

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Studienabbruch, Fach- und Hochschulwechsel

- Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick.
 - Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs
- Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey
 - Studienabbruch und Studienfachwechsel in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen
- Prävention des Studienabbruchs an der Universität Göttingen
- Ergebnisse einer Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch
 - Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen
- BEST-FIT – Erfolgskonzept der Hochschule Würzburg-Schweinfurt für den erfolgreichen Studienabschluss und Berufseinstieg
 - Das „nullte“ Semester in Aachen – Orientierung erleben
 - Karriere im zweiten Anlauf: SWITCH – Die Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen

3+4
2015

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Susan Harris-Hümmert, Dr., Post-doctoral Research Fellow, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Michael Heger, Dr., Prof., Geschäftsführer des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Fachhochschule Aachen

Stefan Hornbostel, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

René Krempkow, Dr., wissenschaftlicher Referent im Bereich „Programm und Förderung“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hauptstadtbüro Berlin

Lukas Mitterauer, Dr., stellvertretender Leiter der besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung, Universität Wien

Philipp Pohlenz, Dr., Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Humanwissenschaftliche Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.10.2015

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

65

Theoretisch- konzeptioneller Rahmen

Julia Ebert & Ulrich Heublein

Studienabbruch an deutschen Hochschulen:
Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den
Voraussetzungen der Prävention

67

Sarah Schmid

Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des
Studienerfolgs

74

Empirische Qualitätsforschung

Susan Harris-Hümmert

Student attrition: a search for adequate definitions and
initial findings from a university-wide student survey

81

Wenke Seemann

Studienabbruch und Studienfachwechsel: Eine Studie
zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen
Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität
zu Berlin

87

Jörn Alpei & Ulrich Löffler

Herausforderungen und Maßnahmen zur Prävention
des Studienabbruchs an der Georg-August-Universität
Göttingen

94

Dirk Reifenberg, Jörg Jörissen & David Peters

Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu
Hochschulwechsel und Studienabbruch

99

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Florian Hofmann

Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und
Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen
des Qualitätspakt-Lehre-Projekts
„Für ein richtig gutes Studium“

106

Gabriele Saueressig & Sibylle Wollenschläger

BEST-FIT – Ein Erfolgskonzept: Wie die Hochschule
für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt
(FHWS) Studierende zum erfolgreichen
Studienabschluss führt und fit macht
für den Berufseinstieg

113

Jonas Gallenkämper & Vera Richert

Das „nullte“ Semester in Aachen
– Orientierung erleben

118

Peter Gronostaj

Karriere im zweiten Anlauf: SWITCH –
Die Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen

124

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

IV

3+4 | 2015

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)

**Teaching is Touching the Future
Academic Teaching within and across Disciplines**

Tagungsband

Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der Autor/innen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.

Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.



ISBN 978-3-937026-97-5, Bielefeld 2015,
390 Seiten, 56.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

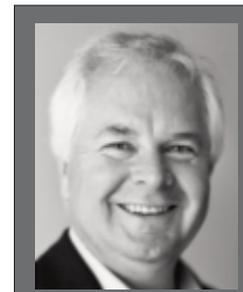
Das vorliegende Doppelheft ist dem Themenkreis Studienabbruch, Fach- und Hochschulwechsel gewidmet. Das Thema ist aus verschiedenen Gründen hochaktuell. In der dritten Phase des Hochschulpaktes, der von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) am 30.10.2014 beschlossen wurde, werden die Länder ab 2016 zehn Prozent der Bundes- und Landesmittel für Maßnahmen zur Senkung des Studienabbruchs einsetzen. Auch sehen beispielsweise die Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung in Niedersachsen für die Erarbeitung von Zielvereinbarungen vor, dass die Hochschulen die individuellen Gründe für einen Studienabbruch ermitteln und Studienabbrechern geeignete Beratungsangebote für den weiteren Berufsweg vermitteln. Darüber hinaus wird bei der Reakkreditierung von Studiengängen von den Hochschulen erwartet, dass sie das Thema Studienabbruch im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung aufgreifen und beispielsweise über die Ergebnisse von Studienabbrecherbefragungen berichten.

Vor diesem Hintergrund enthält das vorliegende Doppelheft neben theoretisch-konzeptionellen Beiträgen zum Begriff und zur Erklärung des Phänomens Studienabbruch vor allem Berichte über empirische Studien zum Umfang, zu den Ursachen und zur Prävention des Studienabbruchs an einzelnen Hochschulen. Darüber hinaus berichtet Hochschulen in diesem Heft über eingeleitete Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen. Der abschließende Beitrag beschreibt am Beispiel der Stadt Aachen, durch welche Angebote die Berufseinmündung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern in der Hochschulregion Aachen unterstützt wird.

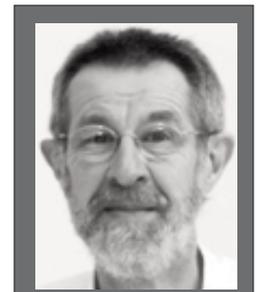
Im einleitenden Beitrag stellen *Julia Ebert und Ulrich Heublein* im Überblick die Arbeiten des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zu Umfang, Ursachen und Prävention von Studienabbrüchen an deutschen Hochschulen vor. Sie weisen zu Recht darauf hin, dass die amtliche Statistik derzeit den Umfang des Studienabbruchs nicht als statistischen Wert ausweisen kann. Dies wird erst mit der geplanten Einführung einer Studienverlaufsstatistik möglich sein. Die Autoren identifizieren in ihrem Beitrag ausschlaggebende Motive und Risikofaktoren für einen Studienabbruch und leiten daraus eine Typologie von Studienabbrechern ab. Für die Sicherung des Studienerfolgs im Studienverlauf empfehlen Ebert und Heublein Qualitätszirkel, die in Studiengängen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik bereits erfolgreich implementiert worden sind. **Seite 67**

Sarah Schmid vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gibt einen Überblick über Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs. Die Autorin identifiziert zunächst Problemlagen, die einen Studienabbruch begünstigen. Im Anschluss daran beschreibt sie die wichtigsten Bedingungsfaktoren und Ursachen der jeweiligen Problemlage und schlägt zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs vor. **Seite 74**

Susan Harris-Hümmert von der Universität Speyer problematisiert in ihrem Beitrag den deutschen Begriff



Hans-Dieter Daniel



Michael Heger

„Studienabbrecher“. Der Begriff sei für das Studierendenmonitoring einer einzelnen Hochschule ungeeignet, weil er in seiner alltagssprachlichen Verwendung nicht erlaubt, zwischen finalen Studienabbrechern und Studiengang- und Hochschulwechslern zu unterscheiden. Um mehr über die Motive für die Wahl und den Wechsel der Hochschule und des Studiengangs zu erfahren, die als gute Prädiktoren für den Studienerfolg angesehen werden, hat die Universität Würzburg eine Studieneingangsbefragung beim Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Auftrag gegeben. Erste Ergebnisse der Studieneingangsbefragung werden in dem Beitrag von Susan Harris-Hümmert vorgestellt. **Seite 81**

Wenke Seemann beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Studienabbruch und Studienfachwechsel in den MINT-Fächern. In diesen Studiengängen kommen Abbrüche und Wechsel bundesweit am häufigsten vor. Die Autorin prüft, ob auch an der Humboldt-Universität zu Berlin die MINT-Fächer in dieser Hinsicht besonders auffällig sind. Sie berichtet darüber hinaus die Ergebnisse einer Onlinebefragung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern sowie von Studienfachwechslerinnen und -wechslern in mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengängen, um Handlungsoptionen entwickeln zu können, die den Studienerfolg in den MINT-Fächern erhöhen helfen. Bei den Fachwechslern liegt der Fokus auf Studierenden, die von einem MINT-Studiengang in einen nicht mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengang innerhalb der Humboldt-Universität zu Berlin gewechselt sind. Die Analysen werden differenziert nach den Studiengangsarten Mono-BAs und Kombinations-BAs. **Seite 87**

Jörn Alpei und Ulrich Löffler analysieren den Verbleib einer Studienanfängerkohorte in grundständigen Studiengängen an der Georg-August-Universität Göttingen über einen Zeitraum von fünf Jahren. Die Studienverlaufsstatistik ihrer Universität zeigt, in welchem Umfang das Studium innerhalb von fünf Jahren erfolgreich im ursprünglich gewählten Studiengang abgeschlossen wird und in welchem Umfang ein Wechsel innerhalb der Universität, ein Hochschulwechsel oder ein endgültiger Studienabbruch erfolgt. Darüber hinaus werden auf der Grundlage von Studienverlaufsstatistiken die Schwundquoten für sieben Studienanfängerkohorten ausgewiesen, und zwar differenziert nach Fachkulturen und BA- und MA-Studiengängen. Mit modernen IT-Werkzeugen

wird z.Z. ein flexibles Berichtssystem aufgebaut, um studiengangspezifische Analysen von Daten etwa zum Erwerb von Leistungspunkten durch Studierende einer Anfängerkohorte zu ermöglichen. Der Beitrag beschreibt ferner ausgewählte Maßnahmen, welche die Universität Göttingen ergriffen hat, um den Studienerfolg ihrer Studierenden zu verbessern und Studienabbrüchen vorzubeugen. **Seite 94**

Dirk Reifenberg, Jörg Jörissen und David Peters erläutern Konzept und erste Ergebnisse von Befragungen Exmatrikulierter ohne Abschluss an mehreren Fachhochschulen Nordrhein-Westfalens. Sie ermitteln neben performanten in durchaus nicht vernachlässigbarem Umfang auch sogenannte ‚nonperformante‘ Exmatrikulierten, also solche, die das verlassene Studium nie wirklich begonnen haben. Der Ansatz arbeitet relevante Abbruch-/Wechselgründe, internale und externale Attribuierungen heraus, ebenso unterschiedliche Entwicklungszeiten und -phasen hin zur jeweiligen Exmatrikulationsentscheidung. **Seite 99**

Florian Hofmann beschreibt in seinem Beitrag Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen an der Philipps-Universität Marburg. Der Fokus liegt auf Maßnahmen, denen eine studiengangspezifische Analyse des Umfangs und der Ursachen von Studienabbrüchen zugrunde liegt. Für die Analyse des Umfangs des Studienabbruchs werden Einschreibe- und Absolventendaten sowie die Studienverlaufsstatistik ausgewertet. Die

Studienabbruchsgründe werden mittels Studiengangsevaluationen und Absolventenstudien ergründet. **Seite 106**

Gabriele Saueressig und Sibylle Wollenschläger berichten in ihrem BEST-FIT-Beitrag sowohl über Instrumente zur Vermeidung eines Studienabbruchs als auch über das Learn-Fab-Konzept der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurth (FHWS) zur langfristigen Fachkräftesicherung mittels wirklich praxistauglicher Absolventinnen/en. **Seite 113**

Jonas Gallenkämper und Vera Richert stellen das Konzept und erste Evaluationsergebnisse zu einem hochschularten-übergreifenden Gemeinschaftsprojekt der RWTH und FH Aachen für die Studienvorbereitungsbzw. Eingangsphase dar, ein „nulltes Semester“, zum richtigen Einsteigen, um nicht auszusteigen. **Seite 118**

Peter Gronostaj skizziert knapp das spätestens nach dem Besuch der Bundeskanzlerin mittlerweile bundesweit renommierte SWITCH-Projekt der Stadt Aachen, der IHK Aachen und des Berufskolleg Wirtschaft Verwaltung Aachen. Mit diesem Kooperationsprojekt erhalten Studienabbrecher/innen die Chance, in einem sehr kurzen und finanziell „überbrückbaren“ Zeitraum einen hochwertigen Berufsabschluss zu erwerben. Dabei finden die im abgebrochenen Hochschulstudium gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen ausdrückliche Wertschätzung. **Seite 124**

Hans-Dieter Daniel und Michael Heger

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 150 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, kostenlos zum Herunterladen an.

Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

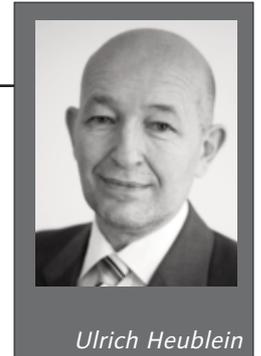
Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Julia Ebert & Ulrich Heublein

Studienabbruch an deutschen Hochschulen: ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention



Julia Ebert



Ulrich Heublein

Studienabbruch ist gegenwärtig ein viel diskutiertes hochschulpolitisches Thema in Deutschland. Die aktuelle Diskussion findet vor dem Hintergrund eines für viele Branchen prognostizierten Fachkräftemangels statt. In der Verminderung der Studienabbruchquote wird dabei eine Möglichkeit zur Steigerung des Angebots an akademisch ausgebildeten Fachkräften gesehen. An den Hochschulen wächst ebenfalls das Interesse an einem möglichst hohen Studienerfolg. Angesichts eines gestiegenen politischen Legitimationsdrucks lassen sich an vielen Hochschulen zahlreiche Aktivitäten und Initiativen zur Sicherung des Studienerfolgs beobachten. So ist die Erhöhung des Studienerfolgs auch ein zentrales Ziel des Bund-Länder-Programms „Qualitätspakt Lehre“. Durch die Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualitäten soll dabei an den beteiligten Hochschulen der Studienabbruch gesenkt und der Studienerfolg erhöht werden. Allerdings zeigt es sich, dass eine Minderung des Studienabbruchs ein Vorgehen verlangt, das dessen Komplexität hinreichend berücksichtigt.

1. Studienabbruchquote

Angesichts der hochschulpolitischen Bedeutung des Themas Studienabbruch ist schon die Frage nach Umfang und damit der Relevanz des Studienabbruchs eine wichtige Forschungsfrage der empirischen Hochschulforschung. Die amtliche Statistik ist derzeit noch nicht in der Lage, Studienabbruch bzw. Studienerfolg als statistischen Wert auszuweisen. Dazu bedarf es der – beabsichtigten – Einführung einer Studienverlaufsstatistik. Aber gleich auf welchem Wege der Umfang des Studienabbruchs ermittelt wird, ob im Rahmen einer statistischen Erhebung oder eines Schätzverfahrens, eine Voraussetzung für die Ermittlung von Abbruchquoten ist, den Studienabbruch von studentischen Wechselvorgängen innerhalb des Hochschulsystems zu unterscheiden. In der empirischen Hochschulforschung werden unter Studienabbrechern ehemalige Studierende verstanden, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen. Fach- und Hochschulwechsel zählen demnach nicht als Studienabbruch. Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), vormals HIS-Institut für Hochschulforschung, berechnet bislang regelmäßig mit einem dafür entwickeltem Schätzverfahren bundesweite Studienabbruchquoten (Heublein et al.

2012). Für die Studienanfänger von 2008 bis 2009 in einem Bachelorstudium liegt der Umfang des Studienabbruchs an Universitäten bei 33% (Heublein et al. 2014, S. 3). Deutlich geringer fällt die Studienabbruchquote mit 23% im Bachelorstudium an Fachhochschulen aus. Beim Umfang des Studienabbruchs zeigen sich deutliche fachspezifische Differenzen. Während sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften einen vergleichsweise hohen Studienabbruch verzeichnen (Universitäten: 36% bzw. 39%, Fachhochschulen: 31% bzw. 34%), ist beispielsweise die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften durch einen geringeren Umfang an Studienabbruch gekennzeichnet (Universitäten: 27%, Fachhochschulen: 15%).

Im Vergleich zum Bachelorstudium fällt der Umfang des Studienabbruchs im Masterstudium deutlich geringer aus. Die Studienabbruchquote unter den Studierenden, die 2010 ein Masterstudium an einer Universität aufgenommen haben, liegt bei 11%. An den Fachhochschulen brechen sogar nur 7% der betreffenden Studierenden ihr Studium vorzeitig ab. Offensichtlich findet der entscheidende Teil der Selektion unter den Studierenden auf dem Weg zu einem Masterabschluss bereits im Bachelorstudium statt.

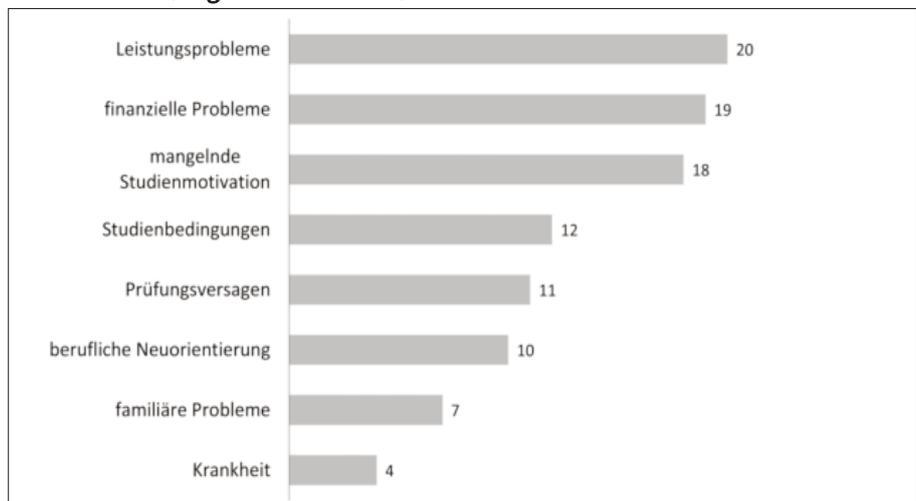
2. Motive und Gründe des Studienabbruchs

Für die Erklärung des Studienabbruchs unter den Studierenden verschiedener Fächergruppen, Abschluss- und Hochschularten spielt eine Vielzahl von Aspekten eine Rolle. In der empirischen Hochschulforschung gibt es allerdings bisher kein allgemeines, empirisch geprüftes Modell zur Erklärung des Studienabbruchs. Es existieren lediglich verschiedene theoretische Ansätze, die sich jeweils auf bestimmte Einflussfaktoren fokussieren (z.B. Tinto 1975; Spady 1970; Bean 1983; Hadjar/Becker 2004). In der Forschung besteht jedoch zunehmend wissenschaftlicher Konsens über die Multikausalität und die Prozesshaftigkeit des Studienabbruchs (Blüthmann et al. 2008, S. 406; Heublein 2014, S. 503). Das bedeutet: Ein Studienabbruch lässt sich in der Regel nicht auf einen einzigen Grund zurückführen, sondern es kommt im Studienverlauf zu einer Kumulation abbruchfördernder Faktoren, die sich untereinander bedingen und verstärken.

Zudem ist ein Studienabbruch nicht das Resultat einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung, sondern das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses (Heublein et al. 2010). Deshalb findet sich in den letzten Jahren auch in den Untersuchungen des DZHW in stärkerem Maße ein multikausales Herangehen bei der Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs. So wurde in einem aktuellen Forschungsprojekt, dessen Befunde 2016 vorgelegt werden können, ein Modell vom Studienabbruchprozess entwickelt, dem ein komplexes Verständnis des Abbruchprozesses zugrunde liegt (Heublein 2014).

In den vergangenen Jahren wurde an den deutschen Hochschulen eine Reihe von Untersuchungen zu den Gründen des Studienabbruchs durchgeführt (z.B. Pohlenz et al. 2007; Multrus et al. 2008; Thiel et al. 2007; Schiefele et al. 2007). Deutschlandweit repräsentative Ergebnisse zu den Ursachen und Gründen des Studienabbruchs liefern bisher jedoch nur die Untersuchungen des DZHW aus den Jahren 1994, 2000 und 2008. Im Folgenden sollen die Befunde zu den Ursachen des Studienabbruchs der aktuellsten Untersuchung aus dem Jahr 2008 vorgestellt werden. Im Rahmen dieser Studie wurden bundesweit 4.500 Exmatrikulierte des Studienjahrs 2007/08 an 87 deutschen Hochschulen befragt (Heublein et al. 2010). Unter den Befragten waren 2.500 Studienabbrecher. Bei den restlichen Teilnehmern handelt es sich um eine repräsentative Vergleichsgruppe von Absolventen. Bei den Ergebnissen gilt es zu beachten, dass sie die Situation unter den Exmatrikulierten des Jahrgangs 2008 wiedergeben. Zu diesem Zeitpunkt war die Umstellung von den bisherigen Studienstrukturen auf die neue Bachelor-Master-Struktur gerade abgeschlossen. Im Rahmen der aktuell am DZHW durchgeführten Studienabbruch-Studie werden erneut bundesweit Exmatrikulierte befragt. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass sich aus dieser Untersuchung neue Trends und neue Ergebnisse ergeben werden, da sich seitdem sowohl das Hochschulsystem als auch die Studierendenschaft verändert haben. Ausweitung der Studierendenschaft, weitere Differenzierung der Hochschullandschaft, Etablierung des Bachelor-Master-Systems, umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen von Förderprogrammen mögen als einige Stichworte für diese Veränderungen genügen. In der Befragung der Exmatrikulierten 2008 wurden 33 verschiedene Motive des Studienabbruchs erhoben, die mit Hilfe einer Faktoranalyse zu acht Motivgruppen zusammengefasst werden konnten (vgl. Abbildung 1). Die Studienabbrecher wurden gebeten, sowohl die Bedeutung der einzelnen Motive für das vorzeitige Beenden ihres Studiums einzuschätzen als auch den entscheidenden Abbruchgrund anzugeben. Bei einer Betrachtung des ausschlaggebenden Studienabbruchgrunds zeigt sich, dass drei Gruppen von Motiven die größte Bedeu-

Abbildung 1: Ausschlaggebende Motive des Studienabbruchs 2008 (Angaben in Prozent)



Quelle: DZHW Studienabbruchuntersuchung 2010.

tung aufweisen: Leistungsprobleme, finanzielle Probleme und mangelnde Studienmotivation. Jeweils etwa ein Fünftel verweist auf diese Abbruchgründe. Am häufigsten beenden Studierende ihr Studium aufgrund von Leistungsproblemen. Hinter diesem Abbruchgrund können Probleme bei der Bewältigung des Stoffumfangs, der Studienanforderungen oder des Leistungsdrucks, aber auch Zweifel an der persönlichen Eignung stehen. Finanzielle Probleme spielen ebenfalls eine große Rolle bei der Verursachung des Studienabbruchs, wobei sowohl finanzielle Engpässe als auch Probleme mit der Vereinbarkeit des Studiums und der Erwerbstätigkeit dabei von Bedeutung sind. An dritter Stelle steht der Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation. Die betreffenden Studierenden stellen im Studienverlauf fest, dass sie sich falsche Vorstellungen vom Studienfach und den damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten gemacht haben. Es gelingt ihnen deshalb nicht, eine adäquate Fachidentifikation zu entwickeln. Andere Gründe spielen für die Verursachung des Studienabbruchs eine geringere Rolle. So verweist jeweils etwa nur ein Zehntel der Studienabbrecher auf die Studienbedingungen, auf Prüfungsversagen sowie auf den Wunsch nach beruflicher Neuorientierung als entscheidenden Grund für das vorzeitige Beenden des Studiums. Hinter der Kritik an den Studienbedingungen als ausschlaggebendes Motiv steht vor allem ein fehlender Berufs- und Praxisbezug sowie eine mangelhafte Organisation des Studiums. Studienabbrecher, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen ihr Studium beenden müssen, stellen gewissermaßen eine Sondergruppe dar, weil es sich dabei um einen „unfreiwilligen“ Studienabbruch handelt. Diese Gruppe unterscheidet sich somit von den Studierenden, die ihr Studium aufgrund von Leistungsproblemen „freiwillig“ beenden. Ein Studienabbruch aufgrund des Wunschs nach einer beruflichen Neuorientierung kann sowohl durch das Streben nach einer praktischen Tätigkeit als auch das Angebot eines finanziell attraktiven oder fachlich interessanten Arbeitsplatzes hervorgerufen werden. Familiäre und gesundheitliche Gründe spielen die geringste Rolle als entscheiden-

der Grund für den Abbruch des Studiums. Während 7% der Studienabbrecher ihr Studium aus familiären Gründen vorzeitig beenden, dahinter stehen in der Regel Konflikte im Zusammenhang mit der Betreuung eines oder mehrerer eigener Kinder, weisen 4% auf gesundheitliche Probleme als entscheidenden Studienabbruchgrund hin.

3. Risikofaktoren

In der Exmatrikuliertenbefragung des DZHW aus dem Jahr 2008 wurden nicht nur die Gründe des Studienabbruchs erhoben, sondern auch eine Vielzahl von individuellen und institutionellen Bedingungen, von denen, ausgehend von theoretischen Überlegungen, ein Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs angenommen werden kann. Auf der Basis von Vergleichen zwischen Studienabbrechern und Absolventen können somit verschiedene Risikofaktoren für den Erwerb eines Hochschulabschlusses identifiziert werden.

Bereits in der Studienvorphase lassen sich verschiedene Bedingungsfaktoren für den späteren Studienerfolg ausmachen. So bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen den schulischen Voraussetzungen und dem Erreichen eines Studienabschlusses. Im Vergleich zu Absolventen weisen Studienabbrecher im Durchschnitt schlechtere Abiturnoten auf und erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung häufiger an Fachgymnasien, Kolleg- und Fachoberschulen. Die Bedeutung der schulischen Vorbereitung für den Studienerfolg variiert jedoch in hohem Maße fachspezifisch. Insbesondere für das Erreichen eines Studienabschlusses in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften sind ausreichende Vorkenntnisse in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern sowie eine entsprechende Leistungskurswahl von hoher Bedeutung. Den betreffenden Studierenden gelingt es offensichtlich nicht, größere fachliche Defizite im Studienverlauf rechtzeitig aufzuholen.

Die Motivation, aus der heraus die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach getroffen wird, hat ebenfalls einen beträchtlichen Einfluss auf den späteren Studienerfolg. Wenn die Studienentscheidung ausschließlich extrinsisch – d.h. durch das Streben nach Karriere, hohem Einkommen und Status – motiviert ist, erhöht dies das Risiko eines Studienabbruchs. Für das Erreichen des Studienziels bedarf es auch eines stärkeren fachlichen Interesses am gewählten Studienfach. Des Weiteren sind Studierende abbruchgefährdet, die in einem Studiengang eingeschrieben sind, der nicht dem eigentlichen Wunschfach entspricht.

Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass Studienabbrecher im Vergleich zu Studierenden, die ihr Studium erfolgreich abschließen, häufiger Leistungsprobleme im Studium haben. Sie fühlen sich durch die Höhe der Studienanforderungen, durch den Umfang des Stoffes und die erforderliche Selbstständigkeit in der Studiengestaltung häufiger überfordert. Zudem fällt die Selbsteinschätzung der Studienleistungen bei Studienabbrechern deutlich kritischer aus als bei Absolventen.

Deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich auch bei der Einschätzung der Studienbedingungen. Sowohl der Studienaufbau und

die Studienorganisation als auch die Betreuung durch die Lehrende werden von Studienabbrechern durchgängig kritischer beurteilt. Es kann davon ausgegangen werden, dass – objektiv betrachtet – erfolgreiche und scheiternde Studierende im Studium mit den gleichen Studienbedingungen konfrontiert sind. Es lässt sich somit ausgehend von dem dargestellten Befund vermuten, dass es den Studienabbrechern offensichtlich schwerer fällt, sich die Studienbedingungen und die für sie erforderlichen Betreuungsleistungen durch die Lehrenden zu erschließen. Neben dem aktiven Erschließen der Studienbedingungen wirkt sich auch eine starke soziale Vernetzung innerhalb der Hochschule positiv auf den Studienerfolg aus. So haben Studierende, die intensive soziale Bezüge überwiegend außerhalb der Hochschule pflegen und sich weniger stark zum Beispiel in studentische Lerngruppen integrieren, ein höheres Studienabbruchrisiko.

Entscheidende Bedingungsfaktoren für den Studienerfolg stellen auch die Lebensbedingungen der Studierenden dar. So kann nachgewiesen werden, dass Studienabbrecher mit den ihnen während des Studiums zur Verfügung stehenden Mitteln schlechter zurechtkommen als Absolventen. Sie finanzieren sich ihr Studium zudem häufiger hauptsächlich über eine Erwerbstätigkeit. Je stärker eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium jedoch aufgrund des zeitlichen Umfangs in Widerspruch zu den Studienpflichten gerät, desto mehr erhöht sich das Abbruchrisiko.

4. Studienabbruchtypen

Die Gefahr des Studienabbruchs ist dann am größten, wenn mehrere der beschriebenen problematischen Bedingungen in den Studien- und Lebensverhältnissen der Studierenden zusammentreffen. Anhand der dargestellten Befunde lassen sich dementsprechend drei hauptsächliche Risikogruppen identifizieren (vgl. Abbildung 2): Eine erste Gruppe von Studierenden kommt bereits mit schulischen Defiziten und einer vergleichsweise schlechten Abiturnote zum Studium. Wenn die Studienwahl zudem überwiegend extrinsisch motiviert ist und es den Studierenden an ausreichenden Informationen über die Studieninhalte und -anforderungen mangelt, haben diese Studierenden im Studium häufig Schwierigkeiten damit, die Studienanforderungen zu bewältigen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie es nicht schaffen, sich die erforderliche Unterstützung durch die Lehrenden zu erschließen. Ein solches Bedingungsgefüge führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen.

Eine weitere Gruppe von Studierenden ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht ihr Wunschfach realisiert haben. Die betreffenden Studierenden beginnen das Studium des gewählten Studienfaches mit falschen Erwartungen in Bezug auf die fachlichen Inhalte und die mit dem Studienfach verbundenen beruflichen Möglichkeiten. Wenn die Lehrenden es nicht schaffen, diese Studierenden für das Studium des jeweiligen Faches zu begeistern und ihnen keine beruflichen Bezüge vermitteln, sinkt das Fachinteresse und die Leistungsbereitschaft. Die Studierenden geraten infolgedessen in Gefahr, das Studium wegen mangelnder Studienmotivation abzubrechen.

Abbildung 2: Studienabbruchtypen



Quelle: DZHW Studienabbruchuntersuchung 2010.

Für die dritte Gruppe von Risikostudierenden ist es bezeichnend, dass sie zum einen ihr Studium erst nach einer längeren Übergangszeit aufnehmen und zum anderen ihre Studienfinanzierung als ungesichert empfinden. Häufig haben diese Studierenden bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen und der Schulabschluss liegt dementsprechend bei Studienbeginn schon etwas zurück. In dieser Übergangszeit konnten sie sich schon, z.B. durch eine berufliche Tätigkeit, bestimmte Lebensansprüche erfüllen. Finanziellen Unsicherheiten und den erworbenen Lebensansprüchen versuchen sie, durch intensivere Erwerbstätigkeit zu begegnen. Aufgrund der geringeren Anwesenheitszeiten erschwert die Erwerbstätigkeit die soziale und akademische Integration an der Hochschule. Wenn der Job aufgrund eines zu hohen Stundenumfanges in Konflikt mit den Studienanforderungen gerät, ist die Gefahr eines Studienabbruchs aus letztlich finanziellen Gründen hoch.

5. Effektive Abbruchprävention

Ohne Zweifel stellt der Studienabbruch einen komplexen, multifaktoriellen Prozess dar, der nicht durch eine einzige, generalisierende Aktivität entscheidend beeinflusst werden kann. Es lässt sich angesichts mehrfacher Determinierung keine Standardreaktion auf mangelnden Studienerfolg bestimmen. Vielmehr gilt es, im beschriebenen Wechselspiel von individuellen Studienvoraussetzungen und Studierweisen auf der einen Seite und den institutionellen Bedingungen auf der anderen Seite mehrere Faktoren gleichzeitig zu beachten. Eine übergeordnete Bedeutung kommt dabei der Berücksichtigung fachbezogener Determinanten zu. Je nach Studienfach bzw. Fächergruppe zeigen sich unterschiedliche abbruchfördernde Problemlagen als wesentlich bzw. sind Abbruchmotive und Abbruchursachen in unterschiedlicher Weise zu gewichten (Heublein et al. 2010, S. 141ff.). Dies zeigt sich deutlich auch in den nach Studienbereichen stark differierenden Studienabbruchquoten. So kommt es allein innerhalb der Fächergruppe Mathematik

und Naturwissenschaften im universitären Bachelorstudium zu Differenzen zwischen 47% Studienabbruch in Mathematik und 24% in Geographie (Heublein et al. 2014, S. 17). Die unterschiedlichen Studierendengruppen, fachlichen Inhalte, Lehrkulturen, Wissenschaftstraditionen, aber auch disziplinäre Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und eine Reihe weiterer Aspekte führen zu studienfachspezifischen Bedingungskomplexen in Bezug auf Studienerfolg und Studienabbruch.

Diese Ausgangssituation lässt die Schlussfolgerung zu, dass Hochschule und Hochschulleitung nur eingeschränkt als entscheidende Handlungs- und Steuerungsebene zu betrachten sind. Bei aller notwendigen Koordinierungs- und Motivationsfunktion sind die zentralen Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen für die Entwicklung präventiver Maßnahmen bei den Fakultäten und Fachbereichen zu verorten. In ihre Verantwortung sind nicht nur Entwicklung von Curricula und Studienbedingungen zu stellen, sondern ebenso die konkreten erfolgssichernden Maßnahmen. Auch wenn eine solche Feststellung an den Hochschulen Allgemeingut sein dürfte, nehmen die Fakultäten und Fachbereiche ihre Verantwortung für den Studienerfolg in widersprüchlicher Weise wahr.

Im Rahmen des aktuellen Projektes zur Analyse der Ursachen des Studienabbruchs wurden vom DZHW die Fakultäten und Fachbereiche ausgewählter Studienbereiche (an Universitäten: BWL, Germanistik und Physik; an FH: BWL und Informatik) zum Stand der Sicherung des Studienerfolgs befragt. In den meisten der untersuchten Fachkulturen setzt sich nur eine Minderheit der Fakultäten und Fachbereiche die Senkung des Studienabbruchs als ein wichtiges Ziel. Andere Ziele – z.B. Verbesserung der Lehrqualität, bessere Berufsbefähigung, Internationalisierung etc. – spielen demgegenüber eine deutlich größere Rolle. Lediglich in Informatik strebt mit 57% mehr als die Hälfte der Fachbereiche eine Senkung des Studienabbruchs an (Heublein et al. 2015, S. 10ff.).

Gleichzeitig haben die Fakultäten und Fachbereiche aller befragten Studienbereiche, offensichtlich motiviert durch Förderprogramme wie den Qualitätspakt Lehre und durch die intensive politische Diskussion über Studienabbruch, eine Vielzahl von Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs ergriffen. Auch wenn eine rein quantitative Betrachtung natürlich keine Aussage über deren Qualität ermöglicht, so ist es doch schon auffällig, dass die befragten Fakultäten und Fachbereiche angeben, den Studienbewerbern und Studierenden im Durchschnitt 15 einzelne Angebote für einen hohen Studienerfolg zur Studienvorbereitung, zum Studieneinstieg und zur Unterstützung und Betreuung im weiteren Studienverlauf anzubieten. Es lassen sich nur noch wenige Bachelorstudiengänge finden, in denen keine gesonderten Aktivitäten zur Abbruchprävention ergriffen wurden.

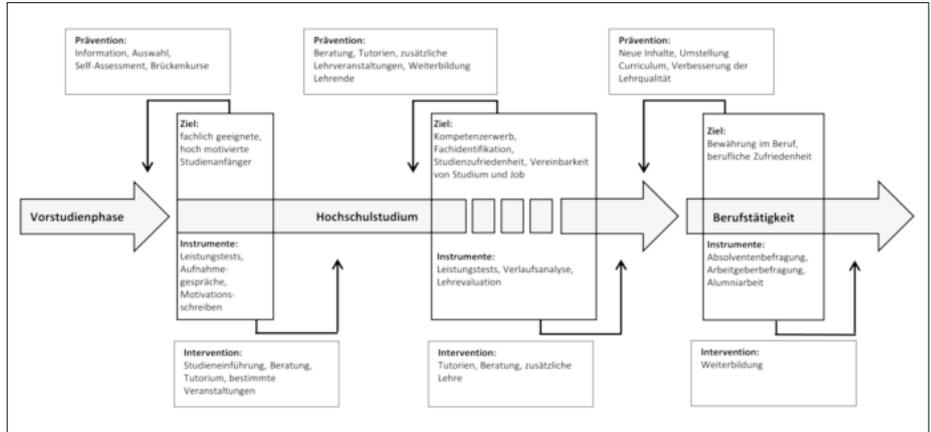
Der Widerspruch zwischen hohem Aktivitätsniveau einerseits und deutlich geringerer Bedeutungszumessung andererseits zeigt sich auch darin, dass die Lehrenden der untersuchten Fakultäten und Fachbereiche von der Nützlichkeit der von ihnen installierten Informations-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote nicht überzeugt sind. Sieht man von solchen schon längst fest etablierten Orientierungs- und Betreuungsmaßnahmen wie Studienfachberatung, Tutorien und Studieneinführungstage ab, die sich aus Sicht von jeweils rund drei Viertel der Fakultäten und Fachbereiche als ge-

winnbringend erweisen, so sind es in der Regel weniger als die Hälfte der Einrichtungen, die ihre eigenen Präventionen und Interventionen für einen hohen Studienerfolg als nützlich erachten. Dies trifft unter anderem auf solche zum Teil weit verbreiteten Unterstützungsangebote zu wie Brückenkurse, Mentorenprogramme oder auch verpflichtende Beratungen bei Leistungsproblemen bzw. fehlenden Leistungspunkten (Heublein et al. 2015, S. 25ff.). Offensichtlich gibt es bei der Abbruchprävention nicht weniger Fakultäten und Fachbereiche ein Missverhältnis zwischen Zielen, Maßnahmen und Wirkungen; es mangelt, wie dies auch schon eine Pilotstudie zur Qualitätssicherung in Maschinenbau und Elektrotechnik zeigte (Heublein/In der Smitten 2013), an den notwendigen Verknüpfungen und Abstimmungen.

Welche Schritte sollten gegangen werden, um eine effektive Sicherung des Studienerfolgs zu gewährleisten? Bewährt hat sich im Bachelorstudium ein Vorgehen, das darauf aufbaut, die verschiedenen Handlungsaspekte in Form eines „Qualitätszirkels“ in Beziehung zu setzen. Am DZHW wurde dafür ein entsprechendes Modell entwickelt, das sich bewusst am Studienverlauf orientiert (Heublein/In der Smitten 2013). Der Studienverlauf zeichnet sich durch eine Strukturierung in Semester und Studienmodule aus, auf deren Basis verschiedene, aufeinander aufbauende und ggf. miteinander verbundene Studienphasen identifiziert werden können. Jeder Studienphase kommt dabei eine eigene Bedeutung für das Erreichen des Studienziels zu, aber auch spezifische Problemlagen, die zu einem Scheitern im Studium führen können. Bestrebungen nach höherem Studienerfolg sollten deshalb den Spezifika der einzelnen Phasen im Studienverlauf Rechnung tragen (vgl. Abbildung 3).

