

Jahrbuch der Rechtsdidaktik

Bernhard Bergmans (Hrsg.)

Jahrbuch der
Rechtsdidaktik 2018/19

Yearbook of
Legal Education 2018/19



Berliner
Wissenschafts-Verlag

Editorial

Die im letzten *Jahrbuch* geäußerte Hoffnung, es könnte zumindest ein wenig Schwung in die Diskussionen zur deutschen Juristenausbildung kommen, hat sich in den letzten zwei Jahren nicht bewahrheitet, eher im Gegenteil: Trotz der (thematisch auch schon begrenzten) Vorarbeiten des Koordinierungsausschusses, der zahlreiche Meinungen eingeholt hat, hat die Justizministerkonferenz (90. Tagung, November 2019) diesen (offenbar einigermaßen zustimmend) zur Kenntnis genommen und sich im Übrigen nur mehrheitlich darauf einigen können, außer einer Empfehlung an den Bundesgesetzgeber, „wegen der Verschiedenartigkeit der staatlichen Pflichtfachprüfung und der universitären Schwerpunktbereichsprüfung künftig auf die Bildung einer Gesamtnote zu verzichten und im Zeugnis über die erste Prüfung beide Noten getrennt auszuweisen.“ (Beschluss zu TOP I.12).¹

Das Spektrum der Meinungen zum Thema „Schwerpunktbereich“ und der hier erzielten Noten² zeigt leider allzu deutlich nicht nur, wie (berufs)weltfremd viele Diskutanten sind, sondern auch welch seltsames Verständnis von Ausbildungsqualität und Aussagefähigkeit von Noten in den Köpfen vieler Lehrender vorherrscht.

Zum anderen wird hier einmal mehr deutlich, dass der Zwang zur Einheitlichkeit lähmt und zu einer Erstarrung des Systems führt.³ Das mag zwar manche Fakultäten daran hindern, in „gestrige“ Ausbildungsmodelle zurückzufallen, aber es hindert

- 1 https://www.justiz.nrw.de/JM/jumiko/beschluesse/2019/Herbstkonferenz_2019/I-12_bericht_Juristische_Pruefung_NW_Alternative_RP_ohne.pdf.
- 2 Die Berichte des Ausschusses der Justizministerkonferenz zur Koordinierung der Juristenausbildung zum Thema „Harmonisierungsmöglichkeiten für die juristischen Prüfungen“ von 2014, Herbst 2016 und November 2017 sowie der aktuelle Stand finden sich auf den Seiten des Justizministeriums NRW (https://www.justiz.nrw.de/JM/schwerpunkte/juristenausbildung/bericht_ausschuss/index.php), die Stellungnahme des Deutschen Juristenfakultätentags („Fakultätenbericht“) von Mai 2017 unter www.djft.de, verschiedene professorale Positionen in der Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft 2017, S. 66-97. Zu Stellungnahmen zum Beschluss der Jumiko s. M. Schneider, Reform des Jurastudiums: Ist der Schwerpunkt bald nichts mehr wert?, Legal Tribune Online 28.11.2019, www.lto.de/persistent/a_id/38945.
- 3 Immerhin hat man sich bereits im Oktober 2019 auf eine Verlängerung der Regelstudienzeit auf fünf Jahre verständigen können, was nun der Standarddauer von Bachelor + Master entspricht. Allerdings wurde auch hier nicht ernsthaft diskutiert, warum denn die Prüfungsanforderungen so definiert werden, dass die Mehrzahl der Studierenden nicht in der Lage ist, die Regelstudienzeit einzuhalten. Zu den Standardkriterien zur Akkreditierung von Studiengängen zählt nämlich deren Studierbarkeit innerhalb der Regelstudienzeit.

auch die mutigeren daran, eigene und zukunftsfähigere Modelle zu entwickeln. Die rechtswissenschaftlichen Fachdidaktiker sind angesichts dessen erstaunlich zurückhaltend bis mutlos. Es wird zwar weiterhin geforscht und publiziert, aber niemand traut sich an grundlegende Fragestellungen bzw. Entwürfe fundamentaler Verbesserungen.

Das vorliegende *Jahrbuch* zeigt nicht nur einige deutliche Schwachpunkte der deutschen Juristenausbildung auf, die insbesondere die Qualität der Lehre und der Lehrenden betreffen, sondern auch konstruktive Ansatzpunkte für didaktisch begründete Weiterentwicklungen sowohl auf Makro- als auch auf Mikroebene.

