erbringen. Insbesondere Studierende mit zeitlichen Restriktionen (Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung/Pflege, gesundheitliche Situation) weisen überwiegend eine realistische Erwartungshaltung an die realisierbare Studienfortschrittsgeschwindigkeit auf.

Die Sichtweise der Studierenden auf ihre geringe Studienaktivität ist also heterogen. Aber auch die Gründe für Prüfungsinaktivität sowie die Form, wann und wie im Studienverlauf sie auftritt, unterscheidet sich zum Teil stark. Abhängig von den Gründen und der Form der Prüfungsaktivität unterscheidet sich auch das „Aktivierungspotenzial“ bzw. ob und welche Maßnahmen zur „Aktivierung“ sinnvoll wären. Diese Aspekte sind schematisch in Grafik 18 dargestellt. Zu beachten ist, dass die **Formen der Prüfungsinaktivität nicht vollständig trennscharf** sind. Die in der schematischen Darstellung eingetragenen Gründe für Prüfungsinaktivität wurden besonders häufig von Studierenden genannt bzw. zeigten sich in den Analysen der Registerdaten. In vielen Fällen ist es nicht ein einzelner Grund, sondern die **Kombination mehrerer Gründe**, warum eine Person in geringem Ausmaß (bzw. gar nicht) studienaktiv ist. Das Phänomen der Prüfungsinaktivität lässt sich mit vier Formen beschreiben:

1. **Prüfungsinaktiv im ersten Studienjahr**, das Studium wird **unmittelbar** danach wieder **abgebrochen**: In vielen dieser Studien wurden keine ECTS erbracht („No-Show“). Das Aktivierungspotenzial der „No-Shows“ wird als sehr gering eingestuft, daher waren sie nicht Zielgruppe der qualitativen Untersuchungen in diesem Projekt. Über ihre Gründe und Motive ist daher wenig bekannt. Bei einem Teil dieser Gruppe ist zu vermuten, dass sie nicht planten, das Studium ernsthaft zu betreiben. Unter den interviewten Studierenden (die alle noch inskribiert sind) betonten mehrere Schwierigkeiten beim

Studieneinstieg. Es ist daher davon auszugehen, dass dies auch auf zumindest einen Teil jener zutrifft, die im ersten Studienjahr (vor ihrem Abbruch) Leistungen erbracht haben. Etwaige Maßnahmen sollten daher bereits vor der Inskription ansetzen. Dazu zählen bspw. Information/Beratung vor Studienbeginn oder auch die entsprechende Vorbereitung auf das Studium (dies betrifft z. B. das Erwerben von relevanten „soft skills“, wie bspw. „lernen zu lernen“).

2. Im Studienverlauf **überwiegend geringe Aktivität**, viele **individuelle Muster** (z. B. temporäre Inaktivität), **meist lange Studiendauern**: In dieser sehr heterogenen Gruppe gibt es viele unterschiedliche Gründe für geringe Studienaktivität, häufig treffen aber auch mehrere Gründe zu. Für diese Gruppe gäbe es vielseitige Unterstützungsmöglichkeiten, der konkrete Unterstützungsbedarf unterscheidet sich jedoch je nach Grund der (zeitweisen) geringen Aktivität. Je nach persönlicher Ausgangslage (und etwaiger Maßnahme) ist die Wahrscheinlichkeit, die 16-ECTS-Schwelle zu erreichen, unterschiedlich hoch. Insbesondere bei Mehrfachbelastungen (z. B. Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten und Erkrankung) ist die Zeit, die für das Studium aufgewendet werden kann, begrenzt.
3. **Immer** (zum Teil sehr) **aktiv** und **„plötzlich“ nicht mehr**: Diese Form der Prüfungsinaktivität findet sich einerseits bei Studierenden mit Schicksalsschlägen (z. B. schwere Erkrankung oder Tod im engeren Familienkreis), aber auch bei Studierenden, die „kurz“ vor dem Abschluss stehen. Mehrere Studierende gaben an, dass die Abschlussarbeit oder „die letzte schwere Prüfung“ eine Hürde darstellen. Studierende mit Schicksalsschlägen, die zuvor in hohem Ausmaß aktiv waren, geben selbst kaum Unterstützungsbedarf an. Bei Studierenden, die sich in der Abschlussphase befinden, wird das Aktivierungspotenzial als hoch eingeschätzt; etwaige Maßnahmen können spezifisch auf die Studienabschlussphase zugeschnitten sein.¹⁴³
4. **„Formal prüfungsinaktiv“**: es gibt mehrere Gründe, warum Studien in einem Studienjahr formal prüfungsinaktiv sind, obwohl der:die Studierende in diesem Studienjahr durchaus aktiv bzw. erfolgreich war. Beispielsweise ist dies dann der Fall, wenn kurz vor dem Studienabschluss nur noch weniger als 16 ECTS zu absolvieren waren. Erworbene ECTS des:der Studierenden in anderen Studien (mit etwaigen Anrechnungen im betrachteten Studium) oder Anrechnungen nach einem Auslandssemester fließen im betrachteten Studium nicht in die Berechnung der Prüfungsaktivität ein.¹⁴⁴ Diese Studien sind „nur auf dem Papier prüfungsinaktiv“. Deswegen besteht aus der Perspektive der Studierenden kein Unterstützungsbedarf. Um das Ausmaß dieser „formalen Prüfungsinaktivität“ in den offiziellen Statistiken besser abbilden zu können, könnten ggf. Adaptionen von Indikatoren oder ergänzende Berechnungen erfolgen. Eine vollumfassende

¹⁴³ Hierzu gibt es bereits mehrere Maßnahmen, dazu zählen beispielsweise Studienabschluss-Stipendien einzelner Universitäten oder der Studienbeihilfenbehörde. Im Mai 2021 wurde mit § 59b Abs. 3 UG zudem die Möglichkeit geschaffen, dass die Universität mit dem:der Studierenden eine „Vereinbarung über die Studienleistung“ trifft, wenn mindestens 120 ECTS erbracht wurden – inklusive daran geknüpfter Rechte, Pflichten und Sanktionen bei Nichterfüllung (vgl. BGBl. I Nr. 93/2021).

¹⁴⁴ Aus Perspektive des Gesamtsystems ist diese Vorgehensweise bei der Berechnung sinnvoll, da ansonsten Leistungen, die einmal erbracht wurden, mehrfach gezählt werden würden.

Abbildung dieses Phänomens ist jedoch unrealistisch. Auch diese Form der Prüfungsinaktivität ist nicht vollständig trennscharf zu den anderen Formen: Möglicherweise könnte auch ein Teil derjenigen, die im ersten Studienjahr keine ECTS erwerben und unmittelbar wieder abbrechen, als „formal prüfungsinaktiv“ gezählt werden (um dies zu beurteilen, müssten die individuellen Motive dieser Studierenden bekannt sein).

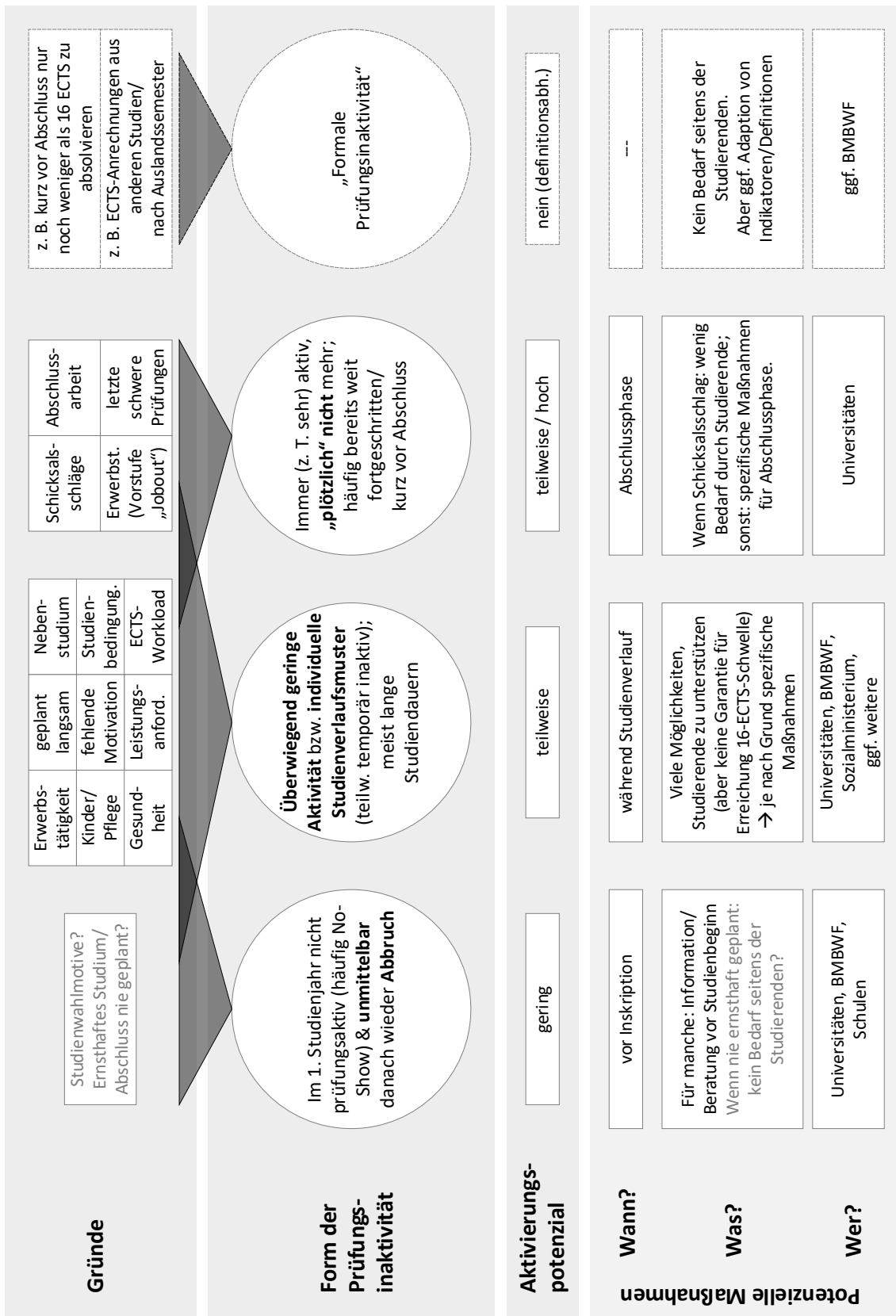
Ein Teil der Gründe für Prüfungsinaktivität betrifft das alltägliche Leben außerhalb des Studiums und ist kein Alleinstellungsmerkmal von Studierenden (bspw. Therapieplätze bei psychischen Erkrankungen, Kinderbetreuungsplätze, Pflege, soziale Absicherung von Alleinerziehenden). Daher wären bei der **Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen** neben den **Universitäten** und dem **BMBWF** auch **weitere Stellen** (bspw. Sozialministerium) hinzuzuziehen. Bei Maßnahmen, die am Übergang von der Schule an die Hochschule ansetzen, wären zudem die **Schulen** miteinzubeziehen.

Etwaige Maßnahmen zur Erhöhung der Studienaktivität können auf mindestens vier Ebenen ansetzen (aktuell bestehende Maßnahmen tun dies häufig auch):

- a. **Zielgruppenspezifische Maßnahmen**, z. B. Unterstützung von Studierenden mit zeitlichen Restriktionen aufgrund von Erwerbstätigkeit, Betreuungspflichten, Pflege von Angehörigen, gesundheitlichen Beeinträchtigungen.
- b. **Lebensphasen und Studienverlaufphasen als Anknüpfungspunkte**, z. B. Unterstützung beim Studieneinstieg, Unterstützung beim Studienabschluss.
- c. **Universitätsspezifische bzw. studiengangspezifische Maßnahmen**, z. B. Verbesserung der Studienbedingungen (Laborplätze, ECTS-Workload, etc.).
- d. **Formale Ebene**: z. B. Adaption von Indikatoren.

Zudem können (bzw. „sollten“) etwaige Maßnahmen auch an der Schnittstelle zwischen diesen Ebenen ansetzen. Die Bewertung der Studierbarkeit hängt von zeitlichen Restriktionen der Studierenden ab (Buß 2019). In den Interviews berichten gering aktive Studierende, dass ihrem Eindruck nach die Studienstrukturen und die Studienorganisation nicht auf (beispielsweise) Berufstätige ausgelegt sind und sie sich daher an den Universitäten nicht erwünscht/willkommen fühlen. Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit sind daher nicht nur mit Blick auf die Studienbedingungen, sondern auch unter Berücksichtigung der Heterogenität von Studierenden zu entwickeln.

Grafik 18: Schematische Darstellung von Gründen für und Formen der Prüfungsaktivität



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Heterogenität der Studierenden bzw. ihrer Gründe für geringe Aktivität bedeutet nicht nur, dass sie jeweils unterschiedlichen Unterstützungsbedarf aufweisen, sondern kann auch dazu führen, dass eine **Maßnahme, die den einen hilft, den anderen schadet**. Dies wäre bei der Maßnahmenentwicklung ebenfalls zu berücksichtigen und abzuwägen. Drei Beispiele:

- Bei manchen Studierenden würde „sanfter Druck“ zu höherer Studienaktivität führen, bei anderen könnte dies den gegenteiligen Effekt auslösen und (psychischen) Stress verursachen oder verstärken (bspw. Prüfungsangst).¹⁴⁵
- Studierende mit zeitlichen Restriktionen können von flexibleren Studienstrukturen profitieren. Bei manchen anderen Studierenden kann durch höhere Flexibilität jedoch die Struktur im Alltag fehlen (was bspw. zu Motivationsschwierigkeiten führen kann).
- Beurlaubungen sind sinnvoll für all jene, die in einem Semester gar keine Leistungen erbringen können (z. B. aufgrund von schweren Erkrankungen). Es ist daher erstrebenswert, die Inanspruchnahme von Beurlaubungen zu erleichtern (bspw. ohne Angabe von Gründen).¹⁴⁶ Allerdings können Beurlaubungen auch dazu führen, dass Studierende den Anschluss verlieren und die spätere Rückkehr in das Studium erschwert wird. Für Studierende, die grundsätzlich Leistungen erbringen können, ist es daher sinnvoller „geringfügig zu studieren“ als das Studium (mit oder ohne Beurlaubung) gänzlich zu unterbrechen. Tatsächlich dürfte dies bereits bei vielen Studierenden der Fall sein; in der Studiendauer, bei der Studien- und Familienbeihilfe und in statistischen Indikatoren ist dies jedoch nicht entsprechend berücksichtigt.

Welche Maßnahme welcher:m Student:in hilft, kann in vielen Fällen nur **individuell** beurteilt werden. Viele der beschriebenen Motive und Gründe für geringe Aktivität sind i. d. R. nicht in Registerdaten enthalten und können auch nur bedingt über z. B. Befragungen erfasst werden. Zielführend wären daher Beratungsgespräche auf individueller Ebene – diese sind jedoch ressourcenintensiv.

Die Universitäten und ihre Studierenden sind eingebettet in die Gesellschaft. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass – wie in Grafik 18 dargestellt – etliche Gründe für geringe Studienaktivität außerhalb der Universitäten bzw. außerhalb des Studiums angesiedelt sind. Je nach (subjektiver) Zieldefinition, welchen Zweck das Studiums erfüllen soll, kann ein Studium, das mit geringer Aktivität pro Studienjahr betrieben wird, hochgradig sinnvoll für den:die Studierenden sein (bzw. auch das subjektive Kriterium für Studienerfolg erfüllen). Beispiele hierzu wären: (a) Studierende, die aufgrund schwerer (körperlicher oder psychischer) Erkrankungen keiner Erwerbstätigkeit nachgehen können, bei denen das Studium einen sinnstiftenden Zweck erfüllen kann; (b) Personen, die unmittelbar nach der Matura mit einer gewissen Orientierungslosigkeit konfrontiert sind und daher – auch als Alternative zur Arbeitslosigkeit/Arbeitsuche – ein Studium

¹⁴⁵ Diese ambivalente Auswirkung zeigte sich bspw. in der Evaluierung der Studienförderung. Von den Studierenden an Universitäten, die ein Studienabschluss-Stipendium erhielten, gaben 56% an, dass sie die mögliche Rückzahlung des Stipendiums anspornte, das Studium zügig abzuschließen. Andererseits gaben 34% an, dass sie dies beim Verfassen der Abschlussarbeit bzw. bei den Vorbereitungen der letzten Prüfungen belastete (Unger et al. 2013).

¹⁴⁶ Insbesondere Studierende mit nicht sichtbaren studienerschwerenden Erkrankungen geben diese aus Sorge vor Stigmatisierung häufig nicht an (gegenüber der Universität, Lehrenden und/oder Studienkolleg:innen).

beginnen; (c) Erwerbstätige, die zusätzlich zum Beruf ein Studium aufnehmen¹⁴⁷ – etwa zum Zweck der persönlichen oder beruflichen Um- bzw. Weiterbildung. Die **Universitäten erfüllen** daher eine **gesellschaftliche Funktion**, jenseits der (Aus-)Bildung vorwiegend junger Erwachsener. Aufgrund unterschiedlicher Regulierungen können derzeit nur öffentliche Universitäten diese gesellschaftliche Funktion erfüllen (und machen das auch), andere Hochschultypen nicht.