In einem ersten Schritt sind daher die Ziele, die von den Studierenden in den relevanten Studienphasen in Bezug auf die Sicherung des Studienerfolgs erreicht werden sollen, zu bestimmen. Davon lassen sich in einem zweiten Schritt die Indikatoren ableiten, mit deren Hilfe das Erreichen dieser Einzelziele kontrolliert werden kann. Sie bedingen bestimmte Methoden und Vorgehensweisen, mit denen drittens die Ausprägung der Indikatoren und damit das Niveau der Zielerfüllung gemessen werden. Je nachdem, in welchem Maße die gesetzten Ziele

Abbildung 3: Sicherung des Studienerfolgs im Studienverlauf



Quelle: DZHW Untersuchung des Studienabbruchs im Maschinenbau 2013.

erreicht wurden, sind schließlich viertens geeignete präventive oder intervenierende Handlungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen. Die Präventionen beziehen sich auf jene Studierende, die als nächste Jahrgangsguppe die jeweilige Studienphase durchlaufen und deren Studienerfolg in besserer Weise zu sichern ist. Die Interventionen sind dagegen auf die Studierenden gerichtet, die die entsprechende Studienphase durchlaufen haben und bei denen Schwierigkeiten aufgetreten sind. Mit den in Frage kommenden Maßnahmen sollen die identifizierten Probleme behoben oder zumindest verringert werden. Für den „Qualitätszirkel“ gilt, dass am Anfang konkrete Zielbestimmung und Analyse steht und erst dann die Entscheidung über die angebrachten Maßnahmen. Diese präventiven oder intervenierenden Aktivitäten werden ihrerseits in ihrer Wirkung wieder kontrolliert, so dass frühzeitig Optimierungen oder auch vollständige Neuausrichtungen möglich sind. Ein solcher systematischer Ansatz gewährleistet, nicht nur den Studienabbruch, sondern auch die Sicherung des Studienerfolgs als Prozess zu betrachten, der mit jedem Studienanfängerjahrgang neu einsetzt. Aktivitäten zur Minderung des Studienabbruchs sind nicht von vornherein festgeschrieben, sondern werden studierenden- und situationsorientiert bestimmt.

Solche „Qualitätszirkel“ sind in den letzten Jahren im Rahmen eines entsprechenden Förderprogramms des Verbands Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) in einer ganzen Reihe von Fakultäten und Fachbereiche des Maschinenbaus und der Elektrotechnik erfolgreich implementiert worden (vgl. www.vdma.org/article/-/articleview/5034199). Die Einführungsprozesse, die von Moderatoren begleitet wurden, führen häufig nicht nur zu einer Sensibilisierung der Lehrenden in den jeweiligen Einrichtungen in Bezug auf das Thema Studienabbruch und – meist erstmals – zu einer umfassenden Problemanalyse, sondern auch zu einer Abkehr von ungeprüften Aktivitäten. Es setzt sich dabei oftmals die Erkenntnis durch, dass nicht eine Vielzahl von zu kontrollierenden Erfolgsindikatoren und Betreuungsmaßnahmen erfolgsversprechend ist, vielmehr kommt es darauf an, fokussiert diejenigen Maßnahmen zu wählen, die auf die konkreten Problemlagen am besten eingehen.

6. Flexible Gestaltung des Studienanfangs

Die Frage nach den erfolgversprechendsten Unterstützungsmaßnahmen ist dabei nicht einfach zu beantworten. Es zeigt sich, dass trotz vielfältiger Evaluation unterschiedlicher Aspekte der Hochschullehre die Wirkungsforschung in Bezug auf Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs noch am Anfang steht. Auch wenn im Zusammenhang mit der stattfindenden Evaluation der im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderten Projekte eine Verbesserung der Situation zu erwarten ist, fehlt es derzeit noch für viele Betreuungs-, Orientierungs- und Informationsangebote an Belegen, unter welchen Bedingungen des Bachelorstudiums sie sich jeweils als erfolgreich – im Sinne einer Minderung des Studienabbruchs – erweisen. Viele Hochschulen verzichten nach wie vor auf entsprechende Studienverlaufsanalysen, mit denen sie studiengangswise den hochschulspezifischen Studienerfolg ausweisen können.

Ein wichtiger Beitrag zur Erkundung studienerefolgsfördernder Maßnahmen wurde mit einer ersten Wirkungsanalyse des Programms „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg geleistet. Im Rahmen dieses Programms werden Studienmodelle gefördert, „die besonders die erste Phase des Studiums so gestalten, dass unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden unterschiedlich gefördert werden“ (Mergner et al. 2015, S. 1). Zur Prüfung der Effekte dieses Programms wurde das DZHW mit einer dreijährigen, modellübergreifenden Wirkungsforschung beauftragt. Ein wichtiges Ergebnis der Wirkungsforschung sind die Befunde zu all jenen Projekten, die auf eine Flexibilisierung des Studiums, vor allem der Studieneinstiegsphase zielen. Entsprechende Maßnahmen wurden an den Hochschulen Esslingen, Karlsruhe und Stuttgart realisiert. Mit ihnen werden für die Studierenden individuelle Gestaltungsmöglichkeiten, je nach persönlicher Interessen- und Wissenslage oder spezifischer Lebenssituation, angestrebt. Die entsprechenden Studienmodelle tragen zu einer Entzerrung der Studieneingangsphase bei, indem Studierenden mit Leistungsdefiziten die Möglichkeit geboten wird, die Studieneingangsphase so umzugestalten, dass einzelne Studienssemester und/oder Prüfungsleistungen auf mehrere Teilstudiensemester gestreckt werden. In den so geschaffenen Freiräumen wird den Studienanfängern besondere Unterstützung in Form von persönlichen Beratungsgesprächen, zusätzlichen Lehrveranstaltungen und Fachtutorien im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie Kompetenzkurse zur Optimierung des Lernverhaltens entgegengebracht (Mergner et al. 2015, S. 153). Auch wenn noch keine endgültigen Bewertungen gegeben werden können, da die untersuchten Studienjahrgänge noch nicht zum Studienabschluss gekommen sind, so zeigt sich doch, dass eine solche Verlagerung der Lernanforderungen eines Semesters auf zwei oder mehrere Semester den Studienverlauf unter bestimmten Bedingungen positiv zu beeinflussen vermag. Studierende, die einen auf diese Art und Weise veränderten Studieneinstieg durchlaufen haben, verzeichnen einen geringeren Schwund als jene Studierende, die ebenfalls

deutliche Defizite zu Studienbeginn aufwiesen, aber nicht an einer Flexibilisierung ihres Studiums teilnahmen (Mergner 2015 et al., S. 158 f.).

Die Bedeutsamkeit eines solchen flexiblen Angebots wird auch dadurch unterstrichen, dass in der Befragung zum Stand der Erfolgssicherung, unabhängig von der konkreten Fachkultur, jeweils rund die Hälfte der Fakultäten und Fachbereiche zu der Meinung gelangt, dass ihren Studienanfängern in den Bachelorstudiengängen mindestens ein Semester zur Anpassung an die hochschulischen Anforderungen fehlt. Noch mehr Fakultäten und Fachbereiche sind der Meinung, dass ihre Studienanfänger eine zu geringe Studierfähigkeit besitzen. In den untersuchten universitären Fachkulturen BWL, Germanistik und Physik vertreten zwischen 50% und 60% der Fakultäten diese Meinung, an den Fachhochschulen sind es in BWL und Informatik sogar 71% bzw. 75% der Fachbereiche (Heublein et al. 2015, S. 21).

Literaturverzeichnis

- Bean, J. P. (1983): The Application of a Model of Turnover in Working Organizations to the Student Attrition Process. In: *The Review of Higher Education*, Vol. 5/No. 2, pp. 129-148.
- Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11/H. 3, S. 406-429.
- Fellenberg, F./Hannover, B. (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: *Empirische Pädagogik*, Jg. 20/H. 4, S. 381-399.
- Hadjar, A./Becker, R. (2004): Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. In: *Soziologie*, Jg. 33/H. 3, S. 47-65.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, Ch./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. *Forum Hochschule* 3/2015. Hannover.
- Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: *European Journal of Education*, Vol. 49/No. 4, pp. 497-513.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule* 4/2014. Hannover.
- Heublein, U./In der Smitten, S. (2013): Referenzmodell zur Qualitätssicherung an Fachbereichen und Fakultäten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. *HIS Bericht* 2/2013. Frankfurt am Main.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010. *Forum Hochschule* 3/2012. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. *Forum Hochschule* 2/2010. Hannover.
- In der Smitten, S./Heublein, U. (2013): Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 8/H. 2, S. 98-109.
- Mergner, J./Ortenburger, A./Vöttiner, A. (2015): Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014. *Projektbericht*. Hannover.
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken.
- Schiefele, U./Streblov, L./Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 39/H. 3, S. 127-140.
- Spady, W. G. (1970): Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. In: *Interchange*, Vol. 1/No. 1, pp. 64-85.

Thiel, F./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2007): Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der FU Berlin. Berlin.

Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research, Vol. 45/No. 1, pp. 89-125.

■ **Julia Ebert**, Wiss. Mitarbeiterin, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, E-Mail: ebert@dzhw.eu

■ **Dr. Ulrich Heublein**, stellv. Leiter des Arbeitsbereiches Studierendenforschung, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, E-Mail: heublein@dzhw.eu

NEUERSCHEINUNG

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.)
Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen
und Postdoktoranden an Universitäten
Fit für alternative Berufswege



Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege“ an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-96-1,
 Bielefeld 2015,
 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sarah Schmid



Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs

Möglichst viele ihrer Studierenden zum Abschluss zu führen, ist bildungspolitisches Ziel von Ländern und Hochschulen. Zunächst ist festzuhalten, dass immer mehr Studierende ihr Studium in Deutschland erfolgreich abschließen. Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung in den letzten Jahren konnte bisher vom Hochschulsystem bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen.

Die Hochschulen werden sich auch in Zukunft der Herausforderung stellen müssen, 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. Dabei können die Hochschulen 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:

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

Bereits laufende Projekte und Maßnahmen, Literaturauswertung und Recherche nach möglichen Problemlagen, Ursachen und Instrumenten zur Verbesserung der Studienerfolgsaussichten ergeben eine Vielzahl an mög-

lichen Handlungsoptionen, wie sie in Übersicht 2 systematisiert dargestellt werden. Die Handlungsoptionen sind Bedingungsfaktoren und einem Zeitpunkt der Bildungslaufbahn zugeordnet, zu welchem diese besonders erfolgversprechend sind.

Um ein möglichst vollständiges Bild zielführender Maßnahmen zu zeichnen wurden zuerst Problemlagen identifiziert, die einen Studienabbruch begünstigen oder gar erzwingen. In einem zweiten Schritt wurden Bedingungsfaktoren und Ursachen dieser Problemlagen aufgefunden gemacht, um danach Ziele formulieren zu können, wie diesen Ursachen begegnet werden kann. In Übersicht 1 ist die Herangehensweise am Beispiel der Problemlage „Leistungserbringung“ dargestellt.

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. Diese Befragungen dienten als Grundlage der hier betrachteten zentralen Problemlagen von Studienabbrechern: Leistungsprobleme, finanzielle Probleme, mangelnde Studienmotivation, unzulängliche Studienbedingungen, nicht bestandene Prüfungen, berufliche Neuorientierung, familiäre Probleme und Krankheit (Heublein et al. 2009, S. 17ff.).

Dabei ist die Entscheidung, das Studium abzubrechen, 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.

Übersicht 1: Zentrale Problemlagen, Ursachen und Zielgruppen im Überblick

Problemlagen	Bedingungsfaktoren	Wichtige Ursachen	Zielgruppen
Mangelnde Studienmotivation	Studienwahl/ Studienenerwartungen	<ul style="list-style-type: none"> • Information • Motivation (intrinsisch/extrinsisch/unbestimmt)/Fachinteresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach-/Wissensdefizite)
Überforderung/ Probleme mit der Leistungserbringung	Startbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sozio-ökonomische Herkunft • Schulische Vorbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende mit geringem Selbstvertrauen/geringer Selbstwirksamkeitseinschätzung
	Psychische und physische Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien • Unvollkommene Selbstreflexion/Selbstwirksamkeitseinschätzung • Selbstvertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerbstätige Studierende/Studierende mit Familie • Studierende mit Finanzierungsproblemen
	Studienbedingungen (inhaltlich und organisatorisch)	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik/Lehrkultur/Fachkultur • Organisatorische Probleme (Zeitkonflikte mit Arbeit/Familie) • Finanzielle Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende, die einer Minderheit angehören (z.B. Ältere, Migranten)
Ausgeschlossenheit	Soziale oder akademische Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachdefizite • Introversion/Zurückhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende, die keinen Zugang zu informellen Lerngruppen haben

Übersicht 2: Maßnahmen zur Verbesserung der Studienerfolgsaussichten

Maßnahmen	
...bezogen auf die Startbedingungen	
Herkunftsbedingungen und individuelle Studienvoraussetzungen	Ziele
Vorbereitungskurse (Brückenkurse/Propädeutika, Sprachkurse)	<ul style="list-style-type: none"> • 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.)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausführliche Information der Studierenden über Studienmöglichkeiten, -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
<ul style="list-style-type: none"> • (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	
Orientierungskurse/Orientierungsphase (vor und während des Studiums)/Entscheidungsseminare	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Entscheidungskompetenzen • Option einer fachlichen Neuorientierung ohne „Versagen“
(Vor-)Praktika	<ul style="list-style-type: none"> • Fachidentifikation und Fachbindung • Einblick in Berufstätigkeit
Soziale Integration und fachliche Orientierung	Ziele
Einführungsveranstaltungen und Kennenlern-Runden (Erstsemester-Tage)	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion • falschen Vorstellungen entgegenwirken • Wissensdefizite ausgleichen

(professionelle) Hilfsangebote, (niederschwellige) Beratungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung, Begleitung, Betreuung, Hilfeleistungen, Lernstrategien vermitteln • soziale Integration und fachliche Orientierung
Mentoring	
Tutorien (semesterbegleitend/antizyklisch/prüfungsvorbereitend)	<ul style="list-style-type: none"> • 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)	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsverbesserung von schwächeren Studenten • Überprüfung des eigenen Wissenstands; Wissenslücken schließen
Zwischentests/Wiederholungsprüfungen/Auffrischkurse	
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung eines realistischen Berufsbilds (Berufs- und Praxisbezug) • Erleichterung Übergang zum Beruf • Fachidentifikation und -bindung
Berücksichtigung der spezifischen Qualifikationserfordernisse der regionalen Unternehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsperspektiven aufzeigen, Berufsbild konkretisieren, Erleichterung des Übergangs von Studium in den Beruf
Institutionelle und strukturelle Studienbedingungen	Ziele
Lehrräume (räumliche Angebote, Aufenthaltsbereiche)	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Lehr- und Lernumgebung • Wissensaustausch • Soziale Integration
Hilfs- und Beratungsangebote, Mentoring	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote zur persönlichen Beratung (Hilfe bei fachlichen und persönlichen Problemen)
Curricula-Entwicklung: <ul style="list-style-type: none"> • 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) 	<ul style="list-style-type: none"> • 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) ¹	<ul style="list-style-type: none"> • 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)	<ul style="list-style-type: none"> • Einbindung in regionale Netzwerke, Berufsperspektiven aufzeigen, Erleichterung des Einstiegs in den Beruf
Praktika/Studienarbeiten in Kooperation mit Praxispartnern	
Vernetzung der am Thema interessierten Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Best Practice-Beispiele identifizieren • Nationale und internationale Vernetzung und Austausch
...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, S. 69ff.), Pasternack/Erdmenger (2011, S. 63ff., 88), Gensch/Kliegl (2011), Gensch/Sandfuchs (2007, S. 26ff.), Mödebeck (2012, S. 36ff.).

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 erst im weiteren Studienverlauf zum Abbruch führen können (vgl. Übersicht 3).

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 Studienbeginner 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.

1.2 Gefestigte Studienwahl

Eine weitere wichtige Aufgabe in der Studieneingangsphase ist die (Selbst-)Überprüfung der Passfähigkeit von Student/in und Studienwahl. Eine ausgebauten Entscheidungs-

grundlage 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 dann 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, S. 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 (<http://www.studium-naturale.wzw.tum.de>, Aufruf am 11.6.2015).
- Um die Studienwahl zu individualisieren und damit die Motivation der Studierenden zu fördern, bietet die Leuphana Universität Lüneburg ein individuell gestaltbares Bachelorstudium an, in dem sogenannte *Majors*

¹ Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft der Studierenden, ihren Studienverlauf verfolgen zu lassen.

(Hauptfächer) und *Minors* (Nebenfächer) individuell kombiniert werden können (<http://www.leuphana.de/college/bachelor.html>, Aufruf am 11.6.2015).

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. 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 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. Bei der Betrachtung von Zahlen zu Studienabbrecher/innen sollte dieser Umstand Beachtung finden.

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 Fachhochschulen kann von einer heterogeneren Studierendenschaft bezüglich der Lebensverhältnisse ausgegangen werden, weshalb dort integrative Maßnahmen eine größere Rolle spielen sollten.

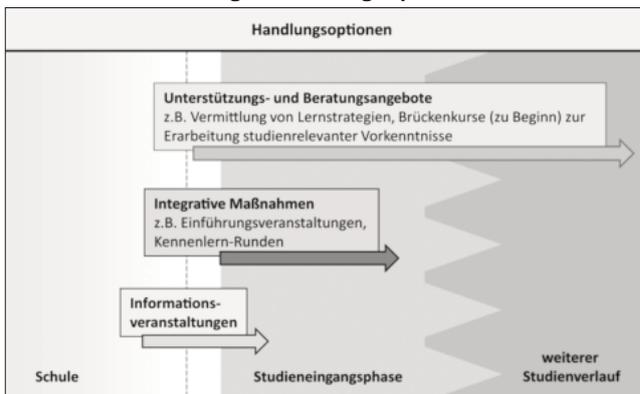
2. Maßnahmen im weiteren Studienverlauf

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. 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 und mögliche Wissenslücken zu schließen.

Die Zunahme von Leistungsproblemen im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge lassen sich nicht (allein) durch eine Zunahme in den inhaltli-

Übersicht 3: Wichtige Handlungsoptionen im Überblick



chen Ansprüchen erklären, sondern auch durch Defizite in der Studienplanung und -organisation.

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 (Heß/Schenk/Küstenbrück 2012, S. 12). Im Interview wurde erwähnt, dass der Leistungsdruck zum Teil von den Studierenden selbst geschaffen wird. Diesem selbstgemachten Druck könne im persönlichen Gespräch und ergänzend durch Informationen entgegengewirkt werden.²

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 konkretere Maßnahmen formulieren zu können.

Beispielsweise ist Mathematik/Naturwissenschaften eine Fächergruppe, in der relativ viele Studierende das Studium vorzeitig beenden und dies besonders häufig mit leistungsbezogenen Aspekten begründen (Heublein et al. 2009, S. 23; Multrus/Ramm/Bargel 2010, S. 12). Dabei werde der Schwierigkeitsgrad mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer höher vermittelt und empfunden als der anderer Fächer. Abgesehen von etwaigen tatsächlichen Unterschieden im Anspruchsniveau der Fächer, könne sich bereits die Vermittlung hoher Schwierigkeitsgrade negativ auf das Selbstwirksamkeitskonzept auswirken und so demotivierend wirken (Fellenberg/Hannover 2006, S. 396; Stinebrickner/Stinebrickner 2011, S. 5). Hiervon sind vor allem Studierende mit geringerer Selbstwirksamkeitseinschätzung betroffen. Durchschnitt-

² Interview Tina Küstenbrück, Projektleiterin Transferzentrum – Career Center & wissenschaftliche Weiterbildung der MLU, 22.1.2013. Projektzeitraum vom 1.10.2011 bis 30.9.2012. 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.

lich treffe dies häufiger auf weibliche Studierende und nach Reay/Crozier/Clayton (2009, S. 14) auch auf Studierende aus bildungsferneren Schichten zu.

Hier könnten, neben der Vermittlung eines realistischen Bildes der Studieninhalte und des Studienablaufs, unterstützende Maßnahmen bezüglich des Lernprozesses – Vermittlung 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.

Studienorganisation

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, S. 121).

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.

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 Teilzeitstudienengänge bzw. die Ermöglichung unterschiedlicher Studiengeschwindigkeiten: 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 un-

terstützt 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 (ebd.).

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 (https://www.fh-frankfurt.de/de/fachbereiche/uebergreifende_angebote/flexibleres_studieren.html; 11.6.2015).

Durch die Flexibilisierung der Studienangebote profitieren auch Studierende, die auf eine andere Art zeitlich belasteter sind, wie beispielsweise durch Kinder oder die Pflege Angehöriger.

3. Fazit

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 erfolgversprechend, 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.
- 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.

Aufgrund der vielen Faktoren und Ursachen, die jeder individuellen Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch zugrunde liegen, gibt es auch keine Maß-

nahmen, 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.*

Literaturverzeichnis

- Derboven, W./Winker, G. (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> (16.6.2015).
- Fellenberg, F./Hannover, B. (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik, Jg. 20/H. 4, S. 381-399, http://www.ezw-sp.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/Schulpaeda/Vorlesung/2007/Arbeitsauftrag_1_-_Grupro_-_Text.pdf (16.6.2015).
- Gensch, K./Kliegl, C. (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 (16.6.2015).
- Gensch, K./Sandfuchs, G. (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 29/H. 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> (16.6.2015).
- Heß, M./Schenk, S./Küstenbrück, T. (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, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Projektbericht. Hannover, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (16.6.2015).
- Mödebeck, C. (2012): Studienwahlentscheidung als Lebenswegentscheidung am Beispiel des Studienfinder-Projektes an der Universität Potsdam. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hg.): Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld, S. 31-41.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (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/studien-situation_studentische_orientierung_elf.pdf (16.6.2015).
- Pasternack, P./Erdmenger, T. (2011): Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt, WZW-Arbeitsberichte, 2, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg, http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_2_2011.pdf (16.6.2015).
- Reay, D./Crozier, G./Clayton, J. (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> (16.6.2015).
- Stinebrickner, T./Stinebrickner, R. (2011): Math or Science? The Process of Choosing a College Major. Work in progress, <http://www.sole-jole.org/11359.pdf> (20.2.2013).

■ Sarah Schmid, M.A., Wiss. Mitarbeiterin, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), E-Mail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung



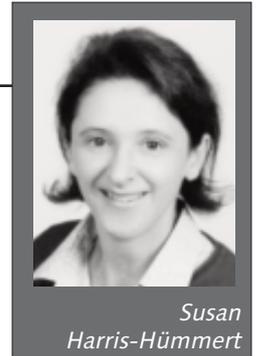
Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wengleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015, 268 Seiten,
43.20 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Susan Harris-Hümmert



Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey

1. A search for exact definitions

Student attrition is an area that has long interested scholars. Tinto (1973, 1987, 1988) conducted major research in the last century. Bynum/Thompson (1983) explored the impact of particular variables such as race and gender on whether a student remained in higher education to conclude a degree successfully or left without a qualification. More recently, research has focused on the particular moment at which a student decides to terminate a degree programme (Willett/Singer 1991), the "when", rather than the "whether".

Those engaged in any qualitative and quantitative research will appreciate that the presence or absence of variables can have an effect on the interpretation of data (Field 2013). Problems in the interpretation of data arise when insufficient variables have been included or incorrectly defined, therefore disallowing any sensible interpretation. Demographic surveys occasionally omit variables on data protection grounds, which may therefore only allow a particular, rather than comprehensive interpretation on those being examined. While data protection is clearly important, investigations which fail to include all *known* variables may therefore lead to unsatisfactory conclusions. How can such data then be of help to policy if various aspects have been missed or indeed omitted on purpose?

One of the frequent variables employed in student demographic surveys is that of dropout. According to the Oxford English Dictionary (OED), a dropout is "a person who has abandoned a course of study or who has rejected conventional society to pursue an alternative lifestyle". Thus, within the context of higher education it appears that the meaning is clear: here we are speaking of someone who has quit the higher education system and stopped participating *in toto*. Tinto/Cullen (1973) placed the term into two categories, namely [...] "1) dropout as referring to those persons who leave college at which they are registered; and 2) dropout as referring only to those persons who never receive a degree from any institution of higher education". In the German language the term employed is *Abbrecher*, i.e. a person who breaks off (something). When comparing the German word with the perhaps more pragmatic English word dropout, it becomes clear that the two contain different meanings. In German *Abbrecher* can mean any number of different things. The implication behind the noun *Abbruch* is that, while something has been broken off, this is not necessa-

rily synonymous with total quitting. Alternatively, the word can also, like its English counterpart, mean break off for good. If we are employing the term *Abbrecher* in German we need to be specific about what it actually is that we are discussing.

Within the German HE context, the word *Abbrecher* can mean any of the following:¹

1. a student who breaks off his course of study and decides to leave the HE sector without a qualification (a definition which mirrors that of the OED),
2. a student who breaks off one course, leaves his mother institution, but decides to take up a degree programme of a subject elsewhere without stopping,
3. a student who breaks off one course within his mother institution, but decides to transfer to another degree programme within the same institution without stopping,
4. a student who, for health, family, or other reasons, has to break off a degree programme for a period of time, but who later returns to successfully complete the same degree.²

All of the above have dropped out of their degrees, but the meaning is different because the negative implications of the first category are not present in the others, as the student is continuing to presumably complete the second course. To place all of the above into one variable is therefore fraught with problems and might do injustice to the person under examination and lead to false conclusions. The word dropout not only contains different meanings therefore, but is of different consequence. Student places vacated along the way may mean that available (scant) resources lie unused, which is annoying to university planners and equally annoying to those students who would have liked to take up the student place from the beginning. For society overall, the individual who drops out of higher education reduces human capital needed to support society overall (cf. Tinto/Cullen 1973).

In relation to funding from central government, the governments of many countries are keen to understand reasons for student attrition and some maintain national

¹ Possible further definitions cannot be excluded.

² At the University of Würzburg, an interrupted degree programme (for whatever reason) has to be reassumed after two semesters (latest).

Table 1: Standard anonymized StudiPro data

Beispielfakultät																													
Fach/Abschluss	WS 2011/12 und SS 2012												WS 2010/11 und SS 2011																
	Gesamt			Anfänger			Absolventen						Wechsler			Gesamt			Anfänger			Absolventen				Wechsler			
	#	#w	#a	#	#WS	#	#w	Note	FS	R+1	#	#WÜ	#	#w	#a	#	#WS	#	#w	Note	FS	R+1	#	#WÜ					
Fach 1	40	12	2	21	17	1	1	1,3	6	100%	17	12	34	14	1	24	10	0					15	8					
Bachelor	40	12	2	21	17	1	1	1,3	6	100%	17	12	34	14	1	24	10	0					15	8					
Fach 2	519	73	56	245	165	53	4	1,9	9,1	36%	125	53	426	60	52	183	95	54	4	1,8	9,4	48%	86	34					
Bachelor	273	29	26	145	102	31	2	2,1	7,4	46%	78	32	194	21	28	85	48	26	2	2	7	74%	40	14					
Lehramt 1	5	0	0	2	2	0					2	0	4	0	0	2	0	0					1	1					
Lehramt 2	5	0	0	3	0	0					1	1	3	0	0	3	3	0					1	1					
Lehramt 3	54	8	1	31	21	0					23	18	41	7	0	34	15	0					18	13					
Lehramt 4	17	8	1	0	0	4	0		12	0%	1	1	23	9	1	0	0	2	0		11	51%	4	2					
Master	49	4	6	22	15	1	0	1	4	100%	1	0	33	1	7	33	17	0					4	0					
Zusatz 1	13	4	12	13	6	-	-	-	-	-	-	-	6	3	6	6	1	-	-	-	-	-	-	-					
Zusatz 2	38	2	6	14	9	-	-	-	-	-	-	-	35	1	6	11	5	-	-	-	-	-	-	-					
Fach 3	149	12	8	46	46	12	1	1,8	6	100%	32	13	124	8	9	83	56	0					21	6					
Bachelor	149	12	8	46	46	12	1	1,8	6	100%	32	13	124	8	9	83	56	0					21	6					
Fach 4	1536	772	144	552	414	158	93	1,6	9,8	23%	264	123	1337	698	46	452	312	153	85	1,7	9,7	31%	170	89					
Bachelor	213	69	9	103	70	24	11	1,9	7,2	59%	56	24	158	47	4	69	38	15	3	1,6	6,9	74%	32	14					
Diplom	43	16	3	0	0	17	8	1,2	12	12%	0	0	69	27	4	0	0	23	11	1,7	11	40%	2	0					
Lehramt 1	2	2	0	1	0	0					0	0	1	1	0	0	0	0					0	0					
Lehramt 2	11	6	0	6	3	0					2	2	7	5	0	5	3	0					2	1					
Lehramt 3	4	4	1	2	1	0					1	0	2	2	0	1	0	0					0	0					
Master	36	13	4	23	9	1	0	1	4	100%	3	1	14	4	2	14	7	0					1	1					
Zusatz 1	107	19	106	106	70	-	-	-	-	-	-	-	18	5	17	18	2	-	-	-	-	-	-	-					
Zusatz 2	32	12	8	10	5	-	-	-	-	-	-	-	31	11	5	12	7	-	-	-	-	-	-	-					
Gesamt (ohne Doppelzählungen)	3762	2020	273	1371	1132	263	119	1,8	9,2	36%	798	301	3289	1824	183	1147	867	234	95	1,8	9,6	38%	605	204					
Gesamt (mit Doppelzählungen)	3963	2095	279	1410	1146	269	121				818	315	3456	1881	190	1190	878	235	95				618	210					
Datenstichtag: xx.xx.xxxx																													
Gesamt -> #	Die Gesamtzahl der Studierenden, die im angegebenen Zeitraum mindestens für ein Semester in den jeweiligen Studiengang (oder einen der Studiengänge, falls in der Zeile mehrere Studiengänge zusammengefasst werden) eingeschrieben waren.																												
Gesamt -> #w	Die Anzahl der Frauen aus Gesamt #.																												
Gesamt -> #a	Die Anzahl ausländischer Staatsbürger aus Gesamt #.																												
Anfänger -> #	Die Anzahl der Studierenden, die das Studium im angegebenen Zeitraum aufgenommen haben. Dabei werden sowohl Studierende gezählt, die den Studiengang als Erstsemester beginnen, als auch Quereinsteiger, die den Studiengang in Würzburg in einem höheren Fachsemester aufnehmen.																												
Anfänger -> #WS	Die Anzahl der Studierenden aus „Anfänger #“, die im Wintersemester begonnen haben.																												
Absolventen -> #	Die Gesamtzahl der Absolventen der jeweiligen Studiengänge im angegebenen Zeitraum. Wenn ein Studierender zum Zeitpunkt der Abschlussprüfung eingeschrieben war, so zählt dieses Semester als Abschlusssemester, ansonsten das Semester der letzten vorherigen Einschreibung.																												
Absolventen -> #w	Die Anzahl der weiblichen Absolventen aus „Absolventen #“.																												
Absolventen -> Note	Der Durchschnitt (arithmetisches Mittel) der Abschlussnoten der Absolventen.																												
Absolventen -> FS	Der Durchschnitt (arithmetisches Mittel) der Fachsemester der Absolventen.																												
Absolventen -> R+1	Der Anteil der Absolventen, die ihr Studium in der Regelstudienzeit oder maximal einem Semester mehr abgeschlossen haben.																												
Wechsler -> #	Die Anzahl der Wechsler (Abbrecher), die entweder den Studiengang gewechselt oder die Hochschule verlassen haben. Ein Studierender zählt als Wechsler, wenn er in einem der beiden Semester des angegebenen Zeitraums nicht eingeschrieben war, in dem unmittelbar vorhergehenden Semester aber schon. Er wird nicht als Wechsler gezählt, wenn er das Studium in diesem Studiengang zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen hat.																												
Wechsler -> #WÜ	Die Anzahl der Wechsler, die die Universität Würzburg nicht verlassen haben. Diese Studierenden sind in die Gesamtzahl der Wechsler in Spalte „Wechsler #“ mit eingerechnet.																												

Source: University of Würzburg.

statistics centres that collect and analyse data at national level. In the United States, for example, the National Center for Education Statistics has compiled an extensive report on dropout trends and completion rates from the period 1972-2009.³ The OECD (2010) has investigated the question among its member states, and in Germany national student statistics are analysed by *statista*, which provides comparative data and some answers to the question.⁴

1.1 Dropout definitions within student monitoring

At the University of Würzburg the StudiPro project, which was funded by the BMBF, was established as an

³ See *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009*, U.S. Department of Education, Compendium Report 2012 <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012006.pdf>.

⁴ See *statista* for student motives for breaking off a degree programme over time (2000 & 2008) <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/75078/umfrage/studium---motiv-fuer-den-abbruch/>.

early warning system to examine student data over time. Deans of Study (in Bavaria) are required by law to present an annual report on the degree programmes⁵ under their care and in Würzburg Deans are provided StudiPro tables on data pertaining to student progression and examination success. Variables include gender, freshers⁶, finalists, semesters, module examination grades, and more crucially, a category termed "movers" (*Wechsler*), which can identify those coming to a programme from elsewhere at any point during the programme (although this data did *not* include from which area (course/home or other institution) the student was transferring).

One key aim was to identify which modules might be regarded as critical hurdles within the student life-cycle which, through initial (or repeated) failure, might extend the normal three year duration (for Bachelor) degrees in particular, a question also extremely relevant in terms of resource allocation. The project proved successful at highlighting problematic modules, however, the term problematic needs contextual explanation, as some modules are always difficult (statistics courses are a case in point), so higher failure rates in these modules are both commonplace and common knowledge. In other areas, however, analysis showed that possibly other reasons were leading to problems which might extend the time taken to complete a degree or even lead to dropout (however defined). Faculties wished to learn more about the reasons that might lead to programme extension or failure, which could not be gleaned from examination results alone. Although StudiPro data was helpful, further answers were needed to enable clear data analysis throughout the university.

It was against this backdrop and a certain amount of dissatisfaction with available data that the Vice President for Quality Assurance commissioned a small working committee in the summer of 2014 comprising faculty members, StudiPro experts, and staff from central administration to come together to discuss definitions and to determine which data in particular might be presented in standardised format to alleviate analysis. In so doing the University was taking up an ESG recommendation that "a thorough and careful analysis of [...] information" might [...] "be useful beyond the scope of a single process, providing material for structured analyses across the [...] system" and [...] "show developments, trends and areas of good practice or persistent difficulty" (ESG 2015, p. 19). It became clear that for student monitoring to be successful two areas needed clarification. The first area identified was that definitions were required before any further work could be undertaken. Once this step was accomplished, it was decided to establish the precise manner in which analysis should be conducted.

The problematic nature of the German word *Abbrecher* has already been discussed and this was one of the main stumbling blocks which the working group had to solve before continuing. Much debate arose as to what exactly should be examined in consideration of the word. Instead of forging ahead in an attempt to find a "one size fits all" definition, the group concluded that it seemed more appropriate to allow for a far more differentiated approach. The intention was that interpreta-

tion on a number of levels of analysis would lead to better understanding of data overall.

The group concluded that the word *Abbrecher* should only be applied to data provided at national level in statistics maintained by the federal government on all German HEIs. Within the University the definition reached was a person who left the observed *level* without achieving the desired university goal in question. The main levels identified were:

- a) the University of Würzburg overall,
- b) the degree qualification in question (e.g. Bachelor/Master),
- c) the degree subject (e.g. Chemistry),
- d) the degree programme (e.g. major/minor),
- e) the level (number of ECTS),
- f) the respective Examinations Statutes pertaining to the degree in question.

The group concluded that the word *Wechsler* (mover) should also be applied to the above categories, for only within the context of these would data analysis make sense. Student movers (of any kind) would now be specified, thereby providing the University with a clearer understanding behind student movement.

Once mutual agreement on these terms was reached (in addition to many other terms of reference) the group addressed the system through which data should be monitored. A kit was compiled and, following further discussion in the University's Presidial Commission for Quality in Teaching and Learning, was made available online in March 2015⁷. The level was determined as the one which a student was entering or leaving (at any given time). Some of the cohort variables which might be included in this context were gender, module success, country of origin, subject semester and university semester, as the latter two might not be identical, type of qualification being sought etc. In the words of one university leader, a student mover (of *any* type) could be regarded not as someone who was failing, but as someone who was actually optimising their situation by moving into a different context, as they had come to the conclusion that this might be a better solution for their particular needs.

At present the University is preparing the production of standardised data tables that will be released on an annual basis, and in part even on a termly basis, taking into account interim university-internal data. It is hoped that more accessible tables will help degree programme planners (and individual university teachers) to identify more quickly any areas that need adjusting.

2. The University of Würzburg student survey

In what follows we turn our attention to initial findings from a large survey of students conducted in the summer

⁵ See BayHSchG Art. 39a Abs.2 Satz 4.

⁶ The plural term refers to students in their first year of a degree programme, usually at undergraduate level.

⁷ For **Definitions** see http://www.qm.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00267/Definitionen_05.03.2015.pdf. For **Kit** see http://www.qm.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00267/Baukasten_fuer_Kennzahlen_05.03.2015.pdf.

Table 2: Definitions of Abbrecher

Begriff	Definition	Anmerkungen
Abbrecher	<p>Eine Person, welche die betrachtete Ebene ohne Erreichen des universitären Studienziels an der JMU verlässt.</p> <p>Mögliche Ebenen sind z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hochschule (nur JMU) • ☞ Abschluss • ☞ Studienfach • ☞ Studiengang • Studiengang ☞ Ausprägung • PO-Version <p>Als Abbruchsemester zählt das Semester, in dem der Studierende das letzte Mal für die betrachtete Ebene immatrikuliert ist.</p>	<p>☞ Der allgemeine Begriff sollte in den Statistiken nicht verwendet werden. ☞</p> <p>Der Begriff ist zwingend im Zusammenhang mit der betrachteten Ebene zu verwenden.</p> <p>☞ Wechsler sind eine Teilmenge der Abbrecher.</p> <p>Der Begriff „Studienabbrecher“ bezieht sich auf die Ebene deutsche Hochschulen und kann von der JMU nicht erhoben werden.</p>

Source: University of Würzburg.

term 2014. Here we examine in particular questions surrounding motivation for taking up degree programmes and the transition process into higher education, reasons for moving from one degree programme to another, and reasons for not keeping within the usual timeframes for degree programmes. Answers to all of these questions are important for strategic planning and organizational development, at degree program level, but also faculty and university level.

The evaluation of teaching units within degree programmes has long been implemented at the University of Würzburg and provides individual teachers with regular feedback from students. The results of such evaluations feed into the annual reports written by the Deans of Studies (as already mentioned). In the development of the University's quality management system, it was identified that while local knowledge was available to Deans, there remained certain gaps in knowledge about students throughout the University. Following a proposal by the University's central quality management team and after consultation by the Presidial Commission for Quality in Teaching and Learning, the decision was taken in October 2013 to commission an externally-conducted university-wide student survey in the summer term of 2014⁸, asking all students (all semesters) for a range of feedback, for example on services, course satisfaction or motivation, including the question whether students expected to remain in their initially selected degree courses, or provide reasons for having transferred from one programme/ subject to another. Furthermore, the University wished to gain more detailed information on socio-demography and diversity, which could not be determined at immatriculation. 5468 students participated (of 25138 in total at the University in June 2014), which represents a response rate of 22%. On average 82% of respondents were immatriculated in Würzburg on their first degree in higher education (N=3884).

