



LEUCOREA
Stiftung des öffentlichen Rechts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Sarah Schmid
Justus Henke
Peer Pasternack

Studieren mit und ohne Abschluss

Studienerfolg und
Studienabbruch in
Sachsen-Anhalt

1'13

HoF-ARBEITSBERICHTE

Der Report ermittelt erstmals für Sachsen-Anhalt hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten. Hierfür wird ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt. Daneben werden studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden sowie abbruchgefährdete Studierendengruppen identifiziert und die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen eingegrenzt. Deutlich wird: Die Hochschulen Sachsens-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen. Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsens-Anhalts – vor allem solche mit Fachhochschulreife – konnten gut in das Hochschulsystem überführt werden. Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung konnte bisher bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Gleichwohl bestehen Herausforderungen: Die Studienerfolgsquoten Sachsens-Anhalts entsprechen über vier Jahre gemittelt 92 % des Bundeswertes. Für die Zukunft wird es aufgrund des demografischen Wandels zudem darum gehen, *sowohl* die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

Our study presents a first time calculation of rates for academic success for universities and its subject groups in Saxony-Anhalt. Here, figures are derived from a distinctive calculation model which was developed for this purpose. Moreover, the study identifies relevant problem situations for student withdrawal and investigates the main reasons of drop-out. One important lesson can be learned: The impressive growth of participants in higher education in recent years was handled well by the higher education system in Saxony-Anhalt with no significant increase of student drop-outs. The universities in Saxony-Anhalt were capable of managing growth by almost 50 % and integrating eligible school leavers – in particular those with subject-linked university entrance qualification – into the higher education system. The rate of academic success for students in Saxony-Anhalt reaches 92 % of the overall rate in Germany based on a four year average. It will be future challenge in the context of demographic change to promoting open universities whilst managing more diversity among the students as well as preventing a surge of student withdrawal.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
Zentrale Ergebnisse	5
1 Problemstellung und Vorgehen.....	9
2 Ursachen und Faktoren für Studienerfolg und Studienabbrüche.....	11
2.1 Identifikation von Problemlagen	13
2.1.1 Studienwahl	14
2.1.2 Startbedingungen	14
2.1.3 Psychische und physische Ressourcen.....	16
2.1.4 Studienbedingungen	16
2.1.5 Integration	16
2.2 Unterschiede zwischen den Fächergruppen und Hochschularten	17
2.3 Zeitpunkt des Studienabbruchs – kritische Studienphasen	20
3 Studienerfolg und Studienabbrüche in Sachsen-Anhalt.....	23
3.1 Vorhandene Daten zu Studienerfolg und Studienabbrüchen.....	23
3.2 Berechnung fächergruppen- und hochschulspezifischer Erfolgsquoten	25
3.2.1 Daten	25
3.2.2 Berechnung.....	25
1. Schritt: Korrelation (25). 2. Schritt: Korrekturwert für Sachsen-Anhalt (26). 3. Schritt: Erfolgsquoten für Fächergruppen (26). 4. Schritt: Berechnung der Erfolgsquoten der Hochschulen Sachsen-Anhalts (27)	
3.3 Ausgangslage und Entwicklungen an den sachsen-anhaltischen Hochschulen.....	28
3.3.1 Studierende und Absolventen	28
3.3.2 Übergangsquoten	30
3.3.3 Studienanfängerquote und Wanderungsbewegungen	30
3.3.4 Erstabsolventen	31
3.4 Studienerfolg in Sachsen-Anhalt.....	32
3.4.1 Erfolgsquoten.....	32
Regional spezifische Erfolgsquoten (32). Erfolgsquoten nach Fächergruppen (34). Erfolgsquoten der Hochschulen in Sachsen-Anhalt (35)	
3.4.2 Exmatrikulationsgründe.....	36
3.5 Die einzelnen Hochschulen.....	40
3.5.1 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.....	40
Profil und Entwicklung (40). Studienerfolg und -abbrüche (42)	
3.5.2 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.....	43
Profil und Entwicklung (43). Studienerfolg und -abbrüche (44)	
3.5.3 Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle	45
Profil und Entwicklung (45). Studienerfolg und -abbrüche (47)	
3.5.4 Hochschule Merseburg (FH)	48
Profil und Entwicklung (48). Studienerfolg und -abbrüche (49)	

3.5.5	Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)	50
	Profil und Entwicklung (50). Studienerfolg und -abbrüche (52)	
3.5.6	Hochschule Harz (FH)	52
	Profil und Entwicklung (52). Studienerfolg und -abbrüche (54)	
3.5.7	Hochschule Anhalt (FH)	54
	Profil und Entwicklung (54). Studienerfolg und -abbrüche (56)	
4	Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs	57
4.1	Maßnahmen in der Studieneingangsphase	60
4.1.1	Ausgleich von Startbedingungen	60
4.1.2	Gefestigte Studienwahl.....	60
4.1.3	Erfolgreiche Integration	61
4.2	Maßnahmen zur Verbesserung individueller Studienbedingungen	62
4.3	Maßnahmen zur Verbesserung allgemeiner Studienbedingungen	63
4.4	Zielgruppe: Fächergruppen.....	64
4.5	Heterogenitätsbewältigung	66
5	Resümee	69
	Literatur.....	75

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Motive für den Studienabbruch	11
Übersicht 2:	Mögliche Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs.....	12
Übersicht 3:	Zentrale Problemlagen, Ursachen und Zielgruppen im Überblick	14
Übersicht 4:	Abbruchquoten ausgewählter Fächergruppen, Hochschularten und Prüfungsgruppen	18
Übersicht 5:	Durchschnittliche Studiendauer bis zum Studienabbruch nach Fachsemestern und Fächergruppen.....	21
Übersicht 6:	Ziele der Studieneingangsphase.....	22
Übersicht 7:	Studienabbruchstudien im Vergleich	24
Übersicht 8:	Berechnung der Erfolgsquoten sachsen-anhaltischer Hochschulen	27
Übersicht 9:	Studierende in Sachsen-Anhalt nach Fächergruppen im WS 2011/12.....	28
Übersicht 10:	Entwicklung von Studierenden-, Studienanfänger- und Absolventenzahlen in Sachsen-Anhalt.....	29
Übersicht 11:	Übergangsquoten studienberechtigter Schulabgänger	30
Übersicht 12:	Erstabsolventenquoten von 2000 bis 2011	31
Übersicht 13:	Hochschulspezifische Kennziffern für Sachsen-Anhalt.....	32
Übersicht 14:	Erfolgsquoten im Zeitverlauf.....	33
Übersicht 15:	Erfolgsquoten Sachsen-Anhalt, Ostdeutschland und Deutschland im Zeitverlauf.....	34
Übersicht 16:	Durchschnittliche Erfolgsquoten nach Fächergruppen	35
Übersicht 17:	Studienerfolgsquoten (ErfQ) sachsen-anhaltischer Hochschulen	36
Übersicht 18:	Gründe der Exmatrikulation in % (WS 2009/10)	37
Übersicht 19:	Exmatrikulierte nach den Gründen der Exmatrikulation und Hochschulen im Jahr 2011	37
Übersicht 20:	Exmatrikulierte in LSA nach Fächergruppen im WS 2009/10.....	38

Übersicht 21:	Studienabbrüche unter den Exmatrikulierten von WS 2005/06 bis 2011.....	40
Übersicht 22:	Studierende und Absolvent/innen der MLU nach Fächergruppen (2011)	41
Übersicht 23:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der MLU von 1994 bis 2011	41
Übersicht 24:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der MLU	42
Übersicht 25:	Studierende und Absolvent/innen der OvGU nach Fächergruppen (2011)	43
Übersicht 26:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der OvGU von 1994 bis 2011	44
Übersicht 27:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der OvGU	45
Übersicht 28:	Studierende und Absolvent/innen der KH Burg nach Fächergruppen (2011).....	46
Übersicht 29:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der KH Burg von 1994 bis 2011	46
Übersicht 30:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der KH Burg.....	47
Übersicht 31:	Studierende und Absolvent/innen der HS Merseburg nach Fächergruppen (2011).....	48
Übersicht 32:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der HS Merseburg von 1994 bis 2011	49
Übersicht 33:	Geschätzte Erfolgsquoten an der HS Merseburg	50
Übersicht 34:	Studierende und Absolvent/innen der HS Magdeburg-Stendal nach Fächergruppen (2011).....	51
Übersicht 35:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der HS Magdeburg-Stendal von 1994 bis 2011	51
Übersicht 36:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Magdeburg-Stendal.....	52
Übersicht 37:	Studierende und Absolvent/innen der HS Harz nach Fächergruppen (2011)	53
Übersicht 38:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der HS Harz von 1994 bis 2011	53
Übersicht 39:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Harz	54
Übersicht 40:	Studierende und Absolvent/innen der HS Anhalt nach Fächergruppen (2011).....	55
Übersicht 41:	Entwicklung der Studierenden-, Studienanfänger/innen- und Absolvent/innenzahlen der HS Anhalt	55
Übersicht 42:	Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Anhalt	56
Übersicht 43:	Maßnahmen zur Verbesserung der Studienerfolgsaussichten	57
Übersicht 44:	Wichtige Handlungsoptionen im Überblick	62
Übersicht 45:	Wichtige studentische Heterogenitätskriterien und Möglichkeiten ihrer Einbeziehung in den Hochschulalltag	68
Übersicht 46:	Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick	72

Abkürzungsverzeichnis

AgFoErWi	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften
FDZ	Forschungsdatenzentrum
HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
HS	Hochschule
InWi	Ingenieurwissenschaften
KH	Kunsthochschule
KuWi	Kunst und Kunstwissenschaft
LSA	Sachsen-Anhalt
MaNaWi	Mathematik/Naturwissenschaften
MLU	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
OvGU	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
ReWiSo	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
StatBA	Statistisches Bundesamt
StatLA	Statistisches Landesamt

Zentrale Ergebnisse

Möglichst viele ihrer Studierenden zum Abschluss zu führen ist ein vorrangiges bildungspolitisches Ziel. Diesbezüglich sind zunächst zwei aufschlussreiche Befunde festzuhalten:

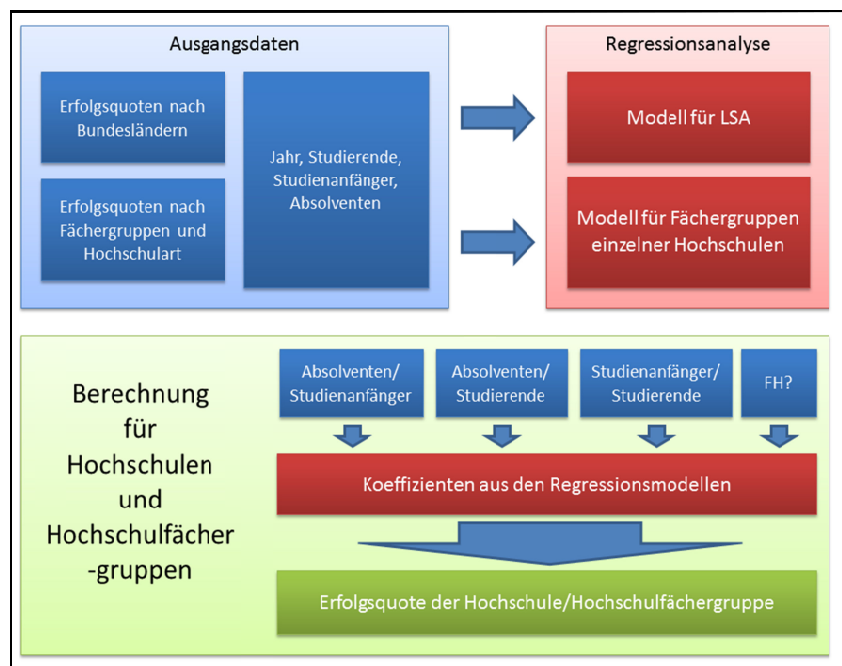
- Immer mehr Studierende schließen ihr Studium sowohl in Deutschland insgesamt als auch in Sachsen-Anhalt erfolgreich ab. Das **starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung** der letzten Jahre konnte bisher vom Hochschulsystem bewältigt werden, **ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen**. Über die jüngsten dokumentierten Anfängerjahrgänge (1999–2002) gemittelt, entsprechen die Erfolgsquoten Sachsen-Anhalts etwa 92 % des Bundeswertes.
- Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen und studienberechtigte Schulabsolventen – vor allem solche mit Fachhochschulreife – **gut in das Hochschulsystem zu überführen**. Die Erstabsolventenquote Sachsen-Anhalts konnte mit dem stark ansteigenden Bundestrend (seit 2000 +74 %) mithalten und weiter aufschließen (+141 %).

Um die Anzahl von Studienabbrüchen zu reduzieren, müssen deren Ursachen untersucht und die Situation an der jeweiligen Hochschule miteinbezogen werden. Durchschnittswerte sind hierbei nur bedingt hilfreich, wenn Strategien zur Reduktion von Studienabbrüchen entwickelt werden sollen. Benötigt werden stattdessen Daten für einzelne Hochschulen und Fächergruppen. Die diversen regelmäßigen Berichterstattungen errechnen solche Daten nicht. Daher bedarf es einer Berechnungsmethode, mit der es möglich ist, Näherungswerte für die

Erfolgs- und Abbruchquoten der Hochschulen und Fächergruppen in Sachsen-Anhalt zu ermitteln. Diese wurde für diesen Report entwickelt und angewandt.

Die **wichtigsten Ergebnisse** sind:

- Die größte Differenz zum Bundeswert weisen die Hochschulen Sachsen-Anhalts in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften auf (–18 Prozentpunkte). Die sehr hohe Erfolgsquote im Bundesmittel von 95 % ist eine Besonderheit dieser Fächergruppe.
- Relativ weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen auch die Fächergruppen Sport (–16 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (–15 Prozentpunkte).



- In den „Problemfächern“ bezüglich der Studienabbruchquoten – den MINT-Fächern – schneidet Sachsen-Anhalt vergleichsweise zufriedenstellend ab. Insgesamt, d.h. über die Hochschularten hinweg, liegt die Erfolgsquote Sachsen-Anhalts in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern 2 Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt, in den Ingenieurwissenschaften 10 Prozentpunkte darunter:
 - Die universitäre ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in Sachsen-Anhalt (OvGU) liegt zwar mit ihrer Abbruchquote deutlich unter dem Bundeswert (–13 Prozentpunkte). Doch in den Mathematik/Naturwissenschaften entsprechen die beiden sachsen-anhaltischen Universitäten in etwa dem Bundesmittel (rund –1 Prozentpunkt).
 - Die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen liegen in beiden Fächergruppen über dem Bundeswert für Fachhochschulen: ein Prozentpunkt in Ingenieurwissenschaften und 15 Prozentpunkte in Mathematik/Naturwissenschaften.
- In der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft liegen die Hochschulen Sachsen-Anhalts einen Prozentpunkt über dem (hohen) Bundeswert von 87 %.
- In der zahlenmäßig größten Fächergruppe Sachsen-Anhalts und Deutschlands, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, liegen Universitäten und Fachhochschulen Sachsen-Anhalts jeweils um etwa 5 bis 8 Prozentpunkte hinter dem jeweiligen Bundeswert.
- Sehr ähnlich verhält es sich für Erfolgsquoten der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, der nach den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften drittgrößten Studierendengruppe. Die sachsen-anhaltischen Hochschulen unterschreiten den Bundeswert hier mit 7 Prozentpunkten.

Insgesamt liegt die Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts 6 Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über vier Studienanfängerjahrgänge):

- Nach unseren Berechnungen liegen die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen nur knapp (–2 Prozentpunkte) hinter allen bundesdeutschen Fachhochschulen.
- Die Universitäten Sachsen-Anhalts liegen knapp 10 Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland.

Erfolgsquoten von Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich sowohl in Sachsen-Anhalt als auch in Deutschland insgesamt deutlich voneinander. An Fachhochschulen schließen anteilig mehr Studierende das Studium mit Examen ab.

Studienerfolgsquoten lassen allerdings keine Aussagen zu den Gründen von Abbrüchen zu, deren Kenntnis gleichwohl notwendig ist, um ihnen entgegenwirken zu können. Hier sind die HIS-Abbruchstudien aufschlussreich, in denen Abbruchgründe u.a. der einzelnen Fächergruppen untersucht wurden, womit diesen vorrangige Abbruchgründe zugeordnet werden konnten. In Sachsen-Anhalt studiert fast ein Drittel aller Studenten Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, knapp 20 % Ingenieurwissenschaften und knapp 17 % Sprach- und Kulturwissenschaften. In diesen Fächergruppen, die in Sachsen-Anhalt von 68 % aller Studierenden belegt werden, dominieren nach HIS die Abbruchmotive „Leistungsprobleme“ und „finanzielle Probleme“.

Für die Hochschulen ergeben sich vielseitige **Handlungsoptionen**, um den unterschiedlichen Studienabbruchmotiven zu begegnen:

Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick

Zeitpunkt	Ziele	Zielgruppe	Fächergruppen	Maßnahmen
Studieneingangsphase	• Ausgleichen von ungleichen Startbedingungen • Information • Akademische Integration • Soziale Integration (u.a. Einbindung in studentische Netzwerke)	• Uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach- / Wissensdefizite) • Studierende, die einer Minderheit angehören	• Alle	• Beratung • Unterstützungsmaßnahmen • Information • Integrative Maßnahmen
Studieneingangsphase und weiterer Studienverlauf	• Leistung verbessern • Motivation erhalten • Verbesserung der Lehr- und Lernkultur • Integration in studentische Netzwerke	• Studierende mit Leistungsproblemen • Studierende mit geringem Selbstvertrauen / geringer Selbstwirksamkeitseinschätzung • Studierende ohne Zugang zu informellen Netzwerken	• Medizin und Gesundheitswissenschaften • Mathematik und Naturwissenschaften • Ingenieurwissenschaften • Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	• Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Vermittlung von Lernstrategien) • Motivationsveranstaltungen • Änderung der Didaktik / Lehrkultur
Studieneingangsphase und weiterer Studienverlauf	• Problematische Studienbedingungen wie Zeitkonflikte vermeiden	• Erwerbstätige Studierende • Studierende mit Finanzierungsproblemen • Studierende mit Familie	• Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften • Sprach- und Kulturwissenschaften • Sport	• Unterstützung und Beratung (z.B. Finanzierungsmöglichkeiten) • Flexibilisierung von Studienangeboten • Studienorganisation professioneller gestalten

Aufgrund der vielen Faktoren und Ursachen, die jeder individuellen Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch zugrunde liegen, gibt es keine Maßnahmen, mit denen sich Studienabbrüche komplett vermeiden ließen. Allerdings können die Hochschulen ein Studenumfeld schaffen, welches Studienschwierigkeiten nicht (zusätzlich) verschärft, sondern dazu beiträgt, diese Schwierigkeiten zu lösen.

Es bleiben gleichwohl **Ursachen und Faktoren**, die einen Studienabbruch begünstigen und **außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen** liegen:

- So können Probleme, die sich aus der Studienwahl, fachlichen Umorientierungen oder beruflichen Neuorientierungen und finanziellen Nöten ergeben, nicht von den Hochschulen alleine bewältigt werden.
- Auch kann der Umstand, dass zulassungsfreie Studienangebote höhere Studienabbruchquoten aufweisen als zulassungsbeschränkte Angebote, nicht umstandslos den zulassungsfreien Studiengängen angelastet werden. Dass sich dort mehr Abbruchrisiken realisieren, liegt vielmehr in der Natur der Zulassungsfreiheit begründet.

Schließlich wird zukünftig ein **Zielkonflikt** an Bedeutung gewinnen, der dauerhaft prozessiert werden muss, da er nicht aufzuheben sein wird:

- Einerseits gehört gerade Sachsen-Anhalt zu den am stärksten demografisch herausgeforderten Regionen. Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen eines notwendig: Es müssen auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium interessiert werden, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten.

- Andererseits ergibt sich daraus, dass die Heterogenität der Studierendenschaft deutlich zunehmen wird. Das betrifft differenzierte kognitive Anfangsausstattungen, unterschiedliche (berufs-)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkunft (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Hochschulstudium verbinden. Damit werden zunehmend auch solche Studierende in die Hochschulen gelangen, die nach den bisherigen Erfahrungen erhöhten Studienabbruchrisiken unterliegen.

Es wird eine **Herausforderung** für die Hochschulen darstellen, *sowohl* ihre Öffnung voranzutreiben und damit eine **zunehmende Heterogenität** der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit **erhöhten Abbruchrisiken** nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

1 Problemstellung und Vorgehen

Möglichst viele ihrer Studierenden zum erfolgreichen Abschluss zu führen ist bildungspolitisches Ziel und ein Indikator für die Leistungsfähigkeit einer Hochschule. Zwar kann der vorzeitige Abbruch eines Studiums für den einzelnen Studierenden durchaus auch gewinnbringend sein. Doch für viele sind mit diesem hohe individuelle Kosten verbunden. Daneben sprechen gesellschaftliche Kosten und der Bedarf von Fachkräften dafür, Studienabbrüchen entgegenzuwirken. Treten diese gehäuft auf, können Studienabbrüche (auch) Auskunft über erschwerte Studienbedingungen geben. Diese können zumindest zum Teil durch die Hochschule beeinflusst werden. Daher ist es wichtig, die Ursachen der Studienabbrüche zu ermitteln. Aus ihrer Kenntnis lassen sich Handlungsansätze für die Verbesserung des Studienerfolgs von abbruchgefährdeten Studierenden ableiten.

Um zu angemessenen Befunden zu gelangen, sind folgende Fragen zu beantworten:

- Wie unterscheiden sich Studienerfolgs- und -abbruchverhalten in den verschiedenen Fächergruppen, Studiengängen und Hochschularten, und welche Erklärungsmuster können hierfür herangezogen werden?
- Gibt es abbruchkritische Studienphasen oder besonders abbruchgefährdete Studierendengruppen?
- Welche Ursachen und Faktoren sind für Studienabbrüche besonders bedeutsam, und wie sind sie im Kontext des sachsen-anhaltischen Hochschulsystems zu beurteilen?
- Inwiefern können strukturelle Veränderungen beobachtete Entwicklungen plausibler machen (z.B. Langzeitstudiengebühren, Umstellung auf Bachelor-Master-System)?
- Welche der bundesweit vorgeschlagenen und teilweise erprobten Maßnahmen zur Reduktion von Studienabbrüchen sind mit besonders günstigen Erfolgsaussichten verbunden, und inwieweit eignen sich diese Ansätze für die Hochschulen Sachsen-Anhalts?

Bei der Erhebung von Studienerfolg und -abbruch sind einige Schwierigkeiten zu bewältigen:

- Durch die amtliche Statistik werden keine individuellen Studienverläufe erfasst, sondern die Zahlen der Immatrikulierten an den Hochschulen, die Exmatrikuliertenzahlen und Daten zu den Abschlussprüfungen. Zugleich variieren Studierendenzahlen und die individuelle Studiendauer, wechseln einige Studenten die Hochschule oder unterbrechen ihr Studium. Um dennoch zu einem realitätsnahen Bild der Studienabbrüche zu gelangen, werden bestimmte Berechnungsverfahren angewandt. Diese geben die Abbruchquoten nicht exakt wieder, sondern stellen diese näherungsweise dar.
- Die diversen regelmäßigen Berichterstattungen über das Studienabbruchgeschehen errechnen keine Abbruchquoten für die einzelnen Hochschulen oder Fächergruppen auf Landesebene. Daher bedarf es zusätzlich neuer Berechnungsmethoden, mit denen Näherungswerte für die Abbruchquoten der Hochschulen und Fächergruppen in Sachsen-Anhalt möglich sind. Damit lassen sich zugleich aktuellere Aussagen erzeugen.
- Auch Studien zu den Ursachen des Studienabbruchs sind bisher nicht für die spezifische Situation Sachsen-Anhalts differenziert worden. Daher ist eine Kontextualisierung vorzunehmen, die entsprechende Rückschlüsse erlaubt. In Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten sind die in der Literatur diskutierten Beispiele im Hinblick auf die spezifische Situation der Hochschulen des Landes zu beurteilen.

Nach den Berechnungen des Statistischen Bundesamts erreichen an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt im Vergleich zu den anderen Flächenländern am wenigsten Studierende ihren Hochschulabschluss. Laut den neuesten Berechnungen (für das Jahr 2010) schließen 67,2 % der Studenten in Sachsen-Anhalt ihr Studium erfolgreich ab. Der bundesdeutsche Durchschnitt liegt bei 74,9 % (StatBA 2012: 10).

Die Ziele der Studie sind deshalb, für die Hochschulen in Sachsen-Anhalt

- hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten zu ermitteln,

- studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden zu erkennen,
- abbruchgefährdete Studierendengruppen auszumachen und
- die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen einzugrenzen.

Diese Fragen sind vor allem deshalb aufklärungsbedürftig, weil für die Zukunft zu erwarten ist, dass sie zusätzliche Relevanz erlangen. Die Gründe liegen im demografischen Wandel, wobei Sachsen-Anhalt zu den am stärksten herausgeforderten Regionen gehört. Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen es notwendig, auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium zu interessieren, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten. Die wichtigste Folge für die Gestaltung des Studiums ist, dass die Heterogenität der Studierenden deutlich zunehmen wird.

Das betrifft nicht allein differenzierte kognitive Anfangsausstattungen der Studierenden, sondern auch unterschiedliche (berufs-)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkunft (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Hochschulstudium verbinden. Damit werden zunehmend auch solche Studierende in die Hochschulen gelangen, die nach den bisherigen Erfahrungen erhöhten Studienabbruchrisiken unterliegen. Es wird eine Herausforderung für die Hochschulen darstellen, *sowohl* eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

Für das Vorgehen ergeben sich folgende Arbeitsschritte:

- Auswertung bestehender Daten zu Studienerfolg und -abbruch sowie Einordnung der Befunde im Kontext der Hochschulstruktur Sachsen-Anhalts.
- Entwicklung eines Berechnungsmodells zur (näherungsweisen) Bestimmung fächergruppen- und hochschulspezifischer Erfolgs- und Abbrecherquoten für Sachsen-Anhalt unter Nutzung der bestehenden Daten und Statistiken, die eine Differenzierung ermöglichen.
- Sekundäranalyse der Gründe für den Studienabbruch und Kontextualisierung für Sachsen-Anhalt, dies unter Einbeziehung zusätzlicher Statistiken auf Landesebene (z.B. Exmatrikulationsgründe).
- Beurteilung vorgeschlagener und praktisch erprobter Maßnahmen zur Verminderung von Studienabbrüchen unter Berücksichtigung der identifizierten landesspezifischen Problemlagen.

2 Ursachen und Faktoren für Studienerfolg und Studienabbrüche

Um Informationen über die Gründe der Studienabbrüche zu erhalten, führte HIS im Jahre 2000 erstmals eine repräsentative Befragung von Studienabbrechern durch, die acht Jahre später wiederholt wurde.¹ Die Ergebnisse dieser Befragungen bringen in Kombination mit den großen Studienabbruchstudien und theoretischen Ansätzen der Studienabbruchforschung erste Einschätzungen der Bedeutung unterschiedlicher Abbruchmotive.

Um Abbrüchen effektiv entgegenwirken zu können, ist von Interesse,

- welche Studienphasen kritisch sind,
- ob sich Problemgruppen oder Problemlagen identifizieren lassen, und
- welche Kenntnisse über den Studienerfolg unterschiedlicher Gruppen erlangt werden können.

Im Prozess, der zum Studienabbruch führt, wirken in der Regel mehrere Faktoren und Motive. HIS befragte bundesweit die Studienabbrecher/innen nach den Motiven, die eine Rolle bei der Abbruchentscheidung spielten und mit welchem Gewicht sich die einzelnen Motive auswirkten. Anschließend wurde nach dem ausschlaggebenden Grund unter den genannten Gründen gefragt.

Aus den Ergebnissen können zwei Ranglisten erstellt werden: Zum einen lassen sich die Motive nach der Häufigkeit ihrer Nennungen darstellen (welche Gründe spielten bei den Studenten eine Rolle?). Zum anderen kann eine Rangfolge der ausschlaggebenden Motive angegeben werden, d.h. derjenigen unter den relevanten Motiven, die nach den Angaben der Abbrecher entscheidend für die Aufgabe des Studiums waren. (Übersicht 1)

Übersicht 1: Motive für den Studienabbruch

Relevante Motive	2008	2000	Ausschlaggebende Motive	2008	2000
Unzulängliche Studienbedingungen	75 %	71 %	Leistungsprobleme	20 %	12 %
Leistungsprobleme	70 %	55 %	Finanzielle Probleme	19 %	18 %
Berufliche Neuorientierung	64 %	64 %	Mangelnde Studienmotivation	18 %	16 %
Mangelnde Studienmotivation	62 %	61 %	Unzulängliche Studienbedingungen	12 %	8 %
Finanzielle Probleme	53 %	52 %	Nicht bestandene Prüfungen	11 %	8 %
Nicht bestandene Prüfungen	27 %	21 %	Berufliche Neuorientierung	10 %	19 %
Familiäre Probleme	19 %	24 %	Familiäre Probleme	7 %	11 %
Krankheit	10 %	10 %	Krankheit	4 %	5 %

Quelle: Heublein et al. (2009: 17ff.)

Die genannten Motive unterscheiden sich dabei in ihrer Dringlichkeit bezüglich der Entscheidung zum Studienabbruch:

- Zählen beispielsweise nicht bestandene Prüfungen zu den relevanten Abbruchgründen, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese auch der ausschlaggebende Grund sind, das Studium aufzugeben.
- Ebenso schwer ist die Fortführung des Studiums mit Krankheit oder familiären Problemen.

¹ Repräsentative Befragung von 2.500 Studienabbrechern des Exmatrikuliertenjahrgangs 2007/2008 (WS 07/08, SS 08) aus einer repräsentativen Auswahl von 87 Hochschulen mittels standardisiertem Fragebogen. Der Entwicklung des Fragebogens gingen problemzentrierte Interviews mit Studienabbrechern voraus. (Heublein et al. 2009: 2)

- Unzulängliche Studienbedingungen erschweren hingegen das Studium von vielen Studienabbrechern, ohne indes der entscheidende Grund für die Abbruchentscheidung zu sein, d.h. ohne unbedingt einen Abbruch des Studiums zu erzwingen. (Vgl. Heublein et al. 2009: 21)

Leistungsprobleme waren in der neuesten Befragung von HIS der häufigste Grund, das Studium abzubrechen. Dies bestätigt eine Befragung von Studierenden (Absolventen und eventuelle Abbrecher) im Rahmen der Konstanzer Studierendensurveys zur „Studiensituation und studentischen Orientierung“: Auch dort nannten auf die Frage nach erlebten Schwierigkeiten im Studium am meisten Studenten leistungsbezogene Aspekte.

Leistungsbezogene Probleme stiegen nach den Studierendensurveys außerdem innerhalb der letzten Jahre stark an. Eine entsprechende Zunahme lässt sich auch in der Befragung durch HIS ablesen. 2008 nannten deutlich mehr Studienabbrecher Leistungsprobleme als Abbruchgrund als noch bei der Befragung von 2000. Als Grund für diesen Anstieg wird das neue Prüfungssystem angeführt.²

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass Leistungsanforderungen und Zeitaufwand im Bachelor-Studium zwar nicht oder kaum höher sind als in herkömmlichen Studiengängen, die Arbeitsbelastung und der Leistungsdruck hier jedoch als deutlich höher empfunden werden. Dem können nicht abgestimmte Prüfungsinhalte, Defizite in der Studienplanung (von Seiten der Studenten und der Hochschulen), Präsenzpfllichten und eine hohe Prüfungsdichte zu Grunde liegen. Leistungsprüfungen finden im Bachelor-Studium in regelmäßigen Abständen und schon nach kurzer Zeit (im ersten Semester) statt.³

Die Entscheidung, das Studium abzubrechen, ist jeweils eine komplexe und prozessuale: Viele Faktoren spielen eine Rolle; die Abbrecher möchten die Abbruchentscheidung vor sich selbst rational begründen können; zudem können die Bedingungsfaktoren von den Abbrechern häufig gar nicht als solche identifiziert werden. Daher ist es sinnvoll, neben der Befragung von Studienabbrechern auch mögliche Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs zu erfassen, die außerhalb der subjektiven Wahrnehmungen liegen. Ein Bedingungsfaktor ist selten allein für den Studienabbruch verantwortlich. Mit einer Verminderung möglicher abbruchfördernder Faktoren kann die Hochschule jedoch das Risiko von Studienabbrüchen reduzieren. In Übersicht 2 werden Faktoren aufgelistet, welche die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch beeinflussen können.

Übersicht 2: Mögliche Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs

Startbedingungen	
Herkunftsbedingungen	Soziale Herkunft und Bildungsherkunft (Vorbildung Elternhaus)
	Migrationshintergrund
Individuelle Studienvoraussetzungen	Ausprägung persönlicher Kompetenzen (wie soziale und kulturelle Kompetenzen)
	Vorbildung / Ausbildung vor dem Studium (schulische Bildung, Berufsausbildung)
	Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und Studienbeginn
	Alter bei Studienbeginn bzw. Erwerbstätigkeit vor Studienbeginn
Studienbezogene Faktoren	
Individuelle Faktoren	
Studienwahl	Studienerwartungen und (ausreichend / zu wenig) Informationen zum Studium / den Studienanforderungen
	(Unklare / klare) Berufsvorstellung
	Gründe / Motivation der Studienwahl (intrinsisch / extrinsisch)
	Individuelle Fachneigung

² Multrus/Ramm/Bargel (2010: 15f.), Bargel/Ramm/Multrus (2008: 23), Heublein et al. (2009: 21f.)

³ Vgl. u.a. Multrus/Ramm/Bargel (2010: 11f.), Metzger/Schulmeister (2011: 75f.), Heublein (2012: 3), Isserstedt et al. (2010: 323)

psychische und physische Ressourcen	Lern- und Konzentrationsfähigkeit; Lernstrategien	
	Psychische Stabilität	
	Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsprobleme / Prüfungsversagen	
	Selbstwirksamkeitseinschätzung; negatives / positives Selbstkonzept	
	Wahrnehmung von Studienbedingungen	
	Introversion / Extroversion	
Lern-/ Studienmotivation (Fachidentifikation)		Motivationsprobleme / enttäuschte Erwartungen (intrinsisch / extrinsisch motiviert)
Integrative Faktoren		
Soziale Integration	Interaktion mit Kommilitonen und Lehrenden bzw. viel / wenig Kontakt zu Mitstudierenden und Lehrenden	
	Erschwerte Integration aufgrund räumlicher Ferne oder Schwierigkeiten zu Studienbeginn	
Akademische Integration	Fachliche Orientierung	
	Aufnahme akademischer Normen / Werte; Einfinden in die Fachkultur	
	Bewegen im Universitätssystem; Nähe / Distanz zur Universität	
Auf die Institution Hochschule bezogene Faktoren		
Inhaltliche Studienbedingungen	Qualität der Lehre	
	Didaktik / Lehrkultur / Fachkultur	
	Berufs- und Praxisbezug; (Fehlende) Praxis im Studium	
	Schwierigkeit und Umfang des Lehrstoffes	
	Studienrichtung /-inhalte	
Institutionelle Studienbedingungen	Betreuungssituation	
	Studienorganisation (Prüfungszeiten / Seminartermine); Organisatorische Probleme	
	Lehrräume; Lernzentren	
	Curriculum; (wenig / gut) strukturierte Studiengänge	
Externe Faktoren		
Individuelle Faktoren	Familiäre Verpflichtungen	
	Finanzielle Probleme und / oder Erwerbstätigkeit	
	Gesundheitliche Situation / Krankheit	
	Zukunftspläne / berufliche oder andere Neuorientierung (neue Tätigkeit, anderer Wohnort / alternative Bildungs- / Ausbildungsangebote)	
	Beratung durch bestimmte Instanzen / Freunde / Familie beim Entscheidungsprozess	
	Lebens- / Wohnsituation	
	Soziale Ressourcen (soziale Kontakte allgemein, Aktivitäten neben dem Studium)	
Strukturelle Faktoren	Arbeitsmarkt / (wahrgenommene) Erfordernisse der Wirtschaft	
	Zeitliche Studienbedingungen; (Un-) Vereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen (wie Erwerbstätigkeit)	

Quellen: Berthold et al. (2012: 10), Gensch/Kliegl (2011: 8ff.), Heublein et al. (2009), Sarceletti/Müller (2011), Unger et al. (2009: 45ff.)

2.1 Identifikation von Problemlagen

Aus den möglichen Bedingungsfaktoren für einen Studienabbruch lassen sich abbruchfördernde Problemlagen identifizieren. In einer Problemlage spielen mehrere Bedingungsfaktoren eine Rolle, die wiederum vielseitige Ursachen haben. Von diesen Ursachen kann auf Gruppen geschlossen werden, auf die sich Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen beziehen sollten. Um diese Zusammenhänge darzu-

stellen, beschränkt sich Übersicht 3 auf eine zentrale Problemlage – Leistungsprobleme –, wobei die Überschneidungen mit Bedingungsfaktoren und Ursachen weiterer Problemlagen dargestellt sind.

Übersicht 3: Zentrale Problemlagen, Ursachen und Zielgruppen im Überblick

Problemlagen	Bedingungsfaktoren	Wichtige Ursachen	Zielgruppen
Mangelnde Studienmotivation	Studienwahl / Studiererwartungen	• Information • Motivation (intrinsisch / extrinsisch / unbestimmt) / Fachinteresse	• Uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach- / Wissensdefizite)
Überforderung / Probleme mit der Leistungserbringung	Startbedingungen	• Sozio-ökonomische Herkunft • Schulische Vorbildung	• Studierende mit geringem Selbstvertrauen / geringer Selbstwirksamkeitseinschätzung
	Psychische und physische Ressourcen	• Lernstrategien • Unvollkommene Selbstreflexion / Selbstwirksamkeitseinschätzung • Selbstvertrauen	• Erwerbstätige Studierende / Studierende mit Familie • Studierende mit Finanzierungsproblemen
	Studienbedingungen (inhaltlich und organisatorisch)	• Didaktik / Lehrkultur / Fachkultur • Organisatorische Probleme (Zeitkonflikte mit Arbeit / Familie) • Finanzielle Probleme	• Studierende, die einer Minderheit angehören (z.B. Ältere, Migranten)
	Soziale oder akademische Integration	• Sprachdefizite • Introversion / Zurückhaltung	• Studierende, die keinen Zugang zu informellen Lerngruppen haben
Ausgeschlossenheit			

Anhand dieser Problemlagen können im folgenden die vielseitigen Einflussfaktoren dargestellt und zugleich die wichtigsten Ursachen von Studienabbrüchen erläutert werden.

