

**Rolf Schulmeister**

**Abwesenheit von Lehrveranstaltungen**

**Ein nur scheinbar triviales Problem**

Hamburg, November 2015

## Abwesenheit als Verwirklichung von Studierfreiheit?

In Deutschland haben mehrere Bundesländer die Anwesenheitspflicht für Studierende an Veranstaltungen abgeschafft. Auch im Hochschulzukunftsgesetz von NRW wurde erstmalig ein Verzicht auf Anwesenheitspflicht verankert (Artikel 1 § 64 Abs. 2a HZG NRW). Ich gehe speziell auf die Regelung in NRW ein, weil das Land NRW im Kommentar zum Gesetz eine eingehende Begründung schriftlich niedergelegt hat. Man mag die legale Entscheidung des Landes NRW aus politischer Sicht für legitim halten. Allerdings wird diese scheinbar liberale Position der pädagogischen Verantwortung nicht gerecht, möglichst viele Studierende mit guten Leistungen ins Leben zu entlassen, denn die empirische Bildungsforschung ist sich in einem Punkt selten wie nie einig, dass Studierende, die Veranstaltungen öfter versäumen, schlechtere Noten haben und eher zum Studienabbruch neigen. Das scheinbar triviale Problem der Abwesenheit von Lehrveranstaltungen entpuppt sich bei einem Blick in die Forschung als ethische Grundproblematik des Hochschullehrer-Berufs.

Einerseits verpflichtet NRW die Hochschulen mit einer denkwürdig merkwürdigen Gesetzesformel, den Studierenden zu einem Studienabschluss zu verhelfen: „Die Hochschulen sind dem Studienerfolg verpflichtet.“ §58(1) Andererseits hat NRW in dem Zukunftsgesetz ein „Verbot“ von „Anwesenheitsobliegenheiten“ eingerichtet:

§64 (2a) „Eine verpflichtende Teilnahme der Studierenden an Lehrveranstaltungen darf als Teilnahmevoraussetzung für Prüfungsleistungen nicht geregelt werden, es sei denn, bei der Lehrveranstaltung handelt es sich um eine Exkursion, einen Sprachkurs, ein Praktikum, eine praktische Übung oder eine vergleichbare Lehrveranstaltung.“

Wie kann man jemandem den Studienerfolg garantieren, der nicht das Studienangebot wahrnimmt und der nach gesicherter Erkenntnis der Bildungsforschung schlechtere Leistungen erbringt und abbruchgefährdet ist? Wer die Hochschullehrer zum „Studienerfolg verpflichtet“ und dazu, ihren Anteil an der geteilten Verantwortung wahrzunehmen, kann doch nicht die Studierenden aus ihrer Verantwortung entlassen. Müssen wir davon ausgehen, dass Studierende selbstverantwortlich für ihre Entscheidungen sind, und folglich hinnehmen, dass sie sich selbst Schaden zufügen? Oder haben Hochschulen und Hochschullehrer eine moralische Verantwortung, alles zu tun, um die Studierenden zu guten Studienerfolgen und erfolgreichen Abschlüssen zu führen?

Zugunsten des unbändigen Freiheitswillens der Studierenden zieht die Gesetzesbegründung<sup>1</sup> einseitig und offenbar willkürlich „die Studierfreiheit nach § 4 Absatz 2 Satz 3 Hochschulgesetz, die Berufsausübungsfreiheit gemäß Artikel 12 Absatz 1 Satz 1 Grundgesetz und in die allgemeine Handlungsfreiheit gemäß Artikel 2 Absatz 1 Grundgesetz“ heran. Es bleibt unklar, was ein Berufsausübungsgesetz mit dem Fernbleiben von Veranstaltungen zu tun hat, das gilt ebenso für die „allgemeine Handlungsfreiheit“. Trotz des „Prinzips der Gemeinschaftlichkeit“, das NRW betont und mit dem Anwesenheitsobliegenheiten angeblich unvereinbar seien, dominiert die Studierfreiheit in dieser Argumentation die Freiheit von Forschung und Lehre und die Verantwortung der Hochschule.

Andreas Glaser, Jura-Professor der ETH Zürich, „lehnt den Schutz der Studierfreiheit durch Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG jedoch zu Recht ab“. Die Studierfreiheit sei „kein im Rahmen des Art. 5 Abs. 3 S. 1 GG geschütztes, gleichrangiges Komplementärrecht“. Es werde „der grundrechtliche Status der Studierenden hinreichend durch das Grundrecht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte aus Art. 12 Abs. 1 S. 1 GG geschützt.“ Auch der §4 (4) des Hochschulrahmengesetzes untersagt nicht die Anwesenheitspflicht, obwohl studentische Fachschaften genau das gern aus dem Paragraphen herauslesen. Zudem wäre Anwesenheitspflicht von Anwesenheitskontrolle und Monitoring der Anwesenheit strikt zu unterscheiden.

Ich will mich nicht in die juristischen Auseinandersetzungen um den Begriff der Wissenschaftsfreiheit einmischen, davon verstehe ich nichts, aber als Sprachwissenschaftler sollte mir klar sein, dass die Begriffe Studierfreiheit und Lernfreiheit viele Bedeutungen annehmen können und nicht homosem sein müssen. Wenn Studierfreiheit die freie Wahl aus einem Angebot meint, dann wäre Abwesenheit förmlich das Negativ der Studierfreiheit, denn aus der empirischen Forschung zum Studierverhalten wissen wir, dass die Negation des Angebots vorwiegend der Wahrnehmung der sonstigen Freiheiten dient.

Zwei eigentümliche Aussagen werden von NRW zur Bekräftigung des Verbots vorgebracht: Erstens die **Eigenverantwortlichkeit** der Studierenden und zweitens die angebliche Notwendigkeit zur **Erwerbstätigkeit**.

---

<sup>1</sup> Die Begründung enthält im übrigen ein für juristische Texte ungewöhnliches Arsenal autoritär-aggressiver Aussagen, z.B. „Eine derartige Praxis ist weder hochschulpolitisch sinnvoll noch verfassungs- und hochschulrechtlich weiter hinnehmbar“ oder „Da Anwesenheitsobliegenheiten in gravierender und außerordentlich belastender Weise in grundlegende Rechte der Studierenden eingreifen, ist der derzeitige Rechtszustand nicht mehr hinnehmbar.“

### **Zur Eigenverantwortlichkeit:**

„Mit der Regelung soll zudem die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden gestärkt und der Umstand unterstrichen werden, dass hochschulische Lehre in einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden stattfindet; Anwesenheitsobligationen sind mit diesem Prinzip der Gemeinschaftlichkeit grundsätzlich nicht verträglich.“

Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit ist in unser aller Interesse, sie ist das große Ziel aller Motivationstheorien. Wir wissen allerdings auch, dass die meisten Studierenden noch nicht über sie verfügen und dass sie durch pädagogische Maßnahmen schwer zu erreichen ist. Es kommt einem daher absurd vor, die „freie“ Entscheidung, der Lehre fernzubleiben, als Beitrag zur Stärkung der „Eigenverantwortlichkeit“ betrachten zu sollen. Jeder, der sich mit der Selbstbestimmungstheorie auseinandergesetzt hat, weiß, dass die Autonomie der Individuen weder durch Vorschriften noch durch Laissez-Faire-Pädagogik zu erreichen ist (Deci & Ryan, 1993; Kuhl, 2001).

Das zweite Argument, das zur Begründung angeführt wird, betrifft die **Erwerbstätigkeit:**

„Darüber hinaus soll mit dem Verbot von Anwesenheitsobligationen der immer stärker werdenden Vielfalt der Studierenden Rechnung getragen werden. Gerade einkommensschwache Studierende werden durch die Anordnung von Anwesenheitsobligationen daran gehindert, ihre Einkommensschwäche durch den Einsatz ihrer Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt auszugleichen und zugleich gleichwohl zielgerichtet ihrem Studium nachzugehen.“

Mit diesem Argument obsiegt das Sozial- und Arbeitsministerium über das Wissenschaftsministerium, denn mit welchem Recht könnte eine Hochschulpolitik das Jobben über das Studium stellen? Die Begründung, eine Anwesenheitspflicht würde einkommensschwache Studierende behindern, stimmt übrigens nicht, wenn man sich die Relation von Workload und Arbeitszeit genauer anschaut und fragt, ob die Abwesenheit und der maßgebliche Effekt der Leistungsbeeinträchtigung durch die Arbeitszeit oder durch die Motivation zum Lernen bewirkt wird. Darauf werde ich noch zurückkommen.

## Erwerbstätigkeit, ein Exkurs

Die empirischen Daten zur sog. „Einkommenschwäche“ sprechen eine andere Sprache. Die Forschung zur studentischen Erwerbstätigkeit gelangt zwar bislang nicht zu einer einheitlichen Einschätzung in der Frage, ob sich eine Erwerbstätigkeit auf die Workload beeinträchtigend auswirkt. Die Differenzen beginnen bereits bei der Messung der Höhe der Zeit, die in das Jobben gesteckt wird: Viele Studien kommen zu sehr viel geringeren Werten als die durch Befragungen gewonnen Daten der klassischen Hochschulforschung. Zum Einen entstehen Unterschiede durch die Methode und die Genauigkeit, mit der die Daten zur Erwerbstätigkeit erhoben wurden, wobei sich selbstberichtete Daten als unzuverlässig und überschätzt erwiesen haben, während Zeitbudget-Studien zu präziseren Ergebnissen gelangen (vgl. Schulmeister, 2014, Tab. 2, S. 97-99; Robinson & Bonstrom, 1994). Zum Anderen erklären sich Unterschiede dadurch, wenn nicht zwischen Teilzeitstudierenden und Vollzeitstudierenden unterschieden wurde<sup>2</sup>. Und zum Dritten ergeben sich dann Differenzen, wenn die gesamte Workload, nur das Selbststudium oder nur das Präsenzstudium als abhängige Variable gewählt wurde, denn interessanterweise sind Selbststudium und Anwesenheit nicht oder gering korreliert, weil sie jeweils einen anderen Stellenwert in der Motivation der Studierenden einnehmen.

Der Anteil der jobbenden Studierenden schwankt stark zwischen vierzig und sechzig Prozent, aber erst recht unterschiedlich ist die Anzahl der Stunden, die sie arbeiten<sup>3</sup>. Die Differenzen setzen sich dann in der Ermittlung des Zusammenhangs von Jobzeit und Workload bzw. in diesem Fall Anwesenheit fort: Einige Studien kommen zu einer negativen Einschätzung (Friedman et al., 2001; Kirby & McElroy, 2003; Kottasz, 2005; Massingham & Herrington, 2006), aber viele Studien finden keine Auswirkung des Jobbens auf die Workload bzw. die Anwesenheit (Wyatt, 1992; Devadoss & Foltz, 1996; Little, 2000; Friedman et al., 2001; Morgan, 2001; Bennett, 2003; Dolnicar, 2005; Kelly, 2011; Kirby & McElroy, 2003; und die Literatur in Schulmeister, 2014, S. 113115). In der Tat stellen mehrere Studien fest, dass die Anwesenheit nicht betroffen ist, dass sogar die Studierenden mit Job eine höhere Anwesenheit zeigen als die ohne Job (De-

---

<sup>2</sup> Zu den Daten des Center for Educational Statistics der USA s. NCES, Gaps in Access and Persistence Study 2012 (Fn. 123), Indicator 37; s.a. Schulmeister (2014), S. 116-118.

<sup>3</sup> 66% haben Jobs, davon 64% unter 12 Stunden die Woche, lediglich 4% arbeiten mehr als 20 Stunden die Woche. Kirby & McElroy (2003) registrieren 7.4 Stunden für arts, 8.5 Stunden für commerce, nur 3% arbeiten mehr als 20 Stunden. Durden & Ellis (1995) ermitteln 7.8 Stunden, bei Marburger (2001) sind es allerdings 17.4 ! In der Studie von Kelly (2011) ist der Anteil arbeitender Studierender mit 39% deutlich geringer: „The percentage of students with a part-time job (39%) is lower than the rates reported in Kirby and McElroy (2003) who found that 56% of arts students and 60% of commerce students did. The Delaney et al. (2007) survey reported 45% of full-time Irish students worked during term time with an average of 12 hours worked per week. The average number of hours worked in this study was similar, 12.9, and was also similar to Kirby and McElroy (2003) who reported a figure of approximately 12 hours.“

vadoss & Foltz, 1996; Bennett, 2003). Studien, welche die Daten nach der Höhe der Erwerbstätigkeit unterteilen, kommen eher zu dem Schluss, dass eine Auswirkung auf die Workload erst ab einer bestimmten Höhe von etwa 20 Stunden pro Woche zu erwarten ist (ausführlicher zu dieser Problematik s. Schulmeister, 2014, S. 113-130). Dolnicar (2005, 108) macht sogar die überraschende konträre Beobachtung, dass die Richtung des Zusammenhangs eine andere ist: „the direction of association is the opposite of what might be expected: working students attend on average 15 lectures per session while students who do not work attend on average only 12.“ Auch Longhurst (1999) stellt fest, dass arbeitende Studierende keine geringere Abwesenheit in Lehrveranstaltungen zeigen. Zwar gaben 22% an, dass sie wegen eines Jobs eine Veranstaltung verpasst hätten, aber Longhurst (1999) stellt fest, dass Studierende mit Jobs „were no more likely to have been absent than those without jobs“. „What seemed more significant was the degree of commitment to education“. Dies geht ebenso aus der Studie von Kelly (2011) hervor: „However, interestingly, we found that having a job, in combination with other factors, was associated with class attendance. We found those students who do not have a job and who reported more activity-based learning as being very effective had a lower attendance rate than their counterparts (odds ratio = 0.37).“ In der umfangreichen Befragung von Westrick (2009) nach den Gründen für die Abwesenheit, wird von 98 Befragten das Item „I had a job conflict“ nur von zwei Personen angekreuzt. Auch Young et al. (2009) berichten, dass nur ein einziger Student bezahlte Arbeit als Grund für Abwesenheit anführte. Bei Woodfield et al. (2006) sind es nur 2.8% der Absenz, für die bezahlte Arbeit als Grund für versäumte Veranstaltungen herhalten musste.

Kellys, Dolnicars und Longhursts Beobachtungen deuten auf einen motivationalen Faktor, der das Verhalten der Studierenden bestimmt, die dieselbe Verantwortung, welche sie für den Job übernehmen, auch auf das Studium übertragen. Diese stimmt gut überein mit den Schlussfolgerungen vieler OLS-Analysen, die mit dem Big Five-Inventar (FFM) durchgeführt wurden, und über die ich (Schulmeister, 2014, S. 155-158 und S. 178-188) an anderer Stelle berichtet habe. Es geht um den Faktor conscientiousness, Verantwortlichkeit, der dazu führt, dass sowohl die eine als auch eine andere Aufgabe ernst genommen und zuverlässig ausgeführt werden. Darauf gehe ich später in dem Abschnitt ein, in dem es um die Gründe und Motive, Entschuldigungen und Ausreden der Studierenden für Abwesenheit geht.

In einer Studie von Muir (2009) wurden die Studierenden nach der Höhe des Jobbens unterteilt<sup>4</sup>. Bei denjenigen, die mehr als 15 Stunden pro Woche arbeiteten, war der Anteil derer, die Abwesenheit mit Krankheit begründeten, fast halbiert. Daraus lässt

---

<sup>4</sup> s.a. Schulmeister (2014), S. 120-121, zur Studierenden-Sozialerhebung des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung 2011 und 2012.

sich eine Annahme ableiten: Diese Studierenden zeichnen sich durch Gewissenhaftigkeit aus, die für höhere Anwesenheit und höhere Workload sorgt, während weniger motivierte Studierende eher krank werden oder Krankheit vorschützen. Die Studierenden mit einer Anwesenheit von über 80% weisen zugleich die höchsten Anteile auf allen Items aus wie bezahlter Job, mehr als 15 Stunden Arbeit, Leben in der Familie, jedes Wochenende nach Haus fahren! Wo der Anteil älterer Studierende sehr hoch ist, wird auch mehr gearbeitet, und trotzdem sind ältere Studierende häufiger anwesend (Kottasz, 2005; Andrietti et al., 2008; Ryan et al., 2010).

Ich halte es für falsch, die Arbeitszeit gegen die Workload auszuspielen oder gar auf die Workload zu addieren, denn selbst die Studierenden zählen das Jobben offenbar nicht zum Studium. Schaut man sich an, wie gering der Anteil der Workload im Vergleich zur extracurricularen Zeit und der Freizeit ist, dann kann man sich kaum vorstellen, dass die Zeit des Jobbens noch von der akademischen Zeit abgehen soll, während sehr viel Zeit für extracurriculare Aktivität zur Verfügung steht.<sup>5</sup>

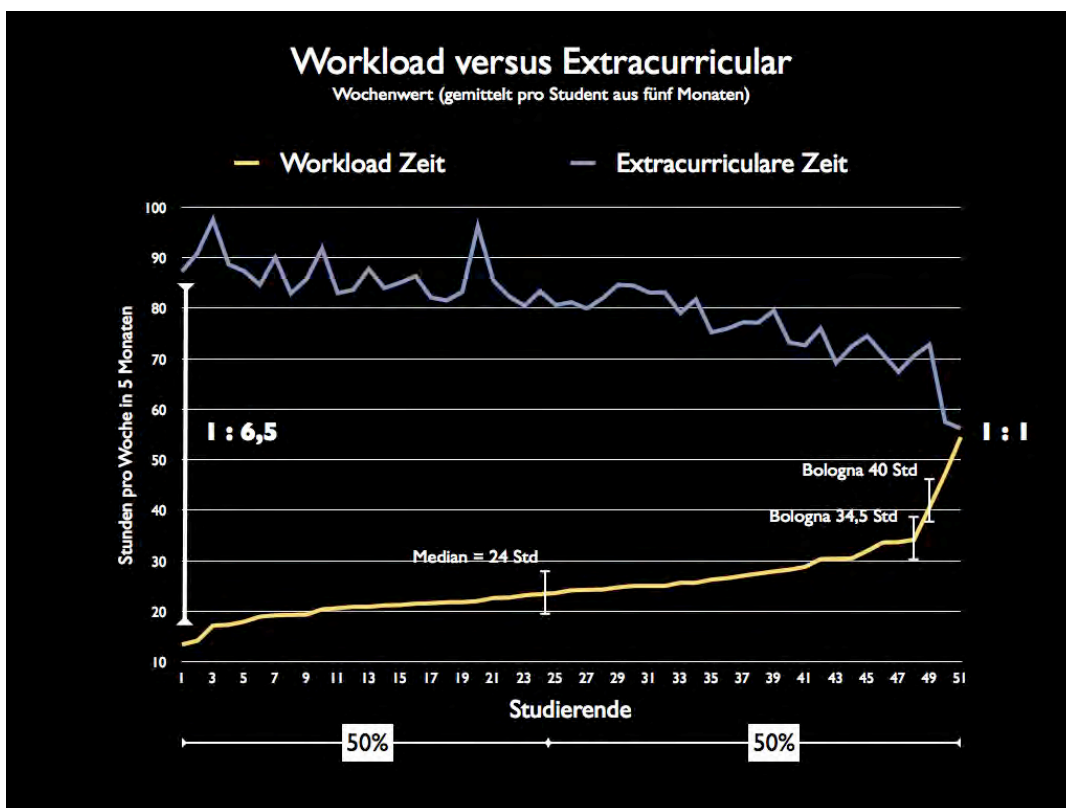


Abb. 1: Workload versus extracurriculare Zeit in einem Studiengang pro Studierendem/r

<sup>5</sup> s.a. Meulenbroek & van den Bogaard (2013): „at university a part of the learning has to be done via independent study. This means that enough time is available; [...] not the availability of time is the limiting factor but the willingness to spend time on independent study.“

In Abb. 1 habe ich die Workload der Probanden einer Stichprobe nach Höhe sortiert und ihre Werte für die extracurriculare Zeit darüber abgebildet. Nur bei wenigen beträgt das Verhältnis 1:1, während viele Studierende 6,5mal mehr extracurriculare Zeit haben als sie Workload für das Studium aufbringen.

Die Workload liegt international bei 23 bis 26 Stunden pro Woche<sup>6</sup>. In den Studiengängen, die im ZEITLast-Projekt untersucht wurden, lag sie im Mittel bei 23 Stunden pro Woche und nur in drei Fällen bei 31 bis 34 Stunden. In neun Studiengängen gingen weniger als 50% der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach. Sie waren durchschnittlich 2.36 Stunden pro Woche beschäftigt. Die Korrelation zwischen Workload und Erwerbstätigkeit ist nahezu Null, hingegen findet sich zwischen Erwerbstätigkeit und Privater Zeit eine signifikante negative Korrelation in mehreren Studiengängen. Das verwundert nicht, ist doch die Workload so niedrig, dass davon kaum noch Zeit für das Jobben abgezweigt werden kann, während die Private Zeit das Vier- bis Fünffache der Workload ausmacht, und bei den Studierenden, deren Workload unterhalb des Medians liegt (8-23 Stunden pro Woche), sogar das 10- bis 13-fache.

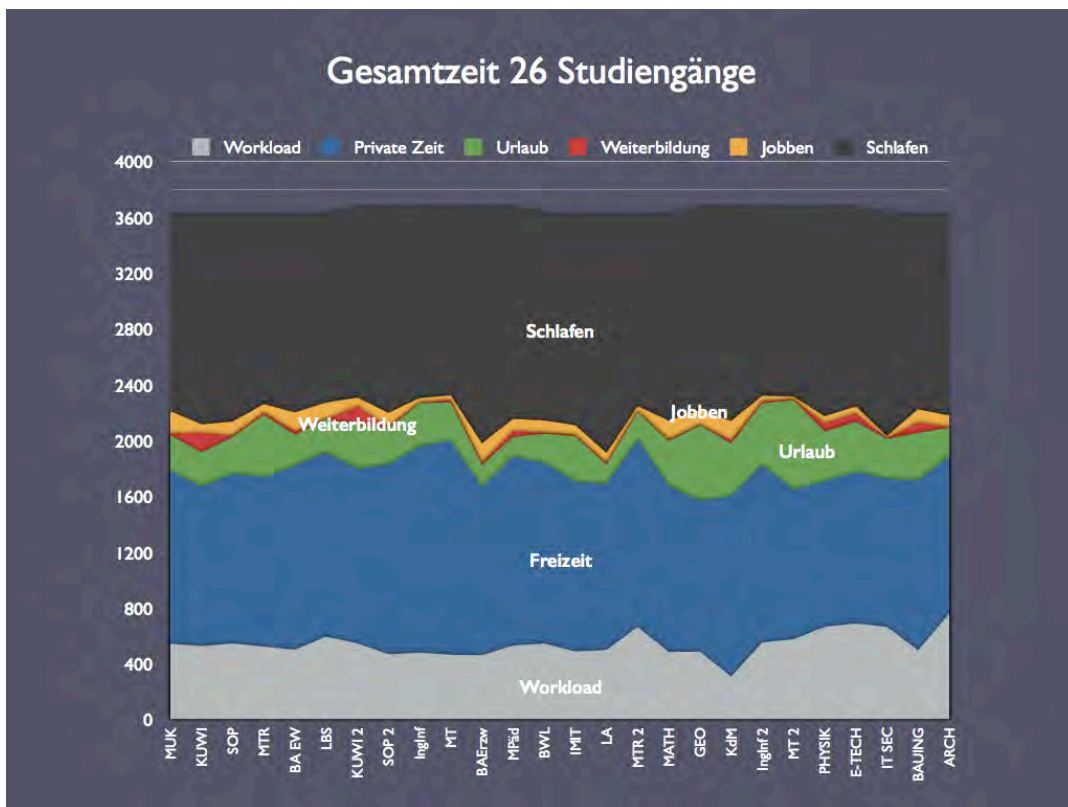


Abb. 2: 26 Studiengänge mit Workload, Freizeit, Urlaub, Weiterbildung und Jobben.

<sup>6</sup> Arum & Roksa, 2011, S.69, S. 96-104; Brint & Cantwell, 2008; Schulmeister, 2014, S. 89-105; U.S. Bureau of Labor Statistics, American Time Use Survey 2010-2014; full time students; <http://www.bls.gov/tus/charts/students.htm>.



Die Hochschulen zögern, Lehrveranstaltungen über die bisherige Vorlesungszeit von 14 Wochen hinaus anzusetzen. Vielfach wird vermutet, die Studierenden bräuchten die lange vorlesungsfreie Zeit, um in der Zeit verstärkt zu jobben. Auch das kann nicht bestätigt werden, denn in den meisten Studiengängen bleibt die Zeit für das Jobben im gesamten Semester konstant niedrig. An den Studiengängen aus dem ZEITLast-Projekt, in denen im Sommersemester ein Zeitbudget erhoben wurde, zeigt sich, dass in den Monaten August und September, in denen die extracurriculare Zeit zwischen 76 und 91 Prozent der Gesamtzeit (außer Schlafenszeit) ausmacht, der Anteil des Urlaubs enorm steigt und private Zeit und Urlaub zusammen über 90% der verfügbaren extracurricularen Zeit einnehmen, während der Anteil für das Jobben lediglich zwischen 2 und 8 Prozent beträgt. Eine Darstellung des Zeitverlaufs im Sommersemester 2015 einer Kohorte von Informatikern, deren Workload unter 19 Stunden im Mittel pro Woche liegt, illustriert, dass statt der von unseren Politikern erwarteten Erwerbstätigkeit ein Urlaub angetreten wird und die Freizeit acht Wochen lang ungefähr 90 Stunden pro Woche in Anspruch nimmt, wohingegen dem Studium im Mittel weniger als 4 Stunden pro Woche zugewiesen werden.

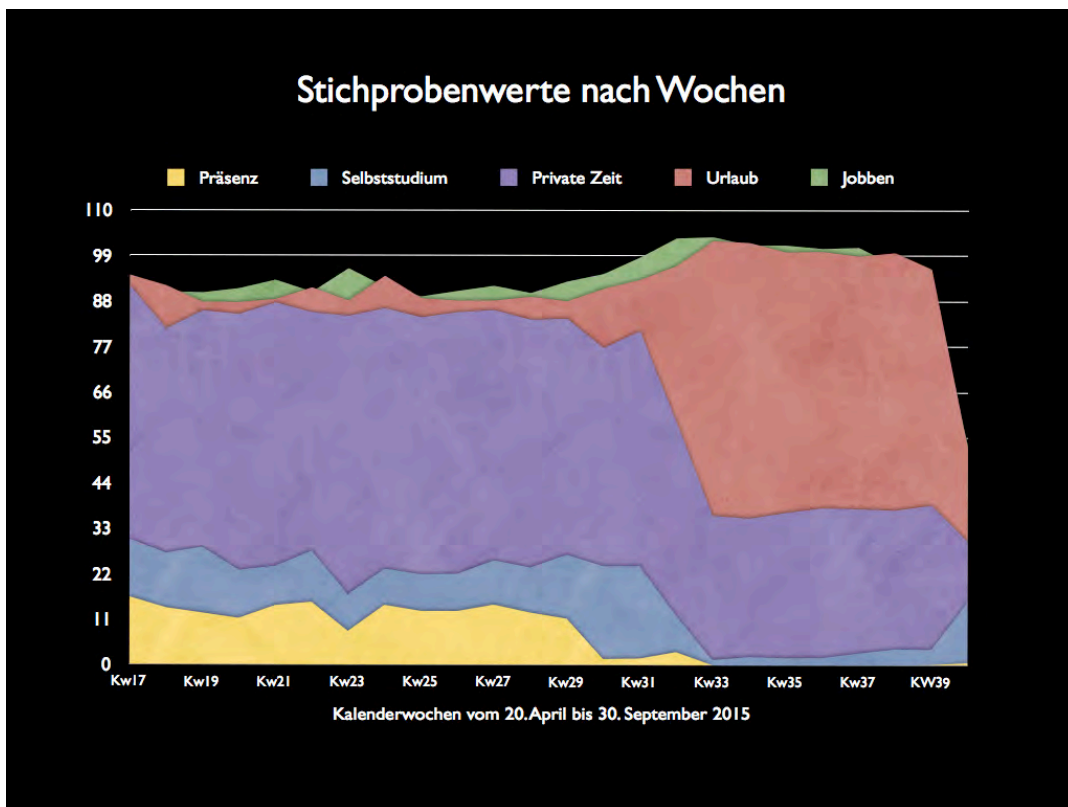


Abb. 3: Semesterverlauf mit Präsenz, Selbststudium, Privater Zeit, Urlaub und Jobben

### **Stimmt die Annahme, dass Jobben dem Lebensunterhalt dient?**

Die durchschnittlichen Stundenzahlen, die die Mehrheit der Studierenden in die Erwerbstätigkeit steckt, ist so niedrig, dass man bezweifeln muss, dass die erwirtschafteten Beträge dem Bestreiten des Lebensunterhalts dienen könnten. Angesichts der niedrigen Anteile des Jobbens an der extracurricularen Zeit erscheint es als unwahrscheinlich, mit den so erwirtschafteten Beträgen zwischen 80 € und 200 € einen Lebensunterhalt bestreiten zu wollen. Selbst die 20. Sozialerhebung (2012) deutet eine Kehrtwendung an: „Mehr als drei Viertel der erwerbstätigen Studierenden im (Vollzeit-) Erststudium verdienen während des Studiums Geld, um sich ‚etwas mehr leisten‘ zu können (76 %, Bild 10.14).“ (S. 34/35) Dieses Motiv hat in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zugenommen. Diese Schlussfolgerung wurde bereits 1999 von der FEDA (s. Davies 1999, Further Education Development Agency, London) in einer Studie bestätigt: „Overwhelmingly, the motivation for students to mix work and study is to earn money. In the large majority of cases this appears to be to maintain a preferred lifestyle, rather than as a result of financial hardship. Deprivation does not appear to be a major factor. The demands of jobs cause very few to miss classes.“ In der Studie von Ryan et al. (2010a) sind es gerade die Töchter und Söhne wohlhabender Familien, deren Anwesenheitszeiten geringer sind. Kann dann die Behauptung von NRW stimmen, dass die Freiheit des Fernbleibens besonders für die einkommensschwachen Studierenden gut sei?

## Zur Werbung verdammt

Ein weiteres Argument der Gesetzesbegründung von NRW ist die Aufforderung an Hochschulen und Professoren, Lehre attraktiver zu machen:

„Mit dem Verbot werden schließlich zugleich die Hochschulen besser in die Lage versetzt, durch die insbesondere didaktische Qualität ihrer Lehrveranstaltungen eine Teilnahme an derselben zu generieren und damit zugleich Informationen über die Güte ihres Lehrgeschehens zu erhalten. Es gilt die Vermutung, dass eine qualitativ hochwertige Lehre eine Anwesenheit der Studierenden von selbst bewirken wird.“

Mit diesem impliziten Vorwurf an die Adresse der Hochschulen führt NRW eine Kundenorientierung<sup>7</sup> ohne zusätzliche Finanzierung ein, dabei ist Bildung nicht im Modell von Angebot und Nachfrage zu begreifen. Das „Verbot“ soll Professoren zur Werbung um Studierende veranlassen. Sicher gibt es Beispiele schlechter Lehre, während die Mehrheit der Lehrenden sich enorme Mühe gibt, eine interessante Lehre zu betreiben, Praxiserfahrung einzubringen und aktivierende Methoden einzusetzen, den reinen Wissenserwerb in das Selbststudium zu verlegen und die Veranstaltung für Reflexionen zu nutzen etc.