Es ist daher auch eine **politische Frage der Ziel- und Prioritätensetzung**: Stehen hohe Studienabschlussquoten, kurze Studiendauern und ein hoher Anteil (sehr) aktiver Studierender *oder* eine breitere Teilhabe (auch im Sinne der sozialen Dimension) an oberster Stelle? Wie in der Evaluierung der Zugangsregelungen von Haag et al. 2020 aufgezeigt, stellt sich ebendiese Frage auch für die (politische und gesellschaftliche) Bewertung von Aufnahmeverfahren („trade-off“ von Aufnahmeverfahren, siehe Grafik 19 im Anhang auf S. 194). Wenn von Universitäten erwartet wird, dass sie allen heterogenen Studierenden (mit ihren unterschiedlichen Motivlagen und Ausgangssituationen) ein Studium ermöglichen, dann ist auch ein gewisser Anteil an Prüfungsinaktiven und Studienabbrüchen sowie längere Studiendauern zu akzeptieren.

¹⁴⁷ In der Studierenden-Sozialerhebung stimmen 22% aller Studierenden der Aussage zu, dass sie in erster Linie erwerbstätig sind und nebenbei studieren (Unger et al. 2020).

8 Anhang

8.1 Datenquellen und Methodik

8.1.1 Recherche zum Stand der Forschung

Die Recherche zur internationalen Perspektive erfolgte über die Suche via **Google Scholar** (<https://scholar.google.com/>) und **Scopus** (<https://www.scopus.com>). Für die Recherche zum nationalen Stand der Forschung wurden ergänzende (Such-)Strategien angewandt. Um ein möglichst umfassendes Bild für Österreich darstellen zu können, werden unterschiedliche Formate an Forschungoutput berücksichtigt: publizierte Forschungsbeiträge in Fachzeitschriften, Projektberichte, Sonderauswertungen zu Projektberichten, Präsentationen auf Konferenzen, sowie universitätsinterne Analysen. Zusätzlich zu den eingangs erwähnten Suchstrategien erfolgte die Suche über das **Repository des IHS** (<https://irihs.ihs.ac.at/>) sowie über das **Repository des Netzwerk Hochschulforschung Österreich** (<https://door.donau-uni.ac.at/view/o:264>).

Ergänzend dazu wurde am 20. April 2021 ein gemeinsamer **Workshop** abgehalten, in dem neben dem IHS auch die am Projekt beteiligten Universitäten ihren Erkenntnisstand zum Thema Studienerfolg und Prüfungsaktivität teilten. Folgende Universitäten präsentierten ihre Ergebnisse:

- Universität Graz (Schweighart und Raggautz 2021; Köck 2021)
- Universität Salzburg (Wageneder und Schweissgut 2021)
- Universität Linz (Johannes Kepler Universität Linz 2021)

Darüber hinaus wurden dem IHS zum Teil weitere Unterlagen durch die Universitäten zur Verfügung gestellt. Überwiegend zeigte sich hierbei sowie in den Präsentationen und in der Diskussion im Workshop ein einheitliches Bild, welche Faktoren die Prüfungsaktivität bzw. den Studienerfolg beeinflussen. Universitätsübergreifende und veröffentlichte Studien werden in Kapitel 2 bevorzugt dargestellt.

8.1.2 Beschreibung Registerdaten

Für das Projekt wurden unterschiedliche Datenquellen miteinander verknüpft. Das IHS erhält dabei an *keiner* Stelle Matrikelnummern, Sozialversicherungsnummern oder Personeninformationen wie Namen oder Adressen. Die Hochschulstatistik (Studien-, Abschluss- und Prüfungsdaten) wurden via BMBWF bzw. Bundesrechenzentrum (BRZ) zur Verfügung gestellt. Der Verknüpfungsprozess mit der Arbeitsmarktdatenbank wurde so aufgesetzt, dass keine der beteiligten Institutionen alle Daten hat:

Das BRZ erstellte unter Berücksichtigung von § 7a *Bildungsdokumentationsgesetz* eine Liste mit den Sozialversicherungsnummern (SVNR) und den verschlüsselten Matrikelnummern. Diese Liste wurde dem AMS-Dienstleister übermittelt, welcher die SVNR durch die pseudonymisierte Personennummer „PENR“ ersetzte, und die neue Liste wiederum dem IHS weiterleitete.

Das IHS hat direkt Zugang zur Arbeitsmarktdatenbank (AMDB), in welcher die PENR enthalten ist. Über die verschlüsselte Matrikelnummer und die PENR wurden am IHS die Studien-, Abschluss- und Prüfungsdaten mit der AMDB verknüpft.

Hochschulstatistik: Studien- und Abschlussdaten

Die Hochschulstatistik des BMBWF enthält die (Mikro-)Daten aller Studierenden und Absolvent:innen an öffentlichen Universitäten in Österreich. Die rechtliche Grundlage stellt die *Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung (UHSBV)* dar.

Neben studienbezogenen Informationen (Studienrichtung, Marker für den Studienbeginn, etc.) enthält die Hochschulstatistik auch personenbezogene Daten, wie beispielsweise Geschlecht und Geburtsjahr. Im Rahmen dieses Projektes liegen dem IHS die Daten vollständig vom Studienjahr 2001/02 bis zum Studienjahr 2019/20 vor.

Die Studien- und Abschlussdaten enthalten alle ordentlichen und außerordentlichen Studien an öffentlichen Universitäten, somit können bspw. Studienwechsel und Übertritte in weiterführende Studien im gesamten (österreichischen, öffentlichen) Universitätssystem nachvollzogen werden.¹⁴⁸

Hochschulstatistik: Prüfungsdaten

Ergänzend zu den Studien- und Abschlussdaten wurden die Prüfungsdaten durch das BMBWF bzw. die Universitäten zur Verfügung gestellt.¹⁴⁹ Diese Daten enthalten pro Studienjahr die Information, ob ein Studium prüfungsaktiv ist oder nicht. Die Definition von „prüfungsaktiven Studien“ erfolgt in diesem Projekt analog zum *Universitätsgesetz 2002* bzw. zur *Wissensbilanz-Verordnung 2016*. Prüfungsaktiv sind demnach jene Bachelor-, Diplom- oder Masterstudien, in denen eine Person im betreffenden Studium mindestens 16 ECTS-Punkte oder mindestens 8 Semesterstunden pro Studienjahr erbracht hat.

Basierend auf dieser Definition liegen diese Daten in einer Studienjahr-Struktur vor – im Unterschied dazu sind die Studien- und Abschlussdaten semesterweise verfügbar.¹⁵⁰ In allen Auswertungen, in denen die Prüfungsdaten verwendet werden, wird daher die Ebene von Studienjahren (und nicht Semestern) gewählt.

Die Prüfungsdaten liegen dem IHS für die Studienjahre 2011/12 bis 2019/20 vor. Die Zeitreihe der Daten beginnt ab 2011/12, weil in diesem Jahr eine Umstellung des offiziellen Konzepts zur Prüfungsaktivität erfolgte: vor 2011/12 erfolgte eine Personenbetrachtung, seit 2011/12 eine Studienbetrachtung.

¹⁴⁸ Wechsel in andere österreichische Hochschulsektoren (FH, PH, Privatuniversitäten) bzw. ins Ausland sind aus den Daten nicht bekannt und können daher in diesem Projekt nicht berücksichtigt werden.

¹⁴⁹ Auch für die Prüfungsdaten ist die rechtliche Grundlage die *Universitäts- und Hochschulstatistik- und Bildungsdokumentationsverordnung (UHSBV)*.

¹⁵⁰ Obwohl auch die Abschlussdaten grundsätzlich auf einer Studienjahr-Logik basieren, können diese Informationen aufgrund des genauen Abschlussdatums leicht in eine Semester-Logik übergeführt werden.

Die Prüfungsdaten liegen nur von den im Projekt beteiligten Universitäten vor. Das bedeutet, dass die Auswertungen zur Prüfungsaktivität nicht das gesamte österreichische Universitätssystem abdecken. Darüber hinaus sind Anrechnungen von Prüfungsleistungen nicht berücksichtigt – dies betrifft sowohl Anrechnungen von anderen Studien, anderen Universitäten, aber auch von Outgoing-Mobilitätsstudierenden.

Einige Datenzeilen enthalten sowohl Informationen zu ECTS als auch zu Semesterstunden. Um diese beiden Maßzahlen miteinander vergleichen zu können, werden die Semesterstunden mit dem Faktor 2 multipliziert, sodass eine Semesterstunde zwei ECTS-Punkten entspricht.¹⁵¹ Für die Berechnung detaillierter ECTS-Kategorien wird schließlich der jeweils höhere der beiden verfügbaren Werte (ECTS vs. Semesterstunden x 2) herangezogen.

Arbeitsmarktdatenbank (AMDB)

Die Arbeitsmarktdatenbank (AMDB)¹⁵² des Arbeitsmarktservice Österreichs (AMS) und des Bundesministeriums für Arbeit (BMA) enthält personen- und betriebsbezogene Informationen zum österreichischen Arbeitsmarkt auf Individualebene. Datengrundlage dafür sind neben den Daten des AMS die Rohdaten des Hauptverbandes der österreichischen Sozialversicherungsträger. Die AMDB ermöglicht die Analyse von Berufs- und Karriereverläufen aller in Österreich sozialversicherten Personen. Dabei können geringfügige und voll sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse unterschieden werden, über das Stundenausmaß der Erwerbstätigkeit ist jedoch nichts bekannt.¹⁵³

Die Verknüpfung der AMDB mit der Hochschulstatistik erfolgt über die verschlüsselte Sozialversicherungsnummer (SVNR). Auswertungen zur Erwerbstätigkeit sind daher nur von jenen Studierenden möglich, die über eine österreichische SVNR verfügen und wenn diese der Universität bekannt ist. Insbesondere bei Bildungsausländer:innen ist dies häufig nicht gegeben: Während von Bildungsinländer:innen nahezu alle mit der AMDB verknüpft werden können, ist dies bei Bildungsausländer:innen nur zu rund einem Drittel möglich.

Grundsätzlich enthält die AMDB Daten des Hauptverbandes ab 1997, d. h. von allen Studierenden, die im Rahmen dieses Projektes mit der AMDB verknüpft werden können, sind Arbeitsmarktdaten seit 1997 verfügbar. Verknüpft werden können Personen, die an einer der im Projekt beteiligten Universitäten inskribiert waren (und von denen der Universität die SVNR bekannt ist).

¹⁵¹ Semesterstunden sind in einzelnen Lehrveranstaltungen nicht immer mit dem Faktor 2 in ECTS umzurechnen, da das Konzept der ECTS nicht direkt mit dem (früheren) Konzept der Semesterstunden vergleichbar ist. Dennoch ist dies der beste zur Verfügung stehende Schätzer. In aktuellen Studienjahren ist dies für die meisten Studien irrelevant, da die erbrachten Studienleistungen in Form von ECTS berichtet werden; eine Ausnahme bilden Diplomstudien (insbesondere Medizin und Veterinärmedizin), wo die Studienleistungen nach wie vor überwiegend in Form von Semesterstunden berichtet werden. Insbesondere beim Vergleich von (veterinär-)medizinischen Studien mit anderen Studien ist hier somit Vorsicht geboten.

¹⁵² Vgl. <https://arbeitsmarktdatenbank.at>.

¹⁵³ Ein Beschäftigungsverhältnis gilt dann als geringfügig, wenn das gebührende Entgelt 446,81 Euro (Stand 1.1.2019) nicht übersteigt.

8.1.3 Multivariate Modelle

Binäre logistische Regression

Ziel der binären logistischen Regression ist es, in ausgewählten Studienfeldern Einflussfaktoren auf die Prüfungsaktivität im Studienjahr 2019/20 zu identifizieren. Die abhängige Variable ist binär, sie kann also nur zwei Werte annehmen:

- 1 Das Studium ist „prüfungsaktiv“: im Studienjahr 2019/20 wurden im betrachteten Studium mindestens 16 ECTS bzw. 8 Semesterstunden absolviert
- 0 Das Studium ist „nicht prüfungsaktiv“: im Studienjahr 2019/20 wurden im betrachteten Studium weniger als 16 ECTS bzw. weniger als 8 Semesterstunden absolviert.

Die logistische Regression untersucht also den Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium prüfungsaktiv (also die abhängige Variable den Wert 1 annimmt) und den unabhängigen Variablen.¹⁵⁴

Die entsprechende logistische Regressionsfunktion lautet wie folgt:¹⁵⁵

$$P(y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-z}}$$

wobei:

$P(y = 1)$	Wahrscheinlichkeit, dass $y = 1$
e	Basis des natürlichen Logarithmus, Eulersche Zahl
z	Logit (lineares Regressionsmodell der unabhängigen Variablen)

z , der sogenannte "Logit", stellt dabei ein lineares Regressionsmodell dar:

$$z = \beta_0 + \beta_1 \cdot x_1 + \beta_2 \cdot x_2 + \dots + \beta_k \cdot x_k + \varepsilon$$

mit

x_k	unabhängige Variablen
β_k	Regressionskoeffizienten
ε	Fehlerwert

Wird nun der Logit in die logistische Funktion eingesetzt, so ergibt sich:

$$P(y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 \cdot x_1 + \beta_2 \cdot x_2 + \dots + \beta_k \cdot x_k + \varepsilon)}}$$

¹⁵⁴ In den herangezogenen Variablen darf es für der Berechnung einer logistischen Regression keine fehlenden Werte geben. Datenzeilen mit fehlenden relevanten Informationen werden daher ausgeschlossen.

¹⁵⁵ Vgl. https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/lreg.html [Zugriff am 3.12.2021]

Die aus dieser Berechnung resultierenden Parameter geben an, welchen Effekt die unabhängige Variable (z. B. Geschlecht) auf die sogenannten Log-Odds hat; das ist das (logarithmierte) Verhältnis der Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium prüfungsaktiv ist zur Wahrscheinlichkeit, dass das Studium nicht prüfungsaktiv ist, d. h.

$$Odds = \frac{\text{Wahrscheinlichkeit prüfungsaktiv}}{\text{Wahrscheinlichkeit nicht prüfungsaktiv}}$$

Die Interpretation dieser relativen Wahrscheinlichkeiten ist jedoch nicht trivial und führt häufig zu falschen bzw. ungenauen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Effektgrößen. Daher werden die Ergebnisse als durchschnittliche marginale Effekte („Average Marginal Effects“ bzw. AME) dargestellt. Marginale Effekte sagen aus, wie stark sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit verändert, wenn eine unabhängige Variable um eine Einheit (bei kategorialen Variablen) steigt bzw. verändert wird, während alle anderen Variablen konstant bleiben. Die *Average Marginal Effects* geben folglich den Effekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über *alle* Beobachtungen hinweg wieder.

Die Berechnungen der logistischen Regressionen wurden mit der Funktion *glm* in R durchgeführt.

Definitionen der Variablen

Die in den multivariaten Modellen (sowie dazugehörigen deskriptiven Auswertungen) berücksichtigten erklärenden Variablen (Kovariablen) orientieren sich an den theoretisch hergeleiteten bzw. empirisch erforschten Faktoren für Prüfungsaktivität bzw. Studienerfolg (vgl. Kapitel 2.3 für eine ausführlichere Diskussion). Da die vorliegenden Modelle allerdings ausschließlich auf Registerdaten basieren, können nur jene Faktoren operationalisiert werden, für die auch Daten verfügbar sind. Keinen (direkten) Eingang in den Modellen finden somit beispielsweise Faktoren wie die soziale Herkunft, Migrationshintergrund, personenbezogene „soft facts“ wie Motivation, etwaige Informationen zu Betreuungspflichten oder die gesundheitliche Situation. Vor diesem Hintergrund werden die folgenden zur Verfügung stehenden Variablen in den Modellen berücksichtigt und operationalisiert (ein Überblick der Variablen inkl. Kennzeichnung der in den Modellen verwendeten Referenzkategorien folgt in Tabelle 34):

Geschlecht wird in binärer Form miteinbezogen, es wird also zwischen Frauen und Männern unterschieden. Eine Analyse der Ausprägung „divers“ wird erst in zukünftigen Analysen möglich sein, da diese erst seit dem Sommersemester 2020 erfasst wird.

Für das **Alter bei Studienbeginn** werden vier Kategorien definiert: „Unter 21 Jahre“, „21 bis 25 Jahre“, „26 bis 30 Jahre“ und „Ab 31 Jahren“. Für im Wintersemester begonnene Studien wird als Stichtag für die Altersberechnung der 1. Oktober und für im Sommersemester begonnene Studien der 1. März herangezogen.