2.1 Analysis of transition processes

Transfer into higher education seems, regardless of location, to be a critical time for many young people (Lu, 1994). They enter an environment in which they are expected to organize themselves. German HE educators hold the assumption that someone with an *Abitur* possesses higher education maturity (*Hochschulreife*), which means that by virtue of having passed the exam, he or she is deemed able to cope with the higher educa-

tion environment successfully.⁹ While this may have been true in the past when student numbers were far lower and university educators had a closer contact with each and every student, the situation today is vastly different. The *Abitur* alone seems no guarantor of degree success. Universities as individual institutions need to understand how well the transition process into higher education is

working, as early support may be a factor for later success (cf. Kuh et al. 2011). The Würzburg student evaluation therefore raised specific questions on the transition process. Students who answered that they had started or completed a degree programme before their present degree course (N=857) were asked to specify which of the following fit their description best:

- a) I have completed a first degree, so this is my second.
- b) I have changed course *and* HEI.
- c) I have changed course *only*.
- d) I have changed university *only*.

643 of the above group specified that they were both subject and degree programme movers, of these 302 had studied at a different HEI.

The majority of students (mean 5,3) stated that they had chosen Würzburg because it was an attractive city and the university had a good reputation (mean 4,3). Mathematics and Information Science students chose Würzburg predominantly because it was close to their family (mean 4,87). Medical students meanwhile chose Würzburg because of its reputation in their area (mean 5,0), a factor which was also important to Biology and Chemistry students (5,71 and 5.04 respectively). Across faculties it seemed that students were not very concerned with particular details of their course contents, indicating that at this moment in time, at least, students overall may not have detailed knowledge of what awaits them when they start to study. In consideration of increasing variety among degree programmes of an identical name, students *might* need to focus their attention on course minutiae in advance of taking up their degrees, although further research will be necessary to verify this point to determine the extent to which detailed knowledge of course contents has an effect on student success or not.

As already mentioned, approximately 82% of students (N=3884) stated that the programme in which they were immatriculated was their *first* degree programme in higher education, and of these 38% had transferred immediately after completing their school education. Nota-

⁸ The evaluation in EvaSys was carried out and presented by Holger Lübke, ZQ Mainz, on behalf of the University of Würzburg. The results presented here are drawn from his summary report, October 2014.

⁹ See Huber, L. (1994) for a discussion of what *Hochschulreife* represents.

bly, between 20-30% of students immatriculated within either the Philosophy Faculty, the Human Science Faculty or Faculty of Mathematics and Information Science stated that they had been on a different degree programme before registering on the present course of study.

The highest number of students joining the University immediately after school was 79,1% among Mathematics students, who also seemed far more reluctant than their peers to spend time travelling (7,5%). They were also more regionally anchored than their peers in other subjects. The greatest proportions of students spending time abroad between school and University came from students of Medicine 14,8%, Biology 18,9%, Philosophy Faculty 19,1% and Human Science Faculty (17,8%).

Reasons given for changing degree subject were predominantly due to a basic change in interest (23%), disappointment due to false expectations about course contents (22%) and identified own lack of suitability (13%).¹⁰ Of note perhaps is that 20% of Mathematics students who had transferred *into* Maths courses stated that they had left their first-chosen degree programme because they concluded that they lacked suitability.¹¹ 17,4% of students who had transferred to read Physics in Würzburg claimed that their former HEI had been badly organized.

2.2 Information gained on undergraduate students

Although the survey included graduate students (Masters), the focus here is on undergraduate students, as by the time a student takes up a Masters degree, he or she will be very familiar with the HE system overall and presumably have a clear idea of what the chosen Masters degree will entail. Hence it will presumably be less likely that he/she will drop out or move from one programme to another.

Of the ten faculties in the survey¹², undergraduate students of Law and Catholic Theology experienced the fewest problems in their transition into university (only 3%).¹³ Students of Mathematics (7,5%), Economics (4,3%) and Physics (3,8%) found course expectations most challenging, while 4,4% of students in the Philosophy Faculty encountered problems with the University's online system.¹⁴ With regard to student workload, which can be a factor contributing to course extension, the survey revealed that students from different faculties had quite different experiences. Of all students, approximately half (49%) stated that they often or even very often felt burdened by their workload, with students in the Chemistry and Pharmacy Faculty (39%), and Physics Faculty (25,5%) feeling more burdened than, for example, students of Economics (10%). Two thirds of all students (64,6%) found themselves to be working *under* the expected workload of 30-40 hours during lecturing time, however, although the natural scientists and students of Medicine stated higher workloads, including work undertaken during lecturing-free periods. With regard to examination pressure and examination preparation the survey revealed that at least one fifth of all students found that time spent preparing for examinations was insufficient and 40% in total felt out of their depth during examination periods, in particular within the Faculty of Economics (25,7%). However, 48,2% in total did *not* believe that possible additional support to help them re-

duce examination stress, or improve their time management skills, would be of much use.

One factor which may contribute to degree programme extension is the need for regular student income. 37,2% (N=2034) stated that they regularly worked during lecturing time, on average for 10 hours per week. More detailed analysis will be needed to understand how this variable may/may not be contributing to extending degree duration.

Questions surrounding student diversity revealed that only 3% had child-rearing duties or were carers. 5% (N=274) stated that they had a disability or chronic illness and of these 30% said that they were in need of more support by the University. One main problem here is that not all buildings to date provide unrestricted access for the disabled. Students were also asked to state whether they had experienced *any* form of discrimination and ca. 12% (N=637) answered affirmatively, with 2,7% claiming that they were being regularly discriminated against, in particular within the Faculty of Economics, and the Faculty of Human Sciences. The most frequent form of discrimination was on account of gender, but also the chosen degree programme, for example students on Teaching degrees being discriminated against more than students studying on single subject programmes, not only by fellow students, but also by some lecturers. This is an area that will require further and more detailed analysis.

Students were also asked to state the level of their school-leaving qualification. There seems to be a high correlation between level of qualification and subsequent degree success overall (cf. DeBerard et al. 2004).¹⁵ Another statistically relevant variable overall is that time investment can be a success factor. At present there is no statistical evidence, however, that those students who take preparatory or introductory courses at the outset of their degree programmes will ultimately be more successful than those who do not, although further analysis of this point will be required.

Approximately 75% of students in all faculties were sure that they would successfully complete their degree at the University. Only 6,9% in total were contemplating changing university and/or degree programme. In this group Biology students were most likely to move to another university and/or degree programme, however, this may be connected to students hoping to transfer into

¹⁰ If we correlate these figures with the apparent lack of detailed understanding about what courses in detail actually comprise of, then there seems to be a need to tell school children in their last two years that they do need to spend time looking at course details before making a decision about a degree programme.

¹¹ More research will be needed to identify from which areas students had transferred.

¹² The University of Würzburg has ten faculties: Law, Medicine, Catholic Theology, Philosophy, Human Sciences, Biology, Chemistry and Pharmacy, Mathematics and Information Science, Physics and Astronomy, Economics.

¹³ The survey included all types of qualification: Bachelor; Master; state examinations e.g. Law; Medicine, Teaching; Pharmacy, and the now expiring Diploma.

¹⁴ Interestingly, no other faculties reported problems in this area.

¹⁵ This is also supported within the University by longitudinal analyses conducted by specific faculties, for example in Biology.

Medicine. Further semester analysis will clarify this point. Many reasons for possibly transferring course/university were provided. 18% and 17% in the Philosophy Faculty and Faculty of Biology respectively stated that they had problems financing their degrees. 25% stated that their expectations had not been met, while 25% stated that their interests had changed, leading to a transfer.

Although 75% of all students believe they will successfully complete their degree programmes, only 50% believed that they would complete their degree programmes within the planned time allowance. There were marked differences between the faculties, with 67,6% of students in the Faculty of Catholic Theology believing they would finish on time, whereas only 34,7% of students on Teaching degrees believed that they would complete on time. Reasons for extending varied according to Faculty. Students of Chemistry were more likely to extend because of examination failure/repeats (32,1%), whereas students on Teaching degrees (20,5%) made the conscious decision to extend (not for any particular reason). Only 1% (N=54) stated that they believed they would not complete their degree. Of this group, the least certain students came from within the Law Faculty with 5,7% very unsure about whether they would be successful, followed by 4,8% of all students on Teaching degree programmes.¹⁶

3. Ways forward?

The results provided here only offer a cursory analysis of the student body at the University of Würzburg. More specific faculty research will be necessary before a clear understanding on degree programme choice can be reached and on reasons for transferring subject/course once at university. More work, too, will be required to better understand scenarios which, taken in entirety, may be more likely to lead to difficulties during a study programme and/or failure to complete. The variables established by the working group in Würzburg will hope to provide information which will assist lecturers and course designers throughout the University to adjust their teaching and learning in such a manner to encourage success. One area which may also come under closer scrutiny in further research is the extent to which introductory courses, which are offered under the presumption that they will help students, do (not) contribute to student retention and success.

It might also be useful to learn more about the effect of support students receive in the last phase of schooling and the extent to which this helps them understand the challenges of higher education overall, and course requirements in particular. Numerous tests which can help young people to understand themselves better are already available,¹⁷ however, the range of degree programmes on offer at the present time is a daunting prospect. Parents and teachers alike may simply not have enough knowledge about the present higher education system to guide young people in their choice of degree programme, which remains a major life decision. Although research has been undertaken on the manner in which school-leavers choose their degree programmes (e.g. James 2000), more research within in the German edu-

cational context may be necessary to augment our knowledge on the usefulness of information required in advance of choosing a degree programme, which may be a factor contributing to later academic success and student retention.

References

- DeBerard, M. S./Spielmanns, G.I./Julka, D.C. (2004): Predictors of Academic Achievement and Retention among College Freshmen: A Longitudinal Study. In: *College Student Journal*, Vol. 38/No. 1, pp. 66-80. Accessed online 12.05.2015.
- Bynum, J.E./Thompson, W.E. (1983): Dropouts, stopouts and persisters: The effects of race and sex composition of college classes. In: *College and University*, Vol. 59/No. 1, pp. 39-48.
- Field, A. (2000/2013): *Discovering Statistics using SPSS*, 4th edition. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- Huber, L. (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über Hochschulreife und die Ziele der Oberstufe. In: *Die deutsche Schule* 86.1, S. 12-26. Accessed online 18.05.2015.
- James, R. (2000): How school-leavers choose a preferred university course and possible effects on the quality of the school-university transition. In: *Journal of Institutional Research in Australasia*, Vol. 9/No. 1. Accessed online 19.05.2015.
- Kuh, G.D./Kinzie, J./Schuh, J.H./Whitt, E.J. et al. (2011): *Student Success in College. Creating Conditions That Matter*. Washington.
- Lu, L. (1994): University transition: major and minor stressors, personality characteristics and mental health. In: *Psychological Medicine*, Vol. 24/No. 1, pp. 81-87.
- OECD (2010): *How many students drop out of tertiary education? Highlights from Education at a Glance 2010*. Accessed online 25.05.2015.
- Peel, M. (2000): Nobody cares: the challenge of isolation in school to university transition. In: *Journal of Institutional Research in Australasia*, Vol. 9/No. 1. Accessed online 19.05.2015.
- Tinto, V./Cullen, J. (1973): *Dropout in higher education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Columbia. Accessed online 12.05.2015.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research*, Vol. 45/No. 1, pp. 89-125. Accessed online 12.05.2015.
- Tinto, V. (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago.
- Tinto, V. (1988): Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. In: *Journal of Higher Education*, Vol. 59/No. 4, pp. 438-455.
- Willett, J.B./Singer, J. D. (1991): From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. In: *Review of Educational Research*, Vol. 61/No. 4, pp. 407-450.

¹⁶ In the latter category this may be connected with worry about whether those having completed the Second State Examination after two years as trainees within schools will actually be offered teaching posts, as numbers fluctuate from year to year, providing students on Teaching degrees with ongoing uncertainty.

¹⁷ See http://www.studieren-studium.com/welches_studium_test for one such example.

■ Dr. Susan Harris-Hümmert, Wiss. Mitarbeiterin/Post-doctoral Research Fellow, Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Universität Speyer, E-Mail: harris-huemmert@uni-speyer.de

Wenke Seemann

Studienabbruch und Studienfachwechsel

Eine Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin

Geringe Absolvent/innenzahlen in mathematisch-naturwissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen und technischen Fächern (MINT) und ein beständiger anteilmäßiger Rückgang der MINT-Absolvent/innen an den Hochschulabsolvent/innen insgesamt werden gemeinhin als ‚MINT-Phänomen‘ bezeichnet (Becker et al. 2010, S. 11). Die Hochschulinformations-System eG (HIS) zeigt immer wieder mit bundesweit angelegten vergleichenden Untersuchungen von Fächergruppen und Studiengängen, dass MINT-Fächer überproportional von Studienabbrüchen betroffen sind (Heublein et al. 2003, 2009, 2012, 2014). Um herauszufinden, wie stark die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) von diesem Phänomen betroffen sind, hat die Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU im Rahmen einer Studie 2011 die Absolvent/innen-, Abbruch- und Schwundquoten aller Bachelorstudiengänge für sechs Studienanfänger/innen-Kohorten (2005-2010) untersucht und 128 ehemalige Studierende aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen der HU zu den Gründen für ihren Studienabbruch oder Studienfachwechsel befragt. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der Studie. Die Studierendendaten (SOS/POS), die der Kohortenanalyse zugrunde liegen, sind zu diesem Zweck im Juni 2015 noch einmal aktuell erhoben und neu ausgewertet worden.

1. Einführende Bemerkungen zur Untersuchung

Die Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU hat 2011 eine umfangreiche Studie zum Thema Studienabbruch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen (BA-Studiengänge) durchgeführt (Seemann/Gausch 2012). Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, ob das bundesweit diskutierte und problematisierte Phänomen des überproportionalen Studienabbruchs auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern der HU auftritt, wie stark es ausgeprägt ist (1) und welche Ursachen sich identifizieren (2) lassen.

(1) Im Rahmen der Studie wurden die Studierendendaten (SOS/POS) für sechs Studienanfänger/innenkohorten (Studierende im 1. Fachsemester, Wintersemester 2005/06 bis 2010/11) aller BA-Studiengänge der HU ausgewertet, um die quantitative Ausprägung auf uni-

versitärer Ebene zu bestimmen. Diese Daten sind für den vorliegenden Beitrag im Juni 2015 aktualisiert und erneut ausgewertet worden. Für alle Bachelorstudiengänge sind die Absolvent/innen-, Abbruch- und Fachwechselquoten berechnet worden. Für den Vergleich der BA-Studiengänge der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten¹ ist der an der HU zu verzeichnende Durchschnittswert aller BA-Studiengänge herangezogen worden (vgl. Abschnitt 2.1).

Diese Vorgehensweise unterscheidet sich damit maßgeblich von der der HIS-Studien (vgl. ebd.), deren Datengrundlage auf der Befragungen von Exmatrikulierten unterschiedlicher Jahrgänge beruht. Ebenso unterscheiden sich aufgrund der unterschiedlichen Datenbasis die verwendeten Definitionen und Konstrukte: Als **Absolvent/innen** gelten in der vorliegenden Studie diejenigen, die ihr Studium an der HU erfolgreich mit einem Bachelor abgeschlossen haben. Die **Absolvent/innenquote** ergibt sich für alle Kohorten aus dem Anteil von Absolvent/innen an den Studienanfänger/innen pro Studiengang.

Studienabbrecher/innen sind ehemalige Studierende von BA-Studiengängen, die die Humboldt-Universität in Folge einer Exmatrikulation ohne Bachelorabschluss verlassen haben. Die strenge Studienabbruch-Definition der HIS als jene Personen, die nach ihrem Ausscheiden kein neues Studium aufnehmen, ist wegen fehlender Daten über den Verbleib der ehemaligen Studierenden in diesem Rahmen nicht anwendbar. **Hochschulwechsler/innen** sind all jene Studierenden, die vor Ende ihres Bachelorstudiums an eine andere Universität innerhalb Deutschlands gewechselt sind. Die Studierendendatenbank der HU liefert auch für diese Gruppe keine Daten über den fachlichen Verbleib, so dass keine Aussagen zu ihrer Zugehörigkeit zum MINT-Bereich nach dem Hochschulwechsel getroffen werden können. Die Hochschulwechsler/innen bilden eine Teilgruppe der Studienabbrecher/innen. Die **Abbruchquote** ergibt sich entsprechend aus dem Anteil von Studienabbrecher/innen an den Studienanfänger/innen.

¹ Die beiden Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten I und II sind im Zuge der Fakultätsreform 2014 zusammengelegt worden. Die Geografie- und Psychologie-Studiengänge sind nicht berücksichtigt worden.

Aufgrund der spezifischen Zielsetzung der Studie ist der **Studienfachwechsel** für Studierende mathematisch-naturwissenschaftlicher BA-Studiengänge zusätzlich ausgewertet und bei den Absolvant/innen- und Schwundquoten berücksichtigt worden (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei gelten all jene Studierende als Studienfachwechsler/innen, die im ersten Fachsemester mit ihrem Kern- oder Erstfach in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengang immatrikuliert waren, aber im Verlauf ihres Studiums innerhalb der HU in ein Fach außerhalb des MINT-Bereichs gewechselt sind und dort einen Bachelorabschluss

erworben haben oder noch anstreben. Studierende, die das Studienfach oder den Studiengang innerhalb der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten gewechselt haben (z.B. vom Bachelorkombinationsstudiengang Mathematik/Informatik zum Monobachelorstudiengang Informatik), sind hier nicht berücksichtigt, weil sie dem MINT-Bereich an der HU nicht verloren gehen. Die Berücksichtigung der Fachwechsler/innen wirkt sich zum einen bei der detaillierten Betrachtung der mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengänge der HU auf die Absolvant/innenquote aus, da sich die Absolvant/innenzahl um diejenigen reduziert, die ihren Abschluss in einem nicht-mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach abgelegt haben. Zum anderen lässt sich damit die **Schwundquote** für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer berechnen. Diese ergibt sich für alle Kohorten und Studiengänge, im Unterschied zur Abbruchquote, aus dem Anteil der Studienabbrecher/innen und Studienfachwechsler/innen an den Studienanfänger/innen.

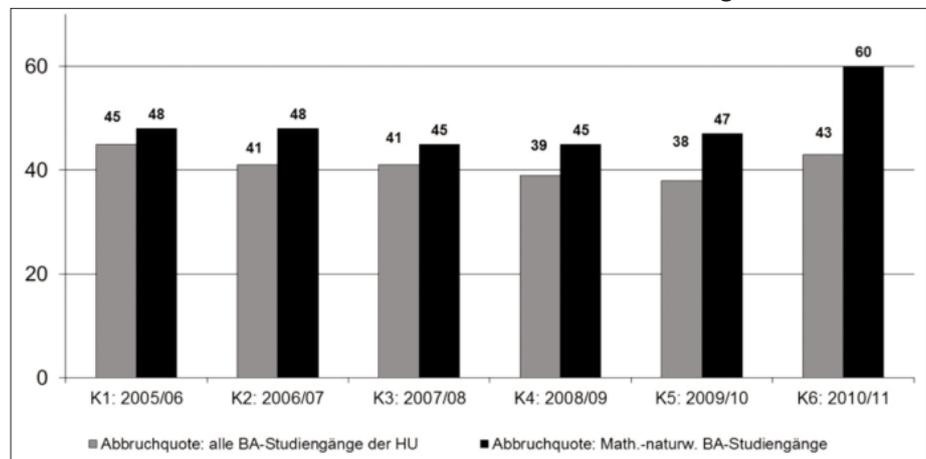
(2) In einem zweiten Schritt ist 2011 eine standardisierte Onlinebefragung von 128 Studienabbrecher/innen und Studienfachwechsler/innen zu den individuellen Gründen für das vorzeitige Beenden ihres mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiums an der HU erfolgt. Erhoben wurden auch die individuelle Motivation der Studienfachwahl und der Verbleib nach dem Abbruch (vgl. Abschnitt 3).

2. Auswertung der HU-Studierendenstatistik – Studienfänger/innenkohorten 2005-2010

In die Untersuchung sind die sechs Kohorten von Studienanfänger/innen aller BA-Studiengänge der HU vom Wintersemester 2005/06 (Kohorte 1 = K1) bis 2010/11 (Kohorte 6 = K6) eingegangen. Die Studierendendaten des SOS/POS-Systems der HU sind dazu auf der Ebene von Studiengängen aggregiert für die einzelnen Kohorten ausgewertet worden.

Im Untersuchungszeitraum hat sich die Zahl der Studienanfänger/innen in BA-Studiengängen an der HU nahezu verdoppelt (K1: 2146, K6: 4020) und die Zahl der BA-Studiengänge von 42 (K1) auf 59 (K6) deutlich er-

Abbildung 1: Studienabbruchquoten in BA-Studiengängen: Vergleich HU – Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (Angaben in Prozent)



höht, wobei mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer durchgängig knapp 20% der BA-Studiengänge an der HU ausmachen. Zum Zeitpunkt der Datenbankabfrage im Juni 2015 haben alle Kohorten die Regelstudienzeit um mindestens 3 Semester überschritten (Kohorte 6 befindet sich aktuell im 10. Fachsemester). Der HU-weite Anteil der noch Studierenden an den Studienanfänger/innen aller BA-Studiengänge liegt bei der ältesten Kohorte (K1) bei 5%, bei der Kohorte 2007/08 (K3) bei 10% und bei der jüngsten Kohorte (K6) bei 25%.

2.1 'Überproportionaler' Studienabbruch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern der Humboldt-Universität?

Die Diskussion um die MINT-Fächer verweist in der Regel auf zwei Phänomene: den überproportionalen Studienabbruch in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und den sinkenden Anteil von MINT-Absolvant/innen an der Gesamtheit der Hochschulabsolventen.

Vergleicht man für die einzelnen Kohorten die Mittelwerte der **Studienabbruchquoten** der mathematisch-naturwissenschaftlichen mit den Durchschnittswerten aller BA-Studiengänge der HU (Abbildung 1), zeigt sich, dass die durchschnittlichen Abbruchquoten über alle Kohorten hinweg an den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten über den HU-Durchschnittswerten liegen. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hat zwischen 45 und 60% aller Studienanfänger/innen ihr Studium ohne einen BA-Abschluss beendet, HU-weit liegt der Anteil zwischen 39 und 45%. Die Differenz beläuft sich für die Kohorten 1 bis 5 auf drei bis neun Prozentpunkte, für die jüngste Kohorte auf 17%. Der signifikante Anstieg der Abbruchquote in den mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengängen der 6. Kohorte lässt sich dabei vermutlich auf die Aufhebung der Zulassungsbeschränkung (NC) für die mathematischen BA-Studiengänge (Mono- und Kombi-Bachelor) zurückführen. Diese hatte die Vervierfachung der Studienanfänger/innenzahlen von der fünften (138) zur sechsten (565) Kohorte zur Folge. Allerdings hatten 80% der Studienanfänger/innen (450) zu Beginn des zweiten Fachsemesters ihr gerade begonnenes Mathematikstudium bereits

wieder abgebrochen. Daher ist davon auszugehen, dass es sich bei dem Zuwachs in der jüngsten Kohorte vor allem um am Studierendenstatus orientierte Studienanfänger/innen gehandelt hat. Diese Gruppe (vgl. auch Abschnitt 3) nutzt als Absolvent/innen anderer Fächer oder Anwärter/innen auf stark zulassungsbeschränkte Studiengänge eine (Neu-)Immatrikulation in den zulassungsfreien oder kaum zulassungsbeschränkten mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen der HU häufig zum Erhalt ihres Studierendenstatus' bzw. strategisch zur Chancenerhöhung auf einen Studienplatz im Wunschfach. Die Absolvent/innenzahlen in der Mathematik jedenfalls weisen über alle Kohorten eine hohe Stabilität auf, so dass sich die signifikante Erhöhung der Abbruchquote in den mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengängen größtenteils auf den starken Anstieg der Studienanfänger/innenzahlen in der Mathematik zurückführen lässt. Im Ergebnis zeigt dieser Vergleich, dass an der HU die Abbruchquoten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengängen moderat höher ausfallen als die Durchschnittswerte der Gesamtheit aller an der HU angebotenen BA-Studiengänge.

Vergleicht man die Absolvent/innenquoten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit dem HU-Durchschnitt aller BA-Studiengänge in den untersuchten Kohorten (Abbildung 2), zeigt sich, dass für die ersten vier Kohorten kaum eine Differenz auszumachen ist. Der Anteil der Absolvent/innen an den Studienanfänger/innen liegt im HU-Durchschnitt bei 50 bis 52%, die Durchschnittswerte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge liegen bei 46 bis 48%. Erst in den jüngsten zwei Kohorten sinkt die Absolvent/innenquote der MINT-Fächer mit 37 bzw. 20% deutlich unter den HU-Wert (45 bzw. 32%). Der Anteil der Absolvent/innen mathematisch-naturwissenschaftlicher BA-Studiengänge an den HU-Absolvent/innen hingegen liegt über alle sechs Kohorten hinweg stabil bei 16 (K1: 2005/06) bzw. 17% (K6: 2010/11). Man kann also für die BA-Studiengänge der HU nicht vom einem kontinuierlich sinkenden Anteil mathematisch-naturwissenschaftlicher Absolvent/innen an der Gesamtzahl der HU-Absolvent/innen sprechen.

2.2 Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge

An den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der HU sind im untersuchten Zeitraum die BA-Studiengänge für Physik, Biologie (Mono- und Kombi-BAs, Kohorte 1-6), Biophysik (Mono-BA, Kohorte 1-6), Chemie, Mathematik und Informatik (Kombi-BAs, Kohorte 1-6) angeboten worden. Der Mono-BA-Studiengang Chemie und die Kombi-BA-Studiengänge Mathematik

Abbildung 2: Absolvent/innenquoten in BA-Studiengängen: Vergleich HU – Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (Angaben in Prozent)

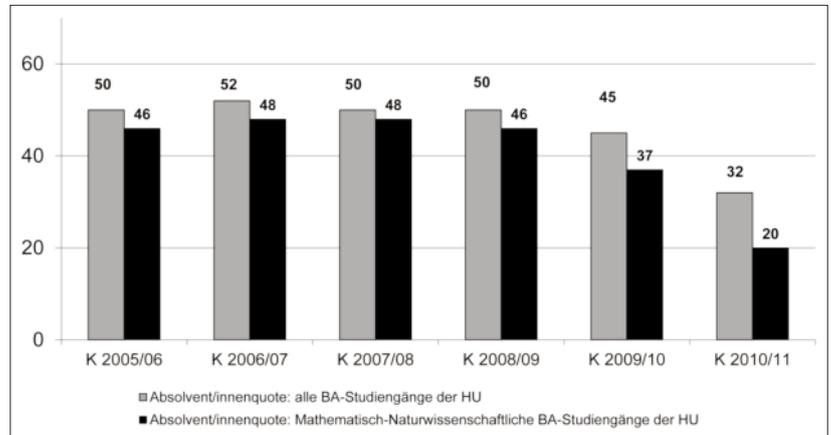
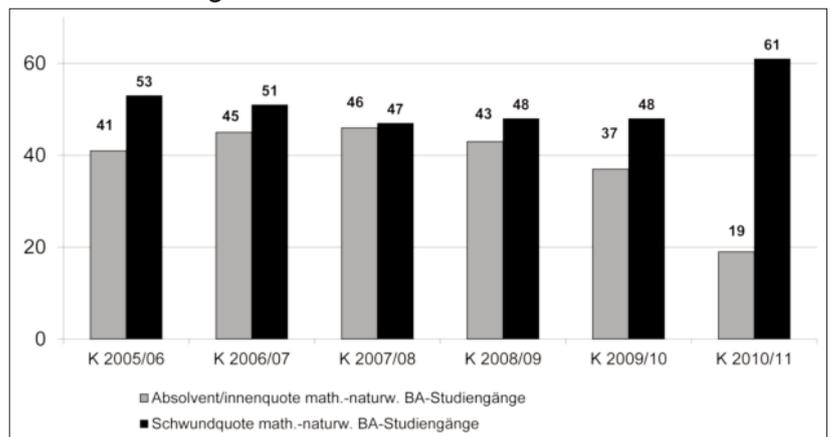


Abbildung 3: Bereinigte Absolvent/innen- und Schwundquoten der mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengänge (Angaben in Prozent)



und Informatik sind erst zum Wintersemester 2009/10 eingeführt worden, so dass sie nur in den zwei jüngsten Kohorten Berücksichtigung finden. Die Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten verzeichnen in den grundständigen Fächern seit dem Wintersemester 2009/10 zudem einen starken Anstieg der Studierendenzahlen. Ein Teil dieses Anstieges ist dabei auf die Einführung neuer Studiengänge, vor allem aber auf die Aufhebung des NC am Institut für Mathematik zum Wintersemester 2010/11 zurückzuführen. An der HU studieren 70% aller grundständigen MINT-Studierenden Mono-BA-, die verbleibenden 30% Kombi-BA-Studiengänge (i.d.R. mit Lehramtsoption).

Welche Auswirkung die Berücksichtigung des Fachwechsels hat, zeigt Abbildung 3: Die realen Absolvent/innenquoten der mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengänge sinken im Vergleich (vgl. Abbildungen 2, 3) um bis zu 5% und liegen in den vier ältesten Kohorten zwischen 41 (K1: 2005/06) und 46% (K3: 2007/08), in den beiden jüngsten hingegen nur noch bei 37 (K5: 2009/10) bzw. 19% (K6: 2010/11). Aus den Abbruchquoten werden durch die Berücksichtigung von Studienfachwechsler/innen Schwundquoten und fallen

als solche entsprechend höher aus: Die durchschnittlichen Schwundquoten der mathematisch-naturwissenschaftlichen BA-Studiengänge liegen bei 53 bzw. 51% in den beiden ältesten Kohorten, die Quoten für die Kohorten 3 bis 5 sinken auf knapp unter 50%, während die jüngste Kohorte mit 61% den höchsten Anteil von Studienabbrüchen und Fachwechsel ihrer Studienanfänger/innen aufweist (Abbildung 3).

Für alle Kohorten lässt sich feststellen, dass der überwiegende Anteil der Schwundquote durch Studienabbruch verursacht wird, wobei der Hochschulwechsel je nach Kohorte zwischen 25 (K2: 2006/07) und 38% (K5: 2009/10) des Schwundes ausmacht. Der Anteil des Studienfachwechsels am Schwund hingegen liegt über alle Kohorten hinweg bei durchschnittlich 3% und spielt mit Werten zwischen 1 (K5: 2009/10) und 9% (K1: 2005/06) an der HU eine eher untergeordnete Rolle.

Vergleich: Mono- und Kombi-BA-Studiengänge

Abbildung 4 stellt die Absolvent/innenquote für Mono- und Kombi-BA-Studiengänge der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der HU unter Berücksichtigung der Studienfachwechsler dar. Deutlich zu erkennen ist, dass Studierende in Kombinationsstudiengängen (Kombi-BAs) weniger häufig einen Studienabschluss erlangen als ihre Kommiliton/innen in Mono-BA-Studiengängen (Mono-BAs). Während der Unterschied der Absolvent/innenquoten für die erste Kohorte noch über 30%

ausmacht, reduziert sich diese Differenz sukzessive über die Kohorten, bis sie sich in der jüngsten Kohorte fast vollständig auflöst. Während die durchschnittliche Absolvent/innenquote der Mono-BAs von 54 in der ersten bis auf 19% in der jüngsten Kohorte sinkt, steigt die Quote der Kombi-BAs zunächst von 24 (K1: 2005/06) auf 40% (K3: 2007/08) an, um dann ebenfalls sukzessive auf 18% in der jüngsten Kohorte zu fallen. Lässt man die 6. Kohorte aufgrund des relativ hohen Anteils noch immatrikulierter Studierender ohne Abschluss von 25% außen vor, muss man feststellen, dass im Vergleich zu den Mono-BA-Studiengängen signifikant weniger Studierende einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Kombi-BA-Studiengang abschließen.

Die durchschnittlichen Schwundquoten für die Mono- und Kombi-BAs weisen deutliche Unterschiede auf (Abbildung 5). Mit Ausnahme der 6. Kohorte bewegen sich die Anteile der Studienabbrecher/innen und Fachwechsler/innen an den Studienanfänger/innen der Mono-BA-Studiengänge zwischen 42 und 46%. Die Schwundquoten der Kombi-BAs liegen im Gegensatz dazu in allen Kohorten mit Werten zwischen 51 und

Abbildung 4: Absolvent/innenquoten mathematisch-naturwissenschaftlicher BA-Studiengänge: Mono-Bachelor und Kombi-Bachelor im Vergleich (Angaben in Prozent)

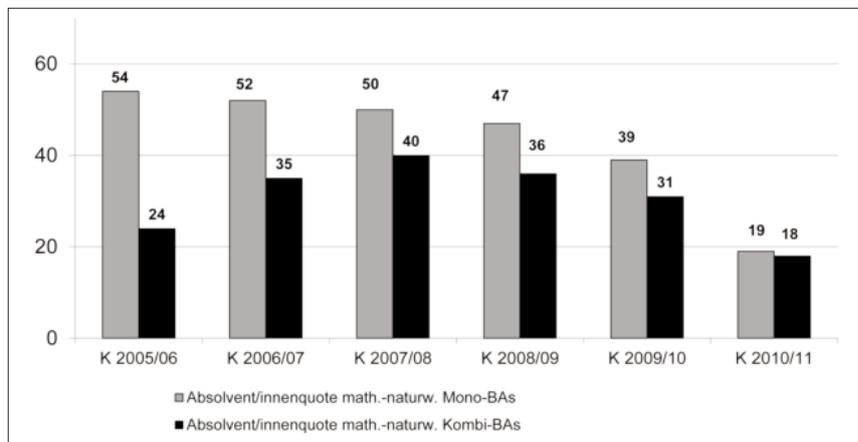
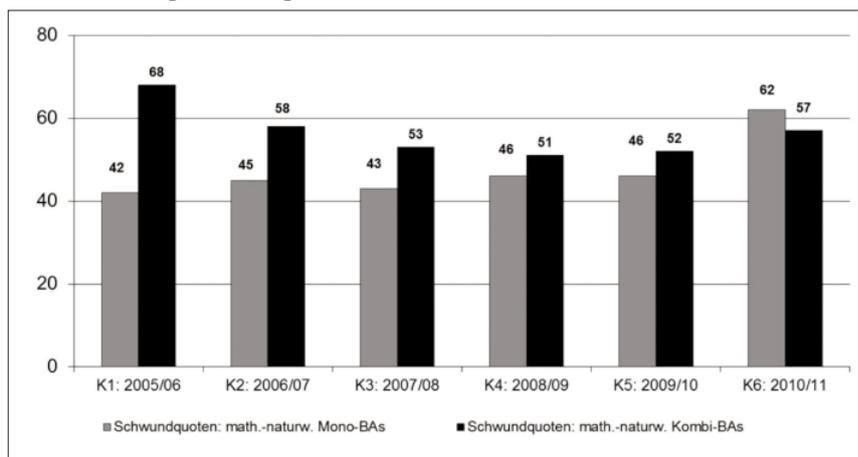


Abbildung 5: Schwundquoten mathematisch-naturwissenschaftlicher BA-Studiengänge - Mono-Bachelor und Kombi-Bachelor im Vergleich (Angaben in Prozent)



60%. Für die ersten fünf Kohorten übersteigt die Schwundquote der Kombi-BA-Studiengänge diejenige der Mono-BAs, wobei die Differenz für die erste Kohorte mit etwa 26% am größten ausfällt. Für die Kohorten 2 und 3 reduziert sich der Unterschied auf 13 bzw. 10%, für die Kohorten 4 und 5 weiter bis auf 5 Prozentpunkte. In der jüngsten Kohorte hingegen fällt die durchschnittliche Schwundquote der Mono-BA-Studiengänge um 5% (62%) höher aus als die der Kombi-BAs (57%), wobei dies mit hoher Wahrscheinlichkeit wiederum ein Effekt der Aufhebung der Zulassungsbeschränkung für die Mathematik darstellt. Denn während die Zahl der Studienanfänger/innen der jüngsten Kohorte 6 (2010/11) im Kombi-BA Mathematik von 71 (Kohorte 5) auf 108 um ca. 50% gestiegen ist, ist sie im Mono-BA-Studiengang um das 7-fache von 67 (Kohorte 5) auf 471 Studienanfänger/innen gestiegen. Auch wenn sich die Differenz der Schwundquoten reduziert, kann man festhalten, dass die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kombi-BAs im Vergleich zu den Mono-BAs der HU deutlich stärker vom überproportionalen Studienabbruch betroffen sind.

3. Onlinebefragung nach Studienmotivation und Abbruchgründen

Im Oktober 2011 wurde an der HU eine standardisierte Onlinebefragung von Studienabbrecher/innen und Studienfachwechsler/innen mathematisch-naturwissenschaftlicher BA-Studiengänge durchgeführt. Der Analyse liegen die vollständigen Befragungsdaten von 128 ehemaligen Studierenden zugrunde, die entweder ihr Studium abgebrochen oder in einen nicht mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengang innerhalb der HU gewechselt sind.² Die Stichprobe weist folgende Verteilung von Fällen auf: 66% ehemalige Studierende aus Mono-BA-, 33% aus Kombi-BA-Studiengängen; das Fach Biologie ist mit 20%, die Physik mit 22%, die Chemie mit 11%, die Mathematik mit 40% und die Informatik mit 8% der Fälle vertreten. Die Stichprobe enthält zu 54% Fälle von Studienabbruch und zu 46% Fälle von Studienfachwechsel. Dabei sind 59% der ehemaligen Studierenden nach dem ersten, 15% nach dem zweiten und 12% nach dem dritten Fachsemester ausgeschieden. In nur 8% der Fälle ist der Abbruch oder Wechsel nach fünf oder mehr Fachsemestern erfolgt.

Aufgrund der geringen Fallzahl ist die Aussagekraft der Stichprobe begrenzt, dennoch liefert die Datenauswertung wichtige Hinweise auf relevante Studienabbruchgründe von Studierenden mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer an der Humboldt-Universität. Ein besonderes Augenmerk wird deshalb nachfolgend auf die Identifikation von Studierendengruppen (vgl. Abschnitt 3.1) hinsichtlich ihrer Studienmotivation sowie auf die Auswertung der universitätsrelevanten Abbruchgründe gelegt. Die Analyse der Studienabbruch- und Studienfachwechselgründe erfolgt in Anbetracht der Auswertungsergebnisse der universitären Studierendendaten der Humboldt-Universität differenziert nach Studiengangsarten (Mono-BAs/Kombi-BAs).

3.1 Studienmotivation und Vorkenntnisse

Klassifiziert man die Befragten hinsichtlich ihrer für die Studienaufnahme entscheidenden Motivation, lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Die Gruppe der rein fachlich interessierten (32%, N=39),³ die Gruppe der fachlich interessierten und beruflich orientierten (45%, N=55) und die Gruppe der rein statusinteressierten Studienanfänger/innen (23%, N=28). Letztere ist bei der Auswertung der Befragungsdaten nicht berücksichtigt worden, da sie nicht aktiv am Studium teilgenommen hat und dementsprechend keine relevanten Angaben zu Studienbedingungen oder -anforderungen machen kann. Hierbei handelt es sich häufig um Absolvent/innen anderer Fächer oder um Studienanfänger/innen in Kombi-BA-Studiengängen, die eine (Neu-)Immatrikulation in den zulassungsfreien oder kaum zulassungsbeschränkten MINT-Studiengängen zur Verlängerung bzw. zum Erhalt ihres Studierendenstatus' bzw. strategisch zur Chancenerhöhung auf einen Studienplatz im Wunschfach nutzen.

