

## 15. Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche

Justus Henke | Peer Pasternack | Sarah Schmid

*Erstmals wurden hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten ermittelt. Dazu wurde ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt. Daneben galt es, studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden sowie abbruchgefährdete Studierendengruppen zu identifizieren und die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen einzugrenzen. Deutlich wird: Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen. Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsen-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 Sachsen-Anhalts entsprechen 92 % des Bundeswertes. Für die Zukunft wird es auf Grund 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.*

### 15.1. Problemstellung

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 lassen sich zumindest zum Teil durch die Hochschule beeinflussen. 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 oder Umstellung auf Bachelor-Master-System)?
- Welche der bundesweit vorgeschlagenen und teilweise erprobten Maßnahmen zur Reduktion von Studienabbrüchen sind mit besonders günstigen Erfolgsaussichten verbunden?

Bei der Erhebung von Studienerfolg und -abbruch sind jedoch 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.
- Die diversen regelmäßigen Berichterstattungen über das Studienabbruchgeschehen errechnen keine Abbruchquoten für die einzelnen Hochschulen oder für Fächergruppen auf Landesebene.

Da deutliche Unterschiede im Abbruchverhalten verschiedener Fächergruppen und Hochschularten bestehen, bedarf es deren Kenntnis für eine angemessene Einschätzung von Erfolgs- und Abbruchquoten. Diese können indes nicht ohne die jeweiligen Kontexte gelesen werden. Die Gründe und Ursachen sind zu komplex, um einfache Zusammenhänge mit der Leistung der jeweiligen Hochschule anzunehmen.

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als notwendig, für die Hochschulen

- 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. 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.<sup>1</sup>

## **15.2. Fächergruppen- und hochschulspezifische Erfolgsquoten**

### *15.2.1. Berechnungsmodell*

Studienerfolgsquoten werden vom Statistischen Bundesamt als Landesgesamtwerte veröffentlicht. Für die einzelnen Hochschulen bzw. nach Fächergruppen der einzelnen Hochschulen differenziert liegen diese jedoch nicht vor. Darüber hinaus gibt es auf Bundesebene aggregierte fächergruppenspezifische Erfolgsquoten, differenziert nach Hochschularten. Hier stellt sich die Aufgabe, für regionalisierte Auswertungen Erfolgs- und damit auch Studienabbruchquoten auf der Ebene einzelner Hochschulen und deren Fächergruppen zu differenzieren. Dafür bedarf es einer entsprechenden Berechnungsmethode.

Auf der Grundlage der Basiszahlen des Statistischen Bundesamtes ist ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt worden. Mit diesem können – unter Hinzunahme von weiteren Hochschulkennzahlen – mittels Regressionsanalyse und den hieraus gewonnenen Koeffizienten hochschulspezifische Erfolgsquoten berechnet werden. Mathematisch handelt es sich dabei um Näherungswerte. Auf diesem

---

<sup>1</sup> vgl. Franziska Wielepp: Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in diesem Band

Wege lassen sich erstmals hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten ermitteln, hier für Sachsen-Anhalt.

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

- 1) Datensatz *Länderdaten*: enthält die Merkmale Erfolgsquoten der Bundesländer und hierzu korrespondierende Hochschulstatistiken: Jahr, Studierende, Studienanfänger, Absolventen.
- 2) Datensatz *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 (ggf. Vorsprung) im Vergleich zum Durchschnitt der Länder berechnet. Dieser dient später als Korrekturfaktor für die (nicht nach Bundesländern differenzierten) Fächergruppensdaten bzw. 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 eine vergleichbare Streuung aufweisen. Die Erfolgsquoten sind sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Hochschulart enthalten. Der Datensatz enthält 112 Beobachtungen, wovon 40 Beobachtungen hochschulartenübergreifende Werte darstellen.

Die statistische Herleitung von Erfolgsquoten für Fächergruppen einzelner Länder bedingt, dass die Erfolgsquoten dort grundsätzlich ähnlich verteilt sind wie auf Bundesebene. Zusätzlich wurde die fächergruppenunspezifische Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt vom Statistischen Bundesamt übernommen, um eine genauere Anpassung der Erfolgsquoten an die Situation in Sachsen-Anhalt zu ermöglichen.

## 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 Studi-

enanfänger, 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 Fächergruppendatensatz 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 Land

Die aus der Korrelationsanalyse isolierten drei Merkmale zu Studierenden, Studienanfängern und Absolventen wurden per Vorwärtseinschluss in ein lineares Regressionsmodell mit aufgenommen. Das heißt, 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-Variable<sup>2</sup> („LSA“) inkludiert, die den Effekt für Sachsen-Anhalt kontrolliert. Folgendes Regressionsmodell wurde letztendlich berechnet:

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

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.<sup>3</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Die ermittelte Schätzgleichung lautet:  $y = 63,010 + x_1 * 172,521 + x_2 * -19,331 - \text{LSA} * 4,150$ . Y bezeichnet die Erfolgsquote,  $x_1$  die erklärenden Merkmale in der oben angegebenen Reihenfolge.