Die **schulische Vorbildung** wird grundsätzlich in drei Kategorien eingeteilt: AHS, BHS (diese werden aus Fallzahl-Gründen zusammengefasst) und BRP/SBP etc. (Berufsreife-/Studien-

berechtigungsprüfung inkl. Externist:innenmatura). In Studienfeldern, in denen eine einschlägige schulische Vorbildung jedoch als potenzieller Startvorteil im Studium erachtet wird (vgl. Thaler 2021), wird in der Kategorie „BHS“ eine zusätzliche Unterscheidung zwischen „fachnaher BHS“ und „sonstiger BHS“ getroffen. Welcher BHS-Typ in welchem Studienfeld als fachnah definiert wird, ist in Tabelle 33 aufgelistet. Bei der schulischen Vorbildung enthalten einige wenige Datenzeilen keine Information. Deswegen wird hier auf andere Zeilen (anderes Studium, anderes Semester) der jeweiligen Person zurückgegriffen, um die beste zur Verfügung stehende Information pro Person zu verwenden.

Tabelle 33: Schulische Vorbildung: Unterscheidung zwischen fachnahen und sonstigen BHS

Studienfeld	Fachnahe BHS
Pädagogik	BAFEP/BASOP
Wirtschaft	HAK
Informatik	HTL
Ingenieurwissenschaften	HTL
Land-/Forstwirtschaft	HLFS
Übrige Studienfelder	Keine Unterscheidung fachnahe/sonstige BHS

Quelle: Eigene Darstellung.

Die **Regionale Herkunft** fließt als binäre Variable ein, bei der unterschieden wird, ob das Heimatbundesland der jeweiligen Person das Bundesland des Hochschulstandortes oder ein anderes Bundesland ist.¹⁵⁶

Für die **Erwerbstätigkeit** im betrachteten Studienjahr werden Ferienzeiten nicht berücksichtigt, d.h. es zählt nur die Erwerbstätigkeit während des Semesters (Oktober bis Jänner, März bis Juni). Liegt nur in einem der beiden Semester eines Studienjahres eine Inskription vor, so wird die Erwerbstätigkeit auch nur für dieses Semester berechnet. Die Erwerbstätigkeit während des betrachteten Studienjahres wird, basierend auf den Informationen der Arbeitsmarktdatenbank (AMDB), in vier Kategorien eingeteilt:

1. *Nicht erwerbstätig*: Während des Studienjahres keinen Tag angemeldet erwerbstätig
2. *Geringfügig erwerbstätig*: Mindestens einen Tag im betreffenden Studienjahr geringfügig erwerbstätig, aber nie darüber hinaus beschäftigt
3. *Tageweise erwerbstätig*: Mindestens einen Tag im betreffenden Studienjahr über Geringfügigkeit hinausgehend erwerbstätig, aber nicht durchgehend erwerbstätig
4. *Durchgehend erwerbstätig*: In allen inskribierten Semestern (Winter- und/oder Sommersemester) des betreffenden Studienjahres über Geringfügigkeit hinausgehend erwerbstätig (d. h. mindestens 122 Tage pro Semester)

¹⁵⁶ Der Heimatort wird von den Studierenden selbst angegeben und muss nicht mit dem gemeldeten Hauptwohnsitz übereinstimmen. In Abgrenzung davon wird auch die Adresse am Studienort abgefragt. Da es möglich ist, dass Personen bereits vor Studienbeginn an ihren Studienort übersiedelt sind und diesen als Heimatort angeben, sind Hochschulstandorte tendenziell überrepräsentiert, insbesondere unter älteren Studierenden. Vereinzelt gibt es Bildungsinländer:innen, deren Heimatadresse außerhalb Österreichs liegt; diese werden als Studierende aus einem „anderen Bundesland“ gezählt.

Etwaige **Leistungen in anderen Studien** werden als Summe aller in anderen (Bachelor-, Diplom- oder Master-)Studien erworbenen ECTS errechnet.¹⁵⁷ Am Konzept der Prüfungsaktivität orientiert werden die Leistungen kategorisiert in „Keine ECTS in anderen Studien“, „>0 bis <16 ECTS in anderen Studien“ und „16 oder mehr ECTS in anderen Studien“. In der Kategorie „Keine ECTS in anderen Studien“ sind somit all jene enthalten, die im betreffenden Studienjahr kein anderes Studium belegt haben, als auch jene, die zwar in einem anderen Studium inskribiert waren, aber darin keine ECTS erworben haben.

Ob der Studienbeginn des betrachteten Studiums das Semester der Erstzulassung an einer öffentlichen Universität war oder ob die Person zuvor bereits ein anderes Studium inskribiert hatte, wird von der binären Variable **Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn** erfasst.

Da Studien je nach bisheriger **Studiendauer** unterschiedlich häufig prüfungsaktiv sind (vgl. Kapitel 3.3.4), wird für ebendiese kontrolliert. Als Referenzkategorie werden Studien im ersten Studienjahr mit Beginn im Wintersemester herangezogen. Das Sommersemester wird als Kontrollkategorie definiert, da (bei Betrachtung des Studienjahres 2019/20) in Studien, die im Sommersemester 2020 begonnen wurden, der Zeitraum, um ECTS zu erwerben ein Semester kürzer ist und einige Lehrveranstaltungen nur im Wintersemester angeboten werden. Ab dem zweiten Studienjahr werden ganze Studienjahre als Vergleichskategorien herangezogen.

Als studienbezogene Variable wird zudem die **Universität**, an der das jeweilige Studium inskribiert ist, miteinbezogen.¹⁵⁸ Als Referenzkategorie wird je Studienfeld die Universität mit den meisten inskribierten Studien herangezogen. In den Darstellungen der Ergebnisse werden die einzelnen Universitäten pseudonymisiert.

¹⁵⁷ Informationen zu Leistungen in anderen Studien stehen ausschließlich von am Projekt teilnehmenden öffentlichen Universitäten zur Verfügung.

¹⁵⁸ Bei Kooperationsstudien werden alle Studien jeweils nur zu jener Universität, die in der Mehrheit der Fälle die zulassende Universität ist, gezählt. So werden beispielsweise alle NAWI-Graz Kooperationsstudien im Studienfeld Biologie zur Universität Graz gezählt.

Tabelle 34: Variablen-Liste für die logistischen Regressionen

Variable	Ausprägungen
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> • Frauen (Referenzkategorie) • Männer
Alter bei Studienbeginn	<ul style="list-style-type: none"> • Unter 21J. (Referenzkategorie) • 21 bis 25J. • 26 bis 30J. • Ab 31J.
Schulische Vorbildung	<p>In Studienfeldern ohne fachnahe BHS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AHS (Referenzkategorie) • BHS • BRP/SBP etc. <p>In Studienfeldern mit separater Betrachtung von fachnahen BHS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AHS (Referenzkategorie) • Fachnahe BHS • Sonstige BHS • BRP/SBP etc.
Regionale Herkunft	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesland der Universität (Referenzkategorie) • Anderes Bundesland
Erwerbstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht erwerbstätig (Referenzkategorie) • Geringfügig erwerbstätig • Tageweise erwerbstätig • Durchgehend erwerbstätig
Leistungen in anderen Studien	<ul style="list-style-type: none"> • Keine ECTS in anderen Studien (Referenzkategorie) • >0 bis <16 ECTS in anderen Studien • 16 oder mehr ECTS in anderen Studien
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	<ul style="list-style-type: none"> • Ja (Referenzkategorie) • Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)
Studiendauer	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Studienjahr, Beginn WS (Referenzkategorie) • 1. Studienjahr, Beginn SS • 2. Studienjahr • 3. Studienjahr • 4. Studienjahr • 5. Studienjahr
Universität	<ul style="list-style-type: none"> • Universität 1 (Referenzkategorie) • Universität 2 • etc.

Quelle: Eigene Darstellung.

8.1.4 Umfrage zur Prüfungsinaktivität

Erhebungszeitraum: Juni/Juli 2021

Grundgesamtheit: Bachelor- und Diplomstudierende, die im Wintersemester 2020/21 mindestens 1 aber weniger als 10 ECTS in einem Studium erworben haben.

Die Auswahl der interessierenden Grundgesamtheit und der Versand der Einladungsemails erfolgte durch die teilnehmenden Universitäten.

Teilnehmende Universitäten:

- Technische Universität Wien
- Universität für Bodenkultur
- Universität Graz
- Universität Innsbruck
- Universität Klagenfurt
- Universität Linz
- Universität Salzburg

Die Kunstuniversität Graz beteiligte sich ursprünglich ebenfalls an der Umfrage. Aufgrund der geringen Anzahl an wenig aktiven Studierenden in der Grundgesamtheit an dieser Universität beteiligten sich kaum Studierende an der Umfrage. Aus technischen Gründen werden diese im vorliegenden Bericht nicht dargestellt.

Folgende Universitäten haben nicht an der Umfrage teilgenommen, und nutzten stattdessen ein Kontaktformular zur Generierung von Kontaktdaten für die qualitativen Interviews (siehe Kapitel 6): Medizinische Universität Wien, Technische Universität Graz, Universität Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien, Wirtschaftsuniversität Wien.

Hinweise zum Rücklauf

Insgesamt wurden von den acht teilnehmenden Universitäten **rund 16.000 Einladungsemails** an Studierende verschickt. Es handelte sich um eine offene Umfrage, d. h. die Befragten erhielten keinen individualisierten Link zum Fragebogen. Personen, die den Link mehrmals anklickten (z. B. um den Fragebogen vorab anzusehen und ihn erst später auszufüllen), sind zunächst mehrfach im Datensatz enthalten. Zudem haben Personen, die an mehr als einer Universität inskribiert sind und in obige Zielgruppe fallen, mehr als ein Einladungsmail zur Umfrage erhalten. Die Gesamtanzahl der Fälle im Datensatz vor der Definition der gültigen Fälle kann daher nicht sinnvoll interpretiert werden. Als gültige Fälle wurden nur jene gewertet, die den Fragebogen überwiegend vollständig ausgefüllt haben und die laut Eigenangaben 1 bis 10 ECTS im Wintersemester 2020/21 erworben haben. Rund 700 Fälle wurden aus dem Fragebogen ausgefiltert, da sie nicht in diese Zielgruppe fielen (der Großteil davon hatte laut Eigenangaben mehr als 10 ECTS im Wintersemester 2020/21 erworben). Diese Differenz zwischen der Vorselektion durch die Universität und den Eigenangaben der Studierenden kann bspw. durch unterschiedliche Fristen zustande kommen: Etwa indem ECTS, die bei einem Prüfungstermin im Sommer 2021 erworben

wurden, von der Universität zum Sommersemester 2021 gezählt wird, von dem:der Student:in allerdings zum Wintersemester 2020/21, da er:sie die zugehörige Vorlesung im Wintersemester 2020/21 besucht hatte. Nach der Datenbereinigung gibt es insgesamt **1.651 gültige Fälle**. Die Berechnung einer bereinigten **Rücklaufquote** ist aus oben genannten Gründen nicht trivial, in der **konservativsten Schätzung** beträgt sie jedoch **mindestens 10%**.

Da dem IHS keine detaillierten Informationen über die Grundgesamtheit hinsichtlich soziodemografischer Merkmale etc. vorlagen, erfolgte **keine Gewichtung** der Umfrage. Zu beachten ist, dass darüber hinaus nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich spezifische Studierende (mit ihren jeweiligen Gründen für geringe Studienaktivität) eher an der Umfrage beteiligten als andere Studierende.

Kategorisierung der Gründe für geringe Studienaktivität

Die Gründe für geringe Studienaktivität wurden anhand von umfangreichen Item-Listen (Mehrfachnennungen möglich) abgefragt, ergänzend wurden die Studierenden darum gebeten, ihre Gründe in eigenen Worten zu beschreiben. Für die Darstellung im Bericht wurden die Items basierend auf Faktorenanalysen zusammengefasst. Dafür wurde je eine Faktorenanalyse für die COVID-19-unabhängigen und für die COVID-19-bezogenen Gründe durchgeführt. Im Anschluss wurden jene Items, die auf denselben Faktor laden, in einer Kategorie zusammengefasst. Die Faktorladungen blieben in der Codierung unberücksichtigt. Beispielsweise werden die beiden Items „Ich war im WS 2020/21 länger krank“ und „Ich kann generell aus gesundheitlichen Gründen nur wenige Lehrveranstaltungen pro Semester belegen“ zur Kategorie „Gesundheitliche Probleme“ zusammengefasst: Zur neuen Kategorie zählen jene, die entweder eines von den beiden oder beide Original-Items angeklickt haben. Da manche Studierende beide Original-Items angeben, ist der Prozentwert der Nennungen in der neuen Kategorie niedriger (14%; siehe Tabelle 31 auf Seite 103) als die Summe der beiden Original-items (10% plus 7%; siehe Tabelle 62 auf Seite 190).

8.1.5 Interviews

Durchführungszeitraum: September/Oktober 2021

Vorgehen bei Fallauswahl

Im Rahmen der Umfrage unter wenig aktiven Studierenden (jene, die im Wintersemester 2020/21 zwischen 1-10 ECTS erworben haben) hatten die Befragten die Möglichkeit, ihre Kontaktdaten für weiterführende Interviews anzugeben. Jene Universitäten, die sich nicht an der Umfrage beteiligt haben, schickten ein Kontaktformular an die entsprechende Zielgruppe.

Für die Auswahl der zu interviewenden Personen wurden mehrere Kriterien berücksichtigt: In Absprache mit dem Auftraggeber wurden im Vorfeld verschiedene Studienfächer festgelegt. Unter jenen Studierenden, die sich an der Umfrage beteiligt und ihre Kontaktdaten angegeben haben, konnte eine thematische Vorselektion möglicher Interviewpersonen durchgeführt werden. Studierende, die ihre Kontaktdaten auf Basis des Formulars bereitstellten – und von denen keine weiteren Kenntnisse zu Gründen ihrer geringen Prüfungsaktivität vorlagen – wurden mittels Zufallsstichprobe gezogen und kontaktiert.

Methodik der Interviewführung

Mit allen Studierenden wurden narrative Telefoninterviews durchgeführt. Im Sinne einer narrativen Gesprächsführung wurde zu Beginn des Gesprächs den Studierenden eine offene Einstiegsfrage zu ihrem individuellen Bildungsweg und ihren bisherigen Bildungsentscheidungen gestellt. Die Studierenden konnten selbst entscheiden, wo sie mit ihren Erzählungen beginnen und welchen Stellenwert sie den selbst gewählten Themen einräumen möchten. Erst im weiteren Interviewverlauf wurden Nachfragen zu folgenden Themen gestellt:

- Schulwahl (v. a. ab dem Übergang der Unter- in die Oberstufe)
- Studienwahl sowie Erwartungen an das Studium im Vorfeld
- Rolle des Studiums im Leben der Studierenden
- Schwierigkeiten im Studienfortschritt
- Zukunftsvorstellungen

Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Studierenden aufgenommen, ausführlich protokolliert und stellenweise transkribiert, um in weiterer Folge thematisch ausgewertet werden zu können.