2.1.1 Studienwahl

Eine häufige Ursache von Überforderung liegt in der vorgelagerten Studienwahl. Hier spielen die Motivation der Studienwahl und die Informationen zum Studium eine wichtige Rolle. Eine intrinsisch motivierte Studienwahl kann beispielsweise aus großem Interesse an den Studieninhalten, einer hohen Fachidentifikation oder der gezielten Verfolgung eines Berufswunsches erfolgen. Die Studienwahl kann aber auch extrinsisch motiviert, zum Beispiel erwerbsorientiert, oder aus unbestimmten Motiven erfolgen.⁴

Eine intrinsische Studienmotivation wirkt sich dabei positiv auf den Studienerfolg aus. Studierende, die sich nicht ausführlich über Studienbedingungen und -inhalte informieren oder sich bei der Studienwahl unsicher sind, neigen hingegen eher zum Studienabbruch. Ein ungenügender Informationsstand vor Studienbeginn – insbesondere falsche Erwartungen bezüglich des Fachs oder beruflicher Möglichkeiten – und fehlendes Fachinteresse können zu einer mangelnden Studienmotivation und Leistungsproblemen führen und somit das Abbruchrisiko steigern.⁵

⁴ Ebenfalls denkbar sind Studierende, die keinen Abschluss anstreben und eingeschrieben sind, ohne zu studieren, sowie intrinsisch motivierte, aktive Studierende, die jedoch ebenfalls keinen Abschluss anstreben.

⁵ Unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgramm (2011: 121), Heublein et al. (2009: 53ff.), Schiefele/Streblow/Brinkmann (2007: 134), Unger et al. (2009: 55ff.). In der Studie von Unger et al. (2009) wurde allerdings im Unterschied zur HIS-Studie das extrinsische Motiv „bessere Arbeitsmarktchancen“ häufiger von Studienabsolventen als von Studienabbrechern als relevant für die Studienwahl genannt.

2.1.2 Startbedingungen

Für die schulische Vorbildung – gemessen anhand der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) – wurde in mehreren Studien Aussagekraft für den Studienerfolg nachgewiesen. Dabei erwiesen sich vor allem mathematische Kompetenzen (Mathematiknote) als bedeutsam für den Studienerfolg. Mathematische Kompetenzen korrelieren mit strukturiertem und logischem Denken und wirken sich über alle Fächergruppen hinweg positiv auf die Studienerfolgsaussichten aus. Im Umkehrschluss sind Studierende mit schlechterer HZB- und schlechterer Mathematiknote gefährdeter, das Studium vorzeitig zu beenden. Eine schlechtere HZB-Note kann auch dazu führen, im Wunschfach nicht zugelassen zu werden (zulassungsbeschränkte Studiengänge). Das wirkt sich wiederum negativ auf die Studienmotivation im ersatzweise gewählten Studiengang aus.⁶

Es wird angenommen, dass Studienanfänger/innen mit Wissens- oder Sprachdefiziten bei Studienbeginn gefährdeter sind, das Studium abzubrechen. Solche Defizite erschweren das Studium schon in der Eingangsphase und wirken sich auf die Leistung sowie die Integration aus:

- Dies betrifft ausländische Studierende: Sie müssen ggf. sprachliche Defizite ausgleichen und steigen zum Teil mit anderen Voraussetzungen, z.B. bildungskulturellen Differenzen (andere Lehr- und Lernkultur), in das Hochschulsystem ein.⁷
- Aber auch alle anderen Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft, müssen sich eine oder mehrere bislang fremde Fachsprachen aneignen: Fehlendes Vokabular muss zusätzlich zu dem bestehenden Lernpensum zu Beginn des Studiums angeeignet werden.

Im Projekt KoDeS an der Universität Kassel konnte bei der überwiegenden Mehrheit der Studierenden besonders in der Studieneingangsphase eine Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen beobachtet werden. „Offenbar müssen bestimmte Bereiche der Sprachkompetenz für den Wissenschaftskontext von allen neu erworben werden“ (Berthold et al. 2012: 88). Die Schwierigkeit des Erlernens der jeweiligen Fachsprache (neben einem fächerübergreifenden Vokabular) unterscheidet sich dabei in Abhängigkeit von schulischen oder alltäglichen Vorkenntnissen der jeweiligen Fachsprache.

Neben der indirekten Auswirkung, welche die sozio-ökonomische Herkunft und die damit zusammenhängenden Schulbildungschancen auf den Studienerfolg haben, werden auch direktere Wirkungen angenommen. Einige Autoren gehen davon aus, dass Studienanfänger/innen aus bildungsferneren Schichten größere Anpassungsleistungen erbringen müssen, da sie dem institutionellen Habitus der Hochschule – Werte, Wissen, Sprache – weniger ähneln als Studierende aus bildungsnahen Schichten.⁸ Sie müssen zusätzlich zu den Leistungsanforderungen ihre bisherige Sichtweise hinterfragen und an die vorherrschenden und als legitim angesehenen Praktiken innerhalb der Hochschule anpassen (Habitus Adaption). Dies erschwert die akademische und u.U. auch die soziale Integration und kann einen Abbruch begünstigen. (U.a. Byrom/Lightfoot 2012: 127ff., Thomas 2002: 430ff.)

⁶ u.a. Albrecht/Nordmeier (2011: 144), Heublein et al. (2009: 78), Lewin/Lischka (2004a: 38)

⁷ Berthold et al. (2012: 88), Burkhart/Heublein/Wank (2011: 50ff.), Heublein et al. (2012: 33ff.). Ausländische Studierende brechen wesentlich häufiger als deutsche Studenten ihr Studium an deutschen Hochschulen ab. Allerdings konnte bei ihnen über die letzten Jahre ein stetiger Rückgang der Abbruchquoten verzeichnet werden. HIS errechnete in der Absolventenstudie 2010 für die Bildungsausländer in Bachelor-Studiengängen eine vergleichbar geringe Abbruchquote von 46 %. Unter den diplom- und magisterstudierenden Bildungsausländern brachen 63 % das Studium vorzeitig ab. Die Studienabbruchquote der Bezugsgruppe Absolventen des Jahres 2008 lag unter den Bildungsausländern bei 50 %. Unter den Absolventen 2005 brachen noch 65 % der Bildungsausländer das Studium vorzeitig ab. Die Abbruchquote der Bildungsinländer sank weniger stark von 45 % 2005 auf 42 % der Bachelor-Studierenden und 38 % der Diplom-/Magister-Studierenden in der Absolventenstudie 2010. (Burkhart/Heublein/Wank 2011: 50, Heublein et al. 2012: 33f., 38)

⁸ Reay/Crozier/Clayton (2009: 14) nehmen zudem eine stark von der Herkunft abhängige Selbstwirksamkeitseinschätzung an. Studierende aus bildungsferneren Schichten verfügen demnach über eine geringere Selbstwirksamkeitseinschätzung, die sich wiederum auf den Studienerfolg auswirken kann.

2.1.3 *Psychische und physische Ressourcen*

In den einschlägigen Studien erwiesen sich starkes Selbstvertrauen, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, d.h. die hohe Einschätzung der Wirksamkeit der eigenen Leistung, (ausgereifte) Selbstreflexion und eine intrinsische Studienmotivation, wie Fachinteresse und -identifikation, für eine gelingende Leistungserbringung und den Studienerfolg von Bedeutung.

Außerdem zeigten sich Unterschiede in der Wahrnehmung von Studienbedingungen und -inhalten zwischen Studienabbrechern und Studienabsolventen: Die Studienbedingungen und -inhalte wurden von den Studienabbrechern kritischer beurteilt. Da Studienabbrecher prinzipiell mit denselben Studienbedingungen konfrontiert sind wie Absolventen, werden Unterschiede in der Wahrnehmung und im Umgang mit den Studienbedingungen sowie der Nutzung von Hilfeleistungen und Beratungsangeboten – zum Beispiel aufgrund fehlender kommunikativer Fähigkeiten – angenommen.⁹

2.1.4 *Studienbedingungen*

Leistungsprobleme sind auch direkt von den Anforderungen im Studium abhängig. Zunächst sind Unterschiede im Anspruchsniveau zwischen Studiengängen wahrscheinlich.¹⁰ Daneben bestehen auch Unterschiede in der fachspezifischen Lehre – den didaktischen Methoden – und dem Lernumfeld:

Die Studierenden befinden sich in ihrem Hochschulumfeld mit bestimmten Studienbedingungen konfrontiert, die sich auf die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch auswirken können. Dabei sind diese Umstände, wie erwähnt, selten allein ausschlaggebend für einen Studienabbruch. Dennoch erschweren sie entweder bestimmte Problemlagen oder können diese entschärfen.

Die Betreuungssituation, das Angebot an Tutorien und die Studienorganisation können Studienanforderungen wesentlich tragbarer machen oder aber erschweren – wenn beispielsweise Prüfungstermine in einem kurzen Zeitraum verdichtet sind oder sich Termine in der Studienplanung überschneiden. Gerade in der Umstellungsphase auf die neuen Studienstrukturen gelten unzulängliche Studienbedingungen und damit einhergehende Mehrbelastungen und Leistungsprobleme als wahrscheinliche häufige Abbruchgründe.¹¹

Der bedeutsamste externe Faktor jedoch, der sich jenseits von direkt mit dem Studium verbundenen Bedingungen auf die Studiensituation auswirkt, sind finanzielle Probleme. Diese führen bei vielen Studierenden zum Abbruch des Studiums. Damit zusammen hängen Zeitkonflikte oder die Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit.

2.1.5 *Integration*

Der (soziale und akademische) Integrationsprozess der Studierenden in das System Hochschule ist von zentraler Bedeutung für den Studienerfolg. Vincent Tinto (1975) entwickelte hierzu sein bekanntes Studienabbruch-Modell:

- Für eine gelingende Integration müssen die Werte und Normen des akademischen Systems sowie die Werte und Normen der jeweiligen sozialen Gruppen von den Studienanfängern angenommen werden.

⁹ unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgang (2011: 119f.), Fellenberg/Hannover (2006: 396f.), Heublein et al. (2009: 107), Ihsen (2010: 44f.)

¹⁰ vgl. unten 2.2 Unterschiede zwischen den Fächergruppen und Hochschularten

¹¹ Siehe unten 2.2 Unterschiede zwischen den Fächergruppen und Hochschularten und 2.3 Zeitpunkt des Studienabbruchs – kritische Studienphasen

- Studierende, die sich nicht von alten Zugehörigkeiten lösen und in die akademischen und gleichermaßen in die sozialen Netzwerke der Hochschule integrieren, sind besonders gefährdet, das Studium abzubrechen. (Tinto 1975: 92, Tinto 1988: 442)

Mit der Einbindung der Studenten in die sozialen und akademischen Netzwerke werden studienbindende Faktoren, wie Fachidentifikation, aufgebaut und Beratungs- und Unterstützungsangebote eher angenommen, etwa die Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten oder die Vermittlung von Lernstrategien. Hierdurch wird den Studierenden geholfen, Studienschwierigkeiten und Leistungsprobleme zu überwinden, und in der Folge das Studium seltener abgebrochen.

Im Rahmen der HIS-Studie zu Studienabbrechern wurden bei fast allen sozialen Integrationsvariablen zwischen Abbrechern und Absolventen erhebliche Unterschiede festgestellt, so z.B. beim Herstellen und Pflegen von Kontakten zu Kommilitonen oder der Teilnahme an Lerngruppen. Besonders bedeutsam seien Beratungs- und Unterstützungsangebote für Minderheiten (ältere Studierende, ausländische Studierende, Frauen in MINT-Fächern), deren Integrationsprozess oft erschwelter verlaufe.¹²

2.2 Unterschiede zwischen den Fächergruppen und Hochschularten

Neben individuellen Gründen, die einen Studienabbruch begünstigen können, sind strukturelle Gründe, welche die Studiensituation erschweren, wahrscheinlich. Dies legt der Umstand nahe, dass einige Fächergruppen über die Zeit und über mehrere empirische Erhebungen unterschiedlicher Institute hinweg höhere Abbruchquoten als andere aufweisen. Außerdem bestehen Unterschiede zwischen den Hochschularten, die sich ebenso deutlich in den Untersuchungen wiederholen:

- Zu den Fächergruppen, die über die Jahre der Erhebungen hinweg konstant hohe Abbruchquoten aufweisen, zählen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Sprach- und Kulturwissenschaften.
- In der Fächergruppe Medizin lassen sich hingegen anhaltend niedrige Studienabbruchquoten beobachten.
- HIS zählt zu den anhaltend erfolgsstarken Studiengängen zudem die Lehramtsstudiengänge. Das Statistische Bundesamt jedoch berechnet für diese über die Jahre hinweg deutlich geringere Erfolgswerte, bzw. höhere Abbruchquoten. HIS berechnet für die Absolventengruppen von 1999 bis 2010 Abbruchquoten zwischen 14 % und 6 %, das Statistische Bundesamt für die Studienbeginner von 1999 bis 2002 zwischen 20,9 % und 24,6 %. (Heublein et al. 2012, StatBA 2012: 11, 13)

Trotz der tendenziell niedrigen Abbruchquoten in universitären Staatsexamensstudiengängen (Medizin, Rechtswissenschaften, Lehramt) liegen die Abbruchquoten der Universitäten in der Regel über den Abbruchquoten an Fachhochschulen. Das Statistische Bundesamt errechnet für die Universitäten stets höhere Abbruchquoten. Die HIS-Abbruchquote für Universitäten liegt bei den Absolventen 2006 unter der Abbruchquote der Fachhochschulen. (Übersicht 4) Als Grund für diese Ausnahme werden Umstellungsschwierigkeiten auf das Bachelor-Master-System angeführt. An Fachhochschulen fand die Umstellung früher statt als an Universitäten:

- Vermutlich durch erschwerte Bedingungen im Rahmen der Umstellung brachen 39 % der Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen das Studium vorzeitig ab (HIS-Berechnung für Studienanfänger 2000-2004; Absolventen 2006). Die hohe Abbruchquote dieser Gruppe sank in den Folgejahren jedoch wieder deutlich auf 19 % (Absolventen 2010).
- Die Universitäten führten das Bachelor-Master-System später ein und weisen in der neuesten HIS-Studie ebenso deutlich höhere Abbruchzahlen (35 %) der Bachelor-Studierenden auf. Vermutlich wird sich auch dieser hohe Wert in den Folgejahren wieder normalisieren. An den Erfolgsquoten des Statistischen Bundesamts lassen sich diese möglichen Auswirkungen der Umstellung nicht oder noch nicht

¹² U.a. Fellenberg/Hannover (2006: 397), Gensch/Kliegl (2011: 11f.), Heublein et al. (2009: 117ff.)

erkennen. Hier wurden jedoch auch bislang keine Erfolgsquoten für die Bachelor-Studierenden ausgewiesen.¹³

Übersicht 4: Abbruchquoten ausgewählter Fächergruppen, Hochschularten und Prüfungsgruppen

Bezugs-Jahrgänge ¹⁴	Statistisches Bundesamt		HIS					
	Studienbeginner 2002		Absolventen 2006		Absolventen 2010			
Hochschulart / Prüfungsgruppe	Uni	FH	Uni	FH	Uni B.A.	Uni Dipl/Mag	FH B.A.	FH Dipl.
Insgesamt	29,7 %	17,3 %	20 %	22 %	35 %	24 %	19 %	21 %
Mathematik / Naturwissenschaften	36,7 %	26,7 %	28 %	26 %	39 %	25 %	30 %	22 %
Ingenieurwissenschaften	32,1 %	25,4 %	25 %	26 %	48 %	29 %	30 %	30 %
Sprach- und Kulturwissenschaften ¹⁵	30,3 %	14,5 %	27 %	-	32 %	33 %	-	-
Medizin ¹⁶	4,2 %	11,4 %	5 %	-	-	9 %	-	-
Lehramt	24,6 %	-	8 %	-	-	6 %	-	-

Quellen: StatBA (2012: 11, 13), Heublein et al. (2012), Heublein et al. (2009), eigene Berechnungen

Aufgrund höherer Erfolgsquoten an Fachhochschulen nehmen die Autoren des CHE-Diversity-Reports an den Fachhochschulen eine – zumindest in einigen Bereichen – günstigere Adaptionssituation und „Passung“ zwischen Hochschule und Studenten gegenüber Universitäten an. Fachhochschulen gelinge es, einen größeren Anteil ihrer Studierendenschaft zum Studienabschluss zu begleiten. Das ist insofern bemerkenswert, da sie im Vergleich zu Universitäten über eine heterogenere Studierendenschaft verfügen – hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Herkunft, der schulischen Vorbildung, des Alters und der außerhochschulischen Vorkenntnisse.¹⁷ Von Seiten der Studierenden wird die Studiensituation an Fachhochschulen auch tendenziell besser bewertet als an Universitäten. Gründe hierfür können u.a. der in der Regel höhere Praxisbezug der Lehre und kleinere Lerngruppen sein.¹⁸

Warum in einigen Fächern anteilig mehr Studierende das Studium abbrechen als in anderen Fächern, kann mehrere Gründe haben: z.B. unterschiedlicher Stoffumfang, differenziert schwierige Studieninhalte, eine fremdere (unbekanntere) Fachsprache oder unbekannte fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen, ungenügend Vorbereitungsleistungen der Schule in diesen Bereichen oder ein besonders niedrigschwelliger Zugang, so dass mehr Unentschlossene diese Fächer wählen.

Einige Autoren sprechen im Zusammenhang fachspezifischer Studienerfolgsaussichten von einer fachspezifischen Kultur, die sich auf die Studienbedingungen und somit auf das Abbruchverhalten auswirke. Bei-

¹³ Heublein et al. (2009: 6), Heublein et al. (2012: 1f.), StatBA (2012)

¹⁴ Zur Methodik der Berechnung von Studienabbrecherquoten der beiden Institute siehe 3.1.

¹⁵ HIS fasst in diese Fächergruppe zudem den Bereich Sport, der in die Quote miteinfließt.

¹⁶ Das Statistische Bundesamt fasst unter die Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (StatBA 2012: 12).

¹⁷ Fachhochschulstudenten sind im Durchschnitt etwas älter als Universitätsstudenten und verfügen über unterschiedliche Zugangsberechtigungen zur Hochschule. Anteilig studieren an Fachhochschulen deutlich mehr „Studierende der ersten Generation“ aus bildungsferneren Schichten. Fachhochschulstudierende beginnen ihr Studium außerdem mit etwas schlechteren schulischen Vorleistungen – gemessen an der Note der Hochschulzugangsberechtigung. Vor und während des Studiums gingen mehr FH- als Universitätsstudierende einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit nach. (Multrus/Ramm/Bargel 2010: 1ff.)

¹⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: 134), Berthold et al. (2012: 192ff.), Multrus/Ramm/Bargel (2010: 1ff.)

spielsweise könne die Fachkultur kurzfristig gedachte Lernstrategien¹⁹ oder eine einseitige Didaktik fördern. Hierdurch entstehen Verständnisprobleme, die auf Dauer vom Studium entfremden und den Verlust des Vertrauens in die eigene akademische Leistungsfähigkeit fördern. In Verbindung mit weiteren Studienkonflikten kann so eine Studienabbruch fördernde Lernumgebung entstehen. (Derboven/Winker 2010: 74, Seymour/Hewitt 1997)²⁰

Vermutlich wirken die Leistungsanforderungen im Rahmen der jeweiligen Fachkultur und den Studienbedingungen unterschiedlich belastend. Besonders hohe Belastungen aufgrund der Leistungsanforderungen werden den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin sowie Ingenieurwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zugeschrieben.²¹ Der zeitliche Aufwand ist nach den Erhebungen von Isserstedt et al. (2010: 324) in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften am höchsten. Dass dennoch in der Medizin trotz hoher Leistungsanforderungen und hohem Zeitaufwand nur wenig Studierende das Studium abbrechen, liegt vermutlich an den eingeschränkten Zulassungsbedingungen. Medizin-Studierende verfügen häufig über eine sehr gute Abiturnote oder investieren viel Wartezeit, sind also entsprechend (intrinsisch) motiviert.

Nur aus dem zeitlichen Aufwand und der Leistungsbelastung lassen sich demnach keine unmittelbaren Abbruchwahrscheinlichkeiten ableiten. Allerdings müssen die Abbruchgründe in Fächergruppen mit hohen Abbruchquoten für folgende Handlungsoptionen besonders beachtet werden.

Da bezüglich des Abbruchverhaltens deutliche Unterschiede zwischen Fächergruppen und Hochschularten bestehen, können einzelne Hochschulen untereinander und im weiteren die Bundesländer nur schwer miteinander verglichen werden: Es ist dabei immer eine jeweils spezifische Fächer- und Hochschullandschaft in Rechnung zu stellen. Dies muss auch in einem Berechnungsverfahren zu den Erfolgs- und Abbruchquoten der Hochschulen in Sachsen-Anhalt Berücksichtigung finden.

In den meisten betrachteten Fächergruppen brechen anteilig weniger Frauen das Studium ab als Männer. Allerdings können die geschlechtsspezifischen Unterschiede auch innerhalb von Fächergruppen zu weiten Teilen durch die gewählten Fächerspektren erklärt werden:

- Bei der Wahl der Studienfächer bestehen weiterhin Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studenten. Fächer mit hohen Abbruchquoten werden mehrheitlich von männlichen Studierenden gewählt, während Frauen zu großen Teilen in erfolgstarken Fächern zu finden sind. Unterschiede der Abbruchquoten der Geschlechter ergeben sich demnach zu weiten Teilen aus der geschlechtsspezifischen Fachwahl.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede können eher in der Selbsteinschätzung oder im Umgang mit Studienbedingungen gefunden werden. Da Frauen die eigene Leistung tendenziell schlechter einstufen als Männer, werden beispielsweise Motivationsveranstaltungen und Beratungsangebote als für Frauen bedeutsamer eingeschätzt als für Männer.²²

¹⁹ Zum Beispiel Auswendiglernen oder Durchschummeln. Häufig wird in der einschlägigen Literatur auch von „Bulimielernen“ gesprochen: Damit sind die Fälle gemeint, in denen Studierende sehr viel Stoff in kurzer Zeit aufnehmen und wiedergeben müssen, ein wirklicher Lerneffekt jedoch ausbleibt.

²⁰ Derboven/Winker beziehen sich auf Ingenieurwissenschaften, Seymour/Hewitt auf die „S.M.E. culture“ (science, mathematics and engineering).

²¹ Heublein et al. (2009: 23), Multus/Ramm/Bargel (2010: 12). Für 32 % der Abbrecher in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften waren Leistungsprobleme der entscheidende Grund, das Studium vorzeitig zu beenden (bei der Befragung 2000 waren es 19 %). Von den Abbrechern der Fächergruppe Medizin brachen 27% (2000: 15 %) aufgrund von Überforderung ihr Studium ab, unter den Abbrechern der Ingenieurwissenschaften waren dies 24 % (2000: 19 %). Für knapp drei Viertel der Abbrecher dieser drei Fächergruppen spielten Probleme mit der Leistungserbringung eine Rolle bei der Abbruchsentscheidung. (Heublein et al. 2009)

²² vgl. Berthold et al. (2012: 102f.), Heublein et al. (2012), Ihlen (2010: 37f., 64), Isserstedt et al. (2010: 152f.)

Zu genderspezifischen Maßnahmen ist allerdings nicht zu raten, da Angebote beiden Geschlechtern zu Gute kommen und eine (gleichwie gerichtete) Ungleichbehandlung oder das Hervorheben einer Gruppe auch negativ empfunden werden kann (z.B. Derboven/Winker 2010: 71f.).

2.3 Zeitpunkt des Studienabbruchs – kritische Studienphasen

Studierende, die schon nach kurzer Zeit das Studium abbrechen, unterscheiden sich vermutlich hinsichtlich ihrer Motivlagen von späteren Studienabbrechern. Von frühen Studienabbrechern ist anzunehmen, dass deren Entscheidung zu großen Teilen mit der Studienwahl oder den Startbedingungen verbunden ist. Studierende, die mit einem Mangel bestimmter Studienvoraussetzungen (wie Leistungs- oder Sprachdefiziten) ins Studium starten und diese nicht ausgleichen können, oder Studierende, die von den Studieninhalten oder -bedingungen enttäuscht sind, brechen vermutlich eher frühzeitig ab als im fortgeschrittenen Studienverlauf.

In der HIS-Befragung von 2003 wurden als häufigste Ursachen für einen frühen Studienabbruch mangelnde Studienmotivation aufgrund falscher Vorstellungen/Erwartungen und Leistungsprobleme genannt. (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 40ff.) Im Rahmen einer österreichischen Befragung früher Studienabbrecher wurde als häufigster Abbruchgrund „nicht erfüllte Erwartungen“ angegeben.²³

Nach der Befragung von HIS brechen Studierende in höheren Semestern aufgrund ihres höheren Alters hingegen häufiger aus finanziellen oder familiären Gründen oder aufgrund beruflicher Neuorientierung das Studium ab als frühe Studienabbrecher. (Vgl. Heublein et al. 2009: 51, Unger et al. 2009)

Bei den Abbrechern von Bachelor-Studiengängen wurde von HIS eine wesentlich kürzere durchschnittliche Studienzeit vor dem Abbruch beobachtet als bei Abbrechern herkömmlicher Studiengänge. Der durchschnittliche Abbruchzeitpunkt von Bachelor-Abbrechern liegt bei 2,9 Hochschulsemestern und 2,3 Fachsemestern²⁴, während Abbrecher der herkömmlichen Studiengänge im Durchschnitt 8,4 Semester lang die Hochschule besuchten. Dieser Wert ist jedoch durch die Umstellung der Studienstrukturen verzerrt, da die Studierenden der herkömmlichen Studiengänge zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt schon länger studierten und einige frühe Bachelor-Abbrüche vermutlich der Umstellungssituation geschuldet waren.

Aber auch ohne diese Verzerrungen sprechen die Werte für eine zeitliche Vorverlagerung des Studienabbruchs in den Bachelor-Studiengängen. Im Bachelor-Studium finden Leistungsabfragen nach kürzerer Zeit statt als in den herkömmlichen Studiengängen. Häufig werden die Leistungen der Studenten schon im ersten Semester getestet. Dadurch besteht die Notwendigkeit, bestehende Wissenslücken in kurzer Zeit zu schließen, was bestimmte Studenten überfordern und die Studienmotivation in Frage stellen kann. (Blüthmann/Thiel/Wolfgramm 2011: 111, Heublein et al. 2009: 47)

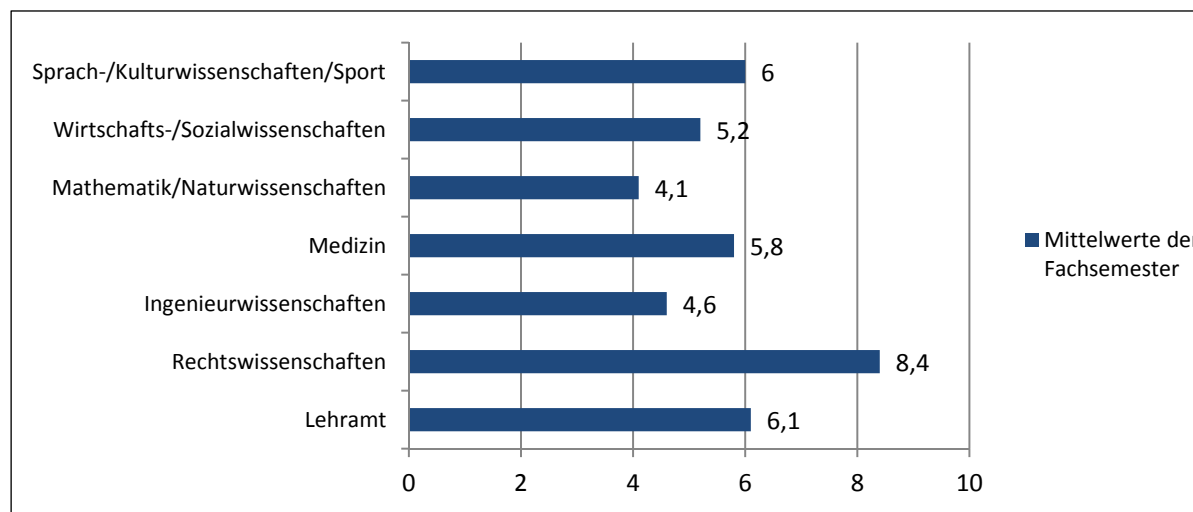
Nach bisherigen Studien erfolgt die Entscheidung zum Abbruch des Studiums an Fachhochschulen früher als an Universitäten. Zudem brechen Frauen das Studium zu einem früheren Zeitpunkt ab als männliche

²³ Betrachtet wurden Studienabbrecher, die maximal zwei bis drei Semestern studierten (Anfänger WS 2006/07, SS 2007). Im Gegensatz zu den HIS-Ergebnissen der Befragung (aller) Studienabbrecher ergab die Befragung der frühen österreichischen Studienabbrecher eine höhere Abbruchquote bei Frauen als bei Männern und geringe Abbruchquoten in technischen Fächern. Entweder brechen die Studierenden technischer Studienfächer in Österreich erst nach der Studieneingangsphase gehäuft ab, oder es bestehen in Österreich andere Studienverhältnisse in technischen Fächern oder eine andere schulische Vorbereitung, durch welche die Studierenden das Studium eher fortführen. (Unger et al. 2009: 15, 33, 169)

²⁴ Nach der Untersuchung durch HIS verließen 63% der Abbrecher von Bachelor-Studiengängen die Hochschule bereits in der Eingangsphase (im ersten oder zweiten Fachsemester). (Heublein et al. 2009: 49)

Studierende.²⁵ Daneben stellt HIS in beiden Befragungen von Studienabbrechern Unterschiede unter den Fächergruppen fest (Übersicht 5).

Übersicht 5: Durchschnittliche Studiendauer bis zum Studienabbruch nach Fachsemestern und Fächergruppen



Quelle: Heublein et al. (2009: 47)

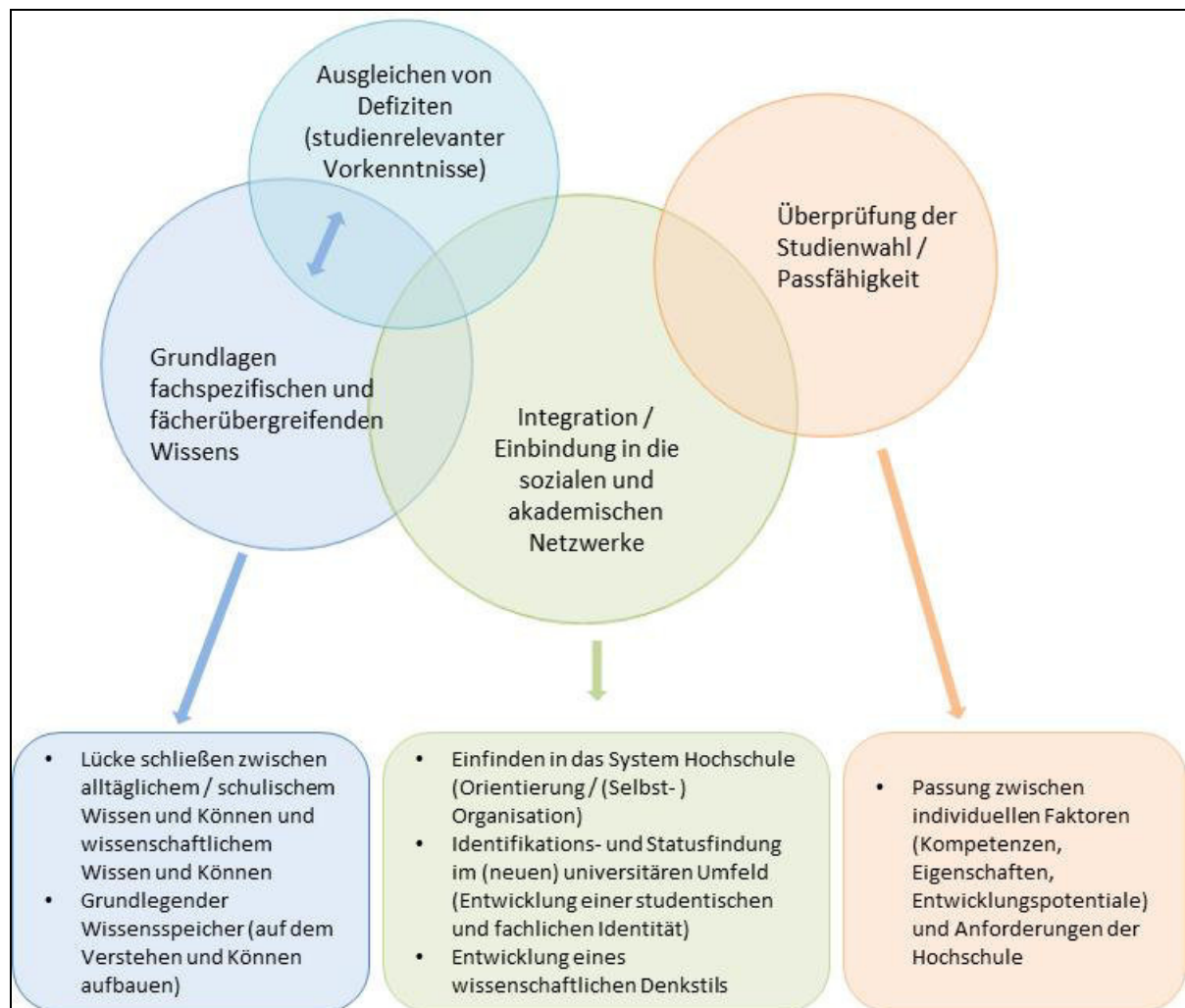
Eine frühe Entscheidung, das Studium nicht fortzusetzen, kann auch Zeichen einer nicht gelungenen Integration in das Hochschulumfeld sein. Eine gelingende Integration in die sozialen und akademischen Netzwerke ist ein zentrales Ziel der Studieneingangsphase. Die Studieneingangsphase umfasst Veranstaltungen vor Studienbeginn sowie die ersten (beiden) Semester. Neben der Integration der Studierenden in das Lehr- und Lernumfeld sollen in dieser Zeit Grundlagen für das fachspezifische und fächerübergreifende Wissen und Arbeiten im Studium geschaffen werden. Außerdem sollen hier die Studienwahl bzw. Passfähigkeit zwischen Studierenden und Studienfach überprüft werden. Eventuell bestehende Defizite – ungleiche Startbedingungen – müssen in dieser Phase ausgeglichen werden.

Kossack/Lehmann/Hauser (2012: 19ff.) stellten in der Studieneingangsphase eine Differenz zwischen den Erwartungen der Studierenden und den Ansprüchen der Lehrenden fest, die den Aufbau einer soliden Wissensgrundlage stören kann. Die Studierenden sollen die Grundlagen verstehen lernen und nicht nur (kurzfristig) Gelerntes wiedergeben. Aufgrund von Prüfungsmodalitäten, der Lehrqualität, aber auch aufgrund mangelnder Studienmotivation kann dieses verstehende Lernen mitunter nicht erreicht werden. Falsche Erwartungen bezüglich der Lehrinhalte oder des Praxisbezugs wurzeln, wie bereits erwähnt, auch in der Studienwahl. Hier muss aus vielfältigen Wahlmöglichkeiten eine Entscheidung getroffen werden. Dabei verfügen nicht alle Studieninteressierte über die notwendige Entscheidungssicherheit, ausreichende Entscheidungsfundierung und -kompetenz. (Mödebeck 2012: 34)

Die „Passfähigkeit“ zwischen Studierenden und Hochschule wird von anderen Autoren auch mit dem Begriff „Studierbarkeit“ beschreiben. Lewin/Lischka (2004) unterscheiden die beiden Begrifflichkeiten anhand der Flexibilität bzw. dem Entgegenkommen von Seiten der Hochschulen. Während Studierbarkeit die Anpassungspflicht nur auf Seiten der Studierenden sieht, fordern die Autoren mit dem Begriff Passfähigkeit die Variabilität beider Seiten (Studierende und Hochschulen): So lasse sich eine möglichst große Schnittmenge von individuellen Kompetenzen der Studienanfänger mit den grundlegenden, spezifischen Anforderungen eines Studiums herstellen. Hierfür sollten beispielsweise die soziale Selektivität des Hochschulzugangs weiter gesenkt werden und auch informell erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden. (U.a. Byrom/Lightfoot 2012: 132, Thomas 2000: 439ff.)