### 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:

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

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.<sup>4</sup> 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 Fächergruppendaten 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.<sup>5</sup>

### 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

---

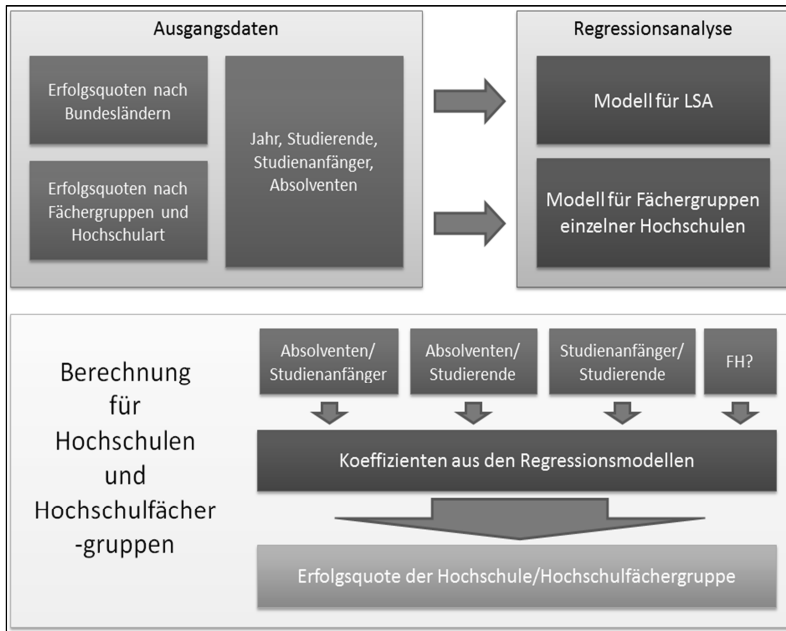
<sup>4</sup> Die ermittelte Schätzgleichung lautet:  $y = -21,078 + x_1*86,268 + x_2*-298,193 + x_3*357,191 + \text{FH}*10,494$ .

<sup>5</sup> 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.

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 geringfügige Kalibrierung der Konstanten notwendig.

### Übersicht 71: Berechnung der Erfolgsquoten



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.

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 ange-rechnet oder nicht. Auch hier ist eine Kalibrierung der Konstante not-wendig. Hier werden Kennzahlen jeweils aller Universitäten und aller Fachhochschulen (incl. KH Burg Giebichenstein) herangezogen und Er-folgsquoten auf Basis des ersten Regressionsmodells ermittelt. Dabei wird der Landeseffekt aus dem zweiten Schritt abgezogen. Danach wer-den die Werte nach dem Anteil an Studierenden des Landes gewichtet (Berichtsjahr 2010) und der Landesdurchschnitt aus beiden Erfolgsquo-ten (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 er-reicht, wenn man statt 4,15 den Wert 5,61 von der Konstante abzieht. Die Kalibrierung der Konstante rundet die Berechnungsgrundlage für die Er-folgsquoten ab. Diese wird nun auf alle Hochschulen und deren Fächer-gruppen angewandt.

### 15.2.2. Ergebnisse

Mittels der beschriebenen statistischen Verfahren konnte ein linearer Zu-sammenhang zwischen den amtlichen Hochschulstatistiken und den Er-folgsquoten hergestellt werden. So ließen sich auch für einzelne Hoch-schulen und Fächergruppen Erfolgsquoten berechnen. Dafür mussten die Koeffizienten, die den statistisch ermittelten linearen Zusammenhang mathematisch beschreiben, mit den entsprechenden Detaildaten ver-knüpft werden. Hierfür wurden die Zahlen zu Studienanfängern, Studie-renden und Absolventen einbezogen.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Ermittlung sind:

- Die größte Differenz zum Bundeswert der Studienerfolgsquote wei-sen 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 zwei Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt, in den Ingenieurwissenschaften zehn Prozentpunkte darunter:
  - Die universitäre ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in Sachsen-Anhalt (OvGU) liegt zwar mit ihrer Abbruchquote deutlich unter dem Bundeswert (–13 Prozentpunkte). Doch in Mathematik/Naturwissenschaften entsprechen die beiden sachsen-anhaltischen Universitäten dem Bundesmittel.
  - 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 fünf bis acht 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 sechs Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über vier Studienanfängerjahrgänge):<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> 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 zehn Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland.