Überblick über durchgeführte Interviews

- I1 Musikologie (Kunstuniversität Graz)
- I2 Statistik und Wirtschaftsmathematik (Technische Universität Wien)
- I3 Philosophie (Universität Wien)
- I4 Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Universität Klagenfurt)
- I5 Biologie (Universität Wien)
- I6 Maschinenbau (Technische Universität Graz)
- I7 Pflanzenbau und Tierzucht (Universität für Bodenkultur Wien)
- I8 Linguistik (Universität Salzburg)
- I9 Politikwissenschaften (Universität Innsbruck)
- I10 Wirtschaftsrecht (Wirtschaftsuniversität Wien)
- I11 Informatik (Technische Universität Graz)
- I12 Humanmedizin (Medizinische Universität Wien)
- I13 Philosophie (Universität Wien)
- I14 Rechtswissenschaften (Universität Wien)
- I15 Veterinärmedizin (Veterinärmedizinische Universität Wien)
- I16 Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Wirtschaftsuniversität Wien)
- I17 Software & Information Engineering (Technische Universität Wien)
- I18 Maschinenbau (Technische Universität Wien)
- I19 Soziologie (Universität Graz)
- I20 Mathematik (Universität Innsbruck)
- I21 Angewandte Informatik (Universität Klagenfurt)
- I22 Altertumswissenschaften (Universität Salzburg)
- I23 Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Universität Klagenfurt)
- I24 Sprachwissenschaften (Universität Innsbruck)
- I25 Rechtswissenschaften (Universität Linz)
- I26 Forstwirtschaft (Universität für Bodenkultur Wien)
- I27 Betriebswirtschaft (Universität Linz)
- I28 Molekularbiologie (Universität Graz)

8.2 Tabellen und Grafiken

8.2.1 Deskriptive und analytische Betrachtung der Prüfungs(in)aktivität

Tabelle 35: Nur im Wintersemester begonnene Studien: Prüfungsaktivität im 1. Studienjahr; Bachelor- und Diplomstudien der Beginnkohorten 2011/12 bis 2019/20

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Prüfungsaktiv im betrachteten Studium	53%	52%	55%	55%	55%	56%	56%	57%	60%
Prüfungsaktiv in anderem Studium	11%	10%	10%	8%	9%	8%	8%	7%	6%
In keinem Studium prüfungsaktiv	36%	38%	36%	37%	36%	37%	37%	36%	33%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
n	44.939	45.584	42.342	46.005	47.035	44.404	42.571	39.907	38.550

In den Wintersemestern 2011/12 bis 2019/20 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Tabelle 36: Nur im Wintersemester begonnene Studien: Anteil prüfungsaktiv im Studienverlauf, jeweils nur inskribierte Studien; Bachelor-Beginnkohorte 2011/12

	1. Stj.	2. Stj.	3. Stj.	4. Stj.	5. Stj.	6. Stj.	7. Stj.	8. Stj.	9. Stj.
Prüfungsaktiv im betrachteten Studium	51%	60%	62%	53%	45%	35%	26%	22%	20%
Prüfungsaktiv in anderem Studium	12%	14%	14%	16%	13%	10%	9%	8%	8%
In keinem Studium prüfungsaktiv	37%	26%	24%	31%	42%	55%	65%	70%	72%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Noch inskribiert (n)	38.051	24.900	18.846	12.096	6.630	4.553	3.222	2.215	1.643

Im Wintersemester 2011/12 begonnene Bachelorstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Tabelle 37: Bachelor- und Diplomstudien: Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums bis zum 2. bzw. 3. Studienjahr nach ECTS (kategorisiert) im 1. Studienjahr (Beginnkohorte 2017/18)

ECTS im 1. Studienjahr	Anteil der Abbrüche des betrachteten Studiums					
	Bis zum 2. Studienjahr			Bis zum 3. Studienjahr		
	Abbruch aller Studien	Verbleib/ Abschluss anderes Studium	Abbruch betrachtetes Studium gesamt	Abbruch aller Studien	Verbleib/ Abschluss anderes Studium	Abbruch betrachtetes Studium gesamt
0 ECTS	31%	25%	55%	40%	33%	73%
>0 bis <6 ECTS	26%	20%	46%	39%	27%	66%
6 bis <11 ECTS	20%	16%	35%	33%	24%	57%
11 bis <16 ECTS	15%	14%	28%	27%	20%	47%
16 bis <21 ECTS	13%	12%	26%	23%	19%	42%
21 bis <26 ECTS	12%	11%	22%	20%	17%	37%
26 bis <30 ECTS	9%	8%	16%	17%	13%	30%
30 bis <55 ECTS	4%	5%	9%	9%	8%	16%
55 bis <65 ECTS	2%	2%	3%	3%	3%	6%
Ab 65 ECTS	1%	1%	2%	1%	2%	4%

Im Studienjahr 2017/18 begonnene Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen. Exkl. Incoming-Mobilitätsstudierende.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Tabelle 38: Verteilung der Personen- und Studienmerkmale im Studienjahr 2019/20 (nur Bildungsinländer:innen, nur Studien mit bisheriger Studiendauer von max. 5 Studienjahren)

		Anteil	Anzahl
Geschlecht	Frauen	54%	59.704
	Männer	46%	50.152
	Gesamt	100%	109.856
Alter	Unter 21J.	78%	85.538
	21 bis 25J.	16%	17.517
	26 bis 30J.	3%	2.890
	Ab 31J.	4%	3.911
	Gesamt	100%	109.856
Schulische Vorbildung	AHS	59%	64.775
	BHS	33%	36.433
	BRP/SBP etc.	8%	8.648
	Gesamt	100%	109.856
Regionale Herkunft	Bundesland der Universität	62%	68.516
	Anderes Bundesland	38%	41.340
	Gesamt	100%	109.856
Erwerbstätigkeit	Nicht erwerbstätig	36%	40.087
	Geringfügig erwerbstätig	28%	30.333
	Tageweise erwerbstätig	17%	18.694
	Durchgehend erwerbstätig	19%	20.742
	Gesamt	100%	109.856
Leistungen in anderen Studien	Keine ECTS in anderen Studien	80%	87.591
	>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	5%	5.711
	16 oder mehr ECTS in anderen Studien	15%	16.554
	Gesamt	100%	109.856
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn	Ja	63%	69.206
	Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	37%	40.650
	Gesamt	100%	109.856
Studiendauer	1. Studienjahr, Beginn WS	26%	28.681
	1. Studienjahr, Beginn SS	5%	5.352
	2. Studienjahr	24%	26.510
	3. Studienjahr	19%	20.874
	4. Studienjahr	16%	17.223
	5. Studienjahr	10%	11.216
	Gesamt	100%	109.856

Bachelor- und Diplomstudien (exkl. Lehramt) mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen).

Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

8.2.2 Multivariate Modelle

Tabelle 39: Prüfungsaktivität in ausgewählten Studienfeldern im Studienjahr 2019/20

Studienfeld		Exkl. Bildungsausl.			Inkl. Bildungsausl.		
		Nur Studien im 1. Studienjahr	Bisherige Studiendauer von max. 5 Stj.*	Alle inskribierten Studien	Nur Studien im 1. Studienjahr	Bisherige Studiendauer von max. 5 Stj.	Alle inskribierten Studien
Pädagogik	No-Show (0 ECTS)	29%	27%	31%	30%	28%	31%
	>0 bis <16 ECTS	12%	12%	14%	13%	12%	14%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	59%	61%	55%	57%	60%	55%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	83%	84%	80%	82%	83%	80%
	Anzahl Studierende	1.383	4.252	5.242	1.826	5.618	6.591
Philosophie	No-Show (0 ECTS)	55%	54%	56%	55%	55%	56%
	>0 bis <16 ECTS	15%	15%	16%	15%	15%	16%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	30%	31%	28%	30%	30%	28%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	66%	67%	63%	67%	67%	63%
	Anzahl Studierende	1.139	2.440	3.207	1.467	3.339	4.084
Sprachen	No-Show (0 ECTS)	42%	43%	48%	42%	43%	48%
	>0 bis <16 ECTS	14%	14%	15%	14%	13%	15%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	44%	43%	37%	44%	43%	38%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	76%	76%	71%	76%	76%	72%
	Anzahl Studierende	3.191	9.215	12.520	4.211	13.048	16.685
Sozialwissenschaften	No-Show (0 ECTS)	34%	40%	44%	37%	41%	44%
	>0 bis <16 ECTS	21%	15%	15%	19%	14%	15%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	46%	45%	40%	44%	45%	41%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	69%	76%	72%	70%	77%	74%
	Anzahl Studierende	1.834	6.744	8.452	2.460	9.704	11.541
Wirtschaft	No-Show (0 ECTS)	18%	17%	25%	18%	17%	24%
	>0 bis <16 ECTS	22%	16%	18%	22%	16%	18%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	60%	66%	57%	61%	67%	57%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	73%	80%	76%	73%	81%	76%
	Anzahl Studierende	3.688	10.326	13.247	4.587	13.452	16.995
Recht	No-Show (0 ECTS)	14%	19%	28%	16%	20%	29%
	>0 bis <16 ECTS	16%	16%	16%	16%	16%	16%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	70%	66%	55%	68%	64%	54%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	81%	81%	77%	81%	80%	77%
	Anzahl Studierende	2.574	11.647	21.078	2.910	13.485	23.369

Studienfeld		Exkl. Bildungsausl.			Inkl. Bildungsausl.		
		Nur Studien im 1. Studienjahr	Bisherige Studiendauer von max. 5 Stj.*	Alle inskribierten Studien	Nur Studien im 1. Studienjahr	Bisherige Studiendauer von max. 5 Stj.	Alle inskribierten Studien
Biologie	No-Show (0 ECTS)	20%	25%	29%	20%	24%	28%
	>0 bis <16 ECTS	17%	13%	14%	17%	13%	14%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	63%	63%	57%	63%	63%	58%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	79%	83%	80%	79%	83%	80%
	Anzahl Studierende	1.699	4.582	5.652	2.117	5.914	7.057
Mathematik	No-Show (0 ECTS)	42%	40%	45%	43%	41%	45%
	>0 bis <16 ECTS	22%	16%	16%	23%	16%	16%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	36%	45%	40%	35%	43%	39%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	61%	74%	71%	61%	73%	71%
	Anzahl Studierende	993	2.478	3.206	1.258	3.270	3.971
Informatik	No-Show (0 ECTS)	24%	22%	31%	26%	23%	32%
	>0 bis <16 ECTS	16%	13%	15%	16%	14%	15%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	60%	65%	54%	58%	64%	53%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	79%	83%	78%	78%	82%	78%
	Anzahl Studierende	2.394	6.281	8.836	2.999	8.319	11.093
Ingenieurwissenschaften	No-Show (0 ECTS)	22%	20%	29%	21%	20%	28%
	>0 bis <16 ECTS	18%	16%	18%	20%	16%	18%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	60%	65%	54%	59%	64%	54%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	77%	81%	75%	75%	80%	75%
	Anzahl Studierende	1.068	3.553	5.504	1.349	5.006	7.252
Land-/Forstwirtschaft	No-Show (0 ECTS)	35%	23%	30%	33%	23%	30%
	>0 bis <16 ECTS	11%	13%	15%	14%	14%	16%
	Prüfungsaktiv (Ab 16 ECTS)	54%	64%	55%	53%	63%	55%
	Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows	83%	83%	79%	79%	82%	78%
	Anzahl Studierende	361	1.069	1.396	433	1.333	1.701

Bachelor- und Diplomstudien im Studienjahr 2019/20 an jenen Universitäten, die an der vorliegenden Studie teilnehmen.

Exkl. Incoming- und Outgoing-Mobilitätsstudierende.

Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows: Anteil prüfungsaktiver Studien an jenen inskribierten Studien, in denen (mehr als 0) ECTS erworben wurden. D. h. hier werden die No-Shows aus dem Nenner exkludiert.

* Da die Studien mit einer bisherigen Studiendauer von max. 5 Studienjahren (exklusive Bildungsausländer:innen) die in den multivariaten Modellen herangezogene Grundgesamtheit exakt widerspiegeln sollen, werden (ausschließlich) in dieser Spalte einzelne Beobachtungen mit fehlenden Daten zu Arbeitsmarktstatus, Alter und/oder schulischer Vorbildung exkludiert.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF). Berechnungen des IHS.

Pädagogik

Tabelle 40: Faktoren für Prüfungsaktivität in Pädagogik im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,110***	(0,020)	-0,067***	(0,020)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,022	(0,019)	-0,032*	(0,018)
26 bis 30J.	-0,017	(0,031)	0,014	(0,026)
Ab 31J.	-0,112***	(0,028)	-0,075***	(0,029)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
Fachnahe BHS (BAfEP/BASOP)	0,088***	(0,025)	0,023	(0,023)
Sonstige BHS	0,027	(0,017)	0,019	(0,016)
BRP/SBP etc.	0,123***	(0,023)	0,056***	(0,019)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	-0,018	(0,017)	0,008	(0,016)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,034*	(0,019)	0,011	(0,016)
Tageweise erwerbstätig	-0,038*	(0,021)	-0,040**	(0,018)
Durchgehend erwerbstätig	-0,139***	(0,020)	-0,062***	(0,019)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,039	(0,037)	-0,082**	(0,036)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,133***	(0,025)	-0,113***	(0,027)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,174***	(0,016)	-0,042***	(0,015)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,246***	(0,034)	-0,258***	(0,042)
2. Studienjahr	-0,060***	(0,020)	-0,025	(0,018)
3. Studienjahr	0,074***	(0,020)	0,040**	(0,016)
4. Studienjahr	0,006	(0,023)	-0,042**	(0,020)
5. Studienjahr	-0,096***	(0,030)	-0,160***	(0,031)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,090***	(0,019)	-0,012	(0,017)
Universität 3	0,069***	(0,022)	-0,031	(0,020)
Universität 4	0,086***	(0,023)	-0,028	(0,021)
Universität 5	0,169***	(0,025)	0,032	(0,021)
Anzahl Studierende	4.252		3.110	
Pseudo-R ²	0,109		0,089	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 41: Prüfungsaktivität in Pädagogik nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	27%	12%	61%	100%	84%
Geschlecht					
Frauen	25%	11%	64%	100%	85%
Männer	36%	15%	49%	100%	76%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	29%	11%	60%	100%	85%
21 bis 25J.	22%	14%	64%	100%	83%
26 bis 30J.	23%	9%	68%	100%	88%
Ab 31J.	29%	16%	55%	100%	78%
Schulische Vorbildung					
AHS	31%	12%	56%	100%	82%
Fachnahe BHS (BAfEP/BASOP)	19%	12%	69%	100%	86%
Sonstige BHS	27%	12%	61%	100%	84%
BRP/SBP etc.	18%	11%	71%	100%	86%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	26%	13%	62%	100%	83%
Anderes Bundesland	30%	9%	61%	100%	87%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	25%	11%	64%	100%	86%
Geringfügig erwerbstätig	20%	9%	71%	100%	88%
Tageweise erwerbstätig	24%	14%	62%	100%	82%
Durchgehend erwerbstätig	38%	14%	48%	100%	78%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	26%	11%	63%	100%	85%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	25%	21%	53%	100%	71%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	36%	17%	47%	100%	73%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	19%	11%	70%	100%	86%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	41%	13%	46%	100%	78%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	26%	9%	65%	100%	88%
1. Studienjahr, Beginn SS	41%	24%	34%	100%	58%
2. Studienjahr	32%	11%	57%	100%	85%
3. Studienjahr	21%	7%	72%	100%	91%
4. Studienjahr	22%	14%	64%	100%	82%
5. Studienjahr	26%	24%	50%	100%	67%
Universität					
Universität 1	38%	9%	53%	100%	85%
Universität 2	22%	12%	66%	100%	84%
Universität 3	23%	15%	62%	100%	81%
Universität 4	21%	15%	64%	100%	81%
Universität 5	17%	10%	73%	100%	88%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Philosophie

Tabelle 42: Faktoren für Prüfungsaktivität in Philosophie im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	0,001	(0,019)	-0,012	(0,027)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,006	(0,027)	0,013	(0,040)
26 bis 30J.	-0,064	(0,051)	-0,132	(0,082)
Ab 31J.	-0,028	(0,032)	-0,078	(0,049)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	-0,001	(0,022)	-0,016	(0,033)
BRP/SBP etc.	0,018	(0,034)	-0,032	(0,049)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	-0,017	(0,020)	-0,023	(0,030)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,068***	(0,025)	0,086**	(0,034)
Tageweise erwerbstätig	-0,016	(0,027)	-0,000	(0,040)
Durchgehend erwerbstätig	-0,079***	(0,024)	0,010	(0,040)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,003	(0,037)	-0,022	(0,052)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,040*	(0,021)	-0,087***	(0,032)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,133***	(0,019)	-0,106***	(0,029)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,198***	(0,027)	-0,188***	(0,056)
2. Studienjahr	-0,047*	(0,026)	-0,012	(0,037)
3. Studienjahr	-0,038	(0,029)	0,019	(0,041)
4. Studienjahr	-0,004	(0,033)	-0,006	(0,044)
5. Studienjahr	-0,078*	(0,040)	-0,140**	(0,062)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	-0,076***	(0,025)	-0,244***	(0,041)
Universität 3	0,004	(0,032)	-0,116**	(0,047)
Universität 4	-0,007	(0,049)	-0,109	(0,072)
Universität 5	0,111**	(0,053)	-0,091	(0,063)
Anzahl Studierende	2.440		1.116	
Pseudo-R ²	0,059		0,084	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 43: Prüfungsaktivität in Philosophie nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	54%	15%	31%	100%	67%
Geschlecht					
Frauen	53%	15%	31%	100%	67%
Männer	55%	15%	30%	100%	67%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	55%	14%	31%	100%	69%
21 bis 25J.	55%	14%	31%	100%	69%
26 bis 30J.	53%	23%	23%	100%	50%
Ab 31J.	49%	21%	30%	100%	60%
Schulische Vorbildung					
AHS	55%	14%	31%	100%	69%
BHS	54%	16%	30%	100%	65%
BRP/SBP etc.	49%	19%	32%	100%	62%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	54%	15%	31%	100%	67%
Anderes Bundesland	55%	14%	30%	100%	68%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	51%	17%	32%	100%	65%
Geringfügig erwerbstätig	48%	13%	39%	100%	76%
Tageweise erwerbstätig	54%	17%	30%	100%	64%
Durchgehend erwerbstätig	65%	13%	21%	100%	61%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	55%	13%	32%	100%	71%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	52%	17%	31%	100%	65%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	53%	19%	28%	100%	59%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	46%	14%	40%	100%	74%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	61%	16%	23%	100%	59%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	48%	15%	37%	100%	71%
1. Studienjahr, Beginn SS	69%	17%	14%	100%	44%
2. Studienjahr	55%	15%	30%	100%	67%
3. Studienjahr	56%	12%	31%	100%	72%
4. Studienjahr	50%	15%	35%	100%	70%
5. Studienjahr	54%	19%	27%	100%	58%
Universität					
Universität 1	57%	11%	32%	100%	74%
Universität 2	50%	26%	23%	100%	47%
Universität 3	47%	21%	32%	100%	61%
Universität 4	48%	20%	32%	100%	61%
Universität 5	34%	26%	40%	100%	60%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Sprachen