Was für eine Vorstellung von Motivation steckt hinter der Absicht, den Lehrenden die Last für die „Attraktivität“ der Veranstaltung zuzuschieben? Ein Musterbeispiel für die Verwechslung von Qualität und Attraktivität ist die Äußerung des CEO von edX, Anant Agarwal: “From what I hear, really good actors can actually teach really well. So just imagine, maybe we get Matt Damon to teach Thévenin's theorem. I think students would enjoy that more than taking it from Agarwal.” (Slate, Nov. 6, 2013) Motivation ist doch nicht eine manipulative Einwirkung auf Abhängige. Ein derartiges Denken ist in der Politik leider verbreitet. Feedback ist wichtig, wenn es freiwillig angenommen wird, aber es kann doch nicht unsere Aufgabe sein, einen „nurturing approach“ (Barlow & Fleischer, 2011) zu verfolgen oder „reinforcement junkies“ (Brewer & Burgess, 2005) zu erziehen. Nichts wäre kontraproduktiver als eine Lehre als edutainment und dabei aus den Augen zu verlieren, dass manche wissenschaftlichen Ziele, Inhalte und Niveaus schwierig zu erlernen sind und ohne Anstrengung und Ausdauer nicht erlernt werden können. Es ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben, hierfür ein Interesse zu wecken, aber die Motivation muss vom Lernenden selbst kommen und kann nicht von den Lehrenden extern stimuliert werden. Es gilt der sprichwörtliche Satz: „**You can Lead a Horse to water, but you can't make it drink**“.

---

<sup>7</sup> NRW übernimmt damit die Argumente von Studierenden, wie sie Petress (1996) beschrieben hat, Studierende seien „adults who can decide for themselves what behaviors are in their best interests“ und sie seien „customers and it is the seller [i.e. der Professor] who is obliged to make the product [class] appealing enough to attract students.“ Auch Lipscomb & Snelling (2010) glauben, dass eine Anwesenheitskontrolle den „values of adult learning“ widerspricht und die „integrity of lecturer–student relations“ korrumpiert: „enforcing attendance apparently runs counter to important pedagogic (humanistic and andragogic) principles.“

## **ANWESENHEIT — Abwesenheit**

Das Thema Anwesenheit in Veranstaltungen bzw. Fernbleiben von Veranstaltungen wird in der Bundesrepublik meistens ideologisch diskutiert: Einige Studierende wehren sich gegen die Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit und gehen so ein Vanbanquespiel mit ihrer Zukunft ein. Sie sind sich einig mit Lehrenden, die eine Anwesenheitspflicht für Infantilisierung oder Verschulung halten, während andere auf dem Nutzen der Anwesenheit für den Einzelnen und die Lerngemeinschaft beharren.

Während die einen Lehrenden auf den Erwachsenenstatus und die formale Mündigkeit der 17- bis 27-jährigen Studierenden verweisen, fragen sich andere Lehrende, ob sie denn pädagogisch und ethisch einwandfrei handeln, wenn sie annehmen, die Studierenden seien für ihr Handeln selbst verantwortlich. Zumindest diese Annahme wird in den Augen der Lehrenden eindeutig durch eine Vielzahl von Beobachtungen und eine Vielzahl von empirischen Studien widerlegt, die nachweisen, dass diejenigen Studierenden, die den Veranstaltungen öfter fernbleiben, sich selbst schaden, weil sie die schlechteren Noten erzielen. Es ist in der bildungswissenschaftlichen Forschung gut belegt, dass eine Kontinuität der Anwesenheit entscheidend den Lernerfolg steigert und die Durchfall- und Abbruchquoten senkt.

Aber die Frage nach dem Sinn der Anwesenheit ist nicht durch ideologische Polarisierung zu lösen. Schaut man sich die empirische Forschung zu dem Thema genauer an, so gewinnt das Thema an Breite und Tiefe wie fast jedes pädagogische Problem. Eine Analyse der einschlägigen empirischen Studien wird erneut zu einem Lehrstück über die Methodologie sozialwissenschaftlicher Forschung. Ich habe bisher 298 Studien durch Recherche in den entsprechenden Literaturdatenbanken identifiziert, die den Zusammenhang von An-/ Abwesenheit in Lehrveranstaltungen und Studienleistung gemessen und durchleuchtet haben. Davon stammen allein 213 Studien aus der Zeit ab 2000 und 43 aus den neunziger Jahren, was andeuten mag, dass das Thema der Anwesenheit oder Abwesenheit in Veranstaltungen ebenso wie die gestiegene Zahl der Abbrecher etwas mit den sozialen Entwicklungen und gesellschaftlichen Veränderungen um die Millenniumswende und speziell mit der Krise der gestuften Studiengänge in den USA zu tun haben mag, deren Thema schon länger die „retention“, das verzweifelte Bemühen der Hochschulen um den Verbleib der Studierenden, und die „attrition“, die hohen Abbruchquoten von über 50%, gewesen sind.

Es gibt weit mehr als die gefundenen 298 internationalen Studien, z.B. gibt es zu dem Thema eine Reihe von Studien aus den zwanziger Jahren, die aber Schülern und Schulen (High School) gewidmet sind (s. Rozelle, 1968), jedoch habe ich Studien, die sich mit Schülern befassen, nicht in die Auswahl mit aufgenommen. Die Absenz von

Veranstaltungen ist kein kontinentaleuropäisches Phänomen, wenn man den Stand der Forschung betrachtet, denn die überwiegende Zahl der Studien stammt aus den angelsächsischen und englischsprachigen Ländern (USA: 161; UK: 40; AUS: 18; IRE: 14; CAN: 4, NZ: 1). Die wenigen kontinental-europäischen Studien stammen aus den Niederlanden (3), Spanien (2) Italien (2) und Deutschland (1), aber es gibt auch ver- einzelte Studien aus ganz anderen Ländern: Ägypten, Albanien, Barbados, Botswana, Chile, China (3), Indien, Israel, Jordanien, Nigeria (2), Saudi Arabien, Slovenien, So- malia, Taiwan, Türkei. Die Studien analysieren nicht nur die Abwesenheitsraten, sondern auch beispielsweise Faktoren gesteigerter Mediennutzung, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Erwerbstätigkeit und Motivationsprobleme. Die meisten Stu- dien (83) stammen aus den Wirtschaftswissenschaften (Business, Management, Fi- nance, Accounting), die zweitmeisten mit Abstand aus der Psychologie (56), der Er- ziehungswissenschaft (9), der Medizin und dem Gesundheitsbereich (33), den STEM- Fächern (29) und den Ingenieurwissenschaften (12). Alle anderen Fächer (Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Rechtswissenschaft und Logik) sind mit geringeren Zahlen vertreten. 158 Studien sind dem Thema Anwesenheit bzw. Abwesenheit ge- widmet. Weitere 58 Studien befassen sich mit Strategien der Anwesenheitspflicht o- der Anwesenheitskontrolle, 48 mit den Gründen und Motiven der Studierenden für das Fernbleiben, den Entschuldigungen, Ausreden und Lügen. Insgesamt werden durch diese Studien mehr als 150.000 Studierende erfasst.

Die berichteten Abwesenheitsquoten liegen zwischen 38% und 95%, sind also sehr unterschiedlich, im Mittel kann eine Anwesenheit von 75,20% angenommen werden, d.h. etwa 25% der Studierenden nehmen sich die Freiheit, einmal oder mehrfach den Veranstaltungen fernzubleiben.<sup>8</sup> Der Anteil der Studierenden, die stets anwesend sind, ist ebenfalls unterschiedlich und liegt in der Regel zwischen 3% und 9%, ist also relativ klein. Sinnvoll ist es, die Anwesenheitsquoten stärker zu stufen. Um ein Bei- spiel zu geben (Doyle et al. 2008, table 2):

Percentage distribution	Number of missed lectures
27% (n = 47)	One or two
25% (n = 44)	Three or four
15% (n = 26)	Five or six
12% (n = 20)	More than six

<sup>8</sup> Mit Stichproben, die eine Anwesenheitsquote von über 90% haben, ist eine Analyse zu Abwesenheit und Anwesenheitspolitik verständlicherweise kaum effektiv, und Kontexte, in denen weniger als 50% Studierende anwesend waren, sind sicher von derart außergewöhnlichen Bedingungen beeinflusst, dass man sie nur mit Vorsicht anfassen sollte. Von Interesse sind besonders Studien, die zwischen 60% und 80% Anwesenheit berichten.

Percentage distribution	Number of missed lectures
7% (n = 13)	None
14% (n = 25)	No response

Tab. 1: Prozentuale Verteilung versäumter Vorlesungen nach Doyle et al. (2008)

In den im Projekt ZEITLast (s. Kasten unten) untersuchten Studiengängen beträgt der Unterschied zwischen den Studierenden, die häufig (228 Stunden) und die selten (83 Stunden) Veranstaltungen besucht haben, 145 Stunden pro Semester, über alle 27 untersuchten Studiengänge hinweg, ist also 3x bis 4x so viel.

### Das ZEITLast-Projekt

Das Projekt ZEITLast wurde von 2009 bis 2012 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PH08029 gefördert. Das Projekt hatte zum Ziel, die empirische faktische Workload der Studierenden zu ermitteln. Dies wurde mit einer webbasierten Zeitbudget-Software durchgeführt. Jeweils eine Jahrgangskohorte eines Studiengangs wurde ausgewählt, um täglich fünf Monate lang alle Tagesdaten zur Präsenz, zum Selbststudium, zur Privaten Zeit, zum Jobben, Urlaub etc. einzugeben, wobei die Daten täglich kontrolliert wurden.<sup>9</sup> Der Grund für die ungewöhnlich lange Dauer ist die Erfahrung, dass die Wochen im Semester nicht gleich verlaufen und eine Hochrechnung von Stichproben zu Verfälschungen führen würde. Erhebungen in 27 Projekten fanden während der Projektdauer statt. Seither sind weitere Studiengänge untersucht worden in Kiel, Paderborn, Düsseldorf und St. Pölten.

Das Zeitbudget von ZEITLast zeichnet sich durch zwei Eigenschaften aus: Aufgrund der langen Erhebungszeiten (5 Monate bzw. mehr als 150 Tage) umfasst die Datenbank die für empirische Studien ungewöhnlich hohe Zahl von mehr als 600.000 Datensätzen, die mehr als drei Millionen Stunden abdecken. Und aufgrund seiner Pluridisziplinarität durch viele Studiengänge (mittlerweile etwa 35) zeigen sich Varianten und Varianzen zwischen den Stichproben, die gegen vorschnelle Schlüsse von einer einzigen Stichprobe aus immunisieren. Da Zeitbudget- und time-use-Studien in der Regel nur mit wenigen Tagen arbeiten, ist es gerechtfertigt zu behaupten, dass diese Studie sich aufgrund der Länge der Erhebung und der Anzahl der erfassten Studiengänge durch einen Umfang auszeichnet, der international einmalig ist.

<sup>9</sup> erst kürzlich ist mir bekannt geworden, dass es eine webbasierte Zeitbudget-Erhebung in Belgien an der Hasselt Universität gegeben hat, die ebenfalls ein Semester lang Daten erhoben hat. Es gibt nur zwei Unterschiede: Erstens konnten die Studierenden ihre Daten pro Woche eingeben und nicht täglich, zweitens ist nicht bekannt, ob die Daten auf Konsistenz geprüft wurden, und drittens waren die Autoren nur am Selbststudium interessiert. Aus den Berichten ist nicht zu entnehmen, ob und wie Anwesenheit, Freizeit, Krankheit, Erwerbstätigkeit etc. mit erhoben wurden (s. Doumen et al., 2013; Masui et al., 2012). Nur dann ist aber eine Kontrolle über das gesamte Zeitkontingent der Studierenden und den 24-Stunden-Tag zu erhalten.

- Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Waxmann: Münster 2011.
- Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie (S. 13-128). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Metzger, Ch., Schulmeister, R. & Martens, Th. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. ZFHE Jg.7 / Nr.3 (Juni 2012)
- Schulmeister, R., Metzger, Ch. & Martens, Th. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123. Paderborn; [www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister\\_metzger\\_martens\\_2012\\_heterogenitaet\\_pur.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf).
- Metzger, Ch. (2013): [Zeitbudgets zur Untersuchung studentischer Workload als Baustein der Qualitätsentwicklung](#). In: Vettori, O. & B. Kernegger (Hrsg.): Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 8, Nr. 2 – S. 138-156.
- Schulmeister, R. (2014): Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs in: J. Brockmann/A. Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Nomos: Baden-Baden 2014, S. 72-205.

## Korrelativer Zusammenhang von Anwesenheit und Lernerfolg

Die überwiegende Zahl der Studien erforscht den Zusammenhang von Abwesenheit und Studienerfolg (158 Studien). Die meisten davon sind korrelative Studien, die Abwesenheit als unabhängige und Lernerfolg als abhängige Variable betrachten. Die Mehrheit (149 Studien) kommt zu dem Ergebnis, dass ein hohes Maß an Anwesenheit in Lehrveranstaltungen zu besseren Leistungen führt und umgekehrt größere Fehlzeiten schlechtere Noten zur Folge haben. Die nachstehend erwähnten Studien weisen einen korrelativen Zusammenhang von Anwesenheit und Lernerfolg nach; von einigen wird die Effektstärke angegeben:

Adair & Swinton (2012); Adegoke, Salako & Ayinde (2013)  $r = .2977$ ; Aden, Yahye & Dahir (2013)  $r = .716$ ; Ajiboye & Tella (2006); Allen & Webber (2010)  $r = 0.37$ ; Andrietti, D'Addazio & Gómez (2008) 13%; Anikeeff (1954)  $r = -.633$  bis  $r = -.962$ ; Arulampalam, Naylor & Smith (2007); Barrington & Johnson (geschätzt 2005)  $r = .641$ ; Baum & Youngblood (1975)  $r = -.30$ ; Becker & Powers (2001); Bethune (2010); Bevitt, Baldwin & Calvert (2010); Bratti & Staffolani (2002); Broker, Milkman & Raj (2014); Broucek & Bass (2008); Buckalew, Daly & Coffield (1986); Budig (1991); Burd & Hodgson (2005); Burrus & Graham (geschätzt 2010); Caffrey & Klugh (1971); Chan, Shum & Wright (1997); Chen & Lin (2008) 11.6%; Chenneville & Jordan (2008)  $d=0.56$ ; Cheung (2009); Chou & Kuo (2012); Chung (2004); Clark, Gill, Walker & Whittle (2011)  $r = -.44$ ; Clump, Bauer & Whiteleather (2003); Cohn & Johnson (2006); Colby (2005); Collett, Gyles & Hrasky (2007); Credé, Roch & Kieszczynka (2010)  $r = .44$ ; Cybinski & Forster (2009); Davenport (1990); Davidovitch & Soen (2006); Davis (2010); Davis, Hodgson & Macaulay (2012); Deane & Murphy (2013); Devadoss & Foltz (1996); Dhaliwal (2003); Dobkin, Gil & Marion (2010); Dolton, Marcenaro & Navarro (2003); Dotsen & Templer (1969); Douglas & Sulock (1995); Douglas & Alemanne (2007); Durden & Ellis (1995) half letter; Durfee, Loendorf, Richter, Geyer & Munson (2012); Eash, Seger, Windingstad & Lamb (2006); Ellis, Durden & Gaynor (1998); Fay, Aguirre & Gash

(2013); Fewings & Wonder (2009); Fidanza (2006); Friedman, Rodriguez & McComb (2001); Furnham, Chamorro-Premuzic & McDougall (2003); Galichon & Friedman (1985); Gatherer & Manning (1998)  $r = 0.603$  &  $r = 0.276$ ; Gbadamosi (2015); Gendron & Pieper (2005); Ghenghesh & Nakhla (2011)  $r = .63$  bis  $r = .74$ ; Golding (2011); Guleker & Keci (2014)  $r = .65$ ; Gump (2005)  $r = -.476$  bis  $r = -.703$ ; Gump (2006); Gunn (1993)  $r = .60$ ; Gussett (1976); Halpern (2007)  $r = .60$ ; Hamdi (2006)  $r = -.383$  to  $r = -.495$ ; Hammen & Kelland (1994)  $r = -.33$ ; Hassel & Lourey (2005); Hyde & Flournoy (1986); Ibrahim & Abdullahi (2014)  $r = .88$ ; Jain, Agraval, Biswas & Varshney (2013)  $r = .542$ ; Jakobsen, McIlreavy & Marrs (2014); Jameel & Hamdan (2015); Jarrío (geschätzt 2009); Jenne (1973)  $r = .799$ ; Jones (1984)  $r = -.33$ ; Kantartzi, Allen, Lodhi, Grier IV & Kassem (2010); Kirby & McElroy (2003); Kowalewski, Holstein & Schneider (1989); Krieg & Uyar (1997); Lamdin (2001); Latif & Miles (2013); Launius (1997); LeBlanc III (2005)  $r = -.607$ ; Levine (1992)  $r = -.33$ ; Lin & Chen (2006) 7.8%; Louis, Brock, McKimmie & Lee (2015); Marburger (2001); Marburger (2006); Marcketti, Wang & Greder (2013)  $r = .43$ ; Massingham & Herrington (2006); Meulenbroek & van den Bogaard (2013); Moore, Jensen, Hatch, Duranczyk, Staats & Koch (2003)  $r = .76$ ; Muir (2009); Newman, Schuman, Fields & Nunez (1981)  $r = -.437$ ; Newman-Ford, Fitzgibbon, Lloyd & Thomas (1999)  $r = .377$ ; Nist, Holschuh & Sarman (1995); Nyamapfene (2010)  $r = .6884$ ; O'Sullivan, McMahon, Moore, Nititham, Slevin, Kelly & Wixted (2015); Obeidat, Bashir & Jadayil (2012)  $R^2=52.5\%$  und  $R^2=76.2\%$ ; Paisey & Paisey (2004)  $r = .58$ ; Plant et al. (2005); Pogacnik, Juznic, Kosorok-Drobnic, Pogacnik et al. (2004); Rath & Kar (2012); Rich (2004); Rico, Fernández, Suárez & Cambolor (o.J.)  $r = .678$ ,  $r = .698$ ; Riggs & Blanco (1994); Rochelle & Dotterweich (2007)  $r = -.547$ ; Rodgers (2001); Romer (1993); Ryan, Delaney & Harmon (2010a); Sade & Stroud (1982); Sauers, McVay & Deppa (2005); Sawon, Pembroke & Wille (2012); Schmidt (1983); Schmulian & Coetzee (2011); Sharma, Mendez & O'Byrne (2005); Shimoff & Catania (2001); Silvestri (2003)  $r = -.525$ ; Slem (1983)  $r = -.42$ ; Snell & Mekies (1995); Snyder, Lee-Partridge, Jarmoszko, Petkova & D'Onofrio (2014)  $r = -.43$ ; Stanca (2006); Stewart, Stott & Nuttall (2011)  $r = .586$ ; Stover, Bower & Chase (2013)  $r = .68$ ; Subramaniam, Hande & Komattil (2013); Teixeira (2013); Thatcher, Fridjhon & Cockcroft (2007)  $r = .18$  bis  $r = .28$ ; Tiruneh (2007); Trice, Holland & Gagne (2000); Urban-Lurain & Weinshank (2000); Van Blerkom (1996); Van Blerkom (2001); van Walbeek (2004); Wadesango & Machingambi (2011); Walker Fleischer & Winn (2008); White (1992); Wigley (2009); Wolbring (2012); Woodfield, Jessop & McMillan (2006); Yakovlev & Kinney (2008)  $r = .60$  bis  $r = .90$ ; Yao & Chiang (2011)  $r = .664$ .

Die Anwesenheit in Veranstaltungen ist ein besonderes Problem für berufsorientierte Studiengänge wie Nursing, Medizin und Ingenieurwissenschaften, die in den USA in Professional Schools gelehrt werden. Cleary-Holdforth (2007) verweist am Beispiel der Pflegeausbildung in Irland darauf, dass in diesen Studien der zukünftige Beruf Zuverlässigkeit und Professionalität verlangt und es daher zu „tensions between the professional and academic values“ kommt.

Bis auf 9 Studien errechnen alle 149 Studien einen signifikant moderaten bis signifikant hohen positiven Zusammenhang von Anwesenheit und Lernerfolg. Einige Studien berichten Korrelationen, die zwischen  $r = .30$  und  $r = .90$  streuen. Das wäre eine recht hohe Effektstärke von  $d = 1.9$ .<sup>10</sup> Viele Korrelationen, die häufig als Effektstärken verstanden werden, da man sie umrechnen kann, liegen um den Wert von  $r = .68$  herum. Credé et al. (2010) gelangen mit ihrer Meta-Analyse von 69 Studien zu einer Effektstärke von  $r = .44$  mit Klassennoten und  $r = .41$  mit GPA: „These relationships make class attendance a better predictor of college grades than any other known predictor of academic performance“. Anikeef (1954) führt 83% der Varianz in der Kursleistung auf die Abwesenheit zurück. Besonders interessant sind große Stichproben.

---

<sup>10</sup> Ich verstehe diesen Hinweis nicht als Berechnung eines Mittelwerts, wie er in Meta-Analysen erscheint. Zwar sind überwiegend auch Angaben zur Stichprobengröße vorhanden, so dass eine gewichtete Effektstärke errechnet werden könnte, aber angesichts der großen Streuung halte ich wenig von einer Mittelwertbildung; s.a. die Kritik von Schulmeister & Loviscach (2014 und 2015) an der Meta-Analyse von John Hattie.



Rico et al. (2004) z.B. erfassen 4103 Probanden in Oveido, Spanien, und gelangen zu einer Effektstärke von  $r = .678/.698$ , die in 14 Jahren entstandene Stichprobe von LeBlanc III (2005) zu 1617 Probanden von 4 Institutionen und aus 9 Fächern mit einer Effektstärke zwischen Abwesenheit und Studienerfolg von  $r = -.607$ .

Eine Differenzierung der Stichprobe nach Kriterien (Colby 2005; Newman-Ford et al. 2008; Bevitt et al. 2010) wie dem Grad der Anwesenheit oder dem Niveau der Leistung öffnet die Sicht auf Unterschiede. Nist et al. (1995) teilen 52 und 57 Studierende einer großen (612) Stichprobe an den Extremen der Verteilung ab und vergleichen sie: „The other more obvious factor that discriminated between high and low performers was class attendance. Low performers missed almost three times as many classes as did high performers.“ Eash et al. (2006) unterteilen nach Noten und erkennen, dass Studierende mit einer A-Note nicht mehr als drei Vorlesungen versäumten und Studierende, die keine Vorlesung versäumten, mindestens eine B verdienten. Ellis & Durden (1998) sehen die Wahrscheinlichkeit schwinden, dass ein Student ein A oder B erhält, wenn sich die Abwesenheit häuft, und sehen stattdessen die Chancen steigen, dass ein Student ein D oder F bekommt. Hamdi (2006) findet das höchste Maß an Absenz in der Gruppe von Studierenden, deren Leistungen zu den niedrigsten 15% der Klasse zählten, während umgekehrt Studierende, die mehr als 85% anwesend waren, substantiell bessere Noten erhielten als Studierende, die weniger als 85% anwesend waren. Nicht nur sind die Leistungen der abwesenden Studierenden schlechter, sondern auch die Durchfallquoten der Studierenden, die weniger als 75% anwesend sind, sind erheblich höher (Meulenbroek & van den Bogaard, 2013; Newman et al., 1981).

Jarrío (2009/2013) hat zwischen 2005 und 2008 Anwesenheitsdaten und Leistungsdaten von 2500 Studierenden in Physik gesammelt. Er teilt die Anwesenheit in good (>90%), fair (60% – 90%) und poor (<60%) ein, wobei sich in etwa gleich große Gruppen (1/3) ergeben, und vergleicht diese Gruppen mit dem GPA. Die folgende Grafik (nach Jarrío) verdeutlicht, dass die schlechten Noten in der Gruppe mit guter Anwesenheit seltener vorkommen (F = 1% und D = 6%) und umgekehrt die guten Noten in der Gruppe mit geringerer Anwesenheit seltener auftreten (A = 7%, B = 24%): „The true value of going to class is about five times greater than that the nominal points awarded through the PRS.“

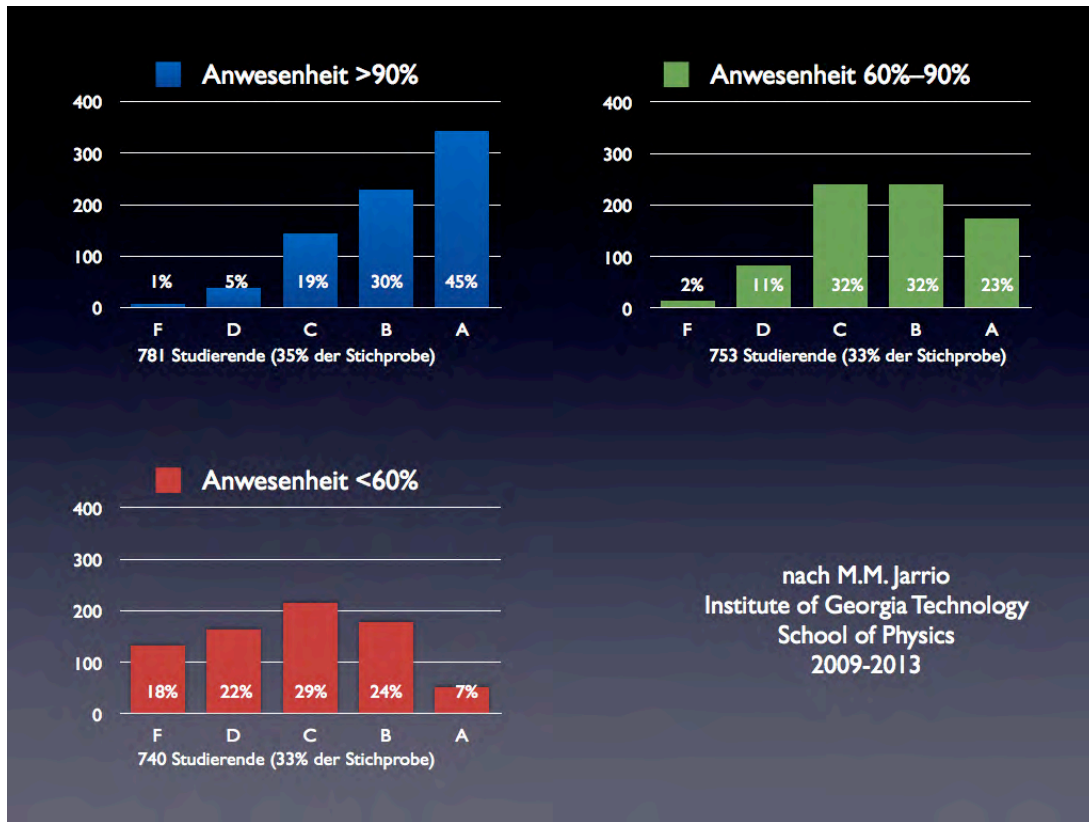


Abb. 4: Diagramme nach Jarrio (2015)

Studierende, die öfter im Unterricht fehlen, zeigen schlechtere Prüfungsleistungen. Differenziert man nach der Anzahl der verpassten Sitzungen, wird die Wahrscheinlichkeit einer Chance auf bessere Noten sinken, z.B. 18.0 % für keine verpasste Sitzung, 11.7 % für mehr als drei Sitzungen, 14.7 % für weniger als zwei Sitzungen (Chen & Lin, 2008). Nach Bevitt et al. (2010) sinken die Chancen bereits bei wenigen nicht besuchten Sitzungen, bei Seminaren schon ab einer Anwesenheit von unter 90%, woraus er die Empfehlung ableitet, möglichst frühzeitig Interventionen anzusetzen, die sich bei ihm als erfolgreich erwiesen haben. Colby (2004) und Burd & Hodgson (2005) registrieren eine sinkende Erfolgsquote sobald die Anwesenheit unter 70%/80% sinkt (s.a. Barrington & Johnson, o.J.; Hovell, 1979; Martins & Walker, 2006; Deane, 2013; Davis, 2010). Der Schwellenwert für die Auswirkung auf die Leistung liegt bei Durden & Ellis (1995) bei vier Sitzungen, ebenfalls bei Silvestri (2003) mit einer Korrelation von  $r = -.525$  und bei Bethune (2010). Der Effekt ist stärker in den unteren Niveaus der Anwesenheit (Gendron & Pieper, 2005). Einige Autoren vermuten einen nicht-linearen oder bimodalen Verlauf (Allen & Webber, 2010; Durden & Ellis, 1995; Romer, 1993; Colby, 2005; Newman-Ford et al., 2008; Bevitt et al., 2010; Pogacnik et al., 2004). Diese Art der Verteilung eröffnet eine Chance für die schwächeren Studierenden (Ellis & Durden, 1998) und für ethnische Minderheiten

(Gatherer & Manning, 1998). Während einerseits mit dem Prozentsatz verpasster Kurse die Leistungen sinken, besagt andererseits der inkrementelle Charakter der Verteilung (Gump, 2005), dass **besonders die schwächeren Studierenden von höherer Anwesenheit profitieren würden** (Gatherer & Manning, 1998). Eine Steigerung der Teilnahme macht sich für Studierende, die über 95% der Termine wahrnehmen, nur wenig bemerkbar, während Studierende, die öfter fehlen und ihr Verhalten ändern, von einer höheren Anwesenheit profitieren würden.

Durfee et al. (2012) untersuchen Kurse in den Ingenieurwissenschaften aus drei Studienniveaus an der Eastern Washington University. Sie erfassen 1686 Studierende (397/211/1065) und ermitteln den GPA und die Anwesenheit: „all levels of students with higher percentages of attendance on average received better grades in the courses studied.“ Die folgende Grafik illustriert das Gefälle der Kurse und der Leistungen sowie den Anstieg der Anwesenheit und Leistung mit dem Kursniveau oder Studienfortschritt: „as a student moves through the curriculum and classes become more difficult, attendance becomes more important.“ Das kann ein Effekt einer inzwischen eingetretenen Selektion sein (drop out), lässt aber vielleicht auch auf Lern- und Sozialisationsprozesse in fortgeschrittenen Stadien des Studiums hoffen.