Die ehemaligen Studierenden der ersten beiden Gruppen geben zudem zu 82% an, ihr Wunschfach studiert zu haben, was auf eine bewusste Studienwahl hindeutet. Diejenigen, die angeben, ihr Wunschfach nicht stu-

diert zu haben, hätten mehrheitlich ein sozial- oder geisteswissenschaftliches (44%) oder ein anderes mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (32%) bevorzugt. Bei genauer Betrachtung zeigt sich allerdings als Gemeinsamkeit, dass es sich bei den angegebenen Wunschfächern in der Regel um stark zugangsbeschränkte Fächer handelt: In absteigender Reihenfolge wurden Biologie, Medizin und Psychologie am häufigsten genannt. Dies korrespondiert mit der Angabe von 73% aus dieser Gruppe der Befragten, dass sie ihr Wunschfach nur aufgrund der zu hohen Zulassungsbeschränkungen nicht studieren konnten (Seemann/Gausch 2012, S. 23f.).

Die Teilnehmer/innen der Befragung wurden zudem um eine Selbsteinschätzung ihrer studienrelevanten schulischen Vorkenntnisse im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich als auch hinsichtlich ihrer Lernstrategien und Selbstorganisation gebeten („Meine Vorkenntnisse waren für das Studium ausreichend“ Skalierung: 1=trifft voll zu; 2= trifft eher zu; 3= trifft weniger zu; 4= trifft gar nicht zu). Dabei geben insgesamt 61% der Befragten an, dass ihre bisherigen Lernstrategien für die universitären Anforderungen weniger oder gar nicht ausreichend gewesen sind, nur 13% hingegen betrachten ihre schulischen Kompetenzen in diesem Bereich als angemessen. Bei den mathematischen Vorkenntnissen sind 56% der Überzeugung, dass diese den Studieninhalten weniger oder gar nicht entsprochen haben. Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden insgesamt als ‚voll‘ oder als ‚eher ausreichend‘ eingeschätzt (65%), während die Frage nach der Selbstorganisation keinen klaren Trend erkennen lässt. Generell schätzen ehemalige Studierende von Kombi-BA-Studiengängen ihre Vorkenntnisse geringer ein als jene von Mono-BA-Studiengängen (Seemann/Gausch 2012, S. 25).

3.2 Gründe für den Studienabbruch und Studienfachwechsel

Ein Studienabbruch oder Studienfachwechsel ist ein komplexes Phänomen, welches in der Regel auf einer Kombination unterschiedlicher Motive und Gründe beruht. Im Rahmen der Erhebung wurden insgesamt 29 unterschiedliche Gründe abgefragt, die sich auf Basis ähnlicher Motivlagen in Anlehnung an die HIS-Studien (Heublein et al. 2003, 2009) in fünf Gruppen differenzieren lassen: Gründe, die sich 1. auf die Studienbedingungen, also vor allem auf die Qualität der Lehre in den jeweiligen Studiengängen, die Art und Weise der Vermittlung des Lehrstoffs, die Betreuung der Studierenden sowie die

² Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine stark gekürzte Fassung des ursprünglichen Abschlussberichts, in dem die Befragungsergebnisse ausführlich empirisch dargestellt worden sind (Seemann/Gausch 2012, S. 20-32).

³ Als rein fachlich interessierte Studienanfänger/innen wurden all jene Befragten klassifiziert, die den fachlichen Interessen die größte Bedeutung und den status- und karrierebezogenen Gründen kaum oder keine Bedeutung bei der Wahl ihres Studienfaches beimessen. Im Gegensatz dazu ergibt sich die Gruppe der statusorientierten Studienanfänger/innen aus all denen Befragten, die angeben, dass fachliches Interesse und Karriereaussichten keine, die Erlangung des Studentenstatus aber eine große Rolle bei der Studienfachwahl gespielt haben. Die dritte Gruppe bilden diejenigen Befragten, für die sowohl fachliches Interesse als auch Arbeitsmarkt- und Karriereaussichten eine große, statusrelevante Gründe dagegen keine Rolle bei der Studienfachwahl spielen.

Ausstattung der betreffenden Fakultäten bzw. Institute beziehen. Gründe, die 2. mit den Studienanforderungen in Form von fachlichem Niveau und Umfang des zu bewältigenden Stoffes zusammenhängen oder sich 3. auf eine berufliche Neuorientierung, 4. die Studienmotivation und 5. auf persönliche Ursachen beziehen.⁴ Die Befragungsergebnisse zeigen, dass den ersten drei Gruppen von Studienabbruchgründen, wie es die Ergebnisse der bundesweiten Studien (u.a. Heublein 2009) zeigen, auch an der HU die größte Bedeutung zukommt.

Betrachtet man die Gründe, die sich auf die konkreten Studienbedingungen an den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der HU beziehen, genauer, wird deutlich, dass sich die im Vergleich zu anderen Fakultäten niedrigeren Studienanfänger/innenzahlen und der Standort Adlershof als junger und moderner Campus positiv auf die Wahrnehmung der Studienbedingungen auswirken. Aspekte wie mangelhafte Ausstattung oder überfüllte Lehrveranstaltungen haben für die Befragten kaum eine Rolle für die vorzeitige Aufgabe ihres Studiums gespielt. Die Art der Vermittlung des Lehrstoffs (gesamt: 65%; Mono: 60%, Kombi: 76%), eine als mangelhaft empfundene Betreuung der Studierenden durch die Dozenten (gesamt: 56%; Mono: 55%, Kombi: 59%) sowie ein geringer Praxisbezug (gesamt: 54%; Mono: 49%, Kombi: 66%) weisen hier allerdings sehr hohe Zustimmungsraten auf (Seemann/Gausch 2012, S. 28).

Bei den Gründen, die sich auf die Studienanforderungen beziehen, haben sechs von acht Teilaspekten bei mehr als der Hälfte der Befragten eine Rolle bei der Entscheidung für ihren Studienabbruch oder Studienfachwechsel gespielt. Von den Befragten wird dabei mehrheitlich der zu hohe Zeit- und Arbeitsaufwand (gesamt: 69%; Mono: 68%, Kombi: 72%) als wichtigster Grund für ihren Studienabbruch genannt. Der Leistungsdruck wird dabei primär als ein Zeitmangel wahrgenommen. Das korrespondiert mit dem Befund, dass der als zu umfangreich wahrgenommene Studienstoff für 67% aller Befragten (Mono: 63%, Kombi: 76%) eine Rolle für ihren Studienabbruch gespielt hat, gefolgt von einem zu hoch empfundenen fachlichen Niveau (gesamt: 65%; Mono: 60%, Kombi: 76%) und zu hohen Prüfungsanforderungen (gesamt: 61%; Mono: 51%, Kombi: 83%). Immerhin 46% aller Befragten geben an, dass Zweifel an der persönlichen Eignung für den von ihnen gewählten Studiengang für die Abbruchentscheidung relevant gewesen sind (Seemann/Gausch 2012, S. 29).

Im Hinblick auf die Studienmotivation sind für die Befragten vor allem falsche Erwartungen an die inhaltliche Ausrichtung des Studiums (gesamt: 60%; Mono: 54%, Kombi: 72%) und an das fachliche Niveau des Fachs (gesamt: 54%; Mono: 45%, Kombi: 76%) bei der Entscheidung von Bedeutung, ihr Studium vorzeitig zu beenden. Im Gegensatz dazu spielen Motive der beruflichen Neuorientierung (z.B. „Geld verdienen wollen“; „Wunsch nach praktischer Tätigkeit“) oder persönliche Gründe (z.B. Schwangerschaft, Krankheit, Pflege) nur eine untergeordnete Rolle bei der Entscheidung für den Studienabbruch (Seemann/Gausch 2012, S. 30-32).

Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen gerade in Hinblick auf die teilweise deutlichen Unterschiede zwischen ehemaligen Mono- und Kombi-BA-Studierenden in der

Wahrnehmung von Studienbedingungen und -anforderungen potenzielle Ursachen für die Befunde der Kohortenanalysen auf (vgl. Abschnitt 2.2).

Grundsätzlich bedeutet das vorzeitige Beenden eines Studiums ohne Examen allerdings mehrheitlich keinen Abschied aus dem Hochschulsystem. Fast drei Viertel aller Befragten studieren zum Zeitpunkt der Befragung noch oder haben wieder ein Studium aufgenommen, 14% sind selbständig oder abhängig beschäftigt und 10% arbeitssuchend gemeldet (Seemann/Gausch 2012, S. 32). Im Zusammenhang mit der in der Regel im Studienverlauf relativ früh getroffenen Abbruchentscheidung, muss diese für die Studierenden nicht ausschließlich als Scheitern interpretiert, sondern kann sicherlich und gerade auch in Anbetracht der bestehenden Restriktionen bei der Studienplatzwahl (Zulassungsbeschränkungen, Bewerbungsverfahren) als Ausdruck einer ins Studium verschobenen bzw. ausgedehnten Orientierungsphase betrachtet werden.

Die Befragung von Studienabbrecher/innen und Studienfachwechsler/innen kommt damit trotz einer erheblich kleineren Stichprobe zu ähnlichen Ergebnissen wie die zum Zeitpunkt der Befragung aktuelle HIS-Studie (Heublein et al. 2009).

4. Ergebnisbewertung und Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, dass auch die HU mit ihren mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vom bundesweit auftretenden Phänomen des überproportionalen Studienabbruchs betroffen ist. Sowohl die Auswertung der Studierendendaten als auch die Befragung von Studienabbrecher/innen und Studienfachwechsler/innen weisen allerdings darauf hin, dass insbesondere die Kombi-BA-Studiengänge von überproportionalem Studienabbruch und geringen Absolvent/innenquoten betroffen sind. Zu einem gewissen Anteil lassen sich die Ergebnisse gerade in den jüngsten Kohorten mit der hohen Fluktuation von Studierenden in nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen erklären. Eine Steigerung der Studienanfänger/innenzahlen allein führt dabei, wie gerade auch das Beispiel der Mathematik in der jüngsten untersuchten Kohorte gezeigt hat, nicht automatisch zu höheren Absolvent/innen- oder geringeren Schwundquoten. Aber selbst wenn alle Studienanfänger/innen auch tatsächlich einen Abschluss anstreben würden, scheitern Studierende, insbesondere in Kombi-BA-Studiengängen, häufig an den spezifischen Studienbedingungen und Anforderungen mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer. Der Universität stehen in diesem Bereich jedoch durchaus Handlungsoptionen zur Verfügung, um falschen Erwartungen vorzubeugen und ggf. unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen von Studienanfänger/innen auszugleichen (Seemann/Gausch 2012, S. 35-37).

Grundsätzlich kann eine kontinuierliche, Kohorten basierte Auswertung der Studierendendaten wertvolle Hinweise auf das Phänomen des Studienabbruchs an

⁴ Ausprägung auf einer Skala von ‚1 = sehr große Rolle‘ bis ‚4 = gar keine Rolle‘ bei der Abbruchentscheidung.

Universitäten liefern und damit langfristig zur Qualitätssicherung der Studiengänge auch an anderen Fakultäten beitragen. Zukünftig ist dabei eine Berücksichtigung der individuellen Studienverläufe (POS) wünschenswert, um detaillierte Aussagen beispielsweise zum ECTS-Stand oder bisherigem Studien- und Prüfungsverlauf zum Zeitpunkt des Studienabbruchs gewinnen zu können.

Die Befunde der Befragung eignen sich aufgrund des Fehlens einer adäquaten Vergleichsgruppe (i.d.R. Hochschulabsolvent/innen) auf diesem Stand nicht zur Identifikation von Wirkungszusammenhängen oder Effektstärken einzelner Abbruchfaktoren. Für zukünftige Untersuchungen wäre im Sinne einer belastbareren Datenbasis deshalb zum einen die Erhebung einer deutlich umfangreicheren Stichprobe von Studienabbrecher/innen und Absolvent/innen, zum anderen die Erhebung von Bedingungsfaktoren (wie Abiturnote, Bildungsabschlüsse der Eltern, Erwerbstätigkeit neben dem Studium etc.) ratsam, die für eine Analyse von Erklärungszusammenhängen notwendig sind (Heublein 2009; Hetze 2011, S. 11). Grundsätzlich muss aber bei allen Überlegungen zu möglichen Gegenmaßnahmen in Rechnung gestellt werden, dass Studienabbrüche nicht gänzlich verhindert werden können und, wie die Auswertung des Verbleibs der befragten ehemaligen Studierenden zeigt, in der Regel den Charakter einer Neuorientierung innerhalb des Hochschulsystems aufweist. Zu großen Teilen nehmen Studienabbrecher/innen erneut ein Studium auf, welches, wie auch bei den Studienfachwechsler/innen,

möglicherweise in stärkerem Maße ihren Interessen und Leistungspotenzialen entspricht.

Literaturverzeichnis

Becker, K. et al. (2010): Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. In: <http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=359294.html>.

Heublein, U. et al. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Hannover.

Heublein, U. et al. (2012): Die Entwicklung der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Hannover.

Heublein, U. et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Hannover.

Heublein, U. et al. (2008): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Hannover.

Heublein, U. et al. (2003): Ursachen des Studienabbruchs – Analyse 2002. In: HIS Hochschulplanung, Band 163, Hannover.

Koppel, O./ Plünnecke, A. (2008): Wachstums- und Fiskaleffekte von Maßnahmen gegen Fachkräftemangel in Deutschland – Bildungsökonomische Analyse und politische Handlungsempfehlungen insbesondere im MINT-Bereich. Köln.

Hetze, P./Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011): Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen. Essen.

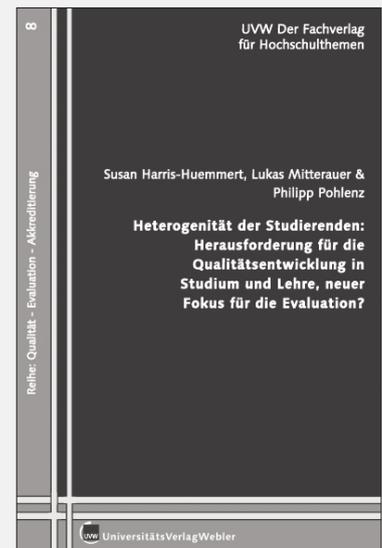
Seemann, W./Gausch, M. (2012): Studienabbruch und Studienfachwechsel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen Band 6, Berlin.

■ **Wenke Seemann**, Referentin, Stabsstelle Qualitätsmanagement, Humboldt-Universität zu Berlin,
E-Mail: wenke.seemann@uv.hu-berlin.de

Susan Harris-Hümmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz
Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden“, also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.



ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Jörn Alphei & Ulrich Löffler

Herausforderungen und Maßnahmen zur Prävention des Studienabbruchs an der Georg-August-Universität Göttingen



Jörn Alphei



Ulrich Löffler

Studienabbruchquoten sind seit längerem Thema von Hochschulforschung und Hochschulpolitik, vor allem aber an den Hochschulen selbst. Eine immer größere und damit zwangsläufig in ihren Voraussetzungen immer heterogener werdende Anzahl Studierender soll bei gleichbleibend hohen fachlichen und methodischen Standards zu einem ersten Hochschulabschluss geführt werden (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2014; Wissenschaftsrat 2006). Gleichzeitig ist der Bedarf an geeigneten Maßnahmen gegen Studienabbrüche durch die Einführung absolventenbezogener Elemente der staatlichen Hochschulfinanzierung deutlich gestiegen. Eine möglichst geringe Zahl an Studienabbrüchen ist aber nicht nur Ziel von Bildungspolitik und Hochschulen, sondern liegt vor allem auch im Interesse der studierenden jungen Menschen. Niedrige Abbruchquoten zeugen vom sorgsamem Umgang mit den gesellschaftlichen, aber insbesondere auch den persönlichen Ressourcen Studierender und werden vielfach als ein wichtiges Maß für die Effektivität der Hochschule betrachtet (Heublein/Wolter 2011).

Auch die Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung in Niedersachsen für die Erarbeitung von Zielvereinbarungen 2014–2018 sehen vor, dass die Hochschulen auf Basis freiwilliger Abfragen die individuellen Gründe für einen Studienabbruch ermitteln und Studienabbrechern geeignete Beratungsangebote für den weiteren Berufsweg vermitteln (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2014).

1. Ausgangssituation

Die aktuelle Untersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) nennt für Bachelorstudierende der Eingangsjahrgänge 2008/2009 bundesweit eine mittlere Abbruchquote von 28%, die an Universitäten mit 33% etwas höher liegt als an Fachhochschulen (Heublein et al. 2014). Als Studienabbrecherinnen und -abbrecher gelten in der empirischen Hochschulforschung diejenigen Fälle, die ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, das Hochschulsystem aber ohne Abschluss wieder verlassen und ein Studium auch zu einem späteren Zeitpunkt nicht wieder aufnehmen (Heublein/Wolter 2011; Heublein et al. 2010). Neben den Berechnungen des DZHW bzw. seiner Vorgängereinrichtung (Heublein et al. 2009, 2012, 2014) und Schätzungen des Statistischen

Bundesamts (Beck 2007; Statistisches Bundesamt 2014) liegen derzeit kaum hochschulübergreifende statistisch belastbare Zahlen zu Studienabbrecherinnen und -abbrechern vor. Da unter denjenigen, die einen Studiengang verlassen, erfahrungsgemäß auch viele sind, die nur das Studienfach oder die Hochschule wechseln, sind über die Deskription von Schwundquoten hinausgehende, hochschulübergreifende Daten von den einzelnen Hochschulen nur schwer zu erheben. Solange ein Fachwechsel innerhalb der Hochschule stattfindet, ist er über Kohortenanalysen für die Hochschule nachvollziehbar. Von denen aber, die eine Hochschule nachweislich verlassen, fehlen bis auf die freiwilligen Angaben für die Exmatrikulationsstatistik in der Regel weitere Informationen. Systematische Befragungen und empirische Studien einzelner Hochschulen dazu sind selten (z.B. Pohlenz/Seyfried 2008; Pohlenz/Tinser 2004; Stabsstelle Qualitätsmanagement Universität Konstanz 2015).

Auch in qualitativer Hinsicht ist Studienabbruch seit vielen Jahren Thema der empirischen Hochschulforschung. Die Literatur zu Ursachen, Bedingungen und Motiven sowie Modellen der sozialen und akademischen Integration ist umfangreich und die Komplexität des Studienabbruchprozesses und seiner Bestimmungsgründe umfassend beschrieben (Heublein 2014; Larsen et al. 2013; Tinto 1993). Umgekehrt kann wohl aber aus dem Verstehen von Studienabbruchgründen nicht direkt rückgeschlossen werden, was Studierende zum Bleiben bewegt bzw. mit welchen Maßnahmen dies unterstützt werden könnte (Tinto 2006). Der Studienabbruch unterliegt, neben den in vielen Studien beschriebenen fächerspezifischen Besonderheiten, einer jeweils individuell ausgeprägten Kombination von intrinsischen, extrinsischen, institutionellen und persönlichen Einflussfaktoren und ist damit am Ende eine subjektive Entscheidung und nicht einfach vorhersagbar. Viele Hochschulen in Deutschland haben in den letzten Jahren begonnen, sich systematischer mit dem Phänomen zu beschäftigen und etwa Strategien und Maßnahmen für eine Verbesserung des Studienerfolgs zu entwickeln (vgl. Berthold et al. 2015).

2. Datenlage Universität Göttingen

Auf eigene empirische Untersuchungen oder fächerübergreifende, systematische Befragungen zum Prozess Studienabbruch kann für die Universität Göttingen derzeit nicht zurückgegriffen werden. Hier bleiben als Basis bisher

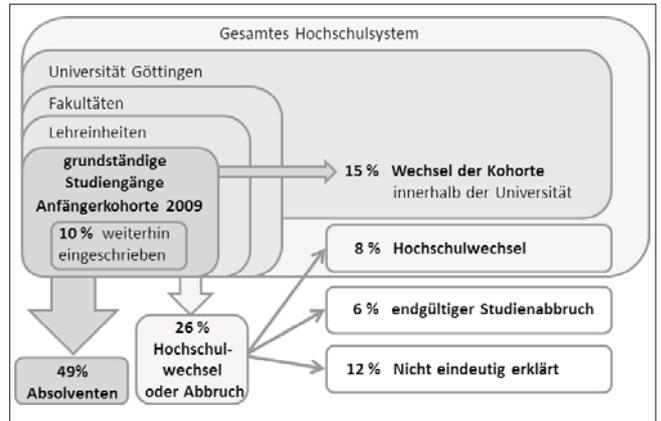
nur die freiwilligen Angaben der Exmatrikulierten. Beim Umgang mit dem Thema Studienabbruch verfolgt die Universität Göttingen deshalb zwei komplementäre Ansätze: Zum einen werden, orientiert an vorliegenden Untersuchungen und bekannten empirischen Befunden zu Ursachen, Bedingungen und Motivlagen, unterstützende Angebote und Maßnahmen für Studieninteressierte und Studierende implementiert, mit denen es aus hiesiger Sicht gelingen kann, den Studienerfolg zu verbessern und Studienabbrüchen vorzubeugen.

Zum anderen werden kontinuierlich die statistische Datenbasis verbessert und neue Möglichkeiten der Auswertung geschaffen, um etwa studiengangspezifische Analysen auf Kohortenniveau zu ermöglichen. Die Universität nutzt hierzu die auch als Grundlage für Steuerungsentscheidungen geschaffenen Werkzeuge für „Business Intelligence“. Ein darauf gestütztes, flexibles Berichtswesen, das Auswertungen kurzfristig verfügbar macht, erlaubt über Kenndaten aus der Studierenden- und Prüfungsverwaltung etwa die Auswertung studiengangsbezogener Informationen zu kohortenspezifischen Schwundquoten im Zeitverlauf. Als Beispiel wird hierzu im Folgenden die Studieneingangskohorte 2009 der grundständigen Studiengänge betrachtet. Ein vergleichbarer Studieneingangsjahrgang, wenn auch über einen anderen methodischen Zugang, liegt auch der aktuellen Untersuchung des DZHW zugrunde (Heublein et al. 2014).¹

Von der Studieneingangskohorte 2009 der grundständigen Studiengänge an der Universität Göttingen haben bis zum Wintersemester 2014/15 insgesamt 49% einen ersten Abschluss erreicht, während 10% zu diesem Zeitpunkt immer noch im Erststudiengang immatrikuliert sind (Abbildung 1). Dieser Anteil fällt deshalb vergleichsweise hoch aus, da zu den grundständigen Studiengängen auch alle noch verbliebenen Staatsexamensstudiengänge mit höheren Regelstudienzeiten gehören. Nur auf Bachelorstudiengänge bezogen, liegt der Anteil noch eingeschriebener Studierender dagegen mit vier Prozent deutlich niedriger. Insgesamt 15% der betrachteten Studierenden haben zwischenzeitlich die Anfängerkohorte 2009 verlassen und sind entweder innerhalb der Hochschule in einen anderen Studiengang gewechselt oder waren beurlaubt bzw. sind aus anderen Gründen nicht mehr Teil der Ursprungskohorte. Ein weiterer Anteil von 26% der Eingangskohorte 2009 hat die Universität Göttingen inzwischen verlassen. In der freiwilligen Angabe zur Exmatrikulationsstatistik gibt von dieser Gruppe mehr als jeder Dritte als Exmatrikulationsgrund einen Hochschulwechsel an, während etwa jeder Vierte einen endgültigen Abbruch des Studiums als Grund benennt. Bei fast der Hälfte der Angaben sind aufgrund der Freiwilligkeit und der Gefahr von willentlichen Falschangaben, etwa aus Scham, keine sicheren Zuordnungen möglich. Dieser Anteil wird hier, konservativ betrachtet, den Studienabbrüchen zugeordnet. Damit verbleibt insgesamt ein Anteil von bis zu 18% der Anfängerkohorte 2009, der bisher wahrscheinlich endgültig das Hochschulsystem verlassen hat (Abbildung 1).

Die Detailanalyse des Schwunds ergibt damit sogar bei konservativer Betrachtung der verbliebenen Unschärfe eine Größenordnung an echten Abbrecher/innen, die erfreulicherweise unter der von Heublein (2012) ermittelt-

Abbildung 1: Verbleib der Anfängerkohorte 2009 in grundständigen Studiengängen bis zum Wintersemester 2014/15 an der Universität Göttingen



Quelle: Daten der Stabsstelle Strategieentwicklung u. Controlling Juni 2015.

Tabelle 1: Schwund der Studieneingangskohorten 2007-2013 grundständiger Studiengänge nach zwei und fünf Fachsemestern [in % der Eingangskohorte zum jeweiligen Studienjahr] an der Universität Göttingen.

Schwund Eingangskohorte [%]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Geisteswissenschaften							
nach zwei Semestern	31,3	24,8	19,6	19,0	22,6	23,2	22,0
nach fünf Semestern	39,1	33,0	29,1	26,7	27,1	31,1	*
Gesellschaftswissenschaften							
nach zwei Semestern	14,5	14,2	15,8	15,7	16,8	17,4	18,3
nach fünf Semestern	28,1	24,7	24,8	25,4	27,7	27,7	*
Lebenswissenschaften							
nach zwei Semestern	15,3	18,0	13,5	14,6	13,5	15,6	16,1
nach fünf Semestern	21,4	26,2	17,5	22,1	21,0	27,8	*
Naturwissenschaften							
nach zwei Semestern	22,1	26,0	20,5	22,9	24,9	20,9	23,5
nach fünf Semestern	32,8	32,5	28,0	31,3	33,4	28,5	*
Universitätsmedizin							
nach zwei Semestern	2,5	5,0	1,6	3,3	-5,2	8,4	-1,5
nach fünf Semestern	13,3	10,3	11,2	14,6	12,7	24,2**	*

* Kohorte Wintersemester 2013/14 hat das fünfte Fachsemester noch nicht erreicht.

** Sondersituation Eingangskohorte 2012: Hohe Anzahl an Teilplatzstudierenden, die nicht alle in den klinischen Studienabschnitt übernommen werden konnten.

ten durchschnittlichen Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen von 28% liegt. Auch wenn die von besonders hohen Abbruchquoten betroffenen Studiengänge im Bereich der Ingenieurwissenschaften an der Universität Göttingen nicht vertreten sind.

Der Blick auf den zeitlichen Verlauf zeigt, dass viele Studierende ihren eingangs gewählten Studiengang schon nach den ersten Semestern verlassen. Hohen Schwund (jeweils mind. 20%) verzeichnen insbesondere Studiengänge der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften im ersten Studienjahr (Tabelle 1). Aber auch in

¹ Wegen der unterschiedlichen methodischen Ansätze ist aber ein direkter Vergleich von Daten selbst bei Betrachtung einer ähnlichen Anfängerkohorte problematisch.

den Gesellschafts- und den Lebenswissenschaften sind die Schwundquoten in den ersten Semestern aus Sicht der Universität noch zu hoch. Bekannte Gründe sind hier wohl insbesondere unzureichende mathematische Vorkenntnisse und die mangelnde Passung zwischen den Studiengangprofilen und den Interessen und der Eignung der Studierenden. Zudem könnte in einigen stark nachgefragten Fächern, etwa in den Wirtschaftswissenschaften, möglicherweise eine Studienwahl weniger aus Neigung oder Begabung, sondern stärker wegen der guten beruflichen Aussichten erfolgen.

Das Fehlen von Grundlagen, die zum erfolgreichen Studieneinstieg gebraucht werden, verhindert frühe Erfolgserlebnisse zum Studienbeginn. Besonders niedrig sind die Schwundquoten traditionell in den Staatsexamensstudiengängen der Medizin. Hier könnten starke Fachidentifikation und klare berufliche Vorstellungen und Ziele der Studierenden eine Rolle spielen, ebenso wie das Wissen darum, dass die Aufgabe eines der begehrten Studienplätze in diesem harten NC-Fach einen endgültigen Charakter hat.

Bei Betrachtung des Schwunds in den weiterführenden Masterstudiengängen ergibt sich ein anderes Bild (Tabelle 2). Der Schwund im Masterbereich hat sich seit der anfänglichen Umstellung auf die gestufte Studienstruktur von einem Schwund von über 13% bei Einführung der Masterstudiengänge auf nunmehr etwa 5% der Studieneingangskohorten reduziert. Diese Tendenz zeigt sich in allen untersuchten Fachclustern in ähnlicher Weise. Die niedrigsten Schwundquoten finden sich in den naturwissenschaftlichen und den geisteswissenschaftlichen Masterstudiengängen.

3. Ausgewählte Maßnahmen an der Universität Göttingen

„It is one thing to understand why students leave; it is another to know what institutions can do to help students stay and succeed“ (Tinto 2006).

Die Hauptgründe für Studienabbruch sind allgemein in den Bereichen mangelnde Motivation und Fachidentifikation, Leistungsprobleme und Studienfinanzierung bzw. Erwerbstätigkeit zu finden (Heublein et. al. 2009). Pohlentz und Tinsler (2004) konnten für die Universität Potsdam zeigen, dass für einen großen Teil der Studienabbrecher/innen der letztlich ausschlaggebende Grund des Abbruchs die uneingelösten Erwartungen an das gewählte Studienfach bzw. ein Studium allgemein waren. Die Fehleinschätzung vor Studienbeginn und in der Studieneingangsphase kann dabei vielfältige Gründe haben, von mangelnder Information in der Studienvorbereitung über fehlende Betreuung im Studieneingang bis zu fachlicher Überforderung und unzureichender Selbstorganisation im Studium. Herkömmliche Beratungsformen haben oft geringe Verbindlichkeit und werden von Studierenden mit Leistungsproblemen häufig nicht genutzt (In der Mitten/Heublein 2013).

Tabelle 2: Schwund der Studieneingangskohorte 2007-2013 in Masterstudiengängen nach drei Fachsemestern [in % der Eingangskohorte zum jeweiligen Studienjahr] an der Universität Göttingen.

Schwund Master Eingangskohorte [%]	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Geisteswissenschaften nach drei Semestern	----	4,5	19,7	9,9	4,2	0,1	3,1
Gesellschaftswissenschaften nach drei Semestern	10,4	8,5	14,8	13,6	9,4	8,9	5,2
Lebenswissenschaften nach drei Semestern	13,2	16,7	12,8	6,5	5,7	7,4	7,2
Naturwissenschaften nach drei Semestern	11,1	17,6	0,0	9,4	0,6	1,8	2,6

3.1 Studienmotivation

Erste Voraussetzung für das Gelingen eines Studiums ist die richtige Studienwahl. Eine fehlende Passung kann schnell die Studienmotivation beeinträchtigen. Deshalb hat die Universität Göttingen, gestützt auf Erkenntnisse der Hochschulforschung zu Ursachen und Bedingungsfaktoren für Studienabbruch (Heublein 2014; Larsen, M. S. et al. 2013; Heublein et. al. 2009), in den vergangenen Jahren ein ineinandergreifendes Angebots- und Maßnahmenportfolio entwickelt und umgesetzt, das durch gezielten Ausbau, Vernetzung und abgestimmte Ausgestaltung der Angebote von zentraler und fakultärer Seite alle Studieninteressierten und Studierenden von der Klärung und Festigung ihrer Studienmotivation sowie der anschließenden Fach- und Hochschulwahl bis hin zu ihrer sozialen und akademischen Integration nach der Immatrikulation unterstützen soll. Hierzu hat die Förderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wesentlich beigetragen.

Das Gesamtpaket der Maßnahmen und Angebote von zentraler und fakultärer Seite hat dabei zum Ziel, insbesondere in den grundständigen Studiengängen die Studienwahlsicherheit signifikant zu erhöhen und die Schwundquote langfristig zu reduzieren. Eine Auswahl innovativer Ansätze aus dem gesamten Angebotskanon wird hier kurz vorgestellt.

3.2 Virtuelle Studienorientierung

Als integraler Bestandteil des Orientierungsangebots werden für viele der Studienangebote gemeinsam mit den Fakultäten interaktive Online-Self-Assessment-Module aufgebaut. Ergänzend zu zentralen und dezentralen Beratungsangeboten bieten diese leicht zugängliche Informationen zu Studieninhalten und -anforderungen sowie zu Berufsbildern und eröffnen so die Möglichkeit zur Selbsteinschätzung und zum Erwartungsabgleich. Bislang wurden 20 Fachmodule entwickelt und freigeschaltet. Damit stehen bisher für über 50% aller Studienanfänger/innen in ihren gewählten Studienfächern entsprechende Module zur Verfügung. Das Angebot ist dabei eingebettet in die universitäre Beratungslandschaft und lässt Studieninteressierte mit möglichen Ergebnissen oder Fragen nicht allein, sondern knüpft hier auf Wunsch mit weiteren Angeboten an.

3.3 Studienbotschafterinnen und Studienbotschafter

Eine niedrigschwellige Brücke zwischen Schule und Universität wurde durch Aufbau und Einsatz eines Pools speziell geschulter studentischer Studienbotschafter/innen geschaffen, die mit Besuchen in Schulklassen als „role models“ bei der Studienentscheidung und der Festigung der Studienfachwahl unterstützen. Die 15 Studienbotschafter/innen stammen aus allen Fakultäten der Universität Göttingen und können „auf Augenhöhe“ authentisch vom Studienalltag berichten. Sie geben Erstinformationen zu Fragen rund um das Studium und verweisen zu weiterführenden Informations- und Beratungsangeboten. Die Studienbotschafter/innen erreichen so bei etwa 90 Einsätzen im Jahr viele Schüler/innen auch aus nicht akademischen Familien. Das Angebot ist von Schulen stark nachgefragt. Zudem werden enge Kontakte zu den Göttinger Schülerlaboren für Naturwissenschaften, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften sowie Lebenswissenschaften gepflegt.

3.4 Unterstützung bei verzögerter Studienorientierung

Für einen nennenswerten Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger hat die Studienentscheidung aus unterschiedlichsten Gründen vorläufigen Charakter. Die drei wichtigsten Gründe sind dabei eine nicht ausreichend gefestigte Studienorientierung in der Bewerbungs- und Immatrikulationsphase, eine Umorientierung aufgrund nicht erfolgreicher Bewerbungen in das „Wunschfach“ oder ein endgültiger Abschluss der Studienorientierung erst aufgrund der ersten Studiererfahrungen. So kommt es im Laufe der Studieneingangsphase häufig zur Neuorientierung, wobei oft Gedanken an einen Fachwechsel im Vordergrund stehen. Die Hochschulen sind aufgefordert, sich neben dem Fokus auf lineare Studienverläufe stärker auch auf unterschiedliche und fragmentierte Studienbiographien einzustellen (HRK 2013). Mit einer speziell auf diese Gruppe zugeschnittenen Beratungsmaßnahme unterstützt die Universität Göttingen die Gestaltung erfolgreicher, individueller Studienverläufe. Im Fokus stehen dabei die systematische Ansprache potentieller Fachwechsler in der Phase des Studieneingangs und ein Angebot zur Begleitung und Unterstützung bei fächerübergreifender Umorientierung und nachhaltiger Neuentscheidung nach der Aufnahme eines Studiums.

3.5 Mathematische und naturwissenschaftliche Propädeutika

Um die bei Studienbeginn häufig zu konstatierende Diskrepanz zwischen den individuellen Vorkenntnissen und den Anforderungen insbesondere in den Natur- und Lebenswissenschaften auszugleichen, werden für Studienanfänger/innen inzwischen insgesamt 22 mathematisch-naturwissenschaftliche Vorkurse für acht Fakultäten angeboten. Neben dem Abbau von Leistungsunterschieden und der Sensibilisierung für die jeweiligen Fachkulturen können mit diesen Propädeutika durch Interaktion mit der peer group und Kontakte zum Lehrpersonal schon früh Aspekte der sozialen Integration unterstützt und frühe fachliche Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Ergänzend werden E-Learning-Module zur parallelen

oder nachgelagerten Nutzung angeboten. Allen Vorkursen liegt ein gemeinsam entwickeltes, einheitliches Tutorenschulungskonzept zugrunde. Neben Formalia wie Außenauftritt und Anmeldung werden auch Aspekte der Qualitätssicherung und Evaluationsstandards gemeinsam gestaltet.

3.6 Studiengangsmonitoring

Ziel des Studiengangsmonitoring ist es, Analysen zu Studienerfolg und Lernfortschritt, bezogen auf einzelne Studiengänge zu ermöglichen und damit laufende Abstimmungs-, Dialog- und Entscheidungsprozesse in Lehre und Studium durch standardisierte Berichte zu unterstützen, wie beispielsweise das „Nachjustieren“ einzelner Studiengänge und Studienabschnitte hinsichtlich der Studierbarkeit oder Struktur.

Die Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studiengangsmonitoring konnten von zentraler Seite in den vergangenen Jahren durch eine entsprechenden Datengrundlage über das eingesetzte Business-Intelligence System geschaffen werden. Hiermit können etwa strategische Berichte aus historisierten Daten automatisiert erzeugt werden. Über ein Statistikportal des Prüfungsverwaltungssystems werden zudem operative, automatisierte Berichte für verschiedene Benutzergruppen bereitgestellt.

Für die strategischen Berichte wurden in Abstimmung mit den Fakultäten für die Studiendekanate abrufbare Standardabfragen bereitgestellt. So können sich die dezentralen Partner etwa Kohortenberichte nach einzelnen Semestern mit Zugängen und Abgängen Studierender erzeugen oder sich mit dem separaten Bericht zum Studiengangswechsel für jedes Fach semesterweise darstellen lassen, in welches Fach innerhalb der Hochschule die Abgänge gewechselt haben.

Das vom zentralen Controlling der Universität betreute System ist flexibel und neben den bisher verfügbaren Standardabfragen und Filteroptionen auf Nachfrage leicht um neue Berichte erweiterbar, um problembezogene Auswertungsbedarfe zu unterstützen.

In den letzten Jahren wurden auch in dem speziell eingerichteten Statistikportal des eingesetzten Prüfungsverwaltungssystems für die unterschiedlichen Zielgruppen angefangen von Studierenden und Lehrenden über Prüfungsämter und Studienberatungen bis hin zu Studiendekanaten und Controlling viele nach den Wünschen der Beteiligten eingerichtete Standardabfragen bereitgestellt. Studiengangsverantwortliche und Studiendekanate der Fakultäten können hier beispielsweise über aggregierte Daten die Kreditpunkte- und Notenverteilung innerhalb eines Studiengangs kohortenspezifisch auswerten und diese quantitativen Informationen etwa für die Steuerung und Weiterentwicklung von Studiengängen nutzen. Die Studienberatung hat individuelle Sicht und kann über spezialisierte Abfragen Beratungsgespräche vorbereiten bzw. Klärungen datengestützt gemeinsam mit dem Ratsuchenden herbeiführen. Ein hochschulweit mit den beteiligten Gruppen und dem Datenschutz vereinbartes Rechtekonzept regelt, welcher Mitarbeiter welche Informationen einsehen darf. Aber auch Studierende haben etwa die Möglichkeit, ihren individuellen Leistungsstand innerhalb ihrer Kohorte zu ermitteln, was

derzeit mit über 4.000 Abfragen pro Monat, wird auch stark genutzt und wird sich das eigene Abschneiden in belegten Modulen vergleichend visualisieren zu lassen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Dem Thema Studienabbruch begegnet die Universität Göttingen auf verschiedenen Ebenen. Basierend auf vorliegenden Ergebnissen empirischer Untersuchungen zu Ursachen und Motivlagen, wurde ein abgestimmtes Gesamtpaket von Maßnahmen zur Unterstützung und Information von Studieninteressierten und Studierenden implementiert, um den Studienerfolg zu verbessern und Studienabbrüchen vorzubeugen. Auch wenn eine Wirkungsanalyse nach wissenschaftlichen Kriterien bisher fehlt, wird davon ausgegangen, dass die ineinandergreifenden Maßnahmen im Studienalltag einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Integration und Motivation Studierender in der Eingangsphase leisten können.