Hierbei 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 für die Martin-Luther-Universität berechneten Erfolgsquoten liegen in einer Fächergruppe, den Mathematik/Naturwissenschaften, auf bundesdeutschem Niveau, bzw. mit einem Wert von 65 % 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 (–16 Prozentpunkte) auf.
- 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 Kunstwissenschaften sowie in den zahlenmäßig größten Fächergruppen der MLU, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, und den Sprach- und Kulturwissenschaften. In diesen Fächergruppen wurden für die OvGU deutlich höhere Erfolgsquoten berechnet. In Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wie auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften liegt die Erfolgsquote der MLU je elf Prozentpunkte hinter der OvGU (57 % und 55 % gegenüber 68 % und 66 %), in den Kunstwissenschaften 48 Prozentpunkte (61 % gegenüber 109 %<sup>7</sup>), wobei hier die sehr geringe Anzahl Studierender dieses Fachs an der OvGU in Rechnung gestellt werden muss.

---

<sup>7</sup> 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. 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 Absolvenzahlen der Hochschule in den einbezogenen Berichtsjahren hervorgerufen werden.

- Die berechneten Erfolgsquoten der OvGU fallen zwar in fast allen Fächergruppen höher aus als an der MLU, mit Ausnahme der Kunstwissenschaften liegen die Erfolgsquoten dennoch stets unterhalb des bundesweiten Durchschnitts (für Universitäten).
- Die geringsten Abstände zum Bundesschnitt können an der OvGU 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. Am weitesten vom Bundesschnitt entfernt liegt die Erfolgsquote der größten Fächergruppe der OvGU, der Ingenieurwissenschaften: Mit 55 % ist sie –13 Prozentpunkte von der Erfolgsquote aller deutschen Universitäten entfernt und damit zugleich die Fächergruppe der OvGU mit der niedrigsten Erfolgsquote.
- In der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften erreichen an den sachsen-anhaltischen Universitäten deutlich weniger Studierende ihr Examen als an anderen Universitäten Deutschlands (78 % gegenüber 94 %). Zwar ist die Abbruchquote unter den Medizinern 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. An der MLU und an der OvGU entscheiden sich jedoch nach unseren Berechnungen überdurchschnittlich viele Studierende dieser Fächergruppe zum Abbruch des Studiums bzw. zu einem Hochschulwechsel.<sup>8</sup> Nach der Exmatrikuliertenstatistik der Hochschulen Sachsen-Anhalts liegt jedoch in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften ein relativ hoher Wechselanteil (18 %) bei gleichzeitig moderaten Studienabbrüchen vor. Demnach würden sich verhältnismäßig viele Studierende dieser Fächergruppe für die Fortsetzung ihres Studiums oder für ein weiteres Studium an einer anderen Hochschule 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

---

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

<sup>8</sup> Das Wechselverhalten der einzelnen Fächergruppen der Hochschulen Sachsen-Anhalts wird in unsere Berechnungen nicht einbezogen. Ein überdurchschnittlich hohes Wechselverhalten einer bestimmten Fächergruppe kann sich dadurch auf die Abbruchquoten auswirken und diese verzerren.

Studienortentscheidung korrigiert wird zugunsten individuell präferierter Studienorte.

- Die dem Bundesschnitt unterliegenden universitären Erfolgsquoten in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft werden von den sachsen-anhaltischen Fachhochschulen und der KH Burg aufgewogen und sorgen in einem Vergleich aller Hochschulen Sachsen-Anhalts mit den deutschen Hochschulen sogar für einen Vorsprung Sachsen-Anhalts in dieser Fächergruppe bezüglich der Erfolgsquoten.
- Für die KH Burg wurde eine überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote von 96 % errechnet. Auf Grund steigender Absolventenzahlen bei gleich bleibenden Studierendenzahlen können die Erfolgsquoten zwar etwas positiver ausfallen als im Falle steigender Studierendenzahlen. Dennoch sind überdurchschnittliche Erfolgsquoten an der KH Burg wahrscheinlich auf Grund des hochschuleigenen Zulassungsverfahrens. Auch die Exmatrikulationsstatistik deutet auf eine sehr geringe Abbrecher- und Wechselquote der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt hin.
- Betrachtet man die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, so liegen drei der vier sachsen-anhaltischen Fachhochschulen mit ihren Erfolgsquoten mit drei bis acht Prozentpunkten über dem deutschlandweiten Wert für Fachhochschulen. Nur die HS Anhalt unterliegt diesem Wert knapp mit –1 Prozentpunkt. Mit den berechneten Erfolgsquoten der ingenieurwissenschaftlichen Fächergruppe schneiden die Fachhochschulen zwar besser ab als alle bundesdeutschen Fachhochschulen im Mittel. Insgesamt unterliegen die Hochschulen Sachsen-Anhalts jedoch dem Bundesmittel in dieser Fächergruppe mit –10 Prozentpunkten. Laut Exmatrikuliertenstatistik brechen in dieser Fächergruppe am meisten Studierende das Studium ab. Zudem verlassen anteilig am wenigsten Studierende der Ingenieurwissenschaften die Hochschulen Sachsen-Anhalts mit Examen (im Verhältnis zu allen Exmatrikulierten).
- Die HS Merseburg kann über alle angebotenen Fächergruppen hinweg Erfolgsquoten aufweisen, welche die durchschnittlichen Quoten sachsen-anhaltischer Fachhochschulen sowie den Bundeswert der Fachhochschulen (zum Teil deutlich) übersteigen. So liegen die Erfolgsquoten der Mathematik/Naturwissenschaften und der Sprach- und Kulturwissenschaften knapp über hundert Prozent, d.h. es gab in diesen Fächern mehr Absolventen, als in der ursprünglichen Studien-