²⁵ Gensch/Sandfuchs (2007: 09), Heublein/Spangenberg/Sommer (2003: 41)

Übersicht 6: Ziele der Studieneingangsphase



Quellen: Kossack/Lehmann/Ludwig (2012a: 7), Kossack (2012: 95), eigene Gestaltung

Neben den genannten Aufgaben stellt die Studieneingangsphase für viele Studienbeginner eine Umbruchsituation dar, in der zusätzliche, bisher unbekannte Anforderungen gemeistert werden müssen. Neben dem neuen Umfeld der Hochschule müssen häufig auch privat neue Netzwerke und Wohnorte erschlossen werden. Aufgrund der für den weiteren Studienverlauf zentralen Funktionen der Studieneingangsphase wird unterstellt, dass die verfügbaren Handlungsoptionen der Hochschulen in dieser Phase eine besondere Wirksamkeit bei der Reduktion von Studienabbrüchen haben. (U.a. Gensch/Sandfuchs 2007, Lehmann 2012: 136)

3 Studienerfolg und Studienabbrüche in Sachsen-Anhalt

3.1 Vorhandene Daten zu Studienerfolg und Studienabbrüchen

Das Hochschul-Informationssystem (HIS) und die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder geben regelmäßig Auskunft über das Studienerfolgs- und -abbruchgeschehen. In ihren Berechnungen werden als Studienabbrecher solche Studierende erfasst, die ihr Erststudium ohne Examen abbrechen und nicht wieder ins Hochschulsystem eintreten. Abbrecher eines aufbauenden oder zweiten Studiengangs sowie Abbrecher der Master-Studiengänge fließen in diese Abbruchquoten nicht mit ein. Weiter werden Fach- oder Hochschulwechsler nicht dazu gezählt, die ihr Studium zwar abbrechen, in einem anderen Fach oder an einer anderen Hochschule jedoch weiterführen oder neu beginnen. (StatBA 2012: 3ff., Heublein et al. 2012: 52)

Neben diesen umfangreichsten Studien zum Thema Studienabbrecher in Deutschland, welche HIS und die Statistischen Ämter vorlegen, gibt es weitere Studien und Berechnungen, die in ihren Umfang jedoch begrenzter sind.²⁶ Die Berechnungsmethoden von HIS und Statistischem Bundesamt basieren auf Zahlen der amtlichen Statistik, unterscheiden sich jedoch grundlegend in der Form der Berechnung. Daher ist es kaum möglich, die Zahlen miteinander zu vergleichen:

- HIS sucht von einem Abschlussjahrgang X die korrespondierenden Studienanfängerjahrgänge und setzt diese Größen in Verbindung.
- Das Statistische Bundesamt geht von einem Studienanfängerjahrgang X aus und erfasst die Absolventen unterschiedlicher Jahrgänge, die zu diesem Jahrgang X ihr Studium begannen.²⁷

Die bisher durch die beiden Institute für Deutschland ermittelten Abbruchquoten streuen zwischen 21 % und 29 %.²⁸ Das Statistische Bundesamt publiziert im Gegensatz zu HIS keine Studien-„Abbruchquoten“, sondern „Erfolgsquoten“. Diese werden im Folgenden von 100 % subtrahiert, um (vergleichbare) Abbruchquoten zu erhalten. Die vom Statistischen Bundesamt berechneten Werte sind dabei immer höher als die HIS-Ergebnisse. (Übersicht 7)

Die Erfolgsquoten der Studienanfängerjahrgänge des Statistischen Bundesamts werden u.a. für die einzelnen Bundesländer berechnet, allerdings nur als Landesgesamtwert. Für die einzelnen Hochschulen bzw. nach Fächergruppen der einzelnen Hochschulen differenziert liegen diese jedoch nicht vor. Darüber hinaus gibt es auf Bundesebene fächergruppenspezifische Erfolgsquoten und nach Hochschularten differenzierte Erfolgsquoten – allerdings, wie erwähnt, nicht für einzelne Hochschulen. Auf Basis dieser Zahlen

²⁶ Zu nennen sind hier die Berechnungen und Studien des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), des Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), des INCHER Kassel (Kooperationsprojekt KOAB: <http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab.html>) und die Studierenden surveys der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (<http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/startseite>).

²⁷ Indem das Statistische Bundesamt von Studienbeginnerjahrgängen ausgeht, werden die ausgewiesenen Erfolgsquoten immer genauer, je länger der Studienbeginnerjahrgang zurückliegt, da zunehmend die meisten realen Absolventen erfasst werden konnten und (nur noch) der Rest geschätzt wird (anhand der statistisch zu beantwortenden Frage: wie wahrscheinlich es ist, dass die verbleibenden Studienbeginner des Jahrgangs X ihr Studium noch abschließen?). Die neuesten Zahlen des StatBA, veröffentlicht 2012, erfassen den Studienbeginnerjahrgang 2002. Bislang veröffentlichte das StatBA Erfolgsquoten für sechs Studienanfängerjahrgänge.

²⁸ Nach Berechnungen der OECD liegt die Studienabbruchquote Deutschlands für 2005 mit 23 % unter dem OECD-Durchschnitt von 31 % (OECD 2008: 98). Die OECD errechnet die Studienabbruchquote mittels Kohortenvergleich (Vergleich des Abschlussjahrgangs mit der Kohorte Studienanfänger – nach durchschnittlicher Studienzeit der Absolventen).

können – unter Hinzunahme von weiteren Hochschulkennzahlen – mittels Regressionsanalyse hochschul-spezifische Erfolgsquoten für Sachsen-Anhalt berechnet werden.²⁹

Übersicht 7: Studienabbruchstudien im Vergleich

	HIS		Statistisches Bundesamt			
Zielvariable	Abbruchquote Grundlage: Absolventenjahrgang /Prüfungsjahr		Erfolgsquote Grundlage: Studienanfängerjahrgang			
Datenbasis	• Amtliche Studenten- und Prüfungsstatistik • Ergebnisse von bundesweit repräsentativen HIS-Stichprobenuntersuchungen		• Amtliche Studenten- und Prüfungsstatistik			
Korrekturmaßnahmen	• Reduktion um Doppelinschreibungen und Studenten im Zweitstudium • Berücksichtigung Wechselindex (Wechselmatrizen auf Befragungsgrundlage von Absolventen)		• Wechselverhalten wird auf der Grundlage einer Stichprobe korrigiert • Die Abbruchquote der Noch-Studierenden wird auf Grundlage der vorigen Jahrgänge geschätzt			
Erhebungs-jahrgänge	Exmatrikulationsjahrgang (mit für die Berechnung zentralen Studienanfängerjahrgängen)	Abbruch- quote	Anfängerjahrgang (Prüfungsjahre bis zum Zeitpunkt des Berichts + Schätzung der Noch-Studierenden) mit errechneter Abbruchquote (berechnet als 100 % - Erfolgsquote)			
	1999 (zentrale Studienanfängerjahrgänge 1992-1994)	23 %				
	2002 (zentral 1995-1997)	25 %	1997			
			28,7 %			
	2004 (zentral1997-1999)	22 %	1997	1998	1999	
			28,7 %	27,7 %	25,7 %	
	2006 (zentral B.A.: 2000-2004; Dipl./Mag.: 1999-2001)	21 % (B.A. 30 %)	1999	2000	2001	2002
			25,7 %	24,9 %	25,1 %	25,1 %
	2008 (zentral 2001-2005) ³⁰	24 % (B.A. 25 %)	2001	2002		
			25,1 %	25,1 %		
2010 (zentral B.A.: 2006/07; Dipl./Mag.: 2004-2006)	23 % (D./Mg.) 28 % (B.A.)					
Methode	Kohortenvergleich: Absolventen- mit korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen, ergänzt durch Stichproben (Studienanfänger-/ Absolventenbefragung)		Auf der Basis eines Jahres der Immatrikulation (ein Studienjahrgang) wird die Zahl der Absolventen durch die Anzahl der Studienanfänger geteilt (Erfolgsquote)			
Berechnungsformel	100% - (korrigierte Absolventenzahl / korrigierte Studienanfängerzahl B.A. bzw. Dipl.) x 100 = Studienabbrecherquote B.A.- bzw. Diplomstudium		Geschätzte Erfolgsquote = {Absolventen – (Noch-Studierende x Abschlusswahrscheinlichkeit)} / {Studienanfänger +/- Wechsler}			
Differenzierung nach	• Geschlecht • Fächergruppen • Prüfungsgruppen • Hochschularten • Bildungsinländer und -ausländer		• Geschlecht • Fächergruppen • Prüfungsgruppen • Hochschularten • Bundesländer • Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) • Studierende mit gymnasialer HZB nach Bundesland des Erwerbs der HZB			

Quellen: Heublein et al. (2012), Heublein et al. (2008: 11), Heublein/Schmelzer/Sommer (2005: 8ff.), StatBA (2012), StatBA (2011: 9), eigene Berechnungen

²⁹ Die Regressionsanalyse ist ein statistisches *Schätzverfahren*, mit dem man lineare Zusammenhänge (innerhalb beschränkter Fehlertoleranz) bestimmen kann. Mit den hieraus gewonnenen Koeffizienten werden Erfolgsquoten in Verbindung mit den amtlichen Statistiken *berechnet*.

³⁰ Hrsg. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 297) nach dem HIS-Berechnungsverfahren

3.2 Berechnung fächergruppen- und hochschulspezifischer Erfolgsquoten

Im folgenden wird ein Ansatz präsentiert, die vorliegenden Erfolgsquoten des Statistischen Bundesamtes anhand hochschulspezifischer Statistiken auf Ebene einzelner Hochschulen und deren Fächergruppen zu differenzieren.

3.2.1 Daten

Zunächst sind die bestehenden Daten für das weitere Vorgehen aufzubereiten. Zwei Datensätze wurden für die Regressionsanalyse erstellt:

- 1) *Länderdaten*: enthält die Merkmale Erfolgsquoten der Bundesländer und hierzu korrespondierende Hochschulstatistiken: Jahr, Studierende, Studienanfänger, Absolventen.
- 2) *Fächergruppen*: enthält die Merkmale Erfolgsquoten nach Fächergruppen und Hochschulart differenziert (auf Bundesebene) sowie hierzu korrespondierende Hochschulstatistiken: Jahr, Studierende, Studienanfänger, Absolventen.

Zu 1) Die Länderdaten werden benötigt, um den Unterschied der sachsen-anhaltischen Erfolgsquoten gegenüber den anderen Bundesländern zu ermitteln. Es wird also der Abstand (oder ggf. Vorsprung) im Vergleich zum Durchschnitt der Länder berechnet. Dieser dient später als Korrekturfaktor für die (nicht nach Bundesländern differenzierten) Fächergruppensdaten bzw. der Regressionsanalyse anhand dieser Daten. Der Datensatz enthält 68 Beobachtungen.

Zu 2) Die Fächergruppensdaten werden benötigt, da die zu ermittelnden Erfolgsquoten der sachsen-anhaltischen Hochschulen ebenfalls nach Fächergruppen differenziert werden sollen. Deshalb sollten die zugrunde gelegten Daten der Regressionsanalyse die gleiche Struktur und vergleichbare Streuung aufweisen. Die Erfolgsquoten sind sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Hochschulart enthalten. Der Datensatz enthält 112 Beobachtungen, wovon 40 Beobachtungen hochschulartenunspezifische Werte darstellen.

Die Daten wurden durch das Statistische Bundesamt bezogen, und es gehen die Berichtsjahre 2007 bis 2010 in die Berechnung ein. Die statistische Herleitung von Erfolgsquoten für Fächergruppen einzelner Länder bedingt, dass die Erfolgsquoten dort grundsätzlich ähnlich verteilt sind, wie auf Bundesebene. Dies wird von den Regressionsanalysen insgesamt bestätigt (siehe Schritt 3 in Abschnitt 3.2.2). Zusätzlich wurde die fächergruppenunspezifische Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt vom Statistischen Bundesamt übernommen, um eine genauere Anpassung der Erfolgsquoten auf die Situation in Sachsen-Anhalt zu ermöglichen.

3.2.2 Berechnung

1. Schritt: Korrelationen

Um eine Intuition der infrage kommenden Variablen zu bekommen, wurden alle Merkmale auf ihre gegenseitige Korrelation (nach Pearson-Verfahren) hin auf Signifikanz geprüft. Für den Länderdatensatz ergaben sich signifikante Korrelationen für die Relationen Absolventen je Studienanfänger, Absolventen je Studierenden sowie Studienanfänger je Studierenden. Die Kennzahlen erwiesen sich einzeln (d.h. ohne Gewichtung mit einer anderen Variablen) im Länderdatensatz allesamt als nicht signifikant. Für den Fächergruppensatz sind diese Relationen mit Ausnahme von Studienanfänger je Studierenden ebenfalls signifikant. Außerdem wiesen die einzelnen Kennzahlen (d.h. Studierende, Studienanfänger und Absolventen) ebenfalls signifikante Korrelationen auf. Das Merkmal Jahr korrelierte in keinem der beiden Datensätze mit den Erfolgsquoten, d.h. es gibt keinen stabilen Zeittrend in den Daten. Für die Regressionsmodelle wurden auch Merkmale getestet, die hier noch keine signifikante Korrelation aufwiesen.

2. Schritt: Korrekturwert für Sachsen-Anhalt

Die aus der Korrelationsanalyse isolierten drei Merkmale zu Studierenden, Studienanfängern und Absolventen wurden per Vorwärtseinschluss in ein lineares Regressionsmodell mit aufgenommen. D.h. es werden dem Modell solange zusätzliche Merkmale hinzugefügt, bis die Aufnahme einer weiteren Variable keine Verbesserung der Erklärungskraft des Gesamtmodells mit sich bringt. Zusätzlich wird in das Modell eine Dummy-Variable³¹ („LSA“) inkludiert, die den Effekt für Sachsen-Anhalt kontrolliert. Folgendes Regressionsmodell wurde letztendlich berechnet:

$$ErfQ_{Länder} = \text{Konstante} + \frac{\text{Absolventen}}{\text{Studienanfänger}} * \beta_1 + \frac{\text{Absolventen}}{\text{Studierende}} * \beta_2 + LSA * \beta_3$$

Die Erklärungskraft ist mit $R^2=0,25$ nicht sehr hoch, d.h. um für die Länderdaten eine genauere Schätzung zu bekommen, müssten entweder weitere Länderdummies oder zusätzlich nicht verfügbare Variablen aufgenommen werden.³² Da es hier aber vor allem darum geht, die Abweichung Sachsen-Anhalts vom Bundeswert abzuschätzen, ist dieses Modell hinreichend. Diese Abweichung liegt bei -4,1, d.h. das Ergebnis dieser Gleichung verschiebt sich um diesen Wert nach unten. Mit anderen Worten: Legt man sachsen-anhaltische Hochschulkennzahlen zugrunde, muss die sich ergebende Erfolgsquote um diesen Wert abgezogen werden.

3. Schritt: Erfolgsquoten für Fächergruppen

Ähnlich wie im zweiten Schritt werden bei der Regressionsanalyse mit dem Fächergruppensatz nur die Variablen aufgenommen, die den Erklärungsgehalt des Modells erhöhen. Zur Anwendung kommen zunächst nur die nach Hochschulart differenzierten Erfolgsquoten (N=72). Statt des Länderdummies werden die Effekte der Fachhochschulen als Dummyvariable mit aufgenommen. Folgendes Regressionsmodell wurde demnach berechnet:

$$ErfQ_{Fächer} = \text{Konstante} + \frac{\text{Absolventen}}{\text{Studienanfänger}} * \beta_1 + \frac{\text{Absolventen}}{\text{Studierende}} * \beta_2 + \frac{\text{Studienanfänger}}{\text{Studierende}} * \beta_3 + FH * \beta_4$$

Die Erklärungskraft dieses Modells ist mit $R^2=0,70$ relativ hoch, d.h. die erklärenden Variablen können die Streuung der Erfolgsquoten relativ gut erklären.³³ Für die Dummy-Variable Fachhochschulen ergab sich ein Wert von +10,4. Das heißt, die später zu berechnenden Erfolgsquoten der Fachhochschulen müssen um diesen Wert korrigiert werden.

Zusätzlich wird die Gleichung noch einmal ohne Fachhochschuldummy für die Fächergruppensatz ohne Differenzierung nach Hochschulart gerechnet (N=40). Die sich hieraus ergebende Gleichung ermöglicht es, Erfolgsquoten für ganz Sachsen-Anhalt zu ermitteln, d.h. für alle Universitäten und Fachhochschulen zusammen.³⁴

³¹ Dummy-Variablen sind Stellvertreter-Variablen, d.h. sie haben lediglich die Ausprägungen „1“ oder „0“, womit gekennzeichnet wird, ob ein bestimmter Umstand für eine Beobachtung gilt oder nicht.

³² Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = 63,010 + x_1 * 172,521 + x_2 * -19,331 - LSA * 4,150$. Y bezeichnet die Erfolgsquote, x_i die erklärenden Merkmale in der oben angegebenen Reihenfolge.

³³ Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = -21,078 + x_1 * 86,268 + x_2 * -298,193 + x_3 * 357,191 + FH * 10,494$.

³⁴ Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = 30,730 + x_1 * 18,259 + x_2 * 197,130$. Das Merkmal Studienanfänger durch Studierende entfällt hier, da es nicht signifikant ist.

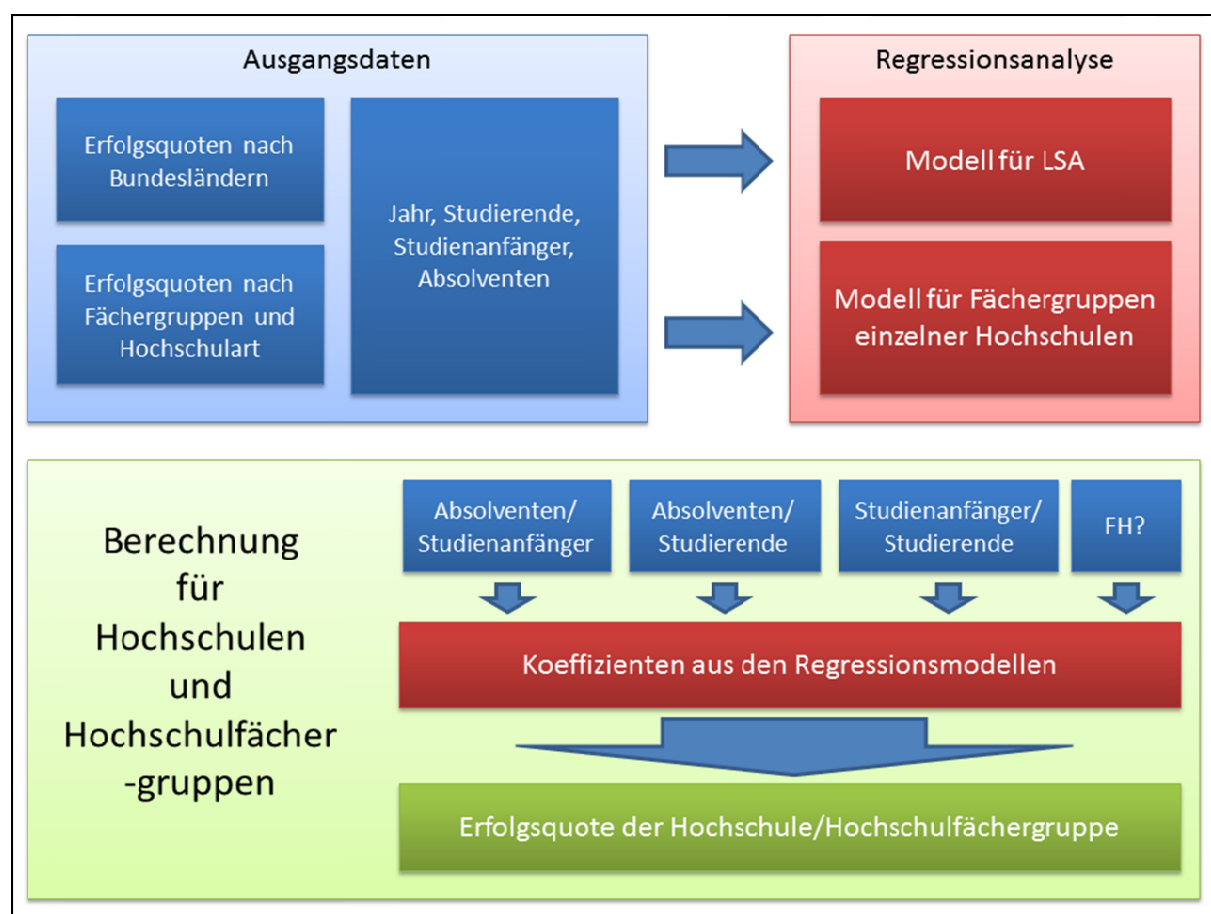
4. Schritt: Berechnung der Erfolgsquoten der Hochschulen Sachsen-Anhalts

Im letzten Schritt sind die aus der der Regressionsanalyse gewonnenen Koeffizienten auf die spezifischen Kennzahlen zu Studierenden, Studienanfängern und Absolventen der Hochschulen Sachsen-Anhalts anzuwenden. Während die Koeffizienten zwar mittels statistischer Verfahren geschätzt wurden und damit innerhalb einer begrenzten Fehlertoleranz um den „wahren“ Wert schwanken, werden die Erfolgsquoten nun durch simple Berechnung ermittelt. Hierfür müssen lediglich die Koeffizienten mit den jeweiligen auf amtlichen Statistiken beruhenden hochschulspezifischen Ausprägungen der Variablen multipliziert und addiert werden.

Zunächst werden die Erfolgsquoten für alle Hochschulen gemeinsam berechnet. Die hierfür eigens ermittelten Koeffizienten des Regressionsmodells aus Schritt 3 kommen dabei zur Anwendung. Allerdings ist noch eine kleine Kalibrierung der Konstanten notwendig.

Das Statistische Bundesamt weist für Sachsen-Anhalt über vier Studienanfängerjahrgänge gemittelt eine Erfolgsquote von 68,95 aus. Damit dieser Wert auch mit der hier berechneten Erfolgsquote erzielt wird, wird zunächst der Effekt für Sachsen-Anhalt (4,1) von der Konstante abgezogen, was eine Erfolgsquote von 71,72 ergibt und damit etwas zu hoch liegt. Der exakte Wert wird bei Abzug von 6,92 erreicht. Diese Abweichung liegt an der statistischen Fehlertoleranz, die Schätzwerte zwangsläufig mit sich bringen. Durch den Abgleich mit dem Wert des Statistischen Bundesamtes konnten die Erfolgsquoten allerdings auf das richtige Niveau kalibriert werden.

Übersicht 8: Berechnung der Erfolgsquoten sachsen-anhaltischer Hochschulen



Anschließend werden die Erfolgsquoten der einzelnen Hochschulen berechnet. Hierfür kommt das Modell aus dem dritten Schritt zum Zuge. Je nachdem, ob es sich um eine Universität oder eine Fachhochschule handelt, wird der Gleichung der Effekt für die Fachhochschulen angerechnet oder nicht. Auch hier ist eine

Kalibrierung der Konstante notwendig. Hier werden Kennzahlen jeweils aller Universitäten und aller Fachhochschulen (incl. KH Burg Giebichenstein) herangezogen und Erfolgsquoten auf Basis des ersten Regressionsmodells ermittelt. Dabei wird der Landeseffekt aus dem zweiten Schritt abgezogen. Danach werden die Werte nach dem Anteil an Studierenden des Landes gewichtet (Berichtsjahr 2010) und der Landesdurchschnitt aus beiden Erfolgsquoten (für Universitäten und Fachhochschulen) berechnet:

$$ErfQ_{Land}^{Durchschnitt} = 0,603 * ErfQ_{Uni} + 0,397 * ErfQ_{FH}$$

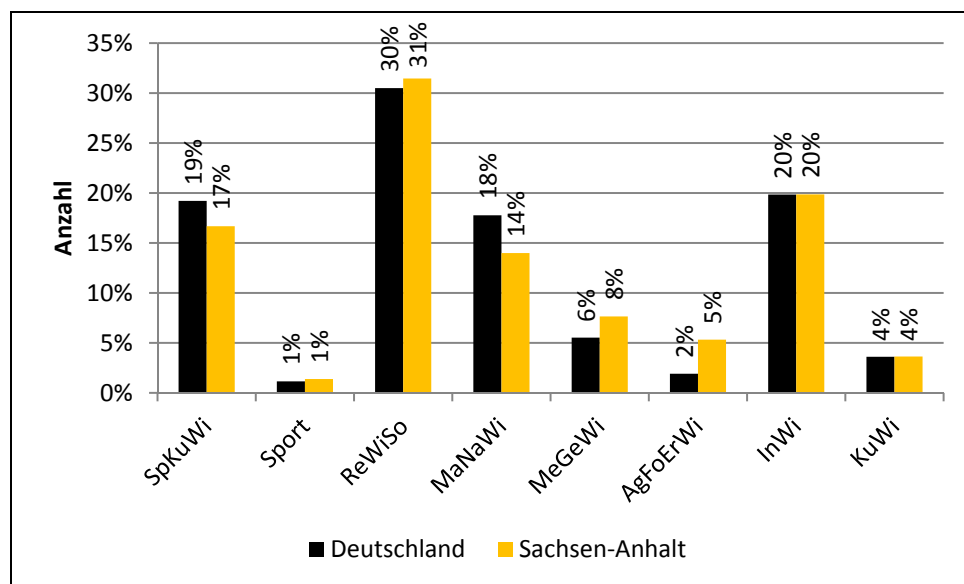
Dieses Verfahren ergibt einen Landeswert von 70,41, also leicht über dem Wert des Statistischen Bundesamts von 68,95. Dieser Wert wird erreicht, wenn man statt 4,15 den Wert 5,61 von der Konstante abzieht. Die Kalibrierung der Konstante rundet die Berechnungsgrundlage für die Erfolgsquoten ab. Diese wird nun auf alle Hochschulen und deren Fächergruppen angewandt.

3.3 Ausgangslage und Entwicklungen an den sachsen-anhaltischen Hochschulen

3.3.1 Studierende und Absolventen

In Sachsen-Anhalt wurden im Wintersemester 2011/12 insgesamt 55.761 Studierende gezählt. Knapp ein Drittel davon studierte ein Studienfach aus der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Als zweitbeliebteste Fächergruppe wiesen die Ingenieurwissenschaften einen Anteil von 19,9 % unter allen Studierenden auf, gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften (16,7 %).

Übersicht 9: Studierende in Sachsen-Anhalt nach Fächergruppen im WS 2011/12



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

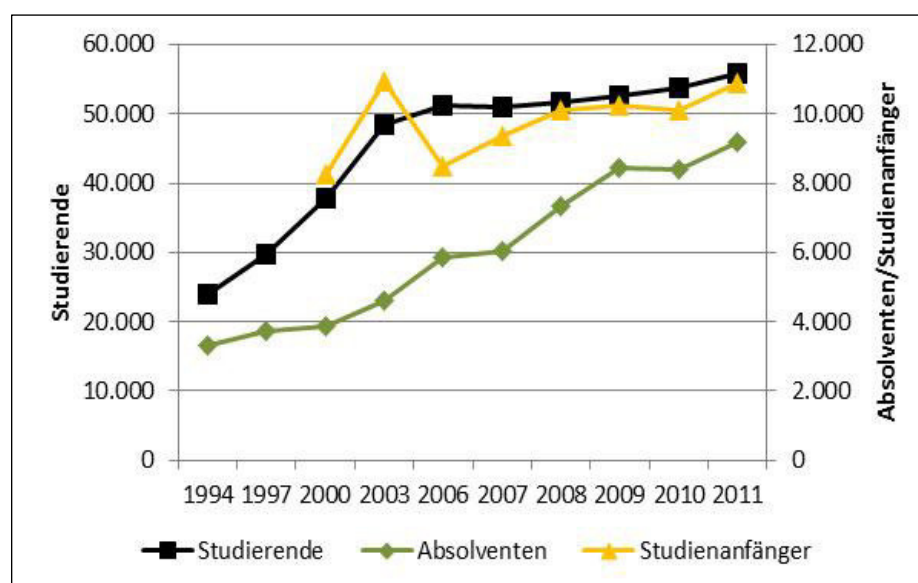
Insgesamt ergibt sich eine Verteilung, die der in ganz Deutschland sehr ähnelt, wobei Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften leicht unterrepräsentiert und Medizin/Gesundheitswissenschaften wie auch Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften leicht überrepräsentiert sind.

Es lässt sich aus den Fächergruppenunterschieden noch kein auffälliger Erklärungsansatz für fächerbedingt abweichende Studienabbruchsquoten herleiten. (Übersicht 9)

In der Betrachtung der zeitlichen Entwicklung ergibt sich das folgende Bild:

- Bis etwa zum Jahr 2003 ist es zu einem starken Anstieg der *Studierendenzahlen* in Sachsen-Anhalt gekommen.³⁵ Seitdem wuchs die Studierendenzahl noch einmal von 51.136 im Wintersemester 2004/2005 bis 55.761 im Wintersemester 2011/12.
- In den *Studienanfängerzahlen* ist nach einem steilen Anstieg bis 2003 ein ebenso starker Rückgang bis 2006 erkennbar. In den darauf folgenden Jahren steigen die Studienanfängerzahlen wieder, bis auf einen leichten Rückgang 2010, um zuletzt mit 10.896 Studienanfängern im Jahr 2011 beinahe das Allzeithoch von 2003 zu erreichen. Dies steht dennoch im Kontrast zum Bundestrend, der seit 2007 kontinuierlich stark ansteigende Studienanfänger- und Studierendenzahlen ausweist.³⁶
- Bei den *Absolventenzahlen*³⁷ ist seit 1994 ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen, mit Ausnahme der Jahre 2007 und 2010. Auch diese Entwicklung weicht insofern vom Bundestrend ab, als die Absolventenzahlen bundesweit seit dem Jahr 2000 ohne Unterlass gestiegen sind. In Deutschland stieg die Zahl der Absolventen von 214.473 (2000) auf 392.171 (2011), in Sachsen-Anhalt von 3.920 (2000) auf den bisher höchsten Wert von 9.193 im Jahr 2011. Allerdings war die Zunahme in Sachsen-Anhalt in den Jahren 2008 und 2009 sehr stark und wies spürbare höhere Zuwachsraten gegenüber dem Bundesvergleich im selben Zeitraum auf.

Übersicht 10: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen in Sachsen-Anhalt



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulsemester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen incl. Promotionen

³⁵ In Sachsen-Anhalt stieg die Studierendenzahl im Zeitraum von 2000-2011 von 38.227 auf 55.761 Studierende. Die Anzahl der Studierenden in Deutschland stieg seit 2000 von 1.798.863 auf 2.380.974 (2011). (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 303, StatLA LSA 2012)

³⁶ Die Studienanfängerzahlen stiegen vom Jahr 2000 bis 2011 kontinuierlich von 314.539 auf 518.748 (+65 %). Erfasst werden Studienanfänger im Sommer- und nachfolgenden Wintersemester des Erhebungsjahres (nationale Kennziffern des Statistischen Bundesamts). (StatBA 2012a)

³⁷ Bestandene Hochschulprüfungen mit Promotionen. (StatBA 2012a: 307, 317, 603, 618) Die Anzahl an Erstabsolventen stieg in Deutschland von 176.654 (2000) auf 307.271 (2011) und in Sachsen-Anhalt von 3.056 (2000) auf 7.365 Absolventen im Jahr 2011. (StatBA 2012a: 139, 307, 317)

Zusammenfassend zeigen diese Zahlen zweierlei: (1) Trotz zwischenzeitlich starker Expansion des sachsen-anhaltischen Hochschulsektors ist diese Entwicklung mittlerweile spürbar abgekühlt. (2) Derzeitig noch schließen größere Kohorten ihr Studium in Sachsen-Anhalt ab, was sich allerdings bereits in den nächsten Jahren normalisieren wird. Diese beiden Entwicklungen sind entkoppelt vom momentan noch expandierenden bundesweiten Trend.

3.3.2 Übergangsquoten

Was den Übergang studienberechtigter Schulabgänger/innen in das Hochschulstudium betrifft, unterscheidet sich Sachsen-Anhalt nur geringfügig vom Bundeswert. Unter den studienberechtigten Schulabsolventen des Jahres 2011 in Sachsen-Anhalt begannen 46,5 % im selben Jahr ein Hochschulstudium. Betrachtet man alle studienberechtigten Schulabsolventen in Deutschland, gingen 2011 etwas weniger (45,6 %) direkt in das Hochschulsystem über. Die studienberechtigten Schulabsolventen, die später ein Hochschulstudium aufnehmen, gehen in die Übergangsquote des jeweiligen Schulabsolventenjahrgangs ein, so dass die Quote über die Jahre zuerst stark und ab einem gewissen Zeitraum noch geringfügig anwächst.

Sachsen-Anhalt liegt in fast allen Übergangswerten der Schulabsolventen mit Fachhochschulreife über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Die Übergangsquoten der Schulabsolventen mit (Fach-)Abitur liegen hingegen immer unter dem bundesdeutschen Durchschnitt. (Übersicht 11)

Übersicht 11: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabgänger

Übergangsquoten		2000	2005	2008	2009	2010	2011
D	Insgesamt	70,4 %	68,2 %	67,0 %	65,0 %	61,1 %	45,6 %
	(Fach-)Abitur	79,0 %	79,8 %	78,5 %	76,1 %	72,2 %	53,3 %
	Fachhochschulreife	45,8 %	43,7 %	39,8 %	39,0 %	36,5 %	26,7 %
LSA	insgesamt	64,9 %	68,6 %	65,6 %	60,5 %	56,0 %	46,5 %
	(Fach-)Abitur	71,4 %	75,4 %	73,0 %	67,0 %	63,4 %	50,7 %
	Fachhochschulreife	35,1 %	44,2 %	39,5 %	41,2 %	39,7 %	36,8 %

Quelle: StatBA (2012a: 170, 180)

3.3.3 Studienanfängerquote und Wanderungsbewegungen

Sachsen-Anhalt kann die studienberechtigten Schulabsolventen gut in das Hochschulsystem überführen. Allerdings liegt der Anteil der Studienberechtigten³⁸ mit 36,8 % noch deutlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 57 % (Jahr 2011). Der Anteil an Schulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife, fachgebundener Hochschulreife oder Fachhochschulreife ist in keinem Bundesland geringer.

Zwar gehen von diesen Studienberechtigten anteilig nur etwas weniger ins Hochschulsystem über als in den anderen Bundesländern. Da die Studienanfängerquote jedoch wieder relativ zur Bevölkerung gemessen wird (Anteil Studienanfänger an der altersspezifischen Bevölkerung), liegt diese für Sachsen-Anhalt aufgrund der geringen Anzahl an Studienberechtigten entsprechend deutlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt. Nur 30,5 % der altersspezifischen Bevölkerung Sachsen-Anhalts begann ein Hochschulstudium. Der Durchschnitt unter den deutschen Bundesländern liegt bei 54 %.

Betrachtet man den Hochschulort mit der studienabhängigen Zu- und Abwanderung – das heißt, setzt man die in Sachsen-Anhalt Studierenden (unabhängig vom Herkunfts-Bundesland) ins Verhältnis zur altersspezifischen Bevölkerung –, so beträgt die Studienanfängerquote Sachsen-Anhalts 45 % (in Deutsch-

³⁸ Gemessen an der altersspezifischen Bevölkerung mittels Quotensummenverfahren.

land beträgt diese weiterhin 54 %, da sich die Zu- und Abwanderungsströme der Studenten auf diese Größe nicht auswirken). (StatBA: 2012a: 106f., 119)

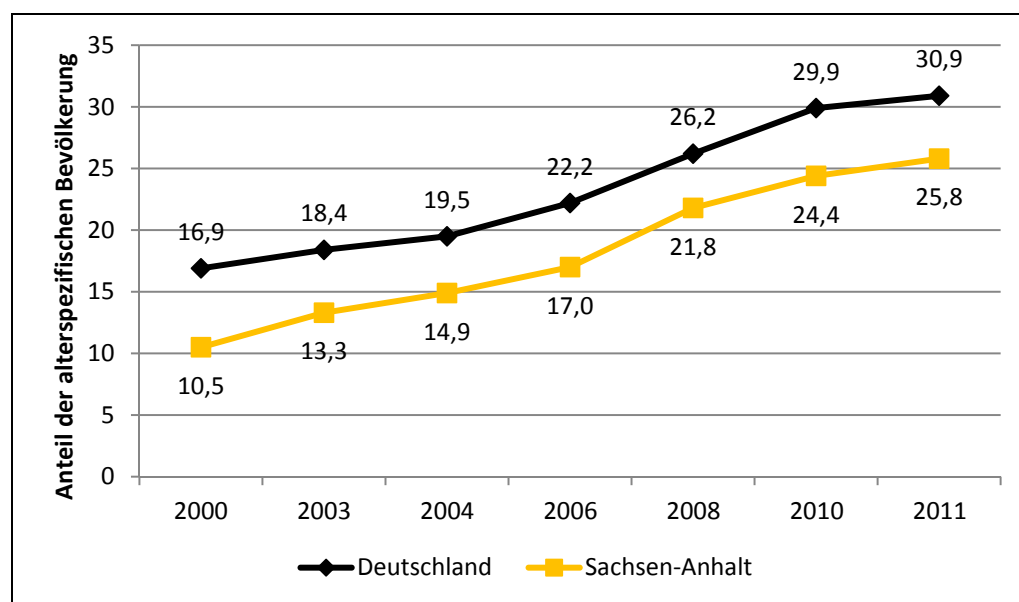
Sachsen-Anhalt verfügt demnach über eine Zuwanderung an Studierenden, die die Abwanderung von Studienbeginnern überwiegt: Im Jahr 2010 konnte Sachsen-Anhalt erstmals Wanderungsgewinne an Studienanfängern aus anderen Bundesländern aufweisen, welche die Abwanderung von landeseigenen Studienanfängern überstieg. 2011 nahm dieser Gewinn nochmal deutlich zu: Über ein Viertel der Studienanfänger in Sachsen-Anhalt hatten ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb des Bundeslandes erworben. (StatBA 2012a: 622)

3.3.4 Erstabsolventen

Als eine Kenngröße für die Leistungsfähigkeit der Hochschulen berechnet das Statistische Bundesamt die Erstabsolventenquote der einzelnen Bundesländer. Die Erstabsolventenquote erfasst den Anteil erfolgreich akademisierter junger Menschen (Anteil der Absolventen eines Erststudiums) an der jeweiligen gesamten (altersspezifischen) Jahrgangskohorte. Durch den Anstieg der Studierenden- und Absolventenzahlen bei leicht sinkenden Bevölkerungszahlen in Deutschland und stärker sinkenden Bevölkerungszahlen in Sachsen-Anhalt, stieg auch der Anteil unter der altersspezifischen Bevölkerung mit einem Hochschulabschluss:

- Sachsen-Anhalt liegt mit einer Erstabsolventenquote von 25,8 % im Jahr 2011 zwar weiterhin unter dem bundesdeutschen Schnitt von 30,9 %. Es konnte jedoch mit dem bundesweiten starken Ansteigen der Erstabsolventenquoten mithalten und überdies weiter aufschließen.
- 2000 betrug der Wert Sachsens-Anhalts noch 62 % des Bundeswerts, 2011 erreichte die Erstabsolventenquote Sachsens-Anhalts schon über 83 % der bundesweiten Erstabsolventenquote. (Übersicht 12)

Übersicht 12: Erstabsolventenquoten von 2000 bis 2011

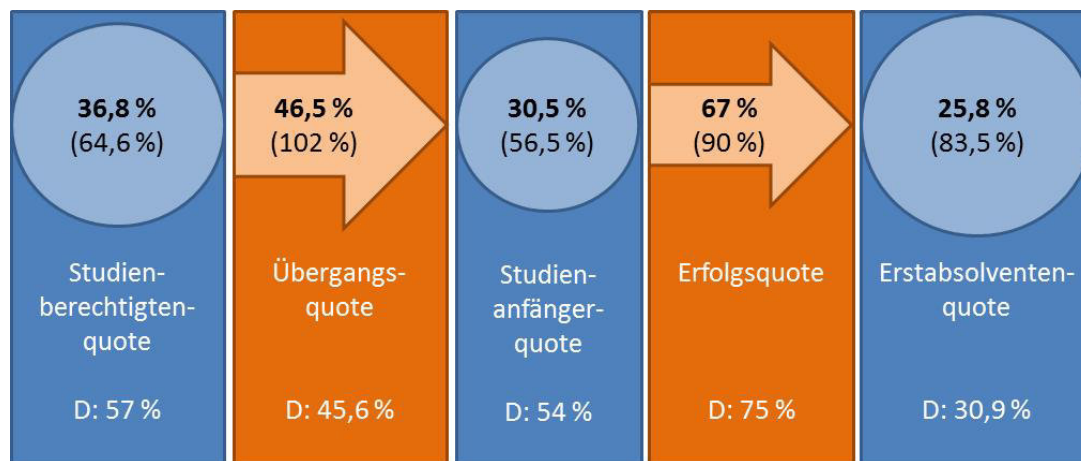


Quellen: Brugger/Threin/Wolters (2012: 13), Brugger/Buschle (2010: 13), StatBA (2007: 131), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: 303)

3.4 Studienerfolg in Sachsen-Anhalt

Der Rückstand Sachsen-Anhalts gegenüber Deutschland insgesamt fällt bei den Erfolgsquoten geringer aus als bei den Erstabsolventenquoten. Der Studienerfolg trägt nicht zwangsläufig zur Verbesserung der Erstabsolventenquote eines Altersjahrgangs bei. Ausschlaggebend hierfür sind zunehmende Quoten an Studienberechtigten und Studienanfängern, d.h. das Potenzial an zukünftigen Absolventen.