Gleichzeitig wurden die Datenbasis und die Möglichkeiten der Datenanalyse verbessert und mit Werkzeugen der „Business Intelligence“ ein flexibles Berichtssystem mit neuen Auswertungsmöglichkeiten geschaffen, um studiengangspezifische Analysen auf Kohortenniveau zu ermöglichen.

Das Thema Studienabbruch wird die Universität Göttingen auch weiterhin intensiv beschäftigen. Nach dem Auf- und Ausbau des Studiengangsmonitorings und dem Einsatz von Maßnahmen zur Verringerung des Studienabbruchs wird die Universität in den kommenden Jahren für Studienabbrecher – in Kooperation mit Partnern am Standort – auch stärker Beratungsangebote zu außeruniversitären Wegen anbieten.

Danksagung

Wir bedanken uns bei der amtierenden Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Universität Göttingen, Frau Prof. Dr. Ruth Florack, für ihre engagierte Unterstützung und viele anregende Gespräche zum Thema sowie ihre stets ermunternd kritische Begleitung.

Der universitären Stabsstelle Strategieentwicklung und Controlling, namentlich Frau Almut Heise, gilt unser Dank für die Erstellung von Auswertungsroutinen und die Bereitstellung der entsprechenden Daten.

Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung danken wir für die finanzielle Förderung des Qualitätspakts Lehre Projekts „Göttingen Campus Q^{PLUS}“, in dessen Rahmen viele der im Artikel genannten Maßnahmen realisiert werden können.

Literaturverzeichnis

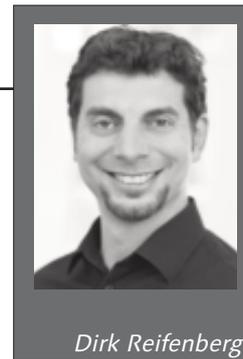
Beck, M. (2007): Erfolgsquoten deutscher Hochschulen. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Statistik und Wissenschaft. Amtliche Hochschulstatistik und Hochschulrankings. Band 11, Wiesbaden, S. 84-104.

- Berthold, C./Jorzig, B./Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015): Handbuch Studienerfolg: Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen.
- Statistisches Bundesamt (2014): Erfolgsquoten 2012. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001127004.pdf?__blob=publicationFile (Aufruf am 15.07.2015).
- Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: European Journal of Education, Vol. 49/No. 4, pp. 497-513.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 4/2014. Hannover.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57/H. 2, S. 214-236.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 3/2012. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Forum Hochschule 2/2010. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (2013): Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz, Karlsruhe 19.11.2013.
- Larsen, M. S./Kornbeck, K. P./Kristensen, R. M./Larsen, M. R./Sommerfeld, H. B. (2013): Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Copenhagen.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2014): Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung in Niedersachsen gemäß § 1 Abs. 3 NHG für die Erarbeitung von Zielvereinbarungen 2014-2018 mit den niedersächsischen Hochschulen. Hannover. http://www.mwk.niedersachsen.de/download/86017/Leitlinien_des_Landes_zur_Hochschulentwicklung.pdf (Aufruf am 15.07.2015).
- Pohlentz, P./Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Jg. 2/H. 4, S. 89-95.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Potsdam.
- Stabsstelle Qualitätsmanagement Universität Konstanz (2015): Exmatrikuliertenbefragung 2010-2014. https://www.qm.uni-konstanz.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1438554771&hash=aac31d36451aaa6b907b27fb5e3d91fb44c07a&file=fileadmin/zentral/universitaet/qualitaetsentwicklung/ExMat_5Jahre_Bericht.pdf (Aufruf am 15.07.2015).
- Tinto, V. (1993): Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd Ed.). Chicago.
- Tinto, V. (2006): Research and practice of student retention: what next? In: J. College Student Retention, Vol. 8/No. 1, pp.1-19.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Drs. 7083/06 des Wissenschaftsrats, Köln.

■ Dr. Jörn Alpehi, Leiter Studium der Abteilung Studium und Lehre, Georg-August-Universität Göttingen,
E-Mail: joern.alpehi@zvw.uni-goettingen.de
■ Dr. Ulrich Löffler, Leiter der Abteilung Studium und Lehre, Georg-August-Universität Göttingen,
E-Mail: ulrich.loeffler@zvw.uni-goettingen.de

Dirk Reifenberg, Jörg Jörissen & David Peters

Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch



Dirk Reifenberg



Jörg Jörissen



David Peters

Für viele Hochschulen ist die Gruppe der Exmatrikulierten ohne Abschluss eine Art Black Box. Oft ist unklar, wie hoch die Anteile der verschiedenen Gruppen, wie Hochschul-, Fachwechsler oder finale Studienabbrecher einzuschätzen sind, oder was diese zu ihrem Entschluss bewegt hat.

1. Hintergrund

„Eine solche Verschwendung von Talenten, Zeit und Ressourcen können wir uns nicht länger leisten.“ Svenja Schulze, Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW begründete auf dem Pressegespräch am 3. November 2014, warum mit dem neuen Hochschulgesetz in NRW das Thema Studienabbruch aufgegriffen wird. Um den Studienerfolg dauerhaft optimieren zu können, müsse man die Gründe für den Abbruch besser kennen, denn, so betonte die Ministerin, es gebe dazu derzeit abgesehen von vereinzelten Untersuchungen keine statistischen Daten. Daher werde es den Hochschulen nun ermöglicht, ihre ehemaligen Studierenden zu befragen (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW 2014).

Laut Axel Plünnecke, Ökonom des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, ist derzeit mit einem „Engpass von 50.000 MINT-Akademikern“ zu rechnen. Daher fordert er, „dass die Hochschulen [...] stärker in die Verantwortung gehen und [...] ihre Strukturen überprüfen [...]“ (IW Köln 2014). Eine Forderung, die in der Politik Gehör zu finden scheint. So wird seitens der Länder neben gezielten Programmen zur Steigerung der Qualität in Studium und Lehre auf monetäre Anreize und Zielvereinbarungen (ZLV) mit den Hochschulen gesetzt. In Nordrhein-Westfalen wurde etwa eine Prämie von 4.000 € für jedes abgeschlossene Erststudium angekündigt (Aachener Zeitung, 30.06.2015). Auf diese Weise, so die Hoffnung, lassen sich die Studienabbruchquoten senken.

Allerdings haben Hochschulen auch ganz unabhängig von aktuellen Debatten in Wirtschaft und Politik ein hohes Interesse daran, die Gruppe der Exmatrikulierten zu untersuchen und etwaige Optimierungspotentiale offen zu legen. Dabei kann aber die sofortige Engführung auf die sogenannten Studienabbrecher in die Irre führen.

2. Kooperative Studie zu Studienabbruch und Hochschulwechsel

In NRW existiert seit 2012 eine Kooperation aus mittlerweile sechs Fachhochschulen zu denen unter anderen die FH Aachen und die HS Niederrhein zählen. Die Zusammenarbeit der sechs involvierten Hochschulen umfasst die Eingrenzung der Fragestellung, die Dimensionsanalyse, die Zielgruppendefinition, die Konzeption der Befragungsinstrumente, als auch Teile der Datenanalyse. Im ersten Entwicklungsschritt führten die kooperierenden Hochschulen explorativ angelegte Pilotstudien durch, deren Ergebnisse für die Entwicklung eines finalen Instruments genutzt wurden.

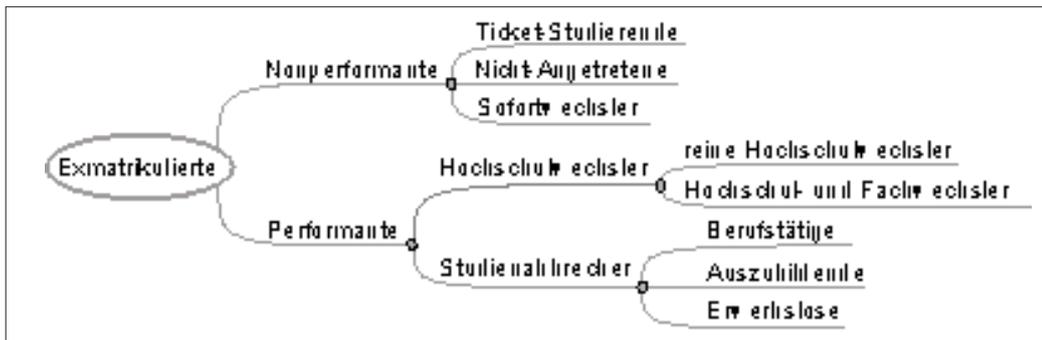
Die folgenden Auswertungen basieren auf den ersten Befragungsdaten, die mit den entsprechend angepassten Instrumenten von der FH Aachen und der HS Niederrhein zwischen Februar und Juni 2015 erhoben werden konnten.

Die beiden Hochschulen befragten jeweilig Exmatrikulierte eines gesamten Studienjahres, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen hatten (Bruttostichproben gesamt: N1=2.418). Die Befragung erfolgte 1 ½ Jahre nach Verlassen der Hochschule. Insgesamt konnten n=371 Personen nicht erreicht werden, da sich ihre Adresse zwischenzeitlich geändert hatte. Die mittlere Nettoaus schöpfungsquote lag bei 10,4% (Nettostichprobe gesamt: N2=251).

In dieser Untersuchung soll auf folgende Fragestellungen eingegangen werden:

- Aus welchen Untergruppen setzt sich die Population der Exmatrikulierten ohne Abschluss zusammen?
- Wie hoch ist der quantitative Anteil dieser Untergruppen?
- Was sind die Beweggründe für Fach- und Hochschulwechsel oder Studienabbruch?

Abbildung 1: Untergruppen von Exmatrikulierten ohne Abschluss



3. Zielgruppenbestimmung

Jeder Forschungsprozess gliedert sich entlang einer Abfolge von Entscheidungen. Und eine der wesentlichsten Entscheidungen besteht in der Festlegung der zu untersuchenden Merkmalsträger (Kromrey 2006, S. 78). Gerade aber die Bestimmung der Zielgruppe(n) bzw. des Untersuchungskriteriums stellt in der Exmatrikuliertenforschung eine Schwierigkeit dar. Denn aus der Sichtweise einer einzelnen Institution mag sich hinter einem vermeintlichen Studienabbruch eine Vielzahl von Phänomenen verbergen, wie etwa Hochschulwechsel, Studienfachwechsel, Studienunterbrechung oder ein finaler Studienabbruch (Schröder-Gronostay 1999, S. 212).

Zahlreiche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum fokussieren allerdings einzig auf die Gruppe der finalen Studienabbrecher. Definiert werden diese als Personen, die keinen (ersten) Hochschulabschluss erreicht haben, obwohl sie an einer Hochschule immatrikuliert waren (Heublein et al. 2010, S. 5; Hörner 1999, S. 3). Diese Definition führt zu einigen Problemen bei der Operationalisierung. Der erneute Eintritt in das Studium ist lebenslang möglich und somit ist jeder Studienabbruch auf unbestimmte Zeit als eine potentielle Studienunterbrechung zu bewerten. Eine empirische Begründung, ab welcher Unterbrechungsdauer ein Studienabbruch vorliegt, ist schwer zu erbringen, womit das Setzen entsprechender Grenzen willkürlich bleibt (Gold 1988, S. 8; Schröder-Gronostay 1999, S. 216; Ströhlein 1983, S. 21). Untersuchungen zum finalen Studienabbruch zielen meist darauf ab, dessen Ausmaße quantifizieren zu können. Die so erhobenen Studienabbruchquoten dienen sodann als Indikator für eine mögliche Fehlallokation von Mitteln (Pohlenz/Tinsner 2004, S. 20). Der Zweck solcher Studien besteht somit in einer Evaluation von Aspekten des *gesamten* Bildungssystems, was deutlich macht, dass die Nutzer der Evaluationsergebnisse in erster Linie in den Sphären der übergeordneten politischen Entscheidungsfindung zu verorten sind.

Eine rational operierende Organisation wie eine Hochschule, die bestimmte Ziele nach einer festgelegten Strategie verfolgt, hat sicherlich ein Interesse daran, übergeordnete politische Prozesse im Auge zu halten. Die Förderung des Studienerfolgs, der als Komplement des Studienabbruchs definiert werden kann (Hörner 2006, S. 3) ist ebenfalls unter die genuinen Ziele einer Hochschule zu zählen. Doch sind die Erkenntnisinteressen, die eine Hochschule in Bezug auf ihre Exmatrikulierten aufweist, damit bereits erschöpft?

Hartwig (1986, S. 6) tritt für den englischsprachigen Begriff des Dropout ein, da er keine unnötige Engführung mit sich bringt. Traditionell werden alle Personen als Drop-out gewertet, die eine Bildungseinrichtung ohne Abschluss verlassen (Spady 1970, S. 64).

Die Untersuchung umfasst damit die gesamte Gruppe der Exmatrikulierten und kann der Perspektive des Qualitätsmanagements einer Hochschule besser gerecht werden, wenn die Gründe für das Verlassen der Hochschule analysiert werden sollen. Andererseits ist die Betrachtung der gesamten Gruppe der Exmatrikulierten forschungspraktisch kaum zu umgehen und stellt zudem den einzigen Weg dar, einzelne Untergruppen – und somit auch die finalen Studienabbrecher – adäquat identifizieren zu können. Im ersten Untersuchungsschritt wurde daher zunächst eine detaillierte Übersicht über die möglichen Untergruppen zusammengestellt, aus denen sich die Population der Exmatrikulierten ohne Abschluss einer Hochschule zusammensetzen kann. Abbildung 1 zeigt eine Mindmap, die einen Überblick zu diesen Untergruppen liefert. Grob lassen sich Exmatrikulierte einer Hochschule in *Performante* und *Nonperformante* differenzieren.

Nonperformante Exmatrikulierte haben ihr Studium nie aktiv begonnen. Unter diese fallen etwa die so genannten *Ticket-Studierenden*, d.h. Personen, die nur an der Hochschule immatrikuliert waren, um ein Studierendenticket (landesweite Fahrkarte für den ÖPNV) zu erhalten. Des Weiteren enthält die Gruppe diejenigen, die zwar ein Semester an der Hochschule immatrikuliert waren, ihr Studium allerdings nie wirklich an dieser, sondern sogleich an einer anderen Hochschule angetreten haben. Diese *Sofortwechsler* hatten somit keine Gelegenheit, die Studienbedingungen an der Hochschule kennen zu lernen. Ein Umstand, der ebenfalls auf die *Nicht-Angetretenen* zutrifft, die sich zwar immatrikuliert, aber nicht aktiv studiert haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Nonperformanten den Teil der Exmatrikulierten darstellen, die zwar über die persönlichen Gründe ihrer Entscheidung, nicht aber über die Güte der Studienbedingungen oder anderer Qualitätsaspekte der Hochschule Auskunft geben können. Diese Fähigkeit kommt nur den Performanten zu. Den Nonperformanten wurden daher nur einige wenige Fragen präsentiert. Der Hauptteil des Instruments wurde im Hinblick auf die Performanten entwickelt, also den Subzielgruppen der reinen Hochschulwechsler, der Hochschul- und Fachwechsler sowie der Studienabbrecher.

4. Instrumentgestaltung

Dieses Vorgehen setzt ein komplexes Befragungsinstrument mit umfassender Filterführung voraus. Bei der Kon-

struktionskomplexer Filterführungen besteht die Gefahr, zu viele Bedingungen in nur wenigen Fragen abzubilden. Resultierend leiden Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Filterfragen, was ihren Zweck konterkariert (Schnell 2012, S. 128). Aus diesem Grund wurden alle benötigten Indikatoren als einzelne Items operationalisiert. Deren Antwortergebnisse wurden mittels logischer Operatoren verknüpft, um die Filterführung zu steuern. Dieses Vorgehen schien vor allem geboten, da zumindest Teilen der Zielgruppe ein nur geringes Frustrationsniveau bzgl. eines zu komplexen Fragebogens unterstellt wurde. Die möglichst exakte Bestimmung von Subzielgruppen und die hierauf aufsetzende komplexe Filterführung wurde somit als eine Möglichkeit genutzt, den Anteil der Befragungsabbrecher zu minimieren, die Reliabilität und Validität der Befragungsergebnisse zu optimieren und deren Nutzungsmöglichkeiten möglichst weit zu fassen.

Eine weitere Herausforderung in der Exmatrikuliertenforschung stellt die Erhebung der (Haupt-)Gründe für die Exmatrikulation dar. In zwei Piloterhebungen in den Jahren 2012/13 und 2013/14 wurden daher u.a. die vorrangigen Beweggründe für eine Exmatrikulation untersucht (Nettostichprobe gesamt: N=554). Die entsprechende Fragebogenkonstruktion folgte dem intensionalen Paradigma (Bühner 2006). Den Befragten wurde zunächst ein ausgedehnter Itempool vorgelegt, der anschließend faktorenanalytisch betrachtet und auf wenige Faktoren eingegrenzt wurde. Diese Analyse erfolgte sowohl anhand der Gesamtdaten als auch je Hochschule. Dabei zeigte sich, dass vor allem die beiden Faktoren mit der höchsten Varianzaufklärung (zusammengenommen etwa 40%) über die Hochschulen bzw. Stichproben hinweg stabil blieben. Inhaltlich weisen beide Faktoren auf Leistungsprobleme im Studium hin, allerdings erfolgt die Zuweisung der Verantwortlichkeit für diese Probleme auf sehr unterschiedliche Weise: Die erste Gruppe verortet die Problematik in der eigenen Person, sieht die Eignung für das Studium nicht gegeben und schreibt sich ungenügende Vorkenntnisse zu, wohingegen die zweite Gruppe die Probleme eher bei der Hochschule verortet, also etwa die Anforderungen im Studium als zu hoch beurteilt oder fehlende Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase bemängelt. Dieses Ergebnis der Pilotstudie sehen wir durch die zwischenzeitlich erschienene qualitative Studie von Herfter et al. (2015, S. 77) bestätigt. In dieser Studie wurden die Gründe für die Exmatrikulation offen erhoben und über eine qualitative Inhaltsanalyse kategorisiert. Analog zu der oben dargestellten Faktorenlösung unterscheiden Herfter et al. zwischen externaler Attributionslokation, in deren Rahmen die Exmatrikulation auf äußere Faktoren und Zwänge zurückgeführt wird, und internaler Attributionslokation, bei der die Gründe für die Exmatrikulation im eigenen Handeln und/oder der eigenen Person gesehen werden.

Aufgrund des beschriebenen Forschungsstands sollten die Befragungsteilnehmer mit einer Frage nach dem vorrangigen Grund für die Exmatrikulation konfrontiert werden. In diese wurden Items integriert, die im Hinblick auf die Differenzierung von externaler und internaler Attributionslokation operationalisiert waren. Auch musste insbesondere beachtet werden, ob eine Exmatrikulation freiwillig oder unter Zwang erfolgt war (Hartwig

1986, S. 7; Spady 1970, S. 66). Auch wenn seitens der Befragten ein Hauptgrund für die Exmatrikulation angegeben werden kann, spricht dies nicht für einen monokausalen Hintergrund der Entscheidung. Daher wurden nicht nur der Hauptgrund der Exmatrikulation, sondern auch zahlreiche weitere Einflussgrößen zur Einschätzung dargeboten. Dies bietet bei der Datenanalyse die Möglichkeit, detaillierte Auswertungen sowie Plausibilitäts- und Antwortkonsistenzprüfungen durchführen zu können.

Tabelle 1: Anteil verschiedener Typen von Exmatrikulierten

	n	%
Nonperformante	30	12,0%
HS-Wechsler	85	33,9%
Studienabbrecher	136	54,2%
Gesamt	251	100,0%

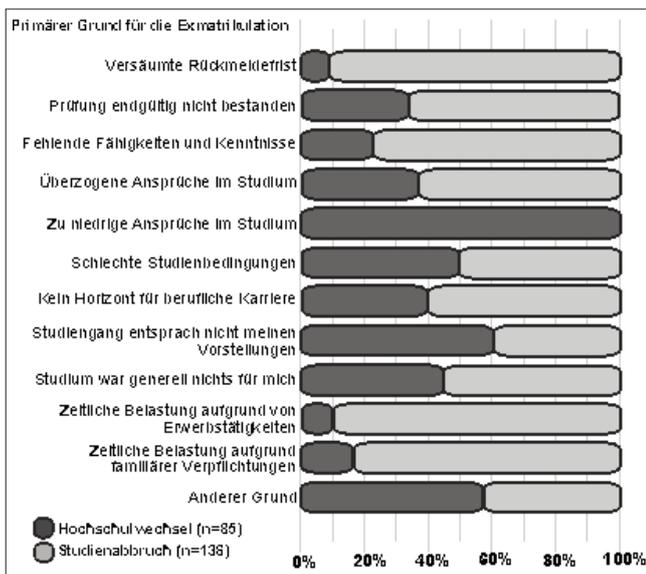
5. Nonperformante

Der Anteil der Nonperformanten, also jenen, die ihr Studium nie aktiv aufgenommen hatten, liegt in der Stichprobe bei ca. 12%, während sich der Anteil der Hochschulwechsler etwa bei einem Drittel und der Anteil der Studienabbrecher bei über 50% bewegt (Tabelle 1). Bei der Schätzung des Anteils der Nonperformanten ist allerdings Vorsicht geboten. Gerade diese Subzielgruppe dürfte die geringste Bindung zur Hochschule empfinden. Die Motivation, sich an einer Befragung zu beteiligen, kann daher als besonders niedrig eingeschätzt werden. So gab etwa keine Person an, nur wegen des Studierendickets eingeschrieben gewesen zu sein. Zumind. dieser Anteil (n=0), darf als unterschätzt gelten. Mehr als ein Drittel (36,7%) der befragten Nonperformanten gab an, das Studium nicht aktiv begonnen zu haben, da sofort ein anderes Studium angetreten worden sei. 50% erklärten, dass sie die Entscheidung zu studieren, verworfen und eine bestehende Beschäftigung fortgesetzt oder eine neue aufgenommen hätten. Weitere genannte Gründe für die Nichtaufnahme des Studiums waren etwa die Inkompatibilität von Stipendium und Schwangerschaft, die Krankheit eines Familienmitglieds oder der fehlende Wohnplatz.

6. Hochschulwechsel

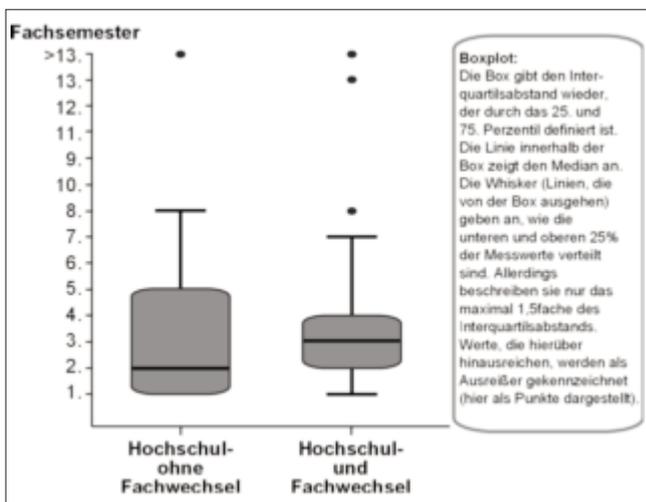
Dass Studienabbrecher und Hochschulwechsler grundlegend verschiedene Gruppen bilden, wird deutlich, wenn die von ihnen angegebenen Hauptgründe für die Exmatrikulation berücksichtigt werden (Abbildung 2). Sind die zeitliche Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeiten oder aufgrund familiärer Verpflichtungen die primäre Ursache der Exmatrikulation, ist dies meist mit einem Studienabbruch verknüpft. Aber vor allem auch internal attribuierte Gründe wie Leistungsprobleme aufgrund fehlender Fähigkeiten und Kenntnisse scheinen in der Regel zum Studienabbruch zu führen. Im Folgenden soll die Gruppe der Hochschulwechsler genauer untersucht werden. Wesentlich ist hier die Binnendifferenzierung zwischen den Personen, die sowohl die Hochschule als auch das Fach wechselten (ca. 72%) und den reinen Hochschulwechslern (ca. 28%). Zwischen diesen Gruppen bestehen größere Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunkts zu dem der Wechsel erfolgte. 50% aller reinen Hochschulwechsel vollziehen sich zwi-

Abbildung 2: Hochschulwechsel und Studienabbruch und die primären Gründe der Exmatrikulation



schen dem ersten und dem fünften Semester. Ein Großteil der Hochschul- und Fachwechsler konzentriert sich hingegen im Zeitraum zwischen dem zweiten und vierten Semester, wie der in Abbildung 3 dargestellte Boxplot verdeutlicht. Der reine Hochschulwechsel, der mit geringeren Reibungsverlusten verbunden ist, wird also über den gesamten Studienverlauf vollzogen, wohingegen Fachwechsel eher in den mittleren Semestern vorgenommen werden. Dies legt den Schluss nahe, dass die Studienverlaufsentscheidung des Fachwechsels in vielen Fällen zunächst reifen muss, dann jedoch relativ rasch umgesetzt wird.

Abbildung 3: Art des Hochschulwechsels und Fachsemesteranzahl



Von besonderem Interesse sind die Motive, die zu den entsprechenden Studienverlaufsentscheidungen führen. Hier ist vor allem auffällig, dass sich ca. 59% der Hochschul- und Fachwechsler an einer Universität einschreiben, wohingegen dieser Anteil bei reinen Hochschulwechslern nur bei ca. 26% liegt. Darüber hinaus

geben 62% der Hochschul- und Fachwechsler an, falsche Erwartungen an das Studienfach gehabt zu haben und ca. 53% erklären, ihre fachlichen Interessen hätten sich geändert. Diese Angaben überschneiden sich allerdings stark mit der Angabe, einen Studienplatz im eigentlichen Wunschstudium an einer anderen Hochschule erhalten zu haben. Daher liegt die Annahme nahe, dass ein nicht unerheblicher Teil der Hochschul- und Fachwechsler, der eigenen Wechselabsicht in der Retrospektive eine planhafte Komponente zuspricht, die zum Zeitpunkt des Studienantritts noch nicht gegeben war.

Bezüglich der reinen Hochschulwechsler ist folgendes Ergebnis auffällig: 52,4% von ihnen beurteilen das Statement „Ich wollte in die Nähe meines entfernt lebenden sozialen Umfelds (Eltern, Familie, Freunde) ziehen“ mit „1 Trifft vollkommen zu“. Hingegen liegt der entsprechende Anteil bei den Hochschul- und Fachwechslern bei nur 15,2%. Werden die beiden affirmativen Antwortmöglichkeiten der fünfstufigen Antwortskala zusammengesamt, bleibt der Unterschied mit 57,1 zu 28,3% bestehen.

Grob zusammengefasst, lässt sich festhalten, dass der Großteil der reinen Hochschulwechsler soziale Gründe für die Mobilität angibt und dieser Wechselwunsch zu einem relativ beliebigen Zeitpunkt im Studienverlauf umgesetzt wird, wohingegen der Hochschul- und Fachwechsel eher mit veränderten fachlichen Interessen begründet wird, die in einem Großteil der Fälle in den mittleren Semestern zu einem Wechsel führen.

7. Finale Studienabbrecher

Finale Studienabbrecher können als „ehemalige Studierende [...]“, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen haben“ definiert werden (Heublein et al. 2010, S. 5). Daher muss zunächst untersucht werden, ob nicht ein Teil der Exmatrikulierten bereits über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügt. Dies trifft in der untersuchten Stichprobe auf 5,2% der Exmatrikulierten zu. Darüber hinaus ist es lohnenswert zu ermitteln, ob zeitgleich zur derzeitigen Hauptbeschäftigung einem Studium „nebenher“ nachgegangen wird, was in der vorliegenden Stichprobe bei 2% der Exmatrikulierten der Fall ist. Nach der entsprechenden Datenbereinigung enthält die Stichprobe 123 Fälle (49%), die als Studienabbrecher im engeren Sinne gelten können.

Der Großteil dieser Studienabbrecher ist erwerbstätig. Als hauptsächliche Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt wurden vor allem eine Berufstätigkeit (46,3%) oder eine Berufsausbildung (34,1%) angegeben, wie aus Abbildung 4 ersichtlich wird. Nur ein sehr kleiner Anteil der Studienabbrecher gibt an, erwerbslos zu sein (4,1%). Diese Quote ist deutlich geringer als die allgemeine Arbeitslosenquote vom März 2015, die bei 6,8% lag (Statistisches Bundesamt 2015). Unter anderem aus diesem Grunde stellt sich die Frage, ob die Studienerfahrung von Studienabbrechern tatsächlich nur als eine „Verschwendung von Talenten, Zeit und Ressourcen“ zu

bewerten ist, wie es die Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Svenja Schulze, tat.

34,2% der Personen in Berufsausbildung und 35,3% der Personen in einer Berufstätigkeit geben an, dass die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für Ihre derzeitige Tätigkeit hilfreich seien. Der Schluss, ein nicht abgeschlossenes Studium sei gleichbedeutend mit einer Verschwendung von Zeit und Ressourcen, erscheint im Lichte dieser Ergebnisse zu kurz gegriffen.

Überdies stellt sich die Frage, ob es sich bei einem „Studienabbrecher“ nicht um einen potentiellen „Studienunterbrecher“ handelt, also ob nicht zumindest der Plan besteht, das Studium in Zukunft wieder aufzunehmen. Etwa 10% der Studienabbrecher geben an, ein Studium innerhalb der nächsten sechs Monate wieder antreten zu wollen. Hierunter fällt eine Reihe von Personen, die ihre derzeitige Beschäftigung mit Elternzeit, Gelegenheitsjob oder Berufstätigkeit beschreiben. Weitere 4,8% (n=6) stufen es darüber hinaus als sehr wahrscheinlich oder wahrscheinlich ein, zu einem späteren Zeitpunkt nochmals ein Studium anzutreten.

8. Gründe für den Studienabbruch

Wie dargestellt wurde, kann die Gruppe der finalen Studienabbrecher im Rahmen einer Querschnittsstudie nicht erschöpfend erhoben werden. Das Stichprobenergebnis dieser Studie bietet jedoch einen Annäherungswert. Bei den folgenden Betrachtungen, wird von den bereits angesprochenen 123 Studienabbrechern im engeren Sinne (i.e.S.) ausgegangen.

Die Gründe für den Studienabbruch i.e.S. können in drei Cluster aufgeteilt werden: Leistungsprobleme, Knappheit zeitlicher Ressourcen und Orientierungswandel. Die Abbruchgründe ‚Versäumte Rückmeldefrist‘ und ‚schlechte Studienbedingungen‘ können dabei keiner Gruppe eindeutig zugeordnet werden. Die wenigen Personen (4 von 123), die schlechte Studienbedingungen als Grund für die Exmatrikulation angaben, erklärten im Rahmen offener Antwortformate, dass sie sich Betreuung und Unterstützung im Vorfeld des Studiums (z.B. bei der Suche von Wohnungen oder Nebenjobs) gewünscht hätten. Sie beurteilen die meisten Studienbedingungen als schlecht und insbesondere das Anforderungsniveau als zu hoch. Darüber hinaus äußern sie auch die höchste Unzufriedenheit mit dem Studium generell. Andererseits liegt der Medianwert für erworbene Leistungspunkte pro Semester in dieser (kleinen) Gruppe bei 0. Gleiches gilt für die Gruppe derer, die aufgrund der versäumten Rückmeldefrist zwangsexmatrikuliert wurde (n=15). Die hier zusammengefassten Personen gaben oftmals an, Angst gehabt zu haben, die Prüfungsanforderungen nicht erfüllen zu können. Auch schätzt ein Großteil die Stofffülle im Studium und die notwendigen Zeitbedarfe für Selbstlernphasen als zu hoch ein. Insgesamt scheinen somit bei einem größeren Teil dieser Gruppe Leistungsprobleme im Vordergrund zu stehen.

Abbildung 4: Hauptsächliche Tätigkeit von Studienabbrechern zum Zeitpunkt der Befragung

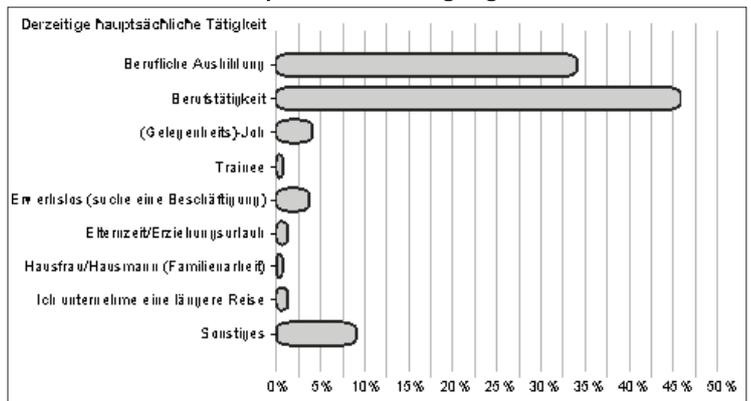
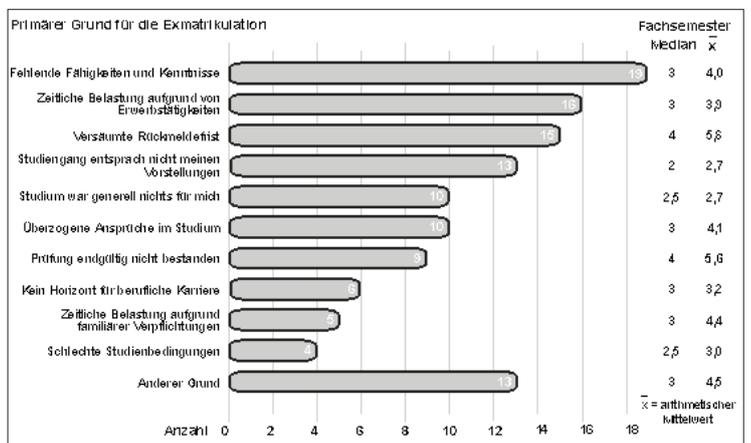


Abbildung 5: Hauptgrund für die Exmatrikulation in der Gruppe der Studienabbrecher i.e.S.



9. Leistungsprobleme

Unter das Cluster Leistungsprobleme werden folgende Exmatrikulationsgründe gezählt, über die entsprechende Untergruppen gebildet wurden:

- Zwangsexmatrikulation: Prüfung endgültig nicht bestanden (n=9),
- Überzogene Ansprüche im Studium (n=10),
- Fehlende Fähigkeiten und Kenntnisse (n=19).

Jede dieser Untergruppen enthält einen hohen Anteil an Personen, die von Ihrer Angst berichten, Prüfungsanforderungen nicht erfüllen zu können. Auch werden die Stofffülle und die notwendigen Zeitbedarfe für die Selbstlernphasen mehrheitlich als zu hoch beurteilt. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen Personen, die zwangsexmatrikuliert wurden und jenen, die sich freiwillig exmatrikuliert hatten. Bei Letzteren erfolgte die Exmatrikulation im Mittel (Median) ein Semester früher als in der Gruppe der Zwangsexmatrikulierten. Auffällig ist, dass nur eine zwangsexmatrikulierte Person angab, Zweifel an ihrer Eignung für das Studium gehabt zu haben, wohingegen dies von etwa zwei Dritteln derer bestätigt wurde, die sich freiwillig exmatrikuliert hatten. Bemerkenswert sind auch die Medianwerte für erworbene Leistungspunkte (33) und Fachsemester (4) in der Gruppe

der Zwangsexmatrikulierten. Die mittlere Leistungspunkteanzahl pro Fachsemester ist hier mit 8,3 die Zweit-höchste aller Untergruppen. Andererseits liegt in dieser Gruppe der geringste Anteil an Personen mit allgemeiner Hochschulreife (n=2) und ein eher niedriger Notendurchschnitt (2,8) des Hochschulzugangszeugnisses vor. So verwundert es nicht, dass diese Gruppe einen sehr hohen Anteil an Personen enthält, die sich mehr Unterstützung in der Studieneingangsphase gewünscht hätte.

Der Zwang zur Exmatrikulation bildet sicherlich den eindeutigsten Indikator für externale Attribuierung. Aber auch mit der Feststellung, die Ansprüche im Studium seien überzogen gewesen, wird der Grund für die Exmatrikulation weniger in der eigenen Person, sondern mehr in Rahmenbedingungen und Strukturen der Hochschule gesehen. Studienabbrecher, die diesen Grund angaben, beurteilen mehrheitlich die Selbständigkeit bei der Studiengestaltung als zu hoch, sehen also die Hochschule stärker in der Pflicht, ihren Lernprozess zu strukturieren. Der Median der erreichten Leistungspunkte pro Fachsemester liegt in dieser Gruppe bei 1,5.

Studienabbrecher, die ‚Fehlende Fähigkeiten und Kenntnisse‘ als Hauptgrund ihrer Entscheidung betrachten und bei denen somit eine interne Attribuierung vorliegt, erreichen im Mittel (Median) pro Fachsemester 0,9 Leistungspunkte. In dieser Gruppe wurden besonders niedrige Werte bei Indikatoren der Selbstwirksamkeitserwartung erfasst. Über offene Antwortformate äußerten betreffende Personen Unterstützungsbedarfe im Bereich des Selbstmanagements (z.B. Hilfen zur Studienplangestaltung, zum Zeitmanagement oder beim Zugang zu Lerngruppen).

10. Orientierungswandel

Unter das Cluster Orientierungswandel werden folgende Exmatrikulationsgründe gezählt, anhand derer entsprechende Untergruppen gebildet wurden:

- Kein Horizont für berufliche Karriere (n=6),
- Studiengang entsprach nicht meinen Vorstellungen (n=13),
- Studium war generell nichts für mich (n=10).

Dieses Cluster enthält einen hohen Anteil an Personen, die das Item ‚Ich habe mich in meinem Studium auf bestimmte, mich interessierende Bereiche konzentriert‘ positiv beantworteten. Andererseits werden die fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten, die ein Studiengang bietet, oftmals negativ beurteilt.

Die deutlichste Form externaler Attribuierung zeigt hier der kleine Personenkreis, der angab, im Studium keinen Horizont für die berufliche Karriere gesehen zu haben. Im Vergleich mit allen Untergruppen liegt hier mit 9,6 der höchste mittlere Leistungspunkteerwerb pro Semester vor. Keine Person dieser Gruppe hatte Zweifel an der Eignung für das Studium. Vier von sechs Personen verfügen über eine Allgemeine Hochschulreife und die Durchschnittsnote des Hochschulzugangszeugnisses (2,6) ist die höchste aller Untergruppen. Oftmals wird angegeben, bei der Exmatrikulation habe der Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Berufserfahrung eine große Rolle gespielt. Daher überrascht es nicht, dass vier

von sechs Personen nach der Exmatrikulation in eine Berufsausbildung wechselten. Eine weitere Person hatte eine solche bereits vor dem Studium abgeschlossen.