anfängerkohorte enthalten waren.<sup>9</sup> Diese Werte liegen zwischen 15 und 29 Prozentpunkten über den jeweiligen Landes- und Bundeswerten. Die Erfolgsquoten der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (96 %) und der Ingenieurwissenschaften (83 %) liegen zwar unter den zuvor genannten Fächergruppen, aber immer noch deutlich (7 bis 13 Prozentpunkte) über dem Landes- und Bundesdurchschnitt.<sup>10</sup>

- Unter den Fachhochschulen Sachsen-Anhalts liegt in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften einzig die HS Harz unter dem Bundeswert, und dies nur geringfügig mit  $-2$  Prozentpunkten (73 % gegenüber 75 %). Alle anderen sachsen-anhaltischen Fachhochschulen überstiegen diesen Wert.
- Die für die HS Magdeburg-Stendal ermittelten Erfolgsquoten entsprechen im großen und ganzen den Landes- und Bundeswerten. Die größte Differenz zum Bundesschnitt findet sich in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften, deren Erfolgsquote mit 113 % sehr hoch liegt (+16 Prozentpunkte über Bundeswert). Dies dürfte nicht zuletzt an der kontinuierlich rückläufigen Studierendenzahl in der Fächergruppe liegen: Seit 2006 ist diese von 717 auf 457 im Jahre 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 (86 %,  $-3$  Prozentpunkte unter Bundeswert).

---

<sup>9</sup> Werte über 100 % könnten auch, wie bereits für die KH Burg beschrieben, durch Zuwechsler erreicht werden. Angesichts der Entwicklung von Absolventen- und Studierendenzahlen ist dies jedoch weniger plausibel.

<sup>10</sup> Die Interpretation dieser Werte bedarf jedoch einer gewissen Zurückhaltung, da an der HS Merseburg bereits seit längerem rückläufige Studierendenzahlen zu beobachten sind, während im einbezogenen Zeitraum die Absolventenzahlen relativ hoch waren als Folge der hohen Studierendenzahl an der HS Merseburg um das Jahr 2006. 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: Dabei wird ein bestimmtes Verhältnis aus Studierenden und Absolventen unterstellt, dass nicht oder nur sehr bedingt auf schrumpfende Hochschulen zutreffen dürfte. 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 (Wenn man auf die Annahme verzichtet, dass ein Wachstum der Hochschule erwartungsgemäß wäre, und Stagnation als Basiswert annimmt).

- An der HS Harz lassen sich die meisten Studierenden (75 %) der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuordnen. Die hier berechnete Erfolgsquote unterschreitet mit 79 % den Landeswert um vier Prozentpunkte, den Bundeswert um neun Prozentpunkte. Rund zehn Prozentpunkte darüber liegt die Erfolgsquote dieser Fächergruppe an der HS Anhalt (89 %) die damit sowohl den Landes- als auch den Bundeswert übersteigt.
- 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.

### 15.3. Studienabbruchmotive

Studienerfolgsquoten lassen keine Aussagen zu den Gründen der darin auch abgebildeten Studienabbrüche zu. Deren Kenntnis jedoch ist notwendig, um den Abbrüchen entgegenwirken zu können. Die bisher umfangreichsten Befragungen von Studienabbrechern in Deutschland führte HIS Hannover durch. In Verbindung mit weiteren Befragungen und Studien lassen sich Abbruchgründe erfassen und zum Teil mit Fächergruppen verbinden.