Übersicht 13: Hochschulspezifische Kennziffern für Sachsen-Anhalt



Anmerkung: Werte für Sachsen-Anhalt (2011). Werte in Klammern: Verhältnis zum Bundeswert (D).
Quelle: StatBA (2012a)

3.4.1 Erfolgsquoten

Das Statistische Bundesamt publiziert im Gegensatz zu HIS keine Studien-„Abbruchquoten“, sondern „Erfolgsquoten“. Diese untersuchen den Verbleib bestimmter Studienanfängerjahrgänge acht Jahre nach Beginn ihres Studiums.³⁹ Die Erfolgsquoten des Statistischen Bundesamts werden für die einzelnen Bundesländer ausgewiesen. Daneben wird die Erfolgsquote bundesweit nach Geschlecht, Prüfungsgruppen, Fächergruppen, Hochschularten, der Art der Hochschulzugangsberechtigung und für Studierende mit gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung nach dem Bundesland des Erwerbs der HZB differenziert.

Regional spezifische Erfolgsquoten

Wichtig ist die Unterscheidung zweier regionsbezogener Erfolgsquoten, die das Statistische Bundesamt berechnet:

- Die *Erfolgsquote für Studierende mit gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung* differenziert nach dem Land des Erwerbs der gymnasialen HZB, aber unabhängig vom Land des Studienorts. Das heißt: Sie gibt Auskunft über den Erfolg der Abiturienten des jeweiligen Landes im Studium, gleichgültig, wo dieses jeweils absolviert wird. Sie kann somit als Indikator für die Leistungsfähigkeit der Gymnasien des jeweiligen Landes gesehen werden.⁴⁰

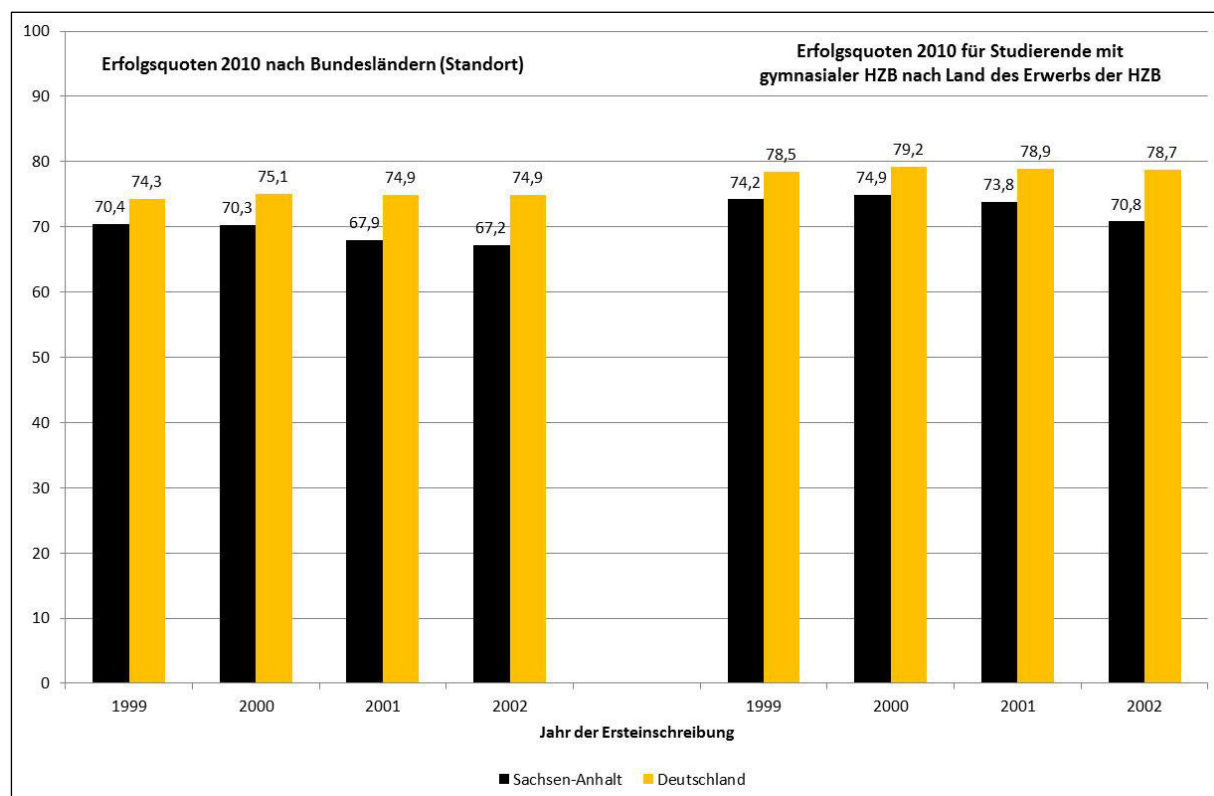
³⁹ Die Erfolgsquoten werden bei jeder Erhebung auch für die vergangenen Jahrgänge nachgebessert. So sind länger zurückliegende Erfolgsquotenmessungen genauer.

⁴⁰ Diese Daten liegen der Darstellung in MW-Info Nr. 03/2012 „Studienanfänger und Absolventen an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt“, S. 1 (http://www.wzw-lsa.de/uploads/media/120319_MW_Info03-Studienanf-Absolventen.pdf) zu Grunde.

- Die *Erfolgsquoten der Länder als Studienorte* dagegen geben Auskunft über den Erfolg der Studierenden der Hochschulen im Land und damit Hinweise auf die Leistungsfähigkeit dieser Hochschulen.

Unabhängig davon, welche dieser beiden Erfolgsquoten man heran zieht, zeigen sich über alle Studienanfängerkohorten deutliche Rückstände Sachsens-Anhalts gegenüber dem Bundeswert. So lag beispielsweise die Erfolgsquote der Studienanfänger, die 2002 ihr Studium in Sachsen-Anhalt aufgenommen hatten, mit 67,2 % um knapp acht Prozentpunkte unterhalb des Bundeswerts (74,9 %). Für diese Kohorte (Studienanfänger 2002) weist Sachsen-Anhalt den niedrigsten Wert aller Flächenländer auf. Unter den Stadtstaaten liegt nur Hamburg (64,5 %) noch darunter. (Übersicht 14)

Übersicht 14: Erfolgsquoten im Zeitverlauf*

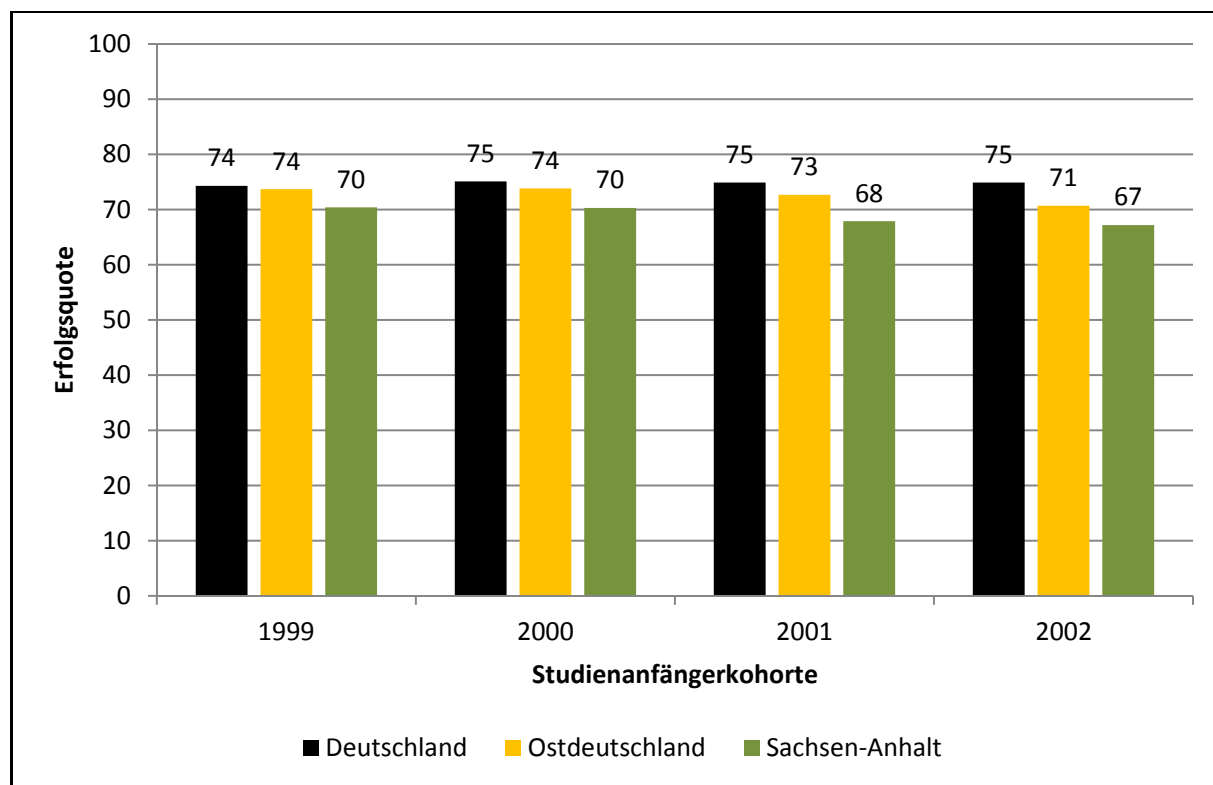


* Die angegebenen Jahreszahlen geben das Jahr des Studienbeginns an. Für die Ermittlung der Erfolgsquoten werden dann die jeweils folgenden abgelaufenen Jahre empirisch einbezogen und künftige Jahre hinsichtlich der Erfolgswahrscheinlichkeit noch zu erlangender Studienabschlüsse geschätzt.

Quellen: StatBA (2012: 10, 15)

Die Erfolgsquoten der vier Studienanfängerkohorten von 1999 bis 2002 für Sachsen-Anhalt, Ostdeutschland und Deutschland insgesamt sind relativ konstant bei stark zunehmenden Studierenden- und Absolventenzahlen in diesem Zeitraum. Das bedeutet: Immer mehr Studierende schließen ihr Studium in Deutschland sowie in Sachsen-Anhalt erfolgreich ab, und die Zuwanderungsströme konnten bisher vom Hochschulsystem bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Über die jüngsten dokumentierten Anfängerjahrgänge 1999–2002 gemittelt, entsprechen die Erfolgsquoten Sachsens-Anhalts etwa 92 % des Bundeswertes. (Übersicht 15)

Übersicht 15: Erfolgsquoten Sachsen-Anhalt, Ostdeutschland und Deutschland im Zeitverlauf



Quellen: StatBA

Anmerkung: Ostdeutschland ohne Berlin.

Erfolgsquoten nach Fächergruppen

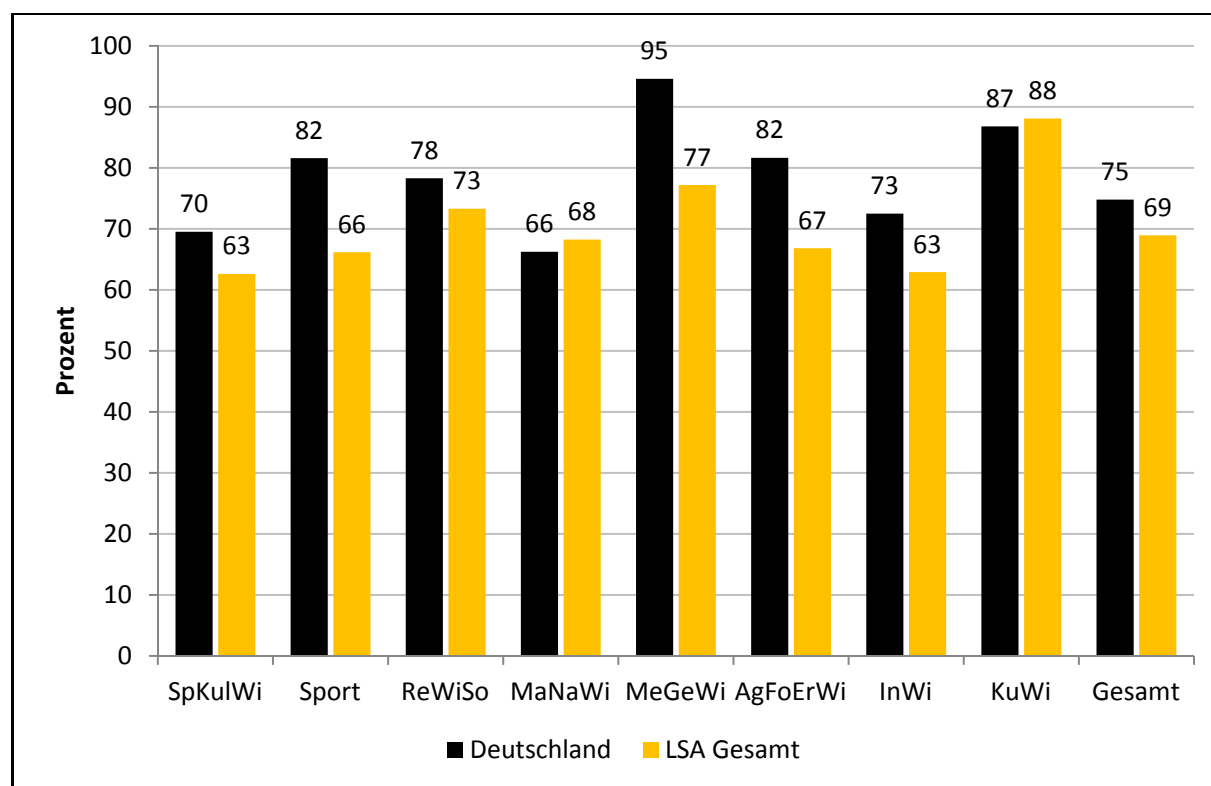
Das Statistische Bundesamt berechnet Erfolgsquoten auch nach Fächergruppen. Entsprechend der in der Methodik beschriebenen Vorgehensweise⁴¹ wurden für den vorliegenden Bericht für die Hochschulen Sachsens-Anhalts ebenfalls fächergruppenbezogene Erfolgsquoten berechnet (Übersicht 16). Um einen Vergleich zu ermöglichen, werden neben den berechneten Werten für Sachsen-Anhalt auch die Mittelwerte der bundesweiten Erfolgsquoten über alle vier verfügbaren Studienanfängerkohorten (1999-2002) ausgewiesen. Hierbei lassen sich teilweise deutliche Differenzen gegenüber den bundesweiten Werten feststellen (Übersicht 16):

- Am auffälligsten sind diese Unterschiede bei der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften, die mit einer Erfolgsquote von 77 % etwa 18 Prozentpunkte unter dem Bundesschnitt liegt.
- Ebenfalls unterdurchschnittlich schneiden die Fächergruppen Sport und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ab. Die mittlere Erfolgsquote der Fächergruppe Sport liegt mit 66 % etwa 16 Prozentpunkte unter dem Bundeschnitt. In sehr ähnlichem Abstand liegt die Erfolgsquote der Fächergruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften in Sachsen-Anhalt bei 67 % gegenüber 82 % im Bundesdurchschnitt.
- Im Vergleich unterliegen auch die Ingenieurwissenschaften Sachsens-Anhalts mit 63 % (d.h. –10 Prozentpunkte gegenüber dem Bundeswert).
- Andererseits können leicht über dem Durchschnitt liegende Erfolgsquoten in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften mit 68 % (d.h. +2 Prozentpunkte) sowie in Kunst/Kunstwissenschaft (+1 Prozentpunkt) beobachtet werden.

⁴¹ Vgl. oben 3.2 Berechnung fächergruppen- und hochschulspezifischer Erfolgsquoten >> 3.2.2 Berechnung

- In allen anderen Fächergruppen liegen die LSA-Werte zwischen 5 und 10 Prozentpunkte unter dem Bundesschnitt.

Übersicht 16: Durchschnittliche Erfolgsquoten nach Fächergruppen



Quellen: Werte Deutschland: Gemittelt aus StatBA (2012: 12); Werte LSA: Eigene Berechnungen

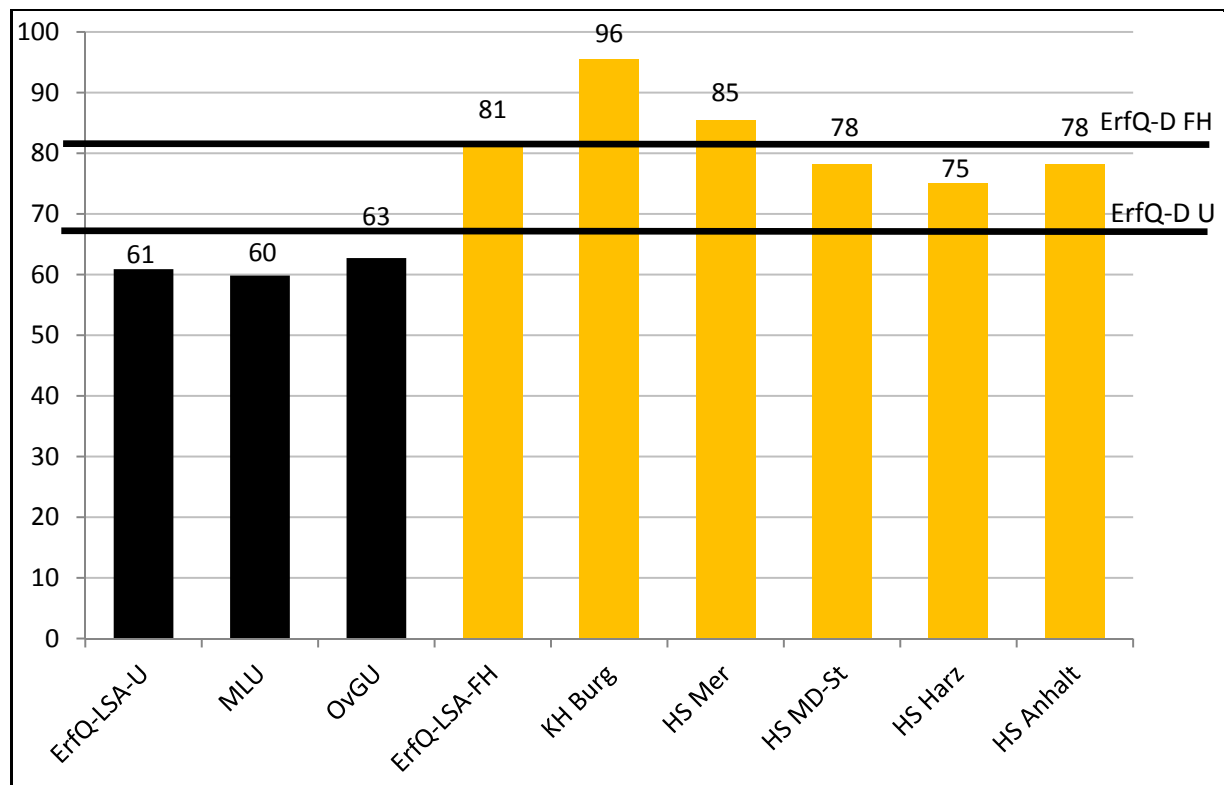
Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKulWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Erfolgsquoten der Hochschulen in Sachsen-Anhalt

Die Erfolgsquoten wurden zudem für die einzelnen Hochschulen in Sachsen-Anhalt berechnet: für die beiden Universitäten (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg MLU und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg OvGU), die Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle, sowie für die Fachhochschulen (Hochschulen Merseburg, Magdeburg-Stendal, Harz und Anhalt (Übersicht 17)). Zunächst ist hier festzuhalten, dass es bundesweit eine deutliche Differenz zwischen den Erfolgsquoten der Universitäten und Fachhochschulen gibt: Die Universitäten weisen eine durchschnittliche Erfolgsquote von 70 % auf, wohingegen Fachhochschulen im Mittel 83 % erreichen (StatBA 2012: 13). In Sachsen-Anhalt liegt der berechnete Wert für die Universitäten mit 61 % deutlich unter dem Bundeswert. Die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen weisen mit 81 % nur einen geringfügig geringeren Wert als der Bundesdurchschnitt auf.

Betrachtet man die Hochschulen im einzelnen, so kann festgehalten werden: Die OvGU schneidet mit 63 % etwas besser als die MLU mit 60 % Erfolgsquote ab. Unter den künstlerischen und Fachhochschulen (die hier gemeinsam betrachtet werden) ist ebenfalls eine Differenzierung der Erfolgsquote zu beobachten. Die Kunsthochschule Halle (96 %) weist hier den besten Wert auf. Unter den Fachhochschulen schneidet die HS Merseburg mit 85 % am besten ab. Demgegenüber weist die HS Harz mit 75 % den niedrigsten Wert auf. Die Hochschulen Magdeburg-Stendal und Anhalt liegen beide mit 78 % etwa 7 Prozentpunkte hinter der HS Merseburg.

Übersicht 17: Studienerfolgsquoten (ErfQ) sachsen-anhaltischer Hochschulen



Quellen: Werte Deutschland: StatBA (2012: 13), Werte LSA: Eigene Berechnungen

3.4.2 Exmatrikulationsgründe

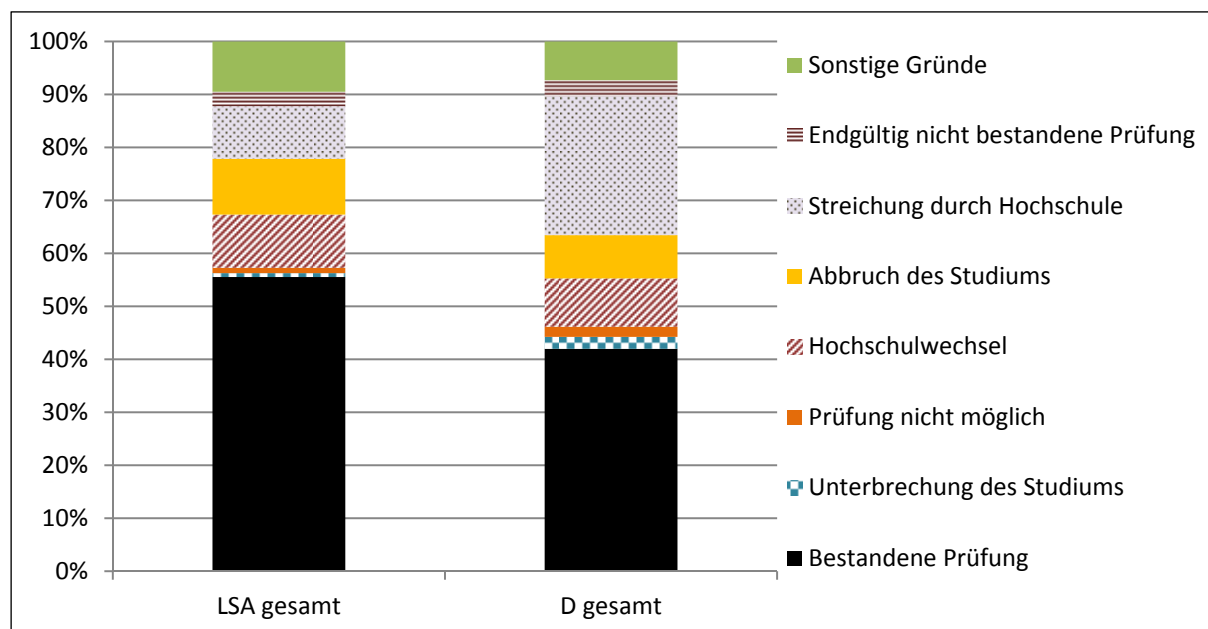
Um etwas über die Gründe für die Aufgabe des Studiums der Studierenden an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt zu erfahren, wurden unter anderem die Exmatrikuliertenstatistik des Statistischen Landesamts herangezogen und zusätzliche, bisher unveröffentlichte Daten zur Exmatrikulationsstatistik über das Forschungsdatenzentrum (FDZ) angefordert. Die von den Hochschulen an die Statistischen Landesämter übermittelten Gründe der Exmatrikulation lassen jedoch keine genauen Aussagen zu den Abbruchgründen zu, da die Kategorien sehr weit gefasst sind und die Studierenden die Gründe der Exmatrikulation zum Teil nicht angeben. Die häufigsten Gründe einer Exmatrikulation sind in Übersicht 18 dargestellt.⁴²

In der Studierendenstatistik des Wintersemesters 2009/10 wurden für Sachsen-Anhalt 6.131 Exmatrikulationen ausgewiesen, davon über die Hälfte (55 %) mit bestandener Abschlussprüfung. In Gesamtdeutschland wurde im selben Zeitraum weniger als die Hälfte der Exmatrikulierten (42 %) der Gruppe „Beendi-

⁴² Die Hochschulen verzeichnen die Exmatrikulationsgründe nach einem einheitlichen Bundesschlüssel kodiert von ,00' bis ,09': 00 – Exmatrikulation aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen, 01 – Beendigung des Studiums nach bestandener Prüfung, 02 – Unterbrechung des Studiums, 03 – Beendigung des Studiums ohne Prüfung, da keine mehr möglich (Prüfungsanspruch bzw. die Prüfungsmöglichkeit ist erloschen, z.B. aufgrund von Änderungen der Prüfungsordnung), 04 – Hochschulwechsel, 05 – Einberufung zum Wehr- oder Zivildienst, 06 – Endgültiger Abbruch des Studiums, 07 – Streichung durch die Hochschule wegen fehlender Rückmeldung, bzw. fehlender Krankenversicherung, 08 – Beendigung des Studiums nach endgültig nicht bestandener Prüfung, 09 – Sonstige Gründe. Das Statistische Landesamt Sachsen-Anhalt fasst in den Berichten zu den Studierenden an Hochschulen die beiden Gruppen „02 – Unterbrechung des Studiums“ und „06 – Endgültiger Abbruch des Studiums“ zusammen. In Übersicht 19 fällt unter die Gruppe „Abbruch des Studiums“ demnach auch die Gruppe „Unterbrechung des Studiums“. Diese ist jedoch deutlich kleiner: Unter den Exmatrikulierten des WS 2009/10 brachen in Sachsen-Anhalt gut 10 % das Studium ab, und weniger als ein Prozent unterbrachen ihr Studium nach der Exmatrikuliertenstatistik (Übersicht 18).

gung des Studiums – nach bestandener Prüfung“ zugeordnet. Im Vergleich mit Sachsen-Anhalt sind wesentlich mehr Studierende der Gruppe „Streichung durch die Hochschule wegen fehlender Rückmeldung“ zugeordnet (+16 Prozentpunkte). Mit den Größen der Exmatrikulierten-Gruppen „Hochschulwechsel“, „Endgültiger Abbruch des Studiums“ und „sonstige Gründe“ liegt Sachsen-Anhalt in etwa im bundesdeutschen Durchschnitt. (Übersicht 18)

Übersicht 18: Gründe der Exmatrikulation in % (WS 2009/10)



Quelle: Daten des FDZ

Anmerkung: Die beiden Exmatrikulationsgründe „Exmatrikulation aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen“ und „Einberufung zum Wehr- oder Zivildienst“ sind aufgrund der geringen Größe von je unter einem Prozent nicht abgebildet.

Übersicht 19: Exmatrikulierte nach den Gründen der Exmatrikulation und Hochschulen im Jahr 2011

Hochschule	Exmatrikulierte							
	insgesamt	darunter nach den Gründen in %						
		Beendigung des Studiums nach bestandener Prüfung	Beendigung des Studiums ohne Prüfung, da keine mehr möglich*	Hochschulwechsel	Aufgabe oder Unterbrechung des Studiums	Streichung durch die Hochschule wegen fehlender Rückmeldung bzw. Krankenversicherung	Beendigung des Studiums nach endgültig nicht bestandener Prüfung/Vorprüfung**	Sonstige Gründe
	absolut	in Prozent						
MLU	2.817	47,3	0,5	12,2	15,6	0,9	1,3	10,2
OvGU	3.127	46,0	1,3	9,2	10,1	15,7	5,9	11,7
Universitäten	5.944	46,6	0,9	10,6	12,7	8,7	3,7	11,0
KH Burg	275	72,4	6,5	6,2	0,0	7,6	0,0	7,3
HS Merseburg	999	68,3	0,1	2,2	13,2	14,2	1,3	0,7
HS MD-Stendal	1.669	58,7	1,0	3,1	11,0	12,8	4,3	9,2
HS Harz	955	57,5	0,1	5,9	10,4	6,3	11,3	8,6
HS Anhalt	1.808	56,3	0,0	7,5	12,3	14,6	3,4	6,0
FHs	5.445	59,5	0,3	4,8	11,7	12,5	4,6	6,5
Insgesamt	11.847	53,8	0,8	7,7	11,9	10,3	4,0	8,7

Quelle: StatLA LSA 2012

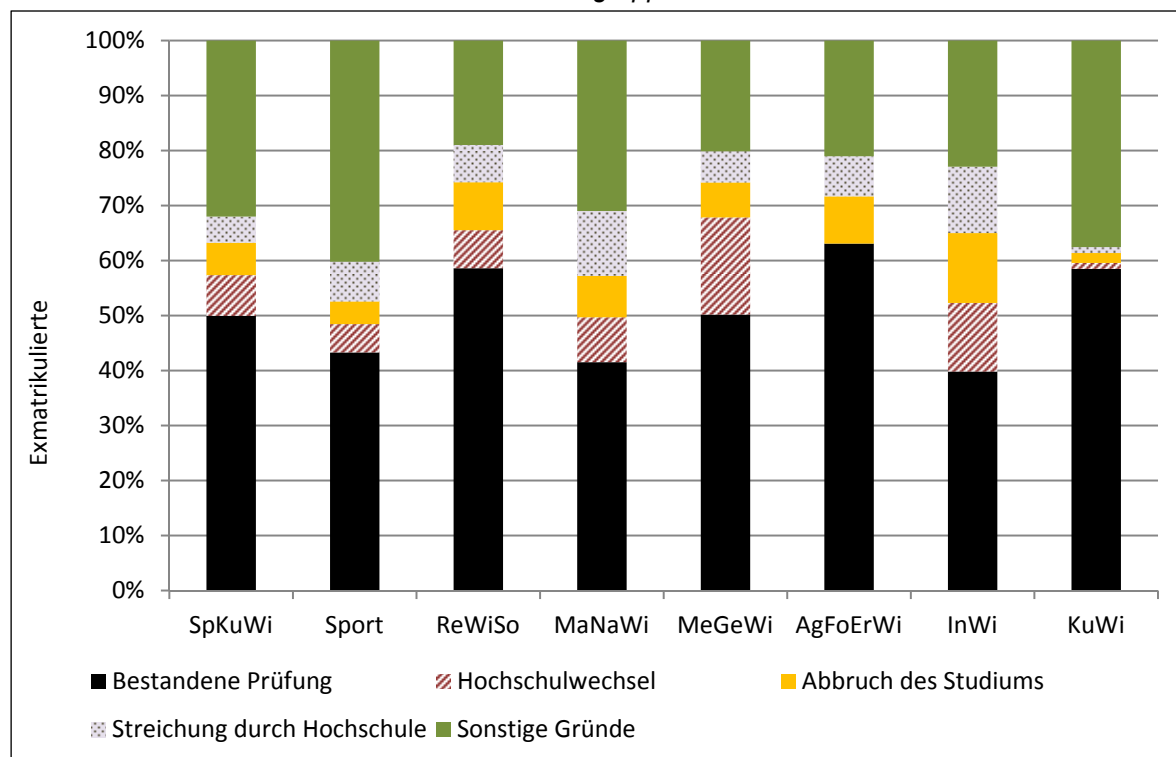
* Eine Prüfung ist nicht mehr möglich, z.B. aufgrund von Änderungen der Prüfungsordnung.

** Prüfung wurde nicht bestanden.

Betrachtet man die Exmatrikulationsgründe der Studierenden Sachsen-Anhalts nach Hochschulen und nach Fächergruppen differenziert, erkennt man Unterschiede in der Zusammensetzung nach den Gründen der Exmatrikulation. Anteilig liegt der Anteil der Exmatrikulierten mit bestandener Prüfung in den Ingenieurwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften und Sport mit etwa 40 Prozent deutlich unter der Durchschnittsgröße dieser Gruppe. In der Fächergruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft werden hingegen anteilig am meisten Studierende mit Examen exmatrikuliert (63 %). In den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaft verlassen deutlich mehr als die Hälfte aller Exmatrikulierten die jeweilige Hochschule mit Examen (59 % und 58 %).

Dies kann jedoch nicht mit den Erfolgs- oder Abbruchquoten verglichen werden, da das Studium nach einer Exmatrikulation zum Beispiel auch an einer anderen Hochschule fortgesetzt und beendet werden kann. Zwar weist die Exmatrikuliertenstatistik Hochschulwechsler und die Gruppe „Endgültiger Abbruch des Studiums“ aus, es ist jedoch aufgrund des Erfassungszeitpunktes nicht auszuschließen, dass beispielsweise die hier verzeichneten Hochschulwechsler das Studium abbrechen oder die verzeichneten Studienabbrecher an einer anderen Hochschule wieder ein Studium aufnehmen. Die Gruppe „Abbruch des Studiums“ der Exmatrikuliertenstatistik kann nicht mit Abbruchquoten gleichgesetzt werden, da sie nicht alle Studienabbrecher umfasst und unter Umständen auch nicht nur Studienabbrecher beinhaltet.⁴³

Übersicht 20: Exmatrikulierte in LSA nach Fächergruppen im WS 2009/10



Quelle: Daten des FDZ

Anmerkung: Unter „Sonstige Gründe“ werden neben der Exmatrikulierten-Gruppe „Sonstige Gründe“ auch die weiteren, nicht einzeln aufgeführten Abbruchgründe gefasst.

⁴³ Exmatrikulationsgründe werden in der Studierendenstatistik und in der Prüfungsstatistik ausgewiesen. Es konnten bei den verzeichneten Exmatrikulationsgründen der Prüfungsstatistiken aller Bundesländer Ungenauigkeiten ausgemacht werden (bis auf Niedersachsen, die keine Exmatrikulierten nach Gründen unter den Prüfungsabsolventen ausweisen): Eine Prüfung der einzelnen Exmatrikulationsgründe ergab, dass in jeder Gruppe Exmatrikulierter (auch z.B. „Exmatrikulation aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfung“) Fälle auftauchen, denen zugleich eine erfolgreich bestandene Abschlussprüfung (derselben Person) zugeordnet wird. In beiden Statistiken (Studierenden- und Prüfungsstatistik) lag zudem von allen Studierenden, bei denen ein Exmatrikulationsgrund angegeben wurde, keine Zuordnung zum Studienfach im aktuellen Semester vor. Für eine Fächerzuordnung musste auf das vorherige Semester (1. Studienfach im vorherigen Semester) zurückgegriffen werden.

Ein vergleichsweise hoher Abbrecheranteil unter den Ingenieurwissenschaftlern (13 %) würde jedoch den Ergebnissen anderer Studien entsprechen (u.a. Heublein et al. 2012). In den restlichen Fächergruppen liegt der Anteil an erfassten Studienabbrechern unter den Exmatrikulierten zwischen 4 % und 9 %. Während in den Ingenieurwissenschaften nach der Exmatrikulationsstatistik neben einem hohen Abbrecheranteil auch viele Studierende die Hochschule wechseln (12 %), ist auffallend, dass in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften ein hoher Wechselanteil (18 %) bei gleichzeitig moderaten Studienabbrüchen vorliegt. Demnach würden sich verhältnismäßig viele Studierende dieser Fächergruppe für die Fortsetzung ihres Studiums oder ein weiteres Studium an einer anderen Hochschule oder an einem anderen Studienort entscheiden. Gründe dafür könnten in der Studiengestaltung der jeweiligen Hochschule oder in den Zulassungsverfahren zum Medizinstudium liegen. Letztere schränken die anfängliche Wahl des Studienortes stark ein, wodurch eventuell im weiteren Verlauf diese Studienortentscheidung korrigiert wird zugunsten individuell präferierter Studienorte. (Übersicht 20)

Trotz der ausgeführten, teilweise schwierigen Zuordnung der einzelnen Kategorien lässt sich aus der Exmatrikuliertenstatistik dennoch eine Information zu Studienabbrüchen gewinnen. Es lassen sich hiermit die exmatrikulierten Studienabbrecher zumindest näherungsweise beziffern, welche den Großteil der Studienabbrecher ausmachen dürften, und ins Verhältnis zu allen Exmatrikulierten setzen. Hieraus erhält man einen Indikator für Studienabbrüche, der eng mit dem tatsächlichen Abbruchverhalten von Studienanfängerkohorten korrelieren sollte.

Hierzu werden die Gründe, die sich nicht eindeutig dem Studienabbruch oder -erfolg zuordnen lassen, von der Grundgesamtheit abgezogen und die Gründe „Beendigung des Studiums ohne Prüfung, da keine mehr möglich“, „Hochschulwechsel“, „Aufgabe des Studiums“, „Unterbrechung des Studiums“ und „Beendigung des Studiums nach endgültig nicht bestandener Prüfung/Vorprüfung“ mit der bereinigten Gesamtzahl der Nennungen gewichtet. Der Wechsel der Hochschule wird hier nicht als Studienabbruch gewertet, bleibt jedoch in der Grundgesamtheit erhalten. Hieraus ergibt sich dann der Indikator „Studienabbrüche unter den Exmatrikulierten“. In Übersicht 21 werden diese im Zeitverlauf von WS 2005/06 bis 2011 dargestellt.⁴⁴

Die Betrachtung im Zeitverlauf offenbart sehr unterschiedliche Entwicklungen. Insgesamt ist der Trend landesweit sinkend, was insbesondere den Entwicklungen an der MLU und der OVGU Rechnung trägt. Für die Fachhochschulen sind seit dem Jahr 2008 steigende Abbruchquoten unter den Exmatrikulierten zu verzeichnen. Die KH Burg Giebichenstein weist seit 2007 die niedrigsten Abbruchquoten von zuletzt 7,7 % auf.