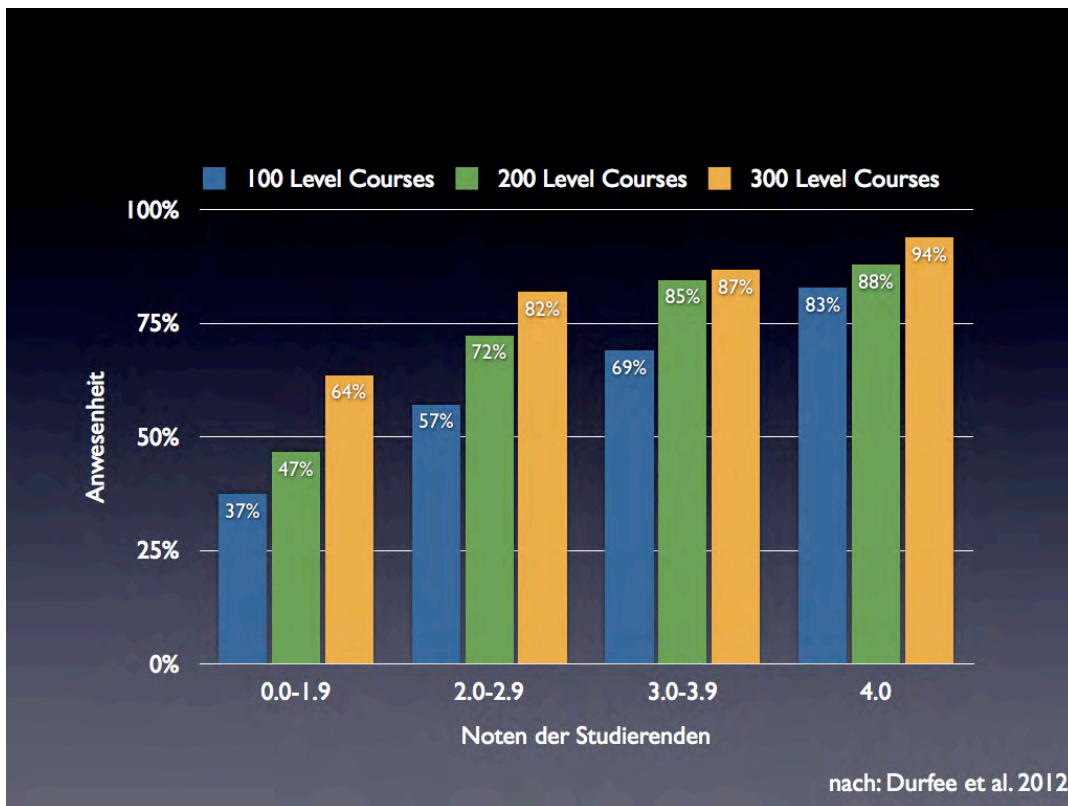


Abb. 5: Diagramm nach Durfee et al. (2012): Anwesenheit und Noten (UK) nach Kursniveau

Die Anwesenheit steigt um 10% (Wilder et al., 2001), wenn mehr Tests angeboten werden, da die Studierenden prüfungsrelevante Methoden nicht ignorieren. Auch wenn es Bonuspunkte zur Anrechnung auf die Modulprüfung gibt, ist die Anwesenheit höher (HILT, 2015; s.a. Baderin, 2005). Studierende mit besseren Prüfungsleistungen sind überwiegend im Unterricht anwesend. Ältere Studierende sind konstanter anwesend, und das Anwesenheitsverhalten einer Jahrgangskohorte bessert sich mit der Zeit allmählich um ca. 10% (Langzeitstudie über 5 Jahre von Burd & Hodgson, 2005; Stichprobe von 4770 Probanden von Ryan et al., 2010a). Einzelne Studien kommen zu dem Schluss, dass gerade Studierende aus einkommensschwächeren Familien häufiger anwesend sind.

Burd & Hodgson (2005) teilen die Stichprobe bei der Note 2.1/2.2 (englische Notengebung). An der Stelle geht die Schere auseinander zwischen den viel Anwesenden und den öfter Abwesenden. Die Scheide liegt so niedrig, weil bereits eine hohe Anwesenheit durch das Monitoring mit ARCADE gefördert wird. Die Abwesenheit derjenigen mit Noten unter 2.1 nimmt progressiv ab, während die Abwesenheit derjenigen, die Noten oberhalb von 2.2 haben, progressiv zunimmt.

### **Die Richtung des korrelativen Zusammenhangs: Das Problem der Kausalität**

Ein offenes Problem der Korrelationsanalysen ist die Richtung des Zusammenhangs oder das Henne-Ei-Problem (Gunn, 1993). Arulampalam et al. (2007) nehmen eine direkt kausale Beziehung an, ebenfalls Jones (1984): „absences and grades have a direct causal relationship to each other“. Aber einige andere Autoren, darunter Nist et al. (1995) fragen sich: „Can poor performance be explained by class attendance or do poorer students just not attend class because they do poorly and rationalize that they will just not do any better even they attend? Thus the problem becomes cyclical.“

Die einfache korrelative Beziehung zwischen Anwesenheit und Erfolg ist für eine wissenschaftliche Behandlung der Frage nach der Wirkung der Abwesenheit nicht ausreichend, da die Kausalität ungeklärt bleibt: Ist Anwesenheit eine unabhängige Variable oder eine Mediatoren- bzw. Moderatorenvariable? Sind Anwesenheit und Selbststudium unabhängig oder korreliert? Ist Anwesenheit für den Erfolg direkt verantwortlich oder wirkt sie nur modifizierend auf andere Variablen? Sind vielleicht ganz andere Variablen ursächlich verantwortlich für die Entscheidung zur An- bzw. Abwesenheit, z.B. Motivation, Studierverhalten, Lehrorganisation, „Intelligenz“, Herkunft? Sind diese Variablen mit Anwesenheit korreliert? Es könnte ja umgekehrt sein, dass Abwesenheit durch mangelnden Erfolg zu erklären ist bzw., wie Friedman, Rodriguez & McComb (2001) vermuten, durch den Willen zu besseren Leistungen.

Ein Weg zur Lösung der Kausalitätsfrage sind die klassischen Regressionsanalysen. Immer wieder geben die Varianzen Anlass zu der Vermutung, dass neben oder gemeinsam mit der Anwesenheit auch noch andere Faktoren im Studierverhalten eine Rolle spielen (Levine, 1992; Martins & Walker, 2006, selbst in hochselektiven Hochschulen), z.B. Motivation, Prüfungsangst, geringe Selbstwirksamkeit, Ablenkungsneigung, geringe Konzentration, fehlende Anstrengungsbereitschaft und Prokrastination. Es interessiert also vor allem, aus welchen Gründen diese Beziehung besteht und ob es weitere Relationen zu anderen Variablen gibt, die diese scheinbar kausale Relation erklären. Diese Fragen werden durch ordinary least squares-Methoden (OLS) geklärt, wobei die Studien unterschiedliche unabhängige Variablen einführen und testen. Während korrelative Studien keine kausalen Erklärungen über die Richtung und Ursachen des Zusammenhangs liefern können, explorieren die mit multiplexer Regression und Moderatorvariablen arbeitenden Studien komplexe Variablenmodelle, die die beteiligten Variablen gewichten. Hier finden wir erneut das gesamte traditionelle und aktuelle Inventar der Methoden- und Bildungsforschung.

Credé et al. (2010) testen in ihrer Meta-Analyse von 69 Studien vier OLS-Modelle, ich gehe an dieser Stelle aber nur auf die ersten beiden Modelle ein:

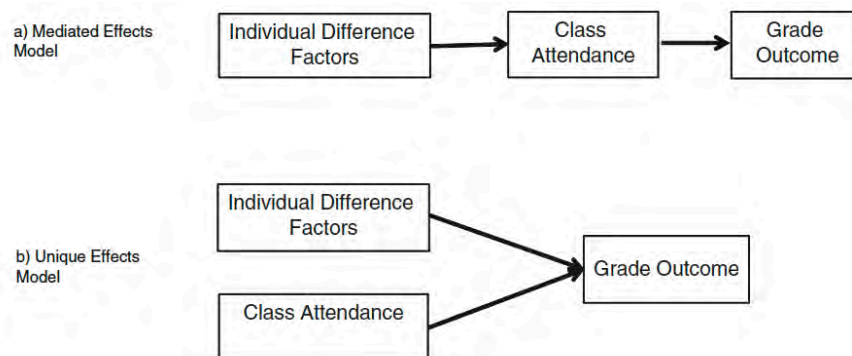


Abb. 6: Zwei der Modelle aus Credé et al., 2010

- Im **mediated effects model** beeinflussen individuelle Faktoren wie z.B. Motivation die Anwesenheit, wobei die Erklärungskraft von Anwesenheit geringer ist, weil die individuellen Eigenschaften bereits die Menge der Varianz aufklären.
- Im **unique effects model** sind Anwesenheit und individuelle Differenzen unabhängig und wirken jeder für sich auf den Lernerfolg, was auch in anderen Studien mehrfach bemerkt wird (z.B. Motivation und Anwesenheit wirken unabhängig bei Durden & Ellis, 1995). Credé et al. (2010) entscheiden sich für deshalb für das unique effects-Modell (vgl. ähnlich Kuhl, 2006).

Die Modelle lassen sich allerdings nicht an allen 69 in die Meta-Analyse einbezogenen Studien testen. Es ist immer nur eine kleine Auswahl betroffen. So finden sich unter den 69 Studien, die Credé et al. verrechnen, nur 6 Studien ( $k = 6$ ,  $N = 1,874$ ,  $r = .24$ ), die mit dem Big Five Modell (dt. FFM = Fünf Faktoren Modell, O'Connor & Paunonen, 2007) operieren, einem psychologischen Inventar, das Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit umfasst, wobei in der Regel nur die Skalen für Gewissenhaftigkeit (im Englischen conscientiousness), die sich aus Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben und Selbstdisziplin zusammensetzen, einen engeren Zusammenhang mit Studienerfolg zeigen (O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009; Richardson et al. 2012). Trotz der relativ schmalen Basis wagen Credé et al. die Aussage: „These effect sizes probably reflect the influence of an overall conscientiousness factor.“

Das Modell von Maureen Conard (2006) geht nicht von der Unabhängigkeit der Faktoren aus. Sowohl der Pfad von conscientiousness zu Anwesenheit ist signifikant als auch der Pfad von Anwesenheit zum Kurserfolg:

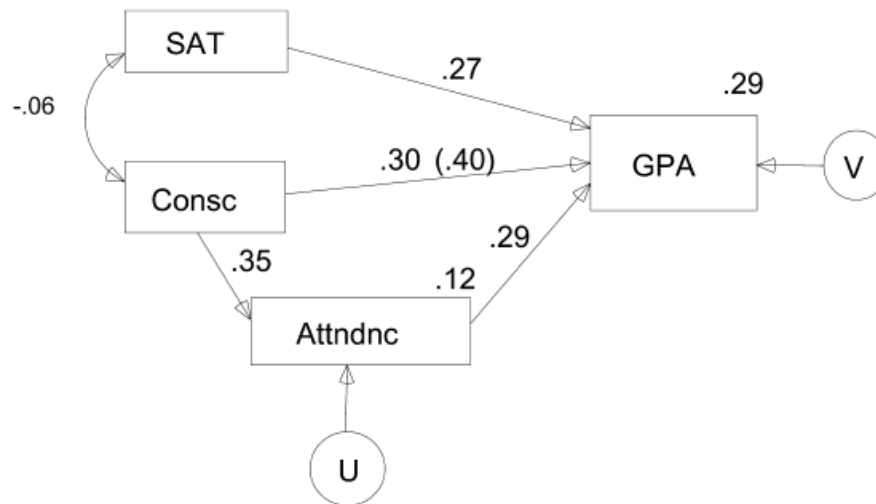


Abb. 7: Modell von Conard (2006)

In Conards Modell wird Anwesenheit zur Moderatorvariablen: „A measure of class attendance was entered in the second stage of the analysis, and was able to account

for an additional 7% of the variance in GPA."<sup>11</sup> Conscientiousness, die Gewissenhaftigkeit beim Lernen, erweist sich auch in vielen anderen Studien als ausschlaggebend für den Studienerfolg, ist eng verbunden mit einer höheren Anwesenheit und wird nicht beeinträchtigt beispielsweise durch Erwerbstätigkeit (Furnham et al., 2003).

Mit unseren nicht auf eine einzige Stichprobe beschränkte Datenanalysen im ZEIT-Last-Projekt haben wir die Modellüberlegungen deutlich erweitern können, da wir noch andere objektive Daten erhoben haben, die in vielen der hier angesprochenen Studien nicht vorkommen, wie die Zeit, die Studierende auf Selbststudium, Jobben, Urlaub, Krankheit, Studierverhalten und Effekte der Lehrorganisation verteilen. Dadurch wird erkennbar, dass die Lehrorganisation eine bedeutende Variable in dem Geflecht ist, die durch die Einteilung von Vorlesungszeit, Prüfungsphase und vorlesungsfreier Zeit, durch das Angebot an Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Praktika und die Prüfungsarrangements das Studierverhalten beeinflusst, und eben auch durch die Anwesenheit in den Lehrveranstaltungen. Man sollte den Einfluss der Lehrorganisation nicht unterschätzen: Geballte Prüfungszeiten verführen zu „Bulimie-Lernen“, Studiengänge, die nach der 14-wöchigen Vorlesungszeit und der Prüfungsphase keine Veranstaltungen mehr anbieten und keine Hausarbeiten verlangen, verführen zu langen Urlaubsphasen ohne Selbststudium, während Projektstudien und Praktika den Studierenden mehr Engagement abverlangen. Aufgrund der Daten aus mehreren Studiengängen, die im ZEITLast-Projekt untersucht wurden, gehe ich davon aus, dass die Lehrorganisation das Studierverhalten beeinflusst und, sobald ich die anderen Variablen wie Motivation und conscientiousness kontrolliere, einige Prozent zusätzlich zum Lernerfolg beträgt.

---

<sup>11</sup> Weitere Studien aus der hier besprochenen Kollektion zu Anwesenheit, die sich ebenfalls mit den Big Five oder dem Fünf Faktoren Modell (FFM) auseinandergesetzt haben: Woodfield, 2006; Farsides & Woodfield, 2003; Mattick et al., 2007; Ryan et al., 2010 a+b; Buckalew et al., 1986; Massingham, 2001. Nicht selten erweist sich conscientiousness als besonders wirksamer Prädiktor: „Big Five personality traits are better predictors of AP than cognitive ability, BAI, and gender. Personality was the most powerful predictor of absenteeism, essay marks, and behaviour in seminar classes (as rated by different tutors), with Conscientiousness being the most significant predictor.“ (Furnham et al., 2003). Dollinger (2008) analysiert 33 Tests: Während die anderen vier Faktoren von FFM nur in wenigen Tests korrelieren, liefert conscientiousness in 20 der 33 Tests eine hohe Korrelation; s.a. die Meta-Analyse von O'Connor & Paunonen (2007).

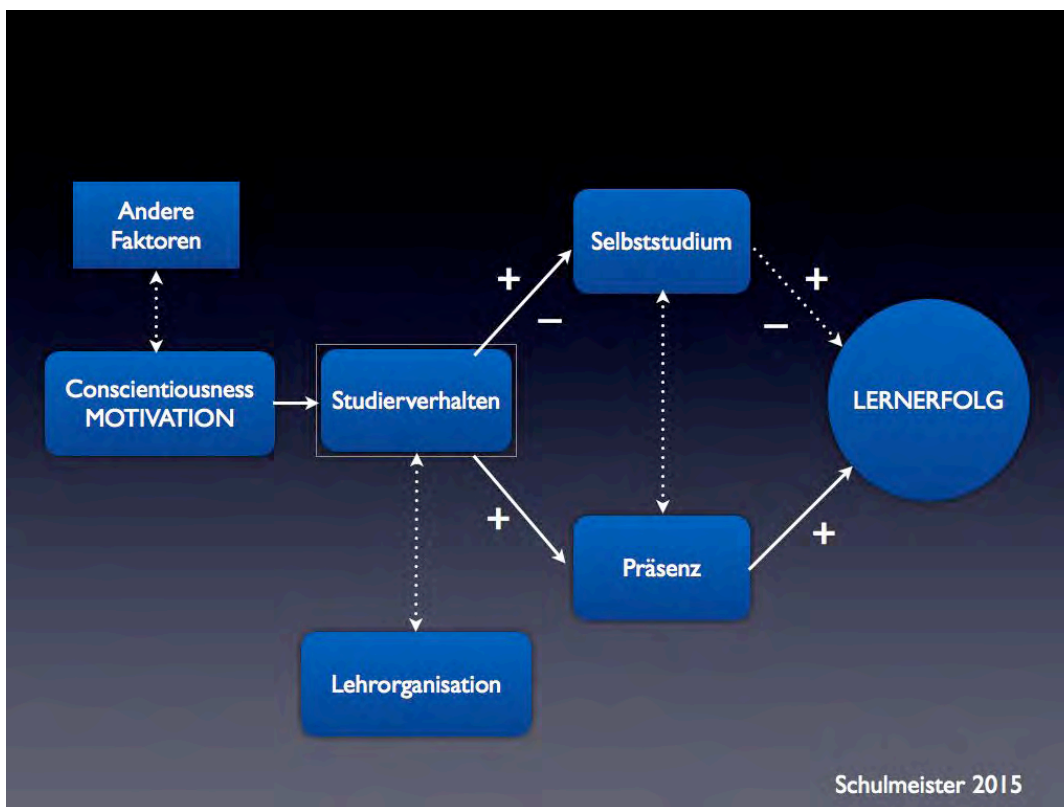


Abb. 8: Pfadmodell aufgrund der Erfahrungen aus dem ZEITLast-Projekt

Die gemeinsame Quelle für Präsenz und Selbststudium ist das Studierverhalten (s. die Meta-Analyse von 344 Studien durch Credé & Kuncel, 2008), das, da stimme ich den meisten Studien zu Determinanten des Lernerfolgs zu (s. Schulmeister, 2014), wirksam von dem Faktor conscientiousness beeinflusst wird.<sup>12</sup> Während in einigen Studiengängen das Selbststudium gleichmäßig mit der Präsenz ansteigt, worin man einen Effekt der Lehrorganisation sehen darf, verläuft es in anderen Studiengängen nicht parallel, sondern holt größere Zeitanteile erst in der Prüfungsphase nach. Die Cramming-Phase ist ein direkter Effekt der Lehrorganisation, wengleich ein negativer, der in der Abb. 9 am Beispiel von vier Stichproben überdeutlich erkennbar wird. Die Variable Lehrorganisation muss daher unbedingt in das Modell aufgenommen werden. Zwar erwarten wir, dass beide Aktivitäten von der Lehrorganisation und vom Studierverhalten beeinflusst werden, aber das ist in unterschiedlicher Weise der Fall. Der Effekt der Lehrorganisation auf die Anwesenheit ist direkter und stärker als die Auswirkung auf das Selbststudium, umgekehrt ist der Einfluss des Studierverhal-

<sup>12</sup> In den meisten der hier besprochenen Studien machen Variablen wie gender oder Herkunft keinen Unterschied aus. Wenn aber GPA (wie Abitur) sich als guter Prädiktor erweist, dann hat das m.E. nichts mit Intelligenz oder Begabung zu tun, wie einige Autoren vermuten, sondern mit Lernverhalten und Motivation sowie conscientiousness. Früher erreichte Leistungen entstammen denselben Verhaltensweisen, die beim Lernen als Prüfungsangst, Bedrohungswahrnehmung, Ablenkungsneigung, Prokrastination und cramming erscheinen (s.a. Patterson, 2015; Ferrari et al., 1998; Meulenbroek & van den Bogaard, 2013).



tens (conscientiousness) auf das Selbststudium größer. Aufgrund von Unterschieden in der Lehrorganisation ist der Effekt in Studiengängen und Kursen jedoch verschieden. Das kann auch erklären, warum überwiegend kein Effekt des Selbststudiums oder eines übertriebenen Selbststudiums auf den Lernerfolg gefunden wird (Schulmeister, 2014; s. aber Arum & Roksa, 2011; Doumen et al., 2013; Masui et al., 2021). Nach Plant et al. (2005) nimmt die study time nur dann eine Prädiktorenrolle an, wenn die Qualität der Lernumgebung und das Niveau der Lernerfahrungen in die Regressionsgleichung einbezogen werden.

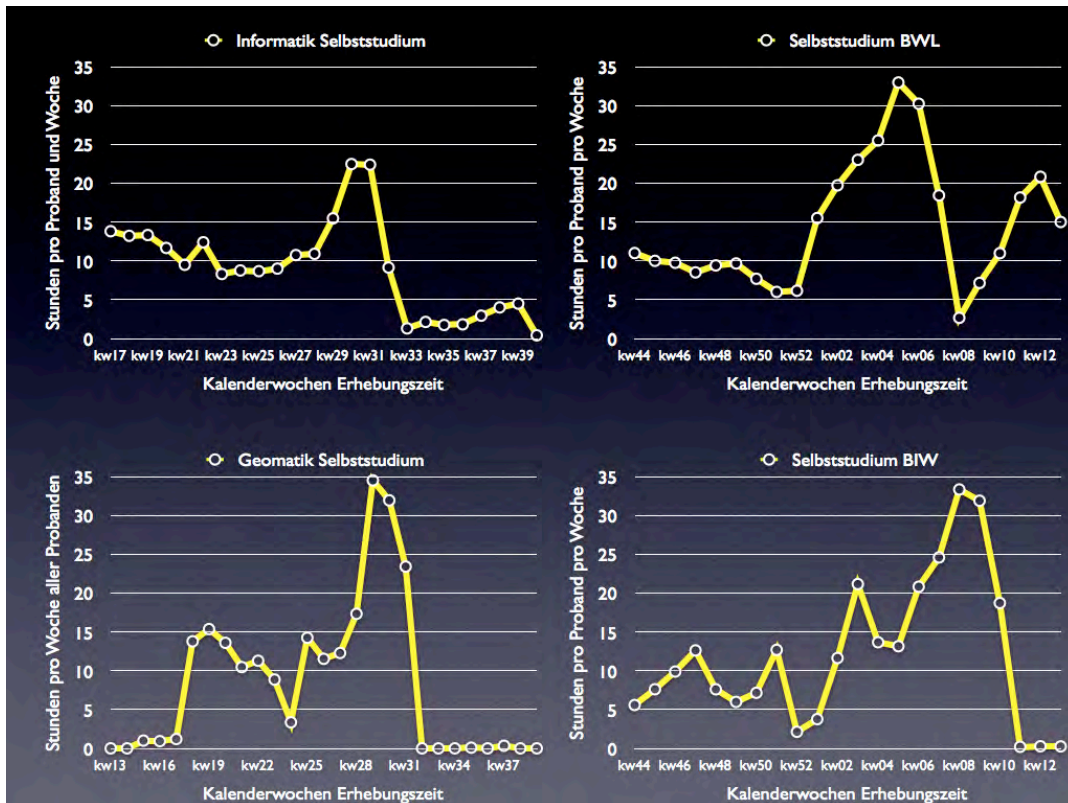


Abb. 9: Selbststudium Mittelwert in vier Stichproben im Semesterverlauf (Grafik, ZEITLast)

### Substitution der Anwesenheit durch das Selbststudium?

Ein beliebtes Argument der Befürworter eines Verzichts auf Anwesenheitskontrolle, egal ob Professor oder Student, ist die Behauptung, die Studierenden würden die Abwesenheit durch Selbststudium kompensieren. Trotz behaupten Studierende, „das kann ich auch lesen“, „ich kann eine gute Mitschrift von meinem Freund bekommen“, „das hole ich mir aus Blackboard“. Meulenbroek & van den Bogaard (2013) behaupten (ohne es empirisch festgestellt zu haben): „weaker students can compensate by investing more time in independent study (and less in e.g. social ac-

tivities).“ Man sollte annehmen, dass dieser Weg leicht gangbar ist, wenn Skripte oder Lehrbücher oder online-Ressourcen verfügbar sind und weil dem Studierenden in der extracurricularen Zeit bekanntlich viel Zeit zur Verfügung steht (s.o.). Aber mehrere Studien weisen nach, dass die Behauptung, man lerne aus Lehrbüchern oder Skripten, eine Schutzbehauptung ist, die nach den empirischen Indizien nur auf ganz wenige Studierende wirklich zutrifft.<sup>13</sup> Sleigh & Ritzer (2001) berichten: „Only 8 percent reported that getting class notes from a missed class is as useful as attending class. Those who thought borrowed notes were as good as attending class had significantly lower reported grade point averages than those who valued attendance more than borrowed notes.“ Es trifft eher zu, dass jemand, der aus notwendigen Gründen fehlt, sich die Mitschriften der Kommilitonen besorgt, nicht aber die Studierenden, die mehr als dreimal fehlen.

Aus den Daten des ZEITLast-Projekts wird ersichtlich, dass keine Substitution der Präsenzzeit durch vermehrtes Selbststudium stattfindet. Studierende, die den Veranstaltungen fernbleiben, nutzen die zur Verfügung stehenden Ressourcen meistens gar nicht. Wenn die Hypothese der Substitution zutreffen sollte, dann müsste es einen klaren Zusammenhang zwischen Selbststudium und Präsenz geben. Ein Zusammenhang wie der zwischen Anwesenheit und Lernerfolg besteht aber zwischen Selbststudium und Lernerfolg nicht (z.B. Gleason & Walstad, 1988, Park & Kerr, 1990; Didia & Hasnat, 1998, Plant et al., 2005). Die Daten aus dem ZEITLast-Projekt zeigen deutlich, dass die Studierenden mit geringeren Präsenzzraten nicht mehr Selbststudium aufnehmen, und dass nicht alle Studierenden, die sehr viel Zeit in das Selbststudium stecken, damit auch Erfolg haben. Insofern nimmt die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen faktisch die wichtigere Rolle für den Studienerfolg ein: „lecture attendance is more important for academic achievement than scholars' additional hours of study, what subject area they enroll in, what university they study at, many

---

<sup>13</sup> Bratti & Staffolani (2002) halten es für möglich, dass Studierende völlig auf sich selbst gestellt lernen können. Hyde & Flournoy (1986) haben zumindest einige Studierende entdeckt, denen dies gelungen sei; Ryan (2010) bezweifelt, dass es funktionieren könnte. Jarrio (2015) hält es auch nicht für möglich; Traphagan (2010) rechnet mit einem Ausgleich, einem „nullifier effect“. Bei Cheung (2009) zeigen Studierende mit guter Leistung VOR dem Kurs eine hohe Anwesenheit und greifen weniger auf die Online-Ressource zurück. Marburger (2001) stellt fest: „among students with high rates of absenteeism, only about a quarter bothered to read the text to familiarize them selves with missed information.“ Mehrere Autoren merken an, dass die Studierenden die Notizen anderer nicht nutzen (Credé et al., 2010; Dobkin et al., 2010, Marburger, 2001). Cook et al. (2013) berichten: „Only a very small minority (4%) used the recordings as a substitute for lecture attendance.“ Andere sprechen von fehlgeleitetem Studierverhalten, vom Auswendiglernen als Lernstrategie (Krohn & O'Connor, 2005; Lipscomb & Snelling, 2010; O'Connor & Chassie, 1980). Hingegen stellen Hunter & Tetley (1999) gegen alle Evidenzen aus statistisch-empirischen Daten zum Selbststudium fest, dass die Studierenden die Notizen in hohem Maße nutzen, was wohl als unerklärter Einzelfall gelten darf. Harmon et al. (2015) untersuchen, ob abwesende Studierende ihre Lage verbessern können, indem sie das Skript des Dozenten nutzen: „The average student with less than perfect attendance is better off attending the lecture, but studying from instructor lecture notes can significantly reduce the negative effect on exam performance.“ Aber das Niveau der anwesenden Studierenden haben die Probanden auf diese Weise nicht ganz erreicht.

of their personality traits and all of their family background, including parental education and family-income.“ (Ryan et al., 2010 a+b) Selbst wenn sich ein moderater positiver Zusammenhang zwischen Selbststudium und Studienerfolg zeigt, so ist er mit dem Zusammenhang von Anwesenheit und Studienerfolg nicht vergleichbar: „An equally important result is that self study time is positive and significant as a determinant of performance, but has a much smaller coefficient than the time spent in formal university study. In other words, a student who spends an extra hour at the university in formal study (ceteris paribus) will get better results than those who increase their self study time by one hour.“ (Dolton et al., 2003)

Die beiden folgenden Grafiken illustrieren die Relation von Präsenz und Selbststudium für die Studiengänge Informatik und BWL. Die Gesamtwerte für Präsenz der jeweiligen Kohorte pro Kalenderwoche wurden nach Höhe absteigend sortiert, wodurch natürlich die Kalenderwochen durchgemischt werden. Gut erkennbar ist, dass das Selbststudium unterhalb der Anwesenheit in den Wochen bleibt, in denen die Veranstaltungen stattfinden und gut besucht werden. In den späteren Kalenderwochen finden keine Veranstaltungen mehr statt. Stattdessen setzen dann die typischen cramming-Kurven im Selbststudium ein.

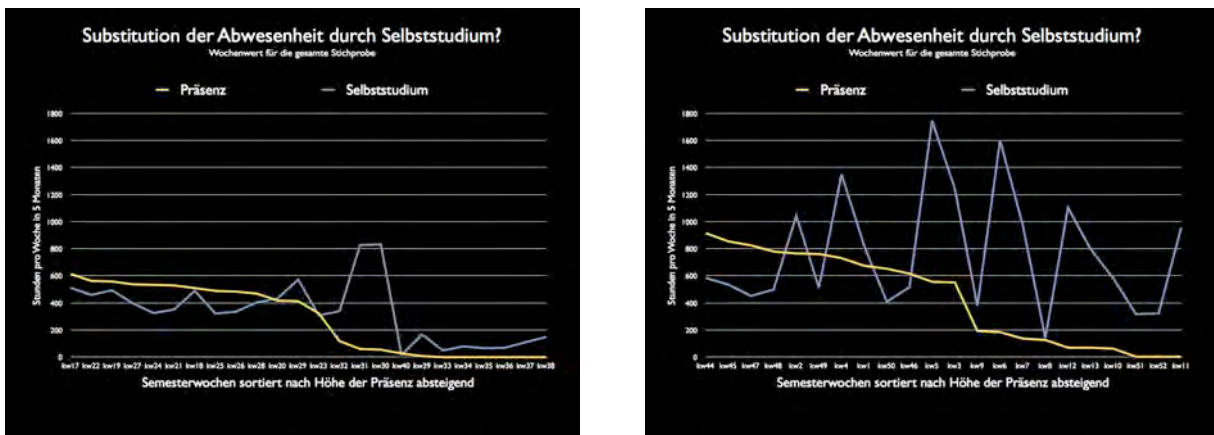


Abb. 10: Findet eine Substitution der Abwesenheit durch das Selbststudium statt? Präsenz (absteigend sortiert) und Selbststudium in Kalenderwochen: Links Informatik, rechts BWL (Grafik ZEITLast)

Man kann im Gegensatz zur Substitutionshypothese sogar feststellen, dass übertrieben vermehrtes Selbststudium eher negativ mit Lernerfolg korreliert (Devadoss & Foltz 1996), was erklärbar ist, sofern die Anstrengung durch die Angst vor Prüfungen oder eine mangelnder Selbstwirksamkeit verursacht wird oder längere Prokrastination-Phasen ausgleichen soll. Im ZEITLast-Projekt hatten wir keinen Zusammenhang zwischen der Workload und Noten, einen geringen Zusammenhang zwischen Selbststudium und Noten, aber einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen An-

wesenheit und Leistung in mehreren Fächern gefunden.<sup>14</sup> Überhöhter Aufwand im Selbststudium, der selbst die Bologna-Grenzwerte überschreitet, hat nach unseren Untersuchungen (Schulmeister, Metzger & Martens, 2012) andere Motive, nämlich Prüfungsangst, geringes Vertrauen in die eigene Kompetenz, geringe Fähigkeit zur Emotionsregulation bei negativen Gefühlen etc.<sup>15</sup>



Abb. 11: Präsenz (aufsteigend) und Selbststudium je Studierende (ZEITLast)

Abb. 11 stellt die individuelle Relation von Präsenz und Selbststudium dar im Gegensatz zur Abb. 10, in der die Relation für die gesamte Stichprobe nach Wochen dargestellt wird. In der Grafik wird die Summe der Präsenz der einzelnen Studierenden

<sup>14</sup> Knox & Dotson (1969): „The reported amount of study time had no significant relation to relative performance.“ Stanca (2006): „It is interesting to observe that the return to each hour spent attending lectures (0.04\*6.25) = 0.25 was substantially higher than the return to each hour of self-study (0.14 and 0.17 in the OLS and RE models, respectively.“ Lernende, die zu viel lernen und sich übernehmen, bleiben ohne Erfolg: „those students who reported studying psychology the greatest number of hours during the first and final segments of the academic term and the greatest number of total hours during the complete academic term tended to receive the lowest final course grades“ (O’Connor & Chassie, 1980). Die Autoren geben leider keine Erklärung für ihre Beobachtung. Einige Autoren führen den Studienerfolg auf das Selbststudium zurück (Doumen et al. 2013; Masui et al. 2012). Selbstverständlich spielt das Selbststudium eine Rolle, aber die Quantität der „study time“ ist nicht entscheidend, weil die Zeit für die Studierenden angesichts von Motivation, Konzentration einerseits und Ablenkung und Prokrastination andererseits eine ganz unterschiedliche Funktion annimmt.