Als bedeutsam für die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch erwiesen sich vor allem:

- *Studienwahl:* Hier spielen die Motivation der Studienwahl und die Informationen zum Studium eine wichtige Rolle. Eine intrinsische Motivation, Fachinteresse und ein ausführlicher Informationsstand bezüglich der Studieninhalte wirken sich positiv auf den Studienerfolg aus.<sup>11</sup>
- *Startbedingungen:* Neben den Herkunftsbedingungen, welche die Bildungslaufbahn im allgemeinen beeinflussen, wurde der schuli-

---

<sup>11</sup> Unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgramm (2011: 121), Heublein et al. (2009: 53ff.), Schiefele/Streblov/Brinkmann (2007: 134), Unger et al. (2009: 55ff).

schen Vorbildung – gemessen anhand der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) – in mehreren Studien Aussagekraft für den Studienerfolg nachgewiesen. Eine gute HZB-Note wirke sich ebenso positiv auf die Studienerfolgsaussichten aus und erhöhe zudem die Wahrscheinlichkeit, zum Wunschfach zugelassen zu werden.<sup>12</sup>

Wissens- oder Sprachdefizite erschweren das Studium schon in der Eingangsphase und können sich auf die Leistung sowie die soziale Integration negativ auswirken. Dabei müssen sich nicht nur Studienbeginner/innen mit Defiziten in der Lehrsprache, wie ausländische Studierende,<sup>13</sup> sondern auch alle anderen Studierenden fehlendes Vokabular in der jeweiligen Fachsprache aneignen. Das mehr oder weniger umfangreiche Vokabular muss zusätzlich zu dem bestehenden Lernpensum zu Beginn des Studiums erworben werden (Berthold et al. 2012: 88).

Zudem gehen einige Autoren von einem direkten Einfluss der sozioökonomischen Herkunft aus. Studienanfänger/innen aus bildungsferneren Schichten müssen demnach größere Anpassungsleistungen erbringen, da sie dem institutionellen Habitus der Hochschule – Werte, Wissen, Sprache – weniger ähneln als Studierende aus bildungsnahen Schichten. (U.a. Byrom/Lightfoot 2012: 127ff., Thomas 2002: 430ff.)

- *Physische und psychische 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.<sup>14</sup>
- *Studienbedingungen:* Die Situation der Studierenden wird immer auch direkt durch das Lernumfeld beeinflusst. So hängen Leistungsprobleme von den Anforderungen im Studium ab. Zunächst sind Un-

---

<sup>12</sup> 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. U.a. Albrecht/Nordmeier (2011: 144), Heublein et al. (2009: 78), Lewin/Lischka (2004: 38).

<sup>13</sup> Ausländische Studierende brechen wesentlich häufiger als deutsche Studenten ihr Studium an deutschen Hochschulen ab. Laut HIS-Absolventenstudie 2010 brachen unter den Bildungsausländern im Bachelor-Studium 46 % das Studium vorzeitig ab und 63 % der diplom- und magisterstudierenden Bildungsausländer. Berthold et al. (2012: 88), Burkhart/Heublein/Wank (2011: 50ff.), Heublein et al. (2012: 33ff.).

<sup>14</sup> unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgramm (2011: 119f.), Fellenberg/Hannover (2006: 396f.), Ihsen (2010: 44f.)

terschiede im Anspruchsniveau zwischen Studiengängen wahrscheinlich. Daneben bestehen Unterschiede in der fachspezifischen Lehre – den didaktischen Methoden – und dem Lernumfeld: 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. Auch schwierige Studiensituationen wie eine hohe Prüfungsdichte können zu einem starken Anstieg von Arbeitsbelastung und Leistungsdruck führen.

- *Externe Faktoren:* Der bedeutsamste externe Faktor, 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. (Vgl. Heublein et al. 2009: 25, 32)
- *Integration:* Der (soziale und akademische) Integrationsprozess der Studierenden in das System Hochschule ist von zentraler Bedeutung für den Studienerfolg. 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. (U.a. Gensch/Kliegl 2011: 11f., Tinto 1975/1988)

Leistungsprobleme stiegen als ausschlaggebende Abbruchgründe stark an, die sich auch mit den Studiensituationen 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 ver-



kürzte Abbruchzeitpunkt nach Einführung des Bachelor/Master-Systems hin.<sup>15</sup>

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. (Heublein et al. 2012: 1f.)