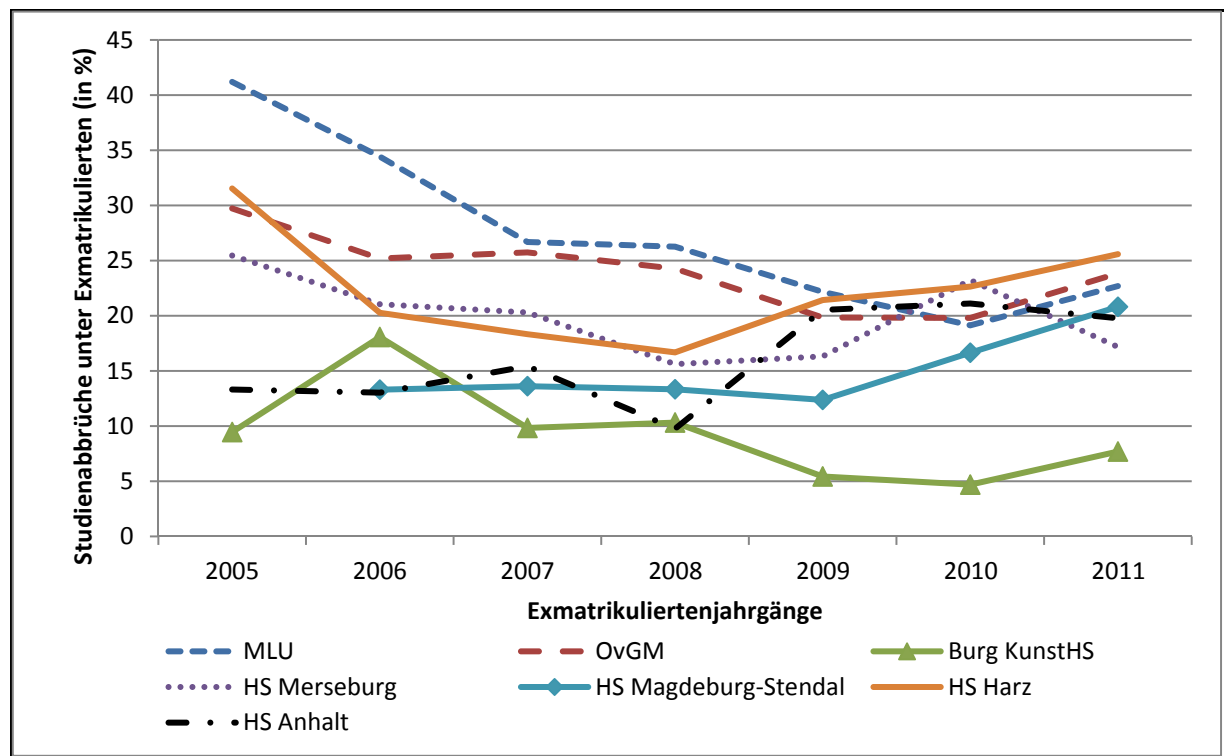
Die MLU hatte nach dieser Berechnung in den Jahren 2005 und 2006 im Vergleich deutlich höhere Abbruchquoten. Hierfür ist eine starke Häufung der Exmatrikulationen mit dem Grund „Streichung durch die Hochschule wegen fehlender Rückmeldung bzw. Krankenversicherung“ verantwortlich. Über 30 % der Exmatrikulierten der MLU fallen in den Erhebungsjahren von 2005 bis 2007 jeweils in diese Gruppe. In den Folgejahren beträgt diese Gruppe nur noch 2 %. Diese deutlichen Unterschiede können zum Teil durch erfolgreich Exmatrikulierte mit Examen erklärt werden, die in dieser Gruppe auftauchen können: Wenn sich die Studierenden nach ihrem erfolgreichen Abschluss weder abmelden noch rückmelden, werden sie von der Hochschule automatisch exmatrikuliert und tauchen fälschlicherweise in dieser Gruppe auf. Dadurch sind die Zahlen ggf. verzerrt.⁴⁵

Ferner ist eine Annäherung der Abbruchquoten der Exmatrikulierten fast aller Hochschulen (außer Burg Giebichenstein) an den Landesdurchschnitt von etwa 20 % zu beobachten. Für die Fachhochschulen heißt dies allerdings, dass die Abbruchquoten unter den Exmatrikulierten in den letzten Jahren anstiegen.

⁴⁴ Erst ab dem Jahr 2007 liegen Exmatrikulationsgründe für das gesamte Studienjahr vor. Bis dahin wurden nur die Zahlen des jeweiligen Wintersemesters veröffentlicht.

⁴⁵ Weitere Erklärungsmöglichkeiten für diese Differenz von ungefähr 30 Prozentpunkten wurden von den berechnenden Stellen nicht bekannt gegeben.

Übersicht 21: Studienabbrüche unter den Exmatrikulierten von WS 2005/06 bis 2011



Quellen: Eigene Berechnungen auf Grundlage von Zahlen des StatLA LSA

Anmerkungen: Als Abbrüche gezählt werden die Gründe „Beendigung des Studiums ohne Prüfung, da keine mehr möglich“, „Aufgabe oder Unterbrechung des Studiums“ und „Beendigung des Studiums nach endgültig nicht bestandener Prüfung/Vorprüfung“. Die Grundgesamtheit wurde um „Streichung durch die Hochschule wegen fehlender Rückmeldung bzw. Krankenversicherung“, „Hochschulwechsel“ sowie sonstige und nicht zuordenbare Gründe bereinigt.

Für das Jahr 2005 lagen nur die Daten des WS 2005/06 vor, für das Jahr 2006 nur die Daten des WS 2006/07. Die restlichen Angaben beziehen sich auf die ganzen Jahre.

Die hier berechneten Abbruchquoten der Exmatrikulierten knüpfen zumindest im Hinblick auf die Fachhochschulen und die Kunsthochschule widerspruchsfrei an den zuvor diskutierten Erfolgsquoten an. Für die Universitäten wären etwas höhere Abbruchquoten analog zu den niedrigeren Erfolgsquoten gegenüber den FHs zu erwarten gewesen. Hier scheinen also weitere Abbruchtatbestände hinzuzukommen, die durch die Exmatrikulationsstatistik nicht abgedeckt werden. Abgesehen davon scheint dieser Indikator durchaus geeignet zu sein, um frühzeitig Trends im Abbruchverhalten aufzudecken.

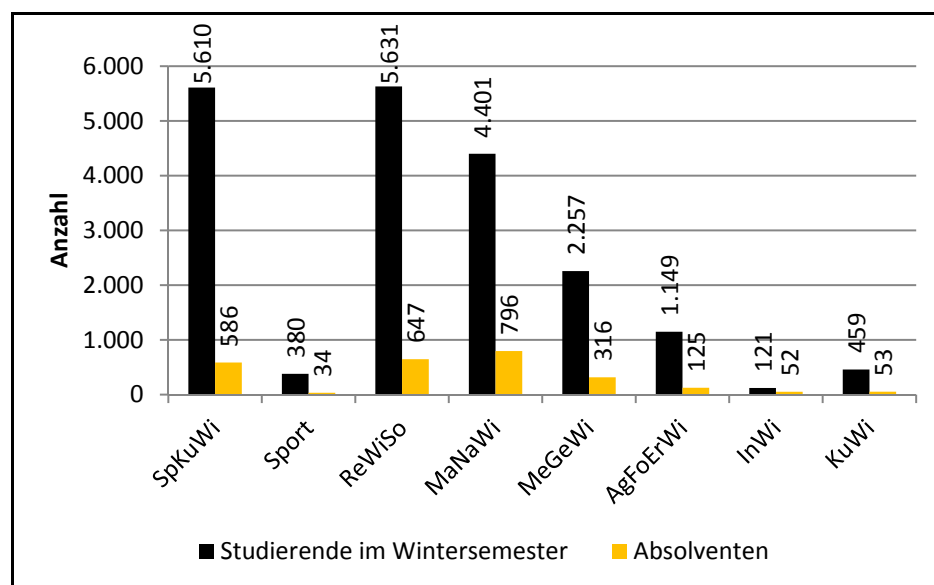
3.5 Die einzelnen Hochschulen

3.5.1 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Profil und Entwicklung

Die MLU hat ein stark durch Geistes- und Sozialwissenschaften geprägtes Profil. Rund 10.400 der 18.800 Studierenden belegten im Jahr 2010 ein Studienfach in diesen Fächergruppen. Darüber hinaus bilden Mathematik und Naturwissenschaften (rund 4.200 Studierende) sowie Medizin/Gesundheitswissenschaften (rund 2.300 Studierende) größere Fächergruppen der MLU. Mit Ausnahme der letzteren dominieren folglich Fächergruppen mit bundesweit gesehen eher unterdurchschnittlichen Erfolgsquoten. (Übersicht 22)

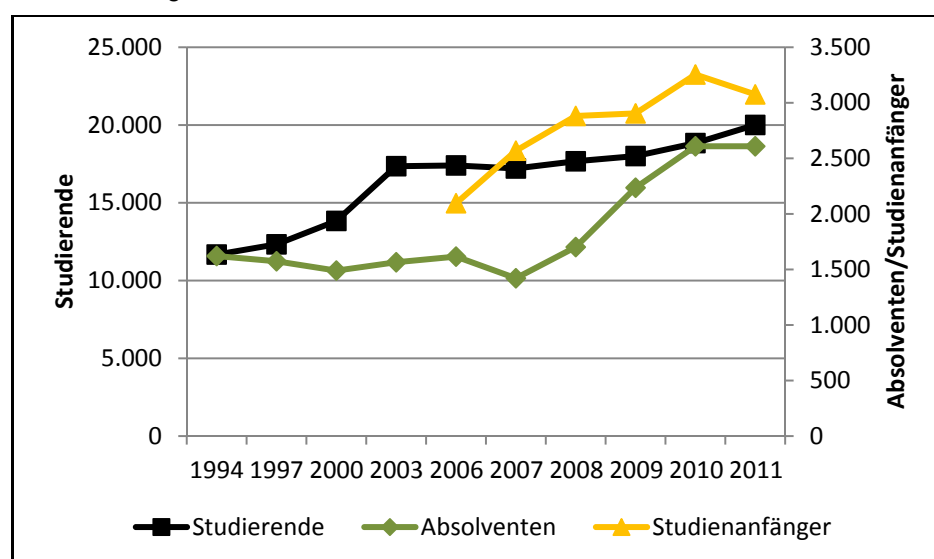
Übersicht 22: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen incl. Promotionen) der MLU nach Fächergruppen (2011)



Quelle: StatLA LSA 2012

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Übersicht 23: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der MLU von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

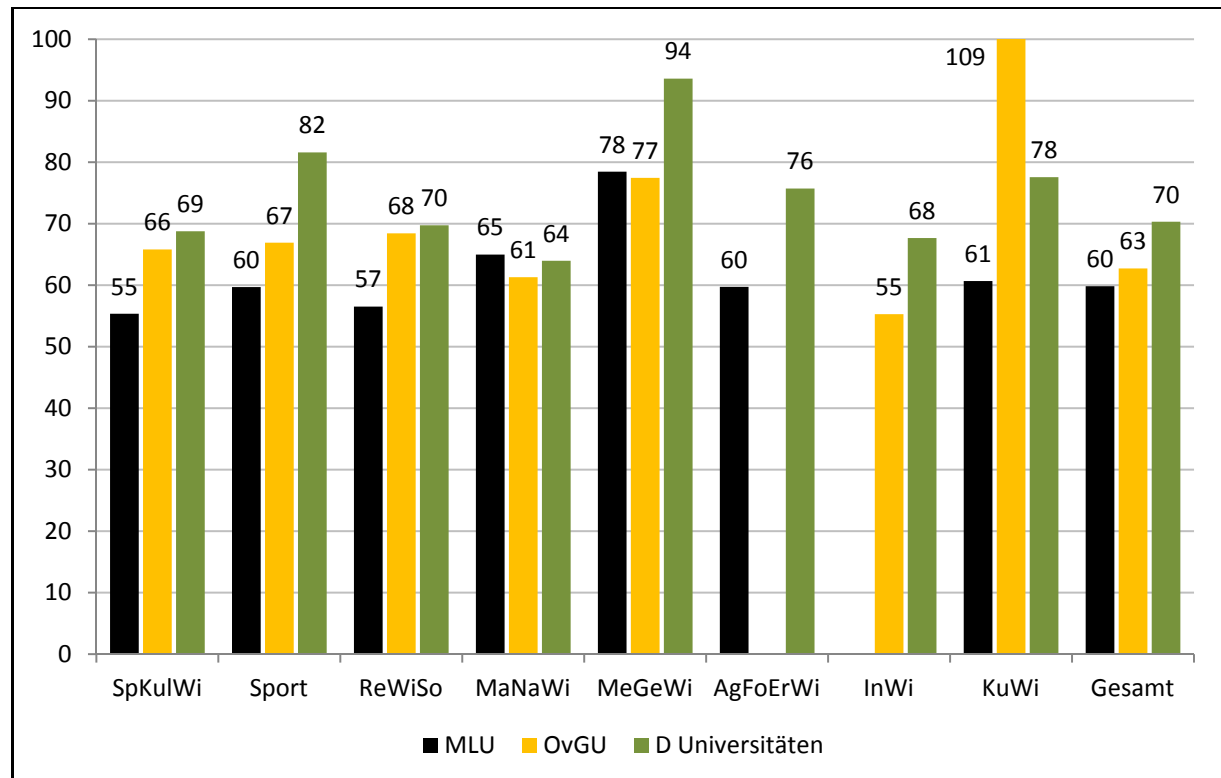
Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulse semester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen incl. Promotionen

Betrachtet man die Entwicklung seit 1994, so lässt sich feststellen, dass bis zum Jahr 2003 eine starke Expansion der Studierendenzahlen stattgefunden hat. Ein Anstieg der Absolventen konnte im selben Zeitraum noch nicht beobachtet werden. Seit dem Jahr 2007 aber steigen die Absolventen kontinuierlich an. Parallel sind im selben Zeitraum steigende Studienanfängerzahlen zu verzeichnen. Aus diesem Bild lässt sich gut die verkürzte Studiendauer im Bachelorstudium ablesen, die mit der Einführung der gestuften Studiengänge einhergeht: Trotz relativ konstanter Studierendenzahlen steigen die Absolventenzahlen. (Übersicht 23)

Studienerfolg und -abbrüche

Bei der Betrachtung der für diese Studie berechneten Erfolgsquoten für sachsen-anhaltische Hochschulen⁴⁶ fällt auf, dass die MLU in einer Fächergruppe Erfolgsquoten aufweist, die dem bundesdeutschen Niveau entsprechen: In Mathematik/Naturwissenschaften liegt sie bei einem Wert von 65 %, d.h. knapp über dem Bundesschnitt. Ansonsten sind teilweise deutlich geringere Erfolgsquoten ersichtlich. So fallen die vergleichsweise sehr niedrigen Quoten der Fächergruppen Sport (60 % bzw. –22 Prozentpunkte gegenüber dem gemittelten Bundeswert), Kunstwissenschaften (–18 Prozentpunkte), Medizin (–16 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften auf (–16 Prozentpunkte).

Übersicht 24: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der MLU



Quelle: Eigene Berechnungen

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKulWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Im direkten Vergleich mit dem Gesamtwert der Universitäten Sachsen-Anhalts (MLU und OvGU) ist festzustellen, dass die MLU im Hinblick auf Erfolgsquoten überwiegend leicht zurückfällt. Am deutlichsten unterscheiden sich die beiden Universitäten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (57 %, –11 Prozentpunkte gegenüber der OvGU) sowie in den Kunstwissenschaften (61 %, –47 Prozentpunkte, wobei hier die sehr geringe Anzahl Studierender dieses Fachs an der OvGU in Rechnung gestellt werden muss). In diesen Fächergruppen wurden folglich für die OvGU deutlich höhere Erfolgsquoten berechnet.

Die niedrigste Erfolgsquote weisen an der MLU die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 55 % auf. Allerdings bewegen sich die Erfolgsquoten der anderen Fächergruppen der MLU, mit Ausnahme der medizinischen Studienfächer in derselben Größenordnung und liegen zumeist nur geringfügig über diesem Wert.

⁴⁶ Zur Präzisierung wäre anzumerken, dass im Gegensatz zu einzelnen Hochschulwerten die Werte auf Bundesebene hier und nachfolgend nicht statistisch geschätzt wurden, sondern lediglich über die vier verfügbaren Berichtsjahre hinweg gemittelt wurden (getrennt nach Hochschulart).

Mathematik/Naturwissenschaften schneiden hier im Vergleich zu anderen Universitäten mit einer Erfolgsquote von 65 % am besten ab.

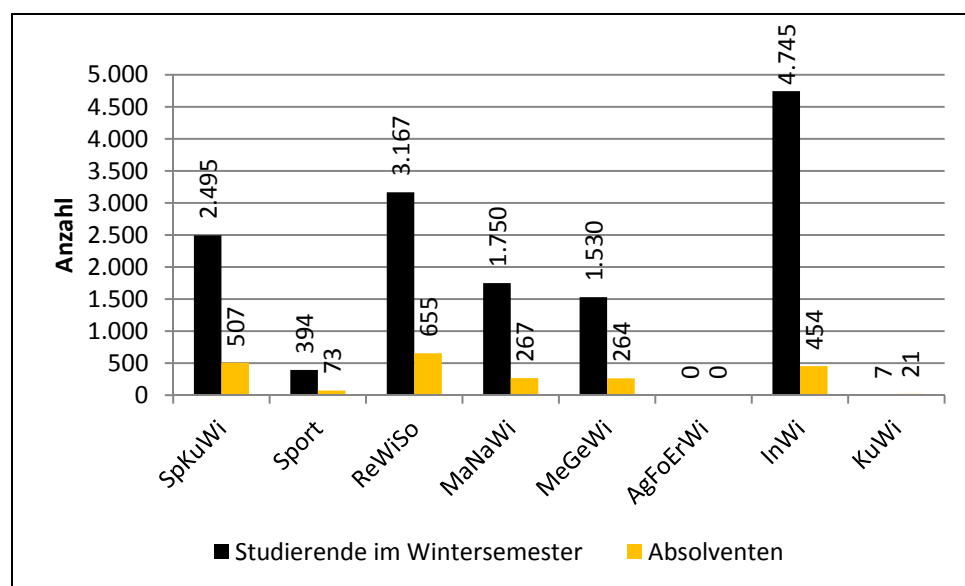
Die hier vorgelegten Zahlen legen den Schluss nahe, dass die MLU fächerübergreifend mit höheren Studienabbrecherzahlen konfrontiert ist, als dies bundesweit sowie auch gegenüber der OvGU zu beobachten ist. Lediglich für Mathematik/Naturwissenschaften liegen die Erfolgsquoten im bundesdeutschen Durchschnitt.

3.5.2 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Profil und Entwicklung

Die OvGU wird durch starke natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächergruppen geprägt, die etwa 46 % aller Studierenden stellen (zusammen 6.495). Die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppen kommen zusammen auf rund 40 % bzw. 5.662 der 14.088 Studierenden. Zudem gibt es 1.530 Medizin-studierende, also etwa 11 % der Studierenden. Insgesamt weist die OvGU also eine recht ausgewogene Verteilung technischer und nichttechnischer Fächer auf. (Übersicht 25)

Übersicht 25: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen incl. Promotionen) der OvGU nach Fächergruppen (2011)



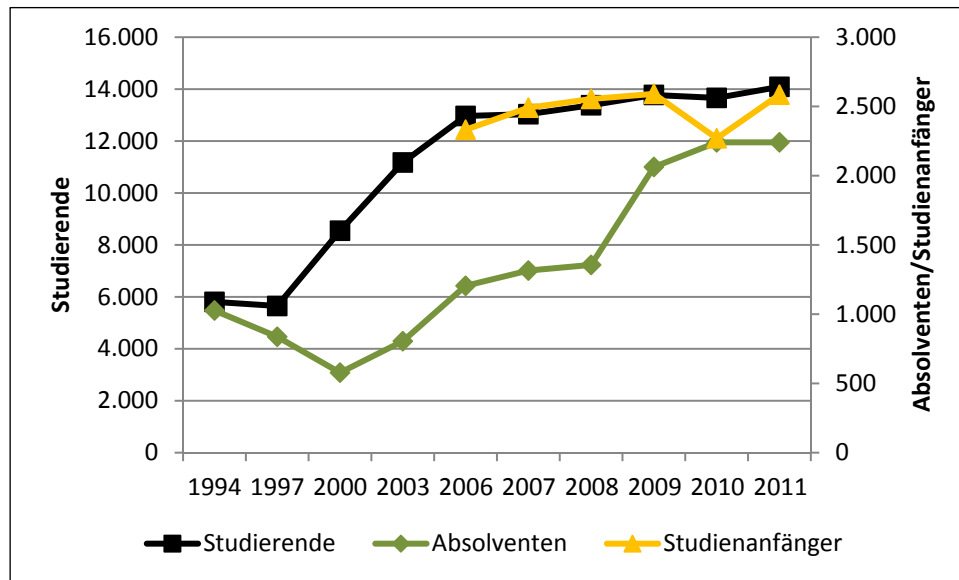
Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

In den Jahren nach 1997 ist die Zahl der Studierenden an der OvGU stark angestiegen und hat sich seither mehr als verdoppelt. Nach 2006 verlangsamte sich das Wachstum deutlich, im Jahr 2010 kam es sogar zu einem leichten Rückgang der Studierendenzahl, 2011 wieder zu einer leichten Erhöhung.

Die Entwicklung der Absolventen folgt diesem Trend mit etwa drei Jahren Verzögerung, so dass diese insbesondere in den letzten Jahren (bis 2009) stark zunahmen. Der besonders starke Anstieg der Absolventenzahl zwischen 2008 und 2009 dürfte wesentlich durch Zusammenfallen von Absolventen der neu eingeführten gestuften Studiengänge mit verkürzter Studiendauer und gleichzeitig abschließenden Absolventen der alten Studienordnung (mit früherem Studienbeginn) zu erklären sein.

Übersicht 26: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der OvGU von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulsemester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen incl. Promotionen

Ferner fällt auf, dass die Studienanfängerzahlen im Jahr 2010 spürbar um etwa 12 % gegenüber 2009 zurückgegangen sind. Hier könnte der Abbau der seit 2007 durchgeführten doppelten Abiturjahrgänge eine Rolle gespielt haben; er kommt bei der OvGU aber etwas stärker zum Tragen als im Land insgesamt.⁴⁷ Der Rückgang betraf hierbei allerdings nicht die Sprach- und Kulturwissenschaften, die im Gegenteil einen leichten Zuwachs an Studienanfänger/innen verzeichneten. Allerdings haben die Studienanfängerzahlen im Jahr 2011 wieder das Niveau von 2009 erreicht. (Übersicht 26)

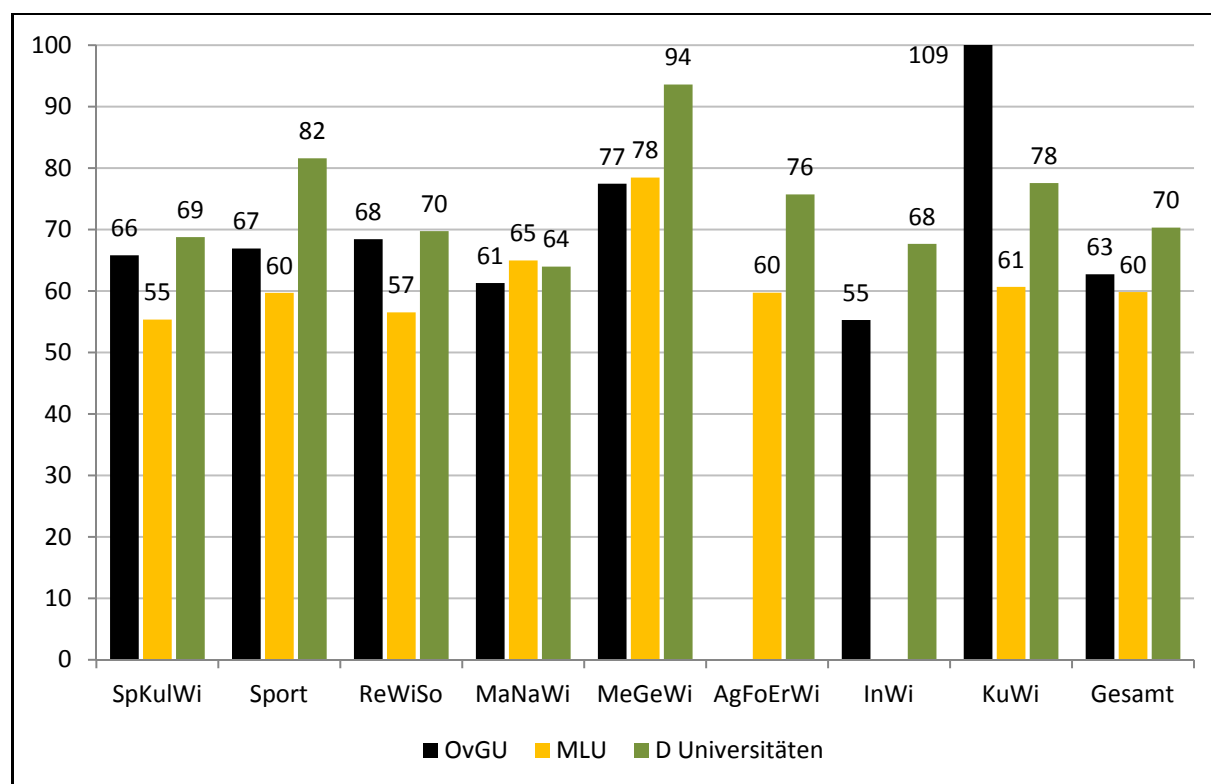
Studienerfolg und -abbrüche

Was die berechneten Erfolgsquoten der OvGU betrifft, so zeigt sich, dass diese in fast allen Fächergruppen höher ausfallen als an der MLU (Übersicht 27). Mit Ausnahme der Kunstwissenschaften, die nur einen geringen Bruchteil der Studierendenschaft ausmachen, liegen die Erfolgsquoten dennoch stets unterhalb des bundesweiten Durchschnitts.

Die geringsten Abstände zum Bundesschnitt können unter den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (68 % oder –2 Prozentpunkte gegenüber Bundeswert), Mathematik/Naturwissenschaften (61 % oder –3 Prozentpunkte) und Sprach- und Kulturwissenschaften (66 % oder –3 Prozentpunkte) festgestellt werden. Insbesondere letztere schneiden deutlich besser als an der MLU ab. Der größte Abstand zum Bundesschnitt ist für die Ingenieurwissenschaften auszumachen: Mit einer Erfolgsquote von 55 % ist sie –13 Prozentpunkte von der Erfolgsquote aller deutschen Universitäten entfernt und damit zugleich die Fächergruppe der OvGU mit der niedrigsten Erfolgsquote. In Hinblick auf die ansonsten recht zufriedenstellenden Werte der OvGU besteht folglich hier der größte Handlungsbedarf. (Übersicht 27)

⁴⁷ Auf Landesebene gingen die Studienanfängerzahlen um 153 bzw. –1,6 % zurück.

Übersicht 27: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der OvGU



Quelle: Eigene Berechnungen

Erfolgsquoten über 100 % sind nach der Methodik des Statistischen Bundesamts möglich, wenn es Zuwachs innerhalb einer Studienanfängerkohorte gibt, d.h. mehr Studierende von anderen Hochschulen nach mehr als einem Fachsemester in die jeweilige Fächergruppe wechseln, als von dieser an eine andere Hochschule wechseln. Allerdings kann aufgrund der hier angewendeten Methode auf Basis der ursprünglichen Erfolgsquoten auf Bundesebene nicht ausgeschlossen werden, dass Werte über 100 % auch durch besonders hohe Absolventenzahlen der Hochschule in den einbezogenen Berichtsjahren hervorgerufen werden.

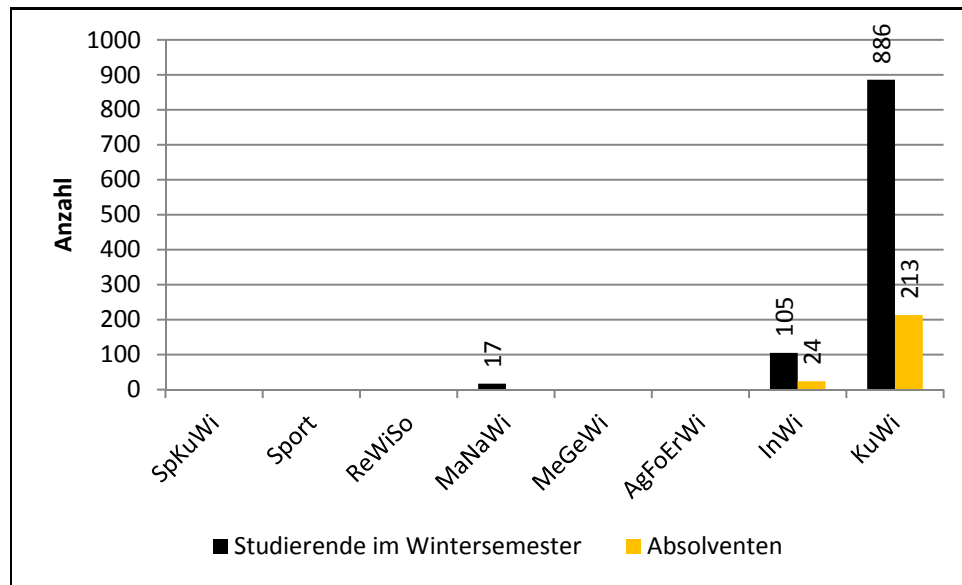
Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKulWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

3.5.3 Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle

Profil und Entwicklung

Die Kunsthochschule Burg Giebichenstein hatte im Jahr 2011 insgesamt 1.008 Studierende, von denen 88 % (886 Studierende) in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft studierten. Eine deutlich geringere Anzahl von 105 Studierenden ist den Ingenieurwissenschaften, hier insbesondere dem Studienbereich Architektur/Innenarchitektur, zuzuordnen. In kaum nennenswerter Anzahl sind 17 Studierende der Mathematik/Naturwissenschaften (insbesondere im Studienbereich Medieninformatik) an der KH Burg eingeschrieben. Damit stellt sich die KH Burg Giebichenstein als klassische Kunsthochschule mit fokussiertem Fächerprofil dar. (Übersicht 28)

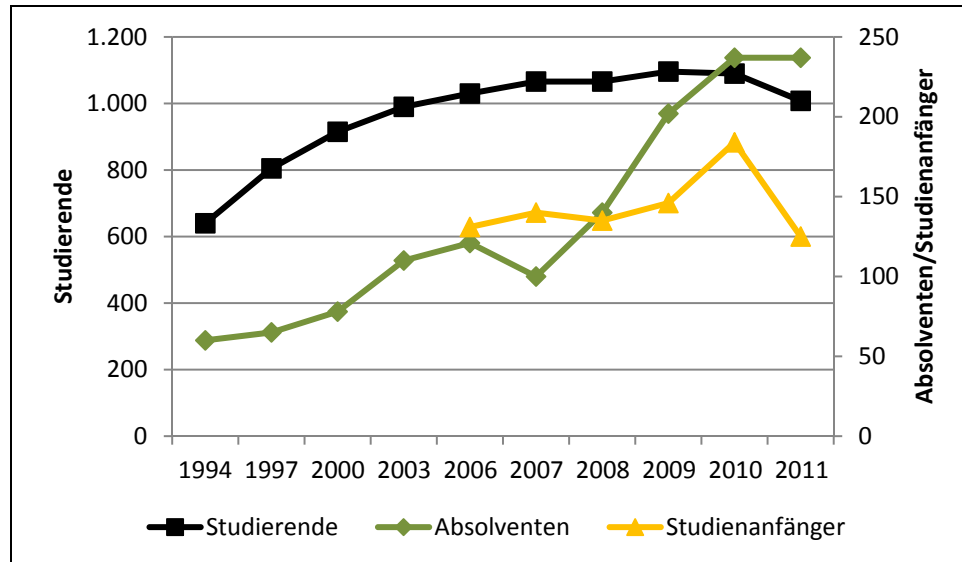
Übersicht 28: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen) der KH Burg nach Fächergruppen (2011)



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Übersicht 29: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der KH Burg von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

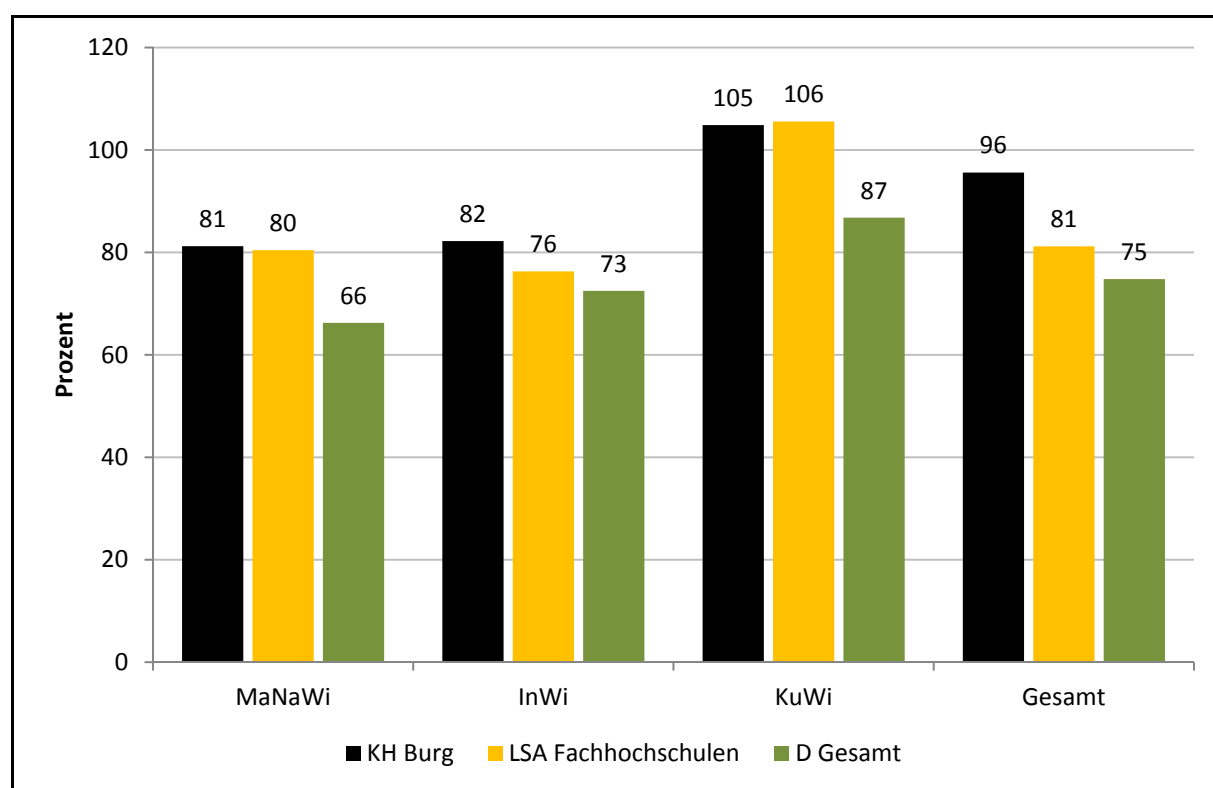
Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulse semester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen

Die Zahl der Studierenden ist seit den frühen 1990er Jahren kontinuierlich angestiegen und hat sich seitdem fast verdoppelt. Das Wachstum hat sich jedoch stetig verlangsamt, zuletzt kam es zu einem Rückgang von 2009 bis 2011. Seit dem Jahr 2007 pendelt die Studierendenzahl um etwas über 1.000 Studierende. Hinsichtlich der Absolventenentwicklung ist nach einem Rückgang 2007 ein steiler Aufwärtstrend zu beobachten, der sich nicht allein durch die Einführung der Bachelor/Master-Studienstruktur erklären lässt. (Übersicht 29)

Studienerfolg und -abbrüche

Für die KH Burg wurde eine überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote von 96 % errechnet (Übersicht 30). Dies ist vor allem der sehr hohen Erfolgsquote von 105 % der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft geschuldet. Erfolgsquoten über 100 % sind möglich, wenn es Zuwachs innerhalb einer Studienanfängerkohorte gibt, d.h. mehr Studierende von anderen Hochschulen nach mehr als einem Fachsemester in die jeweilige Fächergruppe wechseln, als von dieser an eine andere Hochschule wechseln.⁴⁸ Allerdings kann aufgrund der hier angewendeten Schätzmethode auf Basis der ursprünglichen Erfolgsquoten auf Bundesebene nicht ausgeschlossen werden, dass Werte über 100 % auch durch besonders hohe Absolventenzahlen der Hochschule in den einbezogenen Berichtsjahren hervorgerufen werden.⁴⁹ In den Ingenieurwissenschaften (82 %) und Mathematik/Naturwissenschaften (81 %) liegen die Erfolgsquoten ebenfalls sowohl über dem Landes- als auch Bundeswert.

Übersicht 30: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der KH Burg



Quelle: Eigene Berechnungen

Legende: Fächergruppen: Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst und Kunstwissenschaft (KuWi)

⁴⁸ Diese Aussage entspricht der Methodik der Erfolgsquoten des Statistischen Bundesamts.