<sup>15</sup> s. Mair et al. (2014): Statements von Studierenden: I was worried that everyone was going to know so much more than I did. (Group E, student 1); I don’t know until I get feedback because it’s a completely new thing to me, until I get feedback I don’t really know if I’m doing well or not (Group B, student 2)

in vier Studiengängen nach Höhe aufsteigend sortiert und als blaue Linie abgebildet. Für jeden Studierenden gibt es einen Wert für die Präsenzzeit, die grüne Linie bildet die Summe des Selbststudiums des jeweiligen Probanden ab. Zwischen Studierenden mit geringem Präsenzanteil und denen mit hohem Präsenzanteil liegen gut 100 bis 140 Stunden Differenz in fünf Monaten und der Selbststudienanteil der Studierenden ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Die Linien scheinen zu besagen, dass keine Relation zwischen Präsenz und Selbststudium besteht, da der Selbststudienanteil der Studierenden sehr variiert, aber das täuscht. Die Korrelationen zwischen Präsenz und Selbststudium sind in allen vier Stichproben verschieden. In einigen Studiengängen ergibt sich eine Korrelation von Null (z.B. BWL) oder nahezu Null (z.B. Erziehungswissenschaft), in anderen finden wir moderate nicht-signifikante oder auch höhere signifikante Korrelationen, sofern die Werte für das Selbststudium zwar verschieden sind, insgesamt aber mit dem Präsenzanteil parallel verlaufen bzw. ansteigen.<sup>16</sup> Es gibt anscheinend keinen einheitlichen Zusammenhang zwischen Präsenz und Selbststudium, wengleich in vielen Fällen eine häufigere Präsenz einhergeht mit einem höheren Selbststudienanteil, aber gerade nicht eine niedrigere Präsenzquote mit einem höheren Selbststudienanteil, wie die Verfechter der Substitutionsthese unterstellen. Es wird deutlich, dass keine Substitution von Anwesenheit durch Selbststudium stattfindet.

Es zeigt sich in vielen Fächern, dass eine hohe Anwesenheit zu besseren Noten führt, während ein erhöhter Zeiteinsatz im Selbststudium keine bessere Leistung ergibt: „The data failed to show any strong connection between students' total workload and grades they received; rather, they showed some evidence that regular presence at contact hours was the most positive influence on grades.“ (Pogacnik et al., 2004) Deutlicher als Collett, Gyles & Hrasky (2007) kann man diese Relation nicht beschreiben: „attendance and self-assessment opportunities **do not act** as substitutes for each other. That is, students **cannot** compensate for poor attendance by making greater use of the self-assessment opportunities and vice versa.“

Überhaupt ist das Verhalten im Selbststudium ein anderes als es die Behauptung einer Substitution der Abwesenheit durch das Selbststudium unterstellt: Während sich in den ersten 14 Wochen des Semesters das Selbststudium in Grenzen hält, bei etwa 10-12 Stunden pro Woche, steigt die Zeit für das Selbststudium kurz vor den Prüfungsterminen (cramming) im Mittel um 62% bis 75% an, wobei der mittlere Spitzenwert zweieinhalb- bis dreieinhalbmals höher ist als der Mittelwert der vorhergehenden Wochen. Cramming führt allerdings zu schlechteren Prüfungsleistungen

---

<sup>16</sup> Hätten wir nur eine Stichprobe erhoben und analysiert, z.B. BWL mit der Korrelation  $r = .00$ , dann wären wir getäuscht worden, aber da die ZEITLast-Studie eine multidisziplinäre Studie ist, werden Differenzen zwischen den vielen Stichproben erkennbar und schützen so vor vorschnellen Urteilen.

(Nofsinger & Petry, 1999). Schmidt (1983) bezeichnet cramming als „substitute“ für das geringe begleitende Selbststudium in der Vorlesungszeit: „cramming might detract from final exam performance for some students. Separate regressions reveal a significant negative coefficient for weak students“. Knox & Dotson (1969) haben bereits in den 60er Jahren dieses minimalistische Studierverhalten der Studierenden als pragmatische Einstellung kritisiert: „One can only conclude that by the time students reach college many have discovered that with little and infrequent study (cramming) they can perform up to their own standard“. Derartiges Lernen hat jedoch nur bei entsprechend gestalteten Prüfungsmethoden Erfolg.

## INDIZIEN

### **Gibt es exogene Faktoren, die vom Studierenden nicht zu beeinflussen sind?**

Eine Analyse der Abwesenheit von Veranstaltungen sollte zunächst klären, ob es exogene Faktoren gibt, die den Umfang der Abwesenheit beeinflussen und welche die Studierenden nicht beeinflussen können. Unter dieser Fragestellung werden in einigen Studien Variablen wie entfernter Wohnort, Fahrzeit und Verkehrsmittel diskutiert, aber auch Erwerbstätigkeit und Krankheit oder Gruppengröße. Ich betrachte alle Variablen außer Wohnort, Fahrzeit und Kursgröße<sup>17</sup>, als endogene vom Studierenden kontrollierbare Variablen: „The primary attendance motivator is internal, a sense of responsibility to be present.“ (Friedman, Rodriguez & McComb, 2001). Selbst Krankheit, Erwerbstätigkeit und Finanzierung durch die Eltern würde ich dazu rechnen, weil sie teilweise von der inneren Einstellung und Motivation abhängen. Wochentag und Tageszeit hingegen sind sowohl exogen als auch endogen, da es in vielen Studiengängen Wahlmöglichkeiten zwischen Veranstaltungen gibt, die zu verschiedenen Terminen angeboten werden. In den Institutionen, in denen keine Auswahl besteht, können die Studierenden zwar die Parameter nicht kontrollieren, aber immer noch ihre innere Einstellung zu Wochentag und Tageszeit.

Zu **Fahrtzeit** gibt es klare Erkenntnisse: Während Latif & Miles (2013) noch überlegen, ob ein entfernter Wohnort wohl zu geringerer Anwesenheit führen müsse („It is expected that distance is negatively correlated while having a car is positively correlated with class attendance“), und Gybers et al. (2011) glauben, das Studierende, die

---

<sup>17</sup> In einigen Studien erscheint Klassengröße als Variable, die Abwesenheit verursacht (Becker & Powers, 2001; Bai & Chang, 2015; Kelly, 2008). Burns & Ludlow (2005) registrieren eine „correlation between class size and excellence ratings ( $r = -.50$ ), between size and attendance ( $r = -.31$ )“. Martins & Walker (2006) finden ein „apparently puzzling result“, signifikant positive Koeffizienten für Klassengröße. Sie erklären sich das so: „easier modules can accommodate larger class groups“. Aber eine reine exogene Größe ist die Klassengröße sicher nicht, denn die Empfindungen beim Anblick großer Gruppen sind bei den Individuen sicher unterschiedlich.

auf dem Campus wohnen, sicherlich mehr Veranstaltungen besuchen, kommen Kirby & McElroy (2003) nach einer empirischen Analyse zur gegenteiligen Ansicht: „Someone travelling more than 30 minutes to university has an attendance rate of 8.6 percentage points greater than someone travelling less than 10 minutes.“ (s.a. Park & Kerr, 1990; Dobkin et al. 2010; Andrietti et al. 2008; Dolnicar et a. 2009). Longhurst (1999) hat Anfahrt und Wetter untersucht. Obwohl ein nennenswerter Anteil der Studierenden relativ lange Anfahrtzeiten hatte, schien dies keine Rolle für die Anwesenheit zu spielen: „The sheer amount of time spent travelling to and from college seems to have little influence on rates of absenteeism.“ Andrietti et al. (2008) hatten ein anderes Ergebnis erwartet, finden jedoch heraus, dass die Kontrolle der Variablen Entfernung und bezahlte Arbeit den Effekt der Anwesenheit nur verstärkt: „the estimated effect of attendance on performance is substantially higher (nearly 0.50, that is about four times higher)“.

Studierende, die weiter entfernt wohnen, haben in mehreren Studien höhere Anwesenheitszeiten. Auch die ZEITLast-Studie weist für fast alle untersuchten Studiengänge moderat positive bis hohe positive Zusammenhänge zwischen Fahrtzeit und Anwesenheit in mehreren Studiengängen nach, egal ob Großstadt oder Land. Es ist im Grunde nicht verwunderlich, dass Fahrtzeit und Anwesenheit einen engen positiven Zusammenhang eingehen, denn wer sich mit Verkehrsmitteln auf den Weg zur Hochschule macht und eine längere Anreise hat, bleibt dort den Tag über und nutzt die Zeit und verschwindet nicht mal eben ins Studentenwohnheim, um Wäsche zu waschen, einzukaufen oder sich auszuruhen.

Von den Studierenden gut kontrollierbare Variablen sind Jahreszeit, Wochentag und Tageszeit, und sogar Wetter und Krankheit, denn ob man sich auf den Weg zur Lehrveranstaltung macht, egal ob es stürmt oder schneit, und ob man einen Schnupfen aushalten kann und trotz Kopfschmerzen am Kurs teilnimmt, hängt ausschließlich von der inneren Einstellung ab. Im ZEITLast-Projekt war über 27 Stichproben der Einfluss der Jahreszeit auf das Studierverhalten deutlich zu erkennen: Die Workload der 27 Studiengänge aus der ZEITLast-Erhebung ist im Wintersemester 11% größer als im Sommersemester, die Präsenzzeit ist 18% höher, das Selbststudium 21%. Die extracurriculare Zeit ist stattdessen im Sommersemester 7% höher als im Wintersemester und zugleich ist die Krankheitsrate im Sommer mit 2% halb so hoch wie im Winter (4%), hingegen ist die Urlaubsquote im Sommer mit 21% der extracurricularen Zeit höher als im Winter (15%). Es sieht doch ganz danach aus, als würde sich die angenehmere Jahreszeit leistungsmindernd auf das Studium auswirken (s.a. Krieg & Uyar, 1997; Kantartzi et al., 2010). Jobben ist hingegen in beiden Semestern in etwa gleich niedrig mit etwa 3 Prozent.

Ähnliches gilt für die Wochentage. Die HILT-Studie (2015) aus Harvard hat sich einer raffinierten, in Deutschland aus Gründen des Datenschutzes vermutlich nicht zulässigen, Methode der Datengewinnung bedient: Ohne Wissen der Studierenden wurden vier Video-Kameras in den Vorlesungssälen installiert. Ein Programm erfasste pro Minute Bilddaten und berechnete die Zahl der unbelegten Sitze. Im Mittel besuchten 60% der Studierenden die Vorlesungen, aber die Streuung reichte von 38% Anwesenheit bis zu 94%. Die Anwesenheit fiel im Verlauf des Semesters von 79% bis auf 43%. Kurse, die Anwesenheit registrierten oder bewerteten, zeigten eine höhere Anwesenheit (87%) als andere (49%). Die Anwesenheit in Kursen, welche die Studierenden selbst ausgewählt hatten, und in Kursen, deren Termine den Studierenden besser passten, war höher (s.a. Baum & Youngblood, 1975).

Viele Studien haben Differenzen zwischen Wochentagen gefunden, wobei man berücksichtigen muss, dass es natürlich lokale Besonderheiten in der Bedeutung der Tage geben mag, aufgrund derer sich die Ergebnisse unterscheiden. Ich erwähne an dieser Stelle einige Studien, die Unterschiede an bestimmten Wochentagen herausgefunden haben: Newman-Ford et al. (2008): Freitag; Burd & Hodgson (2005): Mittwoch; Martins & Walker (2006): Montag und Freitag; Kirby & McElroy (2003), Longhurst (1999), HILT 2014, Marburger (2001), van Blerkom (1996), Timmins & Kaliszer (2002); Rodgers (2002), Cleary-Holdforth 2007: Montags und Freitags, Kelly, G.E. (2008): Freitag, Krieg & Uyar (1997): Freitag; Kelly, G.E. (2012). Caffrey & Klugh (1971) vergleichen die Montag-Mittwoch-Freitag-Gruppe mit der Dienstag-Donnerstag-Sonnabend-Gruppe. Das ist ein etwas ungünstiger Vergleich, weil in beiden Gruppen ungeliebte Tage stecken, wie die anderen Studien erkennen lassen. Zwar erhalten die Studierenden in der Dienstag-Donnerstag-Sonnabend-Gruppe bessere Noten, aber die Differenz ist nicht signifikant. Nie mit im Blick sind die Wochenenden. Im ZEITLast-Projekt wurde ermittelt, dass die Hälfte der Studierenden an Wochenenden nichts für das Studium tut und die andere Hälfte im Mittel gerade mal eine Stunde pro Tag Selbststudium betreibt.

Für die Tageszeit sind die Erkenntnisse nur in wenigen Studien unklar (s. Gusset, 1976), während in vielen anderen Studien eindeutig herauskommt, dass Kurse am frühen Morgen schlechter besucht werden, s. Burd & Hodgson (2005): 9 Uhr; Martins & Walker (2006): vor 10 Uhr und nach 16 Uhr; Paisey & Paisey (2004): früher Morgen; Davis et al. (2012): frühmorgens. Die Abwesenheit ist zu bestimmten Uhrzeiten des Tages höher, s. Budig (1991); Baum & Youngblood (1975); Arulampalam et al. (2007): morgens; Burrus & Graham (2010): early morning; Wolbring (2012); van Blerkom (1996); Kantartzi et al. (2010).



Weitere Kriterien, die geprüft wurden, sind Wetter (Longhurst, 1999), Wohnen in der Familie (Andrietti et al., 2008; Trice, 2000), Sitzordnung (z.B. Newman-Ford et al. (2008), Marcketti et al. 2013), Parties und studentische Burschenschaften (Wang et al. 2014 und 2015). Besonders ulkig ist der Befund von Wolbring (2012), der einzigen deutschen Studie unter den fast 300 Studien: „students seem to have a preference for more physically attractive instructors“ (S. 82). Ich frage mich, wie Wolbring das gemessen haben will.

## Gründe, Motive und Entschuldigungen

Unter den 298 Studien widmen sich 48 Studien speziell der Frage, welche Gründe die Studierenden für ihr Fernbleiben von Veranstaltungen angeben. Der am häufigsten angegebene Grund ist in den meisten Studien Krankheit, gefolgt von konkurrierenden Anforderungen aus dem Studium („other assignment“) und Jobben. Auf das Motiv Krankheit gehe ich gleich noch eingehender ein, das Motiv Erwerbstätigkeit hatte ich bereits angesprochen. Kurz noch zur Frage der konkurrierenden Anforderungen im Studium: Zeitlich konkurrierende Anforderungen im Studium gibt es in manchen Studiengängen, aber vielfach ist der zeitliche Druck, den die Studierenden dann spüren, durch Prokrastination hausgemacht, denn meistens sind die Anforderungen länger vorher absehbar, aber bekanntlich ist Cramming, kurzfristiges Prüfungslernen, das charakteristische Phänomen des heutigen Studiums (s. Abb. 9).

Sehr hoch rangieren in vielen Studien die Motive Müdigkeit („tired“) aufgrund von Feiern am vorigen Abend und Langeweile („boring“) als Abwehrmechanismus gegen spröde oder schwierige Inhalte. Dabei wäre es gut, sich dieser Emotion einmal gründlicher auszusetzen, denn „a moment of boredom can be an opportunity to go inward to your imagination, an opportunity for new thinking.“ (Sherry Turkle, 2015, S. 218)

Danach kommen alle anderen Gründe mit deutlich niedrigeren Anteilen. „However, a number of the reasons for absenteeism offered by students appear to be quite trivial in nature and give rise to the question of how much students actually value educational activities such as lectures and tutorials.“ (Cleary-Holdforth, 2007) Die folgende Tabelle stellt Daten aus mehreren Befragungen zusammen.

Longhurst 1999	%	Friedman 2001	%	Paysie 2004	%	Kottasz 2005	%
sick	80	sick	38	paid work	32	sick	72
medical problem	63	tired (learn)	32	other assignment	25	transport	61
weather	51	tired (fun)	32	sick	21	other assignment	61
social activity	46	personal	22	hangover	6	too early/too late	50
other assignment	42	attention not taken	32	laziness	3	get notes somewh.	38
transport	38	want a break	20			couldn't be bothered	15
social with friends	38	out of town	20				
with family	37						
Massingham 2006		O'Dell 2008	%	Verbeeten 2007	%	Westrick 2009	%

sick	2.4	sick	37	sick	38	sick	36
busy	2.6	other	21	tired	32	tired	34
paid work	2.2	paid work	20	personal	22	other assignment	26
other assignment	1.4	child care	5	attention not taken	21	emergency	19
boring	1.7	out of town	4			out of town	13
		death family	4			... paid work	0
<b>Oakley et al. 2011</b>		<b>Kinlaw 2012</b>		<b>Bati 2013</b>		<b>%</b>	
sick		death family	84	tired	65		
uninteresting		personal	48	sick	59		
too tired		sports event	38	crowded	56		
too busy		sick	23	too early/too late	47		
get notes somewhere		attention not taken	14	boring	45		
boring				get notes somewhere	42		
paid work							
could not be bothered							

**Tab. 2: Befragungen zu Motiven für Abwesenheit von Lehrveranstaltungen**

Während die meisten Studien auf Fragen früherer Befragungen zurückgreifen und keine neue Varianten aufnehmen, lassen Friedman et al. (2001) Studierende einen Aufsatz über ihre Gründe schreiben, Veranstaltungen fernzubleiben. Die Aussagen wurden in Items für einen Fragebogen umgewandelt, der 333 Studierenden vorgelegt wurde. Die subjektive Überzeugung „Die Abwesenheit macht keinen Unterschied für meine Leistung“ schien entscheidend für das Handeln zu sein. Es sind Motive der Immunisierung oder Rechtfertigung, „common student rebuttals“ (Jarrio, 2015), man könne mit dem Skript allein auskommen (Hardy et al. 2004, Hunter & Tetley, 1999). Das kann in einigen Fächern, abhängig von der Art des Wissens, tatsächlich funktionieren, gilt aber nur für wenige (Jarrio, 2015). In der Studie von Marburger (2001) geben 79% der Studierenden an, „that up to six absences in a semester was acceptable (2001, 106).“ Während in der Befragung von Hassel & Lourey (2005) in der zehnten Woche des Semesters 93% der Studierenden sich als verantwortlich einschätzen, verpassen 39% gerade drei oder mehr Termine. Longhurst (1999) untersucht fünfzehn Begründungen für Abwesenheit: „Factors to do with courses and teachers are found to be the least significant. There is some evidence that students' general degree of commitment to education may be the most important factor related to levels of absenteeism.“

In den Interviews von Barlow & Fleischer (2011) kommt es zu illustrativen Aussagen:

„I have had a lot of things going on outside [the course] you know, organising my money and my finances, doing all my washing and stuff like that, basically living on my own. (male student, 19)“

„When I was at school somebody made sure that I sat down and did the work, but here I just have got so much of a free rein. If people don't knock at my door and get me out of bed at 9 am, God knows what time I will be up. (male student, 23)“

### **Das Motiv Krankheit**

Krankheit und Schlafmangel streiten in mehreren Studien um die Rangfolge (Westrick, 2009; Bati et al., 2013). Abernethy & Padgett (2010) sammeln Entschuldigungen, die zu verpassten Prüfungsterminen vorgelegt und durch Belege bzw. Dozentenrückmeldung dokumentiert werden: „Almost all excused absences were for medical reasons (57 excuses for 83.8 percent of total excuses).“ Die Wahrscheinlichkeit, die erste Prüfung oder die Abschlussprüfung zu verpassen, ist allerdings signifikant geringer als eine der Zwischenprüfungen zu versäumen: „These differences in miss rates between exams are so great that it provides compelling evidence that some students unethically use faked excuses to time when they take tests. So few students miss final exams that it seems as if Grandma never dies during finals.“

Krankheit ist die dominante Entschuldigung (Longhurst, 1999; Massingham, 2006; Paysie & Paysie, 2004; Westrick, 2009). Vermutlich können wir Müdigkeit und „hangover“ auch zu diesem Motiv zählen, denn „„Illness' is the easiest explanation to give for non-attendance, since it is one of the few legitimate reasons for absence. It is also a wide ranging term, subjectively interpreted by individuals in different ways according to different contingencies.“ (Young et al., 2010). Gump (2004) ermittelt unter dem Titel „The Truth Behind Truancy“ die Gründe der Studierenden für ihr Fernbleiben: Wetter (42%), Gesundheit (84%), mangelnde Vorbereitung (8%), andere Aufgaben (66%), Unbequemlichkeit (16%) und Persönliches (26%): „The most common rationale given for missing class (chosen by 84% of the respondents) was ‚health': being tired or otherwise sick—but not sick enough to see a doctor.“

Glauben wir den Daten aus Befragungen, so müssten unter den Studierenden Heerscharen von Kranken existieren. Dies ist jedoch nicht der Fall: In den im ZEITLast-Projekt untersuchten Studiengängen lässt sich aufgrund der empirischen Messmethode per Zeitbudget genau verfolgen, wie oft und wann Krankheiten auftreten. Krankheiten sind recht selten, sie machen nur 2.5% der gesamten Wachzeit und etwa 7.5% der Workload aus, treten aber gehäuft zu Prüfungszeiten auf. Longhurst (1999) stellt dazu fest:

„Pretending to be ill as an excuse for not attending college was admitted to by 28% of the sample. Seventy-three percent of students who pretended to be ill had missed one or more classes in the last week as compared with 44% of those who claimed never to feign illness. On average students who feigned illness had missed over twice as many classes in the last week (1.9) as compared with those who did not use this excuse (0.8). Even so feigned illness is one of the less important factors associated with absenteeism.“

## „Grandma died again“<sup>18</sup> Fraudulent Excuses: Zeitgewinn und Prokrastination

Eine unpublished master's thesis aus den 80er Jahren (Beck, 1985) versuchte m.W. als erste, die Entschuldigungen bzw. Ausreden der Studierenden sowie rechtswidrige Handlungen, Ladendiebstahl, Betrügen und Lügen herauszufinden. 60% der Probanden hatten eine Ausrede benutzt, um einen Test zu vermeiden oder eine Hausarbeit zu verschieben. Caron et al. (1992) bittet die Studierenden, ihre Entschuldigungen für Abwesenheit danach zu unterscheiden, ob sie „fraudulent“ (gelogen) oder „legitimate“ (wahr, berechtigt) sind. Roig & Caso (2005) wiederholen die Studie 12 Jahre später. Die Anteile zwischen „realen“ und „erfundenen“ Gründen schwanken bei vielen Aussagen erstaunlicherweise um die 50%-Grenze. Den Grund dafür sehen beide Forschergruppen in einem der Prokrastination verpflichteten Studierverhalten: „It is no surprise that the most common reason (91%) for fabricating an excuse was the hope of gaining more time.“ Beide Gruppen berichten, dass Studierende mit besseren Noten weniger Ausreden benutzen. In der folgenden Tabelle stellen Roig & Caso (2005) ihre Ergebnisse der dreizehn Jahre früheren Studie von Caron et al. (1992) gegenüber. Sie hatten dieselben Items benutzt:

Given Excuse	Caron et al. 1992, N = 261		Roig & Caso 2005, N = 380	
	Fraudulent	Legitimate	Fraudulent	Legitimate
Personal illness	96	115	142	157
Family emergency	77	53	99	111
Did not understand assignment	45	55	79	91
Alarm failed/overslept	36	42	59	58
Left paper in dorm	33	33	26	29
Out of town	24	33	29	29
Computer failed	24	27	68	59
Grandparent death	6	21	12	24
Best friend death	0	4	3	5
Other	43	59	34	37

Tab. 3: Fraudulent Excuses, nach Caron et al. 1992 und Roig & Caso, 2005

Ferrari & Beck (1998) berichten über eine frühere Studie (Keene, Levine & Ferrari, 1995), in der die Studierenden einen Anteil von 65% der Entschuldigungen als phony

<sup>18</sup> Titel der Studie von O'Dell & Hoyert (2008).

excuses bezeichnet hatten. Sie deuten die Ausreden ebenfalls als Ausfluss von Prokrastination<sup>19</sup>. Calhoun & Wouters, 2009 registrieren 62% gelogene Entschuldigungen. Grabe et al. (2005) ermitteln 40% „phony excuses“, Hensley et al. (2013) finden bei 292 Studierenden 57.19% „academic dishonesty“: „Low grades corresponded with high rates of academic dishonesty, specifically in terms of having provided false excuses.“

Die Studie von O'Dell & Hoyert (2008) ist aus methodischer Sicht interessant, weil sie keine Befragung, sondern eine Art Spurensuche ist, eine Sammlung real vorkommender Begründungen für Fehlzeiten. O'Dell & Hoyert sammeln 20 Semester lang 596 Entschuldigungen, die ihre Hochschule für Abwesenheit verlangt, und können dabei auf 233 durch Dokumente bestätigte und 363 nicht-belegte Entschuldigungen zurückgreifen. Der Unterschied macht sich bemerkbar: Studierende mit dokumentierten Entschuldigungen haben bessere Noten als die anderen. Die Autoren merken süffisant an: „The prototypical excuse, ‚my grandmother died,‘ appeared at a relatively low and similar frequency as in the earlier studies, which is comforting both for faculty and grandmothers.“

Woodfield et al. (2006) bitten die Studierenden, ihre Gründe für Abwesenheit als vermeidbar oder unvermeidbar zu bezeichnen: 59.1% wurden als vermeidbar bezeichnet, nur 40.3% als unvermeidbar, obwohl auch die unvermeidbaren Gründe sich letztlich als triviale Motive erweisen: „It is noteworthy that in some cases where absence was reported as ‚unavoidable‘ by students, further detail provided by them indicated that causes of such absences included: ‚catching up on sleep‘, ‚seeing my parents‘, ‚cleaning my flat‘.“

Der Zusammenhang geschwindelter Entschuldigungen mit Prokrastination wird durch die Selbstauskünfte der Studierenden überdeutlich: „Academic procrastinators compared to nonprocrastinators more frequently claimed that in the current semester they used legitimate and fraudulent excuses to avoid completing tasks, and that personal illness was used most often as a phony excuse. Participants responded that phony excuse was invented for the purpose of gaining additional time and would most likely be repeated.“ (Ferrari & Beck, 1998)

---

<sup>19</sup> s.a. Hensley et al., 2013; O'Dell & Hoyert, 2008: „Both performance goal orientation and excuse making are associated with procrastination“; Abernethy, 2010; Ferrari et al., 1998.

## EINE BESONDERE ARGUMENTATION

Werden Studierende gefragt, welchen Grund ihr Fernbleiben von Veranstaltungen hat, dann kritisieren einige die „schlechte Lehre“.<sup>20</sup> Es sind fast nur die öfter abwesenden und leistungsschwächeren Studierenden, die die Kritik an der Lehre oder an Lehrenden als Grund für ihre Entscheidung wählen, und selbst von diesen nur wenige, etwa zwischen 2% bis 6% der Studierenden, was Longhurst (1999) zu dem Urteil führt: „experiencing teachers and subjects as unsatisfactory are some of the least important factors related to student absenteeism...“.<sup>21</sup>

Longhurst 1999	%	Paysie 2004		Kottasz 2005	%
dislike subject	16	class not useful		get notes somewhere	38
dislike teachers	12	was not prepared		poor content	23
		class too long		poor lecturer	23
		(ohne %-Angabe)		lectures are not worth	6
Massingham 2006	Sk	Westrick 2009	%	Fitzpatrick 2011	%
lecture is online	1.6	content available	23	lectures are boring	10
dislike lecturer	1.6	attention is not taken	21	dislike material	8
dislike subject	1.4	no one notices me	9	dislike lecturer	5
couldn't be bothered	1.5				
Oakley et al. 2011	Sk	Kinlaw 2012	%	Bati 2013	%
notes are available	1.8	no assignment	38	lecture is boring	45
couldn't be bothered	1.7	no interest	35	lecturer is boring	41
unit boring	1.8	boring teacher	34	friends don't attend either	40
dislike lecturer	1.6	unpleasant teacher	32	lecture notes are enough	42
waste of time	1.6				
Did not fit lifestyle	1.4				

Tab. 4: Kritik an der Lehre in Befragungen (Sk = Skalenwerte)

<sup>20</sup> Die Ergebnisse sind zum Teil abhängig von der Befragungsmethode: Wenn ausschließlich nach Kritik an der Lehre gefragt wird, ergeben sich höhere Prozente (z.B. Brewer & Burgess, 2005; Clay & Breslow, 2005; Massingham, 2001). Wird aber nach positiven und negativen Eindrücken gefragt, landen die kritischen Aussagen meistens auf den unteren Rangplätzen (s. Longhurst, 1999; Bati et al., 2013; Fitzpatrick, 2011; Galichon & Friedman, 1985; Kalab, 1987).

<sup>21</sup> Bei Zazulia & Goldhoff (2014) machen die „seldom-attender“ 6%-12% der Studierenden aus. Longhurst (1999) stellt fest: „Thirty-one per cent of students said that there were teachers they did not like but only 12% said that they had missed classes for this reason and with an Index of Absenteeism of 0.06 it was the least significant factor in accounting for absenteeism.“

Ausgerechnet diesen Aspekt nutzt die Hochschulpolitik von NRW, um das Verbot der Anwesenheitspflicht zu begründen, und verstärkt damit die Stimme einer lautstarken Minderheit. In der Regel gilt, die anwesenden Studierenden urteilen überwiegend positiv über die Lehre<sup>22</sup>, und selbst von den häufiger Abwesenden äußern sich nur wenige negativ! Die Studierenden mögen in einigen Fällen Recht haben, jedoch erklären solche Fälle nicht, warum es stets die besten Studierenden sind, die zu fast 100% an den Vorlesungen teilnehmen, und warum es fast nur Studierende mit schwächeren Leistungen sind, die öfter als 20% den Vorlesungen fernbleiben und von denen einige dann zur Kritik an der Didaktik der Lehrenden greifen. Die Abhängigkeit der Evaluationen von den Lernniveaus der Studierenden<sup>23</sup> wird auch bei Massingham et al. (2006) deutlich. Sie bilden drei Gruppen nach Leistung, unterscheiden Vorlesungen und Seminar und prüfen dann, welche Gründe für das Fehlen wie häufig genannt werden. Bei fast allen Gründen urteilen die Leistungsniveaus signifikant unterschiedlich. Ein deutliches Indiz für den Zusammenhang von geringer Leistung, Abwesenheit und kritisierender Lehrevaluation liefert die Post-Analyse von 743 Datensätzen aus der Lehrevaluation von Schlenker & McKinnon (1994): „One implication of the findings on absenteeism is that learning should be a joint responsibility of students and instructors. Students have to take responsibility for attaining their own educational goals by attending class regularly.“

Die hochschuldidaktischen Konzepte guter Lehre, etwa durch aktivierende Lehrmethoden, sind nicht so eindeutig ideale Lösungen, wie es sich viele Beobachter vorstellen. Wir wissen, dass Anfänger und unvorbereitete Studierende sich im Unterricht nicht äußern mögen. Wir wissen, dass einige Studierende die aktiveren Lehr-Lernmethoden sehr schätzen, während andere sie völlig ablehnen, weil sie von ihnen eine „freie“ Aktivität eventuell gar mit emotionaler Beteiligung verlangen (z.B. Rollenspiel, Brainstorming). Die zwiespältige Rolle der modernen Unterrichtsmethoden Fallstudie, Rollenspiel, Brainstorming, Video, Computer etc. wird in der Studie von Brewer & Burgess (2005) deutlich. Sowohl bezogen auf Kurse, an denen man ein Interesse hat, als auch auf solche, für die man kein Interesse aufbringen kann, rangieren diese Methoden ganz unten. Die Gründe sind motivationaler Natur: Misserfolgsängstlichkeit und geringes Kompetenzbewusstsein führen zur Zurückhaltung im Unterricht. Aktives Verhalten lässt sich nicht erzwingen. In der Befragung von Westrick

---

<sup>22</sup> In der Studie von Schmulian & Coetzee (2011) erkennen die Studierenden den Sinn der Vorlesung mit über 89% an, nur 1% urteilt anders. In der Studie von Bati et al. (2013) sehen 58% der Studierenden den Nutzen in der Vorlesung für sich selbst: „Whilst fewer than one fifth of students believe that the lectures are easy and that they can learn without attending, 40% affirm that lecturers have a positive influence on their learning about that subject.“

<sup>23</sup> s.a. Fianza (2006): „BIOL 20 students with 50% class lecture attendance had assessed the course and the instructor with higher or more favorable rankings versus students with a low attendance rate of < 50%.“



(2009) nach den Gründen für die Teilnahme wurde daher ein Item am seltensten von den 98 Probanden gewählt: „I want to ask questions in class“.