Die Gründe für die Entscheidung zum Abbruch des Studiums variieren mit der Dauer, die die Studierenden an der Hochschule verbrachten: Während bei frühen Studienabbrüchen nicht erfüllte Erwartungen eine große Rolle spielen, brechen Studierende in höheren Semestern auf Grund ihres höheren Alters hingegen häufiger aus finanziellen oder familiären Gründen oder auf Grund beruflicher Neuorientierung das Studium ab als frühe Studienabbrecher.<sup>16</sup>

Zu den Fächergruppen, die über die Jahre der Erhebungen hinweg konstant hohe Abbruchquoten aufweisen, zählen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Sprach- und Kulturwissenschaften (Heublein et al. 2012, StatBA 2012: 12). In der Fächergruppe Medizin lassen sich hingegen anhaltend niedrige Studienabbruchquoten beobachten (ebd.). Als Gründe für fachspezifische Unterschiede bezüglich der Abbruchquoten können sich unter anderem die Studieninhalte, die damit verbundenen Leistungsanforderungen, die Fachsprache oder die Fachkultur, wie fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen auswirken. (Derboven/Winker 2010: 74, Seymour/Hewitt 1997)

Zulassungsbeschränkte Studiengänge weisen im allgemeinen sehr geringe Abbruchquoten auf. Hier stellen die Hochschulen zusätzliche Anforderungen an die Passfähigkeit der Studierenden. Diejenigen, die so ausgewählt wurden, brechen dann seltener das Studium ab: zum einen auf Grund der Abschöpfung von Studienbeginnern mit guten schulischen Vorleistungen (was mit der geringerer Abbruchwahrscheinlichkeit korre-

---

<sup>15</sup> Bargel/Ramm/Multrus (2008: 23), Blüthmann/Thiel/Wolfgramm 2011: 111, Heublein (2012: 3), Heublein et al. (2009: 21f., 47), Isserstedt et al. (2010: 323), Metzger/Schulmeister (2011: 75f.), Multrus/Ramm/Bargel (2010: 11ff.)

<sup>16</sup> Heublein et al. (2009: 51), Heublein/Spangenberg/Sommer (2003: 40ff.), Unger et al. (2009: 47)

liert), zum anderen wegen der Hürden, die eine höhere Studienmotivation voraussetzen als zulassungsfreie Studiengänge.<sup>17</sup>

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 (zusammen betrachtet), die in Sachsen-Anhalt von 68 % aller Studierenden belegt werden, die Abbruchmotive „Leistungsprobleme“ und „finanzielle Probleme“ (Heublein et al. 2009).

Männer brechen zwar häufiger das Studium ab als Frauen; dies kann jedoch weitestgehend durch die geschlechtsspezifische Fachwahl 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 erfolgssarken Fächern zu finden sind. (Isserstedt et al. 2010: 152f.)

#### **15.4. Handlungsoptionen**

Für die Hochschulen ergeben sich aus den dargestellten Entwicklungen 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.
- Neben einer Verlängerung der Regelstudienzeit oder einem Vorstudienjahr können die Flexibilisierung der Studienzeiten durch Teilzeitstudiengänge bzw. die Ermöglichung unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten helfen, das Studium mit unterschiedlichen Lebenssituationen zu vereinbaren (Gensch/Kliegl 2011: 121). Beispielsweise können Studierende so eher einer parallelen Erwerbstätigkeit nachgehen. Damit ließe sich bestehenden finanziellen Problemen von Stu-

---

<sup>17</sup> Beispiel Medizinstudium: Heublein et al. (2009: 157). Zudem können Zulassungsbeschränkungen bewirken, dass Studierende im Wunschfach nicht zugelassen werden, was sich auf die Studienmotivation in einem ersatzweise gewählten (zulassungsfreien) Studiengang negativ auswirken kann.

dierenden entgegenwirken, die bisher häufig zum Abbruch des Studiums führen. (Heublein et al. 2009)

- Unterstützender und beratender Maßnahmen sind während des gesamten Studienverlaufs und über alle Fächergruppen hinweg für alle Studierenden wichtig und können Problemlagen der Studierenden reduzieren.
- Auch den an Bedeutung gewonnenen Leistungsproblemen kann mit unterstützenden Maßnahmen bezüglich des Lernprozesses begegnet werden, wie der Vermittlung von Lernstrategien oder Unterstützung bei der Entwicklung einer soliden Selbstwirksamkeitseinschätzung. Tutorien und Brückenkurse können Hilfen zum Selbststudium sein sowie studienrelevante Kenntnisse vermitteln und Prüfungsleistungen vor- und nachbereiten.
- Zudem kann Leistungsproblemen und mangelnder Studienmotivation mit Änderungen der Lehr- und Lernkultur begegnet werden. Dafür muss zuerst die Lehr- und Lernkultur des jeweiligen Fachbereichs betrachtet werden, um konkretere Maßnahmen formulieren zu können.<sup>18</sup>
- 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.
- Frühzeitige Maßnahmen in der Studieneingangsphase sind besonders erfolgsversprechend, um mögliche potenzielle Abbruchgründe im weiteren Studienverlauf zu reduzieren. Hier werden Startbedingungen ausgeglichen, die Studienwahl wird geprüft, und es findet die Einbindung in soziale und akademische Netzwerke statt.<sup>19</sup>
- Für den Ausgleich von Startbedingungen, wie unterschiedliche Wissens- und Sprachkenntnisse, eignen sich im besonderen Unterstützungsleistungen wie etwa Brückenkurse. Deren Ziel ist eine erfolgreiche Integration aller Studienbeginner in das Hochschulsystem.
- Um eine gelingende Integration in die akademischen und sozialen Netzwerke zu fördern, 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) oder keinen Zugang zu informellen Lerngruppen haben. Dies spielt eine besonders bedeutende Rolle vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft. Integrative Unterstützungs-