Hingegen zeigen sich bei den anderen beiden Untergruppen deutliche Anzeichen für eine interne Attribuierung. Sieben von zehn Personen, die angaben, das Studium sei generell nichts für sie gewesen, gaben ebenfalls an, ihr Studium sei ihnen nicht so wichtig gewesen wie andere Lebensbereiche. Hier wurden im Mittel (Median) 2,5 Leistungspunkte pro Semester erworben. Personen, die angaben, der Studiengang habe nicht ihren Vorstellungen entsprochen, berichten sehr häufig von der Angst, die Prüfungsanforderungen nicht erfüllen zu können und ein Großteil hat an der Eignung für das Studium gezweifelt. Der Medianwert für erworbene Leistungspunkte pro Semester liegt hier bei 1,9.

Tabelle 2 verdeutlicht, dass in der jeweiligen Gruppe der Studienabbrecher offenbar ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Lokation der Attribuierung und der Höhe erbrachter Leistungspunkte besteht. Liegt der Erwerb von Leistungspunkten sehr niedrig, werden Probleme eher mit Eigenschaften der eigenen Person erklärt.

Die Attribuierung kann allerdings nicht nur hinsichtlich der eigenen Person oder der Hochschule, sondern auch im Hinblick auf weitere externe Faktoren erfolgen.

11. Knappheit zeitlicher Ressourcen

Im Cluster Knappheit zeitlicher Ressourcen werden folgende Exmatrikulationsgründe zusammengefasst:

- Zeitliche Belastung aufgrund familiärer Verpflichtungen (n=5),
- Zeitliche Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeiten (n=16).

Die zeitliche Belastung kann als Form äußerlichen Zwangs betrachtet werden. Allerdings erfolgt die externe Attribuierung hier nicht hinsichtlich der Hochschule, sondern hinsichtlich anderer äußerer Faktoren. In den beiden Untergruppen wurde nur eine geringe Anzahl an Leistungspunkten erworben: Der Median pro Fachsemester liegt jeweils bei 0. Andererseits zeigen die Personen in diesem Cluster die höchste allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass bei dieser Form der Attribuierung, der äußere Zwang von den betroffenen Personen als valide betrachtet wird. Die eigene Leistungserbringung wird durch den äußeren Zwang unterbunden und der Hochschule wird hinsichtlich dieser Störung kein Einfluss zugeordnet. Somit ergibt sich kein Grund, Unzufriedenheit zu äußern.

Die vergleichsweise kleine Untergruppe derer, die sich aufgrund familiärer Verpflichtungen exmatrikuliert hatten, weist mit 37 den höchsten Altersmedian aller Untergruppen auf. Hier wird selten von der Angst, Prüfungen nicht bestehen zu können, aber häufig von zeitlichen Problemen bei der Prüfungsvorbereitung berichtet. In dieser Gruppe scheinen beide Arten zeitlicher Belastung aufzutreten. So wird oft von finanziellen Engpässen berichtet und alle Erwerbstätigen dieser Gruppe gaben an, dass diese Erwerbstätigkeit erheblich zur Exmatrikulation beigetragen habe.

Tabelle 2: Attribuierungslokation und Leistungspunkteerwerb pro Semester

Primärer Grund für die Exmatrikulation	n	Attribuierungslokation	Leistungspunkte pro Semester (Median)
Leistungsprobleme			
Prüfung endgültig nicht bestanden	9	external bei Hochschule (Zwang)	8,3
Überzogene Ansprüche im Studium	10	external bei Hochschule	1,5
Fehlende Fähigkeiten und Kenntnisse	19	internal	0,3
Orientierungswandel			
Kein Horizont für berufliche Karriere	6	external bei Hochschule	9,7
Studium war generell nichts für mich	10	internal	2,5
Studiengang entsprach nicht meinen Vorstellungen	13	internal	1,9
Knappheit zeitlicher Ressourcen			
Zeitliche Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeiten	16	external außerhalb Hochschule	0
Zeitliche Belastung aufgrund familiärer Verpflichtungen	5	external außerhalb Hochschule	0

Personen, die angaben, die zeitliche Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeiten sei der Hauptgrund für ihre Exmatrikulation gewesen, zweifeln selten an ihrer Eignung für das Studium. Überraschenderweise wird die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen durchaus positiv eingeschätzt. Der Verbleib dieser Exmatrikulierten ist hingegen weniger verwunderlich: Drei Viertel gehen einer Berufstätigkeit nach. Finanzielle Engpässe trugen aber nur in etwa 44% der Fälle zur Exmatrikulation bei. Der Wunsch nach praktischer Tätigkeit oder Berufserfahrung spielten nur für wenige Personen eine wesentliche Rolle bei ihrer Entscheidung. Es scheint, als teile sich die Gruppe in jene, deren Exmatrikulation durch einen finanziellen Engpass hervorgerufen wurde und jene, die einen gewissen Lebensstandard halten möchten oder aufgrund der familiären Situation halten müssen.

12. Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, dass und inwieweit sich die Exmatrikulierten ohne Abschluss einer Hochschule aus den Gruppen der Nonperformanten und Performanten zusammensetzen. Die Performanten lassen sich ihrerseits in Hochschulwechsler und Studienabbrecher aufgliedern. Auch konnte belegt werden, dass es in Bezug auf diese Studienabbrecher nicht angemessen erscheint, pauschal von einer Verschwendung von Zeit und Ressourcen zu sprechen.

Für die Binnendifferenzierung der finalen Studienabbrecher können die Dimensionen der Attribuierungslokation und der Höhe des Leistungspunkteerwerbs als besonders nützlich erachtet werden. Personen, die zu der Ansicht gelangen, die Leistungen für ein Studium nicht mehr erbringen zu können oder zu wollen, lassen sich in zahlreiche Untergruppen aufgliedern, die sich durch zum Teil stark differierende Bedarfe voneinander abgrenzen. In dieser Hinsicht wurden zahlreiche Indikatoren dargestellt, die als Prädiktoren für einen drohenden Studienabbruch eingesetzt werden könnten.

Für das Qualitätsmanagement in Hochschulen und Fachbereichen besteht allerdings eine zentrale Herausforderung darin, Hochschulmitglieder und Politik davon zu überzeugen, dass zielgruppengerechte Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Erhöhung des Studienerfolgs nur möglich sind, wenn hierzu entsprechende Indikatoren (z.B. Leistungspunkte) herangezogen werden dürfen.

Literaturverzeichnis

- Bühner, M. 2006: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.
- Fellenberg, F./Hannover, B. 2006: Kaum begonnen schon zerrennen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik, Jg. 20/H. 4, S. 381-399.
- Gold, A. 1988: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studien-erfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main.
- Hartwig, J. 1986: Dropout im Universitätsstudium. Untersuchung zu Zugangsweisen bei der Analyse des Studienabbruchs und Entwicklung wie Überprüfung eines kausalanalytischen Modells. Frankfurt am Main.
- Herfter, C./Grüneberg, T./Knopf, A. 2015: Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 14/H. 1, S. 57-82.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule. Verfügbar unter: http://www.his-hf.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf, Aufruf am 24.05.2015.
- Hörner, W. 1999: Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studier-erfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1-15.
- IW Köln 2014: <http://www.iwkoeln.de/presse/interviews/beitrag/axel-pluenncke-im-deutschlandfunk-engpass-von-50-000-mint-akademikern-164718>, Aufruf am 09.07.2015.
- Kromrey, H. 2006: Empirische Sozialforschung. Stuttgart.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW 2014: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Reden_Ministerin/Sprechzettel_Ministerin_Erfolgreich_studieren.pdf, Aufruf am 09.07.2015.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. 2004: Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam.
- Schnell, R. 2012: Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragun-gen. Wiesbaden.
- Schröder-Gronostay, M. 1999: Studienabbruch – Zusammenfassung des For-schungsstands. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studier-erfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 209-240.
- Spady, W. G. 1970: Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: Interchange, Vol. 1/No. 1, pp. 66-85.
- Spiess, C. 1999: Der Studienfachwechsel – Vorbote für einen Abbruch oder Ausgangspunkt für einen erfolgreichen Abschluß? In: Schröder-Gro-nostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 181-193.
- Statistisches Bundesamt 2015: <http://www.iwkoeln.de/presse/interviews/beitrag/axel-pluenncke-im-deutschlandfunk-engpass-von-50-000-mint-akademikern-164718>, Aufruf am 09.07.2015.
- Ströhlein, G. 1983: Bedingungen des Studienabbruchs. Frankfurt am Main.
- Weck, M. 1991: Der Studienfachwechsel. Eine Längsschnittanalyse der Inter-aktionsstruktur von Bedingungen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main.

- Dirk Reifenberg, M.A. & MA, Vorstand Gesellschaft für Evaluation, Organisation und Sozialforschung (EOS), E-Mail: reifenberg.eos@gmail.com
- Jörg Jörissen, M.A., Wiss. Mitarbeiter, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), FH Aachen, Lehrbeauftragter der KathO NRW, E-Mail: joerissen@fh-aachen.de
- David Peters, M.A., Leiter Koordinierungsstelle Evaluation der Hochschule Niederrhein, E-Mail: david.peters@hs-niederrhein.de

Florian Hofmann

Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium“



Florian Hofmann

Das Thema Studienabbruch wird in den Medien immer wieder als eines der Probleme der Hochschulausbildung genannt, welches es zu beheben gelte. Studienabbruch gilt weithin als wesentliches Qualitätsdefizit von Studiengängen und allzu häufig wird in der medialen Diskussion die Qualität eines Studiums reflexartig auf die Studienerfolgsquote bzw. die Studienabbruchquote reduziert und auf eine nähergehende Betrachtung der Thematik verzichtet. Dieser Artikel möchte sich dieser Aufgabe widmen und grenzt im Folgenden zunächst den Begriff des Studienabbruchs genauer ein und stellt dessen Ursachenforschung dar, um im Anschluss daran den Umgang der Philipps-Universität Marburg (UMR) mit der Thematik des Studienabbruchs im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium“¹ (QPL) zu erläutern. Es werden Maßnahmen der UMR zur Vermeidung und Verringerung sowie zur studiengangspezifischen Ergründung von Studienabbrüchen aufgezeigt.

1. Was ist Studienabbruch? – Theoretische Eingrenzung

In zahlreichen Studien wird der Begriff Studienabbruch verwendet, doch häufig werden darunter unterschiedliche Fallgruppen subsumiert. Zunächst ist daher der Begriff des Studienabbruchs zu definieren. Ein Studienabbruch ist die Aufgabe eines begonnenen Hochschulstudiums (Erststudium) und das Verlassen der Hochschule ohne Abschluss (vgl. Kliegl/Gensch 2011, S. 8; Weber 2008, S. 193). Diese Definition beinhaltet jedoch noch zwei unterschiedliche Auslegungsarten eines Studienabbruchs und je nach Auslegung unterschiedliche Fallgruppen der Studienabbrecher/innen. In einer weiten Auslegung und Definition sind Studienabbrecher/innen Personen, die ihr begonnenes Studium ohne Abschluss beenden. In einer engeren Definition sind Studienabbrecher/innen nur die Personen, die zwar ihr begonnenes Studium ohne Abschluss beenden, dies aber nicht nur unterbrechen, innerhalb der Hochschule das Fach wechseln oder die Hochschule verlassen und an einer anderen Hochschule ihr Studium erfolgreich weiterführen und abschließen. Studienabbrecher/innen sind damit in der engeren Definition Personen, die ohne Abschluss aus dem gesamten Hochschulsystem ausscheiden. Für diesen Artikel wird von der engeren Definition des Studienabbruchs ausgegangen.

Betrachtet man neben diesen begrifflich-definitiven Schwierigkeiten auch die Gründe für einen Studienabbruch, so ergeben sich darin für Hochschulen und Universitäten weitere Schwierigkeiten in der Eingrenzung, Abgrenzung und der „Bekämpfung“ des Phänomens Studienabbruch. Denn die bisherigen Studien grenzen die allgemeinen Bedingungsfaktoren oder Gründe für einen Studienabbruch zwar schon gut ein, jedoch sind hier immer noch eine ganze Menge an Gründen zu nennen, die zudem jeweils in unterschiedlichen Ausprägungen und Detailgraden als Studienabbruchgründe oder Bedingungsfaktoren für einen Studienabbruch angeführt werden. Die einzelnen Bedingungsfaktoren lassen sich ganz grob in die Teilbereiche Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen und Kontextbedingungen untergliedern (vgl. u.a. Heublein et al. 2009, S. 13ff.; Blüthmann et al. 2008, S. 410ff.; Pohlenz/Tinsner 2004, S. 23).

Unter Eingangsvoraussetzungen werden die folgenden Teilfaktoren subsumiert:

- Herkunftsbedingungen (soziale Herkunft, Bildungsherkunft),
- Studienvoraussetzungen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Tätigkeit vor Studienbeginn),
- Studienwahl und -motivation (Erwartungen, Motivation, Informiertheit vor Studienbeginn).

Die Studienbedingungen gliedern sich in die Teilfaktoren:

- Aufbau und Struktur,
- Inhaltliche Gestaltung,
- Lehrqualität,
- Art und Weise der Vermittlung des Lehrstoffes,
- Betreuung, Unterstützung und Informiertheit der Studierenden,
- Studienklima (soziale Integration).

Die Kontextbedingungen bestehen aus den Teilfaktoren:

- Finanzielle Situation (Erwerbstätigkeit),
- Lebensbedingungen (familiäre Situation),
- Psychische und physische Ressourcen (Leistungsfähigkeit, Krankheit).

Die erwähnten Studien zu den Bedingungsfaktoren und Gründen des Studienabbruchs verdeutlichen nicht

¹ Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12037 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

nur, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Abbruchgründen existiert, sondern auch, dass deren Bedeutung und Ausmaß für den tatsächlichen Studienabbruch von Studie zu Studie sehr stark variieren. Eine weitere Ausdifferenzierung der Ergebnisse entsteht dadurch, dass ebenfalls Unterschiede in der Bedeutung der Bedingungsfaktoren eines Studienabbruchs je nach Studienabschluss- und Hochschulart auftreten. Einig sind sich die Studien darin, dass in der Regel mehrere Aspekte und Teilfaktoren zusammenwirken und einen Studienabbruch bewirken und es keinen singulären Studienabbruchgrund gibt (vgl. Heublein et al. 2009; Blüthmann 2012; Brandstätter et al. 2006; Kliegl/Gensch 2011; Pohlenz/Tinsner 2004; Weber 2008). Zudem geht dem Studienabbruch ein zeitlich längerer Prozess voraus, in dem die Bedingungsfaktoren auf die Studien- und Lebenssituation des Studierenden einwirken (vgl. Heublein et al. 2009, S. 13; Weber 2008, S. 202).

Als einer der entscheidenden Faktoren eines Studienabbruchs gelten die Studienbedingungen. Diese werden in einer HIS-Studie von drei Viertel der befragten Studienabbrecher/innen als wesentlicher, wenn auch nicht alleiniger Faktor für ihren Studienabbruch genannt (vgl. Heublein et al. 2009, S. 20). Die allgemeinen Studienbedingungen als Abbruchgrund ermöglichen jedoch noch keine Interventionsmaßnahmen von Seiten der Universität. Eine differenziertere Aufgliederung darüber, welche Aspekte der Studienbedingungen einen Studienabbruchgrund darstellen, ist hierfür notwendig (vgl. Pohlenz/Tinsner 2004, S. 54). Als besonders bedeutsame Teilfaktoren werden bei Blüthmann et al. die Studien- und Prüfungsorganisation, die inhaltliche Ausgestaltung des Studiums sowie die Betreuungs- und Unterstützungsleistungen ausgemacht. Die wichtigsten Ansatzpunkte zur Reduktion der Studienabbrüche sind die konkrete Verbesserung der Studienbedingungen (Aufbau, Prüfungsorganisation, Flexibilität, [didaktische] Lehrqualität), universitäre Unterstützungs- und Beratungsleistungen innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen sowie aussagekräftige Informationsangebote und Self-Assessments. Letztere sollen eine realistische

Studienfachwahl unter Berücksichtigung der im Studium geforderten Voraussetzungen, der Studienmotivation sowie der beruflichen Perspektiven fördern, um einem späteren Studienabbruch vorzubeugen (vgl. Blüthmann et al. 2008, S. 425f.; Kliegl/Gensch 2011, S. 8f.; Weber 2008, S. 202ff.).

Zusammenfassend betrachtet scheinen gerade die Studienbedingungen für die Hochschulen – neben der eigentlichen Ergründung des tatsächlichen studiengangspezifischen Umfangs und der Ursachen von Studienabbrüchen – der wesentliche Ansatzpunkt zur Vermeidung und Verringerung der Studienabbrüche zu sein. Zumal sowohl die weiteren Einflussgrößen der Eingangsvoraussetzungen und der Kontextfaktoren der Studierenden von den Hochschulen kaum oder nur zu einem geringen Teil (bspw. durch bestimmte Zulassungsvoraussetzungen) Ansatzmöglichkeiten zur Verringerung der Studienabbrüche bieten.

2. Maßnahmen zur Verringerung und Vermeidung von Studienabbrüchen

Die Philipps-Universität Marburg strebt im Rahmen des Projektes „Für ein richtig gutes Studium“ eine Verbesserung des Studiums und der Studienbedingungen an und setzt damit konkret an den oben genannten Ansatzpunkten und Stellschrauben zur Vermeidung und Verringerung des Studienabbruchs an. Durch eine effektive Verbesserung der Studienbedingungen in den Studiengängen wird damit teilweise unmittelbar, teilweise eher mittelbar, eine Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen intendiert. Einschränkend ist jedoch hinzuzufügen, dass nicht zwingend alle Studienbedingungen (unbegrenzt und eigenständig) von den handelnden Personen in den Hochschulen oder Fachbereichen verbessert werden können. Aspekte des Studienaufbaus, der Studienorganisation sowie der Beratungs- und Unterstützungsleistungen sind tendenziell eher veränderbar als beispielsweise die Personal- und Infrastrukturausstattung (vgl. Pohlenz/Tinsner 2004, S. 55).

Gerade aufgrund der oben geschilderten Problematik der exakten Definition, Bestimmung und Ergründung sowie der eingeschränkten Möglichkeiten in der „Bekämpfung“ von Studienabbrüchen setzt die UMR im Rahmen des QPL-Projekts mit seinen sieben Teilmaßnahmen auf eine zweigeteilte Vorgehensweise. Zum einen wird allgemein bekannten Ursachen und Gründen von Studienabbrüchen innerhalb der Studienbedingungen durch bestimmte direkte Maßnahmen entgegengewirkt: hierzu zählen die Verbesserung der Betreuungsrelation (1), der Unterstützungsangebote im Eingangsbereich (2), der Informations- und Beratungsangebote (3) sowie der Steigerung der Lehrqualität durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote (4). Zum anderen grenzt die Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“ zunächst einmal den Gegenstand des Studienabbruchs auf Studiengangsebene näher ein und entwickelt auf Basis studiengangbezogener Daten studiengangspezifische Maßnahmen zur Verringerung des Studienabbruchs sowie zur Verbesserung der allgemeinen Studiengangsqualität. Denn nur durch gesicherte Erkenntnisse zum Umfang und den Ursachen des studien-

Abbildung 1: QPL-Teilmaßnahmen und ihre Wirkung auf Studienabbruchgründe



gangspezifischen Studienabbruchs kann die Universität gegen spezielle studienangabezogene Fehlentwicklungen und abbruchsfördernde Studienbedingungen (präventiv) vorgehen (vgl. auch Heublein et al. 2009, S. 1; Pohlenz/Tinsner 2004, S. 22, 54).

Nachfolgend werden nun zunächst die Maßnahmenbündel (1-4) dargestellt, die eine Verbesserung der Studienbedingungen in einzelnen Bereichen intendieren und damit gegen konkrete Studienabbruchgründe vorgehen (vgl. Abbildung 1). Im Anschluss daran wird das studienangabezugehörige Vorgehen in der Ergründung des Umfangs und der Ursachen des Studienabbruchs sowie dem Entgegenwirken dessen durch die gezielte Maßnahmenentwicklung im Rahmen des Teilprojekts „Qualitätssicherung in Studiengängen“ vorgestellt.

2.1 Allgemeine Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung des studienbedingungenabhängigen Studienabbruchs (1-4)

(1) Verbesserung der Betreuungsrelation – Maßnahmen „Tutoren/innen“ und „Abgeordnete Lehrer/innen“

Durch den Einsatz zusätzlicher lehr- und lernunterstützender Tutorien in den Studiengängen wird die veranstaltungsbegleitende Betreuungssituation verbessert und eine Verkleinerung der Gruppengrößen erreicht. Besonders in stark frequentierten und teilweise überlasteten Studiengängen – bedingt durch die derzeit hohen Studierendenzahlen – kommen die zusätzlichen Tutorinnen und Tutoren zum Einsatz, um den u.a. bei Preglau erwähnten Effekt des durch Massenbetrieb bewirkten Studienabbruchs der „demotivierten und desozialisierten“ Studierenden zu verhindern (vgl. Preglau 2009, S. 181). Die personelle Unterstützung wird insbesondere in der Studieneingangsphase erbracht, da dort zum einen der höchste Anstieg von Studierendenzahlen zu verzeichnen ist und zum anderen gerade die fachliche Unterstützung in den ersten Semestern den oftmals auftretenden Studienabbruch der Bachelorstudierenden bis ins einschließlich dritte Semester hinein verhindern kann (vgl. Heublein et al. 2009, S. 51; Kiegl/Gensch 2011, S. 12f.). Darüber hinaus wird das bestehende Lehrangebot durch zusätzliches Lehrpersonal in Form der von Schulen abgeordneten Lehrerinnen und Lehrer erweitert. Durch deren Einsatz in der Grundlehre in Fächern mit hohem Bedarf an Vermittlung von fachlichem Elementarwissen sowie methodischer Fähigkeiten wird neben der allgemeinen Betreuungsrelation auch die Passgenauigkeit zwischen Schulabgangs- und Universitätseingangsniveau verbessert. Letzteres wirkt Überforderung und Motivationsverlust beim bzw. nach dem Übergang von der gymnasialen Oberstufe in den universitären Studiengang entgegen und soll damit letztlich Studienabbrüche gerade in der Studieneingangsphase verringern.

Beide Maßnahmen leisten somit einen Beitrag zur Verbesserung der Betreuungs- und Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase, welche wesentliche Bestandteile der Studienbedingungen darstellen. Die Maßnahmen zielen auf die Verringerung der Studienabbrüche aufgrund schlechter Betreuungsverhältnisse in der Lehre ab. Zusätzlich soll einem potentiellen Motivationsverlust aufgrund von Überforderung vor allem im Studieneingangsbereich vorgebeugt werden.

(2) Unterstützungsangebote im Eingangsbereich – Maßnahme „Studieneinführungswoche“

Neben den eben bereits erwähnten Lehrveranstaltungsbezogenen Unterstützungsangeboten in Form von zusätzlichen Tutorien und Lehrpersonal soll der Einstieg in das Studium im Rahmen der Studieneinführungswoche erleichtert werden. Durch zentrale Informations- und Unterstützungsangebote sowie bedarfsgerechte Schulungen der Teamer/innen der Studieneinführungsveranstaltungen sollen die Studierenden noch stärker für die Herausforderungen ihres Studiums sensibilisiert und vorbereitet werden, um damit die Motivation und Zielstrebigkeit zu erhöhen. Zusätzlich unterstützt dies durch das Knüpfen erster Kontakte zu den Kommiliton/innen die soziale Integration der Studierenden. Diese Maßnahme konzentriert sich auf die Verbesserung des Einstiegs in das Studium mit dem Ziel die Motivation zu erhöhen und zugleich die soziale Integration zu fördern, um zwei weiteren Studienabbruchgründen entgegenzuwirken.

(3) Informations- und Beratungsangebote – Maßnahmen „Self-Assessments“ und „Studieninformationen“

Die beiden Maßnahmen „Self-Assessments“ und „Studieninformationen“ haben das Ziel zwei wesentlichen Gründen von Studienabbrüchen vorzubeugen: Studienabbrüchen aufgrund falscher Erwartungen und aufgrund fehlender oder unpassender Informiertheit vor oder während des Studiums. Einerseits soll durch die flächendeckende Einführung von freiwillig durchführbaren Online-Self-Assessments in den grundständigen Studiengängen eine falsche oder unpassende Studienwahl durch Studieninteressierte im Vorfeld einer Studienaufnahme vermieden werden. Hierdurch soll eine umfangreichere und realistischere Informiertheit im Vorfeld des Studiums gewährleistet werden, um durch Selbstselektion eine höhere Passung der Bewerber/innen auf den gewählten Studiengang zu erreichen; d.h. Studierende finden von sich aus besser den zu ihnen passenden Studiengang. Ein Studienabbruch aufgrund einer unpassenden oder falschen Studienwahl soll damit verhindert werden.

Andererseits werden durch die Erstellung optimierter Studiengangwebseiten verständlichere, realistischere und adressatengerechtere Informationen zu Studiengängen bereitgestellt. Hierdurch werden, ergänzend zu den Self-Assessments, die Studieninteressierten im Vorfeld der Studienwahl besser über die Anforderungen, die Studienformalitäten oder auch die Berufsperspektive informiert und somit die Passung der Studierenden auf den Studiengang erhöht. Diese Informationen können aber auch von bereits Studierenden genutzt werden, die dadurch zusätzlich zur Studienfachberatung in Studienfragen Unterstützung finden.

Durch den Einbezug von Erfahrungen der bereits Studierenden und der Studieninteressierten in die Erstellung der Self-Assessments und der optimierten Studiengangwebseiten wird die Passgenauigkeit der Informationen auf die Zielgruppe sichergestellt.

Insgesamt zielen beide Maßnahmen darauf ab, durch eine bessere Informiertheit der Studierenden, Studienabbrüche aufgrund falscher Erwartungen vor Beginn des Studiums sowie aufgrund von mangelhaften Studienvor-

aussetzungen und nicht erfüllter Studienmotivation sowie der falschen Studienwahl zu verringern.

(4) Steigerung der Lehrqualität – Maßnahme „Hochschuldidaktische Weiterbildung“

Durch den Ausbau der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote für Lehrende und Tutoren/innen soll die Lehr- und Lernqualität in den Studiengängen der UMR gesichert und weiter erhöht werden. Fachbereichsübergreifende Angebote sowie fachspezifische hochschuldidaktische Personal- und Lehrprofilentwicklung sorgen dafür, dass hochschuldidaktische Entwicklungen noch stärkeren Eingang in die Lehr- und Lernkultur der Universität finden und durch stetige und passgenaue Weiterbildungsangebote die Lehrqualität als eine der bedeutendsten Studienbedingungen gesichert wird. Durch eine kontinuierlich hohe Lehrqualität soll einem Studienabbruch aufgrund mangelhafter Lehrqualität und oder nicht erfüllter Studierenerwartungen vorgebeugt werden.

2.2 Studiengangspezifische Analyse des Umfangs und der Ursachen von Studienabbrüchen und Maßnahmenentwicklung

Die Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“ (QSS) trägt im Vergleich zu den oben geschilderten Maßnahmen eher mittelbar, und dabei sehr stark studiengangspezifisch und bedarfsgerecht zur Verhinderung eines Studienabbruchs an der UMR bei. Zum einen wird durch den zielgerichteten Einsatz bestimmter Erhebungsinstrumente eine studiengangspezifische Analyse des Umfangs und der Gründe des Studienabbruchs durchgeführt. Zum anderen soll durch die stetige Qualitätssicherung in den Studiengängen eine Verbesserung der (beeinflussbaren) Studienbedingungen und der Studierbarkeit erreicht werden, womit eher indirekt zur Vermeidung von Studienabbrüchen beigetragen wird. Im Folgenden wird nun zunächst die allgemeine Vorgehensweise innerhalb dieser Maßnahme beschrieben, um im Anschluss daran die konkreten Instrumente und Möglichkeiten zur Ergründung des Umfangs und der Ursachen des studiengangspezifischen Studienabbruchs sowie der stetigen Qualitätssicherung zu erläutern.

2.2.1 Vorgehen – Datengestützter Erkenntnisgewinn durch Triangulation auf Studiengangebene

Um das Ziel der Sicherung und Steigerung der Qualität in den Studiengängen der UMR zu erreichen, arbeitet die Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“ auf Studiengangebene stark fragestellungs- und bedarfsspezifisch. Im Rahmen dieser Maßnahme wurden und werden quantitative und qualitative Instrumente zur Qualitätssicherung entwickelt. Diese Instrumente werden jedoch nicht standardmäßig und flächendeckend in allen Studiengängen und über mehrere Studierendekohorten und Jahre hinweg angewendet, sondern je nach Fragestellung gezielt zur Erlangung eines datengestützten Informationsgewinns eingesetzt. Hieraus erfolgt die Ableitung studiengangspezifischer Maßnahmen, um die Qualität im Studiengang zu sichern und weiter zu erhöhen.

Um den je nach Fragestellung intendierten Informationsgewinn zur evidenzbasierten Maßnahmenableitung

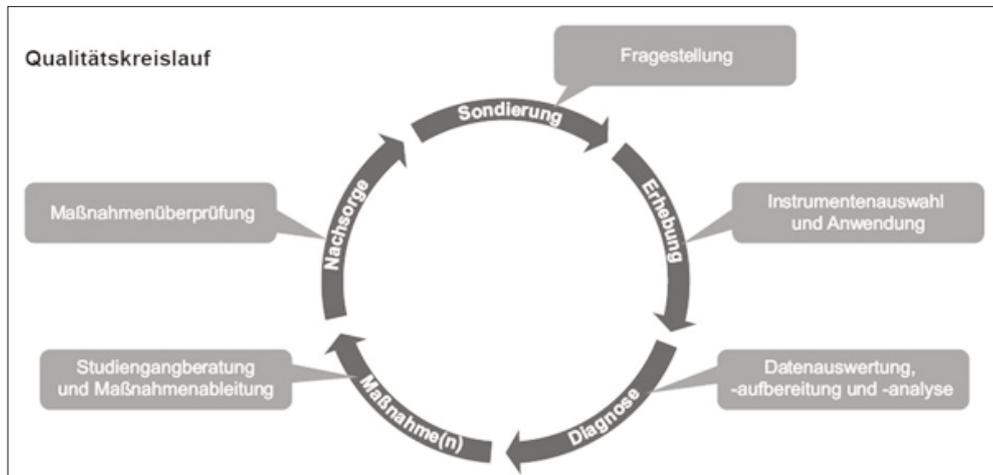
zu erlangen, wird auf die Methode der Triangulation zurückgegriffen. Aufgrund des häufig schwer zu fassen und einzugrenzenden Themenbereichs wird sich bei dieser Methode dem Untersuchungsgegenstand/der Fragestellung durch die Anwendung unterschiedlicher Messinstrumente aus mehreren Perspektiven genähert, um so Informationen über den Gegenstand zu generieren – so auch bei der Frage des Umfangs und der Gründe des Studienabbruchs sowie dessen Bekämpfung auf Studiengangebene (vgl. Flick 2008, S. 11f.). Durch die unterschiedlichen Betrachtungsweisen wird ein Erkenntnisgewinn über den Umfang und die Gründe des Studienabbruchs erzielt. Auf Basis dieser Kenntnisse werden dann studiengangspezifische Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung des Studienabbruchs entwickelt. Die eigentliche Auswahl der Instrumente berücksichtigt dabei neben der Fragestellung und dem intendierten Erkenntnisgewinn vor allen Dingen auch die immanenten Merkmale des jeweiligen Studiengangs (u.a. Kohortenstärke, Abschlussart).

Neben dieser methodischen Vorgehensweise bei der Eingrenzung eines Themas und dessen empirischer Ergründung mithilfe der gezielten Auswahl und Anwendung der zur Verfügung stehenden Instrumente, ist die Besprechung der Daten/Ergebnisse mit den Studiengangverantwortlichen sowie die Maßnahmenableitung und -überprüfung im Rahmen des Follow-Up ein wesentlicher Bestandteil der Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“. Denn nur durch die Besprechung der erhobenen und ausgewerteten Daten mit den Studiengangverantwortlichen können diese sinnvoll und zielgerichtet analysiert und zur Maßnahmenableitung genutzt werden. Hierdurch wird zum einem der Einbezug des Erfahrungs- und Expertenwissens der Studiengangverantwortlichen und weiterer potentieller einbezogener Statusgruppen erreicht sowie zum anderen das Daten-Knowhow des Projektteams (QSS) in der Maßnahmenentwicklung genutzt. Zusätzlich soll durch diese Vorgehensweise ein Ideen- und Maßnahmentransfer in der Lösung spezieller Probleme über die Studiengangs- und Fachbereichsgrenzen hinweg gewährleistet werden. Im Anschluss an die Maßnahmenumsetzung findet mit etwas zeitlichem Abstand eine Überprüfung der Maßnahmen statt, um deren Wirksamkeit für die Steigerung der Studiengangsqualität zu analysieren. Hierdurch wird der an Deming angelehnte Qualitätskreislauf im Umgang mit konkreten Fragestellungen zur Qualität eines Studiengangs geschlossen (vgl. Abbildung 2).

2.2.2 Studiengangspezifische Analyse des Umfangs und der Ursachen von Studienabbrüchen und stetige Qualitätssicherung

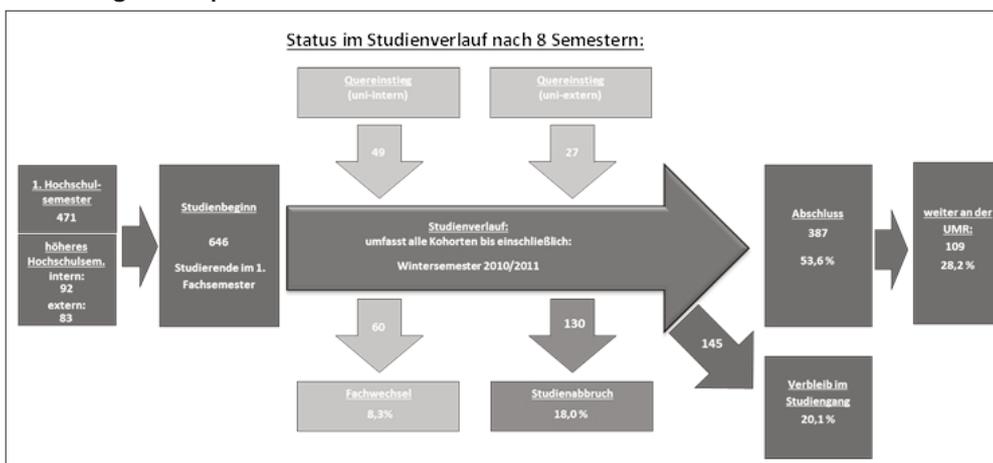
Um den Umfang und die Ursachen von Studienabbrüchen mithilfe der Erhebung und Auswertung von empirischen Daten möglichst exakt zu bestimmen und eine schlichte Reduzierung des Problems auf überblicksartige Prozentangaben zu überwinden, wird häufig reflexartig auf eine Exmatrikulierten- oder Abbrecherbefragung (in der Folge ausschließlich Abbrecherbefragung genannt) verwiesen. Sie scheint auf den ersten Blick ein naheliegendes und geeignetes Erhebungsinstrument zu sein. Doch eine solche Abbrecherbefragung besitzt neben

Abbildung 2: Qualitätskreislauf – angelehnt an den PDCA-Zirkel (Deming-Kreis)



Quelle: Rothlauf 2010, S. 459.

Abbildung 3: Beispiel einer Studienverlaufsstatistik



dem offensichtlichen Vorzug der Erhebung der Abbruchursache(n) der exmatrikulierten Studierenden zwei wesentliche Nachteile: Erstens ist die postalische Erreichbarkeit der exmatrikulierten Studierenden aufgrund eines sehr wahrscheinlichen Wohnortwechsels nach der Exmatrikulation nur sehr eingeschränkt gegeben und eine Kontaktaufnahme per E-Mail gestaltet sich aufgrund von nicht oder nur teilweise vorliegenden E-Mail-Adressen der ehemaligen Studierenden ebenfalls schwierig. Zweitens ist zu erwarten, dass die Motivation der tatsächlichen Studienabbrecher zur Beantwortung eines Fragebogens zu den Gründen ihres Studienabbruchs nicht sonderlich hoch ist, sodass sowohl nur mit einem geringen Rücklauf zu rechnen ist als auch fraglich ist, ob dadurch der wahre Grund oder die wahren Gründe des Studienabbruchs erhoben werden können. Wie die oben bereits erwähnten Studien zeigen, ist ein Studienabbruch ein länger andauernder, komplexer und mehrdimensionaler Prozess, welcher zwar letztlich durch einen einzelnen Grund ausgelöst, aber durch eine Vielzahl von dahinterstehenden sich anhäufenden Gründen bedingt wird. Daher kann es durchaus sein, dass die Abbrecherbefragung unter Umständen nur einen und oder, auch aufgrund der reflexiven Betrachtungsweise, den zeitlich letz-

ten Grund eines Bündels von Studienabbruchgründen erfasst. Aus diesen Gründen (Retrospektivität, Erreichbarkeit und Teilnahmemotivation der „Abbrecher/innen“) wird nach einer ausführlichen Kosten-Nutzenabwägung bisher auf eine Abbrecherbefragung an der Philipps-Universität Marburg verzichtet. Stattdessen baut der studiengangsspezifische Umgang mit der Fragestellung des Umfangs und der Gründe des Studienabbruchs auf dem Einsatz von mehreren Erhebungsinstrumenten auf. Der Gegenstand wird mithilfe der Triangulation von Evaluations- und Einschreibedaten aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Somit wird durch den kombinierten Einsatz und die Auswertung der im Folgenden genannten Instrumente ein Erkenntnisgewinn über den studiengangsspezifischen Studienabbruch erzielt. Um den studiengangsspezifischen Umfang des Studienabbruchs zu bestimmen, werden vorwiegend Einschreibe- und Absolventendaten ausgewertet.

Dabei finden zwei Analyse- und Auswertungsinstrumente Anwendung. Zum einen wird auf Basis querschnittlicher Daten im Rahmen einer Kennzahlenanalyse eine kohortenweise Auswertung der Einschreibezahlen vorgenommen. Aus den jeweiligen Einschreibezahlen je Fachsemester berechnet sich die sogenannte Übergangsquote, sie stellt die Entwicklung der Studierendenzahl einer Studienanfängerkohorte auf Studiengangsebene über den Zeitraum des Studiums dar. Hieraus lassen sich Informationen zu Übergangsquoten bzw. Schwundquoten eines Studiengangs im Semesterverlauf ziehen. Im Vergleich mit den jeweiligen Absolventenzahlen lassen sich somit Vermutungen zum Studienverlauf (Verbleib, Abschluss oder Abbruch) ableiten. Hieraus lässt sich jedoch noch keine gesicherte Abbrecherquote oder Absolventenquote ablesen. Zum anderen ermöglicht die Auswertung anonymisierter und aggregierter Längsschnittdaten im Rahmen der Studienverlaufsstatistik eine detailliertere Betrachtung des Studienverlaufs von Studiengangskohorten (vgl. Abbildung 3). Die Studienverlaufsstatistik wertet die Einschreibezahlen eines Studiengangs dahingehend längsschnittlich aus, dass im Gegensatz zu der (querschnittlichen) Kennzahlenanalyse nicht nur die Gesamtanzahl der

eingeschriebenen Studierenden je Fachsemester quantifiziert werden kann, sondern die Zu- oder Abnahme der Eingeschriebenen in Studienabbrecher bzw. Hochschulwechsler, Fachwechsler, Quereinsteiger und Absolventen differenziert werden kann. Zusätzlich ist es möglich die Herkunfts- und Folgestudiengänge der Studierenden des jeweils betrachteten Studiengangs auszuweisen.