Bei der Kritik an der Lehre handelt es sich um einen Abwehrmechanismus, eine unbewusste Strategie der Rationalisierung, die das bedrohte Selbstbild<sup>24</sup> durch Schuldzuweisung an Andere vor der Angst schützen soll. Es ist bekannt, dass Bedrohungswahrnehmung, z.B. Prüfungsangst, geringes Selbstvertrauen etc., beim Lernen eine große Rolle spielt (Schulmeister, Metzger, Martens 2012) und der Anteil angstbestimmter und rezessiver Lernender recht hoch ist.

Wegbleiben ist aber nicht eine „deliberate decision“, wie z.B. Billings-Gagliardi & Mazor (2007) meinen, oder eine „informed decision“<sup>25</sup>, für die andere Autoren sie halten (St. Clair, 1999<sup>26</sup>; Gybers, 2011), sondern ein von Misserfolgsangst und geringer Kompetenzerwartung getriebenes Ausweichen vor der Aufgabe oder Aufschieben des Lernens. Der Zweck der Rechtfertigungen (justifications) im Vergleich zu Ausreden (excuses) ist Selbstschutz, er “permitted the students to explain the negative act in a way designed to protect the self” (Kalab, 1987, 83). Ich gehe davon aus, dass es sich bei der Entscheidung, dem Unterricht fernzubleiben, um eine willkürliche, gelegentlich auch spontane endogene Entscheidung handelt. Genau dies meinen Andrietti et al. (2008) mit der Aussage, „attendance rate is potentially endogenous, given that students choice of whether to attend lectures is positively affected by unobservable individual characteristics“. In der Befragung von Grabe, Christophersen & Douglas (2005) geben die Studierenden der Kategorie „voluntary absence“ den höchsten Wert noch vor Krankheit, Konflikt mit anderer Studienverpflichtung und Erwerbstätigkeit: „Students were willing to admit that they skipped a substantial number of classes and to acknowledge that over 40% of these absences occurred simply because of what students labeled as a voluntary absence.“ Die Entscheidung ist willentlich, gelegentlich auch spontan, aber keinesfalls nach allen Gesichtspunkten bewusst durchdacht. Wer auf Prokrastination setzt, geht das Risiko ein, zu spät zu kommen, verschafft sich

---

<sup>24</sup> Ich betrachte die Idee des Selbstbildes in erster Linie aus hermeneutischer Perspektive als in der humanistischen Tradition des personenzentrierten Ansatzes von Carl Rogers wurzelnd. Ein verwandtes Konzept der analytisch-empirischen Psychologie ist das des self-handicapping, das durch entsprechende Tests gemessen und als eine Strategie betrachtet wird, „for regulating the threat to self-esteem elicited by the fear of failing in academic achievement settings.“ (Schwinger et al., 2014) Schwinger et al. haben in einer Meta-Analyse zu self-handicapping 36 Studien mit 25.550 Probanden verglichen und haben eine mittlere Effektstärke von  $r = -.23$  zwischen self-handicapping und Leistung errechnet, „indicating that the frequent use of self-handicapping is probably associated with poor performance.“

<sup>25</sup> Clay & Breslow (2008) erkennen die Falle, in die Billings-Gagliardi & Mazor getappt sind: „While students may or may not be deliberate or systematic in making their decisions, they do explain them this way in retrospect.“

<sup>26</sup> „Recognizing that students decide to attend college, it follows that they can make an informed decision to attend class. Their intrinsic motivation to attend college is paralleled by their motivation to achieve academically.“ Ist das zynisch gemeint, oder glaubt St. Clair das wirklich?

aber auch Erleichterung von Selbstzweifeln: „Waiting until it is too late to adequately complete a project can sometimes function as an attempt to buffer the self against the negative effects of failure.“ (O’Dell & Hoyert, 2008)

Mit der Bedrohung des Selbstbilds hängt zusammen, dass Lernziele als fremdbestimmt und nicht als selbstkongruent erlebt werden. Hier fängt die eigentliche Problematik erst an: Schlechte Lehre kommt sicher vor. Aber wie gehe ich als Student damit um? Übernehme ich die Verantwortung, halte ich durch oder weiche ich auf Ablenkungen aus und verschiebe meine Aufgaben? Auch die selbstbestimmten Studierenden haben es nicht nur mit selbstkongruenten Zielen zu tun, sie halten aber die Spannung zwischen ihrem Selbstbild und ungeliebten Zielen aus, während viele angstbestimmte Studierende das Lernen meiden (s. Kuhl, 2000). Selbstbestimmtheit, Konzentration und klares Studienverhalten erklären, warum erfolgreiche Studierende weniger Zeit benötigen, wie wir im ZEITLast-Projekt festgestellt hatten (Schulmeister, Metzger & Martens, 2012; s.a. Plant et al. 2005).

Das Selbst braucht Entschuldigungen für das Fernbleiben. Die Verschiebung von Schuldzuweisungen von sich auf andere ist dafür eine bekannte Strategie. Bedauerlich, dass die Politik dieses Spiel mitspielt und die Bringschuld den Professoren und der Lehre zuweist. Zunächst haben die Studierenden selbst die Verantwortung für ihre Entscheidung und ihr Verhalten. Wenige Autoren der hier besprochenen Studien teilen die Vorstellung der Hochschuldidaktik vom eigenverantwortlichem Lernen, das aber, wenn wir den Theorien und Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung und der Motivationspsychologie folgen, nie voll erreicht werden wird. Setzt der Staat ein solches Ideal als alleinige Norm, so lässt er nicht nur die Studierenden ohne Orientierung, sondern gewährt auch den Lehrenden in ihrem moralischen Dilemma keine Rückendeckung.

Das Gegenbild zu den idealisierten mit rationalen Entscheidungen aufwartenden Studierenden zeichnet die Motivationspsychologie. In unseren Motivationsanalysen an größeren Stichproben (Schulmeister, Metzger & Martens, 2012) mussten wir immer wieder feststellen, dass eine Minderheit selbstbestimmter Lernender einer größeren Gruppe von Studierenden gegenüber steht, die mit Angst, negativen Gefühlen, Ablenkungsneigung und Prokrastination zu kämpfen haben, die Lernziele als fremdbestimmt erleben und dem Lernen aus dem Weg gehen, während eine ähnlich große dritte Gruppe Studierender mit minimalistischen Strategien einen pragmatischen Zugang zum mittelmäßigen Bestehen von Prüfungen sucht. Das Selbststudium macht in vielen Studiengängen zwischen 0 und 2 Stunden pro Tag aus, ein Drittel bis zur Hälfte der Studierenden lernt an Wochenenden gar nichts, erst kurz vor den Prü-

fungen. Das sind keine guten Voraussetzungen, um die Studierenden damit allein zu lassen und eine Abstimmung mit den Füßen antreten zu lassen.

Auf weitere Motive, die in einigen Studien untersucht wurden, will ich abschließend nur cursorisch hinweisen. Das sind vor allem die Variablen, die stark an das Freizeitleben angekoppelt sind, das soziale Leben der Studierenden außerhalb des Studiums: „The great majority of students (93%) claimed to have friends who attended the college and 38% had missed classes to be with these friends“ (Longhurst, 1999).

Die korrelative Studie von Galichon & Friedman (1985) stellt die Bedeutung des Soziallebens für die Studierenden heraus:

„They find education to be of little importance to their future career; they have a need to socialize with peers, yet have less interest in school organizations; they are likely to have a higher consumption of alcohol, marijuana, and other drugs.“

Zu vergleichbaren Erkenntnissen kommt Kowalewski (1989): „By far the most valid predictors of class-cutting were the social life variables that included marijuana use ( $r = .60$ ,  $p = .001$ ) and bar attendance ( $r = .41$ ,  $p = .001$ ).“ Bei Desalegn et al. (2014) ist „social drug use“ mit deutlich schlechterem Studienerfolg verbunden. In der Studie von Trice et al. (2000) erweisen sich Alkohol, Depression und Anwesenheit als signifikant. In der Gesamtheit zeigten die Variablen Wirkung, „class cutting was related to reckless behaviors which could affect GPA, alcohol use, speeding, and law breaking“, obwohl die einzelnen Variablen nicht signifikant luden. Das ist so ungewöhnlich nicht, wie die große Alkohol-Studie der Harvard School of Public Health zeigt (Wechsler, 1996), die allerdings bereits aus dem Jahr 1996 stammt, aber anhand einer großen Stichprobe von über 17.000 Studierenden aus 140 Hochschulen die Folgen heftigen Trinkens (binge drinking) ermittelt: „Fully 84 percent of all students surveyed reported drinking during the school year with nearly half- 44 percent- of all students qualifying as binge drinkers and 19 percent as frequent binge drinkers.“

Was machen die Studierenden eigentlich, wenn sie kein Selbststudium betreiben? Tanner et al. (2009) ist eine der wenigen Studien, denen es gelungen ist, verlässliche Daten zum Freizeitverhalten der Studierenden zu bekommen. 212 Studierende der Wirtschaftswissenschaft führten ein Logbuch, leider nur eine Woche lang, in das sie die Stunden eintragen, die sie mit YouTube, FaceBook, MySpace, dem Fernsehen, dem Lernen und einigem anderen verbringen. Interessant sind an dem Vergleich besonders drei Ergebnisse: Sie verbrachten mehr Zeit mit dem Internet (22.49 Stunden) als mit dem Studium (21.86 Stunden), ihr Fernsehkontingent (10.89 Stunden) übertraf ihr Selbststudium (9.66 Stunden), und sie schätzten, dass sie 15.37 Stunden pro Woche in Lehrveranstaltungen präsent seien, aber es waren nur 12.20 Stunden.

Auch die Studien von Wang et al. (2014 und 2015) haben Aufschluss darüber gebracht, womit die Studierenden die Abende verbringen. Wang et al. haben die sensing data der mobile phones von 48 Studierenden zehn Wochen lang aufgezeichnet und so folgende Variablen erfasst: „1) *objective sensing data*: sleep (bedtime, duration, wake up), face-to-face conversation duration, face-to-face conversation frequency and physical activity (stationary, walk, run); 2) *location-based data*: location, co-location, indoor/outdoor mobility and distance covered; 3) *other phone data*: light, Bluetooth, audio, Wi-Fi, screen lock/unlock, phone charge, and app usage.“ In der korrelativen Analyse entdecken sie negative Zusammenhänge zwischen Mitgliedschaft in Vereinigungen, Teilnahme an Parties etc. und Studienerfolg, aber auch positive Zusammenhänge mit Studienerfolg bei Steigerung der Anwesenheit, der Studienleistung oder der Reduzierung der sportlichen Aktivitäten. Besonders interessant ist der Befund, dass Studierende, die am Abend weniger telefonieren, besser im Studium abschneiden.

Clark et al. (2011) bringen noch weitere Motive in die Diskussion: Einige Begründungen der Studierenden offenbaren nach ihrer Ansicht so etwas wie „consumerism“, eine Verbrauchermentalität, die aber ein komplexes Motiv ist und nicht nur finanziell (i.e. „habe dafür bezahlt“) gedeutet werden kann. Ich denke, es handelt sich um eine Einstellung, die den Tauschwert betont. Das bestätigen Hassel & Lourey (2005): „a theme underlying many of them is that of commodification, exchange, and transaction. That is, students have come to understand the purposes of education in metaphors of currency—whether it is money or knowledge.“

## Der Effekt einer Mandatory Policy

Da die meisten Studien einen negativen Zusammenhang von Abwesenheit und schlechten Leistungen belegen, könnte man auf die Idee kommen, das Verbot der Anwesenheitspflicht wieder aufzuheben. Dazu muss es aber gar nicht kommen, denn besonders interessant sind in dieser Frage einige Studien, die nachweisen können, dass bereits die Thematisierung der Anwesenheitsproblematik zu Beginn einer Veranstaltung zu einer Verbesserung der Anwesenheit beiträgt<sup>27</sup> und dass Anwesenheitskontrollen ohne Sanktionen, ein Monitoring, zu einem deutlichem Anstieg der Anwesenheitsquote führt, so dass evtl. eine verpflichtende Anwesenheitspolitik nicht notwendig ist.<sup>28</sup>

Die meisten Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass die Einführung einer „mandatory policy“ die Anwesenheit dramatisch erhöht. Barlow & Fleischer (2011) berichten, dass die Einführung einer Regelung nicht nur die Anwesenheit erhöht, sondern auch das Leistung, wobei die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Dozenten nicht gesunken ist. Subramaniam et al. (2013) erhalten nach Einführung einer Anwesenheitspflicht ein erstaunliches Ergebnis: Der Anteil der Studierenden mit ständiger Anwesenheit stieg von 4% auf 11% und führte zu besseren Leistungen. Bevitt et al. (2010) berichtet sogar: „The majority of students (75%) thought the University should monitor attendance as it gave them a feeling that the University cared about their success.“ Auch Bowen, Price, Lloyd & Thomas (2006) erleben die Studierenden viel positiver eingestellt: „Of those students who thought that attendance should be monitored, 90% stated that the University should intervene if attendance was unsatisfactory.“ Der Versuch von Baum & Youngblood (1975), ein komplexes 2x2x2 Design, in dem die Intervention zwischen den Gruppen getauscht wurde, registrierte sowohl eine höhere Anwesenheit als auch einen Leistungsvorsprung, und der Versuch blieb ohne negativen Einfluss auf die Zufriedenheit. Interessant sind in einem solchen Kontext eine Art von Realexperimenten: Die Hochschule von O’Sullivan et al. (2015) hatte die

---

<sup>27</sup> Moore et al. (2003): Eine geringfügige Erinnerung reicht, um die Anwesenheit um 9% zu steigern und die Durchfallquote um 70% zu senken; Snyder et al. (2014): „students they were expected to attend but offered neither reward nor punishment. Results suggest that the compulsory policy reduced absenteeism.“ Die Registrierung der Anwesenheit, auch ohne Sanktionen, genügt auch bereits, um höhere Anwesenheitszahlen zu bekommen (Chen & Okediji, 2014) und führt sogar zu einer Leistungsverbesserung (Hoshover & Chen, 2005). Shimoff & Catania, 2001: „Simply recording attendance increased attendance. The effect was not only statistically significant, but was also dramatic: Absenteeism decreased by one third (from 21.5% to 14.4%).“ s.a. Snyder et al. 2012; Dobkin, et al 2010; Gatherer & Manning 1998.

<sup>28</sup> Snyder et al. (2012) vergleicht zwei Gruppen: die eine mit Anwesenheitskontrolle, die andere nicht. Die Methode wird mitten im Semester getauscht. Es zeigt sich, in dem einen Fall sinkt die Anwesenheit, in der anderen Gruppe steigt sie.

Anwesenheitskontrolle aufgehoben. Eine Analyse von 2790 Datensätzen ergab, dass die Abwesenheit danach von 32% auf 61% anstieg.

Nur wenige Studien kommen zur Erkenntnis, dass das Vorhandensein einer Anwesenheitsverpflichtung keinen Einfluss auf den Lernerfolg hat und lediglich die Anwesenheit erhöht (Berenson et al., 1992; Caviglia-Harris, 2006). Die Autoren folgern, dass sich eine verpflichtende Anordnung offenbar nicht auszahlt, z.B. LeBlanc III, 2005; St. Clair, 1999; Hyde & Flournoy, 1986.

Vor allem solche Studien, die ihre Stichprobe in schwächere und stärkere Vorleistungen differenzieren, können nachweisen, dass zunächst die Anwesenheit von öfter abwesenden Studierenden mit schwächeren Vorleistungen steigt und ihre Leistungen danach auch besser werden. Dieser Effekt greift bei den in hohem Maße anwesenden Studierenden mit sehr guten Vorleistungen verständlicherweise nicht mehr, weshalb sich eine **Differenzierung der Stichprobe** als wichtig erweist (Richter, Durfee et al., 2013; Friedman et al., 2001; Moore, 2003; Self, 2012). Ellis & Durden (1998) fanden in einer früheren Studie, dass ein High School-Kurs in Ökonomie zu besseren Noten im College-Kurs führt. Die Wahrscheinlichkeit, auf diese Weise mehr A- und B-Noten zu bekommen, wurde nicht bestätigt, aber die Wahrscheinlichkeit, eher D- oder F-Noten zu erhalten, wurde deutlich reduziert: „In other words, other things being constant, a high school economics course appears to help the poorer students, but it is not a factor in the performance of better students.“

Auch an diesem Beispiel wird erneut deutlich, dass man Schlussfolgerungen auf der Basis von Mittelwerten ganzer Stichproben erst nach Differenzierung der Stichproben aufgrund von Varianzen einzelner Variablen wagen sollte. Subramaniam et al. (2013) differenzieren das Niveau der Anwesenheitspflicht. Bei Erhöhung der Anwesenheitspflicht von 75% auf 90% steigt der Anteil der zu 100% Anwesenden von 4% auf 11%. Die erhöhte Anwesenheit hat auch eine Verbesserung des Studienerfolgs mindestens für eine Subgruppe der Stichprobe zur Folge. Bei Differenzierung z.B. aufgrund von Leistungen aus vorhergehenden Semestern ergibt sich ein anderes Bild (s.a. Cohall & Skeete, 2012). Wenn man die früheren Leistungen der Studierenden in Betracht zieht und die Stichproben in schlechtere und bessere Leistungen einteilt, so kann man feststellen: Erhöht sich die Anwesenheit, so verbessert sich auch die Leistung. Mit anderen Worten: **Es sind stets die schwächeren Studierenden, die von einer Anwesenheitspflicht profitieren!** (Richter, Durfee et al., 2013). Dies wird bestätigt durch eine Re-Analyse der Daten von Kooker (1976) innerhalb der Meta-Analyse von Credé et al. (2010), die ergab, dass eine „attendance policy is disproportionately beneficial to lower achieving students with the percentage of students receiving a D or F decreasing from 12.6% to 3.9% in an experimental psychology class when an at-

tendance policy was implemented.“ Sie rechnen deshalb mit positiven „effects of a mandatory attendance policy on weaker students“. Auch Dobkin et al. (2010) beschreiben den positiven Effekt einer mandatory attendance policy auf die Anwesenheit und folgern: „improved attendance has the potential to boost learning, at least by moderately underperforming students“. Im Grunde schließt sich hier der Kreis der Argumentation dieses Aufsatzes. Ich stellte anfangs fest, dass gerade die schwächeren Studierenden in höherem Maße abwesend sind, und jetzt, nach einer tour de raison durch die Forschung, stelle ich fest, **dass sich ihre Anwesenheit durch eine entsprechende Politik verbessern lässt und dass sich dann sogar ihre Leistungen verbessern können.**

### **Experimente mit Belohnung und Bestrafung**

Es gibt Experimente zur Anwesenheitspflicht, die mit den Strategien Belohnung/Bestrafung/Neutral gearbeitet haben (z.B. Snyder et al. 2012; Self 2012). Meistens stellt sich die Bestrafung als wirksamere Maßnahme heraus: „The results relating to the nature of the attendance policy point to the greater effectiveness of a policy that punishes students for missing class rather than one that rewards students for good attendance.“ (Self, 2012)

Bei Hansen (1990) zeigt die Gruppe mit Belohnung eine 25% geringere Abwesenheit als die neutrale Kontrollgruppe. Brooks et al. (2008) hatten für Teilnahme an jeder Sitzung jedem Studierenden 10 US\$ gezahlt, aber die „Payments to attend adult literacy classes had an adverse effect on attendance.“ Dem scheint die Studie von Richter et al. (2013) zu widersprechen, die ihre Strategie in „Carrot“, „Stick“ und „Neutral (No Carrot/No Stick)“ unterscheiden: Die Karotte obsiegt, was die Höhe der Abwesenheit anbetrifft. Aber der Widerspruch besteht nur scheinbar, denn das Ergebnis ist differenzierter: „It can also be determined that among students in the highest GPA band that no single method stands out as significantly different from any other method. At the opposite end of the GPA bands, the Carrot method has the greatest impact on student attendance by a significant amount.“ Auf die besten Studierenden hat keine Methode demnach einen Einfluss; auf die schwächeren wirkt die Belohnung.

Die Studie von Levine (1992) teilt drei Gruppen ein mit unterschiedlichen Strategien, (required explicit, not required implicit, not required explicit), die Gruppen ergeben aber keinen Unterschied, obwohl die Abwesenheit negativ mit Leistung korreliert. Anders die Studie von Jensen (2004): Es ergibt sich kein Unterschied zwischen positiver Belohnung und negativer Bestrafung, beide führen zu einer Anwesenheit von 96%, aber die neutrale Phase, in der beide Strategien außer Kraft gesetzt werden, führt zu 4% mehr Abwesenheit. Das grundsätzliche Dilemma der Anwesenheitspoli-

tik zwischen dem Anspruch auf Autonomie und fehlender intrinsischer Motivation spiegelt sich im Fazit der Studie von Chenneville & Jordan (2008):

„Results suggest that whereas students recognized the relationship between attendance and higher grades, they did not believe instructors should have graded attendance policies. This finding reflects student knowledge of the importance of attendance while simultaneously illustrating their desire for choice and autonomy in educational decision-making. Despite students' responses to these results, this study suggests that having a graded attendance policy may serve as a motivator for increasing class attendance. Without an incentive, students may lack the intrinsic motivation to attend class on a regular basis.“

### **Monitoring und Frühwarnmethoden**

Derek Bok, langjähriger Präsident der Harvard University, beschreibt in seinem Buch (2006) „Our Underachieving Colleges. A candid look at how much students learn and why they should be learning more“, was man für Studierende tun kann, die aus dem Bildungsprozess herauszufallen drohen:

„The success achieved by a handful of colleges with minority students suggests that the problem of underperformance can be overcome. But efforts of this kind are very rare. On most campuses, no systematic attempt is even made to determine which students are underperforming or how they might be helped to do better, despite the claim in countless college catalogs that the institution is committed to ‚helping all our students develop to their full potential‘.“ (S. 317)

Auch Arum & Roksa (2011), die mittels des Collegiate Learning Assessment zu der Erkenntnis gekommen sind, dass 37% weniger als fünf Stunden Selbststudium pro Woche investieren (S. 69) und 45% der Studierenden keine signifikanten Gewinne in kritischem Denken, komplexer Argumentation und Schreibfähigkeit machen (S.36), sehen einen Weg der Qualitätssicherung zumindest im Monitoring:

„To be meaningful and consequential for students, our findings suggest, ‚college for all‘ policies require that higher-education institutions focus as much attention on monitoring and ensuring that undergraduate learning occurs as elementary and secondary school systems are currently asked to undertake.“ (S. 55)

Boks und Arum & Roksas Bedenken scheinen Gehör gefunden zu haben, denn in den angelsächsischen Hochschulen schießen die Frühwarnsysteme förmlich aus dem Boden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, will ich nur einige Softwaresysteme erwähnen, die aktuell in viele Hochschulen getestet werden:

- CELCAT (<http://www.celcat.com>) UK
- CLASS120 (<http://www.class120.com>) USA



- FAST (Freshmen Academic Success Tracking Program, University of Tennessee at Chattanooga, San Diego State University, Imperial Valley University etc.) USA
- KELPIE (Glasgow Caledonian University, centralised absence monitoring & management system CAMMS) UK
- MyAT (MyAttendanceTracker.com) USA
- Starfish (<http://www.starfishsolutions.com>) (USA)
- Stoplight (Utah Valley University) USA
- CourseSignals (Purdue University) USA
- Telepen (<http://telepen.co.uk/student-attendance-system/>) UK
- UCLan ([https://www.uclan.ac.uk/students/study/attendance\\_monitoring.php](https://www.uclan.ac.uk/students/study/attendance_monitoring.php)) University of Central Lancashire, UK
- UniNanny (University of Glamorgan; Newman-Ford et al., 2008) UK
- VIZUAL (<http://www.time-attendance.co.uk>) UK

Die Systeme unterscheiden sich nicht nur in der Technik (Karte, Barcode, Sensor), sondern auch in der Art der Kontaktaufnahme (Smartphone oder grüne, gelbe, blaue Briefe) und hinsichtlich der Effekte „early warning“, „nudging“ (Stupsen; s. Sunstein & Thaler, 2003) oder „Kudos“ (Schulterklopfen, Lob). Es werden auch „Pocket Points“ (Choco State University) für den Verzicht auf mobile Geräte im Unterricht oder „Bennies“ als Belohnung für Anwesenheit vergeben, mit denen man einkaufen kann. Budig (1991 und 1995) berichtet über die Einführung eines Monitoring Systems in Vincennes, IN. Das System verschickt Postkarten an Studierende mit Hinweisen zu problematischen Daten. Die Zahl der Noten in D und F wurde in der experimentellen Gruppe signifikant reduziert und wirkte sich besonders auf die frühmorgendlichen Seminare aus. Eltern und Lehrende begrüßten das System, Studierende hassten es, weil sie sich als High School-Schüler behandelt fühlten. Die gewissenhaften Studierenden aber berührt das alles gar nicht: „the responsible students who do not miss class are totally unaffected by the project.“

Ausgehend von der Annahme, dass zwischen Selbstbestimmung und Leistung eine positive Korrelation zu beobachten ist, wollen Hoshover & Chen (2005) die Studierenden durch ein Experiment beeinflussen, in dem sie gebeten werden, ihre Leistungen mit denen des Durchschnitts der Studierenden zu vergleichen, in der Erwartung, dass der Vergleich eine eigene Motivation auslöst: „the experimental group increased their study hours relative to the control group throughout the experimental period. This might have contributed to the significant improvement of exam scores of the experimental group relative to the control group’s exam scores“.

Gegner werfen den Befürwortern einer mandatory policy Paternalismus vor (Lipscomb & Snelling, 2010). Wenn aber Kritiker vehement für sog. „adultes“ Lernen argumentieren (z.B. Timmins & Kaliszer, 2002), dann haben sie das, was sie fordern, selbst noch nicht angeboten oder durchgeführt und erlebt, nämlich dass viele Studierende auf innovative Veranstaltungen und aktive Lernmethoden auch nicht anders reagieren als auf die „langweiligen“ Vorlesungen. Dies geschieht, weil die Gründe für das Fernbleiben nämlich nicht oder nur im Einzelfall mit einer kritischen Einstellung zur Didaktik zu tun haben.

Wenn man pädagogische Verantwortung ernst nehmen wollte, wie könnte dann eine Lösung aussehen? Effektive Betreuung und Beratung setzen mindestens eine Art „attention monitoring“ oder „credit point monitoring“ voraus. Sauers et al. (2005) empfehlen ein Monitoring und eine Mitteilung zusammen mit den Prüfungsergebnissen. Zwar stellen einige Studien keinen Effekt einer Frühwarnung oder eines Feedbacks zur Anwesenheit fest (Brothen et al., 2003; Broucek & Bass, 2008), aber die meisten gehen doch von der Wichtigkeit der Früherkennung von Problemfällen aus, die Beratung und eventuell echte Hilfeleistung benötigen. Durch Monitoring kann chronisch kranken oder plötzlich erkrankten Studierenden frühzeitig geholfen und können sie vor dem Verlust eines Semesters bewahrt werden, so kann auf Probleme im Studierverhalten aufmerksam gemacht und auf die psychologische Studienberatung verwiesen werden usw. Ohne ein Monitoring verschenken wir diese Chancen.

Patterson (2015) experimentiert in einem Stanford-MOOC mit drei Strategien: „commitment“<sup>29</sup>, „reminder“<sup>30</sup> und „focusing“<sup>31</sup>. Die Methode des „commitments“ erbringt 24% mehr Lernzeit für den Kurs und bessere Noten. Studierende, die sich dieser Methode bedienen, „receive course grades that are 0.29 standard deviations higher, and are 40% more likely to complete the course.“ Die bewusste Selbstverpflichtung scheint geeignet zu sein, die Neigung zur Prokrastination aufzuhalten.

---

<sup>29</sup> ein Konzept der Selbstverpflichtung, abgeleitet aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, 1993; man setzt sich selbst Zeitgrenzen für Web-Aktivitäten, die mit dem Studium nichts zu tun haben; s.a. Ariely & Wertebroch, 2002.

<sup>30</sup> man wird erinnert oder gewarnt bei Aufhalten auf studienfremden Webseiten.

<sup>31</sup> bestimmte Webseiten werden von vornherein geblockt, um gar nicht erst in Versuchung zu kommen, eine Art Kindersperre.

## CONCLUSIO: „Let Them Vote with Their Feet“?

Karen St. Clair (1999) legitimiert die Abschaffung der Anwesenheitspflicht mit dem zwiespältigen Argument: „When students' are in control of their behaviors, the responsibility for their achievement rests with them. By making attendance compulsory, administrators' and faculty are accepting more responsibility for the academic achievement of the students than can be justified.“

Ist das ein pädagogisch akzeptabler Weg? Die Berufung auf eine angeblich vorhandene Selbstkontrolle ignoriert die Schwächen studentischer Motivation und wird an der geringen Autonomie der Studierenden scheitern.<sup>32</sup> Wenn Studierende noch über wenig Selbstkontrolle verfügen<sup>33</sup>, warum sollte es dann nicht gerechtfertigt sein, mehr pädagogische Verantwortung zu übernehmen? Die Entscheidung gegen ein Monitoring der Anwesenheit berücksichtigt nicht, dass es ganz andere motivationale Beweggründe sind, die das Handeln der Studierenden bestimmen, wie Prüfungsangst, fehlende intrinsische Motivation, Prokrastination und Ablenkungsneigung, die zur Vermeidung von Lernen sowie extensivem Freizeitverhalten, stundenlanger Internet-Nutzung und ausgedehnter Geselligkeit führen. NRW schiebt die Verantwortung für das Versagen der Studierenden auf die Lehrenden und negiert dabei die Kräfte, die stärker sind als unser Einfluss auf die negativen Gefühle der Studierenden.