Die Berichte über die Juristenausbildung in den Nachbarländern Belgien und Luxemburg dokumentieren z. B. wieviel Kreativität auf Landes- und Fakultätsebene entwickelt werden kann, wenn die Hochschulen ein eigenes Profil entwickeln können oder müssen.

Der Themenschwerpunkt „Persönlichkeit und Emotionalität der Lehrenden“ offenbart darüber hinaus in aller Deutlichkeit, dass auch unabhängig von diesen strukturellen bzw. systemischen Aspekten die Lehre dramatisch durch eine professionellere und engagiertere Berücksichtigung psychischer Elemente, sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden, verbessert werden kann.

Eng mit diesem Thema, aber auch mit den juristischen Fachspezifika, verbunden ist der Einsatz von Visualisierungen: Hier geht es um weitaus mehr als das optische „Aufhübschen“ von Lehrmaterialien, sondern hier werden Kernaspekte des juristischen Lehrens und Lernens angesprochen, die perspektivisch zu einem vollständig neuen Verständnis der Lehre führen können.

All das bleibt jedoch nicht-realisiertes Potenzial, solange sich keine Initiativen bilden, die nicht nur rechtsdidaktische Erkenntnisse generieren und sammeln, sondern diese auch im Interesse aller an der Juristenausbildung Beteiligten bzw. von ihr Betroffenen fruchtbar machen wollen.

Prof. Dr. Bernhard Bergmans, LL.M. (Louis.)

Institut für Rechtsdidaktik und -pädagogik
FB Wirtschaftsrecht
Westfälische Hochschule
Recklinghausen
bernhard.bergmans@w-hs.de
www.w-hs.de/irdip

Inhaltsverzeichnis – Contents

THEORIE UND PRAXIS – THEORY AND PRACTICE

<i>Ulrich Heublein, Christopher Hutzsch, Nancy Kracke, Carolin Schneider</i> Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura	11
<i>Axel Kokemoor</i> Besonderheiten der juristischen Ausbildung an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften – Anforderungen an die didaktische Konzeption und das Curriculum	25
<i>Daniel Antonius Hötte</i> Legal transformation – an opportunity for cooperation at an international level	35
<i>Hans Albrecht Hesse</i> Über die Rolle des Gefühls im Beruf und in der Ausbildung	55
<i>Ileana Hamburg</i> The BRIGHT@EU-project on non-academic basic legal training for young professionals	75

PERSÖNLICHKEIT UND EMOTIONALITÄT DER LEHRENDEN – PERSONALITY AND EMOTIONALITY OF LAW TEACHERS

<i>Bernhard Bergmans</i> Die rechtsdidaktische Bedeutung von Persönlichkeit und Emotionalität der Lehrenden	83
<i>James B. Levy</i> As a last resort, ask the students: What they say makes someone an effective law teacher	121
<i>Heidi K. Brown</i> The emotionally intelligent law professor: Lessons from the Breakfast Club	159

Marybeth Herald

Getting students psyched: Using psychology to encourage class room participation 209

Dustin B. Benham

Letter from a law teacher 221

Andreas Müglich

Von Mensch zu Mensch – Brauchen Lehrende emotionale Führungskompetenz? 235

RECHTSVISUALISIERUNG – LEGAL VISUALISATION

Nicola Pridik

Impulse aus der Praxis der Rechtsvisualisierung für die Rechtsdidaktik 243

Colette R. Brunchwitz

Humanoid Robots in Legal Education 263

Bernhard Bergmans

Die Verführung der Augen und die Folgen für die Lehre: Erfahrungen und Erkenntnisse aus der juristischen Visualisierungspraxis eines Lehrenden 287

BLICK INS AUSLAND – INTERNATIONAL DEVELOPMENTS: BELGIEN/LUXEMBURG – BELGIUM/LUXEMBURG

Luc Heuschling

Eine global ausgerichtete Juristengrundausbildung für alle:
Der Jura-Bachelor der Universität Luxemburg 299

Bernhard Bergmans

Die Juristenausbildung in Belgien 331

*Séminaire Interdisciplinaire d'Etudes Juridiques, Université Saint-Louis
(Bruxelles)*

Freie und verantwortungsvolle zukünftige Juristen! Manifest für eine juristische Bildung 347