Mithilfe dieses Instruments lässt sich nun die Anzahl der Studienabbrecher/innen gemäß der weiten Definition (alle nicht mehr im Studiengang Eingeschriebenen ohne Abschluss) genauer auf die enge Definition (Studienabbrecher oder Hochschulwechsler) eingrenzen und quantifizieren. Durch die separate Ausweisung der Quereinsteiger, der aus dem Studiengang ausscheidenden UMR-internen Fachwechsler sowie der Absolventen lassen sich die Studienabbrecher/innen (tatsächliche Abbrecher/innen inklusive Hochschulwechsler/innen) genauer bestimmen. Zur weiteren Abgrenzung der Hochschulwechsler/innen von den tatsächlichen Abbrecher/innen werden schließlich die bei der Exmatrikulation angegebenen Gründe herangezogen. Hierdurch kann die Anzahl der Hochschulwechsler/innen näherungsweise gegenüber den tatsächlichen Studienabbrechern/innen bestimmt werden. Aufgrund der freiwilligen Angabe der Exmatrikulationsgründe sowie der Möglichkeit der Zwangsexmatrikulation bei Nicht-Rückmeldung der Studierenden sind diese Angaben als Näherung und nicht als konkret berechenbare Quote anzusehen. Sie wird daher nur als Zusatzinformation zur Einordnung ausgewiesen. Eine detailliertere Auswertung der Exmatrikulationsgründe wird jedoch aufgrund der beschriebenen unsicheren Datenbasis zurzeit nicht vorgenommen. Trotz dieser Einschränkung lässt sich im Vergleich zur Kennzahlenanalyse durch die Studienverlaufsstatistik eine sehr viel exaktere Quantifizierung der Studienabbrecher vornehmen.

Um Informationen über die Gründe eines Studienabbruchs zu generieren, wird aufgrund des Fehlens einer Abbrecherbefragung auf zwei andere Evaluationen zurückgegriffen. Hauptsächlich wird hierzu die Studiengangsevaluation herangezogen. Sie erhebt allgemein die Einschätzungen der Studierenden im fortgeschrittenen Fachsemester zu verschiedensten Themen des Studiums. Befragt werden im Bachelor alle Studierenden des fünften Fachsemesters oder höher und im Master alle Studierenden des dritten Fachsemesters oder höher. Neben den allgemeinen Bewertungen zum Studium und den Studienbedingungen sowie der Studierbarkeit werden auch frühere ernsthafte Erwägungen eines Studienabbruchs und deren Gründe erhoben. Hierdurch werden frühere Abbruchneigungen und deren Gründe erfasst, welche neben der Studienzufriedenheit gute Indikatoren/Prädiktoren für einen späteren Studienabbruch bzw. dessen Gründe sind (vgl. Weber 2008, S. 201; Blüthmann 2012, S. 22, 89; Brandstätter et al. 2006, S. 128f.). Es ist daher davon auszugehen, dass die im Rahmen der Studiengangsevaluation erhobenen Gründe für einen ernsthaft erwogenen Studienabbruch mit den tatsächlichen Studienabbruchgründen vergleichbar sind. Hieraus lassen sich studiengangsspezifische Hinweise zur Verbesserung der Studiengangsqualität und damit zur Verringerung der Studienabbrüche ableiten.

Neben der Studiengangsevaluation wird als zweite Informationsquelle zur Ursachenergründung des Studienabbruchs innerhalb eines Studiengangs die Absolventenstudie herangezogen. Auch in dieser Erhebung wird nach ernsthaften Erwägungen eines Studienabbruchs und deren Gründen gefragt.

Daher lassen sich aus den Gründen für Abbruchneigungen (ernsthafte Erwägung) in diesen beiden Evaluationen vermutete Gründe der tatsächlichen Studienabbrüche des jeweils analysierten Studiengangs ableiten. Wenn man nun den studiengangsspezifisch identifizierten Umfang und die aus den Evaluationen abgeleiteten Studienabbruchgründe zusammenführt, können aufgrund dieses Informations- und Erkenntnisgewinns studiengangsspezifische Gegenmaßnahmen ergriffen werden, sofern die Abbruchgründe als solche studienbedingt sind und von der Universität beeinflusst werden können.

Neben der konkreten Analyse des Studienabbruchs auf Studiengangebene dienen Evaluationen auf den unterschiedlichen Ebenen des Studiums (Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangsevaluation) vor allem der dauerhaften und kontinuierlichen bzw. regelmäßig wiederkehrenden Qualitätssicherung in den Studiengängen. So gewährleistet die Lehrevaluation auf Lehrveranstaltungsebene, die Modulevaluation auf Modulebene und die Studiengangsevaluation auf übergeordneter Studiengangebene die Qualitätssicherung der Lehre. Während auf Lehrveranstaltungsebene hauptsächlich die unmittelbare Lehrqualität der einzelnen Veranstaltungen erhoben wird, werden auf Modulebene der organisatorische, strukturelle und inhaltliche Zusammenhang der einzelnen Lehrveranstaltungen eines Moduls sowie dessen Prüfungsaspekte untersucht. Im Rahmen der Studiengangsevaluation wird der Studiengang als solcher (Organisation, Struktur, Inhalte, Arbeitsbelastung sowie die Informations- und Beratungsangebote) in den Blick genommen. Durch die stetige Überprüfung der Studienbedingungen (Aufbau, Beratung, Lehrqualität) im Rahmen der Evaluationsmaßnahmen wird die Qualität im Studiengang kontinuierlich gesichert und verbessert, so dass einem Studienabbruch aufgrund schlechter Studienbedingungen vorgebeugt und entgegengewirkt wird. Insgesamt ermöglicht die Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“ somit im Rahmen von studiengangsspezifisch durchgeführten Evaluationen auf mehreren Ebenen des Studiengangs eine kontinuierliche Vorbeugung von Studienabbrüchen durch stetige Qualitätssicherung sowie eine konkret studiengangbezogene Vorgehensweise gegen Studienabbrüche aufgrund der studiengangsspezifischen Ergründung des Umfangs und der Ursachen des Studienabbruchs.

3. Fazit

Studienabbruch ist ein überaus komplexes und mehrdimensionales Phänomen, welches nicht durch einzelne Gründe bedingt wird, sondern durch ein sich über einen längeren Zeitraum ansammelndes Motivbündel ausgelöst wird. Zudem scheinen die Studienabbruchgründe zwischen den Abschlussarten (Bachelor, Master, ...) und zwischen der Art der Hochschule, an der studiert wird,

sowie der Fächergruppe bzw. dem Studiengang stark zu differieren. Weiterhin ist auch nur ein Teil der Studienabbruchgründe seitens der Universität beeinflussbar, so vor allen Dingen die Studienbedingungen. Nicht oder nur teilweise beeinflussbar sind für die Universität hingegen die Eingangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen der Studierenden als weitere Faktoren des Studienabbruchs. Aufgrund dieser eher uneindeutigen Forschungslage wirkt die Philipps-Universität Marburg im Rahmen des QPL-Projektes „Für ein richtig gutes Studium“ dem vielschichtigen Phänomen Studienabbruch vor allem auf Ebene der beeinflussbaren Studienbedingungen durch ein ebenfalls vielschichtiges Maßnahmenbündel entgegen. Zum einen sorgt ein Großteil der erwähnten Einzelmaßnahmen für eine direkte allgemeine Verbesserung der Studienbedingungen und der korrekten Studienwahl und zielt somit auf eine Vermeidung und Verringerung des Studienabbruchs ab. Zum anderen geht die Maßnahme „Qualitätssicherung in Studiengängen“ dem Phänomen Studienabbruch studiengangspezifisch auf den Grund, entwickelt konkrete Gegenmaßnahmen und sorgt durch eine stetige Qualitätssicherung in den Studiengängen für eine kontinuierliche Vorbeugung gegen studienbedingungsabhängige Studienabbrüche.

Literaturverzeichnis

Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 3, S. 406-429.

- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 38/H. 3, S. 121-131.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS Projektbericht. Hannover.
- Kliegl, C./Gensch, K. (2011): Studienabbruch – was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen“. München.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam.
- Preglau, M. (2009): „Bologna“ in Theorie und Praxis – ein europäisches Projekt im Lichte lokaler Erfahrungen an der LFU Innsbruck. In: Kellermann, P./Boni, M./Meyer-Renschhausen, E. (Hg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden, S. 173-185.
- Rothlauf, J. (2010): Total Quality Management in Theorie und Praxis: zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis. München.
- Weber, G. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden surveys. In: Zeitschrift für Soziologie der und Erziehung und Sozialisation, Jg. 28/H. 2. S. 191-206.

■ Florian Hofmann, Dipl.-Polit.-wiss., Projektkoordination „Qualitätssicherung in Studiengängen“, Philipps-Universität Marburg, E-Mail: florian.hofmann@verwaltung.uni-marburg.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich



Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 Seiten,
19.50 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Qualität – Evaluation – Akkreditierung

Gabriele Saueressig & Sibylle Wollenschläger

BEST-FIT – Ein Erfolgskonzept

Wie die Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt (FHWS) Studierende zum erfolgreichen Studienabschluss führt und fit macht für den Berufseinstieg



Gabriele Saueressig



Sibylle Wollenschläger

Das Projekt „BEST-FIT – Module zur Verbesserung von Bestehensquoten und Praxis-Fitness der Absolventen“ ist Teil des „Qualitätspaktes Lehre“. Ziel dieses vom BMBF aufgelegten Programmes für die Jahre 2011-2020 ist die Entwicklung von Maßnahmen für einen erfolgreichen Studienabschluss. Die einzelnen Maßnahmen orientieren sich am Studienverlauf, ein übergreifendes Modul dient der Qualitätssicherung. Online-Assessments bieten eine Orientierungs- und Selbsteinschätzungshilfe zu Inhalten, Anforderungen und Perspektiven des angestrebten Studiengangs und zur individuellen Eignung des Bewerbers. Die „Projektorientierte Studieneingangsphase“ verknüpft im ersten Studienjahr theoretische Lehrinhalte mit selbständig und fächerübergreifend zu bearbeitenden Aufgabenstellungen. Kleingruppentutorien wenden sich an Studierende mit Wissensdefiziten. Sie dienen der gezielten Prüfungsvorbereitung. Der internationalen Ausrichtung der FHWS geschuldet ist das Angebot von Sprachkursen und interkulturellen Trainingseinheiten für in- und ausländische Studierende. Die „LearnFab“ vermittelt konkrete Praxiserfahrungen durch eigenverantwortliche Mitarbeit in und Leitung einer GmbH durch Studierende. In der Zentralstelle für Qualitätssicherung und Wissenstransfer wird die Effektivität der Maßnahmen überprüft und der Transfer der einzelnen Modulhalte in andere Fakultäten und die Übernahme in das Qualitätsmanagement der Hochschule unterstützt.

1. Motivation für die Hochschule, neue Wege in der Ausbildung zu gehen

Wie geht es den Studenten an deutschen Hochschulen? Dieser Frage geht der Studienqualitätsmonitor des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz seit dreißig Jahren nach. Im September 2014 wurde die Erhebung für den Zeitraum 2009-2012 veröffentlicht (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung 2015).

Dieselbe Frage stellte die FHWS ihren Studierenden angesichts des Umstandes, dass nur etwa 60% bis 65% der Studienanfänger ihr Studium an der Hochschule erfolgreich abschließen. Diese Quote liegt zwar im bundesweiten Trend, ist für die FHWS aber dennoch alarmierend, weil jeder Student, der ohne Abschluss die Hochschule verlässt, ein Student zu viel ist.

Die Konstanzer Studie beschreibt, dass sich viele Studierende überfordert fühlen: „Studierende wollen immer weniger selbständige Entscheidungen treffen, eigene Ideen entwickeln und neue Aufgaben gestellt bekommen.“ (FAZ 2014, Campus, S. C 3). Ihre Hoffnung für einen erfolgreichen Weg durchs Studium sehen sie im Druck von außen: „Wir wollen Pflichtpraktika. Wir wollen mehr Praxisbezug.“ Im Klartext formuliert: „Studenten treiben offenbar durchs Studium wie kleine Boote ohne Ruder auf einem riesigen Fluss. Dieser Fluss bestimmt, wo es langgeht. Gehalten wird, wo Schleusen sind, geschaut wird gerne, aber nicht in die Tiefe hinab.“ (Haupt 2014, S. 10).

Die Studierenden der FHWS liegen in diesem Trend. Sie fordern mehrheitlich „mehr Anwesenheitspflicht in den Vorlesungen“ und erachten eine Zwangsberatung vor einer Drittprüfung für vorteilhaft – so das Ergebnis einer Befragung aus dem Sommersemester 2013. Erstaunlich ist, dass die Studierenden von heute Bevormundung statt Selbstbestimmung im Studium einfordern. Diese Haltung mag die eingangs formulierte Feststellung: „Wir Studierenden fühlen uns überfordert“ begründen. Fraglich ist auch, ob Studierende, die sich wünschen, in dieser Weise von der Hochschule umsorgt zu werden, in der Lage sein werden, im Arbeitsalltag zu bestehen.

Für die FHWS war klar, dass auf die Probleme der Studierenden, die sich bei nicht wenigen in überlangen Studienzeiten manifestieren und in letzter Konsequenz – und dies, wie eingangs erwähnt, bei immerhin einem Drittel der Studierenden – zum Studienabbruch führt, reagiert werden musste. Sie sieht sich in der Pflicht, die Studierenden, die für ein Studium an der FHWS begeistert werden konnten, auch zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen und ihnen einen nahtlosen Übergang in das Berufsleben zu ermöglichen.

Gerade in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, den sog. MINT-Fächern, gab es schon immer hohe Studienabbrecherzahlen (Heublein et al. 2014). Dies hat zweifellos auch mit Schwachstellen im System zu tun. Sie sind offenbar geworden seit der Umstellung von Diplomstudiengängen auf Bachelor- und Masterabschlüsse und der Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre. Früher waren Lücken durch Eigeninitiative eher zu schließen. Auch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Befähigte, also Studierende mit einem mittleren Schulabschluss, anschließender Ausbildung und

Berufserfahrung, macht den Zugang zur Hochschule zwar durchlässiger, bringt aber Studierende an die Hochschulen, deren bisheriger Ausbildungsverlauf mit den Anforderungen eines Hochschulstudiums als zunächst wenig kompatibel erscheint. Auch und insbesondere diesen Studierenden, die von der Politik in den Fokus genommen wurden, um einem allseits beklagten drohenden Fachkräftemangel zu begegnen, muss der Weg in das Studium und in Folge in ein herausforderndes Berufsleben geebnet werden.

In diesem Beitrag wird das Gesamtkonzept des Projektes BEST-FIT vorgestellt, in welchem miteinander verwobene Maßnahmen die Studierenden im Studienzyklus begleiten: in der Vorstudienphase, in der Studieneingangsphase und während des weiteren Studienverlaufs. Es wird im Programm „Qualitätspakt Lehre“ 2012-2016 staatlich gefördert. Das Konzept der FHWS verbindet die Projektziele „Verbesserung von Bestehensquoten“ und die „Praxis-Fitness“ von Studierenden, zusammengefasst in dem Projekttitel „BEST-FIT“.

Weshalb stellt die FHWS nicht nur Instrumente zur Vermeidung eines Studienabbruchs zur Verfügung, sondern bezieht auch die sich an ein erfolgreiches Studium anschließende Verfügbarkeit für den (deutschen) Arbeitsmarkt in ihre Maßnahmen ein und beleuchtet damit einen über den Titel des Themenheftes hinausgehenden Aspekt? Weil die Hochschule den politischen Auftrag der langfristigen Fachkräftesicherung durch Ausbildung von qualifiziert einsetzbaren Hochschulabsolventen ernst nimmt. Deshalb muss auch eine gelingende Berufseinmündung in den Blick genommen werden.

Im FHWS Science Journal 2015 findet sich eine ausführliche Darstellung des Projektes (vgl. FHWS Science Journal 2015).

2. Das Projekt BEST-FIT

2.1 Überblick

Zahlreiche Studien aus den letzten Jahren haben gezeigt, dass eine chancengerechte Bildung in Deutschland, insbesondere an deutschen Hochschulen, nicht verwirklicht ist. Junge Menschen, die keinen Elternteil mit akademischem Berufsabschluss haben und Schüler mit Migrationshintergrund finden sich seltener an deutschen Hochschulen und sind, wenn sie ein Studium aufgenommen haben, weniger erfolgreich. Diese offenkundige soziale Selektivität beeinflusst den Wissens- und Industriestandort Deutschland negativ. Um ungenutzte Bildungspotentiale zu heben und Chancengerechtigkeit für alle jungen Menschen auf ihrem Bildungsweg herzustellen, ist es erforderlich, bestehende Hürden abzubauen. Positiv festzustellen ist, dass immer mehr Bildungsinländer (das sind ausländische Staatsangehörige mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung) studieren. Allerdings stagniert seit 2010 die Anzahl der Studierenden aus Nicht-Akademikerhaushalten und liegt deutlich

unter der von Akademikerkindern (65% zu 79%, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2015).

Das von der FHWS entwickelte Konzept BEST-FIT basiert auf der Begleitung und Unterstützung der Studierenden im gesamten Studienverlauf. Der Bogen der Maßnahmen ist weit gespannt: Sie wenden sich an junge Menschen und betreffen ihre Unterstützung bei der Wahl des richtigen Studiums, fördern das Ankommen im Studium in der Studieneingangsphase, helfen bei Schwierigkeiten im Studienverlauf und bereiten auf den Einstieg ins Berufsleben vor. Die Teilmodule nahmen ihren Ausgang in den MINT-Fakultäten, werden aber kontinuierlich auf weitere Fakultäten ausgeweitet und sind in der Endphase für Studierende aller Fakultäten nutzbar.

Die Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt (FHWS) erhielt am 25.05.2012 den Zuwendungsbescheid für das Projekt „BEST-FIT – Module zur Verbesserung von Bestehensquoten und Praxis-Fitness der Absolventen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das im Rahmen des „Qualitätspaktes Lehre“ mit 3,4 Millionen Euro über eine Laufzeit von knapp fünf Jahren bis 31.12.2016 gefördert wird.

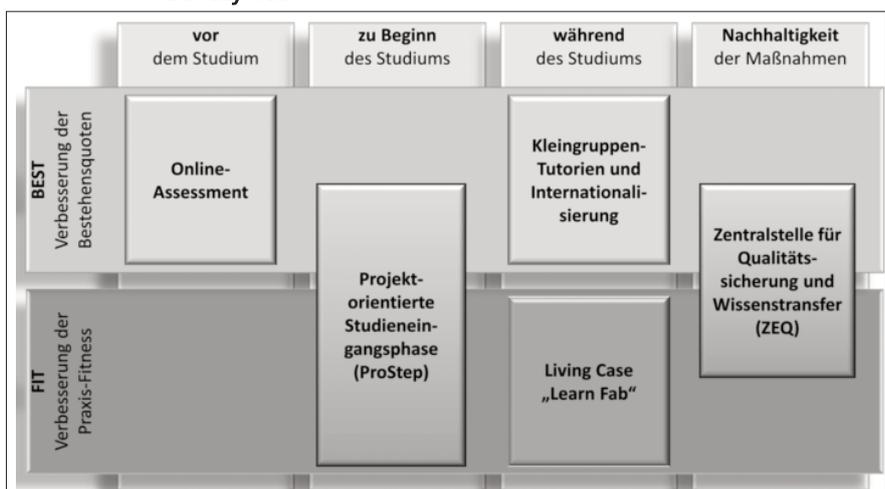
17 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen in fünf Teilprojekten die beiden Projektziele: deutliche Senkung der Quote der Studienabbrecher durch die Verbesserung der Bestehensquote, insbesondere in den technischen Studiengängen, um den zügigen Übergang vom Studium in das Berufsleben zu sichern. Die Studierenden sollen am Ende ihres Studiums fit für die Praxis sein.

Die Zeitschiene, die Inhalte und die Verknüpfung der Maßnahmen miteinander ergeben sich aus Abbildung 1.

2.2 Online-Assessment

Ein optimaler Match zwischen Studierendem und Fachrichtung führt zur Minimierung der Studienabbruchquote, verbunden mit einer Erhöhung der Bestehensquote. Das Online-Assessment zielt darauf ab, Studienkohorten zu akquirieren, die optimal zu dem von ihnen gewählten Studiengang passen und umgekehrt. Die Teilnahme am Assessment für Studieninteressierte er-

Abbildung 1: Einordnung der BEST-FIT-Maßnahmen in den Studierendenlebenszyklus



möglicht es, die eigenen Präferenzen bezüglich verschiedener Fachrichtungen online zu testen und dient damit als Selbsteinschätzungshilfe. Die Studienbewerber können bereits vor Studienbeginn zur Reflexion über die notwendigen Voraussetzungen für den in Blick genommenen Studiengang motiviert werden. Es wird ihnen hierdurch ein klares Bild über die Studienvoraussetzungen vermittelt, weil sie erste Erfahrungen mit den Kerninhalten, Anforderungen und Perspektiven des Studiengangs machen können.

Das vom und für den Studiengang BWL in der Pilotphase entwickelte Befragungstool berücksichtigt die bereits an der Hochschule vorhandene IT-Infrastruktur, um in der Endversion hochschulweit multiplizierbar in allen Fakultäten zum Einsatz kommen zu können. Die Fragestellungen orientieren sich neben den für das Studienfach typischen Wissensfragen auch an Fragen zur Selbsteinschätzung von Verhalten, Vorlieben und Studienmotivation (Fachwissen/Fachkompetenz; Fachinteresse; Sozialkompetenz/Motivation und Sofort-Feedback/Fremdeinschätzung zur Selbsteinschätzung).

Das gleichzeitig entwickelte Evaluierungskonzept beruht auf drei Maßnahmen: auf einer qualitativen Befragung von Gymnasiallehrern und Schülern der Oberstufe, einer standardisierten, qualitativen Befragung der Studierenden während der Entwicklungsphase und einer quantitativen, kausalen Wirkungsanalyse. Während auf Grund der Ergebnisse der beiden ersten Maßnahmen bereits in der Entwicklungsphase mit Änderungen des Testinstruments reagiert werden konnte, ist es das Ziel der quantitativen Analysen, potentielle Wirkungsanalysen ex post – nach Einführung der Assessments – zu beurteilen. Derzeit liegen noch keine Evaluierungsergebnisse vor, da die Datenerfassung und die abschließenden Analysen noch nicht vollständig sind.

Mit Beginn des Bewerbungsverfahrens für das WS 2013/2014 fand das Online-Assessment auf freiwilliger Basis Eingang in den Bewerbungsprozess für den Studiengang Betriebswirtschaft und wurde inzwischen auf weitere Fakultäten ausgerollt.

2.3 Projektorientierte Studieneingangsphase

Kern des Lehrmodells in der Studieneingangsphase ist die Implementierung von Projektarbeit in Ingenieurstudiengängen. Gerade hier ist die Heterogenität der Studierenden besonders groß. Denn diese Studiengänge sind besonders attraktiv für Berufserfahrene ohne Abitur (Meister, Techniker, berufserfahrene Gesellen/Facharbeiter). Erfahrungsgemäß sind Studierende in praxisorientierten Lehrveranstaltungen besonders motiviert, selbständig zu lernen. Denn in der praktischen Anwendung erkennen die Studierenden die Wechselwirkung mit den theoriebasierten Grundlagenfächern, welche in den klassischen Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Übungen, Laborpraktika) vermittelt werden, und akzeptieren deren Notwendigkeit. Die gesteuerte Zusammensetzung der Praxisgruppen (6er Teams mit jeweils mindestens einem praxiserfahrenen Studienanfänger) führt über den Arbeitsauftrag zur Homogenisierung der Studienanfänger mit ihren sehr unterschiedlichen fachlichen Vorkenntnissen und Sozialkompetenzen. Denn die praktische, industrienahe Aufgabenstellung (Entwurf, Kon-

struktion und Bau eines Bauteils nach vorgegebenen Anforderungen, Beschreibung des gewählten Lösungsweges und rechnerische Begründung der Dimensionierung in einem technischen Bericht) fordert den Einsatz der unterschiedlichen Fähigkeiten der Teammitglieder. Ergebnis dieser Lernphase ist der Erwerb praxisbezogener Kompetenzen im verbalen und nonverbalen Bereich. Damit wird auf die Forderung der potentiellen Arbeitgeber aus Wirtschaft und Industrie nach Praxistauglichkeit von Hochschulabsolventen reagiert. „Learning by doing“ vermittelt die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten und stärkt Handlungskompetenz, Teamfähigkeit und analytisches Denken.

Das didaktische Mittel der Projektarbeit unterstützt durch die praktische Anwendung theoretischer Grundlagen die Motivation der Studierenden und weckt das Verständnis für die Notwendigkeit der akademischen Auseinandersetzung mit theoretischen, wirtschaftsbasierten Grundlagen. Die Studierfähigkeit wird auf diese Weise positiv beeinflusst.

Befragungen und Interviews mit den am Projekt beteiligten Professoren, Tutoren und Studierenden führten zu einer insgesamt positiven Bewertung – trotz der für alle Beteiligten hohen Arbeitsbelastung. Es zeigte sich ein punktueller Nachsteuerungsbedarf, so dass als erste Maßnahme im Wintersemester 2014/2015 ein Jour fixe mit Tutoren und Projektverantwortlichen eingeführt und ein Leitfaden mit allen wichtigen Informationen für die Betreuer erarbeitet wurde. Dieser Leitfaden ist auch Grundlage für den Transfer des Lehrmodells „Einführungsprojekt“ in andere Studiengänge.

2.4 Kleingruppentutorien und Internationalisierung

Anlass für die Einführung von Kleingruppentutorien waren die hohen Abbrecherquoten in den Ingenieurstudiengängen der FHWS (ca. 35%). Eine Analyse der Abbruchgründe ergab, dass die Aufgabe des Studiums in der Regel nicht darin begründet ist, dass die erfolglos Studierenden für den Ingenieurberuf insgesamt nicht geeignet sind, sondern dass es sich um ein punktuelles Scheitern in einzelnen (MINT-) Fächern, häufig in Grundlagenfächern, handelt. Eine individuelle Unterstützung in Form einer themenspezifischen Ergänzung in den bestehenden Vorlesungs- und Tutorienstrukturen der Lehrveranstaltungen wurde als wirksames Instrument identifiziert, um den Prüfungserfolg zu erhöhen und in Folge die Studienabbruchsquote zu senken.

Kleingruppen bestehen in der Regel aus drei bis fünf Teilnehmern. Dies ermöglicht den Lehrenden (praxis- und didaktikerfahrene Lehrbeauftragte und leistungsstarke studentische Tutoren) ein individuelles Eingehen auf Schwächen und Defizite der Teilnehmer. Gleichzeitig können in einer kleinen Gruppe Kommunikationsbarrieren leichter überwunden werden als dies im Vorlesungsbetrieb der Fall ist, weil die Teilnehmer in der Kleingruppe ermutigt werden, Wissenslücken zu reflektieren und zu formulieren. Eine durch diese Rückkopplung mit den Lehrenden mögliche gezielte Prüfungsvorbereitung führt zu einem höheren Prüfungserfolg. Die für das WS 2013/2014 vorliegenden Kennzahlen zu den angebotenen Kleingruppentutorien zeigen bei Prüfungswiederholungen eine deutlich bessere Bestehensquote, aber auch

bessere Prüfungsergebnisse derjenigen Studierenden, die an Kleingruppentutorien teilgenommen haben, verglichen mit den sonstigen Prüfungsteilnehmern.

Das von der FHWS verfolgte Konzept der Internationalisierung erfordert ein erweitertes Fremdsprachenangebot, insbesondere die Einrichtung von Englischkursen für Incomings und Outgoings sowie von Deutschkursen für Incomings, für beide Gruppen außerdem ein interkulturelles Training. Durch die Einrichtung des Pilotstudiengangs Wirtschaftsingenieurwesen in englischer Sprache und die Planung weiterer englischsprachiger Studiengänge, welche inhaltlich gleichlaufend zu den bereits vorhandenen deutschsprachigen Studiengängen konzipiert sind, entstand dieser weitere Förderbedarf im Hinblick auf die internen Prüfungsanforderungen. Mit dem Instrument der Kleingruppentutorien für deutsch- und fremdsprachige Studierende wird auf den Erfolg auch in Prüfungen in englischer und deutscher Sprache und damit auf die Bestehensquote in positiver Weise Einfluss genommen.

2.5 Unternehmerisches Denken und Handeln lernen

Unternehmerisches Denken und Handeln kann in klassischen Lehrveranstaltungsformaten nur eingeschränkt vermittelt werden. Das handlungsorientierte LearnFab-Konzept ermöglicht Studierenden erfahrungsbasiertes Lernen: Sie übernehmen die operative und strategische Verantwortung für ein Unternehmen. Hochschulintern werden die studentischen Unternehmer durch systemisches Coaching unterstützt. Die Ausbildung zum Gründer bedeutet für Studierende, Ideen in Wertschöpfung umsetzen zu können. Die von Studierenden geführte Firma in der Rechtsform einer GmbH ist als Projekt an die Fakultät Wirtschaftsingenieurwesen angegliedert, steht aber Studierenden aller Fakultäten offen. Den aktiv in der Vorgründungsphase, nunmehr in der Geschäftsführung und auf Mitarbeiterebene beteiligten Studierenden, stehen Entrepreneur-Coaches (zwei Vollzeitstellen) für Fragen und zur Beratung zur Seite. Außerdem entwickeln die Coaches aus den Geschäftsvorfällen der LearnFab GmbH Fallstudien, die in die Lehrveranstaltungen des regulären Curriculums an der Hochschule integriert werden können. Eine erste Fallstudie betrifft die Vorgehensweise bei Gründung der GmbH. Die direkte Einbindung in ein konkretes Praxiserleben, verbunden mit der Verantwortung für den wirtschaftlichen Erfolg, aber auch Misserfolg des Unternehmens beeinflusst die Motivation der Studierenden, höchste Studienleistungen zu erbringen. Sie begreifen das Studium ganzheitlich und erkennen die Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen und praxisrelevanter Umsetzung. Die gesteigerte Motivation führt zur Identifikation mit dem Studium und dadurch zu besseren

Prüfungsergebnissen. Von außen betrachtet sind die an der LearnFab direkt (durch Mitarbeit in der GmbH) und indirekt (über die Bearbeitung von Fallstudien) beteiligten Studierenden durch ihre Praxistauglichkeit von Industrie und Wirtschaft gesuchte und begehrte Mitarbeiter.

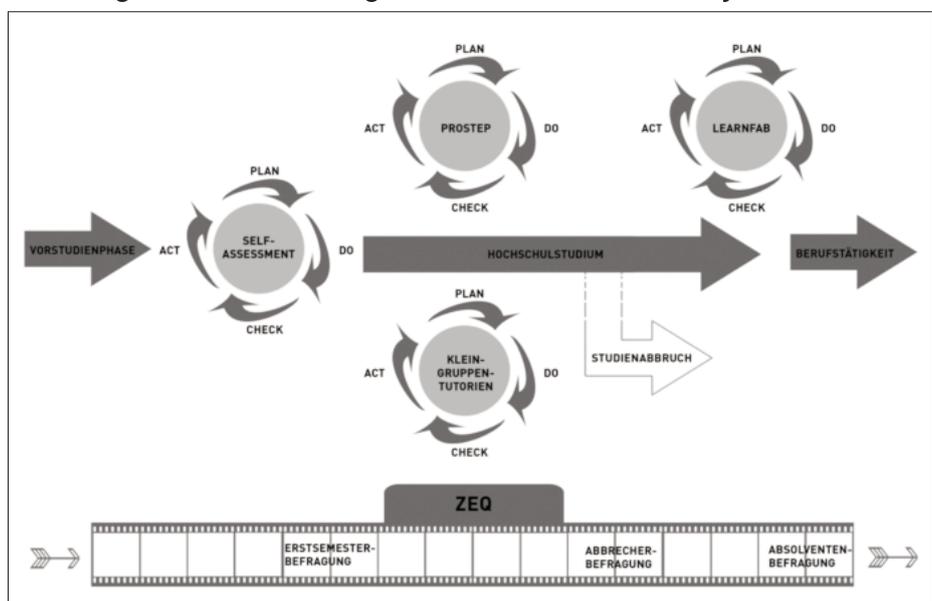
2.6 Einbettung in das Qualitätsmanagement der Hochschule

Die Zentralstelle für Qualitätssicherung und Wissenstransfer (ZEQ) wurde eingerichtet, um die im Rahmen von BEST-FIT durchgeführten Maßnahmen zu begleiten und zu koordinieren, die erarbeiteten Instrumente zur Sicherung der Qualität in der Lehre weiterzuentwickeln sowie insgesamt das Qualitätsmanagement an der FHWS nachhaltig zu etablieren. Ziel ist es, sich als erfolgreich erweisende Prozesse und Maßnahmen am Ende der Projektlaufzeit für die gesamte Hochschule übernehmen zu können.

Um den Erfolg einschätzen zu können, ist die Zielerreichung der einzelnen Maßnahmen zu ermitteln. Dies erfolgte auf zweierlei Wegen. Zum einen lag eine der Hauptaufgaben der ZEQ in der fachlich-methodischen Unterstützung bei der Evaluation der einzelnen Maßnahmen der Teilprojekte. Hierzu wurden Kennzahlen, wie Bestehensquoten und Durchschnittsnoten, erhoben sowie qualitative und quantitative Befragungen durchgeführt. Den Fragebögen liegt ein mehrdimensionales Verständnis von Lehrqualität zugrunde, das neben dem Lehrerfolg auch die Interaktion von Lehrenden und Studierenden sowie die Rahmenbedingungen berücksichtigt (Rindermann 2001).

Zum anderen wurden hochschulweite Befragungen konzipiert und durchgeführt, wie z.B. eine Studienabbrecherbefragung und eine Absolventenbefragung und hier explizit Fragen zu den einzelnen BEST-FIT-Maßnahmen integriert. Die Ergebnisse der Befragungen fließen in die Lehrberichte der Fakultäten sowie in Selbstberichte im Rahmen von Akkreditierungsverfahren ein und dienen einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualität der Lehre. Im Wintersemester 2013/14 wurde an der FHWS eine

Abbildung 2: Qualitätssicherungsmaßnahmen im BEST-FIT-Projekt



hochschulweite Studienabbrecherbefragung durchgeführt, deren Ergebnisse in der Sonderausgabe 1/2015 des FHWS Science Journals veröffentlicht wurden (FHWS Science Journal 2015). Ziele dieser Befragung sind neben der Evaluation von Maßnahmen zur Verhinderung einer vorzeitigen Beendigung des Studiums, die Beweggründe eines Studienabbruchs zu ergründen sowie gefährdete Studierendengruppen zu identifizieren, um Unterstützungsangebote, wie die BEST-FIT-Maßnahmen, optimal an deren Bedürfnisse und Lebenssituation anpassen zu können.

Während der Projektlaufzeit folgt die regelmäßige Evaluierung und kontinuierliche Weiterentwicklung der einzelnen Maßnahmen dem PDCA-Zyklus, gemäß den vier Phasen Plan, Do, Check, Act (Imai 1992, S. 32f.). Während der Plan-Phase ist ein Plan für das konkrete Vorhaben zu entwickeln, die Do-Phase führt diesen Plan aus, in der Check-Phase wird das Ergebnis des Vorhabens auf seine Wirksamkeit geprüft und bei Act werden erfolgreiche Maßnahmen als neuer Standard festgeschrieben (Herrmann/Fritz 2011, S. 123f.).

Abbildung 2 zeigt, dass jedes einzelne Modul des BEST-FIT-Projekts in einen eigenen PDCA-Zyklus zur Sicherung der Qualität und zur Prozessdokumentation eingebettet ist. Flankiert sind die Maßnahmen von hochschulweiten und hochschulübergreifenden Befragungen, die von der ZEQ initiiert und ausgewertet werden. Auch die Maßnahmen der ZEQ selbst unterliegen einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess.

3. Zusammenfassung und Ausblick

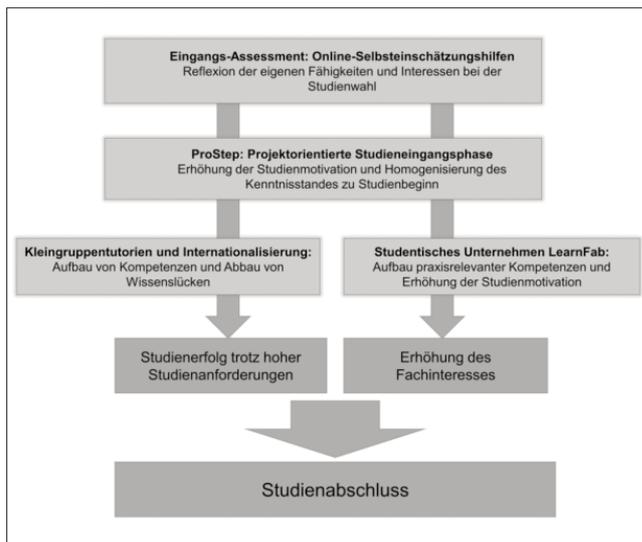
Die Studierendenbefragungen, die im Rahmen des BEST-FIT-Projektes durchgeführt wurden, zeigen, dass die BEST-FIT-Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität bereits zur Erhöhung der Bestehensquoten und der Praxisfitness beigetragen haben. Der Praxisbezug wird von den Studierenden der FHWS vor allem in den höheren Semestern positiv hervorgehoben. Die Studienabbrecherbefragung hat ergeben, dass über 75% der Befragten sowohl Online-Selbsteinschätzungshilfen als auch Kleingruppentutorien sowie Einführungsprojekte für studienrelevante Kompetenzen für geeignet erachten, um der vorzeitigen Beendigung des Studiums vorzubeugen (FHWS Science Journal 2015, S. 63ff.).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die BEST-FIT-Maßnahmen geeignet sind, um die Bestehensquoten an der FHWS zu erhöhen und die Studierenden auf die Anforderungen der Praxis vorzubereiten.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Wirkmechanismen der Teilmaßnahmen des BEST-FIT-Projektes auf das übergeordnete Ziel eines erfolgreichen Studienabschlusses, insbesondere in MINT-Fächern.

Als Ausblick für eine mögliche zweite Förderperiode ab 2017 stehen neben einer Fortführung der als erfolgreich nachgewiesenen Maßnahmen als konsequente Weiterentwicklung die Kompetenzorientierung und Kompetenzentwicklung als übergeordnete Zielsetzungen im Fokus. Interessant wäre hierbei neben der Erhebung von Erfolgskennzahlen im Rahmen einer Studienerfolgsforschung Wirkzusammenhänge, die einen Studienerfolg, Hochschulwechsel oder Studienabbruch beeinflussen,

Abbildung 3: Wirkmechanismen der BEST-FIT-Maßnahmen



zu identifizieren und gruppenspezifisch zu analysieren. Diese Einflussfaktoren sollen nicht statisch zu einem einmaligen Zeitpunkt erhoben werden, sondern über den gesamten Studienverlauf. Dafür sollen Studierendenkohorten von Studienbeginn bis Studienende über hochschulweite Befragungen (Erstsemesterbefragung, Studienzufriedenheitsbefragung und Absolventenbefragung bzw. Studienabbrecherbefragung) begleitet werden.