Lehrende fühlen sich dafür verantwortlich, dass die Studierenden die Ziele des Studiums erreichen, Kompetenzen erwerben und eine mündige kritische Persönlichkeit ausbilden. Sie setzen vermehrt aktivierende Lehr- und Lernmethoden ein und legen Wert auf eine Lernkultur, in der wissenschaftliche Ziele und gesellschaftliche Werte eine Symbiose eingehen. Zu einer Lernkultur aber zählt gleichermaßen der ernsthafte Wille der Studierenden, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, sich eigene Ziele zu setzen und sie ausdauernd zu verfolgen. Die ethische Dimension des Studiums kann als idealer Gesellschaftsvertrag begriffen werden, der auf geteilter Verantwortung beruht und durch Aushandeln im Diskurs lebt, nicht aber durch Gesetzgebung und auch nicht durch Flucht vor sich selbst.

---

<sup>32</sup> s.a. Hassel & Lourey (2005): „Professorial indifference to absenteeism tacitly condones the behavior.“ Hassel & Lourey setzen St. Clair entgegen: „However, control and personal autonomy may not be the values a college education is intended to instill in students.“

<sup>33</sup> Barlow & Fleischer (2011): „a significant number of students have difficulty in taking responsibility for their own learning at university. By this we mean doing what is needed to enable themselves to develop into critical and autonomous learners. Academic staff feel frustrated when students do not fulfill their side of the academic contract, and they sense that higher education is being devalued.“

## ANHANG:

### Messmethoden, Verschätzfehler, Reliabilität

Bei der kritischen Bewertung der in einigen Studien doch recht unterschiedlichen und sich widersprechenden Ergebnisse sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen, deren Beachtung erst eine verlässliche Einschätzung der berichteten Erkenntnisse ermöglicht:

- Manche Fehleinschätzungen sind auf die Methodenprobleme bei der Messung von objektiven Daten zurückzuführen, wie zum Beispiel Workload, Anwesenheit und Selbststudium, aber auch Einkommen, Zeit für Erwerbstätigkeit und Fahrzeit etc. Diese Problematik haben wir in Schulmeister & Metzger (2011) bezüglich der Workload und der Zeiten für Erwerbstätigkeit bereits angesprochen. Ich habe sie noch ausführlicher in Schulmeister (2014) analysiert. In vielen Fällen werden Fragebögen eingesetzt, die mit bekannten Schwächen aufwarten: Verzerrte Erinnerung an bestimmte Zeitphasen, Verschätzen von Zeitrelationen, soziale Erwünschtheit etc. Ryan et al. (2010b): „there is reasonable ground to suspect self-reported lecture attendance to be over-stated due to the phenomenon of social desirability bias“.
- Die Nutzung oder Nicht-Nutzung wissenschaftlicher Konzepte für die Interpretation von Daten ist ein weiterer kritischer Punkt. Für unangemessen halte ich zum Beispiel die Annahme mancher Autoren aus wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen, die Entscheidung der Studierenden folge einer cost-benefit-Analyse (Billings-Gagliardi & Mazor 2007; O’Sullivan et al. 2015) oder sei ein planerisches Problem der Zeitallokation. Derartige Ansätze, wie auch die sog. Education Production Function, testen Modelle der Wirtschaftswissenschaft, indem sie von der beschränkten Ressource Zeit ausgehen, was angesichts der Masse an Freizeit nicht zutrifft, und von psychologischen Faktoren absehen. Mangelndes Theoriebewusstsein gilt aber ebenso für einige psychologische Ansätze. Viele Autoren reden von Motivation und ziehen auf der Grundlage Schlüsse, nutzen aber kein schlüssiges Konzept aus der Motivationspsychologie.
- Leider bleibt der Kontext häufig unbeschrieben, in dem die Studien stattfinden, das Fach, die Art des Wissens, die Methoden des Unterrichts und die Form der Prüfungen, die sich zum Teil danach unterscheiden, ob man mit Auswendiglernen weiterkommen kann oder nicht. Wenn kein Effekt gefunden wird, kann das auch der Art des Wissens geschuldet sein, das Gegenstand des Kurses ist. Knox & Dotson (1969), die keinen Unterschied zwischen Anwesenden und Nicht-Anwesenden finden, erklären selbst das Ergebnis mit der Art der Inhalte und der Prüfbedingung: „perhaps class attendance is not important to learning the type of material covered by the true-false and multiple choice test questions used.“ Sie vermuten, „the objective tests used were not a good measure of learning and that either the attenders or the non-attenders would have a significantly higher score if a better measure were used.“ Die Studie von Buckles & McMahon (1971) ist ein Hinweis darauf, dass vor der Prüfung des Effekts eigentlich die Art der Vorlesung kontrolliert werden müsste, denn Vorlesungen, so schließen sie, die nur den Inhalt des Moduls noch einmal erläutern, tragen

nicht zum Verständnis bei. Wenn Hardy et al. (2004) berichten, dass „the majority of students (75%) reported that they could have done well on the exams simply by reading the textbook and obtaining lecture notes, without attending lectures“, dann wirft es ein schlechtes Licht auf rein textbasierte Vorlesungen. Es wäre aber zu prüfen, ob diese studentische Einschätzung wirklich zutrifft, denn mehrere Studien berichten, dass die Studierenden die Texte, das Online-Material und die Vorlesungsmitschriften gerade nicht nutzen. Solch eine Veranstaltung scheint bei Hyde & Flournoy (1986) vorzuliegen, wenn die Autoren berichten, dass in der Gruppe mit nur 0 – 19 Prozent Anwesenheit überraschenderweise 21% der Studierenden unter den Top 20% ihrer Klasse gewesen wären, was vermutlich von der Art der Inhalte und der Prüfung ermöglicht wurde. Andrietti & D’Addazio (2012) führen weitere Gründe an. Martins & Walker (2006) sehen den Grund in der zu geringen Varianz der gesamten Stichprobe, nachdem andere Variablen kontrolliert wurden „it must also be acknowledged that the within-student variation across groups may not be random“.

- Die Art der Stichprobe: in vielen Fällen wird nur eine Vorlesung oder eine Übung etc. untersucht; das isoliert eine minimale Zeiteinheit aus einem größeren Kontext, in dem Veranstaltungen und Studienanforderungen konkurrieren können und daher die Datensammlung verfälschen, wenn es um Zeitdaten geht. In einigen Fällen wird zwar der gesamte Kontext erfasst, aber die Erhebung nur eine Woche lang durchführt und dann auf das Semester verallgemeinert. Angesichts der Varianz im Verhalten über die Zeit reicht dieses Vorgehen nicht aus. Zum Kontext gehört die gesamte Lehrorganisation eines Semesters, um nicht die kollateralen Wirkungen auf die anderen Kurse, die Verdrängungseffekte auf die anderen Kurse, die ich nicht mit gemessen und erfasst habe, zu übersehen. ZEITLast ist eine der wenigen Studien, die jeweils ganze Semester mehrerer Studiengangskohorten mit Haupt- und Nebenfächern und alle Veranstaltungen und Tätigkeiten innerhalb des Semesters erfasst hat.
- Problematisch erscheint auch die Definition von Variablen, die häufig nur Proxies sind, die als Stellvertreter für nicht-explizierte Theorien oder Hypothesen eingesetzt werden. Mehrfach, wie bei Jones (1984) oder Cohn & Johnson (2007), erscheint eine Variable „ability“ oder „academic ability“ (Conard, 2006), die meist mit SAT oder HSGPA gefüllt wird (Jones, 1984; Furnham et al., 2003; Lipscomp & Snelling, 2010; Stanca, 2006; Woodfield et al., 2006). In den Modellen lautet das Ergebnis dann: „The results also strongly indicate that the effect of attendance on student performance is much weaker once controls for SAT and GPA are introduced.“ (Cohn & Johnson, 2007, 229) Die Deutung als ability, als Begabung, ist missverständlich, weil SAT und HSGPA eigentlich Lernerfahrung oder bisherige Leistung bedeuten. Das entspricht der Art wie Abitur in deutschen Studien herangezogen wird. Aber Abitur meint nicht Begabung, sondern Schulleistung, die durch dieselben Faktoren beeinflusst ist wie die aktuelle Lernleistung, nämlich Motivation, Studierverhalten, Angst, Anstrengung, Prokrastination etc. Broker et al. (2014) stellen richtig: „a student’s GPA is probably a proxy not just for their intelligence, but also for a level of effort as well“. Durden & Ellis (2003) betrachten GPA nicht als Stellvertreter für Motivation, sondern Motivation als unabhängige Größe: „This suggests that these variables [i.e. Absences, GPA, SAT Math, and SAT Verbal, R.S.] do not serve as proxy variables for motivation.“
- In einigen Studien kommen größere Ausfälle bei Rückmeldungen vor. Da gibt es den Fall, dass von allen Seminarteilnehmern sich nur einige zur Beantwortung des Tests bereit finden. Es kommt auch vor, dass sich bei einer Befragung in der zweiten Phase deutlich weni-

ger Probanden beteiligen als in der ersten Phase (Latif & Miles, 2013: 27% fallen aus). In einer Studie wurden die durch die Prüfung gefallenen Studierenden von der weiteren Befragung ausgeschlossen. Eine bedeutende Menge ausgebliebener Rückmeldungen kann aus Unlust oder bewusster Weigerung gegenüber dem Thema entstehen. In diesen Fällen deutet alles auf einen ideologischen Faktor. Ein größeres Maß an fehlender Rückmeldung öffnet den Verdacht auf eine einseitige Selektion und schiefe Stichprobe und legt eine Verzerrung der Antworttendenz nahe. Gerade die nicht erhaltenen Rückmeldungen oder unvollständigen Rückmeldungen könnten zu denen zählen, die eine andere Meinung vertreten, aber aus Gründen sozialer Erwünschtheit nicht dokumentiert werden wollen.

Auf zwei der erwähnten Aspekte will ich etwas näher eingehen, den Ausfall von Rückmeldung in den Stichproben und die Problematik selbst-berichteter Daten.

### **Reduzierte Rückmeldequoten: Drop Outs**

Gump (2006) hatte eine viel zu hohe drop out Quote: 172 Studierende wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, 105 haben es getan, 67 haben es vorgezogen, nicht zu antworten. Die Studierenden, die den Fragebogen nicht beantwortet haben, hatten eine fast doppelt so hohe Abwesenheitsquote. Das weist noch mal nachdrücklich darauf hin, dass größere Ausfälle im Rücklauf bestimmte Gründe haben können, die zu einer systematischen Verzerrung in der Fragestellung führen: „the 67 students who chose not to answer the survey question accrued nearly twice as many absences as the 105 who answered the question. Students who take attendance more seriously were more likely to complete the survey question.“ Von Hardy et al. (2004) wurden 38 Probanden wegen fehlender Daten nicht erfasst. Gerade diese Personen hatten schlechtere Noten in einem Prüfungsteil. Auch Krohn & O'Connor (2005) denken, dass der Ausfall von 20% ihrer Stichprobe auf eine bestimmte Einstellung zurückzuführen ist: „The number of students who did not provide complete data raises the possibility of selection bias when estimating the model of student effort and performance“ (S. 9).

Douglas & Sulock (1995) untersuchen ausgefallene Rückmeldungen und schließen daraus, dass es notwendig ist, die drop out-Quote mit in die Berechnungen einzubeziehen: „the effect of sample selection bias may be significant“. Von 367 Studierenden fielen 46 aus (12.5%). Sie korrigieren den selectivity bias der Studierenden, die den Kurs abbrechen und aus der Stichprobe rausfallen. Becker & Powers (2001) konfigurieren eine Variable für die unvollständigen oder nicht abgegebenen Fragebögen, um die Verzerrung durch den Rückmeldeschwund (missing data) in der Regressionsanalyse OLS auszugleichen: „Incorporating student data in the explanation of learning, where only a subset of students provide these data and the decision to provide these data is related to learning, implies regressor and error term correlation, and therefore

biased estimation of the parameters of the learning regression.“ Dieser Weg soll eine „contamination caused by attrition“ (S. 385) verhindern.

Young et al. (2009) sprechen gar von einem Versagen der Forschung, die Studierenden einzubeziehen, und müssen feststellen, dass die verweigerten Rückmeldungen gerade von den Studierenden stammen, deren Ansichten die Autoren liebend gern erfahren hätten:

„There were also a significant number of students present at the lecture but refusing to give consent to being contacted for our research purpose. Whilst it can be argued that the refusals we received were evidence that we had acted ethically and enabled students to say ‘no’, it was frustrating for the research team when we again suspected that the students not consenting were those we would most like to speak to.“

Bei breit gestreuten Befragungen entsteht stets der Verdacht, dass selektive Effekte dadurch zustandekommen, weil eine der untersuchten Variablen, Einstellungen der Studierenden, dazu führt, dass bei freiwilliger Beantwortung des Survey mehr Studierende dieser Gruppe antworten als andere: „Finally, there remains the possibility that the web-survey designed by the authors may have received an unrepresentative level of response from more conscientious (or diligent) students; and that this conscientiousness is correlated with higher levels of lecture attendance.“ (Ryan et al., 2010b)

### **Die Problematik selbst-berichteter Daten**

Die meisten Studien arbeiten selbst dann mit Fragebögen, wenn sie „objektive“ Daten zu Zeit und Geld erheben. Selbstberichtete Daten unterliegen jedoch stets dem Verdacht auf Vergessen, verfälschte Erinnerung oder soziale Erwünschtheit (s. Schulmeister, 2014). Einige Autoren der hier besprochenen Studien zweifeln selbst an ihren eigenen Daten, z.B. Ryan et al. (2010b): „there is reasonable ground to suspect self-reported lecture attendance to be over-stated due to the phenomenon of social desirability bias“. Sobald Ergebnisse widersprüchlich oder schlecht mit anderen Erkenntnissen in Einklang zu bringen sind, entsteht die Vermutung, dass es an der Qualität der selbstberichteten Daten liegen könnte. So vermuten Oakley et al. (2011): „One explanation for the conflicting results could lie in the students’ self-reporting of their levels of attendance. Students with low attendance levels may not have wished to ac-

knowledge the fact or may simply have lost track of how many classes they missed.“<sup>34</sup>

Immer wieder wird festgestellt, dass die Studierenden große Schwächen in der Selbsteinschätzung ihrer Leistungen haben, wobei die Selbsteinschätzung der erfolgreichen Studierenden eher zutrifft als die der schwächeren Studierenden. Nist et al. (1995) stellen ihren Studierenden eine Frage nach den zu erwartenden Noten: „students' ability to predict their test grades was consistently a discriminating factor. High performers predicted they would indeed make high scores. But low performers consistently also predicted that they would make higher grades than they actually did.“ In der Studie von Ansbarg (2001) erwarten die Studierenden wie selbstverständlich, dass 50% ein A oder B bekommen würden. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlichem Verhalten lässt sich aber kaum auflösen: „The fallacious expectation that as a matter of course most students should be rated as above average is made even more dangerous when coupled with students' lack of understanding about the connection between achievement and effort.“ Wesp & Miele (2008) urteilen: „Student opinions of the quality of teaching activities poorly predict pedagogical effectiveness“. „It appears that student opinions about the effectiveness of teaching techniques are inaccurate.“ Barrett, Rainer & Marczyk (2007) stellen eine Diskrepanz zwischen den in einem Fragebogen angegebenen Wahrnehmungen zum eigenen Studierverhalten, insbesondere zur Präsenz, und den in einer Software registrierten Anwesenheitsdaten fest. Bemerkenswert ist die Beobachtung, dass bei Differenzierung der Stichproben nach Leistungsniveau sich die Antworten nach dem Leistungsstand signifikant unterscheiden (Aden et al., 2013; Massingham, 2001).

Fidanza et al. (2006) haben ihre Studierenden zu Beginn nach ihren Erwartungen an die Note befragt. Die Stichprobe wurde beim Median der Anwesenheit geteilt. Die Erwartung stimmte nur bei der Gruppe mit der höheren Anwesenheit mit der tatsächlich erzielten Note überein; die Studierenden, deren Anwesenheit unter dem Median lag, verschätzen sich: „Students who regularly attended class had a more realistic expectation of final course grade versus students with poor attendance. In Group I, 100% of students expected a final course grade of “B” or better, where 86% actually earned this grade (Table 2). In Group II, 78% of students expected a final course grade of “B” or better, but only 33% actually did“. (s.a. Hassel & Lourey, 2005;

---

<sup>34</sup> Hensley et al. (2013): „A second limitation is the dependence on self-report data. Although efforts were made to encourage honest and accurate responses, our data may have been subject to poor memory or social desirability.“ Die Daten zu Schummeln, Plagieren und Lügen könnten demnach noch höher sein. Davis et al. (2012): „it is important to differentiate self-reporting of attendance from actual counts of students present, particularly in light of reports that self-reporting of course-related behaviors do not accurately represent actual behaviors [Moore (2004), Kelly (2008)].“ Andrietti et al. (2008): „self-reported attendance rates are likely to be measured with error, inducing attenuation bias in the estimated coefficients“.



Ansburg, 2001). Hoshover & Chen (2005) lassen ihre Studierenden die eigene Leistung mit der des Durchschnitts vergleichen. Offenbar kann ein solcher Vergleich die Erwartung korrigieren und die Leistung befördern.

In der mobile phone-Studie von Tanner et al. (2009) führten die Studierenden ein Logbuch, in das sie die Stunden eintragen sollten, die sie mit YouTube, FaceBook, MySpace, dem Fernsehen, dem Lernen und einigem anderen verbringen. Vorher mussten sie in einer Befragung schätzen, wie viele Stunden sie mit diesen Aktivitäten verbringen würden. Ein Vergleich ergab zehn signifikante Unterschiede zwischen den geschätzten und den registrierten Zeiten. In neun Fällen überschätzten sie die tatsächliche Zeit. Interessanterweise schätzten sie die Zeit, die sie in Lehrveranstaltungen saßen, über drei Stunden höher ein als es die Einträge im Logbuch verrieten.

## Studien zur Anwesenheit in Lehrveranstaltungen / attention in class

### Literatur

#### Legende

Land	Fach	Stichprobe	Anwesenheit	Effektstärke
------	------	------------	-------------	--------------

Abernethy, A.M. & Padgett, D. (2010). Grandma Never Dies During Finals: A Study of Makeup Exams. *Marketing Education Review*, vol. 20, no. 2 (summer 2010), pp. 103–113.

USA	Business	441		
-----	----------	-----	--	--

Adair, K. & Swinton, O.H. (2012). Lab Attendance and Academic Performance. *International Scholarly Research Network ISRN Education*. vol. 2012, Article ID 364176, 5 pages.

USA	Business	196		4.15 increase
-----	----------	-----	--	---------------

Adegoke, B.O., Salako R. J. & Ayinde, L. A. (2013). Impact of Attendance on Students' Academic Performance in ICT Related Courses: Faculty of Engineering, Osun State Polytechnic, Iree. *Journal of Education and Practice*, vol.4, no.16, 2013, 95-98.

Nigeria	Computer Sc.	598	6.68 v. 10 sess.	$r = 0.2977$
---------	--------------	-----	------------------	--------------

Aden, A.A., Yahye, Z.A. & Dahir, A.M. (2013). The Effect of Student's Attendance on Academic Performance: A Case Study at Simad University Mogadishu. *Academic Research International* 4 (6) Nov. 2013, 409-417.

Somalia	Business	100	80.63%-86.32%	$r = .716$
---------	----------	-----	---------------	------------

Ajiboye, J.O. & Tella, A. (2006). Class Attendance and Gender Effects on Undergraduate Students' Achievement in a Social Studies Course in Botswana. *Essays in Education*, 18, 1–11.

[http://www.usca.edu/essays/vol182006/ajiboye%20revised.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.usca.edu/essays/vol182006/ajiboye%20revised.pdf?origin=publication_detail)

Botswana	Soziologie	76	38-68%	t-Test
----------	------------	----	--------	--------

Allen, D.O. & Webber, D.J. (2010). Attendance and exam performance at university: a case study. *Research in Post-Compulsory Education* Vol.15, Issue 1, March 2010, 33-47.

UK	Business	45		$r = .37$
----	----------	----	--	-----------

Andrietti, V., D'Addazio, R. & C.V. Gómez (2008). Class Attendance and Academic Performance among Spanish Economics Students. Working Paper 09-61, *Departamento de Economía Economic Series* (38), Universidad Carlos III de Madrid.

Spanien	Business	316	42.99% (37.68)	13 %
---------	----------	-----	----------------	------

Andrietti, V. & D'Addazio, R. (2012). Does Class Attendance Affect Academic Performance? Evidence from “D’Annunzio” University.

Italien	Business	144	79.9 %	
---------	----------	-----	--------	--

Angus, S.D. & Watson, J. (2009). Does regular online testing enhance student learning in the numerical sciences? Robust evidence from a large data set. *British Journal of Educational Technology* vol 40 no 2 2009 255–272.

Australien	Business			
------------	----------	--	--	--

Anikeeff, M. (1954). The Relationship Between Class Absences and College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 45, 244-249.

USA	Psychologie	2654		r = -.633, -.962
-----	-------------	------	--	------------------

Ansburg, P.I. (2001). Students' Expectations of Workload and Grade Distribution by Class Difficulty. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (109th, San Francisco, CA, August 24-28, 2001). ERIC ED 460 328.

USA	Psychologie	75 und 46		
-----	-------------	-----------	--	--

Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-control by Precommitment. *Psychological Science* 13 (3) 2002, 219-224.

Arulampalam, W., Naylor, R.A. & Smith, J. (2007). Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. IZA Bonn, paper.

UK	Business	134		
----	----------	-----	--	--

Arum, R. & Roksa, J. (2011). Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses. The University of Chicago Press.

Baderin, M.A. (2005). Towards improving students’ attendance and quality of undergraduate tutorials: a case study on law. *Teaching in Higher Education*, 10:1, 99-116.

UK	Law	60 + 20 Lect.		
----	-----	---------------	--	--

Bai, Y. & Chang, T-S. (2015). Effects of class size and attendance policy on university classroom interaction in Taiwan. *Innovations in Education and Teaching International*. DOI: 10.1080/14703297.2014.997776

China	Business	1304		
-------	----------	------	--	--

Barlow, J. & Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3): 227-237.

UK	Higher Ed	25 interviews		
----	-----------	---------------	--	--

Barrett, R., Rainer, A. & Marczyk, O. (2007). Managed Learning Environments and an Attendance Crisis? *The Electronic Journal of e-Learning*, vol. 5 (1), pp 1 - 10, available online at [www.ejel.org](http://www.ejel.org).

UK	Comp. Sc.			
----	-----------	--	--	--

Barrington, K.L. & Johnson, D. (geschätzt 2005). The Relationship between Lab Attendance and Academic Performance in a Computer Information Systems Course. <http://isedj.org/4/99/Barrington.j.txt>.

USA	Comp. Sc.	118	56.7 %	r = .641
-----	-----------	-----	--------	----------

Barwuah, A. & Walkley, P. (1997). Monitoring Student Attendance. FEDA Paper. Further Education Development Agency, London (England).

UK	Education			
----	-----------	--	--	--

Bati, A.H., Mandiracioglu, A., Orgun, F. & Govsa, F. (2013). Why do students miss lectures? A study of lecture attendance amongst students of health science. *Nurse Education Today* 33 (2013) 596–601.

Türkei	Medizin	663	5.9% missed 1 lecture, 57% 2 to 6, 37.1% 7 +	
--------	---------	-----	--	--

Baum, J. F. & Youngblood, S. A., (1975). Impact of an organizational control policy on absenteeism, performance, and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 60, 688–694.

USA	Business	297		r = -.30
-----	----------	-----	--	----------

Beaulieu, R.P. (1984). The effects of traditional and alternate rewards on attendance. *College Student Journal*, vol. 18(2), 1984, 126-130.

USA	Business	178		
-----	----------	-----	--	--

Beaulieu, R. & Sheffler, D. (1985). Positive and punitive contingencies and the control of absenteeism. *College Student Journal* vol. 19, 242-245.

USA	Business	152		
-----	----------	-----	--	--

Beck, L. (1985). Prediction of socially undesirable behavior: Lying, cheating, shoplifting. Unpublished master's thesis. University of Massachusetts. Amherst. MA.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Becker, W.E. & Powers, J.R. (2001). Student performance, attrition, and class size given missing student data. *Economics of Education Review* 20 (2001) 377–388.

USA, AUS	Business	1427; 2587pre-, 2077 posttest		
----------	----------	-------------------------------	--	--

Bethune, J.J. (2010). Attendance, Grades, and Learning in the Microeconomic Principles Class. *Journal of Economics and Economic Education Research*, vol. 11, no. 1, 2010, S. 53-64.

USA	Business	131	3.50	r = .434
-----	----------	-----	------	----------

Bevitt, D., Baldwin, C. & Calvert, J. (2010). Intervening Early: Attendance and Performance Monitoring as a Trigger for First Year Support in the Biosciences.

[www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol15/beej-15-4.pdf](http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol15/beej-15-4.pdf).

UK	Biomedizin	39,955 monitoring instances		
----	------------	-----------------------------	--	--

Berenson, S.B., Carter, G. & Norwood, K.S. (1992). The at-risk student in college developmental algebra. *School Science and Mathematics*, 92 (2), 55-58.

USA	Mathematik	263		
-----	------------	-----	--	--

Biegel, S. (2000). The interfaces between attendance, academic achievement, and equal educational opportunity. The report of consent decree monitoring team. U.S District Court, Northern District of California.

USA	Schule			
-----	--------	--	--	--

Billings-Gagliardi, S. & Mazor, K.M. (2007). Student decisions about lecture attendance: do electronic course materials matter? *Academic Medicine* 82 (10 Suppl.), 73-76.

USA	Medizin	197		
-----	---------	-----	--	--

Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges*. A candid look at how much students learn and why they should be learning more. Princeton University Press.

Borland, M.V. & Howsen, R.M. (1998). Effect of Student Attendance on Performance: Comment on Lamdin. *The Journal of Educational Research*, Vol. 91, No. 4 (Mar. - Apr., 1998), pp. 195-197.

USA	Schule			
-----	--------	--	--	--

Bos, N., Groeneveld, C., van Bruggen, J. & Brand-Gruwel, S. (2015). The use of recorded lectures in education and the impact on lecture attendance and exam performance. *British Journal of Educational Technology* (2015) doi:10.1111/bjet.12300.

Niederlande	Psychologie	396		
-------------	-------------	-----	--	--

Bowen, E., Price, T., Lloyd, St. & Thomas, St. (2005). Improving the quantity and quality of attendance data to enhance student retention, *Journal of Further and Higher Education*, 29:4, 375-385.

UK	Comp. Sc.	30 phone interviews; 5 f2f with staff		
----	-----------	--	--	--

Bratti, M. & Staffolani, St. (2002). Student Time Allocation and Educational Production Functions. Quaderni di Ricerca n. 170, Università degli Studi die Ancona, Dept. di Economia. <http://128.118.178.162/eps/hew/papers/0207/0207001.pdf>.

Italien	Business	371		
---------	----------	-----	--	--

Brauer, J. (1994). Correspondence: should class attendance be mandatory? *Journal of Economic Perspectives*, 8(3): 205-215.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Brewer, E.W. & Burgess, D.N. (2005). Professor's Role in Motivating Students to Attend Class. *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 42, no. 3, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v42n3/brewer.html>.

USA	Business	156		
-----	----------	-----	--	--

Brint, S. & Cantwell, A.M. (2008). Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from UCUES 2006. Research and Occasional Paper Series. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley 2008.

Brocato, J. (1989). How much does coming to class matter? Some evidence of class attendance and grade performance. *Educational Research Quarterly*, 13, 2–6.

--	--	--	--	--

Broker, T., Milkman, M. & Raj, V. (2014). How Do Instructor's attendance policies influence student achievement in principles of Microeconomics? *Journal of Economic and Economic Education Research*, vol. 15, no. 3, 2014, 13-23.

USA	Business	148		
-----	----------	-----	--	--

Brooks, G., Burton, M, Cole, P., Miles, J., Torgerson, C. & Togerson, D. (2008). Randomised controlled trial of incentives to improve attendance at adult literacy classes. *Oxford Review of Education*, 34:5, 493-504.

UK	Literacy			
----	----------	--	--	--

Brothen, T., Wambach, C. & Madyun, N. (2003). Early Alerts II: An Experimental Evaluation. *Research & Teaching in Developmental Education*, vol. 20, no. 1 (Fall 2003), pp. 22-28.

USA	Psychologie	93		
-----	-------------	----	--	--

Broucek, W. G. & Bass, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: Preliminary results. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4, 45–48.

USA	Business	118		
-----	----------	-----	--	--

Brown, B., Graham, C., Money, S. & Raboczy, M. (1999). Absenteeism and grades in a nursing curriculum. *Michigan Community College Journal*, 5, 81–84.

USA	Nursing			
-----	---------	--	--	--

Buckalew, L.W., Daly, J.D. & Coffield, K.E. (1986). Relationship of initial class attendance and seating location to academic performance in psychology classes. *Bulletin of the Psychonomic Society* 1986, 24(1), 63-64.

USA	Psychologie	215		
-----	-------------	-----	--	--

Buckles, S. G. & McMahon, M. E. (1971). Further evidence on the value of lecture in elementary economics, *Journal of Economic Education*, 2, pp. 138–141.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Budig, J.E. (1991). Use of an Attendance Notification System to Improve Student Success and Retention. AIR 1991 Annual Forum Paper. ERIC Number: ED336028, Record Type: RIE, Publication Date: 1991-May. Pages: 30

USA	Mathematik	7249		
-----	------------	------	--	--

Budig, J.E. (1995). Postcards for Student Success. Paper presented at a forum of the Indiana Association of Institutional Research (WestLafayette, IN, March 20-21, 1995). ERIC Number: 381 208.

USA	allgemein			
-----	-----------	--	--	--

Burd, E. & B. Hodgson (2005). Attendance and Attainment –A Five Year Study. Attendance and attainment revisited, 6th annual conference of the Information and Computer Sciences, *Higher Education Academy*, University of York, 30 August–1 September.

USA	Comp. Sc.	5 x 70		
-----	-----------	--------	--	--

Burns, S.M. & Ludlow, L.H. (2005). Understanding Student Evaluations of Teaching Quality: The Contributions of Class Attendance. *J Pers Eval Educ* (2005) 18: 127–138.

USA	Psychologie	2174		
-----	-------------	------	--	--

Burrus, R.T. & Graham, J.E. (geschätzt 2010). Early Morning Classes and Finance Student Performance. Paper, 10 p.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Caffrey, B. & Klugh, T. (1971). Effect of Saturday Classes on Grades and Attendance. *Psychological Reports*, 1971, 28, 581-582.

USA	Engl.&History	937		
-----	---------------	-----	--	--

Calhoun, D.M. & Wouters, A.M. (o.J.). Fraudulent Academic Excuses: Perceptions of Appropriateness & Believability. University of Wisconsin, Stevens Point, Paper. <http://www4.uwsp.edu/psych/cw/independentstudy/CalhounWouters-FraudulentExcuses.pdf>.

USA	Psychologie	87		
-----	-------------	----	--	--

Caron, M.D., Krauss Whitbourne, S. & Halgin, R.P. (1992). Fraudulent Excuse Making Among College Students. *Teaching of Psychology*, 19(2) 90-93.

USA	generell			
-----	----------	--	--	--

Caviglia-Harris, J.L. (2006). Attendance and Achievement in Economics: Investigating the Impact of Attendance Policies and Absentee Rates on Student Performance. *Journal of Economics and Finance Education*. Vol. 4 No. 2 Winter 2006, 1-15.

USA	Business	301		
-----	----------	-----	--	--

Chan, K.C., Shum, C. & Wright, D.J. (1997). Class Attendance and Student Performance in Principles of Finance. *Financial Practice and Education* Fall/Winter 1997, 58-65.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Chen, J. & Lin, T.-F. (2008). Class attendance and exam performance: a randomized experiment, *Journal of Economic Education*, 39(3): 213-227.