BUCHBESPRECHUNGEN – BOOK REVIEWS

<i>M. Peters, D. Peters</i> , <i>Juris types: Learning law through self-understanding</i> , Gainesville 2007	355
<i>P. Maharg, C. Maugham (eds.)</i> , <i>Affect and legal education: Emotion in learning and teaching the law</i> , Farnham 2011	356
<i>M.-C. Ponthoreau (dir.)</i> , <i>La denationalisation de l'enseignement juridique. Comparaison des pratiques</i> , Institut Varenne 2016; <i>P. Ancel, L. Heuschling (dir.)</i> , <i>La transnationalisation de l'enseignement du droit</i> , Bruxelles 2016	358
<i>W. N. Espeland, M. Sauder</i> , <i>Engines of anxiety. Academic rankings, reputation, and accountability</i> , New York 2016	360
<i>J. Brockmann, A. Polniok (Hrsg.)</i> , <i>Recht sprechen lernen. Sprache im juristischen Studium</i> , Baden-Baden 2017	360
<i>A. Polniok, J. Brockmann (Hrsg.)</i> , <i>Die juristische Profession und das Jurastudium</i> , Baden-Baden 2017	362
<i>B. Bergmans</i> , <i>Wirtschaftsjuristen im Wandel des Rechtsdienstleistungsmarkts</i> , Berlin 2017	364
<i>S. Läßle</i> , <i>Juristenausbildung auf dem Prüfstand. Eine interdisziplinäre Untersuchung</i> , Berlin 2017	364
<i>A. Böning</i> , <i>Jura studieren. Eine explorative Untersuchung im Anschluss an Pierre Bourdieu</i> , Weinheim/Basel 2017	368
<i>T. Ihden</i> , <i>Die Relevanz statistischer Methoden in der Rechtsprechung und mögliche Implikationen für die juristische Ausbildung</i> , Baden-Baden 2018	370
<i>K. M. Young</i> , <i>How to be sort of happy in law school</i> , Stanford 2018	371

Ulrich Heublein, Christopher Hutzsch, Nancy Kracke, Carolin Schneider*

Die Ursachen des Studienabbruchs in den Studiengängen des Staatsexamens Jura**

Eine Analyse auf Basis einer Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014

Im Auftrag des Justizministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen hat das DZHW den Studienabbruch in den Staatsexamens-Studiengängen Jura an den deutschen Universitäten analysiert. Die Datenbasis für diese Untersuchung stellen die Befunde einer bundesweit repräsentativen Befragung von Exmatrikulierten deutscher Hochschulen des Sommersemesters 2014 dar. Die Erhebung, die ebenfalls vom DZHW durchgeführt wurde, fand Anfang 2015 statt. Ihr Ziel ist es, die aktuellen Ursachen des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen zu erfassen. Der Befragung liegt ein Modell des Studienabbruchprozesses zugrunde, das sich nicht auf die individuelle Studiensituation beschränkt, sondern ebenso Aspekte der vorhochschulischen Bildungssozialisation und der prognostizierten beruflichen Folgen. Studienabbruch wird dabei als das endgültige Verlassen des Hochschulsystems ohne ersten Hochschulabschluss verstanden. Studierende, die den Studiengang oder die Hochschule wechseln, werden nicht als Studienabbrecher gewertet.

Die Analyse macht folgende zentrale Ergebnisse der Analyse zum Studienabbruch in den Staatsexamens-Studiengängen Jura offensichtlich:

1. Voruniversitärer Bildungsweg

Der Studienabbruch in Jura wird maßgeblich mit durch Faktoren bestimmt, die dem Studium zeitlich vorgelagert sind. Das Studienabbruchrisiko fällt bei Studierenden, die aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen, deutlich höher aus als bei denjenigen mit akademisch gebildeten Eltern. Sie verfügen nicht nur über weniger ma-

* Die Autor*innen sind Mitarbeiter*innen am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, www.dzhw.eu.