---

<sup>18</sup> Fellenberg/Hannover (2006: 396), Stinebrickner/Stinebrickner (2011: 5)

<sup>19</sup> Kossack/Lehmann/Ludwig (2012: 7), Kossack (2012: 95)

angebote sollten möglichst niederschwellig gestaltet werden und z. B. von älteren Studierenden angeboten werden.

- Für eine gefestigte Studienwahl benötigen die Studierenden ausreichend Informationen zu den Studienbedingungen und -inhalten. Zudem muss es gelingen, die individuellen Interessen mit den Studieninhalten zu verknüpfen, um Studienmotivation und Fachidentifikation zu stärken. Hierfür können die Hochschulen den Studienbeginnern, z.B. in Orientierungsseminaren, die Möglichkeit geben, die Studienwahl ohne die Notwendigkeit eines Abbruchs zu überprüfen.
- Neben allgemeinen Informationen zu Studienbedingungen und -ablauf sollte ein realistisches Bild der Studieninhalte vermittelt werden. Dazu zählt unter anderem der Hinweis auf den bestehenden Praxisbezug im Studium und die Bedeutung von grundlegenden Veranstaltungen für den weiteren Studienverlauf.
- Für häufig auftretende Problemlagen gibt es auch besonders geeignete Maßnahmen. Bestimmte Abbruchmotive häufen sich bei bestimmten Fächergruppen, und auf Grund der Ursachen von Abbrüchen lassen sich zudem Zielgruppen formulieren, bei denen von einer besonderen Wirksamkeit der Maßnahmen ausgegangen wird (Übersicht 72).

Auf Grund 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 Studiumfeld schaffen, welches Studienschwierigkeiten nicht (zusätzlich) verschärft, sondern dazu beiträgt, diese Schwierigkeiten zu lösen. Durch eine professionelle und abgestimmte Studienplanung und -organisation kann das Empfinden von übermäßiger Arbeitsbelastung und Leistungsdruck reduziert werden, statt diese z.B. durch die Ballung von Prüfungen zu erhöhen.

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 angelas-

*Übersicht 72: Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick*

<b>Zeitpunkt</b>	<b>Ziele</b>	<b>Zielgruppe</b>	<b>Fächergruppen</b>	<b>Maßnahmen</b>
Studien- eingangs- gangs- phase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgleichen von ungleichen Startbedingungen</li> <li>• Information</li> <li>• akademische Integration</li> <li>• Soziale Integration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uninformierte Studienbeginner</li> <li>• Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach-/Wissensdefizite)</li> <li>• Studierende, die einer Minderheit angehören</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung</li> <li>• Unterstützungsmaßnahmen</li> <li>• Information</li> <li>• integrative Maßnahmen</li> </ul>
Studien- eingangs- gangs- phase und weiterer Studien- verlauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistung verbessern</li> <li>• Motivation erhalten</li> <li>• Verbesserung der Lehr- und Lernkultur</li> <li>• Integration in studentische Netzwerke</li> <li>• problematische Studienbedingungen wie Zeitkonflikte vermeiden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende mit Leistungsproblemen</li> <li>• Studierende mit geringem Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeitseinschätzung</li> <li>• Studierende ohne Zugang zu informellen Netzwerken</li> <li>• erwerbstätige Studierende</li> <li>• Studierende mit Finanzierungsproblemen</li> <li>• Studierende mit Familie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medizin und Gesundheitswissenschaften</li> <li>• Mathematik und Naturwissenschaften</li> <li>• Ingenieurwissenschaften</li> <li>• Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</li> <li>• Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</li> <li>• Sprach- und Kulturwissenschaften</li> <li>• Sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Vermittlung von Lernstrategien)</li> <li>• Motivationsveranstaltungen</li> <li>• Änderung der Didaktik / Lehrkultur</li> <li>• Unterstützung und Beratung (z.B. Finanzierungsmöglichkeiten)</li> <li>• Flexibilisierung von Studienangeboten</li> <li>• Studienorganisation professioneller gestalten</li> </ul>

tet werden. Dass sich dort mehr Abbruchrisiken realisieren, liegt vielmehr in der Natur der Zulassungsfreiheit begründet.