Taiwan	Business	114		11.6 %
--------	----------	-----	--	--------

Chen, O. & Okediji, T.O. (2014). What is behind class attendance in college economics courses? *Applied Economics Letters* Vol. 21, Issue 6, April 2014, 433-437.

China/USA	Business	769; anwesend nur für 194	90 %	
-----------	----------	---------------------------	------	--

Chenneville, T. & Jordan, C. (2008). Impact of attendance policies on course attendance among college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 3, October 2008. pp. 29 - 35.

USA	Psychologie	155		d = .56
-----	-------------	-----	--	---------

Cheung, J.C.K. (2009). Class Attendance and Performance, which comes first? *AAEE 2009*, 974-979.

AUS	Engineering	28		
-----	-------------	----	--	--

Chong, T.T., Cheung, K.-S. & Hui, P.-H. (2009). Skipping economics classes: a case study from Hong Kong, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(1): 37-42.

China	Business	232		
-------	----------	-----	--	--

Chou, P. T.-M. & Kuo, Y-H. (2012). Examining Factors Relating to Classroom Attendance and Performance. *Journal of Studies in Education* 2012, Vol. 2, No. 2, 193-204.

Taiwan	Englisch	134	95,62%	
--------	----------	-----	--------	--

Chung, C.J. (2004). Impact of attendance, instructor contact, and homework completion on achievement in a developmental logic course. *Research and Teaching in Developmental Education* 20 (2), Spring 2004.

USA	Logik	51	87% (42% bis 100%)	
-----	-------	----	--------------------	--

Clark, G., Gill, N., Walker, M. & Whittle, R. (2011). Attendance and Performance: Correlations and Motives in Lecture-Based Modules. *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 35, Issue 2, May 2011, 199-215.

UK	Geografie	153 first-year/ 151 final -year	1st year 78,4%; 3rd year 65%	5.3% bis 12.8% r = -.44
----	-----------	------------------------------------	---------------------------------	----------------------------

Clay, T. & Breslow, L. (2008). Why Students Don't Attend Class. *MIT Faculty Newsletter*, vol. XVIII no. 4, 6-7.

USA	allgemein	47		
-----	-----------	----	--	--

Cleary-Holdforth, J. (2007). Student non-attendance in higher education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy? *Level3 – June 2007 – Issue 5*

USA	Nursing	paper		
-----	---------	-------	--	--

Clump, M. A., Bauer, H. & Whiteleather, A. (2003). To attend or not to attend: Is that a good question? *Journal of Instructional Psychology*, 30, 220–224.

USA	Psychologie	423		
-----	-------------	-----	--	--



Cohall, D.H. & Skeete, D. (2012). The impact of an attendance policy on the academic performance of first year medical students taking the Fundamentals of Disease and Treatment course. *Caribbean Teaching Scholar* Vol. 2, No. 2, November 2012, 115–123.

Barbados	Medizin	63	88.39 ± 11.34% Sem. 1 / 93.9 ± 6.50 Sem. 2	Spearman's rho 0.762
----------	---------	----	--	----------------------

Cohn, E. & Johnson, E. (2006). Class attendance and performance in principles of economics. *Educational Economics*, 14, 211–233.

USA	Business	347	78.5% (8% alle, 28% mind. 92%); 32% weniger als 68%	
-----	----------	-----	---	--

Colby, J. (2005). Attendance and Attainment - a comparative study. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* 4(2), <http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/10.11120/ital.2005.04020002>.

UK	Comp. Sc.	153		
----	-----------	-----	--	--

Collett, P., Gyles, N. & Hrasky, S. (2007). Optional formative assessment and class attendance: Their impact on student performance. *Global Perspectives on Accounting Education* vol. 4, 2007, 41-59.

AUS/UK	Business	68	ca. 60% (0 bis 100)	
--------	----------	----	---------------------	--

Conard, M.-A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339–346.

USA	Psychologie	300/289/186		
-----	-------------	-------------	--	--

Cook, E.J., Blicblau A.S., Keane, T. (2013). Student reflections on preference and use of lecture notes and recordings. In H. Carter, M. Gosper and J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams. Proceedings ascilite 2013 Sydney*. (pp.189-194).

USA	Technology	103		
-----	------------	-----	--	--

Craig, F. M. (1990). A study to determine if there is a relationship between absences and grades at McCook College. Unpublished doctoral dissertation, Nova University, Davie, FL.

USA				
-----	--	--	--	--

Credé, M. & Kuncel, N.R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes. The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 3, no. 6, S. 425-463.

Credé, M., Roch, S.G. & Kieszczynka, U.M. (2010). Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research*, June 2010, Vol. 80, No. 2, pp. 272–295.

USA	Meta-Analyse	69 Studien		r = .44 class; r = .41 GPA
-----	--------------	------------	--	----------------------------

Currie, K., McCallum, J., Murray, J., Scott, J., Strachan, E., Yates, L. & Wright, M. (2014). Developing a national computerised absence monitoring and management system to reduce nursing student attrition: Evaluation of staff and student perspectives. *Nurse Education Today* 34 (2014) 738–743.

UK	Nursing	83		
----	---------	----	--	--

Cybinski, P.J. & Forster, J. (2009). Student Preparedness, Effort and Academic Performance in a Quantitative Business Course. *Griffith Business School. Discussion Papers Economics*. No. 2009-06.

AUS	Business	231	69.2 %	
-----	----------	-----	--------	--

Davenport, W. S. (1990). A study of the relationship between attendance and grades of three business law classes at Broome Community College. Unpublished doctoral dissertation, Nova University, Davie, FL.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Davidovitch, N. & Soen, D. (2006). Class attendance and students' evaluation of their college instructors. *College Student Journal*, 40 (3), 691-703.

Israel	generell	9636		
--------	----------	------	--	--

Davies, P. (1999). Learning and earning: The impact of paid employment on young people in full time education. London: FEDA.

UK	generell	employment		
----	----------	------------	--	--

Davis, A. (2010). The Correlation between Attendance and Achievement. Dublin Institute of Technology, Teaching Fellowships. Paper 13. <http://arrow.dit.ie/fellow/13>.

AUS	Pharmakologie		fällt bis 50%	
-----	---------------	--	---------------	--

Davis, E.A., Hodgson, Y. & Macaulay, J.O. (2012). Engagement of Students with Lectures in Biochemistry and Pharmacology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, vol. 40, no. 5, pp. 300–309.

Irland	Hospit.Mmgmt	36	56%-61%	R <sup>2</sup> = .541 (.74)
--------	--------------	----	---------	-----------------------------

Deane, R.P. & Murphy, D.J. (2013). Student Attendance and Academic Performance in Undergraduate Obstetrics/Gynecology Clinical Rotations. *JAMA* 2013; 310(21) 2282-2288. 2015 American Medical Association.

USA	Obstetrics and Gynecology	145	89% (range, 39%-100%)	r = .59
-----	---------------------------	-----	-----------------------	---------

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* vol. 39, no. 02, 1993, S. 223-238.

Desalegn, A.A., Berhan, A. & Berhan, Y. (2014). Absenteeism among medical and health science undergraduate students at Hawassa University, Ethiopia. *BMC Medical Education* 2014, 14:81, <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/14/81>.

Äthiopien	Medizin	1220 von 1366 = 89%		
-----------	---------	---------------------	--	--

Devadoss, St. & Foltz, J. (1996). Evaluation of Factors Influencing Student Class Attendance and Performance. *Amer. Journal of Agricultural Economics* 78, August 1996, 499-507.

USA	Agriculture	400, aus 4 Unis & 12 Kursen	85%-93%	
-----	-------------	-----------------------------	---------	--

Dhaliwal, U. (2003). Absenteeism and under-achievement in final year medical students. *The National Medical Journal of India* 16 (1), 34-37.

Indien	Medizin	101		
--------	---------	-----	--	--

Dobkin, C., Gil, R. & Marion, J. (2010). Skipping class in college and exam performance: Evidence from a regression discontinuity classroom experiment. *Economics of Education Review* 29 (2010) 566-575.

USA	Business		vor policy 78%	0.17 SD bei 10% mehr Anwesenheit
-----	----------	--	----------------	----------------------------------

Dollinger, S.J., Matyja, A.M. & Huber, J.L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality* 42 (4) 872-885.

USA				
-----	--	--	--	--

Dolnicar, S. (2005). Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: the nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, 11 (2), 103-115.

AUS	generell			
-----	----------	--	--	--

Dolnicar, S., Kaiser, S., Matus, K. & Vialle, W. (2009). Can Australian universities take measures to increase the lecture attendance of Marketing students? *Journal of Marketing Education*, 31 (3), 203-211.

AUS	generell	2,175 (response rate of 29%)		
-----	----------	------------------------------	--	--

Dolton, P., Marcenaro, D. & Navarro, L. (2003). The Effective Use of Student Time: a Stochastic Frontier Production Function Case Study. *Economics of Education Review*, 22, 547-560.

UK/Spanien	generell	3722		
------------	----------	------	--	--

Donathan, D. A. (2003). The Correlation between Attendance, Grades, and the Nontraditional Student. *Business Education Forum*, 58(1), 45-47.

--	--	--	--	--

Donovan, K. (1996). Student Tracking. Further Education Development Agency, Coombe Lodge, Blagdon, Bristol BS18 6RG, United Kingdom.

UK	allgemein	paper		
----	-----------	-------	--	--

Dotson, E. & Templer, D. I. (1969). Grades, attendance, and extraversion. *Psychological Reports*, 25, 369–370.

USA	Psychologie	216		
-----	-------------	-----	--	--

Douglas, S. & Sulock, J. (1995) Estimating educational production functions with correction for drops, *Journal of Economic Education*, 26(2), pp. 101–112.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Douglas, I., Alemanne, N.D. (2007). Monitoring participation in online courses. Proceedings of the 8th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Kumamoto, Japan.

USA	Library Sc.			
-----	-------------	--	--	--

Doumen, S., Broeckmans, J. & Masui, C. (2014). The role of self-study time in freshmen’s achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34:3, 385-402.

Doyle, L., O’Brien, F., Timmins, F., Tobin, G., O’Rourke, F. & Doherty, L. (2008). An evaluation of an attendance monitoring system for undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice* (2008) 8, 129–139.

Irland	Nursing	175 (28% response)		
--------	---------	--------------------	--	--

Druger, M. (2003). Being There: A Perspective on Class Attendance. *Journal of College Science Teaching*, 32(5): 350-351.

USA	Biologie	paper		
-----	----------	-------	--	--

Durden, G.C. & Ellis, L.V. (1995). The Effects of Attendance on Student Learning in Principles of Economics. *AEA Papers and Proceedings* May 1995, 343-346.

USA	Business			half-letter-grade reduction
-----	----------	--	--	-----------------------------

Durden G.C. & Ellis, L.V. (2003). Is class attendance a proxy variable for student motivation in economics classes? An empirical analysis. *International social Science Review* vol. 78, no. 1 & 2, p. 42-46.

USA	Business	252		
-----	----------	-----	--	--

Durfee, J.K., Loendorf, W.R., Richter, D.C., Geyer, T.L.D. & Munson, D.M. (2012). A Formal Research Study on Correlating Student Attendance to Student Success. *American Society for Engineering Education* AC 2012-3756.

USA	Engineering	1600		
-----	-------------	------	--	--

Eash, N.S., Seger, P., Windingstad, J. & Lamb, J. (2006). Should I Skip Class? *NACTA Journal* September 2006, p. 26-29.

USA	Soil Science	58 + 68 = 136		
-----	--------------	---------------	--	--

Ellis, L.V., Durden, G.C. & Gaynor, P.E. (1998). Evidence on Factors that Influence the Probability of a Good Performance in the Principles of Economics Course; <http://www.westga.edu/~bquest/1998/perform.html>

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences* 34 (2003) 1225–1243.

UK	Psychologie	432		
----	-------------	-----	--	--

Fay, R.E., Aguirre, R.V. & Gash, P.W. (2013). Absenteeism and Language Learning: Does Missing Class Matter? *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 6, pp. 1184-1190.

Chile	Englisch	20		
-------	----------	----	--	--

Ferrari, J.R. & Beck, B.L. (1998). Affective Responses before and after Fraudulent Excuses by Academic Procrastinators. *Education* 118 (4) 1998, p. 529ff.

USA	Psychologie	138		
-----	-------------	-----	--	--

Ferrari, J.R., Keane, S.M., Wolfe, R.N. & Beck, B.L. (1998). The Antecedents and Consequences of Academic Excuse-Making: Examining Individual Differences in Procrastination. *Research in Higher Education*, vol. 39, no. 2, 199-215.

USA	Psychologie			
-----	-------------	--	--	--

Fewings, D.R. & Wonder, N.X. (2009). Classroom Participation Strategy In Principles Of Finance Courses. *American Journal of Business Education – March/April 2009* Volume 2, Number 2, 39-46.

USA	Business	212		
-----	----------	-----	--	--

Fidanza, M.A. (2006). Class Attendance, Course Performance, and Course Evaluation: A Case Study of an Introductory Plant Science Course. *NACTA Journal*, March 2006.

USA	Biologie	237		
-----	----------	-----	--	--

FitzGerald, J. D. & Wenger, N. S. (2003). Didactic Teaching Conferences for IM Students: Who Attends and is Attendance Related to Medial Certifying Examination Scores? *Academic Medicine*, 78(1), pp. 84 - 89.

USA	Medizin	81		
-----	---------	----	--	--

Fitzpatrick, J., Cronin, K. & Byrne, E. (2011). Is attending lectures still relevant in engineering education? *European Journal of Engineering Education*, 36:3, 301-312.

UK	Engineering	67	response 39 = 58%	
----	-------------	----	-------------------	--

Fjortoft, N. (2005). Students' motivations for class attendance. *American Journal of Pharmaceutical Education* 69 (1), 107–112.

USA	Pharmazie	33		
-----	-----------	----	--	--

Friedman, P., Rodriguez, F. & McComb, J. (2001). Why Students Do and Do Not Attend Classes: Myths and Realities. *College Teaching*, Vol. 49, No. 4 (Fall, 2001), pp. 124-133.

USA	Communication Sc.	50 Aufsätze + 333 Fragebögen		
-----	-------------------	---------------------------------	--	--

Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.

UK	Psychologie	93		
----	-------------	----	--	--

Galichon, J.P. & Friedman, H.H. (1985). Cutting College Classes: An Investigation. *College Student Journal* 357-360.

USA	Business	300		
-----	----------	-----	--	--

Gatherer, D. & Manning, F. C. R. (1998). Correlations of examination performance with lecture attendance: A comparative study of first-year biology sciences undergraduates. *Biochemical Education*, 26(2), 121-23.

UK	Biologie	152		r = .603 & r = .276
----	----------	-----	--	---------------------

Gbadamosi, G. (2015). Should we bother improving students' attendance at seminars? *Innovations in Education and Teaching International*, 52:2, 196-206.

UK	Business	32	6-31, mittel 17	
----	----------	----	-----------------	--

Gendron, P. & Pieper, P. (2005). Does attendance matter? Evidence from the Ontario ITAL. Retrieved April 25, 2009, from <http://economics.ca/2005/papers/0483.pdf>

Canada	Business	class sizes 27 - 39		
--------	----------	---------------------	--	--

Ghenghesh, P. & Nakhla, N.L. (2011). Speak Out Students! Why Don't You Attend English Classes? *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 8-15.

Ägypten	Englisch	727	32.3% stets anw., 67.7% nicht	r = .63 combi, intermediate r = .61, advanced r = .74
---------	----------	-----	----------------------------------	---

Golding, J.M. (2011). The Role of Attendance in Lecture Classes: You Can Lead a Horse to Water... *Teaching of Psychology* 38 (1) 2011, 40-42.

USA	Psychologie			
-----	-------------	--	--	--

Grabe, M., Christopherson, K. & Douglas, J. (2005). Providing introductory psychology students access to online lecture notes: the relationship of note use to performance and class attendance. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 33(3), 295-308.

USA	Psychologie	178		
-----	-------------	-----	--	--

Grabe, M., Christopherson, K. & Douglas, J. (2008). Optional Student Use of Online Lecture Resources: Resource Preferences, Performance and Lecture Attendance. *Journal of Computer Assisted Learning*, v24 n1 p1-10.

USA	Psychologie	329		
Green, L. & Celkan, G. (2015). Attendance Dilemma In Two Culturally Different Contexts. <i>Procedia - Social and Behavioral Sciences</i> 191, 347–351.				
USA/Türkei	allgemein			
Guleker, R. & Keci, J. (2014). The Effect of Attendance on Academic Performance. <i>Mediterranean Journal of Social Sciences</i> , vol. 5 no. 23, 961-966.				
Albanien	Engineering	94		r = .65
Gump, S.E. (2004). The Truth Behind Truancy: Student Rationales for Cutting Class. <i>Educational Research Quarterly</i> Vol. 28 (2) 48-56.				
USA	Education	38		
Gump, S.E. (2005). The Cost of Cutting Class: Attendance as a Predictor of Student Success. <i>College Teaching</i> , Vol. 53, No. 1 (Winter, 2005), 21-26.				
USA	Education	300		r = -.476, r = -.696, r = -.703
Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: Student attitudes as indicators of attendance. <i>Educational Studies</i> , 32, 39–46.				
USA	Education	172	105 von 172; 67 fehlende Rückmeldung	
Gunn, K.P. (1993). A Correlation Between Attendance and Grades in a First-Year Psychology Class. <i>Canadian Psychology</i> 34:2, 1993, 201-202.				
Canada	Psychologie	103		r = .66
Gussett, J. C. (1976). Effect of Friday afternoon classes on grades and attendance. <i>Psychological Reports</i> , 39, 1035-1038.				
USA	Psychologie	910		
Gysbers, V., Johnston, J., Hancock, D. & Denyer, G. (2011). Why do Students still Bother Coming to Lectures, When Everything is Available Online? <i>International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education</i> , 19(2), 20-36.				
AUS	Biologie	563	35% response	
Halpern, N. (2007). The impact of attendance and student characteristics on academic achievement: findings from an undergraduate business management module, <i>Journal of Further and Higher Education</i> , 31:4, 335-349.				
UK	Business	127		
Halpern, N. (2007). Attendance in higher education: does it matter? <i>Investigations in University Teaching and Learning</i> , 4(2), 7-13.				
UK/Norway	Business	179	69 %	r = .60

Hamdi, A. (2006). Effects of lecture absenteeism on pharmacology course performance in medical students. *Journal of the International Association of Medical Science Educators* 16, 27–30.

Saudi Arabien	Phamakologie	214	82%-86%	r = -0.383 to -0.495
---------------	--------------	-----	---------	----------------------

Hammen, C. S. & Kelland, J. L. (1994). Attendance and grades in a human physiology course. *Advances in Physiology Education*, 12, 105–108.

USA	Biologie	556		r = -.33
-----	----------	-----	--	----------

Hancock, T. M. (1994). Effects of mandatory attendance on student performance. *College Student Journal*, 28, 326–329.

USA	Statistik	6 x 40		
-----	-----------	--------	--	--

Hanover Research Council (2009). Student Attendance Policies. *Academy Administration Practice*, 1101 Pennsylvania Ave. NW, Suite 600 Washington, DC 20004. [www.hanoverresearch.com](http://www.hanoverresearch.com).

USA	allgemein	paper		
-----	-----------	-------	--	--

Hansen, T.L.jr. (1990). A positive reinforcement program for controlling student absenteeism. *College Student Journal* 24, 307- 312.

USA	Business	997		
-----	----------	-----	--	--

Hardy, S.A., Zamboanga, B.L., Thompson, S.A. & Reay, D. (2004). Student background and course involvement among first-year college students in introduction to psychology: implications for course design and student achievement. *Psychology Learning and Teaching*, 3(1), 6-10.

USA	Psychologie	108		
-----	-------------	-----	--	--

Oskar Harmon & William Alpert & Archita Banik & James Lambrinos (2015). Class Absence, Instructor Lecture Notes, Intellectual Styles, and Learning Outcomes. *Atlantic Economic Journal* (2015) 43:349–361.

Hassel, H. & Lourey, J. (2005). The Dea(r)th of Student Responsibility. *College Teaching*, vol. 53, no. 1 (Winter, 2005), pp. 2-13.

USA	englisch	1195		
-----	----------	------	--	--

HEA, The Higher Education Academy Psychology Network (2007). Encouraging Student attendance. Paper.

UK	allgemein	paper		
----	-----------	-------	--	--

Henderson, J. (1984). An evaluation of a counseling model for enhancing athletes' grade point average and class attendance. *Dissertation Abstracts International*, 45(6–A), 1642.

USA				
-----	--	--	--	--



Hensley, L.C., Kirkpatrick, K.M. & Burgoon, J.M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18:8, 895-907.

USA	Education	292		
-----	-----------	-----	--	--

Higbee, J. L. & Fayon, A. K. (2006). Attendance policies in developmental education courses: Promoting involvement or undermining students' autonomy? *Research and Teaching in Developmental Education*, 22(2), 71-77.

USA	allgemein			
-----	-----------	--	--	--

Higbee, J.L., Schultz, J.L. & Goff, E. (2006). Attendance Policies in Developmental Education Courses: The Student Point of View. *Research and Teaching in Developmental Education* vol. 23, no. 1 (Fall 2006), pp. 78-85.

USA	allgemein	104 (70 returns), 84 (62)		
-----	-----------	---------------------------	--	--

HILT, Harvard Initiative for Learning & Teaching (2014). Lecture attendance research: Methods and preliminary findings. <http://hilt.harvard.edu/hilt-publications>.

USA	allgemein	2000	38% bis 94%	
-----	-----------	------	-------------	--

Hofman, A. & van den Berg, M. (2000). Determinants of Study Progress: The Impact of Student, Curricular, and Contextual Factors on Study Progress in University Education. *Higher Education in Europe*, 25(1), 93-110.

NL	allgemein			
----	-----------	--	--	--

Hoshover, L. & Chen, Y. (2005). Persuading Students Of Their Responsibilities In The Learning Process. *Journal of College Teaching & Learning* – January 2005 Volume 2, Number 1, 7-16.

USA	Business	395		
-----	----------	-----	--	--

Hovell, M.F., Williams, R.L. and Semb, G. (1979). Analysis of Undergraduates' Attendance at Class Meetings with and without Grade-Related Contingencies. *The Journal of Educational Research*, Vol. 73, No. 1 (Sep. - Oct., 1979), 50-53.

USA	Medizin		55%, mit quiz 90%	
-----	---------	--	-------------------	--

Hunter, S. & Tetley, J. (1999). Lectures. Why don't students attend? Why do students attend? HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999, 8p.

NZ	allgemein	168		
----	-----------	-----	--	--

Hyde, R.-M. & Flournoy, D. J. (1986). A case against mandatory lecture attendance. *Journal of Medical Education*, 61, 175-176.

USA	Medizin	170		attention r = .88 participation r = .92
-----	---------	-----	--	--

Ibrahim, A. & Abdullahi, U.M. (2014). Impact Appraisal of Classroom Management (Attendance and Participation) on Performance of Business Education Students in Ahmadu Bello University Zaria, Nigeria. *Journal of Education and Practice*. vol.5, no.25, 2014, 86-92.

Nigeria	Business	290		Effektstärke
---------	----------	-----	--	--------------

Innis, K. & Shaw, M. (1997). How do students spend their time? Quality Assurance in Education, vol. 5 Iss: 2, pp.85 - 89.

UK	allgemein	57		
----	-----------	----	--	--

Jain, V., Agraval, V., Biswas, S. & Varshney, A. (2013). Impact Of Attendance In Lectures And Formative Assessments On Students' Performance In Summative Assessment. *National Journal of Medical and Dental Research*, July-September 2013: Volume-1, Issue-4, Page 24-28.

Indien	Biochemie	70		r = .542
--------	-----------	----	--	----------

Jakobsen, K., McIlreavy, M. & Marrs, S. (2014). Team-based Learning: the importance of attendance. *Psychology Learning and Teaching*, vol. 13 no. 1, 25-31.

USA	Psychologie	90		
-----	-------------	----	--	--

Jameel, S.H. & Hamdan, A. (2015). Effects of Students' Attendance on Accounting Students' Performance. *International Journal of Business and Management Review* vol.3, no.5, pp. 79-93, June 2015.

Bahrain	Business			
---------	----------	--	--	--

Jarrio, M.M. (geschätzt 2009). Attendance in Introductory Physics Courses. [http://www.physics.gatech.edu/~courses/2015/Spring/2211/BCD/main/Announcements/attendance/data\\_att.html](http://www.physics.gatech.edu/~courses/2015/Spring/2211/BCD/main/Announcements/attendance/data_att.html).

USA	Physik	2500		
-----	--------	------	--	--

Jenne, F. H. (1973) Attendance and student proficiency change in a health science class, *Journal of School Health*, 43, pp. 125–126.

USA	Health	n.a.	mean 15.9, SD 4.2	r = .799
-----	--------	------	-------------------	----------

Jensen, C. (2004). Analysis of Class Attendance Policies and Grade-Related Contingencies in Graduate-Level Education Administration Courses. *Educational Leadership and Administration*, v. 16, fall 2004, 119-131.

USA	Education	310 attendance data; 131 motivation data		
-----	-----------	---	--	--

Jones, C.H. (1984). Interaction of Absences and Grades in a College Course. *The Journal of Psychology*, 1984, 116, 133-136.

USA	Psychologie	496		r = -.33
-----	-------------	-----	--	----------

Jones, L. (1931). Class attendance and college marks. *School and Society*, 33, 444-446.

USA	Fach			
-----	------	--	--	--

Kalab, Kathleen A. (1987). Student Vocabularies of Motive: Accounts for Absence. *Symbolic Interaction* 10(1) 1987, 71-83.

USA	Soziologie			
-----	------------	--	--	--

Kantartzi, S.K., Allen, S., Lodhi, K., Grier IV, R.L. & Kassem, M.A. (2010). Study of Factors Affecting Students' Performance in three Science Classes: General Biology, Botany, and Microbiology at Fayetteville State University. *KBM Journal of Science Education* (2010) 1 (1): 13-18.

USA	Biologie	621		
-----	----------	-----	--	--

Kelly, G. (2007). Attendance Rate Survey for the UCD School of Mathematical Sciences. University College Dublin. Paper.  
<http://mathsci.ucd.ie/sms/images/img-PDF713704.pdf>

Irland	STEM	52 Klassen	28% bis 78% (mittel 58%)	
--------	------	------------	-----------------------------	--

Kelly, G. (2008). Attendance Rate Survey of Science Level 0-1 Modules. University College Dublin. Paper.

Irland	STEM		47.3 %	
--------	------	--	--------	--

Kelly, G.E. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education* Vol. 36, Issue 1, Febr. 2012, 17-40.

Irland	Mathematik	203 plus 84 Modulklassen; 224 für Fragebogen	28%-78%	
--------	------------	---	---------	--

King, J. (1995). Learning styles and absenteeism: Is there a connection? *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition* 1995 7/1:67-82.

--	--	--	--	--

Kinlaw, C.R., Dunlap, L.L. & D'Angelo, J.A. (2012). Relations between Faculty Use of Online Academic Resources and Student Class Attendance. *Computers & Education*, v59 n2 p167-172.

USA	Psychologie	405 + 94 faculty		
-----	-------------	------------------	--	--

Kirby, A. & McElroy, B. (2003). The Effect of Attendance on Grade for First Year Economics Students in University College Cork. *The Economic and Social Review*, Vol. 34, No. 3, Winter, 2003, pp. 311-326.

Irland	Business	368		
--------	----------	-----	--	--

Knox, J.B. & Dotson, L.E. (1969). Class Attendance as a Factor in the Academic Achievement of College Students. Final Report. Tennessee Univ., Knoxville. ERIC Document ED 045050.

USA	Soziologie	602 & 95		
-----	------------	----------	--	--

Koppenhaver, G.D. (2006). Absent and Accounted For: Absenteeism and Cooperative Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, vol. 4 no. 1, 2006, 29-49.

USA	Business	318		
-----	----------	-----	--	--

Kooker, E. W. (1976). Changes in grade distributions associated with changes in class attendance policies. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 13, 56-57.

USA	Psychologie	448 plus 530		
-----	-------------	--------------	--	--

Kottasz, R. (2005). Reasons for Student Non-attendance at Lectures and Tutorials: an analysis. *Investigations in university teaching and learning*, vol. 2 (2) 2005, pp. 5-16.

UK	Business	12 explore 155 survey		
----	----------	-----------------------	--	--

Kowalewski, D., Holstein, E. & Schneider, V. (1989). The validity of selected correlates of unexcused absences in a four-year private college. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 985–991.

USA	allgemein	56		
-----	-----------	----	--	--

Krieg, R.G. & Uyar, B. (1997). Correlates of Student Performance in Business and Economics Statistics. *Journal of Economics and Finance*, 21(3): 65-74.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Krohn, G.A. & O'Connor, C.M. (2005). Student Effort and Performance over the Semester. *Journal of Economic Education* Winter 2005, 3-28.

USA	Business	85 von 105		
-----	----------	------------	--	--

Kuhl, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research* 33, 2000, 665-703.

Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe 2001.

Kuhl, J. (2006). Sinn und Selbstregulation: Wann helfen und wann stören Gefühle? In O. Wiesmeyer & A. Battyani (Hrsg.), *Der Wille zum Sinn*. Weinheim: Beltz.

Lang, M., Joyce, A., Conaty, F. & Kelly, B. (2015). An Analysis of Factors Influencing the Attendance of First Year University Students. conference paper, European First Year Experience (EFYE) 2015 Conference, 15– 17 June 2015, University of Bergen, Norway. [http://www.uib.no/en/efye\\_2015](http://www.uib.no/en/efye_2015).

Irland	Business	383 (170 response = 44%)	Anwesenheit	
--------	----------	--------------------------	-------------	--

Latif, E. & Miles, S. (2013). Class Attendance and Academic Performance: A Panel Data Analysis. *Economic Papers*, vol. 32, no. 4, 470–476.

Canada	Business	59 (27% drop out)		
--------	----------	-------------------	--	--

Launius, M. H. (1997). College student attendance: Attitudes and academic performance. *College Student Journal*, 31, 86–92.

USA	Psychologie	374 (survey 274)	83%, 87%, 96%, 96%	
-----	-------------	------------------	--------------------	--

LeBlanc III, H.P. (2005). The Relationship Between Attendance and Grades in the College Classroom. Paper presented at the 17th Annual Meeting of the International Academy of Business Disciplines, Pittsburg Pennsylvania, April 8, 2005, 19p.

Canada	4 Institutionen, 9 Fächer über 14 Jahre!	1617		$R^2 = 1.81$
--------	--	------	--	--------------

Leufer, T. & Cleary-Holdforth, J. (2010). Reflections on the experience of mandating lecture attendance in one school of nursing in the Republic of Ireland. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* (AISHE-J) 2 (1), 18.1–18.14.

Irland	Nursing	paper		
--------	---------	-------	--	--

Levine, J.R. (1992). The effect of different attendance policies on student attendance and achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (Boston, MA, April 3-5, 1992).

USA	Psychologie	401 & 111 & 183		$r = -.33$
-----	-------------	-----------------	--	------------

Lin, T. & Chen, J. (2006). Cumulative class attendance and exam performance. *Applied Economics Letters* 13, 937-942.

Taiwan	Business	129		7.80 %
--------	----------	-----	--	--------

Lipscomb, M. & Snelling, P.C. (2010). Student nurse absenteeism in higher education: An argument against enforced attendance, *Nurse Education Today* 30: 573-578.