** Der Text ist „Kapitel 9: Zusammenfassung der Befunde und potenzielle Aktionsfelder“ einer unter demselben Titel veröffentlichten umfangreicheren Studie, DZHW-Projektbericht, Hannover, September 2017, S. 83-92, zum Download unter <https://www.dzhw.eu/pdf/21/dzhw-gutachten-ursachen-studienabbruch-staatsexamen-jura.pdf>.

terielle Ressourcen und elterliche Unterstützung, sondern sind auch weniger schon eingeführt in akademische Kulturen. Dieser Nachteil erfährt im Studium häufig keinen Ausgleich. In dem Zusammenhang erweist es sich, dass Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht am Gymnasium erworben haben, in geringerem Maße jene Fähigkeiten und Kenntnisse aufweisen, die für die Bewältigung der Studienanforderungen zumindest zu Studienbeginn erforderlich sind. Dieser Effekt ergibt sich auch unabhängig von der Bildungsherkunft der Eltern. Über alle Schularten hinweg haben dabei Studierende mit sehr guter Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung die besseren Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss ihres Jurastudiums. Die Abiturnote ist damit unter den gegebenen Bedingungen ein geeigneter Prädiktor für ein gelingendes Studium. Allerdings zeigen auch Studienbewerber mit sehr guten Noten beträchtliche Schwierigkeiten, ihren Vorbereitungsstand auf das Studium einzuschätzen. Aus Unkenntnis juristischer Inhalte und Tätigkeiten sind sie zu wenig in der Lage, sich zu einem Jurastudium und dem Berufsfeld ins Verhältnis zu setzen. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht nur zu falschen Erwartungen bei Studienbeginn führt, sondern auch den einen oder anderen geeigneten Studienbewerber von einem Studium abhält.

2. Studieneinstieg

Studienabbrecher in Jura haben sich im Vergleich zu Absolventen häufiger aus extrinsischen Gründen für dieses Studienfach entschieden. Sie streben nach beruflichem Aufstieg und vielfältigen beruflichen Möglichkeiten, ohne dass sie über ein tiefgehendes Fachinteresse verfügen. Dies zeigt sich auch in einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Studienabbrechern, die Jura nicht als ihr Wunschstudium bezeichnen. Auch wenn sich der Einfluss der Fachwahlmotivation auf den Studienerfolg nur unter Berücksichtigung weiterer Merkmale wie der Studienleistung erklären lässt, ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass nicht wenige Studienanfänger lediglich über eine schwache Fachidentifikation verfügen, die sowohl auf unrealistische Erwartungen verweist als auch Anstrengungsbereitschaft wie das gesamte Studienverhalten negativ beeinflussen zu vermag. Studierende, bei denen die Fachwahl sehr stark auf extrinsische Motive beruhen, unterliegen einem höheren Studienabbruchrisiko.

Die Unsicherheiten der Studienfachwahl und die weiter oben schon dargestellten Schwierigkeiten der Selbsteinschätzung in Bezug auf die Leistungsanforderungen im Jurastudium korrespondieren mit dem geringen Informationsstand der Studienanfänger zu Inhalten und Bedingungen des Studiums. Da diese Defizite nicht nur Studienabbrecher, sondern auch Absolventen betreffen, ist davon auszugehen, dass es allgemein an Möglichkeiten fehlt, in Schule und vor Studienbeginn ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen zu juristischen Inhalten und Tätigkeiten zu erwerben.

Ein erheblicher Teil der Studienanfänger gerät schon zu Studienbeginn in eine problematische Studiensituation. Zum einen haben die betreffenden Studierenden von Anfang an Schwierigkeiten, den Leistungsanforderungen gerecht zu werden, zum anderen sind sie orientierungslos und enttäuscht von den Studieninhalten. Ihnen fehlten im Studienvorfeld klare Kenntnisse zu den Gegenständen eines Jurastudiums und den juristischen Tätigkeiten. Kurzfristig erweisen sich vor allem diese letztgenannten Defizite und Probleme als abbruchfördernd. Aber auch die Leistungsschwierigkeiten zeigen eine – längerfristige – Abbruchgefährdung an. Damit wird ein Teil der Studierenden, deren Studienerfolg nicht gesichert ist, schon im ersten Semester an nicht erfüllten Leistungsanforderungen und mangelnder Studienmotivation erkennbar. Präventive und intervenierende Maßnahmen zum Erreichen des Studienziels sind deshalb schon beim Studieneinstieg angebracht.