Tabelle 44: Faktoren für Prüfungsaktivität in Sprachen im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,088***	(0,012)	-0,028*	(0,015)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,081***	(0,015)	-0,037*	(0,020)
26 bis 30J.	-0,088***	(0,033)	0,019	(0,042)
Ab 31J.	-0,135***	(0,022)	-0,144***	(0,033)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	-0,021*	(0,012)	-0,049***	(0,015)
BRP/SBP etc.	0,028	(0,021)	-0,011	(0,025)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,014	(0,011)	0,012	(0,012)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,013	(0,013)	-0,001	(0,013)
Tageweise erwerbstätig	-0,113***	(0,015)	-0,087***	(0,018)
Durchgehend erwerbstätig	-0,173***	(0,014)	-0,077***	(0,019)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,039**	(0,019)	-0,030	(0,022)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,120***	(0,011)	-0,146***	(0,014)
Erstmals zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,170***	(0,011)	-0,056***	(0,013)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,202***	(0,020)	-0,243***	(0,030)
2. Studienjahr	-0,041***	(0,014)	-0,018	(0,016)
3. Studienjahr	-0,016	(0,015)	0,020	(0,016)
4. Studienjahr	-0,055***	(0,016)	-0,047**	(0,018)
5. Studienjahr	-0,065***	(0,019)	-0,144***	(0,023)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,029**	(0,014)	-0,051***	(0,016)
Universität 3	0,065***	(0,019)	0,009	(0,020)
Universität 4	0,077***	(0,026)	0,009	(0,026)
Universität 5	0,103***	(0,025)	-0,011	(0,026)
Anzahl Studierende	9.215		5.211	
Pseudo-R ²	0,090		0,070	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 45: Prüfungsaktivität in Sprachen nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	43%	14%	43%	100%	76%
Geschlecht					
Frauen	40%	14%	46%	100%	77%
Männer	54%	13%	33%	100%	72%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	41%	14%	45%	100%	77%
21 bis 25J.	50%	13%	37%	100%	74%
26 bis 30J.	55%	10%	35%	100%	79%
Ab 31J.	51%	17%	32%	100%	65%
Schulische Vorbildung					
AHS	43%	13%	44%	100%	77%
BHS	43%	16%	41%	100%	72%
BRP/SBP etc.	45%	13%	41%	100%	76%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	44%	14%	42%	100%	75%
Anderes Bundesland	42%	13%	45%	100%	77%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	38%	13%	49%	100%	79%
Geringfügig erwerbstätig	35%	14%	51%	100%	79%
Tageweise erwerbstätig	48%	15%	36%	100%	70%
Durchgehend erwerbstätig	62%	12%	26%	100%	68%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	42%	11%	47%	100%	80%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	47%	14%	39%	100%	73%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	46%	18%	36%	100%	66%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	32%	14%	54%	100%	79%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	56%	13%	31%	100%	70%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	38%	12%	51%	100%	81%
1. Studienjahr, Beginn SS	56%	21%	23%	100%	52%
2. Studienjahr	46%	12%	42%	100%	78%
3. Studienjahr	45%	10%	45%	100%	82%
4. Studienjahr	44%	14%	41%	100%	74%
5. Studienjahr	38%	23%	39%	100%	62%
Universität					
Universität 1	49%	12%	40%	100%	77%
Universität 2	32%	19%	49%	100%	71%
Universität 3	36%	15%	49%	100%	76%
Universität 4	34%	17%	49%	100%	74%
Universität 5	27%	19%	54%	100%	74%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Sozialwissenschaften

Tabelle 46: Faktoren für Prüfungsaktivität in Sozialwissenschaften im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,058***	(0,012)	-0,017	(0,014)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,053***	(0,017)	-0,042**	(0,021)
26 bis 30J.	-0,052	(0,033)	-0,037	(0,040)
Ab 31J.	-0,172***	(0,023)	-0,171***	(0,035)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	-0,008	(0,014)	-0,013	(0,015)
BRP/SBP etc.	0,030	(0,021)	-0,030	(0,025)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	-0,014	(0,013)	-0,016	(0,015)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,017	(0,015)	-0,011	(0,015)
Tageweise erwerbstätig	-0,098***	(0,017)	-0,072***	(0,019)
Durchgehend erwerbstätig	-0,189***	(0,016)	-0,083***	(0,021)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,076***	(0,023)	-0,097***	(0,026)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,151***	(0,013)	-0,153***	(0,017)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,192***	(0,012)	-0,094***	(0,014)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,259***	(0,028)	-0,260***	(0,043)
2. Studienjahr	-0,051***	(0,017)	0,039**	(0,019)
3. Studienjahr	-0,005	(0,018)	0,104***	(0,019)
4. Studienjahr	-0,004	(0,019)	0,029	(0,021)
5. Studienjahr	-0,062***	(0,023)	-0,062**	(0,028)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	-0,074***	(0,018)	-0,114***	(0,023)
Universität 3	0,010	(0,018)	0,020	(0,020)
Universität 4	0,133***	(0,045)	0,006	(0,045)
Universität 5	0,104***	(0,026)	0,046*	(0,025)
Universität 6	0,127***	(0,028)	0,067***	(0,026)
Anzahl Studierende	6.744		4.063	
Pseudo-R ²	0,102		0,097	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 47: Prüfungsaktivität in Sozialwissenschaften nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	40%	15%	45%	100%	76%
Geschlecht					
Frauen	36%	15%	48%	100%	76%
Männer	45%	14%	40%	100%	74%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	39%	14%	47%	100%	77%
21 bis 25J.	41%	15%	43%	100%	74%
26 bis 30J.	40%	15%	45%	100%	75%
Ab 31J.	48%	21%	31%	100%	60%
Schulische Vorbildung					
AHS	41%	14%	46%	100%	77%
BHS	40%	16%	45%	100%	74%
BRP/SBP etc.	35%	18%	47%	100%	73%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	39%	15%	46%	100%	75%
Anderes Bundesland	40%	15%	45%	100%	76%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	35%	14%	51%	100%	78%
Geringfügig erwerbstätig	31%	15%	54%	100%	79%
Tageweise erwerbstätig	42%	16%	42%	100%	73%
Durchgehend erwerbstätig	56%	14%	30%	100%	68%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	38%	12%	49%	100%	80%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	39%	20%	41%	100%	67%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	44%	20%	36%	100%	64%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	29%	14%	57%	100%	81%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	51%	16%	33%	100%	67%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	29%	18%	52%	100%	74%
1. Studienjahr, Beginn SS	50%	31%	19%	100%	37%
2. Studienjahr	45%	12%	43%	100%	78%
3. Studienjahr	43%	8%	49%	100%	86%
4. Studienjahr	37%	14%	49%	100%	77%
5. Studienjahr	40%	20%	40%	100%	66%
Universität					
Universität 1	42%	13%	45%	100%	78%
Universität 2	39%	24%	37%	100%	60%
Universität 3	42%	14%	44%	100%	75%
Universität 4	27%	20%	52%	100%	72%
Universität 5	28%	13%	59%	100%	82%
Universität 6	29%	13%	58%	100%	82%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Wirtschaft

Tabelle 48: Faktoren für Prüfungsaktivität in Wirtschaft im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,016*	(0,009)	-0,013	(0,009)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,079***	(0,014)	-0,047***	(0,014)
26 bis 30J.	-0,154***	(0,037)	-0,073*	(0,039)
Ab 31J.	-0,289***	(0,044)	-0,185***	(0,054)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
Fachnahe BHS (HAK)	0,058***	(0,011)	0,024**	(0,010)
Sonstige BHS	0,034***	(0,012)	0,020*	(0,011)
BRP/SBP etc.	-0,030	(0,022)	-0,041*	(0,022)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,042***	(0,010)	0,030***	(0,009)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,022*	(0,011)	-0,002	(0,010)
Tageweise erwerbstätig	-0,094***	(0,013)	-0,077***	(0,012)
Durchgehend erwerbstätig	-0,141***	(0,014)	-0,091***	(0,013)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0,083***	(0,018)	-0,034*	(0,018)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,043***	(0,015)	-0,145***	(0,015)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,151***	(0,010)	-0,064***	(0,010)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,282***	(0,029)	-0,250***	(0,037)
2. Studienjahr	0,088***	(0,012)	0,111***	(0,012)
3. Studienjahr	0,127***	(0,013)	0,161***	(0,011)
4. Studienjahr	0,100***	(0,014)	0,099***	(0,013)
5. Studienjahr	-0,009	(0,018)	-0,006	(0,019)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	-0,045***	(0,016)	0,005	(0,015)
Universität 3	0,013	(0,024)	0,036*	(0,021)
Universität 4	0,060***	(0,013)	0,048***	(0,012)
Universität 5	-0,051***	(0,019)	0,008	(0,018)
Anzahl Studierende	10.326		8.533	
Pseudo-R ²	0,081		0,085	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 49: Prüfungsaktivität in Wirtschaft nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	17%	16%	66%	100%	80%
Geschlecht					
Frauen	17%	16%	68%	100%	81%
Männer	18%	17%	65%	100%	80%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	16%	16%	69%	100%	81%
21 bis 25J.	23%	18%	59%	100%	76%
26 bis 30J.	32%	22%	47%	100%	69%
Ab 31J.	43%	23%	34%	100%	59%
Schulische Vorbildung					
AHS	18%	17%	65%	100%	80%
Fachnahe BHS (HAK)	14%	15%	71%	100%	83%
Sonstige BHS	17%	15%	67%	100%	81%
BRP/SBP etc.	27%	21%	52%	100%	71%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	19%	17%	63%	100%	78%
Anderes Bundesland	15%	15%	71%	100%	83%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	15%	15%	70%	100%	83%
Geringfügig erwerbstätig	12%	14%	74%	100%	84%
Tageweise erwerbstätig	19%	19%	62%	100%	76%
Durchgehend erwerbstätig	27%	19%	54%	100%	74%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	19%	14%	67%	100%	83%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	7%	21%	72%	100%	77%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	10%	31%	59%	100%	65%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	13%	14%	73%	100%	84%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	26%	20%	54%	100%	73%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	16%	21%	63%	100%	75%
1. Studienjahr, Beginn SS	31%	38%	31%	100%	44%
2. Studienjahr	17%	12%	70%	100%	85%
3. Studienjahr	18%	8%	74%	100%	90%
4. Studienjahr	15%	14%	71%	100%	83%
5. Studienjahr	19%	23%	58%	100%	71%
Universität					
Universität 1	15%	16%	69%	100%	82%
Universität 2	21%	16%	63%	100%	80%
Universität 3	22%	18%	60%	100%	76%
Universität 4	18%	19%	64%	100%	77%
Universität 5	27%	16%	57%	100%	78%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Recht

Tabelle 50: Faktoren für Prüfungsaktivität in Recht im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,014*	(0,009)	-0,005	(0,008)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,102***	(0,015)	-0,067***	(0,015)
26 bis 30J.	-0,129***	(0,029)	-0,071**	(0,030)
Ab 31J.	-0,199***	(0,024)	-0,078***	(0,027)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	-0,004	(0,010)	-0,003	(0,010)
BRP/SBP etc.	-0,073***	(0,018)	-0,059***	(0,018)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,019**	(0,009)	0,005	(0,008)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,023**	(0,010)	0,000	(0,009)
Tageweise erwerbstätig	-0,108***	(0,013)	-0,073***	(0,013)
Durchgehend erwerbstätig	-0,175***	(0,013)	-0,092***	(0,013)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,015	(0,020)	0,014	(0,018)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,147***	(0,015)	-0,048***	(0,016)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,179***	(0,011)	-0,094***	(0,012)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,054**	(0,027)	0,004	(0,025)
2. Studienjahr	-0,100***	(0,013)	-0,040***	(0,012)
3. Studienjahr	-0,035***	(0,014)	-0,009	(0,013)
4. Studienjahr	-0,004	(0,014)	0,025*	(0,013)
5. Studienjahr	-0,010	(0,014)	0,019	(0,013)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,089***	(0,012)	0,043***	(0,012)
Universität 3	0,024	(0,016)	0,015	(0,016)
Universität 4	0,144***	(0,011)	0,065***	(0,011)
Universität 5	0,115***	(0,015)	0,034**	(0,015)
Anzahl Studierende	11.647		9.458	
Pseudo-R ²	0,093		0,039	

Diplomstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert<0,01, ** = p-Wert<0,05, * = p-Wert<0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 51: Prüfungsaktivität in Recht nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	19%	16%	66%	100%	81%
Geschlecht					
Frauen	17%	15%	67%	100%	82%
Männer	21%	16%	63%	100%	80%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	16%	14%	69%	100%	83%
21 bis 25J.	25%	21%	54%	100%	72%
26 bis 30J.	31%	21%	48%	100%	70%
Ab 31J.	37%	18%	45%	100%	72%
Schulische Vorbildung					
AHS	17%	15%	68%	100%	82%
BHS	19%	16%	65%	100%	80%
BRP/SBP etc.	28%	22%	50%	100%	69%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	19%	15%	65%	100%	81%
Anderes Bundesland	18%	16%	66%	100%	81%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	15%	14%	72%	100%	84%
Geringfügig erwerbstätig	12%	14%	75%	100%	84%
Tageweise erwerbstätig	22%	18%	60%	100%	77%
Durchgehend erwerbstätig	31%	19%	50%	100%	73%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	17%	16%	67%	100%	81%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	21%	14%	66%	100%	82%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	34%	17%	50%	100%	75%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	15%	15%	71%	100%	83%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	34%	19%	47%	100%	71%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	12%	16%	72%	100%	82%
1. Studienjahr, Beginn SS	25%	17%	58%	100%	78%
2. Studienjahr	25%	17%	57%	100%	77%
3. Studienjahr	18%	16%	65%	100%	80%
4. Studienjahr	17%	13%	70%	100%	84%
5. Studienjahr	17%	14%	69%	100%	83%
Universität					
Universität 1	22%	16%	62%	100%	80%
Universität 2	13%	14%	74%	100%	84%
Universität 3	20%	16%	64%	100%	80%
Universität 4	17%	17%	66%	100%	80%
Universität 5	13%	17%	71%	100%	81%

Diplomstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Biologie

Tabelle 52: Faktoren für Prüfungsaktivität in Biologie im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,063***	(0,015)	-0,025*	(0,014)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,056**	(0,024)	-0,026	(0,023)
26 bis 30J.	0,006	(0,049)	0,026	(0,040)
Ab 31J.	-0,237***	(0,060)	-0,104	(0,071)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	0,034*	(0,018)	0,013	(0,016)
BRP/SBP etc.	-0,016	(0,030)	-0,033	(0,031)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,034**	(0,014)	0,011	(0,013)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,022	(0,016)	-0,005	(0,014)
Tageweise erwerbstätig	-0,098***	(0,021)	-0,073***	(0,020)
Durchgehend erwerbstätig	-0,229***	(0,026)	-0,126***	(0,030)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	-0,150***	(0,038)	-0,090**	(0,039)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,337***	(0,021)	-0,227***	(0,029)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,079***	(0,016)	-0,021	(0,015)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,379***	(0,055)	-0,396***	(0,083)
2. Studienjahr	-0,003	(0,018)	0,066***	(0,017)
3. Studienjahr	0,046**	(0,019)	0,103***	(0,017)
4. Studienjahr	0,057***	(0,021)	0,075***	(0,019)
5. Studienjahr	0,053**	(0,025)	0,028	(0,024)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,041**	(0,016)	-0,027*	(0,015)
Universität 3	0,040	(0,024)	-0,057**	(0,023)
Universität 4	0,070***	(0,021)	-0,003	(0,018)
Anzahl Studierende	4.582		3.459	
Pseudo-R ²	0,093		0,072	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 53: Prüfungsaktivität in Biologie nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	25%	13%	63%	100%	83%
Geschlecht					
Frauen	22%	12%	66%	100%	84%
Männer	30%	13%	57%	100%	81%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	23%	12%	64%	100%	84%
21 bis 25J.	29%	15%	56%	100%	79%
26 bis 30J.	26%	14%	60%	100%	81%
Ab 31J.	49%	16%	35%	100%	69%
Schulische Vorbildung					
AHS	24%	12%	63%	100%	84%
BHS	23%	13%	65%	100%	84%
BRP/SBP etc.	31%	16%	53%	100%	77%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	26%	13%	61%	100%	82%
Anderes Bundesland	22%	12%	66%	100%	84%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	22%	11%	66%	100%	85%
Geringfügig erwerbstätig	20%	12%	68%	100%	85%
Tageweise erwerbstätig	28%	16%	57%	100%	79%
Durchgehend erwerbstätig	44%	16%	40%	100%	72%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	21%	12%	68%	100%	85%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	32%	18%	50%	100%	74%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	47%	19%	33%	100%	63%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	21%	12%	67%	100%	84%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	34%	14%	53%	100%	79%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	19%	16%	65%	100%	80%
1. Studienjahr, Beginn SS	34%	41%	25%	100%	38%
2. Studienjahr	29%	10%	61%	100%	86%
3. Studienjahr	28%	8%	65%	100%	90%
4. Studienjahr	26%	11%	63%	100%	85%
5. Studienjahr	21%	17%	62%	100%	79%
Universität					
Universität 1	31%	11%	58%	100%	85%
Universität 2	18%	15%	67%	100%	82%
Universität 3	17%	19%	64%	100%	78%
Universität 4	17%	13%	70%	100%	84%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Mathematik