UK	Nursing			
----	---------	--	--	--

Longhurst, R.J. (1999). Why Aren't They Here? Student absenteeism in a further education college, *Journal of Further and Higher Education*, 23:1, 61-80.

UK	generell	107	59%-95%	
----	----------	-----	---------	--

López-Bonilla, J.M. & López-Bonilla, L.M. (2015). The multidimensional structure of university absenteeism: an exploratory study. *Innovations in Education and Teaching International*, 52:2, 185-195.

Spanien	Business	139	Anwesenheit	Effektstärke
---------	----------	-----	-------------	--------------

Louis, W.R., Brock, B., McKimmie, B. & Lee, A.J. (2015). Teaching psychology in Australia: Does class attendance matter for performance? *Australian Journal of Psychology*, doi: 10.1111/ajpy.12088

AUS	Psychologie	685		
-----	-------------	-----	--	--

Mair, C., Sanders, L. & Street, R. (2014). Understanding student engagement and transition. *The Higher Education Academy*.

UK	allgemein			
----	-----------	--	--	--

Marburger, D.R. (2001). Absenteeism and undergraduate exam performance. *Journal of Economic Education* 32 (2); Spring 2001, 99-109.

USA	Business			absenteeism reduced mean score by 2.3 %
-----	----------	--	--	---

Marburger, D.R. (2006). Does Mandatory Attendance Improve Student Performance? *The Journal of Economic Education*, 37:2, 148-155

USA	Business			no-policy 20.78% und 11.52% für policy
-----	----------	--	--	---

Marcketti, S.B., Wang, X. & Greder, K. (2013). The Importance of Attendance in an Introductory Textile Science Course. *Journal of Family and Consumer Sciences*, vol. 105 no. 1, 47-49.

USA	Design			r = .43
-----	--------	--	--	---------

Martins, P. & Walker, I. (2006). Student Achievement and University Classes: Effects of Attendance, Size, Peers, and Teachers. IZA DP No. 2490. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. December 2006, 26p.

UK	Business	ca. 1694 observations		
----	----------	-----------------------	--	--

Massingham, P. & Herrington, T. (2006). Does Attendance Matter? An Examination of Student Attitudes, Participation, Performance and Attendance. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 3 iss. 2, <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol3/iss2/3>.

AUS	Business	172		
-----	----------	-----	--	--

Masui, C., Broeckmans, J., Doumen, S., Groenen, A. & Molenberghs, G. (2014). Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and academic performance in higher education. *Studies in Higher Education*, 39:4, 621-643.

Mattick, K., Crocker, G. & Bligh, J. (2007). Medical student attendance at non-compulsory lectures. *Advances in Health Sciences Education* 12, 201–210.

UK	Medizin	15 interviews		
----	---------	---------------	--	--

McCredden, J. & Baldock, T. (2009). More than one pathway to success: lecture attendance, Lectopia viewing and exam performance in large engineering classes. 20th Australasian Association for Engineering Education Conference, 986-991.

AUS	Engineering			
-----	-------------	--	--	--

Messling III, P.A. & Dermer, M.L. (2015). Increasing Students' Attendance at Lecture and Preparation for Lecture by Allowing Students to Use Their Notes During Tests. *The Behavior Analyst Today Consolidated*, vol. 10, no. 3 4, 381-385.

USA	Psychologie			
-----	-------------	--	--	--

Metzger, Ch., Schulmeister, R. & Martens, Th. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. ZFHE Jg.7 / Nr.3 (Juni 2012)

Metzger, Ch. (2013): [Zeitbudgets zur Untersuchung studentischer Workload als Baustein der Qualitätsentwicklung](#). In: Vettori, O. & B. Kernegger (Hrsg.): *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Jg. 8, Nr. 2 – S. 138-156

McCutcheon, L.. (1989). Prediction of absenteeism in college students using social learning theory. *Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice* Vol. 13, Issue 1, 1989 13:1-10.

USA	Psychologie	132		
-----	-------------	-----	--	--

Meulenbroek, B. & van den Bogaard, M. (2013). Attendance and attainment in a Calculus course. *European Journal of Engineering Education* Vol. 38, Issue 5, October 2013, 532-542.

NL	Engineering	76	68 %	
----	-------------	----	------	--

Morgan, P.G. (2001). Why aren't they always there? An analysis of student attendance at lectures. Paper presented at the BEST Conference, Windermere, April.

UK	Business			
----	----------	--	--	--

Moore, R. (2003). Attendance and performance: How important is it for students to attend class? *Journal of College Science Teaching*, 32, 367–371.

USA	Biologie			
-----	----------	--	--	--

Moore, R., Jensen, M., Hatch, J., Duranczyk, I., Staats, S. & Koch, L. (2003). Showing up: The importance of class attendance for academic success in introductory science courses. *American Biology Teacher*, 65, 325–329.

USA	Biologie	301; high attendance section 147, low 154	70% high section; 59% low section	r = 0.76
-----	----------	---	-----------------------------------	----------

Moore, R. (2004). Does Improving Developmental Education Students' Understanding of the Importance of Class Attendance Improve Students' Attendance and Academic Performance? *Research and Teaching in Developmental Education* vol. 20, no. 2 (Spring 2004), pp. 24-39.

USA	Biologie	307		
-----	----------	-----	--	--

Moore, S., Armstrong, C. & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30:1, 15-24.

Ireland	Business	230		
---------	----------	-----	--	--

Muir, J. (2009). Student Attendance: Is It Important, and What Do Students Think? *CEBE Transactions*, Vol. 6, Issue 2, September 2009, S. 50-69 (20)

Ireland	Engineering	241	response 63 = 26%	
---------	-------------	-----	-------------------	--

Nelson, M. J. (1937). An experiment with optional attendance. *School and Society*, 45, 414–416.

--	--	--	--	--

Newman-Ford, L., Fitzgibbon, K., Lloyd, S. & Thomas, S. (1999). A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: A study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, 33, 699–717.

UK	Psychologie	748		$R^2 = 0.377$
----	-------------	-----	--	---------------

Newman, S., Schuman, N.J., Fields, W. & Nunez, L. (1981). Dental Students' Grades and their Relationship to Classroom Attendance. *Journal of Dental Education*, 45(6): 360-361.

USA	Medizin	144		$r = -.437$
-----	---------	-----	--	-------------

Nist, S. L., Holschuh, J. L. & Sarman, S. J. (1995, April). Making the grade in undergraduate biology courses: factors that distinguish high and low achievers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (San Francisco, CA, April 18-22, 1995) ERIC: ED 390 934.

USA	Biologie	from 612 volunteers (52 high & 57 low performers selected)		
-----	----------	--	--	--

Nofsinger, J. & Petry, G. (1999). Student Study Behaviour and Performance in Principles of Finance. *Journal of Financial Education*, 25: 33-41.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Nyamapfene, A. (2010). Engineering Education. *Journal of the Higher Education Academy Engineering Subject Centre*, Vol 5, No 1 (2010).

UK	Engineering	9 + 17	73%; mean 56%	$r = .6884$
----	-------------	--------	---------------	-------------

O'Connor, M.C. & Paunonen, S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences* 43 (2007) 971-990.

USA	Psychologie	90		
-----	-------------	----	--	--

O'Dell, C. Hoyert, M. (2008). Grandma died again: Goal orientation and excuses in the classroom. Selected papers from the 19th International Conference on College Teaching and Learning, 129-147.

USA	Psychologie	271; 596 excuses; 233 mit Nachweis		
-----	-------------	------------------------------------	--	--

O'Sullivan, S., McMahan, L., Moore, G., Nititham, D.S., Slevin, A., Kelly, C. & Wixted, L. (2015). I Did Not Miss Any, Only When I Had a Valid Reason: Accounting for Absences from Sociology Classes. *Teaching Sociology*, v43 n1 p15-26.

Irland	Soziologie	2790 records att & grades		
--------	------------	---------------------------	--	--

Oakley, G., Lock, G., Budgen, F. & Hamlett, B. (2011). Pre-service Teachers' Attendance at Lectures and Tutorials: Why Don't They Turn Up? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5).

AUS	Education	267 von 648		
-----	-----------	-------------	--	--

Obeidat, S., Bashir, A. & Jadayil, W.A. (2012). The Importance of Class Attendance and Cumulative GPA for Academic Success in Industrial Engineering Classes. *World Academy of Science, Engineering and Technology* 61 2012, 1192-1195.

Jordanien	Engineering	140		$R^2=52.5\%$ und $R^2=76.2\%$
-----------	-------------	-----	--	-------------------------------



Paisey, C. & Paisey, N.J. (2004). Student attendance in an accounting module – reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education* Vol. 13, Suppl.1, Dec. 2004, 39-53

UK	Business	68	80 %	r = .58
----	----------	----	------	---------

Park, K.H. & Kerr, P.M. (1990). Determinants of Academic Performance: A Multinomial Logit Approach. *The Journal of Economic Education*, vol. 21, no. 2 (Spring, 1990), pp. 101-111.

USA	Business	97		
-----	----------	----	--	--

Patterson, R.W. (2015). Can Behavioral Tools Improve Online Student Outcomes? Experimental Evidence from a Massive Open Online Course. Department of Policy Analysis and Management, Cornell University (cheri\_wp165\_0.pdf).

USA	Soziologie	657		
-----	------------	-----	--	--

Petress, K. (1996). The Dilemma of University Undergraduate Student Attendance Policies: To Require Class Attendance or Not. *College Student Journal*, 30, 387–389.

USA	allgemein			
-----	-----------	--	--	--

Plant, E.A., Ericsson, K.A., Hill, L. & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology* 30 (2005) 96–116.

USA	Psychologie	88		
-----	-------------	----	--	--

Pogacnik, M., Juznic, P., Kosorok-Drobic, M., Pogacnik, A., Cestnik, V., Kogovsek, J. Pestevsek, U. & Fernandes, T. (2004). An Attempt to Estimate Students' Workload. *JVME* 31(3), 255-260.

Slowenien	Veterinärmedizin	ca. 1500	3.1 Sitzungen	
-----------	------------------	----------	---------------	--

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. doi:10.1037/a0014996

Rath, N. & Kar, N. (2012). Attendance in Classes and Examination Outcome in Management Students: Exploring the Association. *Journal of Organisation & Human Behaviour*. vol. 1 Iss. 4 Oct. 58-62.

Indien	Business	118		
--------	----------	-----	--	--

Rich, S.P. (2004). Student Performance: Does Effort Matter? Paper, Baylor University in Waco.

USA	Business	230		
-----	----------	-----	--	--

Richards, C.E. (1988). A Typology of Educational Monitoring Systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Summer 1988, vol. 10, no. 2, 106-116.

USA	Schule			
-----	--------	--	--	--

Richardson, M., Abraham, Ch. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 2012, vol. 138, no. 2, 353–387.

USA	Engineering	1252/1986		
-----	-------------	-----------	--	--

Richter, D.C., Durfee, J.K., Munson, D.M., Geyer T. & Loendorf, W.R. (2013). A Formal Research Study on Correlating Student Attendance Policies to Student Success. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta, June, 23-26, 2013 (paper ID #6360).

Rico, J.E.F., Fernández, S.F., Suárez, A.A. & Cambor, P.M. (o.J.). The Importance of University Lecture Attendance. University of Oviedo, Vice-Chancellorship for Quality, Planning and Innovation.

Spanien	generell	4103	57,82%	r = .678 / .698
---------	----------	------	--------	-----------------

Riffell, S.K. & Sibley, D.F. (2004). Can Hybrid Course Formats Increase Attendance in Undergraduate Environmental Science Courses? *Journal of Natural Resource Life Science Education*, vol. 33, 1-5.

USA	Biologie	101 & 84		
-----	----------	----------	--	--

Riggs, J.W. & Blanco, J.D. (1994). Is there a relation between student lecture attendance and clinical science subject examination score? *Obstetrics and Gynaecology*, 84(2), 311-313.

USA	Medizin	197		
-----	---------	-----	--	--

Robert, Jr. L.L. (2007). Class attendance: Is it important? Paper. Center for Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point, NY. p.9.

USA	Education	paper		
-----	-----------	-------	--	--

Robinson, J.P. & Bonstrom, A. (1994). The overestimated workweek? What time diary measures suggest. *Monthly Labor Review* August 1994, S. 11-23.

Rocca, K. A. (2003). Student Attendance: A Comprehensive Literature Review. *Journal on Excellence in College Teaching* 14, 85-107.

USA	Schule	paper		
-----	--------	-------	--	--

Rochelle, C. F. & Dotterweich, D. (2007). Student success in business statistics. *Journal of Economics and Finance Education*, 6, 19–24.

USA	Business	93		r = -0.547
-----	----------	----	--	------------

Rodgers, J.R. (2001). A panel-data study of the effect of student attendance on university performance. *Australian Journal of Education*, Vol. 45, No.3, 200 I, 284-295.

AUS	Business	200	68 %	
-----	----------	-----	------	--

Rodgers, J.L. & Rodgers, J.R. (2003). An Investigation into the Academic Effectiveness of Class Attendance in an Intermediate Microeconomic Theory Class. *Education Research and Perspectives*, Vol.30, NoI, 2003, 27-41.

AUS	Business	131	62% lectures 73% tutorials	
-----	----------	-----	-------------------------------	--

Roig, M. & Caso, M. (2005). Lying and Cheating: Fraudulent Excuse Making, Cheating, and Plagiarism. *The Journal of Psychology* 139(6), 485-494.

USA	Psychologie	565		
-----	-------------	-----	--	--

Romer, D. (1993). Association Do Students Go to Class? Should They? *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 7, No. 3 (Summer, 1993), 167-174.

USA	Business		66 %	
-----	----------	--	------	--

Ryan, M., Delaney, L. & Harmon, C. (2010a). Micro-Level Determinants of Lecture Attendance and Additional Study-Hours. IZA Discussion Paper No. 5144 August 2010. [https://www.ucd.ie/t4cms/wp10\\_25.pdf](https://www.ucd.ie/t4cms/wp10_25.pdf)

Irland	generell	4770; sample 2867	81.25 %	
--------	----------	-------------------	---------	--

Ryan, M., Delaney, L. & Harmon, C. (2010b). Does Lecture Attendance Matter for Grades? Evidence from Longitudinal Tracking of Irish Students. Working Draft v. 3, 2010.

Irland	generell	782		
--------	----------	-----	--	--

Sade, R. M. & Stroud, M. R. (1982). Medical student attendance at lectures: Effect on medical school performance. *Journal of Medical Education*, 57, 191-192.

USA	Medizin	85 attendees & 52 nonattendees		
-----	---------	--------------------------------	--	--

Sauers, D. A., McVay, G. J. & Deppa, B. D. (2005). Absenteeism and academic performance in an introduction to business course. *Academy of Educational Leadership Journal*, 9, 19-28.

USA	Business	172 (reduced 24)	Absence 35.98% to 30.60%	
-----	----------	------------------	-----------------------------	--

Sawon, K., Pembroke, M. & Wille, P. (2012). An analysis of student characteristics and behaviour in relation to absence from lectures, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34:6, 575-586.

AUS	Business	645	60 %	
-----	----------	-----	------	--

Schiming, R.C. (o.J.). Class attendance. Minnesota State University Mankato. Paper. <http://www.mnsu.edu/cetl/teachingresources/articles/classattendance.html>

USA	allgemein			
-----	-----------	--	--	--

Schlenker, D.E. & McKinnon, N.C. (1994). Assessing Faculty Performance Evaluation of Instruction. ERIC Document ED 371 667. 22 S.

USA		743 Evaluationsbögen		
-----	--	----------------------	--	--

Schmidt, R.M. (1983). Who Maximizes What? A Study in Student Time Allocation. *American Economic Review*, May 1983, 23-28.

USA	Business	216		
-----	----------	-----	--	--

Schmullian, A., Coetzee, S. (2011). Class absenteeism: reasons for non-attendance and the effect on academic performance, *Accounting Research Journal*, 24 (2): 178-194.

Süd Afrika	Business	415	90 %	
------------	----------	-----	------	--

Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13-128). Münster [u. a.]: Waxmann.

Schulmeister, R., Metzger, Ch. & Martens, Th. (2012): Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborner Universitätsreden Heft 123. Paderborn;  
[www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister\\_metzger\\_martens\\_2012\\_heterogenitaet\\_pur.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf).

Schulmeister, R. (2014): Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs in: J. Brockmann/A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, Nomos: Baden-Baden 2014, S. 72-205.

Schulmeister, R. & Lovischach, J. (2014). Kritische Anmerkungen zur Studie "Lernen sichtbar machen" (Visible Learning) von John Hattie. *SEMINAR 2/2014*, S.121-130.

Schulmeister, R. & Lovischach, J. (2015). Kritische Anmerkungen zur Studie "Lernen sichtbar machen" (Visible Learning) von John Hattie. *Lehren & Lernen 41(4) - 2015*, S. 33-39.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology 2014*, vol. 106, no. 3, 744–761.

Self, S. (2012). Studying absenteeism in principles of macroeconomics: Do attendance policies make a difference? *Journal of Economic Education*, 43 (3): 223-234.

USA	Business	628	79 %	
-----	----------	-----	------	--

Sharma, M.D., Mendez, A. & O’Byrne, J.W. (2005). The Relationship Between Attendance in Student-centred Physics Tutorials and Performance in University Examinations. *International Journal of Science Education 27:11*, 1375-1389.

AUS	Physik		80 %	
-----	--------	--	------	--

Shimoff, E. & Catania, A.C. (2001). Effects of Recording Attendance on Grades in Introductory Psychology. *Teaching of Psychology* vol. 28, no. 3, 2001, 192-195.

USA	Psychologie	114/57	85.61 %	
-----	-------------	--------	---------	--

Siegfried, J.J. & Fels, R.. Research on Teaching College Economics: A Survey. *Journal of Economic Literature*. September 1979. 17(3), pp. 923-69.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Silvestri, L. (2003). The effects of attendance on undergraduate methods course grades. *Education*, 123, 483–486.

USA	Psychologie	277		r = -.525
-----	-------------	-----	--	-----------

Sleigh, M.J. & Ritzer, D.R. (2001). Encouraging Student Attendance. *American Psychological Science* 14 (9) 2001.

USA	Higher Ed	mehr als 200		
-----	-----------	--------------	--	--

Slem, C. M. (1983, April). Relationship between classroom absenteeism and stress risk/buffer factors, depressogenic attributional style, depression and classroom academic performance. Paper presented at the annual meeting of the Western Psychological Association, San Francisco.

USA	Psychologie	68		r = -.42
-----	-------------	----	--	----------

Smith, E.M. & Beggs, B.J. (2003). A new paradigm for maximising student retention in higher education. *IEE Engineering Education Conference*, Southampton, January, 2003.

UK	generell	163		
----	----------	-----	--	--

Smith, E.M. & Beggs, B.J. (2003). A new paradigm for maximising student retention in higher Education. *IEE Engineering Education Conference*, Southampton, January, 2003.

UK	Engineering	163/94		
----	-------------	--------	--	--

Snell, J. & Mekies, S. (1995). Student Attendance and Academic Achievement: A Research Note. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), p.126.

USA	Soziologie	159		
-----	------------	-----	--	--

Snyder, J., Forbus, R. & Cistulli, M. (2012). Attendance Policies, Student Attendance, and Instructor Verbal Aggressiveness. *Journal of Education for Business* Vol. 87, Issue 3, Jan. 2012, 145-151.

USA	Business	173		
-----	----------	-----	--	--

Snyder, J., Lee-Partridge, J.E., Jarmoszko, A.T., Petkova, O. & D’Onofrio, M.J. (2014). What Is the Influence of a Compulsory Attendance Policy on Absenteeism and Performance? *Journal of Education for Business* Vol. 89, Issue 8, Nov. 2014, 433-440.

USA	Business	212		r = -.43
-----	----------	-----	--	----------

Stanca, L. (2006). The Effects of Attendance on Academic Performance: Panel Data Evidence for Introductory Microeconomics. *Journal of Economic Education* 37 (3), Summer 2006, 251-266.

Italien	Business	766	70,8% lectures; 67.4% classes	
---------	----------	-----	----------------------------------	--

St. Clair, K.L. (1999). A Case Against Compulsory Class Attendance Policies in Higher Education. *Innovative Higher Education*, Vol. 23, No. 3, Spring 1999, 171-180.

USA	Psychologie	paper		
-----	-------------	-------	--	--

Stellmack, M.A. (2013). Attenders Versus Slackers: A Classroom Demonstration of Quasi-Experimentation and Self-Selecting Samples. *Teaching of Psychology* 40, 2013, 238-241.

USA	Psychologie	rund 2000		
-----	-------------	-----------	--	--

Stephenson, K. (1994). Correspondence: should class attendance be mandatory? *Journal of Economic Perspectives*, 8(3): 205–215.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Stewart, M., Stott, T. & Nuttall, A.-M. (2011). Student Engagement Patterns over the Duration of Level 1 and Level 3 Geography Modules: Influences on Student Attendance, Performance and Use of Online Resources, *Journal of Geography in Higher Education*, 35:01, 47-65.

UK	Geografie	151		r = .586
----	-----------	-----	--	----------

Stover, S., Bower, B. & Chase, M. (2013). Importance of Attending (Online) Class. *National Teacher Education Journal*. Vol. 6, no. 3, 81-86.

USA	online	39		r = .68
-----	--------	----	--	---------

Stucky, T.D., 2008. Investigating whether contacting absent students increases course success. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 8 (1), 61–71. [die Angabe stimmt nicht]

USA				
-----	--	--	--	--

Subramaniam, BS, Hande, S. & Komattil R. (2013). Attendance and Achievement in Medicine: Investigating the Impact of Attendance Policies on Academic Performance of Medical Students. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, Apr-Jun 2013 vol. 3 Iss. 2, 202-205.

Indien	Medizin	603		
--------	---------	-----	--	--

Sunstein, C. & Thaler, R. (2003). Libertarian Paternalism is Not an Oxymoron. *The University of Chicago Law Review*, 70(4). Retrieved from [faculty.chicagobooth.edu/richard.thaler/research/pdf/LIbpatLaw.pdf](http://faculty.chicagobooth.edu/richard.thaler/research/pdf/LIbpatLaw.pdf).

Tanner, J.R., Stewart, G., Maples, G.M. & Totaro, M.W. (2009). How Business Students Spend Their Time – Do They Really Know? *Research in Higher Education Journal*, vol. 3, 2009, 1-9.

USA	Business			
-----	----------	--	--	--

Teixeira, A.A.C. (2013). The Impact of Class Absenteeism on Undergraduates Academic Performance: Evidence from an Elite Economics School in Portugal. *FEP Working Papers* n. 503 September 2013. <http://wps.fep.up.pt/wplist.php>

Portugal	Business	205 (davon 146)		
----------	----------	-----------------	--	--

Thatcher, A., Fridjhon, P. & Cockcroft, K. (2007). The relationship between lecture attendance and academic performance in an undergraduate psychology class. *South African Journal of Psychology* 37 (3), 2007, 656-660.

Süd Afrika	Psychologie	289		r = .18 bis r = .28
------------	-------------	-----	--	---------------------

Timmins, F. & Kaliszer, M. (2002). Attitudes to absenteeism among diploma nursing students in Ireland – an exploratory descriptive survey. *Nurse Education Today* 22, 578-588.

Irland	Nursing	74 (Rücklauf 77%)		
--------	---------	-------------------	--	--

Tiruneh, G. (2007). Does attendance enhance political science grades? *Journal of Political Science Education*, 3, 265–276.

USA	Soziologie	951		
-----	------------	-----	--	--

Torenbeek, M., Jansen, E. & Suhre, C. (2013). Predicting undergraduates' academic achievement: the role of the curriculum, time investment and self-regulated learning, *Studies in Higher Education*, 38:9, 1393-1406.

NL	generell	284; drop-out 30%		
----	----------	-------------------	--	--

Traphagan, T., Kucsera, J. V. & Kishi, K. (2010). Impact of Class Lecture Webcasting on Attendance and Learning. *Educational Technology Research and Development*, v58 n1 p19-37.

USA	Geologie	153 webcast group / 211 non-webcast group		
-----	----------	---	--	--

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Guàrdia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M. & Jaría-Chacón, N. (2013). Empirical approach to the analysis of university student absenteeism: proposal of a questionnaire for students to evaluate the possible causes, *Quality & Quantity*, 47 (4): 2281-2288.

Spanien	Business	1162		
---------	----------	------	--	--

Trice, A. D., Holland, S. A. & Gagne, P. E. (2000). Voluntary class absences and other behaviors in college students: An exploratory analysis. *Psychological Reports*, 87, 179–182.

USA	Psychologie	120		
-----	-------------	-----	--	--

Turkle, Sh. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. 2015.

Turner, F. H. (1927). A study in the relation of class attendance to scholastic attainment. *School and Society*, 26, 22–24.

USA				
-----	--	--	--	--

Urban-Lurain, M. & Weinshank, D.J. (2000). Attendance and outcomes in a large, collaborative learning, performance assessment course. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA).

USA	Computer Sc.	3899		
-----	--------------	------	--	--

Van Blerkom, M.L. (1996). Academic Perseverance, Class Attendance, and Performance in the College Classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (104th, Toronto, Ontario, Canada, August 9-13, 1996), 11p.

USA	Psychologie	140		
-----	-------------	-----	--	--

Van Blerkom, M.L. (2001). Class Attendance in Undergraduate Courses. *The Journal of Psychology*, 126(5), 487-494.

USA	Psychologie	959	87.8 %	
-----	-------------	-----	--------	--

van Walbeek, C. (2004). Does lecture attendance matter? Some observations from a first-year economics course at the University of Cape Town. *South African Journal of Economics* 72 (4), 861–883.

Süd Afrika	Business	1298		
------------	----------	------	--	--

Verbeeten, M.J. & van Hoof, H.B. (2007). Mandatory Attendance Policy and Motivation Among Hospitality Management Student. *Journal of Hospitality & Tourism Education* 19(1) 28-37.

NL	Hospitality Mgm.	125		
----	------------------	-----	--	--

Vidler, D. C. (1980). Curiosity, academic performance, and class attendance. *Psychological Reports*, 47, 589–590.

USA	Psychologie	121		
-----	-------------	-----	--	--

Wadesango, M. & Machingambi, S. (2011). Causes and Structural Effects of Student Absenteeism: A Case Study of Three South African Universities. *Journal of Social Sciences* 26(2), 89-97.

Süd Afrika	generell	126; aber nur 13 Rücklauf!		
------------	----------	----------------------------	--	--

Walker, C., Fleischer, S. & Winn, S. (2008). A path analysis of first-year social science students' engagement with their degree and Level 1 academic outcome. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, vol 1 no 2, November 2008, 19 Seiten.

UK	generell	388; drop out n.a.		
----	----------	--------------------	--	--

Wang, R., Chen, F., Chen, Z., Li, T., Harari, G., Tignor, S., Zhou, X., Ben-Zeev, D. & Campbell, T (2014). StudentLife: Assessing Mental Health, Academic Performance



and Behavioral Trends of College Students using Smartphones. UBICOMP '14, Sept. 13 - 17, 2014, Seattle, WA.

Wang, R., Harari, G., Hao, P., Zhou, X. & Campbell, A.T. (2015). SmartGPA: How Smartphones Can Assess and Predict Academic Performance of College Students. To be presented at ACM Conference on Ubiquitous Computing (UbiComp 2015), Osaka, Japan from Sep. 7-11, 2015.

USA	generell	48		
-----	----------	----	--	--

Wechsler, H. (1996). Alcohol and the American College Campus: A Report from the Harvard School of Public Health. *Change*, Vol. 28, No. 4 (Jul. - Aug., 1996), pp. 20-25.

USA	generell	17.592, response 69%		
-----	----------	----------------------	--	--

Wesp, R. & Miele, J. (2008). Student Opinions of the Quality of Teaching Activities Poorly Predict Pedagogical Effectiveness. *Teaching of Psychology*, 35: 360–362.

USA	Psychologie	79 + 29	drei Kurse: 73% (k)ein, 28% (7x), 36% (11x)	
-----	-------------	---------	---	--

Westrick, S.C., Helms, K.L., McDonough, S.K. & Breland, M.L. (2009). Factors influencing pharmacy students' attendance decisions in large lectures. *American Journal of Pharmaceutical Education* 73, 1–9.

USA	Pharmazie	89 = 75%	Anwesenheit	Effektstärke
-----	-----------	----------	-------------	--------------

White, F.C. (1992). Enhancing Class Attendance. *NACTA Journal*. December 1992, 13-15.

USA	Agriculture	79		
-----	-------------	----	--	--

White, K.M., O'Connor, E.L. & Hamilton, K. (2011). In-group and role identity influences on the initiation and maintenance of students' voluntary attendance at peer study sessions for statistics. *British Journal of Educational Psychology* (2011), 81, 325–343.

AUS	Psychologie	79 + 46	3% alle; 39% keine; mean 3.05 sessions	
-----	-------------	---------	--	--

Wigley, St.C. (2009). The relationship between attendance and academic performance in further education college A/S psychology students. *Journal of Further and Higher Education*, 33:2, 183-190.

UK	Psychologie	179		
----	-------------	-----	--	--

Wilder, D.A., Flood, W.A. & Stromsnes, W. (2001). The Use of Random Extra Credit Quizzes to Increase Student Attendance. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 28,no.2, 117-120.

USA	Psychologie	32	55 %	
-----	-------------	----	------	--

Williams, A., Birch, E. & Hancock, P. (2012). The impact of online lecture recordings on student performance. *Australasian Journal of Educational Technology* 2012, 28(2), 199-213.

AUS	Business	371		
-----	----------	-----	--	--

Wolbring, T. (2012). Class Attendance and Students' Evaluations of Teaching: Do No-Shows Bias Course Ratings and Rankings? *Evaluation Review* 36(1) 72-96.

Deutschland	Soziologie	18,000 observations, 680 courses		
-------------	------------	----------------------------------	--	--

Woodfield, R., Jessop, D. & McMillan, L. (2006). Gender differences in undergraduate attendance rates. *Studies in Higher Education* Vol. 31, Issue 1, Febr. 2006, 1-22.

UK	generell	650/39		
----	----------	--------	--	--

Wyatt, G. (1992). Skipping Class: An Analysis of Absenteeism among First-Year College Students. *Teaching Sociology*, 1992, Vol. 20, July, 201-207.

USA	generell	110		
-----	----------	-----	--	--

Yakovlev, P. & Kinney, L. (2008). Additional Evidence on the Effect of Class Attendance on Academic Performance. *Atl Econ J* (2008) 36:493-494.

USA	Business	70		r = .60 - r = .90
-----	----------	----	--	-------------------

Yao, J.-F. & Chiang, T.-M. (2011). Correlation between class attendance and grade. Copyright by the Consortium for Computing Sciences in Colleges.

USA	Compter Sc.	472		r = .664
-----	-------------	-----	--	----------

Young, P., Yates, S., Rickaby, C., Snelling, P., Lipscomb, M. & Lockyer, L. (2010). Researching student absence: Methodological challenges and ethical issues. *Nurse Education Today* 30 (2010) 291-295.

UK	Health	61,6% von 279; 42,9% von 163		
----	--------	------------------------------	--	--

Zazulia, A.R. & Goldhoff, P. (2014). Faculty and Medical Student Attitudes About Preclinical Classroom Attendance. *Teaching and Learning in Medicine* Vol. 26, Issue 4, Oct. 2014, 327-334.

USA	Medizin	382 students/248 faculty		
-----	---------	--------------------------	--	--