Die bislang dazu angebotenen Unterstützungs- und Hilfsangebote sind dafür offensichtlich nicht ausreichend. Auch bei elaborierten Maßnahmen wie Mentorenprogramme lässt sich kein besonders erfolgsfördernder Effekt feststellen. Aus Sicht sowohl der Studienabbrecher als auch der Absolventen ist die Nützlichkeit dieser Angebote beschränkt. Als nützlich werden vor allem Kennenlernveranstaltungen und Erstsemestertutorien bezeichnet, die zur Studieneinführung unverzichtbar sind, aber aufgrund ihrer eher allgemeinen Ausrichtung keine unmittelbar erfolgsfördernde Wirkung nachweisen können. Für sie gilt, wie für alle Unterstützungsaktivitäten beim Studieneinstieg, dass erfolgreiche wie nicht-erfolgreiche Studierende sie gleichermaßen häufig wahrgenommen haben. Entweder die Angebote sind unzureichend oder den teilnehmenden Studierenden gelingt es zu wenig, sich die Angebote so zu erschließen, dass sie sich als hilfreich bei der Bewältigung des Studienanfangs erweisen.

3. Studienverlauf

Im Durchschnitt exmatrikulieren sich Studienabbrecher in den Staatsexamens-Studiengängen Jura erst nach rund sieben Fachsemestern. Zwar verlässt mit einem Anteil von 56% über die Hälfte der Studienabbrecher in den ersten vier Semester die Universität, aber mit 27% beendet auch über ein Viertel der Studienabbrecher ihr Jurastudium erst nach dem zehnten Semester. Offensichtlich ist das Curriculum nicht so aufgebaut und organisiert, dass Studierende, deren fachliche Befähigung bzw. auch deren Studienmotivation nicht ausreichend ist für einen Studienabschluss, in der Regel entsprechende Erfahrungen, die eine Studienaufgabe nahelegen, schon in den ersten Semestern machen können. Es scheint im Studienverlauf an entsprechenden Aufgabenstellungen und Bewährungssituation zu mangeln. Dafür spricht auch, dass der Prozess des Studienabbruchs vom ersten Gedanken bis zur Exmatri-

kulation im Vergleich zu anderen universitären Fächern überdurchschnittlich lange dauert. Im Durchschnitt vergehen 2,8 Semester, bis der Abbruch vollzogen wird.

Dabei sind es im Studienverlauf die gleichen internen und externen Einflussfaktoren wie anderen Fachkulturen, die zur Entwicklung einer Studienabbruchmotivation beitragen. Aber deren Wirkung kumuliert sich häufig erst über einen längeren Zeitraum, und es bedarf so mehr Studienzeit, bis die Universität verlassen wird. Von besonderer Bedeutung für das Erreichen des Studienziels erweist sich die Fähigkeit zum eigenaktiven Studieren. Studierende, die selbstreguliert ihr Studium und ihr Studienverhalten steuern können, sind in Jura erfolgreicher als jene, die eher vorgebenorientiert ihr Studium gestalten wollen. Starke Probleme bereiten vor allem eine eigenständige Studienorganisation sowie die selbstständige Bewältigung der Leistungs- und Prüfungsanforderungen. Der tradierte Besuch von Repetitorien, der offensichtlich von Studienbeginn an zumindest für das Examen eingeplant wird, könnte solche Tendenzen noch fördern.

Sowohl bei Studienabbrechern wie bei Absolventen zeigt sich eine sehr geringe Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Die beträchtliche Distanz zwischen ihnen wird auch in der seltenen Inanspruchnahme der Fachstudienberatung durch die Studierenden deutlich. Auch bei schwierigen Problemlagen ist der Kontakt zu den Lehrenden nicht selbstverständlich, sondern eine Ausnahme. Eher suchen die betreffenden Studierenden eine Beratung durch die Fachschaft. Im Jurastudium hat sich bislang keine Tradition eines lebendigen Diskurses zwischen Lehrenden und Studierenden weder in noch neben den Lehrveranstaltungen entwickelt. Damit kann sich das vielfältige und nicht zu ersetzende Potenzial solcher Gespräche nicht entfalten. Die direkte Kommunikation schafft Verbindlichkeit, verstärkt die Studienmotivation und verhilft durch das unmittelbare Erleben der Lehrende als Akteure der juristischen Fachkultur zum Aufbau eines eigenen Fachhabitus. Zwar sind Studienabbrecher wie Absolventen in ähnlicher Weise von diesem Defizit betroffen, aber es ist für die Absolventen bezeichnend, dass es ihnen, unter anderem durch Selbstreflexion und Eigenaktivität, gelingt, eine stärkere Studienmotivation und Fachidentifikation aufzubauen.