Tabelle 54: Faktoren für Prüfungsaktivität in Mathematik im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	-0,005	(0,019)	-0,007	(0,022)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,089***	(0,030)	0,011	(0,037)
26 bis 30J.	-0,106	(0,068)	-0,189*	(0,097)
Ab 31J.	-0,238***	(0,056)	-0,185*	(0,104)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
BHS	-0,011	(0,022)	-0,013	(0,026)
BRP/SBP etc.	-0,034	(0,047)	0,058	(0,054)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,020	(0,019)	0,023	(0,022)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,000	(0,024)	-0,001	(0,025)
Tageweise erwerbstätig	-0,159***	(0,029)	-0,140***	(0,037)
Durchgehend erwerbstätig	-0,225***	(0,027)	-0,138***	(0,039)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0,053	(0,039)	-0,012	(0,041)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,085***	(0,023)	-0,142***	(0,029)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,203***	(0,021)	-0,089***	(0,026)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,239***	(0,033)	-0,302***	(0,060)
2. Studienjahr	0,096***	(0,025)	0,175***	(0,029)
3. Studienjahr	0,110***	(0,027)	0,179***	(0,031)
4. Studienjahr	0,100***	(0,030)	0,152***	(0,034)
5. Studienjahr	0,046	(0,039)	0,096**	(0,045)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,155***	(0,024)	0,016	(0,027)
Universität 3	0,004	(0,030)	-0,035	(0,038)
Universität 4	0,135***	(0,040)	0,076*	(0,044)
Universität 5	0,216***	(0,056)	0,137***	(0,051)
Universität 6	0,229***	(0,033)	0,151***	(0,032)
Universität 7	0,073	(0,053)	0,091	(0,059)
Anzahl Studierende	2.478		1.492	
Pseudo-R ²	0,179		0,148	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 55: Prüfungsaktivität in Mathematik nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	40%	16%	45%	100%	74%
Geschlecht					
Frauen	40%	15%	45%	100%	75%
Männer	40%	16%	45%	100%	74%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	36%	16%	48%	100%	75%
21 bis 25J.	57%	12%	31%	100%	73%
26 bis 30J.	53%	23%	25%	100%	52%
Ab 31J.	66%	17%	17%	100%	50%
Schulische Vorbildung					
AHS	37%	15%	47%	100%	76%
BHS	42%	17%	41%	100%	70%
BRP/SBP etc.	60%	13%	27%	100%	67%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	41%	16%	43%	100%	73%
Anderes Bundesland	38%	15%	47%	100%	75%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	31%	16%	53%	100%	77%
Geringfügig erwerbstätig	31%	15%	54%	100%	79%
Tageweise erwerbstätig	48%	18%	34%	100%	65%
Durchgehend erwerbstätig	64%	14%	22%	100%	61%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	40%	13%	47%	100%	79%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	32%	20%	48%	100%	70%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	42%	24%	34%	100%	59%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	28%	15%	58%	100%	80%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	58%	17%	25%	100%	60%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	36%	22%	42%	100%	66%
1. Studienjahr, Beginn SS	61%	27%	11%	100%	30%
2. Studienjahr	40%	9%	51%	100%	85%
3. Studienjahr	35%	9%	55%	100%	85%
4. Studienjahr	40%	14%	47%	100%	78%
5. Studienjahr	40%	18%	43%	100%	70%
Universität					
Universität 1	53%	15%	33%	100%	69%
Universität 2	21%	20%	59%	100%	74%
Universität 3	43%	18%	39%	100%	68%
Universität 4	33%	12%	56%	100%	83%
Universität 5	36%	13%	51%	100%	79%
Universität 6	31%	9%	59%	100%	87%
Universität 7	47%	10%	43%	100%	80%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Informatik

Tabelle 56: Faktoren für Prüfungsaktivität in Informatik im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	0,062***	(0,015)	0,035**	(0,015)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,093***	(0,015)	-0,076***	(0,015)
26 bis 30J.	-0,129***	(0,033)	-0,056*	(0,033)
Ab 31J.	-0,384***	(0,038)	-0,291***	(0,056)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
Fachnahe BHS (HTL)	0,076***	(0,014)	0,059***	(0,013)
Sonstige BHS	0,018	(0,018)	0,009	(0,017)
BRP/SBP etc.	-0,014	(0,024)	-0,024	(0,024)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,010	(0,013)	0,030***	(0,011)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,024	(0,015)	0,012	(0,013)
Tageweise erwerbstätig	-0,081***	(0,017)	-0,038**	(0,016)
Durchgehend erwerbstätig	-0,153***	(0,016)	-0,078***	(0,015)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0,048*	(0,026)	-0,064**	(0,025)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	-0,060***	(0,020)	-0,170***	(0,021)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,232***	(0,014)	-0,082***	(0,014)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,230***	(0,028)	-0,133***	(0,034)
2. Studienjahr	0,068***	(0,015)	0,057***	(0,014)
3. Studienjahr	0,070***	(0,016)	0,068***	(0,015)
4. Studienjahr	0,045**	(0,018)	0,053***	(0,017)
5. Studienjahr	-0,049**	(0,021)	-0,034*	(0,021)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	-0,063***	(0,015)	-0,017	(0,014)
Universität 3	-0,093***	(0,025)	-0,024	(0,023)
Universität 4	-0,105***	(0,025)	-0,025	(0,023)
Universität 5	0,001	(0,016)	0,037***	(0,014)
Universität 6	-0,044	(0,029)	0,015	(0,025)
Universität 7	-0,190***	(0,022)	-0,091***	(0,023)
Anzahl Studierende	6.281		4.904	
Pseudo-R ²	0,155		0,112	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 57: Prüfungsaktivität in Informatik nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	22%	13%	65%	100%	83%
Geschlecht					
Frauen	28%	16%	56%	100%	78%
Männer	20%	13%	67%	100%	84%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	19%	12%	69%	100%	85%
21 bis 25J.	25%	16%	59%	100%	78%
26 bis 30J.	33%	15%	52%	100%	77%
Ab 31J.	55%	23%	22%	100%	49%
Schulische Vorbildung					
AHS	24%	14%	62%	100%	81%
Fachnahe BHS (HTL)	17%	10%	73%	100%	88%
Sonstige BHS	26%	15%	59%	100%	79%
BRP/SBP etc.	27%	20%	52%	100%	72%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	22%	14%	63%	100%	82%
Anderes Bundesland	21%	11%	68%	100%	86%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	16%	12%	71%	100%	85%
Geringfügig erwerbstätig	15%	12%	73%	100%	86%
Tageweise erwerbstätig	25%	15%	60%	100%	80%
Durchgehend erwerbstätig	35%	15%	50%	100%	76%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	23%	11%	66%	100%	85%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	15%	24%	61%	100%	71%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	16%	29%	55%	100%	65%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	14%	12%	74%	100%	86%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	39%	17%	43%	100%	71%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	21%	15%	64%	100%	81%
1. Studienjahr, Beginn SS	44%	23%	33%	100%	60%
2. Studienjahr	18%	11%	71%	100%	87%
3. Studienjahr	18%	9%	73%	100%	89%
4. Studienjahr	21%	12%	67%	100%	85%
5. Studienjahr	27%	19%	54%	100%	74%
Universität					
Universität 1	13%	12%	75%	100%	86%
Universität 2	20%	13%	66%	100%	83%
Universität 3	26%	14%	60%	100%	81%
Universität 4	31%	15%	53%	100%	78%
Universität 5	22%	12%	66%	100%	85%
Universität 6	25%	14%	61%	100%	81%
Universität 7	40%	18%	42%	100%	71%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Ingenieurwissenschaften

Tabelle 58: Faktoren für Prüfungsaktivität in Ingenieurwissenschaften im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	0,020	(0,024)	0,018	(0,024)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	-0,101***	(0,020)	-0,049**	(0,020)
26 bis 30J.	-0,179***	(0,057)	-0,067	(0,064)
Ab 31J.	-0,273***	(0,087)	-0,159	(0,106)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
Fachnahe BHS (HTL)	0,113***	(0,018)	0,074***	(0,018)
Sonstige BHS	0,058	(0,040)	0,063*	(0,038)
BRP/SBP etc.	0,017	(0,038)	-0,015	(0,041)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,062***	(0,015)	0,042***	(0,015)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	-0,014	(0,019)	-0,023	(0,017)
Tageweise erwerbstätig	-0,138***	(0,023)	-0,105***	(0,024)
Durchgehend erwerbstätig	-0,141***	(0,023)	-0,078***	(0,024)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0,092***	(0,033)	-0,026	(0,033)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	0,014	(0,028)	-0,127***	(0,031)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,313***	(0,021)	-0,142***	(0,024)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,302***	(0,041)	-0,241***	(0,053)
2. Studienjahr	0,010	(0,022)	0,006	(0,022)
3. Studienjahr	0,035	(0,022)	0,040*	(0,022)
4. Studienjahr	0,006	(0,023)	0,034	(0,022)
5. Studienjahr	-0,038	(0,027)	0,005	(0,026)
Universität (Ref: Universität 1)				
Universität 2	0,014	(0,016)	0,010	(0,015)
Universität 3	0,110	(0,084)	0,106	(0,066)
Universität 4	0,051	(0,045)	0,039	(0,042)
Universität 5	0,045	(0,040)	0,069*	(0,037)
Anzahl Studierende	3.553		2.858	
Pseudo-R ²	0,144		0,091	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 59: Prüfungsaktivität in Ingenieurwissenschaften nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungsaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinl., max. 5 Stj. insk.)	20%	16%	65%	100%	81%
Geschlecht					
Frauen	27%	19%	54%	100%	74%
Männer	19%	15%	66%	100%	81%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	17%	15%	67%	100%	82%
21 bis 25J.	24%	17%	60%	100%	78%
26 bis 30J.	42%	15%	42%	100%	73%
Ab 31J.	43%	23%	33%	100%	59%
Schulische Vorbildung					
AHS	25%	19%	56%	100%	75%
Fachnahe BHS (HTL)	15%	13%	72%	100%	85%
Sonstige BHS	28%	15%	57%	100%	79%
BRP/SBP etc.	25%	22%	53%	100%	71%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	23%	17%	60%	100%	78%
Anderes Bundesland	15%	14%	71%	100%	84%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	15%	14%	72%	100%	84%
Geringfügig erwerbstätig	14%	16%	71%	100%	82%
Tageweise erwerbstätig	27%	19%	54%	100%	73%
Durchgehend erwerbstätig	36%	18%	47%	100%	72%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	21%	14%	65%	100%	83%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	10%	25%	65%	100%	73%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	7%	35%	58%	100%	62%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	13%	14%	73%	100%	84%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	43%	22%	34%	100%	61%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	17%	16%	67%	100%	81%
1. Studienjahr, Beginn SS	42%	31%	27%	100%	46%
2. Studienjahr	18%	16%	66%	100%	80%
3. Studienjahr	17%	13%	70%	100%	84%
4. Studienjahr	20%	14%	66%	100%	83%
5. Studienjahr	22%	16%	63%	100%	80%
Universität					
Universität 1	20%	16%	65%	100%	80%
Universität 2	19%	16%	65%	100%	80%
Universität 3	25%	10%	65%	100%	87%
Universität 4	28%	18%	54%	100%	75%
Universität 5	25%	9%	66%	100%	88%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Land-/Forstwirtschaft

Tabelle 60: Faktoren für Prüfungsaktivität in Land-/Forstwirtschaft im Studienjahr 2019/20

	Standard-Berechnung (inkl. No-Shows)		Ergänzende Berechnung (exkl. No-Shows)	
	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Ref: Frauen)				
Männer	0,001	(0,027)	0,016	(0,025)
Alter bei Studienbeginn (Ref: Unter 21J.)				
21 bis 25J.	0,031	(0,034)	0,035	(0,030)
26 bis 30J.	-0,021	(0,060)	0,018	(0,050)
Ab 31J.	-0,124*	(0,068)	-0,016	(0,063)
Schulische Vorbildung (Ref: AHS)				
Fachnahe BHS (HLFS)	0,072*	(0,040)	0,010	(0,036)
Sonstige BHS	0,034	(0,034)	0,005	(0,031)
BRP/SBP etc.	-0,076	(0,050)	-0,175***	(0,056)
Regionale Herkunft (Ref: Bundesland d. Univ.)				
Anderes Bundesland	0,077**	(0,030)	0,073**	(0,030)
Erwerbstätigkeit (Ref: Nicht erwerbstätig)				
Geringfügig erwerbstätig	0,006	(0,034)	0,026	(0,028)
Tageweise erwerbstätig	-0,094**	(0,038)	-0,079**	(0,035)
Durchgehend erwerbstätig	-0,260***	(0,041)	-0,132***	(0,044)
Leistungen in anderen Studien (Ref: 0 ECTS)				
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0,145**	(0,062)	-0,047	(0,062)
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	0,072	(0,050)	-0,090*	(0,050)
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn (Ref: Ja)				
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	-0,172***	(0,031)	-0,071**	(0,029)
Studiendauer (Ref: 1. Studienjahr, Beginn WS)				
1. Studienjahr, Beginn SS	-0,294***	(0,059)	-0,324***	(0,081)
2. Studienjahr	0,028	(0,041)	-0,082**	(0,038)
3. Studienjahr	0,181***	(0,041)	0,022	(0,034)
4. Studienjahr	0,160***	(0,040)	0,024	(0,034)
5. Studienjahr	0,000	(0,049)	-0,117**	(0,047)
Anzahl Studierende	1.069		821	
Pseudo-R ²	0,171		0,144	

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Average Marginal Effects (AME) sagen aus, um wie viel sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit ändert (z. B. -0,2 = -20%), wenn sich eine Variable um eine Einheit/Kategorie verändert, während alle anderen Variablen konstant bleiben.

SE = Standard Error (Standardfehler).

*** = p-Wert < 0,01, ** = p-Wert < 0,05, * = p-Wert < 0,1.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

Tabelle 61: Prüfungsaktivität in Land-/Forstwirtschaft nach Personen- und Studienmerkmalen

	No-Show (0 ECTS)	>0 bis <16 ECTS	Prüfungs- aktiv (Ab 16 ECTS)	Gesamt	Anteil prüfungaktiv exkl. No-Shows
Gesamt (nur Bildungsinsl., max. 5 Stj. insk.)	23%	13%	64%	100%	83%
Geschlecht					
Frauen	25%	14%	61%	100%	81%
Männer	22%	12%	66%	100%	85%
Alter bei Studienbeginn					
Unter 21J.	22%	12%	65%	100%	84%
21 bis 25J.	21%	11%	67%	100%	85%
26 bis 30J.	26%	19%	55%	100%	74%
Ab 31J.	42%	17%	42%	100%	71%
Schulische Vorbildung					
AHS	28%	12%	60%	100%	83%
Fachnahe BHS (HLFS)	12%	9%	79%	100%	89%
Sonstige BHS	24%	11%	65%	100%	85%
BRP/SBP etc.	19%	25%	56%	100%	69%
Regionale Herkunft					
Bundesland der Universität	30%	17%	53%	100%	76%
Anderes Bundesland	20%	11%	69%	100%	87%
Erwerbstätigkeit					
Nicht erwerbstätig	18%	10%	72%	100%	87%
Geringfügig erwerbstätig	18%	10%	72%	100%	88%
Tageweise erwerbstätig	18%	18%	64%	100%	78%
Durchgehend erwerbstätig	45%	15%	40%	100%	73%
Leistungen in anderen Studien					
Keine ECTS in anderen Studien	26%	11%	63%	100%	85%
>0 bis <16 ECTS in anderen Studien	0%	28%	72%	100%	72%
16 oder mehr ECTS in anderen Studien	5%	23%	71%	100%	75%
Erstmalig zugelassen bei Studienbeginn					
Ja	14%	11%	75%	100%	87%
Nein (d. h. zuvor anderes Studium inskribiert)	37%	16%	48%	100%	75%
Studiendauer					
1. Studienjahr, Beginn WS	29%	8%	63%	100%	89%
1. Studienjahr, Beginn SS	52%	22%	26%	100%	54%
2. Studienjahr	22%	16%	61%	100%	79%
3. Studienjahr	11%	8%	81%	100%	91%
4. Studienjahr	15%	10%	76%	100%	89%
5. Studienjahr	22%	22%	57%	100%	72%
Universität					
Universität 1	23%	13%	64%	100%	83%

Bachelorstudien mit einer bisherigen Studiendauer von maximal 5 Studienjahren im Studienjahr 2019/20 (an teilnehmenden Univ.). Exkl. Incoming- und Outgoing-Studierende, exkl. Bildungsausländer:innen, exkl. Studierende mit fehlenden Informationen zu Arbeitsmarktstatus, Alter oder schulischer Vorbildung.

Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF), Arbeitsmarktdatenbank (AMS, BMA). Berechnungen des IHS.

8.2.3 Umfrage zur Prüfungsinaktivität

Tabelle 62: COVID-19-unabhängige Gründe für geringe Studienaktivität: Original-Items und Kategorisierung

Original-Item im Fragebogen	Anteil	Kategorisierung basierend auf Faktorenanalyse
Ich habe an meiner Abschlussarbeit gearbeitet	11%	Abschluss
Ich habe nur (noch) wenige ECTS gebraucht	12%	Abschluss
Ich habe für einzelne (sehr) schwierige Prüfung(en) gelernt	28%	Zu hohe Leistungsanforderungen
Ich habe nicht in allen Lehrveranstaltungen einen Platz erhalten, die ich besuchen wollte (z. B. wegen Überfüllung oder fehlender Voraussetzungen)	11%	Studienbedingungen
Ich war mit den Lehrveranstaltungen unzufrieden und habe sie daher abgebrochen	11%	Motivationsprobleme
Ich habe im WS 2020/21 hauptsächlich in einem anderen Studium ECTS erworben	10%	Anderes Studium/andere Ausbildung
Ich habe Prüfungen nicht bestanden	29%	Zu hohe Leistungsanforderungen
Ich habe (Seminar-)Arbeiten nicht rechtzeitig abgegeben	4%	Motivationsprobleme
Im #Studienrichtung# Studium werden zu viele Vorkenntnisse vorausgesetzt	6%	Studienbedingungen
Im #Studienrichtung# Studium sind die Studienbedingungen zu schlecht (z. B. Betreuungsrelation, Qualität der Lehre, Organisation)	15%	Studienbedingungen
Im #Studienrichtung# Studium gibt es zu wenig Unterstützung (z. B. Brückenkurse, Lern-/Arbeitsplätze, Tutorien)	13%	Studienbedingungen
Ich war im WS 2020/21 länger krank	10%	Gesundheitliche Probleme
Ich kann generell aus gesundheitlichen Gründen nur wenige Lehrveranstaltungen pro Semester belegen	7%	Gesundheitliche Probleme
Mir fehlte die Motivation (mehr) zu studieren	28%	Motivationsprobleme
Aufgrund meiner Erwerbstätigkeit konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren	40%	Erwerbstätigkeit bzw. andere Tätigkeiten
Aufgrund einer anderen Ausbildung konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren	5%	Anderes Studium/andere Ausbildung
Aufgrund anderer Tätigkeiten (Betreuungsverpflichtungen, freiwilliges Engagement, Hobbies) konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren	23%	Erwerbstätigkeit bzw. andere Tätigkeiten
Ich bereite mich v. a. auf das Aufnahmeverfahren für mein Wunschstudium vor	2%	Vorbereitung für Aufnahmeverfahren
ECTS sind mir (in diesem Studium) nicht wichtig	7%	Anderes Studium/andere Ausbildung
Sonstiges	14%	Sonstiges

Mehrfachnennungen möglich. Reihenfolge der Original-Items wie im Fragebogen.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

#Studienrichtung#: Die von dem:der Student:in zuvor angegebene Studienrichtung wurde eingeblendet.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Tabelle 63: COVID-19-bezogene Gründe für geringe Studienaktivität: Original-Items und Kategorisierung

Original-Item im Fragebogen	Anteil	Kategorisierung basierend auf Faktorenanalyse
Wegen COVID-19 sind Lehrveranstaltungen entfallen, die ich besuchen wollte	14%	Mangelnde Lehrqualität
Die Lehrqualität einiger Online-Lehrveranstaltungen war so schlecht, dass ich sie abgebrochen habe	27%	Mangelnde Lehrqualität
Ich hatte keine ausreichenden technischen Möglichkeiten für Distance Learning	6%	Fehlende technische Möglichkeiten
Ich hatte keine Möglichkeit in Ruhe zu lernen	26%	Keine Ruhe zu lernen/familiäre Verpflichtungen
Ich war an COVID-19 erkrankt	4%	War an COVID-19 erkrankt
Ich habe meine Erwerbstätigkeit wegen COVID-19 deutlich ausgeweitet	14%	Erwerbstätigkeit/andere Tätigkeit ausgeweitet
Ich hatte wegen COVID-19 erhöhte familiäre Verpflichtungen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen, etc.)	18%	Keine Ruhe zu lernen/familiäre Verpflichtungen
Ich habe wegen COVID-19 mein freiwilliges Engagement aufgenommen/ausgeweitet	5%	Erwerbstätigkeit/andere Tätigkeit ausgeweitet
Wegen COVID-19 ermöglichte meine mentale Gesundheit kein intensiveres Studieren	34%	Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)
Es war mein erstes Semester an der Universität und ich wusste nicht was ich tun soll/habe mich nicht zurechtgefunden	8%	War im 1. Semester und habe mich nicht zurecht gefunden
Ich hatte Schwierigkeiten, mich im Distance Learning zurechtzufinden	30%	Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)
Fehlende soziale Kontakte zu Studienkolleg:innen	43%	Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)
Gruppenarbeiten haben nicht funktioniert	13%	Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)
Sonstiges	10%	Sonstiges

Mehrfachnennungen möglich. Reihenfolge der Original-Items wie im Fragebogen.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Tabelle 64: Nur erwerbstätige Studierende: Erwerbstätigkeit sowie andere Tätigkeiten als Gründe für geringe Studienaktivität, unterschieden nach Erwerbsausmaß

	>0-10h	>10-20h	>20-30h	>30h
Aufgrund meiner Erwerbstätigkeit konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren	21%	62%	79%	86%
Aufgrund anderer Tätigkeiten (Betreuungsverpflichtungen, freiwilliges Engagement, Hobbies) konnte ich nicht mehr Lehrveranstaltungen absolvieren	17%	25%	29%	28%

Mehrfachnennungen möglich.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4.

Erwerbsausmaß: Durchschnitt aus Erwerbsstunden pro Woche im Oktober 2020 und im Jänner 2021 (inkl. etwaiger Überstunden).

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Tabelle 65: COVID-19-unabhängige Gründe für geringe Studienaktivität (kategorisiert) nach personen- und studienbezogenen Merkmalen

		Erwerbstätigkeit bzw. andere Tätigkeiten	Zu hohe Leistungsanforderungen	Motivationsprobleme	Studienbedingungen	Abschluss	Anderes Studium/andere Ausbildung	Gesundheitliche Probleme	Vorbereitung für Aufnahmeverfahren	Sonstiges
Geschlecht	Weiblich	53%	42%	31%	28%	17%	19%	17%	2%	14%
	Männlich	46%	44%	38%	29%	18%	15%	9%	2%	13%
Alter bei Befragung	Unter 22 J.	23%	57%	50%	33%	2%	20%	13%	7%	15%
	22-25 J.	37%	45%	42%	30%	16%	20%	15%	2%	14%
	26-35 J.	67%	42%	27%	31%	28%	12%	14%	0%	14%
	Über 35 J.	71%	24%	17%	16%	13%	16%	10%	0%	13%
Höchste Elternbildung	Pflichtschule	54%	39%	21%	15%	13%	11%	6%	1%	18%
	Ausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung	56%	44%	31%	26%	16%	16%	14%	1%	13%
	Ausbildung mit Hochschulzugangsberechtigung	54%	40%	34%	30%	20%	17%	13%	2%	13%
	Hochschulstudium	42%	45%	39%	32%	18%	19%	14%	3%	14%
ISCED-F (breit)	01 Pädagogik	51%	25%	25%	26%	38%	19%	15%	1%	12%
	02 Geisteswissenschaften und Künste	46%	22%	32%	17%	23%	33%	15%	7%	15%
	03 Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	40%	26%	37%	20%	19%	28%	9%	3%	13%
	04 Wirtschaft, Verwaltung und Recht	55%	48%	25%	22%	10%	16%	11%	1%	13%
	05 Naturwissenschaften, Mathematik, Statistik	49%	48%	41%	33%	11%	16%	17%	4%	18%
	06 Informatik und Kommunikationstechnologie	52%	41%	36%	32%	20%	18%	17%	0%	14%
	07 Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	47%	55%	44%	38%	19%	10%	12%	1%	13%
	08 Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	56%	31%	25%	18%	20%	20%	18%	0%	16%
	09 Gesundheit und Sozialwesen (hier: Pharmazie)	42%	63%	46%	54%	16%	2%	16%	2%	7%
Studientyp (Haupt- vs. Nebenstud.)	Nur ein Studium inskribiert	51%	46%	36%	30%	16%	7%	14%	2%	15%
	Hauptstudium (aber weiteres Studium inskribiert)	47%	43%	36%	30%	23%	20%	19%	1%	13%
	Nebenstudium	44%	22%	24%	20%	21%	76%	7%	4%	9%
Studiendauer (bis zum WS 2020/21)	1. Semester	42%	37%	38%	26%	7%	29%	11%	8%	15%
	Mitte: 2. Semester bis inkl. Regelstudiendauer ¹	40%	41%	35%	28%	7%	21%	11%	1%	12%
	Über Regelstudiendauer	59%	47%	35%	32%	31%	11%	16%	0%	15%
Erwerbsausmaß pro Woche	Nicht erwerbstätig	23%	46%	41%	30%	15%	18%	16%	3%	16%
	>0-10h	31%	51%	43%	30%	16%	21%	13%	2%	18%
	>10-20h	66%	46%	34%	30%	21%	15%	13%	1%	11%
	>20-30h	81%	38%	30%	30%	23%	14%	13%	1%	13%
	>30h	87%	31%	18%	23%	17%	17%	8%	1%	10%

¹ Bachelor: 6 Semester, Bachelor Lehramt: 8 Semester, Diplom: 8 Semester, Diplom Lehramt: 10 Semester. Mehrfachnennungen möglich.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4. Kategorisierung der Gründe siehe Tabelle 62.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

Tabelle 66: COVID-19-bezogene Gründe für geringe Studienaktivität (kategorisiert) nach personen- und studienbezogenen Merkmalen

		Schwierigkeiten wegen Distance Learning (mental/sozial)	Keine Ruhe zu lernen/familiäre Verpflichtungen	Mangelnde Lehrqualität	Erwerbstätigkeit/andere Tätigkeit ausgeweitet	War im 1. Semester und habe mich nicht zurecht gefunden	Fehlende technische Möglichkeiten	War an COVID-19 erkrankt	Sonstiges
Geschlecht	Weiblich	51%	35%	29%	17%	8%	5%	5%	10%
	Männlich	59%	32%	37%	17%	8%	7%	4%	10%
Alter bei Befragung	Unter 22 J.	76%	35%	48%	14%	35%	6%	5%	7%
	22-25 J.	66%	33%	41%	16%	6%	6%	6%	10%
	26-35 J.	48%	35%	24%	23%	2%	7%	3%	11%
ISCED-F (breit)	01 Pädagogik	42%	33%	18%	13%	3%	7%	3%	12%
	02 Geisteswissenschaften und Künste	47%	26%	26%	12%	5%	3%	2%	9%
	03 Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	53%	34%	29%	15%	17%	3%	5%	4%
	04 Wirtschaft, Verwaltung und Recht	43%	33%	26%	18%	7%	6%	5%	10%
	05 Naturwissenschaften, Mathematik, Statistik	69%	35%	43%	21%	12%	9%	3%	11%
	06 Informatik und Kommunikationstechnologie	54%	34%	28%	21%	11%	2%	3%	11%
	07 Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	69%	36%	43%	16%	8%	8%	4%	10%
	08 Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	51%	36%	20%	16%	7%	4%	4%	18%
	09 Gesundheit und Sozialwesen (hier: Pharmazie)	67%	47%	54%	26%	2%	4%	9%	5%

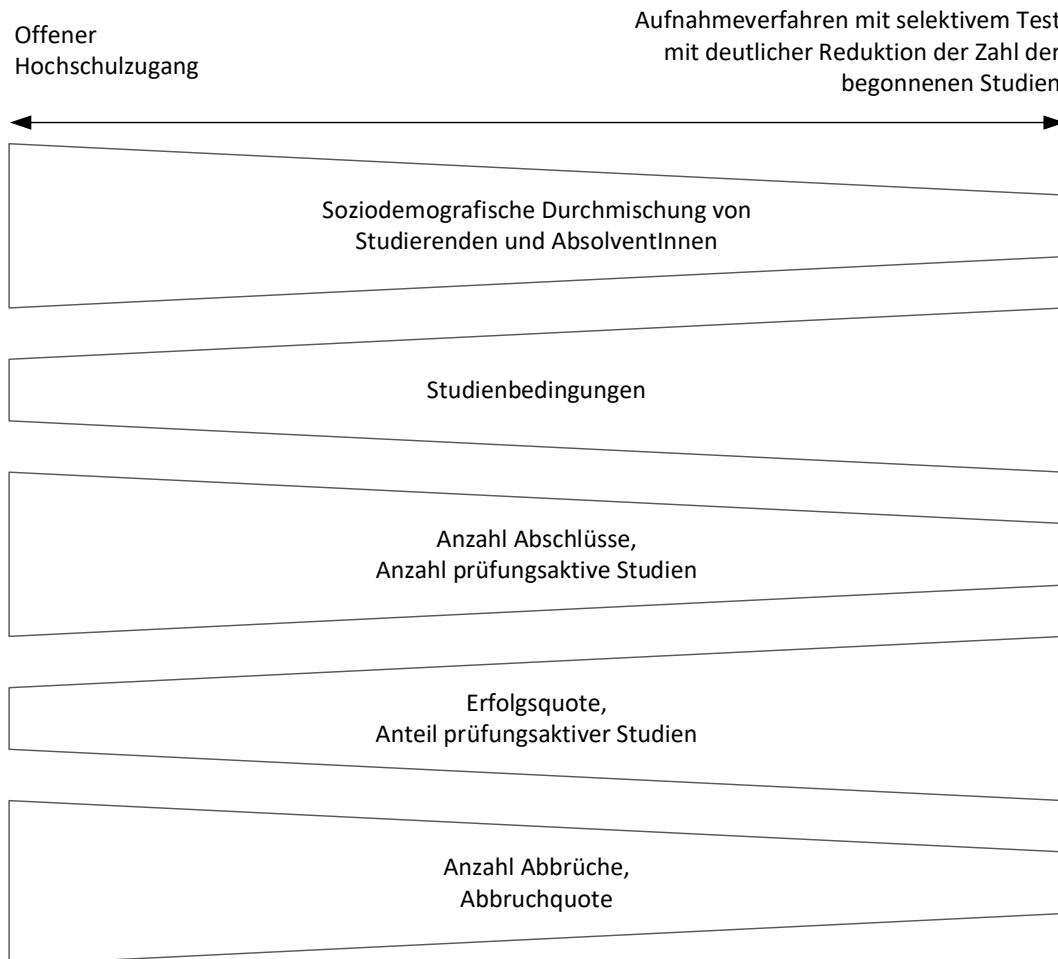
Mehrfachnennungen möglich.

Teilnehmende Universitäten siehe Kapitel 8.1.4. Kategorisierung der Gründe siehe Tabelle 63.

Quelle: Umfrage zur Prüfungsinaktivität 2021. Berechnungen des IHS.

8.2.4 Fazit und Implikationen

Grafik 19: „Trade-Off“ von Aufnahmeverfahren: Beispiele von Effekten in Abhängigkeit der Ausgestaltung von Aufnahmeverfahren (schematische Darstellung) nach Haag et al. 2020



Aufnahmeverfahren mit selektivem Test: Es gibt mehr Testteilnehmer:innen als Studienplätze.

Deutliche Reduktion der begonnenen Studien: In Kohorten mit Aufnahmeverfahren gibt es deutlich weniger Studienplätze als in den Kohorten vor Einführung der Aufnahmeverfahren Studien begonnen wurden.

Quelle: Haag et al. 2020, S. 202.

9 Literaturverzeichnis

AQ Austria (2019): Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen – Studierbarkeit. Bericht gemäß § 28 HS-QSG, 2018. Wien: Facultas.

Astin, Alexander W.; Scherrei, Rita A. (1980): Maximizing Leadership Effectiveness. Impact of Administrative Style on Faculty and Students. San Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.

Bandura, Albert (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bartok, Larissa; Gleeson, Robin; Kriegler-Kastelic, Gisela (2021): The impact of individual factors on definitions of academic success at an Austrian University. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16 (4), S. 119–141. DOI: 10.3217/zfhe-16-04/07.

Bean, John P. (1980): Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. In: *Research in Higher Education* 12 (2), S. 155–187.

Bean, John P. (1983): The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. In: *The Review of Higher Education* 6 (2), S. 129–148. DOI: 10.1353/rhe.1983.0026.

Bean, John P.; Eaton, Shevawn Bogdan (2000): A Psychological Model of College Student Retention. In: John M. Braxton (Hg.): *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press, S. 48–61.

Becker, Gary S. (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.

Becker, Karsten; Lörz, Markus (2020): Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. DZHW. Hannover (DZHW Brief, 09/2020).