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

## 15.5. Fazit

Nach den Berechnungen des Statistischen Bundesamts erreichen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts im Vergleich zu den anderen Flächenländern am wenigsten Studierende ihren Hochschulabschluss. Laut den neuesten Berechnungen für die Studienanfängerkohorte 2002 schließen 67,2 % der Studenten in Sachsen-Anhalt ihr Studium erfolgreich ab. Der bundesdeutsche Durchschnitt dieser Kohorte liegt bei 74,9 % (StatBA 2012: 10). Dies allerdings lässt sich durchaus auch als (Teil-)Erfolg lesen:

- Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmten. Das heißt: Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsen-Anhalts – hier vor allem solche mit Fachhochschulreife – konnten gut in das Hochschulsystem überführt werden.
- Während die Zahl der Absolventen deutscher Hochschulen (bestandene Hochschulprüfungen incl. Promotionen) von 2000 bis 2011 um mehr als 80 Prozent gestiegen ist, nahm sie in Sachsen-Anhalt um 134 Prozent zu. Betrachtet man nur die Absolventen des Erststudiums, so ist der Unterschied zwischen bundesdurchschnittlicher Steigerung der Absolventenzahlen und derjenigen in Sachsen-Anhalt noch deutlicher: bundesweit nahm die Zahl der Absolventen um 74 Prozent zu, in Sachsen-Anhalt um 141 Prozent. (StatBA 2012a)

Gleichwohl bestehen Herausforderungen: Die Studienerfolgsquoten Sachsen-Anhalts entsprechen über vier Jahre gemittelt 92 % des Bundeswertes. Zudem 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 Herkünfte (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich indi-

viduell mit einem Hochschulstudium verbinden. Damit werden zunehmend auch solche Studierende in die Hochschulen gelangen, die nach den bisherigen Erfahrungen erhöhten Studienabbruchrisiken unterliegen.

Für die Zukunft wird es auf Grund des demografischen Wandels 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.

### Literatur

- Albrecht, André/Volkhard Nordmeier (2011): Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie, in: Die Hochschule 20 (2), S. 131–145.
- Bargel, Tino/Michael Ramm/Frank Multrus (2008): 10. Studierenden survey 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](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf) (10.2.2013).
- Berthold, Christian/Hannah Leichsenring/Uwe Brandenburg/Andrea Güttner/Anne-Kathrin Krefit et al. (2012): Diversity Report. CHE Consult GmbH, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf) (10.2.2013).
- Blüthmann, Irmela/Felicitas Thiel/Christine Wolfgramm (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?, in: Die Hochschule 20 (1), S. 110–126, [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11\\_1/Bluethmann.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Bluethmann.pdf) (22.4.2013).
- Burkhardt, 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](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-derboven-winkler.pdf> (10.02.2013).
- Fellenberg, Franziska/Bettina Hannover (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen 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\\_-\\_Gruppo\\_-\\_Text.pdf](http://www.ezw-sp.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/Schulpaeda/Vorlesung/2007/Arbeitsauftrag_1_-_Gruppo_-_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 Hoch-

- schulforschung und Hochschulplanung, München, [http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/ihf\\_studien\\_hochschulforschung-80.pdf](http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-80.pdf) (15.2.2013).
- 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](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 Exmatrikulierten 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](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](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf) (20.2.2013).
- 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](http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf) (11.2.2013).
- Ihnen, 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](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/wslds1\\_2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wslds1_2009.pdf) (15.2.2013).
- Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase, in: Peter Kossack, Uta Lehmann und Joachim Ludwig (Hg.), Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 91–104.
- Kossack, Peter/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (2012): 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.
- Lewin, Dirk/Irene Lischka (2004): 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.
- 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](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf) (11.2.2013).
- Schiefele, Ulrich/Lilian Streblov/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.
- Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studierenerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2013. 77 S.; auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf) (7.6.2013).
- Seymour, Elaine/Nancy M. Hewitt (1997): *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*, Westview Press, Boulder, Colorado/Oxford.
- 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](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](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/ KennzahlenNichtmonetaer2110431067004.pdf?__blob=publicationFile) (11.2.2013).
- 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).
- Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus, in: *Journal of Educational Policy* 17 (4), S. 421–442.
- 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/Fruherer\\_Studienabbruch\\_an\\_Universitaeten\\_in\\_OEsterreich.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Fruherer_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf) (13.2.2013).