Für die Studienabbrecher ist charakteristisch, dass sie die Kommunikationsbeziehungen zu ihren Kommilitonen weniger suchen und pflegen. Auch dies ist letztlich ein Zeichen mangelnder Eigenaktivität. Der studentische Austausch erleichtert Studienorganisation und das Erfüllen von Studienanforderungen.

Wie schon in der voruniversitären Studienphase und beim Studieneinstieg, so ist auch im gesamten Studienverlauf das Risiko eines Studienabbruchs in hohem Maße vom erreichten Leistungsstand mit abhängig. Studienabbrecher sind seltener in der Lage, die Studienanforderungen zu erfüllen. Das Leistungsverhalten ist dabei im Zusammenhang mit der Fachidentifikation der Studierenden zu sehen. Bei vielen

Studienabbrechern schwindet im Verlauf des Jurastudiums die Identifikation mit dem Fach und dem Berufsfeld. Sie haben dadurch nicht die entsprechende Studienmotivation, um die Anforderungen zu bewältigen. Allerdings zeigt es sich, dass auch die Fachidentifikation bei einer beträchtlichen Zahl von Absolventen vergleichsweise gering ist. Das Studium und Lehre haben sie nicht zu einer festen Verbundenheit mit einer juristischen Tätigkeit geführt. Zum einen zeigt sich hier die schon bei der Studienwahl nicht selten fehlende intrinsische Motivation, zum anderen aber ist dies auch ein Resultat eingeschränkter Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden. Den Lehrenden ist es anheimgestellt, Identifikationsangebote zu vermitteln, indem sie ihre eigene Verbundenheit mit juristischen Tätigkeiten den Studierenden nachvollziehbar in der Lehre wie vor allem in direkten Gesprächen darzustellen.

Einfluss auf Studienerfolg bzw. Studienabbruch nehmen auch weitere Bedingungen des Studiums. Dies geschieht in der Regel in vermittelter Art und Weise. Die Studienabbrecher wie die Absolventen beurteilen die meisten Studienbedingungen kritisch. Lediglich die fachliche Qualität der Lehre wird von mehr als der Hälfte der Exmatrikulierten positiv bewertet. Demgegenüber erhält der Praxis- und Forschungsbezug eine sehr problematisierende Einschätzung, dabei sind gerade solchen Lehrdimensionen eine motivierende und identifikationsstiftende Wirkung eigen. Auch die Organisation der Lehrveranstaltung wird nicht positiv beurteilt, sie könnte sich für den einen oder anderen Studierenden als ein Stolperstein erweisen, vor allem bei mangelndem eigenaktiven Informations- und Studienverhalten. Auch wenn davon auszugehen ist, dass solche Fähigkeiten zum souveränen Umgang mit bestimmten Bedingungen des Studiums für deren meist vermittelnden Wirkung in Bezug auf ein gelingendes oder nicht-gelingendes Studium von wesentlicher Bedeutung ist, so verliert doch dadurch die studentische Kritik nicht an Gewicht. Dies ergibt sich nicht nur aus dem Tatbestand, dass Studienabbrecher wie Absolventen die Studienbedingungen in ähnlicher Weise kritisch reflektieren, sondern auch aus der im Studienverlauf nicht nachlassenden Kritik an diesen Studienbedingungen. Auch nach mehreren Semestern kommt es zu keinen Gewöhnungseffekten, die Studierenden gewinnen nicht an Souveränität, sondern schätzen auch in der Endphase des Studiums viele Bedingungen als das Studium beeinträchtigend ein.

Zu den Einflussfaktoren auf den Studienerfolg zählen auch Erwerbstätigkeit und Studienfinanzierung. Erwerbstätigkeit stellt dabei nicht per se ein Abbruchrisiko dar. Unter bestimmten Umständen, wenn die Erwerbstätigkeit fachnah ausgeübt wird und eine bestimmte Stundenzahl nicht überschreitet, erweist sie sich sogar als erfolgsfördernd. In diesem Falle kollidiert sie nicht mit den Anforderungen der Lehre und trägt noch zur Entwicklung fachlicher Fähigkeiten und der Studienmotivation bei. Die Studienfinanzierung ist vor allem dann problematisch, wenn keine ausreichende finanzielle Unterstützung durch die Eltern gewährleistet ist und Studierenden auf BAföG und Erwerbstätigkeit angewiesen sind. Diese Studierenden empfinden ihre