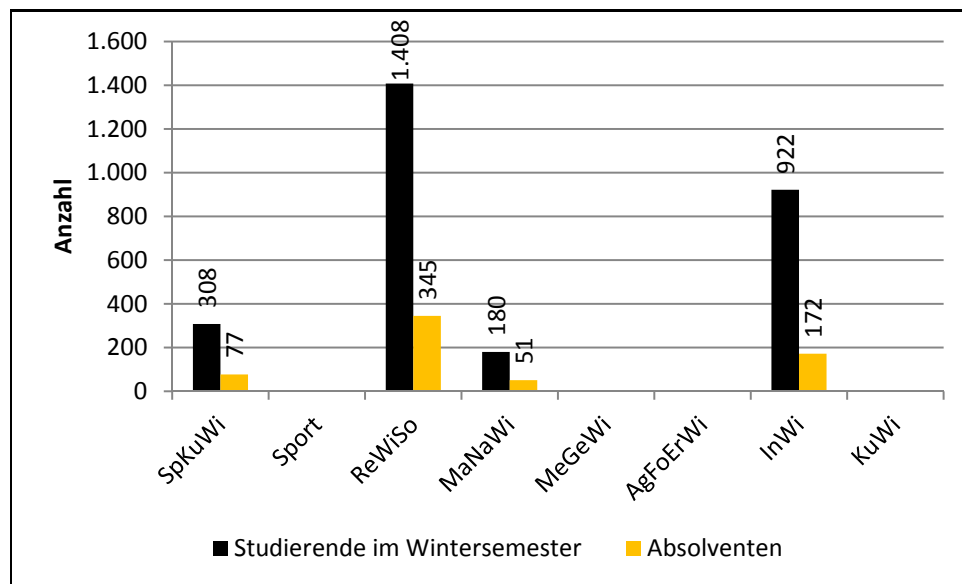
⁴⁹ Eine genaue Identifizierung ist nicht möglich, da in der Schätzung keine direkte Verknüpfung der Studienanfängergänge möglich ist.

3.5.4 Hochschule Merseburg (FH)

Profil und Entwicklung

An der Hochschule Merseburg wurden im Jahr 2011 insgesamt 2.818 Studierende gezählt. Etwa die Hälfte darunter war in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeschrieben. Rund ein Drittel studierte in den Ingenieurwissenschaften und weitere 11 % in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Mathematik/Naturwissenschaften spielen mit 6 % der Studierenden eine eher untergeordnete Rolle im Fächerprofil der HS Merseburg. (Übersicht 31)

Übersicht 31: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen) der HS Merseburg nach Fächergruppen (2011)



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

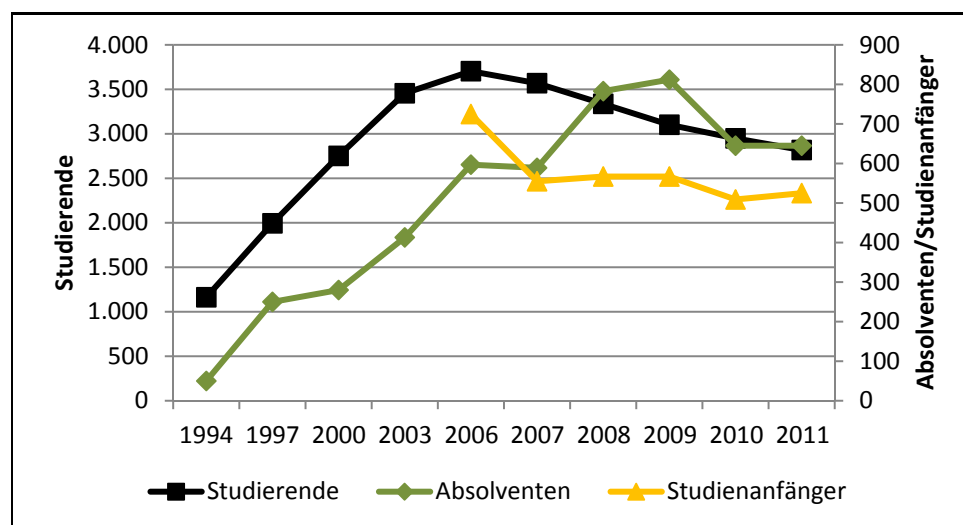
Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Die Zahl der Studierenden an der HS Merseburg ist seit den frühen 1990er Jahren kontinuierlich angestiegen und hatte sich zwischenzeitlich mehr als verdreifacht. Das Wachstum brach im Jahr 2006 ab. Zu diesem Zeitpunkt waren 3.704 Studierende in Merseburg eingeschrieben. Seitdem ist ein kontinuierlicher Rückgang der Studierendenzahlen zu beobachten.

Diese Entwicklung korrespondiert weitgehend mit den seit 2006 in Etappen sinkenden Studienanfängerzahlen, welche sich nur kurzfristig 2008 und 2009 stabilisierten. Durch den verstärkten Abgang von Absolvent/innen im gleichen Zeitraum ergab sich dennoch ein negativer Saldo, d.h. ein weiterer Rückgang der Studierendenzahlen. Zuletzt sanken aber auch die Absolventenzahlen wieder deutlich ab.

Bei der Hochschule Merseburg lässt sich, wie an den folgenden Fachhochschulen auch, ein deutlicher Rückgang der Absolventenzahlen nach einem starken Ansteigen beobachten. Durch die frühere Umstellung der Fachhochschulen auf die neuen Studienstrukturen kann hier eine zunächst deutliche Mehrung der Absolventenzahlen durch die verkürzte Studiendauer verzeichnet werden, die sich in der Folge wieder normalisieren. (Übersicht 32)

Übersicht 32: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der HS Merseburg von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulsesemester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen

Studienerfolg und -abbrüche

Die berechneten mittleren Erfolgsquoten der HS Merseburg aus vier Studienanfängerkohorten sind über alle Fächergruppen hinweg überdurchschnittlich und übertreffen sogar den Bundesdurchschnitt. So liegt die Erfolgsquote der Mathematik/Naturwissenschaften knapp über hundert Prozent, d.h. es gab in diesen Fächern mehr Absolventen, als in der ursprünglichen Studienanfängerkohorte enthalten waren.⁵⁰ Dieser Wert liegt 24 Prozentpunkte über dem Landes- und knapp 30 Prozentpunkte über dem Bundeswert.

Ähnlich hohe Werte sind für die Sprach- und Kulturwissenschaften (104 % bzw. +21 Prozentpunkte über Landeswert) sowie die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (96 % bzw. +13 Prozentpunkte über Landeswert) zu beobachten. Ferner liegt die Erfolgsquote in den Ingenieurwissenschaften mit 83 % zwar unter den zuvor genannten Fächergruppen, aber immer noch deutlich (7 bzw. 8 Prozentpunkte) über Landes- und Bundesdurchschnitt. (Übersicht 33)

Die Interpretation dieser Werte bedarf jedoch einer gewissen Zurückhaltung, da an der HS Merseburg bereits seit längerem rückläufige Studierendenzahlen zu beobachten sind.⁵¹ Dieser Trend widerspricht dem allgemein zu beobachtenden Anwachsen von Studierendenzahlen an den meisten Hochschulen deutschlandweit. Diese abweichende Entwicklung in Merseburg kann jedoch in dem gewählten Berechnungsverfahren nicht zufriedenstellend abgebildet werden.⁵² Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Erfolgsquoten überschätzt werden, da die angewandte Berechnung von wachsenden Hochschulen ausgeht. Die tatsächliche Abweichung lässt sich leider nicht exakt bestimmen; wenn man allerdings annimmt, dass die Überschätzung in etwa umgekehrt proportional zum Grad der Schrumpfung der Hochschule steht, dann wäre der „wahre“ Wert bei etwa 80-90 % des hier Berichteten zu taxieren.⁵³

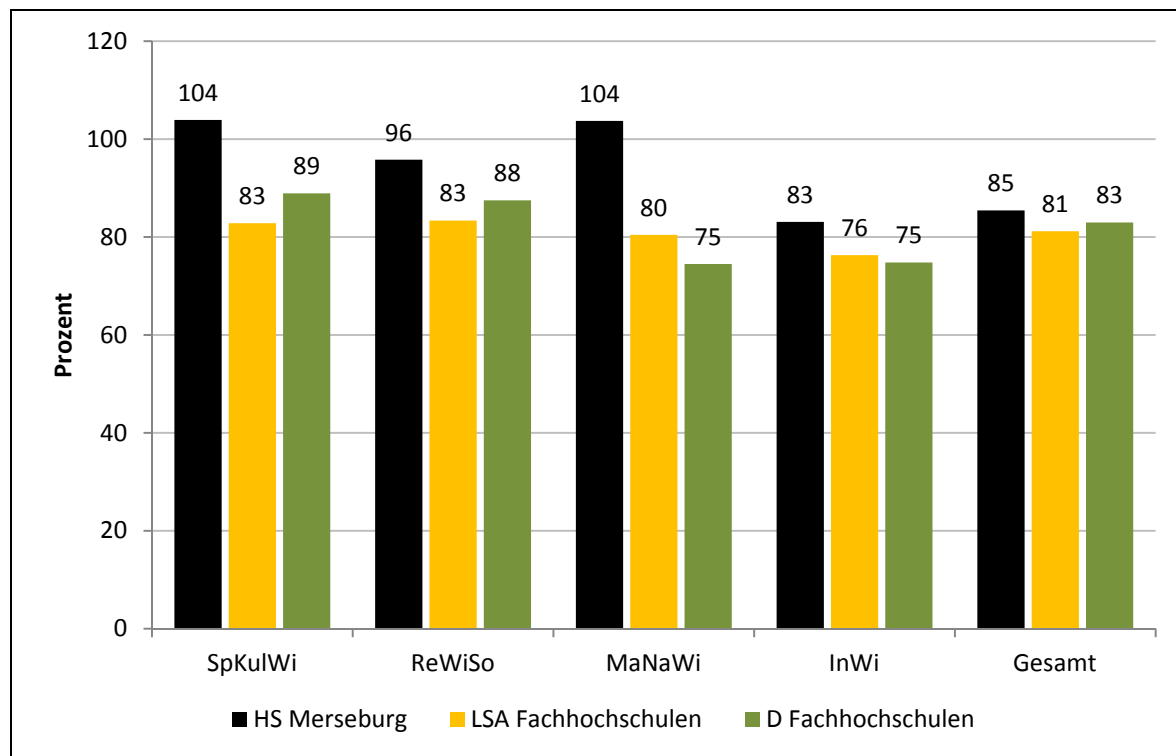
⁵⁰ Werte über 100 % könnten auch, wie bereits an der KH Burg beschrieben, durch Zuwechsler erreicht werden. Angesichts der Entwicklung von Absolventen- und Studierendenzahlen ist dies jedoch weniger plausibel.

⁵¹ Während im einbezogenen Zeitraum die Absolventenzahlen relativ hoch waren als Folge der hohen Studierendenzahl an der HS Merseburg um das Jahr 2006.

⁵² Dabei wird ein bestimmtes Verhältnis aus Studierenden und Absolventen unterstellt, dass nicht oder nur sehr bedingt auf schrumpfende Hochschulen zutreffen dürfte.

⁵³ Wenn man auf die Annahme verzichtet, dass ein Wachstum der Hochschule erwartungsgemäß wäre, und Stagnation als Basiswert annimmt.

Übersicht 33: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Merseburg



Quelle: Eigene Berechnungen

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKulWi), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Ingenieurwissenschaften (InWi)

Damit relativieren sich die Erfolgsquoten, so dass die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik/Naturwissenschaften weiterhin über dem Landesschnitt liegen, in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften hingegen Werte nahe dem Landesdurchschnitt der Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt entsprechen. Damit wären die letzteren beiden Fächergruppen als Schwerpunkte für die zukünftige Vermeidung von Studienabbrüchen anzusehen.

3.5.5 Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

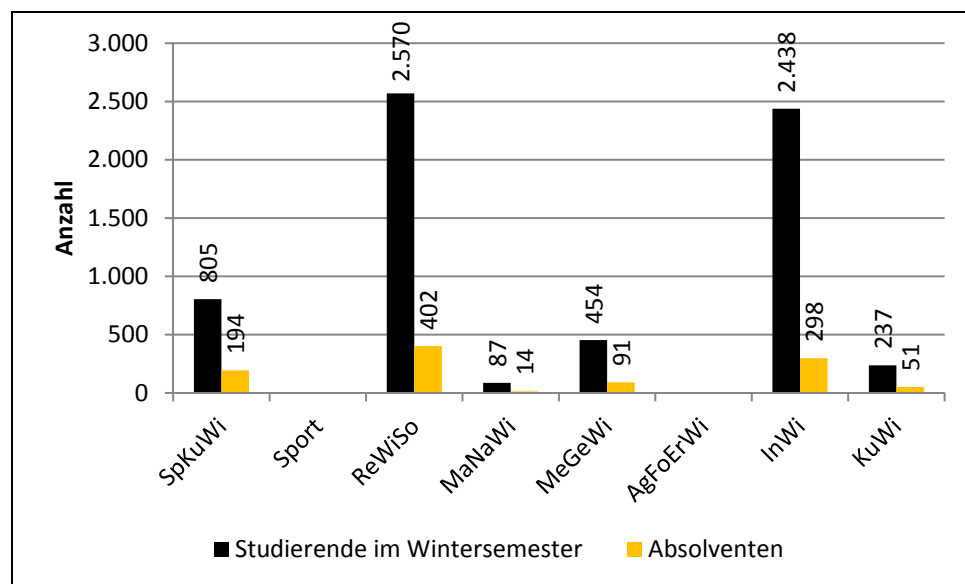
Profil und Entwicklung

Insgesamt 6.591 Studierende studierten an der Hochschule Magdeburg-Stendal im Jahr 2011. Zu jeweils 39 % befinden sich darunter Studierende der Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften. Ferner machen Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften rund 12 % aller Studierenden aus. In geringerem Umfang gibt es an der HS Magdeburg-Stendal noch Studierende der Fächergruppen Medizin/Gesundheitswissenschaften (7 %), Kunst/Kunstwissenschaften (4 %) sowie Mathematik/Naturwissenschaften (1 %). Schon aufgrund dieser Darstellung wird der Unterschied zwischen den Absolventenzahlen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften auffällig: Sie liegen bei ersterer Gruppe etwa 35 % höher bei nahezu gleich hoher Anzahl an Studierenden. (Übersicht 34)

Wie bereits in anderen sachsen-anhaltischen Hochschulen beobachtet, nahm die Zahl der Studierenden an der HS Magdeburg-Stendal zunächst stark zu und verdreifachte sich bis 2006 gegenüber 1994. Seither bleiben die Studierendenzahlen auf diesem Niveau stabil. Die Entwicklung der Absolventenzahlen ist

ebenso beeindruckend – es kam zu einer Versechsfachung und damit zu einem doppelt so starken Wachstum als bei der Studierendenzahl.

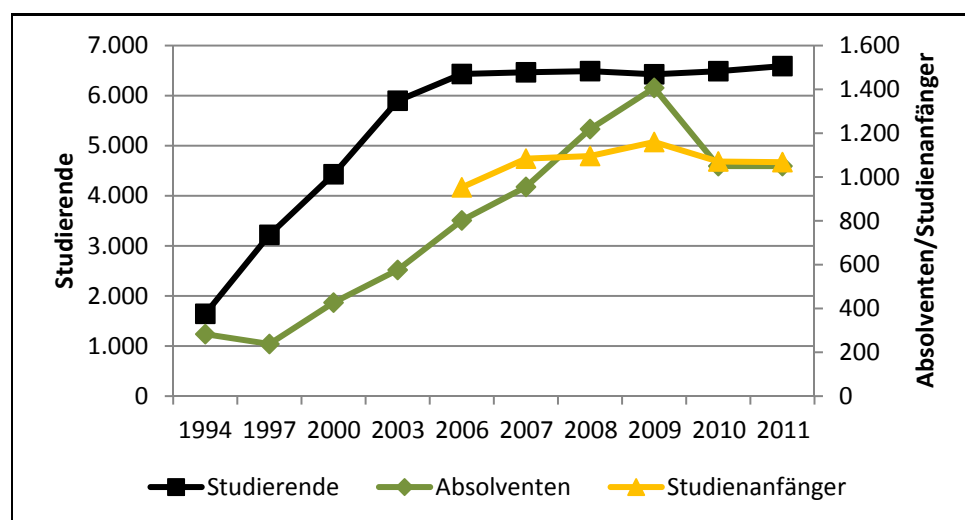
Übersicht 34: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen) der HS Magdeburg-Stendal nach Fächergruppen (2011)



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Zuletzt wurde ein Rückgang der Absolventenzahlen im Jahr 2010 beobachtet. Dies ist insofern verwunderlich, als für die zurückliegenden fünf Jahre 2006-2010 kein Rückgang der Studienanfängerzahlen festzustellen war (ohne Berücksichtigung der Werte ab 2010). Dieses Bild ist aber unvollständig: Tatsächlich sind die Studienanfänger in den Sprach- und Kulturwissenschaften stark zurückgegangen (2006: 268 und 2011: 156 Studienanfänger/innen), was allerdings durch einen Aufwuchs bei den Ingenieurwissenschaften (2006: 212 und 2011: 437 Studienanfänger/innen) überkompensiert wurde. (Übersicht 35)

Übersicht 35: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der HS Magdeburg-Stendal von 1994 bis 2011



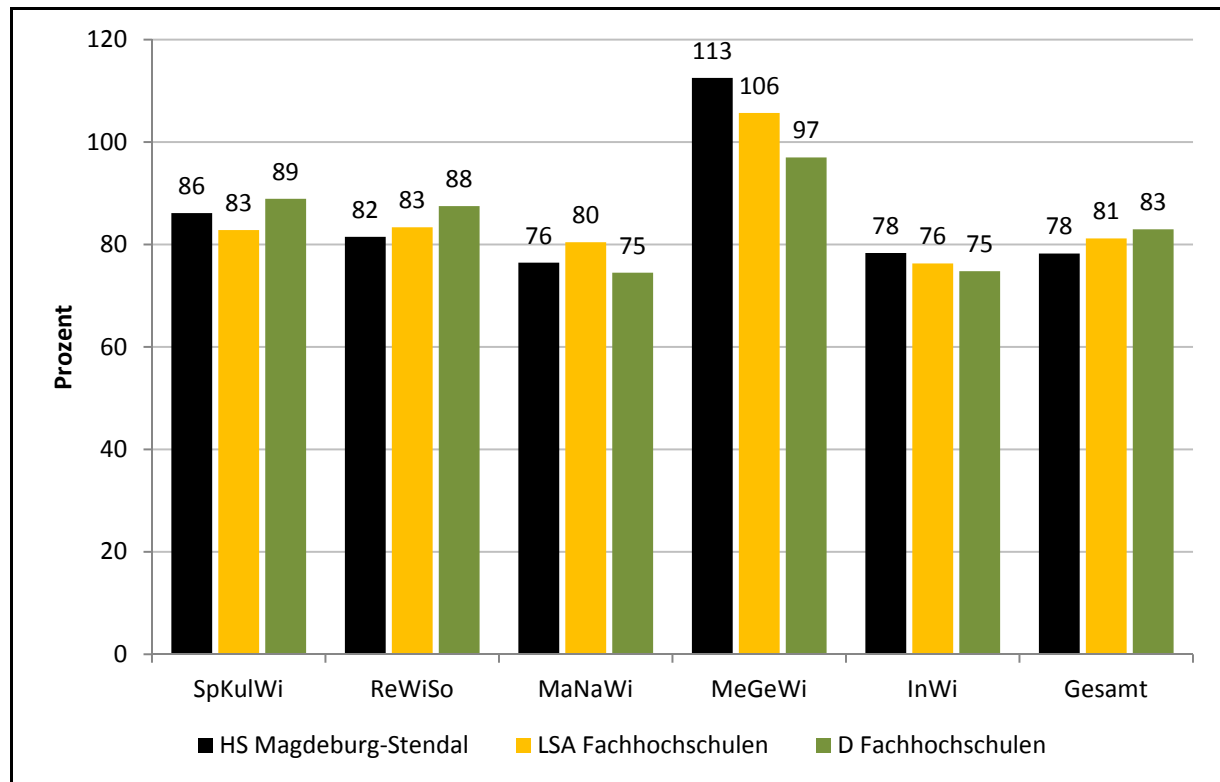
Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulsemester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen

Studienerfolg und -abbrüche

Die für die HS Magdeburg-Stendal geschätzten Erfolgsquoten entsprechen im großen und ganzen den Landes- und Bundeswerten, wobei sie in den einzelnen Fächergruppen diese sowohl über- als auch unterschreiten. Insbesondere liegen sie in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften mit 113 % sehr hoch (+16 Prozentpunkte über Bundeswert), was nicht zuletzt an der kontinuierlich rückläufigen Studierendenzahl in der Fächergruppe liegen dürfte: Seit 2006 ist diese von 717 auf 457 2010 (–36 %) gesunken. Diese Entwicklung ist zwar auch bei den Sprach- und Kulturwissenschaften (–39 % seit 2006) zu beobachten, jedoch fallen dort die Erfolgsquoten nicht so hoch aus. Allerdings ist die Zahl der Studienanfänger in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften seit 2007 relativ stabil, weshalb der Zustrom potenzieller Absolventen besser abgesichert ist.

Übersicht 36: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Magdeburg-Stendal



Quelle: Eigene Berechnungen

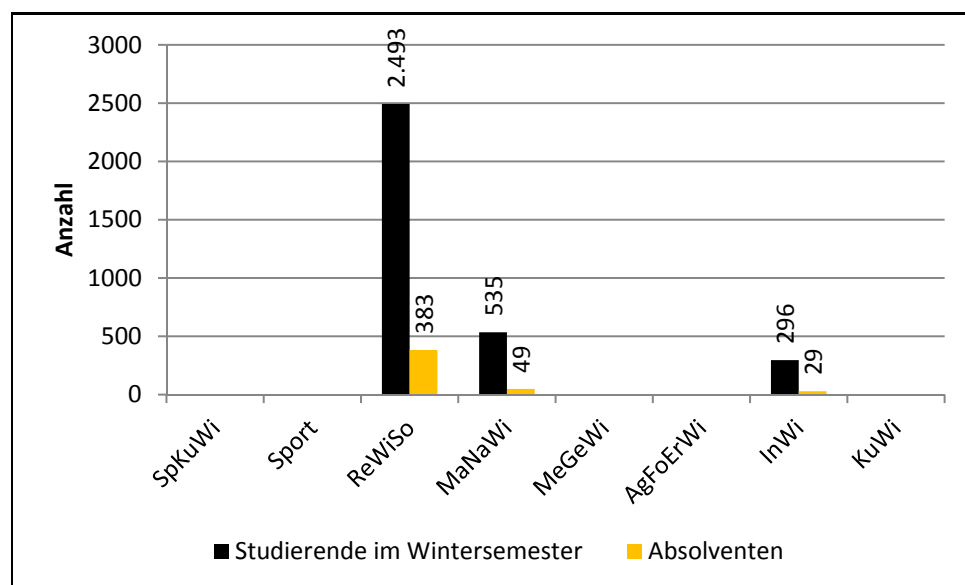
Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKulWi), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Ingenieurwissenschaften (InWi)

3.5.6 Hochschule Harz (FH)

Profil und Entwicklung

An der Hochschule Harz studierten im Jahr 2011 insgesamt 3.324 Studierende. Die überragende Mehrheit von 75 % war der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuzuordnen. Ferner studierten 16 % in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften sowie 9 % Ingenieurwissenschaften. Die HS Harz weist demnach einen Schwerpunkt auf betriebswirtschaftliche Studienangebote sowie Studiengänge mit Informatikbezug auf. (Übersicht 37)

Übersicht 37: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen) der HS Harz nach Fächergruppen (2011)

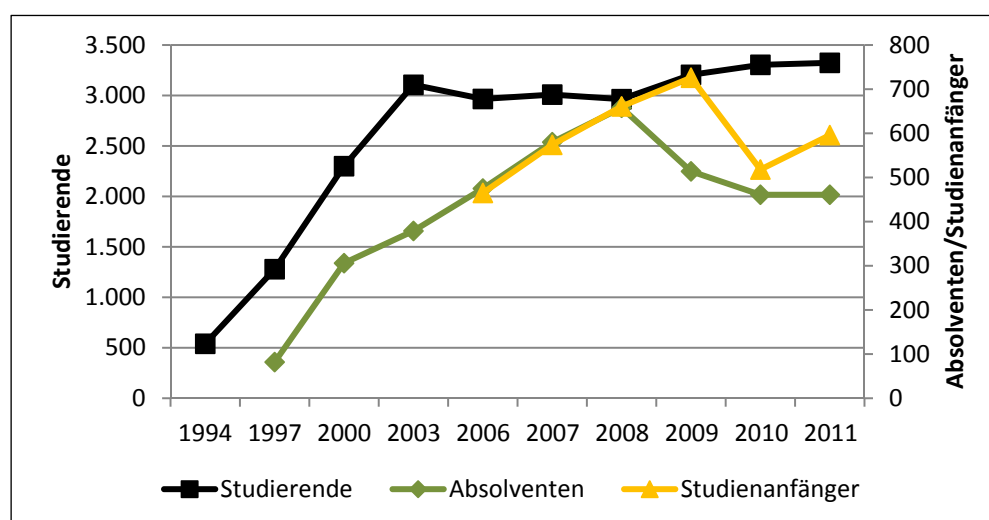


Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

An der Hochschule Harz hielt die Expansion der Studierendenzahl bis zum Jahr 2003 an, von anfangs 500 Studierenden bis auf über 3.000. Seitdem bleibt die Studierendenzahl der Hochschule relativ stabil, wobei seit 2009 eine leichte Aufwärtstendenz erkennbar ist. Die Zahl der Absolventen stieg zeitlich versetzt in ähnlicher Dimension, wobei der Höhepunkt im Jahr 2008 erreicht wurde.

Übersicht 38: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der HS Harz von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulsemester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen

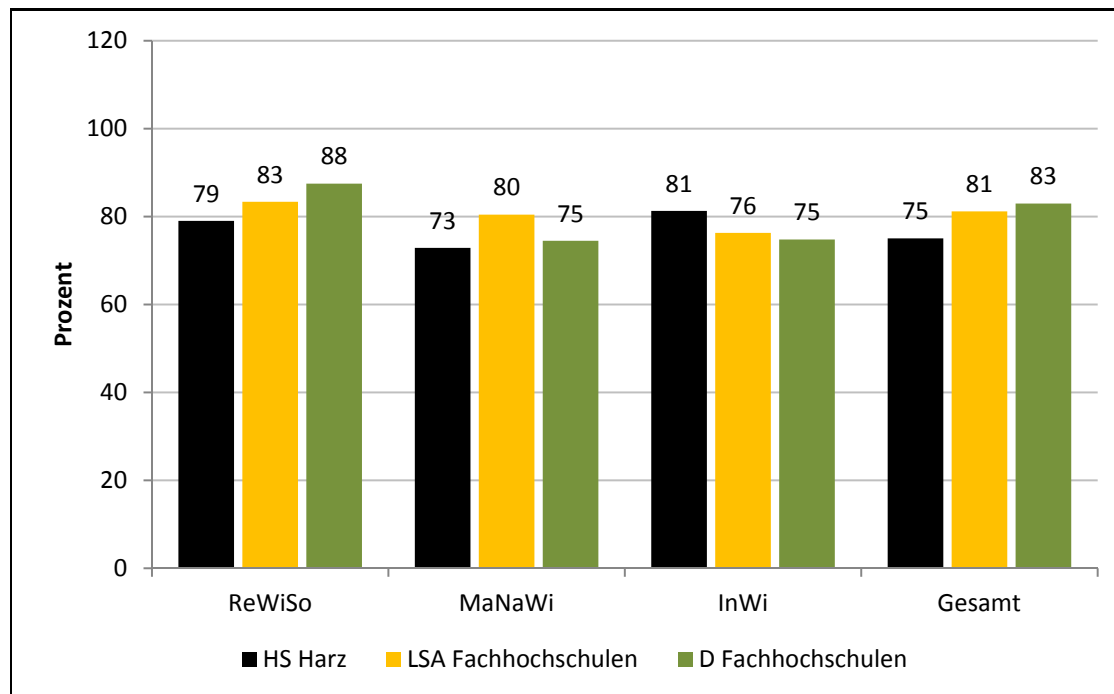
Für die Jahre 2009 und 2010 ist ein spürbarer Rückgang zu verzeichnen. Dies könnten teilweise Effekte aus dem Übergang in das Bachelor/Master-System sein, d.h. durch zwischenzeitlich gehäufte Abschlüsse

von Studierenden der alten Studienordnung. Dennoch erscheint der Rückgang der Absolventen (–30 % in zwei Jahren) zu stark, um allein hierin begründet zu sein. Parallel sind die Studienanfängerzahlen in jüngster Zeit deutlich zurückgegangen, d.h. im Jahr 2010 um 29 % gegenüber 2009 geschrumpft, was mit dem Auslaufen der doppelten Abiturjahrgänge in Zusammenhang stehen dürfte. (Übersicht 38)

Studienerfolg und -abbrüche

Die ermittelten Erfolgsquoten der HS Harz liegen insgesamt sowohl unter dem Landes- als auch dem Bundesdurchschnitt. Etwas differenzierter: In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften unterschreitet die hier berechnete Erfolgsquote von 79 % den Landeswert um 4 Prozentpunkte, bundesweit um 9 Prozentpunkte. Auch in Mathematik/Naturwissenschaften unterschreitet die HS Harz den Landeswert um 7 Prozentpunkte, liegt aber dafür nur geringfügig unter den Bundeswert von 75 % (–2 Prozentpunkte). Die Ingenieurwissenschaften schneiden hingegen überdurchschnittlich ab und liegen rund 5 Prozentpunkte über Landes- und Bundeswert.

Übersicht 39: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Harz



Quelle: Eigene Berechnungen

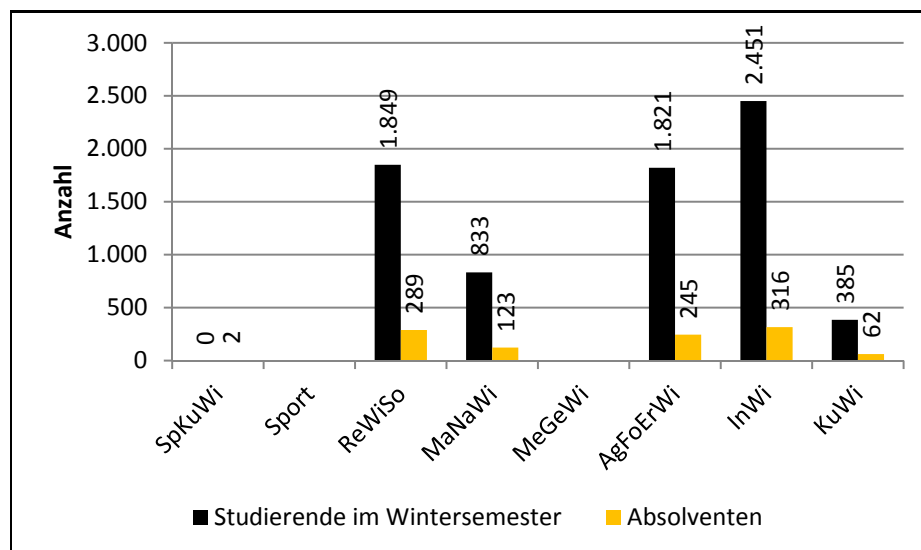
Legende: Fächergruppen: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Ingenieurwissenschaften (InWi)

3.5.7 Hochschule Anhalt (FH)

Profil und Entwicklung

Die Hochschule Anhalt zählte im Jahr 2011 insgesamt 7.339 Studierende. Diese verteilen sich überwiegend über die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (33 %), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (25 %) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (25 %). Ferner werden in geringerem Umfang Studierende in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften (11 %) sowie Kunst/Kunstwissenschaften (5 %) gezählt. Die Sprach- und Kulturwissenschaften befinden sich seit 2003 in Abwicklung; zuletzt gab es noch einen aktiven Studierenden. Dessen ungeachtet ist die HS Anhalt dennoch durch ein relativ breites Fächerspektrum gekennzeichnet. (Übersicht 40)

Übersicht 40: Studierende und Absolvent/innen (bestandene Hochschulprüfungen) der HS Anhalt nach Fächergruppen (2011)

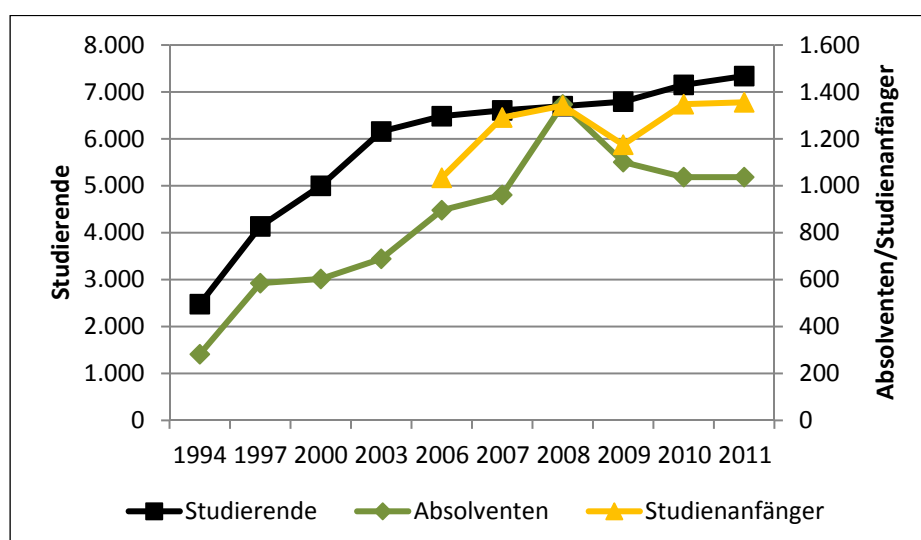


Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Legende: Fächergruppen: Sprach- und Kulturwissenschaften (SpKuWi), Sport, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (MeGeWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

Die Hochschule Anhalt wächst seit 1994 stetig an. Mittlerweile sind die Wachstumsraten allerdings deutlich geringer als noch in den Jahren vor 2003. Dieses Wachstum betrifft alle Fächergruppen mit Ausnahme der Sprach- und Kulturwissenschaften, die einst 180 Studierende aufwiesen und mittlerweile fast vollständig abgewickelt wurden. Die Zahl der Absolventen stieg ebenfalls im Laufe der Jahre und erreichte

Übersicht 41: Entwicklung zentraler Kennzahlen: Studierende, Studienanfänger/innen, Absolvent/innen der HS Anhalt von 1994 bis 2011



Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Anmerkungen: Studierende jeweils im Wintersemester des Berichtsjahres. Studienanfänger/innen = Studierende im ersten Hochschulse semester. Absolvent/innen = Zahl der bestandenen Hochschulprüfungen

den Höchstwert im Jahr 2008. Seitdem sinken die Absolventenzahlen wieder. Ferner haben sich die Studienanfängerzahlen nach einem kurzfristigen Einbruch im Jahr 2009 mittlerweile wieder erholt. Die hier vorgelegten Zahlen deuten auf weiteres Wachsen der Hochschule in den kommenden Jahren hin. (Übersicht 41)

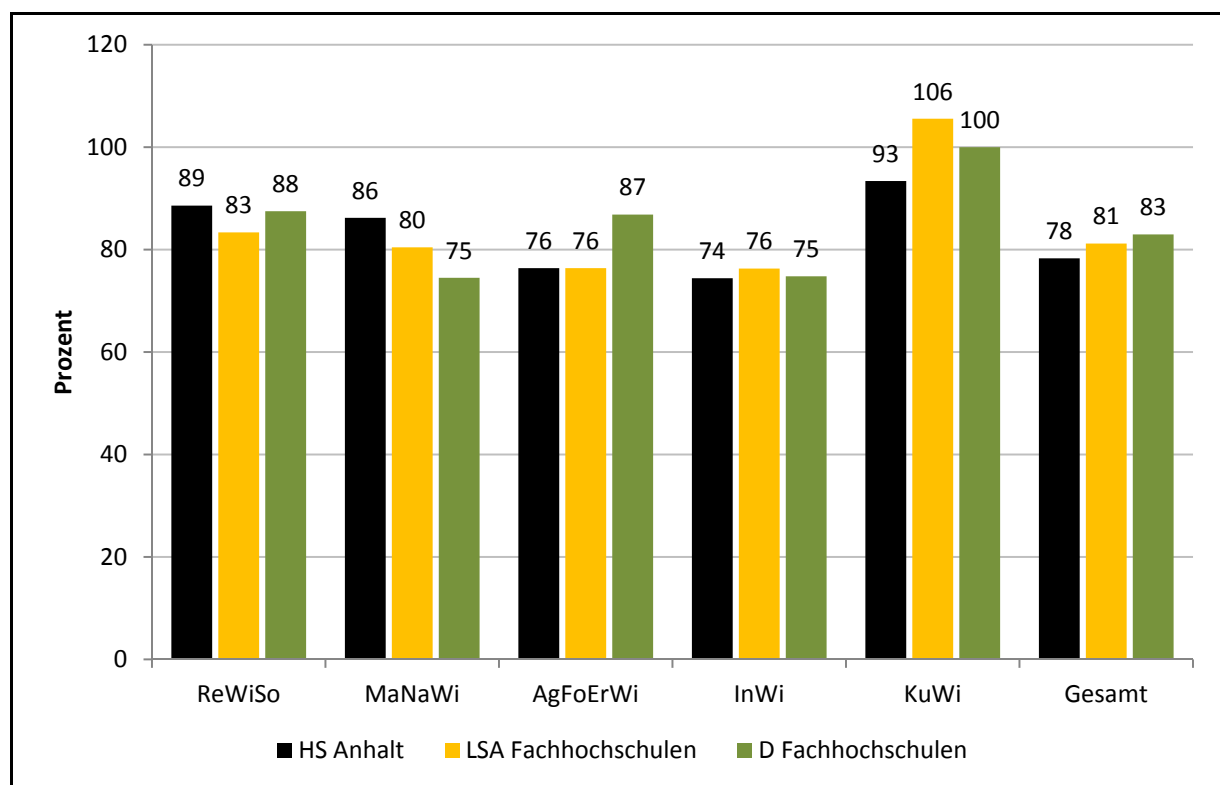
Studienerfolg und -abbrüche

Die für die HS Anhalt errechneten Erfolgsquoten liegen insgesamt mit 78 % knapp unterhalb der Vergleichswerte für Land und Bund. Dies ist überwiegend auf die zahlenmäßig stark vertretenen Werte der Ingenieurwissenschaften zurückzuführen (Erfolgsquote 74 %), die ein Drittel der Studierenden stellen.

Ferner schneidet die Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaften ebenfalls im Vergleich unterdurchschnittlich, aber mit 93 % immer noch sehr gut ab. Es sollte hierbei berücksichtigt werden, dass es sich um keine künstlerischen Studienangebote im engeren Sinne, sondern Studiengänge aus dem Bereich Produkt- und Kommunikationsdesign handelt. Es wird somit nicht das für diese Fächergruppe vollständige Studienprofil von Kunsthochschulen abgedeckt.

Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schneiden mit einer Erfolgsquote von 89 % auch im Vergleich mit dem Landeswert gut ab. Die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften der HS Anhalt weist mit 86 % sogar eine Erfolgsquote mehrere Prozentpunkte oberhalb des Landes- und Bundesdurchschnitts auf.

Übersicht 42: Durchschnittliche Erfolgsquoten an der HS Anhalt



Quelle: Eigene Berechnungen

Legende: Fächergruppen: Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ReWiSo), Mathematik/Naturwissenschaften (MaNaWi), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (AgFoErWi), Ingenieurwissenschaften (InWi), Kunst/Kunstwissenschaft (KuWi)

4 Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs und Handlungsoptionen für die Hochschulen in LSA

Die Hochschulen können nur zum Teil auf die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch einwirken. Ziel muss es gleichwohl sein, die Wirkungsmöglichkeiten der Hochschulen zu identifizieren und entsprechende Aktivitäten zu unternehmen. Hierbei spielen vor allem drei Fragen eine Rolle:

- Zu welchem Zeitpunkt der Bildungslaufbahn können entsprechende Aktivitäten ansetzen?
- An wen sollen diese Maßnahmen adressiert sein?
- Wann sind diese besonders erfolgversprechend?

Hierfür sollen bereits laufende Projekte und Maßnahmen zur Reduktion der Studienabbrecherzahlen vorgestellt und bewertet werden: Welche Projekte und Maßnahmen werden vor dem Hintergrund der bisherigen (überregionalen) Ergebnisse zu den Gründen des Studienabbruchs als aussichtsreich erachtet? Und welche Handlungsoptionen der Hochschulen Sachsen-Anhalts ergeben sich daraus unter Berücksichtigung der hochschulspezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten?

Eine Literatursauswertung und Recherche nach möglichen Instrumenten zur Verbesserung der Studienerfolgssichten ergibt eine Vielzahl an möglichen Handlungsoptionen, wie sie in Übersicht 43 systematisiert dargestellt werden. Unter Berücksichtigung der Handlungsoptionen von Hochschulen und mit Bezug auf die bisherigen erarbeiteten Ergebnisse, werden dabei die Maßnahmen in drei Gruppen gefasst:

- *Maßnahmen in der Studieneingangsphase:* Diese beziehen sich auf die Startbedingungen, die Studienwahl und auf die Integration in das Hochschulumfeld.
- *Maßnahmen zur Verbesserung individueller Studienbedingungen:* Diese Maßnahmen zielen darauf, Bedingungen zu schaffen, damit möglichst viele Studierende die Studienanforderungen meistern können. Sei es motivationsbedingt oder aufgrund der Leistung. Hierfür werden psychische und physische Ressourcen und die inhaltlichen Studienbedingungen fokussiert.
- *Maßnahmen zur Verbesserung allgemeiner Studienbedingungen:* Mit dieser letzten Maßnahmen-Gruppe sollen die Hochschulen ein Umfeld schaffen, in denen möglichst wenige Studierende aufgrund externer Faktoren, wie finanzieller Probleme, oder strukturellen Studienbedingungen, wie der Studienorganisation, gezwungen sein, das Studium abzubrechen.

Übersicht 43: Maßnahmen zur Verbesserung der Studienerfolgssichten

Maßnahmen	
...bezogen auf die Startbedingungen	
Herkunftsbedingungen und individuelle Studienvoraussetzungen	Ziele
Vorbereitungskurse (Brückenkurse/Propädeutika, Sprachkurse)	• Gleiche Startbedingungen schaffen, Wissenslücken schließen • soziale und akademische Integration • Vorbereitung auf das Studium • „Studierbarkeit“/„Passfähigkeit“ erhöhen
Einführungsveranstaltungen und Kennenlern-Runden	
Semesterbegleitende Kurse (Unterstützungs- und Beratungsangebote)	
Anpassung von Seiten der Hochschulen an die individuellen Studienvoraussetzungen (Anerkennung weiterer Kompetenzen durch die Hochschule)	

...bezogen auf die Studieneingangsphase und auf das Studium	
Studienwahl	Ziele
Informationen zum Studium (Inhalte, Bedingungen, Berufsaussichten usw.)	• Ausführliche Information der Studierenden über Studiemöglichkeiten, -inhalte und -bedingungen um falschen Erwartungen entgegenzuwirken • Vermittlung einer angemessenen Vorstellung der Berufsaussichten / des Berufsbilds • Niederschwelliger Zugang zu Informationen, schnelle Reaktion auf Fragen • Förderung der geeigneten Studienwahl / von Entscheidungskompetenzen
• (Frühzeitige) Informationsveranstaltungen für Schüler (Studieninformationstage / Messen) • (ständige) Informationsquellen und Beratungsmöglichkeiten durch Schulen und Hochschulen • (Online) Studieninformationssystem, Materialien zur Studienvorbereitung	
Informationsveranstaltungen für Lehrer und Lehrerfortbildungen	
W- und P-Seminare (Wissenschaftspropädeutische Seminare und Projekt-Seminare zur Studien- und Berufsorientierung) für Schüler	
Schnupperstudium / Frühstudium für Schüler	• Entwicklung von Entscheidungskompetenzen • Option einer fachlichen Neuorientierung ohne „Versagen“
Orientierungskurse / Orientierungsphase (vor und während des Studiums) / Entscheidungsseminare	
(Vor-) Praktika	
	• Fachidentifikation und Fachbindung • Einblick in Berufstätigkeit
Soziale Integration und fachliche Orientierung	Ziele
Einführungsveranstaltungen und Kennenlern-Runden (Erstsemester-Tage)	• Einbindung in das Lernumfeld - in soziale und akademische Strukturen der Hochschulen (Interaktion mit Studierenden und Lehrenden) • Umgang mit akademischen Normen/ Werten; Bewegen im Universitätssystem
Mentoring	
Tutorien	
Arbeitsgruppen/Lernzentren	
Hochschulnahe Aufenthaltsangebote/Treffpunkte, z.B. (Inszenierung als) Campushochschule	• Soziale Einbindung/Integration (Hochschule und (neuer) Wohnort)
Angebote außerhalb der Hochschule (Freizeit- und Kulturangebote, z.B. Kultur-/Gastronomiepass, Hochschulsport)	
psychische und physische Ressourcen	Ziele
Online-Self-Assessment (Selbsteinstufungsverfahren mit Möglichkeit, Wissensdefizite aufzuarbeiten); vor und während des Studiums	• Selbstreflexion • falschen Vorstellungen entgegenwirken • Wissensdefizite ausgleichen
(professionelle) Hilfsangebote, (niederschwellige) Beratungsangebote	• Beratung, Begleitung, Betreuung, Hilfeleistungen, Lernstrategien vermitteln • soziale Integration und fachliche Orientierung
Mentoring	
Tutorien (semesterbegleitend / antizyklisch / prüfungsvorbereitend)	• Leistungsüberprüfung (Überprüfung und Aneignung fachlichen Wissens) • Fremd- und Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, Aufbau Selbstwirksamkeitseinschätzung • Vermittlung von Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement
Zwischentests (unbewertet) / Wiederholungsprüfungen / Auffrischkurse	
inhaltliche Studienbedingungen	Ziele
Tutorien (semesterbegleitend / antizyklisch / prüfungsvorbereitend)	• Leistungsverbesserung von schwächeren Studenten • Überprüfung des eigenen Wissenstands; Wissenslücken schließen
Zwischentests / Wiederholungsprüfungen / Auffrischkurse	

• Nichttraditionelle didaktische Konzepte (Lehrforschungsprojekte, begleitetes Selbststudium, kooperative Lernformen usw.); stärkere Berücksichtigung des Lehrengagements in leistungsgebundenen Mittelzuweisungen • Bessere Orientierungsmöglichkeiten und Überblick über Wissen (Unterteilung in Überblicks- und Vertiefungswissen, „Wissenslandkarten“) • (Eventuell) Reduzieren der Stoffmenge (ohne Qualitätsverlust – Orientierung an Berufswissenschaften) • Mehr Zeit für die Einführung in die Fachkultur • Abgestimmte Prüfungsinhalte	• Optimierung der Didaktik / der Vermittlung von Lehrinhalten • Ausbau / Verbesserung der Lehrkompetenz • Verbesserung der Qualität der Lehre • Überforderung / Frustration verhindern; Studienmotivation erhalten und aufbauen • Fachidentifikation und -bindung
Berufs-/Praxisbezug	• Vermittlung eines realistischen Berufsbilds (Berufs- und Praxisbezug) • Erleichterung Übergang zum Beruf • Fachidentifikation und -bindung
Berücksichtigung der spezifischen Qualifikationserfordernisse der regionalen Unternehmen	• Berufsperspektiven aufzeigen, Berufsbild konkretisieren, Erleichterung des Übergangs von Studium in den Beruf
Institutionelle und strukturelle Studienbedingungen	Ziele
Lehrräume (räumliche Angebote, Aufenthaltsbereiche)	• Verbesserung der Lehr- und Lernumgebung • Wissensaustausch • Soziale Integration
Hilfs- und Beratungsangebote, Mentoring	• Angebote zur persönlichen Beratung (Hilfe bei fachlichen und persönlichen Problemen)
Curricula-Entwicklung: • Abgestimmte Studienorganisation (Prüfungszeiten/ Seminartermine) • Flexible Prüfungsformen • Flexible Studienzeiten: Teilzeitstudienangebote; berufsbegleitende Studiengänge (Anrechnung beruflicher Qualifikationen) • Flexible Fächerverknüpfungsmöglichkeiten (interdisziplinäre Studienanteile) • Anpassen an heterogene Studierendenschaft (Anerkennung individueller Studienvorkenntnisse)	• Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen • Vermeidung strikter Fachbereichsgrenzen (Studieninhalte können nach Interesse gewählt werden) • Vermeiden von demotivierenden Überschneidungen / mangelhaften Studienbedingungen • Studienmotivation erhalten und aufbauen • Erleichterung der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit/Familie • Erhöhung der Passfähigkeit
Identifikation von gefährdeten Studierenden (Frühwarnsystem: Datawarehouse) ⁵⁴	• Gezielte Beratung und Hilfe • Sammeln relevanter Informationen zum Studienabbruch – durch welches abbruchgefährdete Studierende (auf Individual- und Gruppenebene) identifiziert und beraten werden können
Fachspezifischer Karriereservice (in Zusammenarbeit mit den regionalen Unternehmen)	• Einbindung in regionale Netzwerke, Berufsperspektiven aufzeigen, Erleichterung des Einstiegs in den Beruf
Praktika / Studienarbeiten in Kooperation mit Praxispartnern	
Vernetzung der am Thema interessierten Hochschulen	• Best Practice-Beispiele identifizieren • Nationale und internationale Vernetzung und Austausch
Qualitätsmanagement	Ziele
Koordinationsstelle	• Wissenschaftliche Begleitung der Maßnahmen, Vernetzung und Austausch
Expertengruppen / Kompetenzzentren	
(regelmäßige) interne Evaluation der Maßnahmen	
Befragungen	

⁵⁴ Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft der Studierenden, ihren Studienverlauf verfolgen zu lassen.

...bezogen auf externe Faktoren	Ziele
Betreuungsangebote für Kinder	Erleichterung der Vereinbarkeit des Studiums mit familiären Verpflichtungen
Vermittlung von Unterkünften	Bereitstellung / Organisation von Wohnräumen
Hilfs- und Beratungsangebote	Beratung bei Entscheidungsprozessen und Problemen (Finanzierung usw.)

Quellen: Derboven/Winker (2010: 69ff.), Pasternack/Erdmenger (2011: 63ff., 88), Gensch/Kliegl (2011), Gensch/Sandfuchs (2007: 26ff.), Mödebeck (2012: 36ff.)

4.1 Maßnahmen in der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase ist die Basis, auf der das weitere Studium aufgebaut wird. Die Maßnahmen in dieser Phase beziehen sich nicht nur auf bestimmte Abbruchmotive, sondern vor allem auf Ursachen, die im weiteren Studienverlauf zum Abbruch führen können.

4.1.1 Ausgleich von Startbedingungen

In der Eingangsphase des Studiums müssen etwaige Wissens- und Sprachlücken ausgeglichen werden, wofür sich Unterstützungsleistungen, wie Brückenkurse, besonders eignen.

Die Zielgruppe für diese Angebote sind Menschen mit Sprach- und Wissensdefiziten (aufgrund der Vorbildung, der Herkunft oder der Zeit zwischen Schulabschluss und Studienbeginn). Von diesen Angeboten können aber auch andere Studienanfänger profitieren, die keine „typischen“ Defizite aufweisen. Im Rahmen dieser Angebote kann beispielsweise in die Fachsprache eingeführt werden, Grundlagen für die spezielle Fächergruppe geschaffen oder ein Überblick über die Studienleistungen und den Studienverlauf gegeben werden.

Auch eine generelle Einführung in das Hochschulsystem, wie sie mittlerweile schon von vielen Hochschulen angeboten wird, entlastet die Studienanfänger in der Studieneingangsphase, in der viele weitere Bereiche erschlossen und organisiert werden müssen.

Ziel ist der Ausgleich von Startbedingungen jedweder Art und eine erfolgreiche Integration aller Studienbeginner in das Hochschulsystem.

4.1.2 Gefestigte Studienwahl

Eine weitere wichtige Aufgabe in der Studieneingangsphase ist die (Selbst-)Überprüfung der Passfähigkeit von Student/in und Studienwahl. Eine ausgebaute Entscheidungsgrundlage der Studienanfänger/innen spielt hier eine entscheidende Rolle. Die Studierenden müssen ausreichend über die Studienbedingungen und -inhalte informiert sein, um ihre Studienwahl angemessen prüfen zu können. Gelingt die Verknüpfung der individuellen Interessen mit den Studieninhalten, können die Studierenden in die Fachkultur eingebunden werden und brechen in der Folge seltener aufgrund von Motivationsdefiziten das Studium ab.

Mangelnde Studienmotivation kann zum einen durch falsche Erwartungen bei der Studienwahl entstehen; zum anderen kann die Studienmotivation über die Dauer des Studiums hin abnehmen. Falsche Erwartungen führen dabei vermutlich zu einem früheren Zeitpunkt im Studienverlauf zur Abbruchsentscheidung. Dies ist deutlich häufiger der Fall als abnehmendes Fachinteresse, da der Abbruch aufgrund von mangelnder Studienmotivation im Durchschnitt schon nach drei Semestern erfolgt. (Heublein et al. 2009: 51)

- Um die Überprüfung der Studienwahl ohne das Gefühl eines Studienabbruchs zu ermöglichen, bietet beispielsweise die TU München ein „studiumnaturale“ an, im Rahmen dessen mathematisch-naturwissenschaftliche Studiengänge ausprobiert werden können. Die in diesem Zeitraum erbrachten Leistungen können anschließend im fortgeführten Studienfach angerechnet werden. Den Studierenden wird so mehr Zeit für die Entscheidung gegeben, ohne das Gefühl von Versagen oder Verlust zu erzeugen.⁵⁵
- Um die Studienwahl zu individualisieren und damit die Motivation der Studierenden zu fördern, bietet die Leuphana Universität Lüneburg ein individuell gestaltbares Bachelor-Studium an, in dem sogenannte *Majors* (Hauptfächer) und *Minors* (Nebenfächer) individuell kombiniert werden können.⁵⁶

Ein niederschwelliger Zugang zu Informationen zum Studium sollte allerdings schon vor Beginn des Studiums angeboten werden. Studieninteressierte sollen möglichst viel zu den Studienbedingungen und -inhalten erfahren, bevor sie sich für ein Studium entscheiden:

- Die MLU bietet neben dem StudyPhone⁵⁷ in der bewerbungs- und einschreibungsrelevanten Zeit ein StudyChat im Rahmen der Kampagne „Ich-will-wissen“. Dabei können sich Studieninteressierte über die niederschwellige Chat-Form an Studienbotschafter und Fachstudienberater wenden.⁵⁸
- Die Hochschule Magdeburg-Stendal setzt Hochschulscouts und Campusspezialisten ein, an die sich die Studierenden online wenden können. Zudem können sich Studieninteressierte auf der Internetseite studieren-im-gruenen über die Studiengänge informieren.⁵⁹

4.1.3 Erfolgreiche Integration

Besonders erfolgversprechend können Maßnahmen in der Studieneingangsphase eingesetzt werden, um eine gelingende Integration in die akademischen und sozialen Netzwerke zu fördern. Hier müssen Studierende abgeholt und eingebunden werden, denen sonst Ausgrenzung drohen würde. Besonders wichtig sind diese Unterstützungsangebote für Studierende, die einer Minderheit angehören (z.B. Alleinerziehende, ausländische Studierende, Ältere). Der Zugang zu studentischen Netzwerken, wie informellen Lerngruppen wird als besonders wichtig erachtet, um direkt und dauerhaft für die Zeit des Studiums Unterstützung bei Problemen zu erfahren.

- Um die Unterstützungsangebote möglichst niederschwellig zu gestalten, werden diese häufig von älteren Studierenden angeboten. An der Hochschule Hamm-Lippstadt z.B. haben die Studierenden eine Haupt-Ansprechperson, die die Gesamtsituation des Studierenden kennt, Fragen direkt beantwortet oder diese an eine Fachberatung weiterleitet. (Berthold et al. 2012: 133)

⁵⁵ <http://www.studiumnaturale.wzw.tum.de> (09.08.2012)

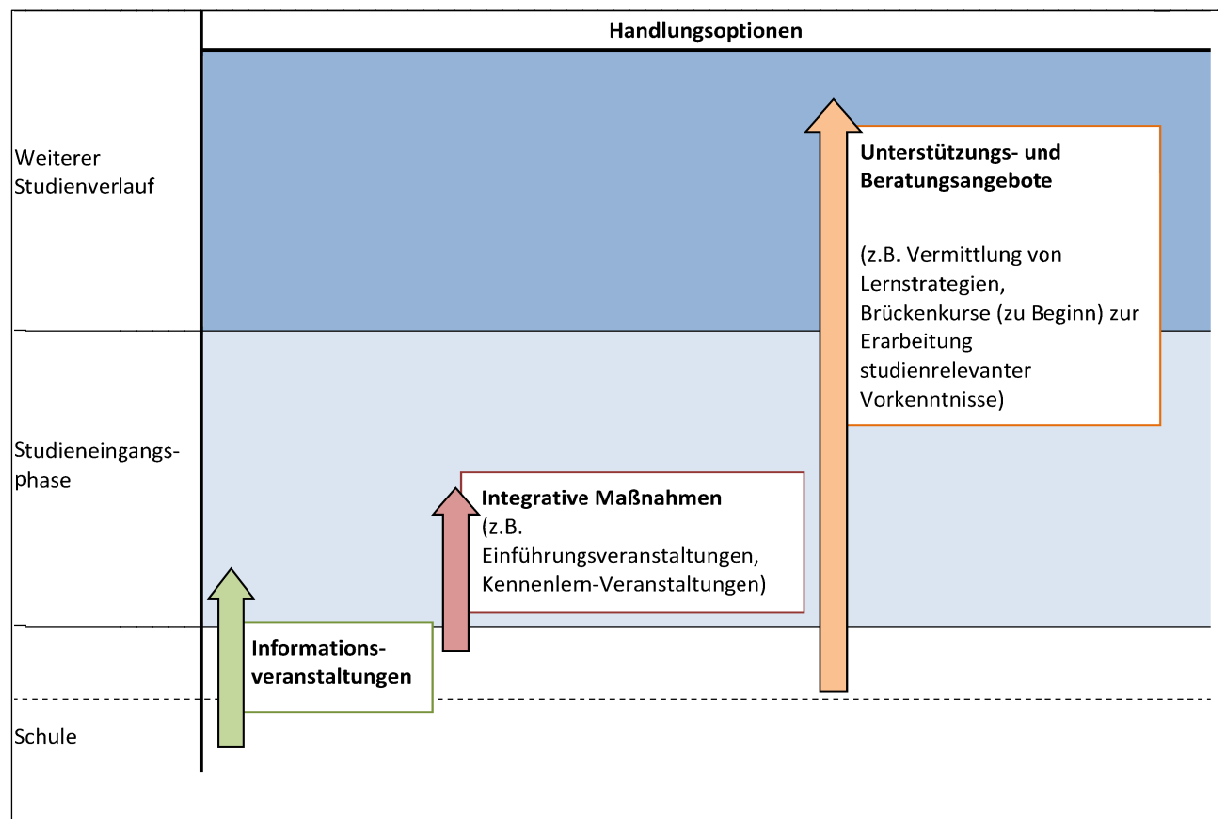
⁵⁶ <http://www.leuphana.de/college/bachelor.html> (09.08.2012)

⁵⁷ www.marketing.uni-halle.de/studyphone (13.02.2013)

⁵⁸ <http://www.ich-will-wissen.de> (13.02.2013)

⁵⁹ <https://www.hs-magdeburg.de/service/scouts>, www.hs-magdeburg.de/service/campus-spezialisten, www.studieren-im-gruenen.de (13.02.2013)

Übersicht 44: Wichtige Handlungsoptionen im Überblick



4.2 Maßnahmen zur Verbesserung individueller Studienbedingungen

Mangelnde Studienmotivation kann, wie bereits genannt, mit der Studienwahl zusammenhängen. Daneben kann die Motivation im Laufe des Studiums abnehmen und zu Leistungsproblemen oder gar dem Abbruch des Studiums führen.

Das Scheitern an Studienanforderungen kann auch eine Folge von Überforderung sein. Die Ursachen von Leistungsproblemen sind vielseitig.⁶⁰

Leistungsprobleme und Prüfungsversagen entstehen häufig, wenn fehlende Studienvoraussetzungen nicht rechtzeitig ausgeglichen werden können. Dieser Umstand verschärfte sich laut HIS mit der Umstellung auf die neuen Studienstrukturen. Die Prüfungen finden früher statt und lassen weniger Zeit, die erforderlichen Kenntnisse aufzuarbeiten.

Die Relevanz von Leistungsproblemen wird durch das Gemeinschaftsprojekt „Zweifel am Studium“ der Arbeitsagentur Halle und des Career Center der MLU bestätigt: Mehr als die Hälfte aller Studienzweifler die im Rahmen des Projekts befragt wurden, nannten Leistungsprobleme als Grund ihrer Zweifel an der Fortführung des Studiums.⁶¹ (Heß/Schenk/Küstenbrück 2012: 12) Im Interview wurde erwähnt, dass der

⁶⁰ Vgl. oben 2.1 Identifikation von Problemlagen.

⁶¹ Berichtszeitraum vom 01.10.2011 – 30.09.2012. Befragt wurden knapp 160 Studienzweifler, die einen Abbruch in Erwägung zogen und Beratung aufsuchten. Die Beratung fand in Halle statt, die Studienzweifler studierten jedoch nicht ausschließlich an der MLU.

Leistungsdruck zum Teil von den Studierenden selbst geschaffen wird. Diesem selbstgemachten Druck könne im persönlichen Gespräch und ergänzend durch Informationen entgegengewirkt werden.⁶²

Zudem kann beiden Problemlagen – mangelnde Studienmotivation und Leistungsprobleme –, obwohl sie sich in ihrer Ursache stark unterscheiden, mit weiteren Unterstützungsmaßnahmen und Änderungen der Lehr- und Lernkultur begegnet werden.

Um die Motivation der Studierenden zu erhalten, wird vielerorts eine Veränderung der Didaktik gefordert. Dafür muss zuerst die Lehr- und Lernkultur des jeweiligen Fachbereichs betrachtet werden, um konkrete Maßnahmen formulieren zu können. Beispielsweise wird der Schwierigkeitsgrad mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer höher vermittelt und empfunden als der anderer Fächer. Abgesehen von etwaigen tatsächlichen Unterschieden im Anspruchsniveau der Fächer, kann sich die Vermittlung hoher Schwierigkeitsgrade negativ auf das Selbstwirksamkeitskonzept auswirken und so demotivierend wirken.⁶³

Hier könnten, neben der Vermittlung eines realistischen Bildes der Studieninhalte und des Studienablaufs, unterstützende Maßnahmen bezüglich des Lernprozesses – Entwicklung von Lernstrategien – und der Entwicklung einer soliden Selbstwirksamkeitseinschätzung den Studierenden helfen, dem Studienverlauf weiter zu folgen. Auch eine inhaltliche Entlastung zu Studienbeginn kann besonders in Fächern, deren Fachsprache und Lehrinhalte von der gekannten Sprache und bekannten Inhalten signifikant abweichen, erwogen werden.

Vielen Ursachen von Leistungsproblemen kann durch den Auf- und Ausbau von Beratungs- und Unterstützungsangeboten begegnet werden. Tutorien und Brückenkurse können Hilfen zum Selbststudium und studienrelevante Kenntnisse vermitteln sowie Prüfungsleistungen vor- und nachbereiten.

Ein häufiger Kritikpunkt an der universitären Lehre ist fehlender Praxisbezug. Wenn in bestimmten Fächergruppen eine Änderung der Studieninhalte bezüglich einer Zunahme an Praxisbezug nicht möglich ist, könnte zumindest dieser Sachverhalt den Studenten vermittelt werden, um ein realistisches Bild der Studieninhalte zu geben. Dies kann in Tutorien oder innerhalb der Lehrveranstaltungen stattfinden.

Kommen die Studierenden zu der Entscheidung, den gewählten Studiengang nicht weiterführen zu wollen, können Beratungsangebote bei einer Umorientierung der Studenten helfen.

4.3 Maßnahmen zur Verbesserung allgemeiner Studienbedingungen

Problematische Studienbedingungen erschweren das Studium bei besonders vielen Studienabbrechern, sind jedoch in keinem Studienbereich der häufigste ausschlaggebende Abbruchgrund (Heublein et al. 2009).

Zur Bearbeitung weiterer Problemlagen kann unter Umständen eine Anpassung des Studienangebots hilfreich sein, z.B. um die zeitliche Flexibilität zu erhöhen und die Vereinbarkeit des Studiums mit unterschiedlichen Lebenssituationen zu ermöglichen. Die häufigste Problemlage, die aufgrund von zeitlichen Konflikten zum Abbruch führt, sind finanzielle Probleme und damit notwendige parallele Erwerbstätigkeit.

Finanzielle Probleme sind in mehreren Studienbereichen der häufigste Abbruchgrund. Im Gegensatz zum Abbruchgrund „unzulängliche Studienbedingungen“ treten diese häufiger an Fachhochschulen auf. Nach den Untersuchungen durch HIS sind finanzielle Gründe häufiger an Fachhochschulen (27 %) als an Universitäten (17 %) der entscheidende Faktor, das Studium vorzeitig zu beenden. Eine Erklärung hierfür ist der an FHs größere Anteil an Studierenden aus einkommensschwächeren Elternhäusern und an Studierenden, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule kamen, daher älter sind und zuvor häufig schon erwerbstätig waren. (Heublein et al. 2009: 25, 32)

⁶² Interview Tina Küstenbrück, Projektleiterin Transferzentrum – Career Center & wissenschaftliche Weiterbildung der MLU, 22.01.2013.

⁶³ Fellenberg/Hannover (2006: 396), Stinebrickner/Stinebrickner (2011: 5)

Finanzielle Probleme nehmen mit zunehmender Dauer eines Studiums zu und gelten unter länger Studierenden und älteren Studierenden häufiger als Abbruchgrund als unter jüngeren und kürzer Studierenden. Wird die Dauer des Studiums durch problematische Studienbedingungen, wie etwa eine schlechte Studienkoordination, verlängert, dann können sich auch finanzielle Gründe derart verstärken, dass diese die Studierenden zum Abbruch des Studiums zwingen.

Der Problematik finanzieller Probleme kann die Hochschule auf unterschiedlichen Wegen begegnen. Zum einen kann in Beratungsangeboten über Finanzierungsmöglichkeiten informiert werden. Zum anderen können Möglichkeiten geschaffen werden, Erwerbstätigkeit besser mit dem Studium zu vereinbaren:

- Flexibilisierung der Studienzeiten durch Teilzeitstudiengänge bzw. die Ermöglichung unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten: Neben der Vereinbarkeit mit Erwerbstätigkeit bietet sich eine Flexibilisierung auch für die zeitliche Vereinbarkeit mit weiteren Verpflichtungen und Umständen an. Der Zugang zu Teilzeitstudienangeboten sollte für alle Studierende offen sein.
- „Bildungskonten“ oder ähnliche Modelle, in denen die Verdienste der Studierenden oder Arbeitenden, die für die Ausbildung angelegt werden, durch Zuschüsse unterstützt werden. Hier sind den Hochschulen Grenzen gesetzt, die nur in Zusammenarbeit mit weiteren Akteuren überwunden werden können.
- Ein Vorstudienjahr oder die Verlängerung der Regelstudienzeit können zudem bestehende Regelungen, auch bezüglich der finanziellen Unterstützung durch Bund und Länder, lockern und Druck von den Studierenden nehmen (Gensch/Kliegl 2011: 121)

Die Fachhochschule Frankfurt am Main entwickelt in ihrer Koordinations- und Servicestelle für flexibleres Studieren Pilotprojekte für teilzeitstudiumkompatibles Lernen und Lehren. Die Zeitsouveränität der Studierenden soll durch selbstorganisiertes Lernen in Projekten erhöht werden. Die Begleitung der Projektgruppen erfolgt durch studentische Lerncoaches. Zudem werden die Lehrenden bei der Entwicklung flexibler Lernszenarien – wie Vorlesungsaufzeichnungen und andere teilzeitstudiumkompatibler Lernsettings – unterstützt. Dadurch lassen sich Präsenzzeiten reduzieren.⁶⁴

Die Hochschulen sollten ein Umfeld aus Studienbedingungen schaffen, welche die Studienbedingungen nicht erschweren und eventuelle Problemlagen verschärfen. Durch eine professionelle und abgestimmte Studienplanung und -organisation kann das Empfinden von Arbeitsbelastung und Leistungsdruck reduziert werden, statt diese z.B. durch die Ballung von Prüfungen zu erhöhen. Zum Beispiel können Wiederholungsprüfungen entweder vor dem folgenden Semester oder zu Semesteranfang angeboten werden, damit die Prüfungsdichte im darauf folgenden Semester nicht anwächst (Gensch/Kliegl 2011: 121).

Neben bereits genannten Maßnahmen – Beratungs- und Unterstützungsleistungen –, die auf Problemlagen durch unzureichende Studienbedingungen und Leistungsprobleme reagieren, erscheinen integrative Maßnahmen sinnvoll. An Fachhochschulen kann von einer heterogeneren Studierendenschaft bezüglich der Lebensverhältnisse ausgegangen werden, weshalb dort integrative Maßnahmen eine größere Rolle spielen sollten. Vor allem für Studierende, die keinen Zugang zu informellen Lerngruppen haben, spielen diese Maßnahmen zur Einbindung in die sozialen und akademischen Netzwerke und im weiteren zur Hilfe bei Studienschwierigkeiten eine große Rolle.⁶⁵

4.4 Zielgruppe: Fächergruppen

Für Studienabbrecher der Fächergruppen in Sachsen-Anhalt, für welche wir Erfolgsquoten errechneten, die unter dem Bundesdurchschnitt liegen,⁶⁶ spielen nach den HIS-Befragungen vor allem die Motive „Leis-

⁶⁴ https://www.fh-frankfurt.de/de/fachbereiche/uebergreifende_angebote/flexibleres_studieren.html (11.02.2013)

⁶⁵ siehe auch unten 4.5 Heterogenitätsbewältigung

⁶⁶ Medizin und Gesundheitswissenschaften (–18 Prozentpunkte), Sport (–16 Prozentpunkte), Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (–15 Prozentpunkte), Ingenieurwissenschaften (–10 Prozentpunkte), Sprach- und Kulturwissenschaften (–7 Prozentpunkte) und den Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (–5 Prozentpunkte).

tungsprobleme“, „mangelnde Studienmotivation“, „finanzielle Probleme“ und „unzulängliche Studienbedingungen“ eine Rolle. Die beiden ersten Motive wurden unter die Maßnahmen zur Verbesserung individueller Studienbedingungen aufgenommen, letztere Motive werden unter Maßnahmen zur Verbesserung allgemeiner Studienbedingungen miteinbezogen. Im folgenden werden die Abbruchmotive der einzelnen Fächergruppen, die für die Hochschulen Sachsen-Anhalts von besonderem Interesse sind, genauer erläutert:

- Der Abbruchgrund „mangelnde Studienmotivation“ wurde unter den Abbrechern des Studienbereichs Sozialwissenschaften an Universitäten am häufigsten genannt. Unter den Abbrechern der Sprach- und Kulturwissenschaften lag dieser Abbruchgrund an Universitäten an zweiter Stelle. (Heublein et al. 2009: 145, 150)
- Aufgrund von Leistungsproblemen brechen besonders viele Abbrecher der Fächergruppen Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften ab. (Heublein et al. 2009: 23, Multrus/Ramm/Bargel 2010: 12)
- Eine Besonderheit des Studienbereichs Rechtswissenschaften ist der hohe Anteil an Abbrechern, die aufgrund von Prüfungsversagen das Studium vorzeitig beenden. 26 % aller Abbrecher dieses Studienbereichs an Universitäten scheitern an den Prüfungsanforderungen. (Heublein et al. 2009: 152).
- Die Abbruchquote unter den Medizinern ist zwar sehr gering, da die Studierenden durch die Auswahlverfahren über durchschnittlich bessere Hochschulzugangsberechtigungen verfügen oder über die Wartezeit hinreichend intrinsisch motiviert sind. Außerdem trägt ein klares Berufsbild zum Studienerfolg dieser Gruppe bei. Daher sind hier berufliche Neuorientierung und mangelnde Studienmotivation nur sehr selten Gründe, das Studium abzubrechen. Ein Abbruch in dieser Fächergruppe an Universitäten geschieht nach den Ergebnissen von HIS in fast der Hälfte aller Fälle aufgrund von leistungsbezogenen Aspekten. Das heißt die Mehrheit der Studienabbrecher möchte das Studium fortsetzen, kann dies jedoch aufgrund von Leistungsproblemen nicht. (Heublein et al. 2009: 157)
- Weitere Fächergruppen, deren Abbrecher besonders häufig aufgrund leistungsbezogener Aspekte die Hochschule verlassen, sind Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Laut HIS können 45 % aller Abbrecher der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen die erforderlichen Leistungen nicht erbringen und beenden deshalb das Studium vorzeitig.
- Fächergruppen, welche die meisten der Studienabbrecher aufgrund von finanziellen Gründen verlassen, sind Sprach-/Kulturwissenschaften, Sport an Universitäten sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen:
 - Unter den Abbrechern des Studienbereichs Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten gab in der HIS-Befragung 2008 mehr als jeder Vierte an, aufgrund finanzieller Gründe das Studium abgebrochen zu haben. (Heublein et al. 2009: 145)
 - In der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gab knapp ein Drittel der Abbrecher im Rahmen der HIS-Befragung finanzielle Probleme als Grund für den Studienabbruch an. Danach folgen Leistungsprobleme und Prüfungsversagen, welche sich in ihrer Häufigkeit seit der letzten HIS-Befragung im Jahr 2000 verdoppelt hatten. (Heublein et al. 2009: 163)
- In der Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport hingegen spielen Leistungsprobleme nur selten eine ausschlaggebende Rolle, das Studium abzubrechen. (Heublein et al. 2009: 144, Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 97)
- Über Abbruchgründe in den Fächergruppen Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft und Kunst/Kunstwissenschaft an Universitäten und Fachhochschulen ist bisher wenig bekannt. In der HIS-Befragung der Studienabbrecher 2008 wurden Abbruchgründe von Kunstwissenschaftlern und Künstlern wie auch von Abbrechern der Fächergruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaft aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen. In der vorherigen HIS-Befragung der Abbrecher 2000 waren die Abbruchgründe von Kunstwissenschaftlern und Künstlern an Universitäten veröffentlicht wurden. Fast die Hälfte der Befragten gab das Studium aufgrund von beruflicher Neuorientierung auf. (Heublein/Spangenberg/Sommer 2003: 109) Die Gründe für diese können vielfältig sein. Maßnahmen könn-

ten hier daran ansetzen, berufliche Perspektiven aufzuzeigen, vor dem Studium ausreichend zu informieren und Beratungsleistungen u.a. bei finanziellen Problemen zu bieten.

4.5 Heterogenitätsbewältigung

Reduzierte Studienanfängerjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf erfordern es, dass auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium motiviert werden, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten. Das heißt, die *Heterogenität der Studierenden* wird deutlich zunehmen. Diese betrifft nicht allein die differenzierten kognitiven Anfangsausstattungen der Studierenden, sondern auch unterschiedliche (berufs-)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkunft (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Hochschulstudium verbinden.

Diese demografisch bedingt heterogener werdende Studierendenschaft sollte nicht als Träger von Begabungsmängeln, sondern grundsätzlich als erfolgreich qualifizierungsfähige Klientel betrachtet werden. Heterogenität von Studierendenkohorten, besonders von Studierendengruppen innerhalb einer Lehrveranstaltung, wird von den Lehrenden in der Regel als Problem wahrgenommen. Je mehr die individuellen Kompetenzen der Studienanfänger differieren, desto anspruchsvoller ist die Herstellung einer Schnittmenge mit den grundlegenden, spezifischen Anforderungen eines Studiums.⁶⁷ Im Kontrast dazu findet sich in der Didaktik konstruktivistischer Prägung die Position, dass sich aus der Heterogenität von Lerngruppen didaktische Funken schlagen lassen können. Dazu bedarf es jedoch spezifischer, nämlich heterogenitätssensibler *Fertigkeiten der Lehrenden*.

Der Hochschullehrerberuf ist durch eine erhebliche Rollenkomplexität gekennzeichnet und erfordert die souveräne Bewältigung von Herausforderungen in Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Mitteleinwerbung, Mitarbeiterführung, Teamorganisation, Zeitmanagement, Netzwerkmanagement, Medienbeherrschung sowie Kommunikation nach innen und außen. Dies ist zu berücksichtigen, wenn Lehrende für Lehre und Betreuung ertüchtigt werden sollen, die heutigen und künftigen Anforderungen gerecht werden. Entsprechende Angebote stoßen dann auf Zustimmung, wenn ihre Transaktionskosten für die Lehrenden nicht höher sind als die sich einstellenden Effekte – bzw. positiv formuliert: Die individuelle Neigung, sich didaktische und Lehrorganisationskompetenzen anzueignen, ist umso höher, je deutlicher die daraus resultierenden Lehr-Lern-Effekte den deshalb zu treibenden Aufwand überschreiten.