Berger, Joseph B. (2000): Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence. A Sociological Perspective. In: John M. Braxton (Hg.): *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press, S. 95–124.

Berger, Joseph B.; Braxton, John M. (1998): Revising Tinto's Interactionist Theory of Student Departure through Theory Elaboration. Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. In: *Research in Higher Education* 39 (2), S. 103–119.

Berthold, Christian; Jorzik, Bettina; Meyer-Guckel, Volker (Hg.) (2015): *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Stifterverband.

Binder, David (2018a): Studienerfolgsanalysen mit Administrativdaten: Regressionsmodelle und Methodenbericht für die KFU Graz. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien (unveröffentlicht).

Binder, David (2018b): Studienerfolgsanalysen mit Administrativdaten: Regressionsmodelle und Methodenbericht für die WU Wien. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien (unveröffentlicht).

Binder, David; Dibiasi, Anna; Schubert, Nina; Zaussinger, Sarah (2021): Entwicklungen im MINT-Bereich an Hochschulen und am Arbeitsmarkt. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Binder, David; Thaler, Bianca; Unger, Martin; Ecker, Brigitte; Mathä, Patrick; Zaussinger, Sarah (2017): MINT an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen sowie am Arbeitsmarkt. Eine Bestandsaufnahme. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Bornkessel, Philipp (2018): Einleitung. In: Philipp Bornkessel (Hg.): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: wbv, S. 7–28.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Translated by Reinhard Kreckel. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt. Sonderband, 2), S. 183–199.

Brandstätter, Hermann; Farthofer, Alois (2002): Studienerfolgsprognose - konfigurativ oder linear additiv? In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23 (4), S. 381–391. DOI: 10.1024//0170-1789.23.4.381.

Brandstätter, Hermann; Grillich, Ludwig; Farthofer, Alois (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38 (3), S. 121–131. DOI: 10.1026/0049-8637.38.3.121.

Braxton, John M. (2000): Conclusion: Reinvigorating Theory and Research on the Departure Puzzle. In: John M. Braxton (Hg.): Reworking the student departure puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press, S. 257–274.

Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275–305.

- Brooks, Rachel; Gupta, Achala; Jayadeva, Sazana; Abrahams, Jessie (2020): Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. In: *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2020.1830039.
- Buß, Imke (2019): *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Dau, Johanna; Fage, Ilinca; Schranz, Lena; Unger, Martin (2021): Zur Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit nichtbinärer Geschlechtsidentität an österreichischen Hochschulen. 3. Konferenz des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Online, 19.10.2021.
- Dibiasi, Anna; Kulhanek, Andrea; Brenner, Julia (2016): Studierende mit Kindern. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.
- Dibiasi, Anna; Schubert, Nina; Zaussinger, Sarah (2021): Geschlechtersituation am Beispiel von MINT-Fokus- und Pädagogikstudien. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.
- Dibiasi, Anna; Thaler, Bianca; Grabher, Angelika; Schwarzenbacher, Iris; Terzieva, Berta; Zaussinger, Sarah (2017): Situation von Studentinnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.
- Dorfer, Alexandra; Scheer, Lisa; Köck, Verena; Leitner, Johanna (2021): Online-Lehre im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 – Bericht über die begleitenden Studierenden- und Lehrendenbefragungen. Universität Graz. Graz. Online verfügbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/lehr-studienservices/Qualit%C3%A4tssicherung/20210623_Begleitbefragungen_Online-Lehre_Uni_Graz_Gesamtbericht_LSS.pdf.
- Durkheim, Émile (1951): *Suicide. a study in sociology*. Translated by John A. Spaulding and George Simpson. Glencoe, IL: Free Press.
- European Commission (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Annex 1: Literature Review. Luxembourg.
- Feistritzer, Gert (2021): *Befragung Studierende 2021*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. IFES - Institut für empirische Sozialforschung GmbH. Wien. Online verfügbar unter <https://drive.google.com/drive/folders/1Q161w26hP4sGiaMR2E350XBkaYzsCJIn>.
- Fishbein, Martin A.; Ajzen, Icek (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Frischenschlager, Oskar; Mitterauer, Lukas; Haidinger, Gerald (2005): Leistungsfaktoren als potenzielle Auswahlkriterien im Medizinstudium. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* (06), S. 34–41. DOI: 10.3217/zfhd06/04.

- Gleeson, Robin; Kriegler-Kastelic, Gisela; Bugelnig, Alina; Schott, Reinhard (2014): Self-Assessments als Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (5), S. 131–147. DOI: 10.3217/zfhe-9-05/08.
- Grabher, Angelika (2012): Armut unter Studierenden. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Institut für Soziologie.
- Haag, Nora; Thaler, Bianca; Schubert, Nina (2021): Unsicherheit bei der Studienwahl und "Umwege" beim Studienzugang als Faktor für Studienerfolg. 3. Konferenz des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Online, 19.10.2021.
- Haag, Nora; Thaler, Bianca; Stieger, Alexandra; Unger, Martin; Humpl, Stefan; Mathä, Patrick (2020): Evaluierung der Zugangsregelungen nach § 71b, § 71c, § 71d UG 2002. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.
- Habley, Wesley R.; Bloom, Jennifer L.; Robbins, Steve (2012): *Increasing Persistence. Research-based Strategies for College Student Success*. 1. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hackl, Peter; Sedlacek, Günther (2002): Analyse der Studiendauer am Beispiel der Wirtschaftsuniversität Wien. In: Rudolf Dutter (Hg.): *Festschrift 50 Jahre Österreichische Statistische Gesellschaft*. Wien: Österreichische Statistische Gesellschaft, S. 41–59.
- Haidinger, Gerald; Frischenschlager, Oskar; Mitterauer, Lukas (2006): Reliability of predictors of study success in medicine. In: *Wiener Medizinische Wochenschrift* 156 (13-14), S. 416–420. DOI: 10.1007/s10354-006-0275-8.
- Heinze, Daniela (2018): *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer.
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Hannover (HIS:Forum Hochschule, 1).
- Holland, John L. (1959): A theory of vocational choice. In: *Journal of Counseling Psychology* 6 (1), S. 35–45.
- Humpl, Stefan; Scherz, Kerstin; Fischer, Judith; Dibiasi, Anna; Unger, Martin (2020): *Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) nach §66*. Wien.
- Johannes Kepler Universität Linz (2021): *Prüfungsinaktivität an der JKU*. Projektinterne Präsentation. Johannes Kepler Universität Linz. Online-Workshop (unveröffentlicht), 20.04.2021.
- Köck, Verena (2021): *Prüfungsinaktivität. Ausgewählte aktuelle Maßnahmen und Befragungsergebnisse*. Projektinterne Präsentation. Universität Graz. Online-Workshop (unveröffentlicht), 20.04.2021.

Kolland, Franz (2002): Studienabbruch. Zwischen Kontinuität und Krise: eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller (Sociologica, 7).

Krempkow, René (2020): Determinanten der Studiendauer – individuelle oder institutionelle Faktoren? Sekundärdatenanalyse einer bundesweiten Absolvent(inn)enbefragung. In: *Zeitschrift für Evaluation* 19 (1), S. 37–64. DOI: 10.31244/zfe.2020.01.06.

Kriegler-Kastelic, Gisela; Gleeson, Robin; Schott, Reinhard (2019): Verpflichtende OSAs zur Unterstützung der Selbstreflexion. Fachtagung "OSA – und was dann? Die Nutzbarmachung von Online-Self-Assessments für die Studieneingangsphase". Mainz, 24.01.2019. Online verfügbar unter <https://www.hochschulevaluierungsverbund.de/files/2019/02/Wien.pdf>.

Kuh, George D.; Kinzie, Jillian; Buckley, Jennifer A.; Bridges, Brian K.; Hayek, John C. (2007): Piecing Together the Student Success Puzzle. Research, Propositions, and Recommendations. San Francisco: Wiley/Jossey-Bass (ASHE Higher Education Report, 32 (5)).

Larsen, Michael Sjøgaard; Kornbeck, Kasper Pihl; Kristensen, Rune Müller; Larsen, Malene Rode; Sommersel, Hanna Bjørnøy (2013): Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Copenhagen (Clearinghouse - research series).

Ledermüller, Karl; Fallmann, Irmgard (2017): Predicting learning success in online learning environments: Self-regulated learning, prior knowledge and repetition. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12 (1), S. 79–99.

Ledermüller, Karl; Zeeh, Julia; Weiß, Michaela (2017): Getting out of the maze! Designing successful learning environments while navigating with Big Data. A Structural Equation Model based institutional approach to predict study success. Paper presented in track 4 at the EAIR 39th Annual Forum. Porto.

Lessky, Franziska (2021): Studium als Balanceakt - Alltägliche Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden. Dissertation. Wirtschaftsuniversität Wien, Wien.

Mayr, Elisabeth; Miko, Katharina; Reiter, Cornelia; Lueger, Manfred (2014): Studienverläufe wenig aktiver Bachelorstudierender an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.

Melguizo, Tatiana (2011): A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. In: John C. Smart und Michael B. Paulsen (Hg.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Bd. 26. Dordrecht: Springer, S. 395–424.

Mitterauer, Lukas; Frischenschlager, Oskar; Künzel, Wolfgang; Haidinger, Gerald (2007): Prognose des Studienerfolgs an der Veterinärmedizinischen Universität Wien: eine prospektive Studie. In: *Veterinary Medicine Austria / Wiener Tierärztliche Monatsschrift* 94, S. 58–63.

Mitterauer, Lukas; Haidinger, Gerald; Frischenschlager, Oskar (2012): Prädiktoren des Studienabschlusses im 2002 reformierten Curriculum der Medizinischen Universität Wien. In: *Wiener Medizinische Wochenschrift* 162 (3-4), S. 74–88. DOI: 10.1007/s10354-012-0058-3.

Munk, Martin D.; Thomsen, Jens-Peter (2018): Horizontal stratification in access to Danish university programmes. In: *Acta Sociologica* 61 (1), S. 50–78. DOI: 10.1177/0001699317694941.

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: *European Educational Research Journal* 16 (1), S. 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.

Posch, Katharina; Thaler, Bianca; Lessky, Franziska (2021): Einflussfaktoren auf Studienerfolg: Heterogene Effekte nach Studienfachgruppe? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16 (4), S. 143–162. DOI: 10.3217/zfhe-16-04/08.

Rindermann, Heiner; Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten - Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 20 (1), S. 172–191.

Rotter, Julian B. (1966): Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1), S. 1–28.

Sarcletti, Andreas (2020): Studienerfolg und Studienabbruch. Ein Überblick über die Dimensionen des Studienerfolgs und die theoretischen Grundlagen. In: Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Henriette Greulich (Hg.): *Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016 – 2020*. Dresden: TUDpress, S. 21–51.

Sarcletti, Andreas; Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1 (3), S. 235–248. DOI: 10.1007/s35834-011-0020-2.

Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane (2020a): Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse - Studierende. Wien. Online verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf.

Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane (2020b): Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Studierenden. Wien. Online verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Erste_Ergebnisse_Befragung_2_FINAL.pdf.

Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane (2020c): Wie war die Home-Learning Situation für Studierende Ende des Sommersemesters? Wien. Online verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Ergebnisse_Befragung_3_final.pdf.

Schober, Barbara; Lüftenegger, Marko; Spiel, Christiane (2021): Wie gelingt das Studieren nach einem Jahr Pandemie? Welche Erwartungen gibt es an die künftige Lehre? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Studierenden. Wien. Online verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Studierende_Ergebnisse_Befragung_4_final.pdf.

Schubert, Nina; Binder, David; Dibiasi, Anna; Engleder, Judith; Unger, Martin (2020): Studienverläufe - Der Weg durchs Studium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Schweighart, Markus; Raggautz, Andreas (2021): Prüfungsinaktivität. Ergebnisse LQM. Projektinterne Präsentation. Universität Graz. Online-Workshop (unveröffentlicht), 20.04.2021.

Spörk, Julia; Ledermüller, Karl; Krikawa, Robert; Wurzer, Gabriel; Tauböck, Shabnam (2021a): Analysemodelle von Studierbarkeit mittels Prognose- und Simulationsmodellen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16 (4), S. 163–182. DOI: 10.3217/zfhe-16-04/09.

Spörk, Julia; Ledermüller, Karl; Vettori, Oliver (2021b): Learning to cope with coping: Shifting response patterns to COVID-19 over time. Paper presented in track 4 at the EAIR 43rd Annual Forum. Berlin.

Terzieva, Berta; Dibiasi, Anna; Kulhanek, Andrea; Zaussinger, Sarah; Unger, Martin (2016): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Thaler, Bianca (2021): Einfluss der schulischen Vorbildung auf den Studienerfolg. Abschluss und Verbleib im Studium bei fachnaher vs. nicht fachnaher schulischer Vorbildung. In: Attila Pausits, Regina Aichinger, Martin Unger, Magdalena Fellner und Bianca Thaler (Hg.): *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*. Münster: Waxmann, S. 179–200.

Thaler, Bianca; Haag, Nora; Schubert, Nina; Binder, David; Unger, Martin (2021): Studierenden-Monitoring (STUDMON). Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien (unveröffentlicht).

Thaler, Bianca; Unger, Martin (2014): Dropouts ≠ Dropouts. Wege nach dem Abgang von der Universität. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Thaler, Bianca; Zaussinger, Sarah (2017): Gleiche Schule, gleiches Studium, unterschiedlich erfolgreich? Analyse geschlechtsspezifischer Abschlussquoten in Informatik an öffentlichen Universitäten. 1. Konferenz des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Wien, 05.12.2017.

Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela; Richter, Marti (2010): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2010. Berlin.

Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* 45 (1), S. 89–125.

Tinto, Vincent (1987): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.

Unger, Martin; Binder, David; Dibiasi, Anna; Engleder, Judith; Schubert, Nina; Terzieva, Berta et al. (2020): *Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Dünser, Lukas; Fessler, Agnes; Grabher, Angelika; Hartl, Jakob; Laimer, Andrea et al. (2012): *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Band 2: Studierende*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Binder, David; Litofcenko, Julia (2017): *Studienverläufe und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabher, Angelika; Zaussinger, Sarah (2015a): *Evaluierung der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP)*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Litofcenko, Julia (2015b): *Evaluierung der Aufnahmeverfahren nach § 14h UG 2002*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dünser, Lukas; Hartl, Jakob; Laimer, Andrea (2013): *Evaluierung der Studienförderung*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Wroblewski, Angela (2007): *Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Unger, Martin; Wroblewski, Angela; Latcheva, Rossalina; Zaussinger, Sarah; Hofmann, Julia; Musik, Christoph (2009): *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Universität Graz (2015): *Zusammenfassung Projekt "Gründe für Prüfungs(in)aktivität"*. Universität Graz Lehr- und Studienservices. Graz (unveröffentlicht).

Universität Graz (2021): *Studieren in Zeiten von Corona Fazit. Tabellarischer Vergleich der Sommersemester 2019 und 2020*. Graz (unveröffentlicht).

Van Gennep, Arnold (1960): *The rites of passage*. Translated by Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.

Vötter, Bernadette (2021): Studieren in Zeiten von Corona: Eine österreichweite Langzeiterhebung der psychischen Gesundheit von Studierenden – Projekt „StudentsCoWeD“. In: Psychologische Studierendenberatung Innsbruck (Hg.): Mein Studium, mein Fahrrad und ICH. Innsbruck: Studia, S. 39–45.

Wageneder, Günter; Schweissgut, Martha (2021): Prüfungsinaktivität. Input der Universität Salzburg. Projektinterne Präsentation. Universität Salzburg. Online-Workshop (unveröffentlicht), 20.04.2021.

Weiner, Bernard (1986): An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer.

Wroblewski, Angela (2016): Unterstützungsangebote für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung. Qualitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Wroblewski, Angela; Englmaier, Victoria; Meyer, Christina (2020): Inklusive Hochschulen. Angebote für Studierende mit Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen - Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Kulhanek, Andrea; Terzieva, Berta; Unger, Martin (2020): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Terzieva, Berta (2018): Fear of Stigmatisation among Students with Disabilities in Austria. In: *Social Inclusion* 6 (4), S. 182–193. DOI: 10.17645/si.v6i4.1667.

Zaussinger, Sarah; Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabher, Angelika; Terzieva, Berta et al. (2016a): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabher, Angelika; Terzieva, Berta et al. (2016b): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Band 2: Studierende. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabher, Angelika; Terzieva, Berta et al. (2016c): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Band 3: Tabellenband. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Wejwar, Petra; Unger, Martin; Laimer, Andrea (2012): Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.

Zeeh, Julia; Dünser, Lukas (2015): Evaluierung der Studien(in)aktivität. In: Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer und Karl Ledermüller (Hg.): Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen. Bielefeld: uvw, S. 221–238.

Zeeh, Julia; Ledermüller, Karl; Kobler-Weiß, Michaela (2018): Evaluierung von Motivations-schreiben als Instrument in universitären Aufnahmeverfahren. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13 (4), S. 227–250. DOI: 10.3217/zfhe-13-04/13.

Zucha, Vlasta; Zaussinger, Sarah; Unger, Martin (2020): Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS). Wien.