Insoweit bedarf es einer aufwandsrealistischen Hochschuldidaktik, die in Rechnung stellt, dass die Lehrenden eine komplexe Berufsrolle auszufüllen haben und praktisch permanent mit Zeitproblemen kämpfen – m. a. W.: dass sie auch bei gutem Willen häufig nicht in der Lage sind, komplizierte und aufwändige Handlungsalgorithmen für die Bewältigung von Lehr-Lern-Situationen zunächst zu studieren und sie hernach mit entsprechendem Vor- und Nachbereitungsaufwand anzuwenden. Die Kunst der hochschuldidaktischen Angebote muss daher darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren, deren Anwendung die Anzahl der Probleme der Lehrenden nicht vergrößert, sondern minimiert.

Als Ziele des Studiums können Wissenserwerb, Fähigkeit- und Fertigkeitsersprägung sowie kritisches Denken und Persönlichkeitsentwicklung festgehalten werden. Dies schließt an die einschlägige wissenschaftliche Kompetenzdebatte an. Jenseits berufspraktischer Verkürzungen bezeichnen Kompetenzen danach auch die Voraussetzungen, die für den Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Bildung grundlegend bzw. ursächlich sind. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern praktizierbares und praktiziertes Wissen“. Zum einen könne auf dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. Insofern verschmelze im Kompetenzbegriff das ‚Können‘ und ‚Wollen‘. (Sander 2010: 4f.)

⁶⁷ siehe oben 2.3 Zeitpunkt des Studienabbruchs – kritische Studienphasen

Neben der Erarbeitung fachlicher Inhalte geht es insbesondere um die Fertigkeit der Entschlüsselung von Zusammenhängen und darum, individuelle Strukturierungs-, Bewertungs- und Kommunikationsfertigkeiten zu entwickeln, mithin: um überfachliche und multifunktionale Fertigkeiten – die sog. Schlüsselqualifikationen. Traditionell wurde angenommen, diese Fertigkeiten würden an einer Universität nach Humboldtschem Muster gleichsam nebenher erworben. Dies wurde und wird mit der massiv ausgeweiteten Bildungsbeteiligung in gleichzeitig unterfinanzierten Hochschulen zunehmend fragwürdig. Die Alternative besteht darin, die Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen nicht in separierte Studienmodule zu delegieren, sondern sie weitgehend in die Fachstudien zu integrieren. Dort müssen diese überfachlichen Fertigkeiten expliziert, in Modulbeschreibungen ausdrücklich ausgewiesen, in den Lehrveranstaltungen thematisiert und in Prüfungen als Teilleistung einbezogen werden.

Berufsorientierung wird in diesem Sinne als Orientierung auf beruflichen Einsatz, der im Studium noch nicht konkret bestimmt sein kann, verstanden. Flexibilität hinsichtlich dessen, was die konkreten beruflichen Einsätze dann erfordern werden, ist insofern ein zentrales Kompetenzmerkmal der Absolventinnen und Absolventen. Gerade die in Sachsen-Anhalt dominierende klein- und mittelständische Wirtschaft als ein zentraler Abnehmer der Hochschulabsolventen benötigt keine frühzeitig verengten Spezialisten, sondern in diverse Aufgaben einarbeitungsfähiges Personal. Die Beschäftigung eindeutig fokussierter Spezialisten können sich eher Großunternehmen leisten.

Die Heterogenität der Studierendenschaft, von deren Steigerung für die Zukunft ausgegangen werden kann, umfasst Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Erfahrungshintergründe (individuelle Faktoren), Wohn- und Lebenssituationen (soziale Faktoren) sowie situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernervariablen). Speziell im Blick auf die Studierenden als Lernende bezeichnet Heterogenität deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden. Das sind beispielsweise das Lernverhalten und die Lernmotivation. Relevant für die Heterogenität der Studierenden sind dabei immer auch Merkmale, die im Einflussbereich weder der Einzelnen noch der Institution liegen, die sich aber auf Lernerfolg (z.B. Erfahrungshintergrund), Studierendenleben (z.B. Sozialverhalten) oder den Zugang zu Ressourcen (z.B. Gesundheitszustand) auswirken.

Mittlerweile gibt es aber zumindest ein umfangreiches Set an Instrumenten, die auf der Organisationsebene einen produktiven Umgang mit Heterogenität ermöglichen. Diese Instrumente haben entweder die Einzelnen oder spezielle Gruppen, bspw. Minderheiten, im Blick. Anhand Übersicht 45 kann jede Hochschule, jeder Fachbereich oder Studiengang überprüfen, wie weit im eigenen Hause die Heterogenität bereits im Alltag der Organisation angekommen ist – und wo ggf. noch Handlungsbedarfe bestehen.

Übersicht 45: Wichtige studentische Heterogenitätskriterien und Möglichkeiten ihrer Einbeziehung in den Hochschulalltag

Heterogenitätskriterien Akteure, Instrumente	Individuelle Faktoren						Soziale Faktoren			
	Alter	Geschlecht	Sexuelle Orientierung	Körperliche bzw. geistige Beeinträchtigung	Ethnizität	Soziale Herkunft	Bildungshintergrund	Familiäre Lebenssituation	Einkommen	Wohnort/Lebensform
Ausländerbeauftragte/r					•					
Altersgrenzen für Stipendien	•					•	•		•	
Barrierefreie Zugänge				•				•		
Barrierefreie Software	•			•	•					
Behindertenbeauftragte/r				•						
Begabtenförderung							•		•	
Beratungsstelle für ausländ. Studierende				•	•	•	•		•	•
psychologische Beratungsstelle		•	•	•		•	•	•		
Brückenkurse				•	•	•	•			
Fernstudium	•			•		•	•	•	•	•
Gleichstellungsbeauftragte/r		•	•				•			
Hochschulsport	•			•	•	•				•
Interkultur. Kommunikationsmöglichkeiten					•	•				
Integration in die Hochschule			•	•	•	•			•	•
Projekt tutorien				•	•	•	•			
Kinderbetreuung		•						•		
Leistungsstipendien						•	•		•	
Mentoring-Programme		•			•	•	•		•	
Schreibwerkstätten				•	•	•	•			
Sprechzeiten für fachliche Beratungen		•		•	•	•	•	•		•
Stipendien						•			•	
Studenteninitiativen			•	•	•	•				
Studentische Vertretungen		•	•	•	•	•	•			
Tandem-Programme	•			•	•	•			•	
Teilzeitstudium	•			•	•	•	•	•	•	•
Variable Öffnungszeiten student. Service				•	•		•	•	•	
Variable Öffnungszeiten Bibliothek				•	•		•	•	•	•
Wohnmöglichkeiten am Hochschulort				•	•	•			•	•
Hochschulzugang				•	•	•	•		•	

Tabelle: Franziska Wielepp, WZW

5 Resümee

Möglichst viele ihrer Studierenden zum Abschluss zu führen ist bildungspolitisches Ziel von Ländern und Hochschulen. Hier sind zunächst zwei aufschlussreiche Befunde festzuhalten:

- Immer mehr Studierende schließen ihr Studium sowohl in Deutschland insgesamt als auch in Sachsen-Anhalt erfolgreich ab. Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung in den letzten Jahren konnte bisher vom Hochschulsystem bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Über die jüngsten dokumentierten Anfängerjahrgänge (1999–2002) gemittelt, entsprechen die Erfolgsquoten Sachsen-Anhalts etwa 92 % des Bundeswertes.
- Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen und studienberechtigte Schulabsolventen – vor allem solche mit Fachhochschulreife – gut in das Hochschulsystem zu überführen. Die Erstabsolventenquote Sachsen-Anhalts konnte mit dem stark ansteigenden Bundestrend (seit 2000 +74 %) mithalten und weiter aufschließen (+141 %).

Die vom Statistischen Bundesamt in regelmäßigen Abständen veröffentlichte „Erfolgsquote“ und die „Abbruchquote“ von HIS sind Berechnungen, um das Verhältnis von Studierenden mit Examen und Studierenden, die vor dem Examen das Studium abbrachen darzustellen. Das Statistische Bundesamt und HIS errechnen die jeweilige Quote u.a. differenziert nach Geschlecht, Hochschulart, Prüfungsgruppe und Fächergruppe, nicht aber für einzelne Hochschulen oder für Fächergruppen auf Länderebene. HIS errechnet Abbruchquoten auch für Studienbereiche auf Bundesebene, während das Statistische Bundesamt die Erfolgsquoten für die einzelnen Bundesländer berechnet. Damit sind die Erfolgsquoten des Statistischen Bundesamts die einzigen zur Verfügung stehenden Quoten, die einen Vergleich unter den Bundesländern bezüglich des Studienerfolgs erlauben.

Bei der Berechnungsmethodik von Studienabbruchquoten bzw. Erfolgsquoten unterscheiden sich HIS und Statistisches Bundesamt wesentlich voneinander. Den Berechnungen liegen unterschiedliche Bezugsgruppen zugrunde, und die Abbruch- bzw. Erfolgsquoten beziehen sich auf unterschiedliche Gruppen:

- Das Statistische Bundesamt geht von einem Studienanfängerjahrgang aus, erfasst davon ausgehend Absolventen und Noch-Studierende, die in diesem Jahr ihr Studium begannen. Von den Noch-Studierenden wird die Abschlusswahrscheinlichkeit geschätzt. Die Abbruchquote bezieht sich auf mehrere Absolventenjahrgänge.
- HIS geht von Absolventen aus. Zu dem Absolventenjahrgang wird eine neue, korrespondierende Studienanfängerkohorte aus unterschiedlichen Beginner-Jahrgängen zusammengesetzt. HIS errechnet mit weiteren Korrekturfaktoren so eine korrigierte Absolventenzahl und eine korrigierte Studienbeginnerzahl, die, voneinander abgezogen, die Studienabbrecher ergeben. Die Abbruchquote bezieht sich auf mehrere Studienanfängerjahrgänge.

Die Quoten beider Institute sind daher nur in deren Tendenzen, z.B. für Fächergruppen über mehrere Erhebungen hinweg, vergleichbar. Das heißt: Bei der Berechnung von Studienabbruchquoten muss immer ein gewisses Maß an Unsicherheiten angenommen werden, weshalb beispielsweise die Abbruchquoten für Lehramt-Studierende bei HIS und Statistischem Bundesamt stark differieren. Zudem können Erfolgs- und Abbruchquoten nicht ohne die jeweiligen Kontexte gelesen werden. Die Gründe und Ursachen für einen Studienabbruch sind zu komplex, um einfache Zusammenhänge mit der Leistung der jeweiligen Hochschule anzunehmen.

Was hingegen nicht berechnet wird, sind Abbruchquoten auf Hochschulebene und auf Länderebene für die Fächergruppen. Da aber deutliche Unterschiede im Abbruchverhalten verschiedener Fächergruppen und Hochschularten bestehen, bedarf es der Berücksichtigung dieser Größen für eine angemessene Einschätzung der Zahlen. Deshalb wurden, um die Abbruchquoten auf Hochschulebene für die einzelnen

Fächergruppen ausweisen zu können, diese im vorliegenden Bericht für die Hochschulen Sachsen-Anhalts zum ersten Mal berechnet.

Dabei muss angemerkt werden, dass zum Teil begrenzte Fallzahlen der Ermittlung aussagekräftiger Werte entgegenstanden und für die Rechnung keine Detaildaten zur Verfügung standen. Um diese Mängel auszugleichen, wurde auf Grundlage der veröffentlichten Zahlen der Studenten- und Prüfungsstatistik Rechenwege mit notwendigen Vergrößerungen entwickelt, um Werte auf Hochschulebene zu erhalten.

Grundlage der Berechnung waren die Studierenden-, Studienanfänger- und Absolventenzahlen der Hochschulen Sachsen-Anhalts, die auch für die einzelnen Fächergruppen verfügbar sind, sowie die Erfolgsquote des Statistischen Bundesamts für Sachsen-Anhalt und für die Fächergruppen und Hochschularten auf Bundesebene.

Mittels statistischer Verfahren wurde ein linearer Zusammenhang zwischen den amtlichen Hochschulstatistiken und den Erfolgsquoten hergestellt. So ließen sich auch für einzelne Hochschulen und Fächergruppen Erfolgsquoten berechnen. Dafür mussten die Koeffizienten, die den statistisch ermittelten linearen Zusammenhang mathematisch beschreiben, mit den entsprechenden Detaildaten verknüpft werden. Hierfür wurden die Zahlen zu Studienanfängern, Studierenden und Absolventen einbezogen.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Ermittlung sind:

- Die größte Differenz zum Bundeswert weisen die Hochschulen Sachsen-Anhalts in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften auf (–18 Prozentpunkte). Die sehr hohe Erfolgsquote im Bundesmittel von 95 % ist eine Besonderheit dieser Fächergruppe.
- Relativ weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen auch die Fächergruppen Sport (–16 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (–15 Prozentpunkte).
- In den „Problemfächern“ bezüglich der Studienabbruchquoten – den MINT-Fächern – schneidet Sachsen-Anhalt nach unseren Berechnungen vergleichsweise zufriedenstellend ab. Insgesamt, d.h. über die Hochschularten hinweg, liegt die Erfolgsquote Sachsen-Anhalts in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern 2 Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt, in den Ingenieurwissenschaften 10 Prozentpunkte darunter:
 - Die universitäre ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in Sachsen-Anhalt (OvGU) liegt zwar mit ihrer Abbruchquote deutlich unter dem Bundeswert (–13 Prozentpunkte). Doch in den Mathematik/Naturwissenschaften entsprechen die beiden sachsen-anhaltischen Universitäten dem Bundesmittel in etwa (rund –1 Prozentpunkt).
 - Die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen liegen in beiden Fächergruppen über dem Bundeswert für Fachhochschulen: ein Prozentpunkt in Ingenieurwissenschaften und 15 Prozentpunkte in Mathematik/Naturwissenschaften.
- In der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft liegen die Hochschulen Sachsen-Anhalts einen Prozentpunkt über dem (hohen) Bundeswert von 87 %.
- In der zahlenmäßig größten Fächergruppe Sachsen-Anhalts und Deutschlands, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, liegen Universitäten und Fachhochschulen Sachsen-Anhalts jeweils um etwa 5 bis 8 Prozentpunkte hinter dem jeweiligen Bundeswert.
- Sehr ähnlich verhält es sich für Erfolgsquoten der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, der nach den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften drittgrößten Studierendengruppe. Die sachsen-anhaltischen Hochschulen unterschreiten den Bundeswert hier mit 7 Prozentpunkten.
- Insgesamt liegt die Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts rund 6 Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über vier Studienanfängerjahrgänge).⁶⁸

⁶⁸ Das Statistische Bundesamt gibt in seinen neuesten Berechnungen für das Jahr 2010 an, dass in Sachsen-Anhalt 67,2 % der Studenten ihr Studium erfolgreich abschließen. Der bundesdeutsche Durchschnitt liegt bei 74,9 %. (StatBA 2012: 10)

- Nach unseren Berechnungen liegen die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen nur knapp (–2 Prozentpunkte) hinter allen bundesdeutschen Fachhochschulen.
- Die Universitäten Sachsen-Anhalts liegen knapp 10 Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland.

Hier ist anzumerken, dass sich die Erfolgsquoten von Universitäten und Fachhochschulen sowohl in Sachsen-Anhalt als auch in Deutschland insgesamt deutlich voneinander unterscheiden. An Fachhochschulen schließen anteilig mehr Studierende das Studium mit Examen ab.

Die Studienerfolgsquoten lassen allerdings keine Aussagen zu den Gründen der Abbrüche zu, deren Kenntnis jedoch notwendig ist, um den Abbrüchen entgegenwirken zu können.

Die bisher umfangreichsten Befragungen von Studienabbrechern in Deutschland führte HIS durch. In Verbindung mit weiteren Befragungen und Studien konnten dort Abbruchgründe erfasst und mit Fächergruppen verbunden werden. Die zweimalige Durchführung der Befragung von Studienabbrechern durch HIS ergab zudem Aussagen zu einer Entwicklung von Studienabbruchgründen:

- Leistungsprobleme stiegen als ausschlaggebende Abbruchgründe stark an, die sich auch mit den Studenumständen der Bachelor/Master-Umstellungssituation erklären lassen. Diese Zunahme lässt sich nicht (allein) durch eine Zunahme in den inhaltlichen Ansprüchen erklären, sondern auch durch Defizite in der Studienplanung und -organisation. Durch Leistungsabfragen in sehr kurzen Intervallen können z.B. mögliche Wissenslücken kaum mehr geschlossen werden. Darauf deutet auch der verkürzte Abbruchzeitpunkt nach Einführung des Bachelor/Master-Systems hin.
- Schwierige Studenumstände wie eine hohe Prüfungsdichte können zu einem starken Anstieg von Arbeitsbelastung und Leistungsdruck führen.
- Die HIS-Studienabbruchstudien legen den Schluss nahe, dass sich die Umstellung der Studienstrukturen auf das Bachelor/Master-System direkt auf die Abbruchquoten auswirkte. Die Fachhochschulen stellten früher auf die neuen Studienstrukturen um und wiesen in der Umstellungsphase erhöhte Abbruchwerte auf. Die Universitäten führten die neuen Studienabschlüsse später ein und wiesen ebenfalls erhöhte Abbruchquoten auf, während sich die Abbruchquoten an Fachhochschulen dann wieder normalisierten und sogar unter die Abbruchquoten vor der Umstellung sanken.
- Zulassungsbeschränkte Studiengänge weisen im allgemeinen sehr geringe Abbruchquoten auf. Hier stellen die Hochschule zusätzliche Anforderungen an die Passfähigkeit der Studierenden. Diejenigen, die so ausgewählt wurden, brechen dann seltener das Studium ab: zum einen aufgrund der „Abschöpfung“ von Studienbeginnern mit guten schulischen Vorleistungen (was mit der Abbruchwahrscheinlichkeit korreliert), zum anderen aufgrund der Hürden, die eine höhere Studienmotivation voraussetzen als zulassungsfreie Studiengänge.
- In Sachsen-Anhalt studieren fast ein Drittel aller Studenten Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, knapp 20 % Ingenieurwissenschaften und knapp 17 % Sprach- und Kulturwissenschaften. Nach den Abbruchstudien von HIS dominieren in diesen Fächergruppen, die in Sachsen-Anhalt von 68 % aller Studierenden belegt werden, die Abbruchmotive „Leistungsprobleme“ und „finanzielle Probleme“.

Für die Hochschulen ergeben sich vielseitige Handlungsoptionen, um den sehr unterschiedlichen Studienabbruchmotiven zu begegnen:

- Selbstgemachter Druck der Studierenden kann relativ einfach durch Gespräche und Informationen reduziert werden. Eine Verlängerung der Regelstudienzeit wirkt in doppeltem Sinne positiv: zum einen auf den empfundenen Druck der Studierenden, zum anderen bezüglich von Finanzierungsmöglichkeiten, die an diese Größe gekoppelt sind.
- Maßnahmen mit unterstützender und beratender Funktion sind während des gesamten Studienverlaufs und über alle Fächergruppen hinweg für alle Studierenden wichtig und können Problemlagen der Studierenden reduzieren.
- Frühzeitige Maßnahmen in der Studieneingangsphase sind besonders erfolgsversprechend, um mögliche potenzielle Abbruchgründe im weiteren Studienverlauf zu reduzieren. Hier werden Startbedingun-

gen ausgeglichen, die Studienwahl wird geprüft, und es findet die Einbindung in soziale und akademische Netzwerke statt.

- Für häufig auftretende Problemlagen gibt es auch besonders geeignete Maßnahmen. Bestimmte Abbruchmotive häufen sich bei bestimmten Fächergruppen, und aufgrund der Ursachen von Abbrüchen lassen sich zudem Zielgruppen formulieren, bei denen von einer besonderen Wirksamkeit der Maßnahmen ausgegangen wird (Übersicht 46).

Übersicht 46: Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick

Zeitpunkt	Ziele	Zielgruppe	Fächergruppen	Maßnahmen
Studieneingangsphase	• Ausgleichen von ungleichen Startbedingungen • Information • Akademische Integration • Soziale Integration (u.a. Einbindung in studentische Netzwerke)	• Uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach- / Wissensdefizite) • Studierende, die einer Minderheit angehören	• Alle	• Beratung • Unterstützungsmaßnahmen • Information • Integrative Maßnahmen
Studieneingangsphase und weiterer Studienverlauf	• Leistung verbessern • Motivation erhalten • Verbesserung der Lehr- und Lernkultur • Integration in studentische Netzwerke	• Studierende mit Leistungsproblemen • Studierende mit geringem Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeitseinschätzung • Studierende ohne Zugang zu informellen Netzwerken	• Medizin und Gesundheitswissenschaften • Mathematik und Naturwissenschaften • Ingenieurwissenschaften • Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	• Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Vermittlung von Lernstrategien) • Motivationsveranstaltungen • Änderung der Didaktik / Lehrkultur
Studieneingangsphase und weiterer Studienverlauf	• Problematische Studienbedingungen wie Zeitkonflikte vermeiden	• Erwerbstätige Studierende • Studierende mit Finanzierungsproblemen • Studierende mit Familie	• Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften • Sprach- und Kulturwissenschaften • Sport	• Unterstützung und Beratung (z.B. Finanzierungsmöglichkeiten) • Flexibilisierung von Studienangeboten • Studienorganisation professioneller gestalten

Aufgrund der vielen Faktoren und Ursachen, die jeder individuellen Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch zugrunde liegen, gibt es auch keine Maßnahmen, mit denen sich Studienabbrüche komplett vermeiden ließen. Allerdings können die Hochschulen ein Studienumfeld schaffen, welches Studienschwierigkeiten nicht (zusätzlich) verschärft, sondern dazu beiträgt, diese Schwierigkeiten zu lösen.

Es bleiben gleichwohl Ursachen und Faktoren, die einen Studienabbruch begünstigen und außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen liegen:

- So können Probleme, die sich aus der Studienwahl, fachlichen Umorientierungen und finanziellen Nöten ergeben, nicht von den Hochschulen alleine bewältigt werden.
- Auch kann der Umstand, dass zulassungsfreie Studienangebote höhere Studienabbruchquoten aufweisen als zulassungsbeschränkte Angebote, nicht umstandslos den zulassungsfreien Studiengängen angelastet werden. Dass sich dort mehr Abbruchrisiken realisieren, liegt vielmehr in der Natur der Zulassungsfreiheit begründet.

Schließlich wird zukünftig ein Zielkonflikt an Bedeutung gewinnen, der dauerhaft prozessiert werden muss, da er nicht aufzuheben sein wird:

- Einerseits gehört gerade Sachsen-Anhalt zu den am stärksten demografisch herausgeforderten Regionen. Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen eines notwendig: Es müssen auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium interessiert werden, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten.
- Andererseits ergibt sich daraus, dass die Heterogenität der Studierendenschaft deutlich zunehmen wird. Das betrifft differenzierte kognitive Anfangsausstattungen, unterschiedliche (berufs-)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkunft (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Hochschulstudium verbinden. Damit werden zunehmend auch solche Studierende in die Hochschulen gelangen, die nach den bisherigen Erfahrungen erhöhten Studienabbruchrisiken unterliegen.

Es wird eine Herausforderung für die Hochschulen darstellen, *sowohl* ihre Öffnung voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

Literatur

- Albrecht, André/Volkhard Nordmeier (2011): Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie, in: Die Hochschule 20 (2), S. 131–145.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bertelsmann, Bielefeld.
- Bargel, Tino/Frank Multrus/Michael Ramm/Holger Bargel (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf (10.2.2013).
- Bargel, Tino/Michael Ramm/Frank Multrus (2008): 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf (10.2.2013).
- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring/Uwe Brandenburg/Andrea Güttner/Anne-Kathrin Kreft et al. (2012): Diversity Report. CHE Consult GmbH, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (10.02.2013).
- Brugger, Pia/Nicole Buschle (2010): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2010, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, http://www.techfak.uni-erlangen.de/pdf/2010_HochschulenAufEinenBlick.pdf (10.02.2013).
- Brugger, Pia/Simone Scharfe/Astrid Stroh (2008): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2008, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1681.pdf> (10.02.2013).
- Brugger, Pia/Marco Threin/Miriam Wolters (2012): Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2012, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Broschuere_HochschulenBlick0110010127004.pdf?__blob=publicationFile (10.02.2013).
- Brugger, Pia/Miriam Wolters (2012): Von der Hochschulreife zum Studienabschluss, in: Wirtschaft und Statistik, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, S. 655–663, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/Hochschulreife_82012.pdf?__blob=publicationFile (10.02.2013).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Studienabbrecher in Zeiten von Bologna: Langfristig geht die Kurve deutlich zurück, Berlin, http://www.bmbf.de/_media/press/pm_0507-056%281%29.pdf (11.02.2013).
- Burkhart, Simone/Ulrich Heublein/Johanna Wank (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), HIS HF Institut für Hochschulforschung, http://www.his.de/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf (10.2.2013).
- Byrom, Tina/Nic Lightfoot (2012): Transformation or Transgression? International Habitus and Working Class Student Identity. School of Education, College of Arts and Humanities, Nottingham Trent University, Clifton Lane Nottingham, in: Journal of Social Sciences 8 (2), S. 126–134.
- Derboven, Wibke/Gabriele Winker (2010): "Tausend Formeln und dahinter keine Welt". Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften, in: Beiträge zur Hochschulforschung (1), IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, S. 56–79, <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2010-derbhoven-winkler.pdf> (10.02.2013).
- Fellenberg, Franziska/Bettina Hannover (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzugeben oder das Fach zu wechseln, in: Empirische Pädagogik 20 (4), S. 381–399, http://www.ezw-sp.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/Schulpaeda/Vorlesung/2007/Arbeitsauftrag_1_-_Grupro_-_Text.pdf (10.2.2013).
- Gensch, Kristina/Christina Kliegl (2011): Studienabbruch - was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative "Wege zu mehr MINT-Absolventen", Studien zur Hochschulforschung, IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-80.pdf (15.2.2013).
- Gensch, Kristina/Gabriele Sandfuchs (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 29 (2), IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, S. 6–37, <http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/2-2007-gensch-sandfuchs.pdf> (15.2.2013).
- Heß, Michael/Sabine Schenk/Tina Küstenbrück (2012): Zweifel am Studium. Ein Gemeinschaftsprojekt der Arbeitsagentur Halle und des Career Center der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Berichtszeitraum: 01.10.2011–30.09.2012, Beratung für akademische Berufe, Agentur für Arbeit Halle, Career Center Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale).
- Heublein, Ulrich (2012): Von den Schwierigkeiten des Übergangs - Studienabbruch im Bachelorstudium, in: HIS: Magazin (03), S. 2–4, http://www.his.de/pdf/pub_mag/mag-201203.pdf (20.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/Dieter Sommer/Georg Besuch (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulier-

- ten des Studienjahres 2007/08. HIS: Projektbericht, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HIS_studienabbruch_ursachen2009.pdf (11.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (20.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation A1/2005, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf (20.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Robert Schmelzer/Dieter Sommer/Heike Spangenberg (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation A5/2002, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2002.pdf (11.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Robert Schmelzer/Dieter Sommer/Johanna Wank (2008): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS: Projektbericht, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, [his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf](http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch_2.pdf) (11.2.2013).
- Heublein, Ulrich/Heike Spangenberg/Dieter Sommer (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf (11.2.2013).
- Ihsen, Susanne (2010): Spurensuche! Entscheidungskriterien für Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften und mögliche Ursachen für frühe Studienabbrüche von Frauen und Männern an den TU9-Universitäten. Dokumentation, Projektlaufzeit: Dezember 2007 - November 2009, TU München, München, https://www.gender.edu.tum.de/tl_files/TUM_GSI/bilder/Spurensuche/Spurensuche!%20Abschlussbericht.pdf (15.2.2013).
- Isserstedt, Wolfgang/Elke Middendorff/Maren Kandulla/Lisa Borchert/Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin, http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2009.pdf (15.2.2013).
- Kossack, Peter/Uta Lehmann/Anja Hauser (2012): SEPHA - Ein Projektbericht: Befunde zur Gestaltung der Studieneingangsphase, in: Peter Kossack, Uta Lehmann und Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 17–30.
- Kossack, Peter/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld.
- Kossack, Peter/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (2012a): Die Studieneingangsphase forschend gestalten: Zur Einführung, in: Peter Kossack, Uta Lehmann und Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 7–13.
- Krempkow, René (2008): Studienerfolg, Studierqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen, in: Die Hochschule (1), S. 91–107, http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_1/Krempkow_Studienerfolg.pdf (15.02.2013).
- Lehmann, Uta (2012): Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase, in: Peter Kossack/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 133–142.
- Lewin, Dirk/Irene Lischka (2004): Passfähigkeit - ein neuer Ansatz für den Hochschulzugang?, in: Die Hochschule (2), S. 81–95.
- Lewin, Dirk/Irene Lischka (2004a): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.
- Metzger, Christiane/Rolf Schulmeister (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen, in: Sigrun Nickel (Hg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, S. 68–78.
- Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft (2012): Info Nr. 03/2012. Studienanfänger und Absolventen an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt, Referat 51, http://www.wzw-lsa.de/uploads/media/120319_MW_Info03-Studienanf-Absolventen.pdf (20.2.2013).
- Mödebeck, Christian (2012): Studienwahlentscheidung als Lebenswegentscheidung am Beispiel des Studienfinder-Projektes an der Universität Potsdam, in: Peter Kossack/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 31–41.
- Multrus, Frank/Michael Ramm/Tino Bargel (2010): 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen, Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Arbeitsgruppe Hochschulforschung Universität Konstanz, Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf (11.2.2013).

- Nickel, Sigrun (Hg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (15.2.2013).
- OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD Indicators, OECD, <http://www.oecd.org/education/highereducationandaadultlearning/41284038.pdf> (15.2.2013).
- Pasternack, Peer/Thomas Erdmenger (2011): Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt, WZW-Arbeitsberichte, 2, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg, http://www.wzw-isa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_2_2011.pdf (11.2.2013).
- Reay, Diane/Gill Crozier/John Clayton (2009): 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education, in: British Educational Research Journal 35, S. 1–18, <http://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/reay/FittinginBERJ2010.pdf> (15.2.2013).
- Sander, Tobias (2010): 'Den Menschen da abholen wo er steht'. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: Das Hochschulwesen 1/2010, S. 3–11.
- Sarcletti, Andreas/Sophie Müller (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 1/2011 (3), S. 235–248.
- Schiefele, Ulrich/Lilian Strebblow/Julia Brinkmann (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? Universität Bielefeld, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39 (3), S. 127–140.
- Seymour, Elaine/Nancy M. Hewitt (1997): Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences, Westview Press, Boulder, Colorado/Oxford.
- Statistisches Bundesamt (2011): Erfolgsquoten 2009. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1997 bis 2001. Bildung und Kultur, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/leitung/prorentw/benchmark-zahlen/erfolgsquoten-2009> (11.2.2013).
- Statistisches Bundesamt (2012): Erfolgsquoten 2010. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1999 bis 2002. Bildung und Kultur, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001107004.pdf?__blob=publicationFile (15.2.2013).
- Statistisches Bundesamt (2012a): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Bildung und Kultur, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431067004.pdf?__blob=publicationFile (11.2.2013).
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2006-2012): Bildung. Studierende an Hochschulen. Stand: 2005-2011, Statistische Berichte, Halle (Saale), http://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/index.html (15.2.2013).
- Stinebrickner, Todd/Ralph Stinebrickner (2011): Math or Science? The Process of Choosing a College Major. Work in progress, <http://www.sole-jole.org/11359.pdf> (20.2.2013).
- Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research, in: Review of Educational Research 45 (1), S. 89–125.
- Tinto, Vincent (1988): Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving, in: The Journal of Higher Education 59 (4), S. 438–455.
- Unger, Martin/Angela Wroblewski/Rossalina Latcheva/Sarah Zaussinger/Julia Hofmann/Christoph Musik (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Projektbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF, Institut für Höhere Studien (IHS), http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Fruher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf (13.2.2013).

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte.

Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und dort am Master-Studiengang Soziologie beteiligt. Am HoF arbeitet derzeit 40 Wissenschaftler/innen, unterstützt vom Fachinformationsservice, drei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen MitarbeiterInnen.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch sechs Aspekte bestimmt:

- Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld – das Hochschulwesen – aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Beratung tätig. Dabei setzt die Beratung Forschung voraus – nicht umgekehrt.
- Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.
- Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.
- HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Seit 2006 sind diese in das Zentralthema „Raumbezüge von Hochschulentwicklung im demografischen Wandel“ eingeordnet.
- HoF kooperiert eng mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. Beide Einrichtungen sind durch

Kooperationsvertrag, gemeinsame Leitung und Projekte miteinander verbunden.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Das Institut bearbeitet alle wesentlichen Themen der aktuellen Hochschulentwicklung:

- Im Zentrum stehen seit 2006 Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel.
- Ebenso bearbeitet HoF Fragen der Hochschulorganisation und -governance, Qualitätsentwicklung an Hochschulen, des akademischen Personals, der Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung sowie zu Forschung an Hochschulen. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.
- Daneben ist HoF die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen, die kontinuierlich auch zeithistorische Themen bearbeitet.

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, gibt bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig die Reihe *Hochschulforschung Halle-Wittenberg* heraus. Forschungsreports werden in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht. Ferner informiert der Print-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Quartalsweise wird der elektronische *Newsletter des Instituts für Hochschulforschung (HoF)* verschickt. Ein Großteil der Publikationen steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (<http://www.hof.uni-halle.de>).

Wissenschaftsinformation

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek und Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung (ids hochschule):

- Die Bibliothek verfügt über ca. 50.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.
- „ids hochschule“ macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (<http://ids.hof.uni-halle.de>).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Zusammenhang mit der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität „Leucorea“, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF weitere fünf wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter

http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- | | |
|--|--|
| <p>7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: <i>Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität</i>, 177 S.</p> <p>6'12 Karin Zimmermann: <i>Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“</i>, 53 S.</p> <p>5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: <i>Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse</i>, 91 S.</p> <p>4'12 Peer Pasternack (Hg.): <i>Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)</i>, 135 S.</p> <p>3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: <i>Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern</i>, 107 S.</p> <p>2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: <i>Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme</i>, 50 S.</p> <p>1'12 Steffen Zierold: <i>Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren</i>, 63 S.</p> <p>7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: <i>Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts-und Technologierat (SWTR)</i>, 64 S.</p> <p>6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: <i>Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung</i>, 64 S.</p> <p>5'11 Peer Pasternack: <i>HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg</i>, 90 S.</p> <p>4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: <i>Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes</i>, 79 S.</p> <p>3'11 Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: <i>Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform</i>, 81 S.</p> <p>2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: <i>Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik</i>, 139 S.</p> <p>1'11 Daniel Hechler / Peer Pasternack: <i>Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte</i>, 225 S. ISBN 978-3-937573-24-3.</p> <p>4'10 Peer Pasternack: <i>Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht</i>, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.</p> <p>3'10 Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: <i>Studierendenmobilität – ost- und westdeut-</i></p> | <p><i>sche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“</i>, 69 S.</p> <p>2'10 Peer Pasternack / Henning Schulze: <i>Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung</i>, 76 S.</p> <p>1'10 Martin Winter / Yvonne Anger: <i>Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie</i>, 310 S.</p> <p>5'09 Robert Schuster: <i>Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens</i>, 70 S.</p> <p>4'09 Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: <i>Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung</i>, 41 S.</p> <p>3'09 Enrique Fernández Darras / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: <i>Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung</i>, 116 S.</p> <p>2'09 Viola Herrmann / Martin Winter: <i>Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen</i>, 44 S.</p> <p>1'09 Martin Winter: <i>Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland</i>, 91 S.</p> <p>5'08 Karsten König / Peer Pasternack: <i>elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin</i>, 159 S.</p> <p>4'08 Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: <i>Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern</i>, 137 S.</p> <p>3'08 Teresa Falkenhagen: <i>Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>, 123 S.</p> <p>2'08 Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: <i>Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven</i>, 120 S.</p> <p>1'08 Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: <i>Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme</i>, 81 S.</p> <p>4'07 Uta Schlegel / Anke Burkhardt: <i>Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt</i>, 46 S.</p> <p>3'07 Michael Hölscher / Peer Pasternack: <i>Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor</i>, 188 S.</p> |
|--|--|

- 2'07 Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Irene Lischka unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Peer Pasternack / Axel Müller: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Jens Hüttmann / Peer Pasternack: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Klaudia Erhardt (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Juliana Körner / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Dirk Lewin / Irene Lischka: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Jens Hüttmann: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Martin Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Roland Bloch / Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Christine Teichmann: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Hansgünter Meyer (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Roland Bloch / Jens Hüttmann: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Irene Lischka: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Robert D. Reisz: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Robert D. Reisz: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Christine Teichmann: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Hans Rainer Friedrich: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Peer Pasternack: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.

- 4'01 Christine Teichmann: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Heidrun Jahn: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Peer Pasternack: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Irene Lischka: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Heidrun Jahn: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Bettina Alesi: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Irene Lischka: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Heidrun Jahn: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Dirk Lewin: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Irene Lischka: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Peer Pasternack: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Heidrun Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Dirk Lewin: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Anke Burkhardt: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Irene Lischka: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Gertraude Buck-Bechler: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack
Redaktion: Daniel Hechler

Themenhefte:

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen* (2013, 99 S., € 10,-)

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (2013, 99 S., € 10,-)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011* (2012, 329 S., € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung* (2012, 99 S.; € 10,-)

Karsten König / Rico Rokitte (Hg.): *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 209 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Klope / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 211 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözingen (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara M. Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – <http://www.die-hochschule.de>

Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Klaus Friedrich / Peer Pasternack (Hg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt*, Universitätsverlag Halle, Halle (Saale) 2012, 312 S.

Peer Pasternack: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts* (Der Hallesche Graureiher 2/12), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2012, 112 S.

Peer Pasternack / Thomas Erdmenger: *Hochschulen, demographischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt* (WZW-Arbeitsberichte 2/2011), WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 134 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Scharniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt* (WZW-Arbeitsberichte 1/2011), unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, WZW

Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 107 S.

Johannes Keil / Peer Pasternack: *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*, unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller u. Mathias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011, 114 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack (Red.): *Zukunftsgestaltung im demographischen Umbruch. Impulse und Handlungsoptionen aus Sicht der WZW-Expertenplattform „Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt“*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 68 S.

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit*, WZW/HoF, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL http://www.boeckler.de/pdf/p_arb_p_204.pdf.

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch*, Metropolis Verlag, Berlin 2009, 292 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005,

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropolis-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Development Problems, Future Perspectives*, CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.