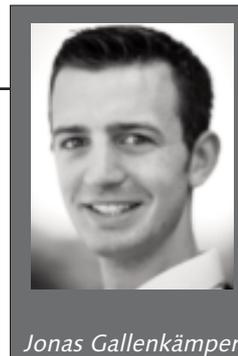
Literaturverzeichnis

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2015): <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm2013.pdf>, Aufruf am 15.7.2015.
 FAZ (2014): FAZ vom 8./9. November 2014, Campus S. C 3.
 FHWS Science Journal (2015): FHWS Science Journal, Sonderausgabe BEST-FIT, Jg. 3/H. 1, <http://scj.fhws.de>.
 Haupt, F. (2014): Zeitungsdokumentation Bildungswesen. Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 44, 02.11.2014, S. 10.
 Herrmann, J./Fritz, H. (2011): Qualitätsmanagement – Lehrbuch für Studium und Praxis. Leipzig.
 Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 4/2014.
 Imai, M. (1992): Kaizen, Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb. München.
 Rindermann, H. (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, C. (Hg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster, S. 61-88.
 Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015): Hochschulbildungsreport 2020, Schwerpunkt: Internationale Bildung. Essen.

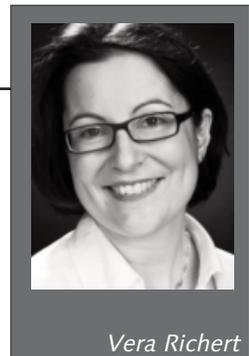
■ **Dr. Gabriele Saueressig**, Prof. für Wirtschaftsinformatik in der Fakultät Informatik & Wirtschaftsinformatik, Vizepräsidentin der FHWS, E-Mail: gabriele.saueressig@fhws.de
 ■ **Dr. Sibylle Wollenschläger**, Prof. für Recht in der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Vizepräsidentin a.D. der FHWS, E-Mail: sibylle.wollenschlaeger@fhws.de

Jonas Gallenkämper & Vera Richert

Das „nullte“ Semester in Aachen – Orientierung erleben



Jonas Gallenkämper



Vera Richert

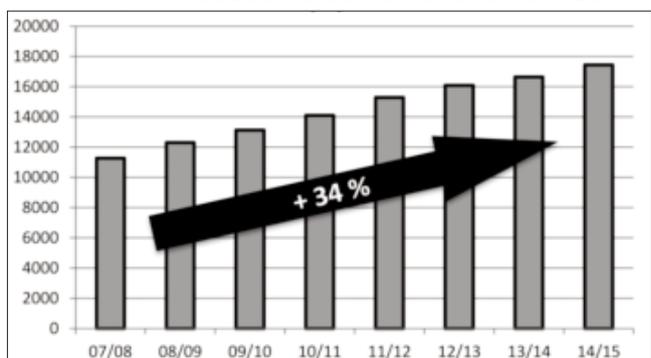
Das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ ist eine Kooperation der RWTH und der FH Aachen. Ziel ist eine verbesserte Orientierung für angehende Studierende hinsichtlich der Hochschul- und Fächerwahl im Ingenieurbereich und damit eine Reduzierung der Abbrecherquoten. Studieninteressierte erhalten im Sommersemester – vor Beginn des regulären Studiums, das nur zum Wintersemester aufgenommen werden kann – realistische Einblicke in verschiedene ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und die beiden Hochschulformen. Diese von beiden Hochschulen gemeinsam getragene Orientierungsphase beinhaltet sowohl reguläre Module aus den jeweiligen Fächern als auch genau auf das Projekt zugeschnittene Veranstaltungen. Für die meisten Module gibt es am Semesterende die Möglichkeit einer Prüfung, deren Credit Points in späteren Studiengängen angerechnet werden können, ohne dass eventuelle Fehlversuche gezählt werden. Auf diese Weise erhalten Studieninteressierte mehr Zeit und mehr Sicherheit für ihre Studienentscheidung. Im Wettbewerb „Guter Studienstart“ des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) wurde das Projekt als eins von vier Gewinnerprojekten ausgezeichnet. Es wird geleitet von den beiden Prorektoren für Lehre, Prof. Dr.-Ing. Josef Rosenkranz (FH Aachen) und Prof. Dr. Aloys Krieg (RWTH Aachen).

1. Ausgangssituation

Seit der Einführung des Bachelor- und Mastersystems ist die Anzahl der Studiengänge in die Höhe geschossen. So gab es in Deutschland einen Zuwachs um mehr als 30% der angebotenen Studiengänge innerhalb der letzten sieben Jahre (vgl. Abbildung 1).

Den Studieninteressierten bieten sich immer mehr Möglichkeiten: In Messehallen werden sie überschwemmt mit Hochglanzbroschüren, Give Aways und vielen Zukunftsvisionen, wie der nächste und übernächste Lebensabschnitt aussehen könnten. Eine fundierte Entscheidungsfindung aufgrund der Anforderungen und Möglichkeiten eines Studiums wird aber nicht durch gestellte Bilder und studienferne Forschungsexponate ermöglicht. Verschärft wird das Problem durch den Wegfall des Wehr- und Zivildienstes und der verkürzten Schulzeit (G8). Die Interessenten müssen sich nun bis zu zwei

Abbildung 1: Entwicklung der Anzahl an Studiengängen in Deutschland zwischen 2007 und 2015



Quelle: Hochschulrektorenkonferenz 2014.

Jahre früher über ihren Studienwunsch im Klaren sein. Weiter stellen die Hochschulen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung fest; es mangelt an konkreten Vorstellungen des Berufsbilds Ingenieur, der Entscheidungskompetenz, der Selbstorganisation, dem Zeit- und Selbstmanagement sowie der Selbstreflexion (vgl. Ladenthin 2014).

Die Hochschulen müssen sich zudem seit Jahren auf weitere veränderte Rahmenbedingungen einstellen: Eine zunehmende Diversität durch immer mehr Studierende und größere Unterschiede zwischen ihnen (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013) stellt sie vor neue Aufgaben. So sind die Studierendenzahlen der RWTH in den letzten sechs Jahren um etwa 34% auf zuletzt 42.300 gestiegen, bei der FH sogar um etwa 46% auf nun 13.000 (vgl. RWTH Aachen 2014a; RWTH Aachen 2008; Fachhochschule Aachen 2009; Fachhochschule Aachen 2015). Hierbei sind Schwierigkeiten vor allem im Übergang zwischen Schule und Hochschule festzustellen (vgl. RWTH Aachen 2014b). Die heterogenen Vorkenntnisse der Studienanfänger fordern die Hochschulen – sie müssen die individuellen Lücken schließen, gleichzeitig aber Lehre für die Massen anbieten. Besonders in der Mathematik klaffen die Erwartung der Hochschulen und die Kenntnisse der Studienanfänger weit auseinander.

Die Diversität zeigt sich auch in vielen weiteren Bereichen, wie dem Migrationshintergrund, der Teilzeit-Erwerbstätigkeit der Studierenden, dem Anteil der Bil-

dungsausländer etc., welchen es zu begegnen gilt (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013).

2. Ziele

Das Ziel der Ausschreibung „Guter Studienstart“ des MIWF war es, Projekte an Hochschulen zu fördern, die „in der wichtigen Anfangsphase Orientierung bieten, früh auf Schwierigkeiten im Studienverlauf reagieren und somit vermeidbare Studienabbrüche verhindern“ (vgl. MIWF 2014).

Der **gemeinsame Antrag der RWTH und FH Aachen** erweitert die Orientierung innerhalb einer Einrichtung um das Ziel einer Hochschulorientierung. So sollen kurzfristig eine passgenaue Wahl der Hochschule und des Studiengangs ermöglicht, mittelfristig Studienabbrüche vermieden und langfristig erfolgreiche Studienabschlüsse an beiden Hochschulen gefördert werden.

Den unterschiedlichen Kenntnisständen wird besonders in der Mathematik Rechnung getragen. Hier gibt es ein gemeinsames Konzept beider Hochschulen, welches weiter unten dargestellt wird.

Ein weiteres Ziel ist es, die „hohe soziale Durchlässigkeit“ in den Ingenieurwissenschaften (vgl. Nagl/Hill 2009) zu erhalten und auszubauen. Eine Teilnahme am Programm soll keine Risiken für den weiteren Studienverlauf bereithalten, so ist das „nullte“ Semester in Bezug auf die Fachsemesterzählung wörtlich zu nehmen. Gerade **First Generation Students** (Studierende, deren Eltern kein Studium absolviert haben) kann durch eine unverbindliche Orientierungsphase mit realistischen Einblicken in die Hochschullandschaft vor Beginn des regulären Studiums die Hemmung vor diesem genommen werden. Die Teilnehmer haben die Zeit, ihre Wahl fundiert zu treffen und gewinnen dadurch Sicherheit in ihrer Entscheidung.

Teil des Antrags ist auch die **Förderung der Persönlichkeitsentwicklung**, dazu gehören speziell das studentische Mentoring und die Pro 8-Projektwoche, welche weiter unten beschrieben werden.

Weiter können die Teilnehmer die gängigen Klischees, z.B. über Universitäten und Fachhochschulen oder die Rolle der Frauen in den Ingenieurwissenschaften für sich überprüfen, ohne sich für diesen Weg bereits fest entschieden zu haben.

Generell ist der Gute Studienstart eine gute Möglichkeit, der mangelnden Attraktivität von MINT-Studiengängen bei Frauen wie auch Männern zu begegnen. Gerade reine Frauenförderprogramme scheinen dazu nicht auszureichen (vgl. Kosuch 2004; acatech/VDI 2009).

Nicht zuletzt streben die beiden Hochschulen durch diese bisher **deutschlandweit einzigartige Kooperation eine Stärkung des Hochschulstandorts Aachen** an (vgl. RWTH Aachen 2014d).

3. Konzept und Umsetzung

Das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ ist **sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für bereits immatrikulierte Studierende**, die sich neu orientieren wollen, konzipiert. Der heterogene Teilnehmerkreis schließt Abiturientinnen und Abiturienten mit Allgemei-

ner Hochschulzugangsberechtigung, Berufsschülerinnen und -schüler mit Fachhochschulzugangsberechtigung und über den Beruf qualifizierte Personen (z. B. Meister) mit ein. Die **gemeinsam getragene Orientierungsphase** findet während des Sommersemesters – noch vor der regulären Immatrikulation an RWTH oder FH Aachen zum Wintersemester – statt; es handelt sich sozusagen um das „nullte Semester“. Es beteiligen sich von Seiten der RWTH die Fakultäten für Maschinenwesen, Elektrotechnik und Informationstechnik und Bauingenieurwesen. Seitens der FH Aachen nehmen die Fachbereiche Maschinenbau und Mechatronik, Elektrotechnik und Informationstechnik, Luft- und Raumfahrttechnik sowie Bauingenieurwesen teil. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Programms werden **an beiden Hochschulen als Gasthörer** angemeldet, damit sie im Identity Management abbildbar sind und die E-Learning-Module nutzen und bearbeiten können. Für die zukünftigen Jahre streben die Hochschulen an, die Teilnehmer als reguläre Studierende einschreiben zu können. Die hiermit verbundenen Vorteile für die Teilnehmenden liegen vor allem im Bereich des außeruniversitären Geschehens (z.B. Vergünstigungen in der Mensa, im Hochschulsport und Erwerb des NRW-Tickets).

4. Die Programm-Veranstaltungen

Angeboten werden sowohl eine Vielzahl an ausgewählten regulären Vorlesungen und Übungen der teilnehmenden Fakultäten und Fachbereiche (ohne Teilnahmepflicht) als auch **verpflichtende Veranstaltungen**. Zu den Kernelementen des Projekts, welche alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchlaufen müssen, gehören die **Mathematik-Veranstaltungen, das interdisziplinäre Industrieprojekt pro 8 und das projektbezogene, studentische Mentorenprogramm**, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden.

Mathematik

RWTH und FH Aachen haben zusammen ein Mathematik-Curriculum entwickelt, das den Studieninteressierten über **Fachtutorien** eine ausgezeichnete Betreuung bietet und ihnen ermöglicht, durch die entsprechenden **Vorlesungen und Übungen** (Umfang V 6 und Ü 6) und den darin integrierten Brückenkurs OMB Plus ihre mathematischen Vorkenntnisse auf ein sehr gutes Niveau anzuheben. Dem Einzelnen kann es auf diese Weise gelingen, die bereits angesprochenen Lücken hinsichtlich der mathematischen Vorkenntnisse zu schließen und den Übergang zwischen Schule und Hochschule zu erleichtern. Am Ende des Semesters wird eine Klausur angeboten, die gemäß der Anerkennungsliste an beiden Hochschulen (vgl. Abbildung 2) als Höhere Mathematik 1 bzw. Mathematik 1 anerkannt wird. Ein Fehlversuch wird hierbei noch nicht als solcher gewertet.

Das interdisziplinäre Industrieprojekt pro 8

Hierbei handelt es sich um eine einwöchige, ganztägige Blockveranstaltung. In Kleingruppen von bis zu 8 Personen wird eine **reale, interdisziplinäre Aufgabe aus der Industrie unter Zeitdruck bearbeitet**, wobei die einzelnen Teams miteinander konkurrieren. Während dieses Pro-

Abbildung 2: Auszug aus der projektbezogenen Anerkennungsliste von FH Aachen und RWTH Aachen

	FH Bauingenieurwesen	FH Elektrotechnik	RWTH Bauingenieurwesen, Wirtschaftsing. FR Bau	RWTH Elektrotechnik, Informationstechnik, Technische Informatik
Module im Guten Studienstart:				
Mathematik I (RWTH/FH)	Mathematik 1 (6 CP)	Höhere Mathematik I (8 CP)	Mathematik I (8 CP)	Höhere Mathematik I (7 CP)
Einführung CAD	CAD (4 CP)		eigenes Modul	
Verkehrsplanung I	Verkehrsplanung I (4 CP)		eigenes Modul	
Ingenieurwissenschaften und Gesellschaft	Liste A-Fach (4 CP)		eigenes Modul	
Praktikum zur Elektrotechnik I		Praktikum zur Elektrotechnik I (3 CP)		Unbenotete Prüfungs- leistung für den Katalog BZUS (3 CP)
Einführung in die E-Technik		eigenes Modul		
Sustainable English		Technisches Englisch (2 CP)		Unbenotete Prüfungs- leistung für den Katalog BZUS (2 CP)
Grundgebiete der Informatik II		Digitaltechnik für E-Techniker (4 CP)		
Physik für Wirtschaftsingenieure				Physik 1 (5 CP)
Grundlagen Wasser- und Abfallwirtschaft	eigenes Modul		Grundlagen der Siedlungs- wasserwirtschaft (3 CP) und Siedlungsentwässerung (3 CP)	
Verkehrswesen II	eigenes Modul		Planungsmethodik (4 CP)	
Vermessungskunde	eigenes Modul		Vermessungskunde (3 CP)	

Quelle: Eigene Darstellung.

jekts stehen vor allem das **problemorientierte Lernen und der Erwerb von Soft skills im Vordergrund**: Die Teilnehmenden erlernen und festigen ihre Präsentationstechnik und ihre Teamfähigkeit. Während ihrer Arbeit stehen den Teilnehmenden sogenannte „Coaches“ zur Seite: Die Fachcoaches – meist Studierende höherer Fachsemester aus den Ingenieurstudiengängen – kümmern sich um inhaltliche Fragen, wohingegen die Teamcoaches Hilfestellung bei der Teambildung und bei Schwierigkeiten im Team geben. Studierende der Sozialpädagogik der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Aachen, unterstützen dabei das Projekt während der pro 8-Woche als Teamcoaches. Eine Fachjury bewertet am Schluss alle Lösungskonzepte und benennt drei Siegergruppen, die ihre Lösungen noch einmal vor allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern präsentieren. Anschließend entscheidet das Plenum über die Plätze 1-3 (vgl. Fachhochschule Aachen 2014b).

Projektbezogenes studentisches Mentorenprogramm

Alle Studieninteressierten des Guten Studienstarts werden von Mentorinnen und Mentoren durch das „nullte Semester“ geführt. Jede Kleingruppe von 8-12 Personen wird hierbei von einem **Mentoren-Team** unterstützt, und zwar **von je einem Studierenden der FH und der RWTH**. Die Mentorengruppen treffen sich wöchentlich für 1,5 Stunden und behandeln während der Treffen unter anderem Themen wie „Studienumfeld FH“, „Studienumfeld RWTH“, „Strategien effizienten Lernens auf

Hochschulniveau“, „Hilfe durch Organisationen: Fachschaften, BAföG, interne Beratungsstellen, Wohnungsvermittlung“ und „Klausurtraining und Anforderungen an FH und RWTH“. Die Teilnahme am studentischen Mentorenprogramm soll die Studieninteressierten hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und fördern. Die Bedeutung dieser Netzwerke ist für die angehenden Studierenden sehr wichtig. Bereits nach wenigen Wochen ist festzustellen, dass sich die Gruppen gut vernetzt haben und ebenfalls intensiv zusammen lernen. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden von diesen Netzwerken auch im späteren Studium stark profitieren werden (vgl. Sloane/Fuge 2012).

Mentorenschulung

Vor Beginn des Semesters wurden die Mentorinnen und Mentoren gemeinsam geschult, und zwar durch Teams der FH Aachen (vgl. Fachhochschule Aachen 2014a) und der RWTH Aachen (vgl. RWTH Aachen 2014c). Beide Mentoring-Koordinatoren von RWTH und FH organisieren zusätzlich wöchentliche **Supervisionstreffen** der Mentorinnen und Mentoren, damit häufige Fragen und auftretende Probleme in den einzelnen Gruppen frühzeitig und schnell identifiziert und bearbeitet werden können. Auf diese Weise wird die **Kooperation** der beiden Hochschulen **auch auf der Ebene der Studierenden aktiv gelebt**.

Ein wichtiges Element des Konzepts ist die **Studienberatung**. Jedem Teilnehmenden wird empfohlen, die

Studienberatung der FH und RWTH rechtzeitig aufzusuchen. Um den erhöhten Aufwand der Einzelberatungen auffangen zu können, wurden zu diesem Zweck Stellen in der Studienberatung geschaffen bzw. aufgestockt. Dort wird bezüglich der Hochschulwahl eine möglichst neutrale Beratung angestrebt. Ziel ist hier, die Entscheidungskompetenz der angehenden Studierenden zu fördern.

Den Teilnehmenden fehlt oft die Vorstellung davon, wie **typische Berufsfelder und Karrierewege** von Ingenieurinnen und Ingenieuren aussehen könnten. Um ihnen dies näherbringen zu können, stellten sich Absolventinnen und Absolventen von RWTH und FH den Studieninteressierten im Rahmen einer **Role model-Runde** vor. Sie berichteten von ihrer beruflichen Praxis, gaben wertvolle

Tipps zu Studienbeginn und -verlauf und standen für alle Fragen zur Verfügung.

In **Blockveranstaltungen** haben alle teilnehmenden Fakultäten und Fachbereiche die Möglichkeit, den Studieninteressierten relevantes Fachwissen und Informationen zu ihren Studiengängen zu vermitteln. Diese Veranstaltungen sind einzig für Teilnehmende des Projekts „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ konzipiert und gehen sehr gut auf deren Bedürfnisse ein.

Der **Kooperationsvertrag** von RWTH und FH zum „Guten Studienstart“ regelt alle Details hinsichtlich der **wechselseitigen Anerkennung von Prüfungen**. Im Detail können die verschiedenen Möglichkeiten der Abbildung 2 entnommen werden. ECTS von Prüfungen, die während der Orientierungsphase erworben wurden,

können entsprechend in den späteren gewünschten Studiengang „mitgenommen“ werden. Es entfällt damit eine aufwändige Einzelfallentscheidung durch die jeweiligen Prüfungsausschüsse und bietet so den Teilnehmenden Sicherheit.

Der **gemeinsame Stundenplan** (vgl. Abbildung 3) macht die große Auswahl an Vorlesungen und Übungen deutlich, aus denen die Teilnehmer je nach Interesse frei wählen können. Er setzt sich zusammen aus regulären Veranstaltungen und speziell für die Teilnehmer konzipierten Kursen, wie beispielsweise die Mathematik- und Ringvorlesung. Aus ihm geht auch der hohe Umfang der Mathematik-Veranstaltungen hervor (V 6, Ü 6).

Abbildung 3: Auszug aus dem Stundenplan des Kooperationsprojekts „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ im Sommersemester 2015

Mittwoch			Donnerstag			Freitag	
RWTH / FH Bau: Vermessungskunde, 8:00-10:00 (Bay 00641)	Mathematik (Tut 3), 8:15-9:45 (MeT P 11)	FH Masch: CAD, 8:15-11:30 (HCH O4113/O4114)	RWTH Masch: Informatik im Maschinenbau I (Ü), 08:15-9:45, Fo 1	Mathematik (Tut 4), 8:30-10:00 (ST 3)	FH Bau: Verkehrswesen 2, 8:15-9:45 (Bay 02214)	RWTH/FH Bau: Vermessungskunde, 8:00-10:00 (Bay 00641)	Mathematik (GU 2a), 8:30-10:00 (HKW 5)
FH ET: Technisches Englisch, 10:15-11:45 (Eup G 101)	RWTH ET: Physik für Wirtschaftsingenieure (VL), 10:15-11:45 (Fo 4)		RWTH Bau: Verkehrsplanung I (VL), 10:15-11:45 (BSI)	Mathematik (Tut 5&6), 10:15-11:45 (ST 5 und SFo 2)	RWTH Masch: Elektrotechnik und Elektronik (VL), 10:15-11:45 (Temp III)	RWTH ET: Grundgebiete der Informatik II (VL), 10:15-11:45 (PPS H1)	Mathematik (Globalübung 2b), 10:15-11:45 (R 5)
FH Bau: Verkehrswesen 2, 12:15-13:45 (Bay 02214)	RWTH Masch: Qualitäts-/Projektmanagement (VÜ), 12:15-13:45 (AM)	FH Bau: CAD, 12:15-13:45 (Bay 02311)	FH Bau: CAD, 12:15-13:45 (Bay 02311)	RWTH Bau: Verkehrsplanung I (Ü), 12:15-13:00 (BS 1)	RWTH ET: Physik f. Wirtschaftsingen., (Ü), Fo 4, 13:15-14:00		RWTH ET: Physik für Wirtschaftsingenieure, VL, 12:15-13:00 (Fo 4)
RWTH Masch: Qualitäts- und Projektmanagement (VÜ), 14:15-15:45 (AM)	RWTH ET: Grundgebiete der Informatik II (Ü), 14:15-15:00 (Fo 1)	Mathematik (Tut 7), 14:15-15:45 (ST 3)	Mathematik (GU 1a), 14:15-15:45 (HS 2)			Mentoring, 14:15-15:45 (diverse Räume, siehe Liste-Auskunft über Mentoring-Koordinatorinnen und -koordinatoren)	
Mathematik (VL), 16:30-18:00 (BE 211)		RWTH Bau: Ingenieurwissenschaften und Gesellschaft (VL), 16:15-17:45 (BS II)		Mathematik (GU 1b), 16:15-17:45 (LU)		RWTH Masch: Elektrotechnik und Elektronik (Ü), 16:15-17:45 (Temp III)	
Veranstaltung der RWTH Aachen	Veranstaltung der FH Aachen	Gemeinsame Veranstaltung		GUTER STUDIENSTART			

Quelle: Eigene Darstellung.

5. Ergebnisse

Für das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“ stehen insgesamt 200 Plätze zur Verfügung. Es startete erstmals im Frühjahr 2015 mit **87 Teilnehmern**. Um den Abiturientinnen und Abiturienten des aktuellen Jahres ebenfalls die Möglichkeit zu geben, teilzunehmen, starteten die Teilnehmer **in zwei Gruppen**: Gruppe 1, bestehend aus all denen, die im Vorjahr ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben und bereits immatrikulierten Studierenden, begann im April 2015 mit der Orientierungsphase (50 TN). Im Mai stießen schließlich die Abiturienten des laufenden Jahres – Gruppe 2 – zum laufenden Programm dazu (37 TN). Das Programm wird von FH und RWTH gemeinsam über die Software EvaSys evaluiert. Jede Startgruppe wurde zu Beginn des Sommersemesters befragt; die zweite Befragung fand zum Ende des Sommersemesters statt (für beide Gruppen zusammen).

Abbildung 4: Statistik zu den Teilnehmenden des Sommersemesters 2015

Anzahl TN	Starttermin 1:	Starttermin 2:	Insgesamt:
davon	50	37	87
weiblich	18%	14%	16%
1.-Generation	17%	24%	20%
mit Abitur	74%	84%	78%
zuvor immatrik.	27%	12%	21%
Alter			
unter 18	5%	20%	11%
18 bis 19	40%	68%	52%
20 bis 21	33%	3%	20%
über 21	22%	9%	16%
Jahr d. Bildungsabschlusses			
vor 2011	2%	3%	2%
2011	7%	0%	4%
2012	9%	0%	5%
2013	24%	6%	16%
2014	51%	29%	42%
2015	7%	62%	30%
Geburtsland			
Deutschland	82%	100%	90%
EU (ohne D)	2%	0%	1%
Non-EU	16%	0%	9%

Beachte: Nicht jede Frage wurde von jedem Teilnehmer beantwortet, somit kann es hier zu leichten Verzerrungen kommen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die ersten **Evaluationsergebnisse** des Sommersemesters 2015 sind bereits ausgewertet und werden hier vorgestellt. Abbildung 4 zeigt, dass beide Startgruppen hinsichtlich des Alters, der Herkunft, des Bildungsabschlusses und des Geschlechts unterschiedlich zusammengesetzt waren: Im Durchschnitt haben insgesamt 78% der Teilnehmenden die Allgemeine Hochschulreife erworben, 16% sind weiblich, und lediglich 21% der Teilnehmenden waren schon einmal an einer Hochschule immatrikuliert. Der Anteil der First Generation Students beträgt hier 20%.

Alle Teilnehmenden wurden am Ende des Sommersemesters danach gefragt, ob sie sich hinsichtlich der **Hochschul- und Fächerwahl** besser orientieren konnten. Sie können der Abbildung 5 entnehmen, **dass für 82% eine Orientierung zwischen den beiden Hochschulen und auch zwischen den einzelnen Studiengängen erfolgte**. 86% äußerten sich, dass sie sich gut auf das Studium vorbereitet fühlten; 87% fühlen sich nun sicherer in ihrer Studienentscheidung und hatten ihrer Meinung nach genügend Zeit, diese Entscheidung zu treffen. Rückblickend würden sich **über 90% der Teilnehmenden erneut zur Teilnahme**

Abbildung 5: Statistik zur Orientierung der Teilnehmenden am Ende des Sommersemesters 2015; n = 50 bis 57

	Trifft eher zu	1	2	3	4	5	Trifft eher nicht zu
Die TN am Projekt hat mich unterstützt, an welcher HS ich studieren möchte.	45%	37%	10%	2%	6%		
Die TN am Projekt hat mich unterstützt, in welchen Studiengang ich mich einschreiben möchte.	45%	37%	10%	6%	2%		
Ich wollte insbesondere die Mathematik-Freiversuche mitnehmen.	34%	24%	20%	8%	14%		
Ich fühle mich gut auf das Studium vorbereitet.	28%	58%	14%	0%	0%		
Ich hatte während des Projekts genügend Zeit, mich zu entscheiden.	44%	43%	11%	2%	0%		
Ich fühle mich sicherer in meiner Studienentscheidung.	53%	34%	9%	2%	2%		
Ich würde mich (rückblickend) noch einmal zur Teilnahme am Projekt entscheiden.	73%	18%	7%	0%	2%		
Ich würde die TN einem Freund / einer Freundin weiterempfehlen.	72%	21%	7%	0%	0%		

Quelle: Eigene Darstellung.

am Projekt „Guter Studienstart“ entscheiden und die Teilnahme einem Freund oder einer Freundin **weiterempfehlen**. Die Teilnehmerbindung an das Programm war sehr hoch: Lediglich drei Personen brachen das Projekt ohne Angabe von Gründen ab.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerteten anschließend ihren persönlichen Nutzen der verpflichtenden Veranstaltungen (**Mathematik, pro 8-Woche und Mentoring**, vgl. Abbildung 6). Für 70% war die Mathematik-Vorlesung besonders hilfreich; über 90% beurteilten die Mathematik-Globalübungen als sehr unterstützend. Die Mathematik-Tutorien wurden von über 80% als fördernd und hilfreich bewertet. Auch die interdisziplinäre pro 8-Woche wurde von 68% der TN positiv beurteilt. Für 59% hatte die regelmäßige Teilnahme am studentischen Mentoring einen Nutzen. Lediglich die Role model-Runde konnte die Teilnehmer noch nicht richtig überzeugen (nur 26% beurteilten diese als hilfreich).

Abbildung 6: Statistik zum individuellen Nutzen der verpflichtenden Veranstaltungen

Mathematik (n = 51 bis 54):								
Besonders unterstützt hat mich...	Trifft eher zu	1	2	3	4	5	Trifft eher nicht zu	
...die Mathematik-Vorlesung.		28%	42%	21%	9%	0%		
...die Mathematik-Globalübung.		43%	49%	8%	0%	0%		
...das Mathematik-Tutorium.		48%	31%	15%	6%	0%		
Pro 8 / Role model - Runde / Mentoring (n = 51 bis 54):								
Besonders unterstützt hat mich...	Trifft eher zu	1	2	3	4	5	Trifft eher nicht zu	Nicht in Anspruch genommen
...die Pro 8 - Woche.		35%	33%	17%	4%	5%		6%
...die Role model - Runde.		7%	19%	24%	15%	15%		20%
...die Teilnahme am stud. Mentoring.		25%	34%	27%	6%	6%		2%

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Koordinatoren des studentischen Mentorenprogramms befragten die TN ebenfalls zum Mentoring; die folgenden Werte wurden von der Fachgruppe Informatik an der RWTH erhoben (vgl. Abbildung 7): Demnach bezeichneten 71% das Mentorenprogramm als sinnvoll; vor allem die Möglichkeit, schnell Kontakte zu knüpfen (69%) und sich mit dem Mentor bzw. der Mentorin austauschen zu können (73%), wurde positiv hervorgehoben.

Abbildung 7: Statistik zum studentischen Mentorenprogramm; n = 54 bis 57

	Stimme vollkommen zu	1	2	3	4	5	6	Stimme nicht zu
Das studentische Mentoring ist sinnvoll.		25%	46%	10%	12%	5%	2%	
Durch die Kleingruppentreffen habe ich schnell Kontakte geknüpft.		44%	25%	19%	10%	2%	0%	
Der Erfahrungsaustausch mit meiner/m Mentor/in war gewinnbringend.		30%	43%	20%	3%	4%	0%	
Die Klausurvorbereitung im Mentoring hat etwas gebracht.		6%	28%	24%	24%	9%	9%	
Das Mentoring hat mir nützliche Informationen zum Aufbau des Studiums, zu der Wohnungssituation oder zu den Hochschulangeboten gegeben.		16%	39%	23%	17%	5%	0%	
Ich gebe folgende Schulnote...								
...meinem Mentor.		1	2	3	4	5	6	
...dem Mentoring insgesamt.		65%	32%	3%	0%	0%	0%	
		16%	58%	17%	7%	2%	0%	

Quelle: Eigene Darstellung.

6. Ausblick

Bezug nehmend auf die Evaluationsergebnisse lässt sich feststellen, dass das Projekt den Teilnehmenden eine fundierte Orientierung hinsichtlich der Hochschul- und

Fächerwahl geben konnte. Gerne würden wir den Anteil an First Generation-Studierenden und an weiblichen Teilnehmern zukünftig weiter erhöhen. Derzeit arbeiten wir, basierend auf den Evaluationsergebnissen, entsprechende Optimierungsvorschläge in das Programm ein. Ebenso werden wir die Gründe für das Abschneiden der Role model-Runde suchen und das Konzept entsprechend anpassen.

Im Sommersemester 2016 wird der zweite Durchgang für Studieninteressierte in den Ingenieurwissenschaften starten. Es stehen wieder 200 Plätze zur Verfügung, auf die sich Interessenten im Laufe des Wintersemesters 2015/16 bewerben können. Alle Informationen dazu sind auf den Webseiten der Hochschulen dargestellt: www.fh-aachen.de/guterstudienstart und www.rwth-aachen.de/guterstudienstart. Die Autoren stehen für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

acatech/VDI (2009): Ergebnisbericht Nachwuchsbarometer Technikwissenschaften. http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Sonderpublikationen/NaBaTech_Bericht_Final_210709_einzel.pdf, S. 34f. (Aufruf am 24.06.2015).

Deutsches Studentenwerk (2013): 20. Sozialerhebung. http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_05_Kap03.pdf, S. 75ff. (Aufruf am 24.06.2015).

Fachhochschule Aachen (2009): Studierendenzahlen WS 2008/09. https://www.fh-aachen.de/uploads/tx_sbdownloader/studzahlen_2008_09.pdf (Aufruf am 24.06.2015).

Fachhochschule Aachen (2015): Studierendenzahlen WS 2014/15. https://www.fh-aachen.de/uploads/tx_sbdownloader/studzahlen_2014_WS_02_StudDauer_k3.pdf (Aufruf am 25.06.2015).

Fachhochschule Aachen (2014a): Webseite der Fachtutorenschulung des QS&L-Teams: <https://www.fh-aachen.de/hochschule/projekt-sqsl/schulungsangebote-2015/> (Aufruf am 24.06.2015).

Fachhochschule Aachen (2014b): pro 8 Film. <https://www.fh-aachen.de/fachbereiche/maschinenbau-und-mechatronik/internes/pro8> (Aufruf am 24.06.2015).

Hochschulrektorenkonferenz (2014): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2014/2015, S. 9.

Kosuch, R. (2004): Sommerhochschulen für Schülerinnen in Naturwissenschaft und Technik. Wirksamkeit und Verbreitung. Aachen.

Ladenthin, V. (2014): G8 wird die Studienzeit verlängern. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bildungsdefizite-durch-verkuerzte-schulzeit-g8-wird-die-studienzeit-verlaengern-12972213.html> (Aufruf am 24.06.2015).

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) (2014): Pressemitteilung. <http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulen-in-nrw/vielfalt-als-chance/wettbewerb-guter-studienstart/> (Aufruf am 24.06.2015).

Nagl, M./Hill, P. (2009): Professoren der Ingenieurwissenschaften und der Informatik: Eine Häufung sozialer Aufsteiger. http://www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/Befragungsbericht_soziale_Aufsteiger_23.10.09.pdf (Aufruf am 24.06.2015).

Sloane, P./Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg. 7/H. 3, S. 105.

RWTH Aachen (2008): Zahlenspiegel der RWTH, S. 29. <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~enw/Daten-Fakten/>; https://www.fh-aachen.de/uploads/tx_sbdownloader/studzahlen_2014_WS_02_StudDauer_k3.pdf (Aufruf am 25.06.2015).

RWTH Aachen (2014a): Zahlenspiegel der RWTH, S. 35. <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~enw/Daten-Fakten/> (Aufruf am 25.06.2015).

RWTH Aachen (2014b): Logbuch Lehre. <http://blog.rwth-aachen.de/lehre/2014/04/03/ergebnisse-der-erstsemesterbefragung-ws-201314> (Aufruf am 24.06.2015).

RWTH Aachen (2014c): Fachgruppe Informatik. <http://www.informatik.rwth-aachen.de/Studium/Studierende/Mentoring/> (Aufruf am 24.06.2015).

RWTH Aachen (2014d): Pressemitteilung. <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Aktuell/Pressemitteilungen/Februar/~fgvo/RWTH-und-FH-Aachen-intensivieren-ihre-Zu/> (Aufruf am 24.06.2015).

■ **Jonas Gallenkämper**, M.Sc., Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl A für Mathematik, Projektmanager der RWTH Aachen für das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“, E-Mail: jonas.gallenkaemper@rwth-aachen.de

■ **Vera Richert**, M.A., Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Projektmanagerin der FH Aachen für das Projekt „Guter Studienstart im Ingenieurbereich“, E-Mail: richert@fh-aachen.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte & Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Peter Gronostaj

Karriere im zweiten Anlauf

SWITCH – Die Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen



Peter Gronostaj

1. Hintergrund und Zielsetzung

Aachen ist eine Wissenschafts- und Technologiestadt. Die exzellenten Hochschulen mit ihrer technischen Schwerpunktsetzung einerseits und einer Vielzahl von innovativen klein- und mittelständischen Unternehmen andererseits prägen die Wirtschaftsstruktur. Trotz dieser positiven Standortfaktoren beklagt eine zunehmende Anzahl von Unternehmen den wachsenden Fachkräftemangel. Bereits über 2/3 sehen den Fachkräftemangel als ihre größte zukünftige Herausforderung und werden dabei durch demographische Prognosen von IT.NRW bestätigt. Diesen zufolge wird die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter in der Region Aachen bis 2030 um 76.000 sinken. Verschärft wird dieses demographische Problem durch einen zunehmenden Wettbewerb um kluge Köpfe" und die gleichzeitig wachsende Mobilität von Studierenden, Absolventen und Fachkräften. Abseits der Großstädte und Metropolen führen diese Entwicklungen oftmals zu einem beachtlichen BrainDrain. Für die Stadt Aachen waren und sind diese Tendenzen der Anlass, nach versteckten Fachkräftepotenzialen zu suchen und diese zu nutzen. Mit den Studienabbrechern kümmert sich die Wirtschaftsförderung seit 2011 um eine neue Zielgruppe, die besonders in Aachen stark vertreten ist. Laut den Untersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung brechen durchschnittlich 28% aller Bachelorstudenten das Studium ab. In Aachen ist die Zahl aufgrund der starken technischen Ausrichtung der Hochschulen höher. In den Fächern Informatik, Elektrotechnik oder Maschinenbau liegen die Zahlen der Aussteiger sogar bei rund 50%. In absoluten Zahlen ausgedrückt verlassen unter den ca. 54.000 Aachener Studierenden jährlich in etwa 3.500 die Aachener Hochschulen ohne Abschluss. Genaue Erkenntnisse darüber, was mit einzelnen Personen nach einem Studienabbruch passiert, gibt es leider nicht. Auch wenn Studienabbrecher nicht überdurchschnittlich häufig arbeitslos sind, ist statistisch zu beobachten, dass diese oftmals als ungelernete Arbeitskräfte arbeiten und/oder in ihre Heimatregionen zurückkehren. In beiden Fällen gehen dem Arbeitsmarkt große Potenziale verloren, die in der Region Aachen dringend benötigt werden. Hier setzt das Projekt SWITCH an. Mit SWITCH erhalten Studienabbrecher/innen die Chance, in einem sehr kurzen und finanziell „überbrückbaren“ Zeitraum einen hochwertigen Berufsabschluss zu erwerben. Unter-

nehmen erhalten Zugang zu Auszubildenden und die Region bindet durch berufliche Perspektive junge Menschen, die ohne das Projekt ggf. abwandern würden. SWITCH schafft somit eine „Win-Win-Win-Situation“, für Studienabbrecher/innen, Unternehmen und die Region.

2. Das System SWITCH

Mit der maximalen Verkürzung der dualen Ausbildung auf 18 (bzw. 24) Monate trägt SWITCH vor allem der Tatsache Rechnung, dass Studienabbrecher/innen bereits Vorkenntnisse mitbringen. Diese Verkürzung, die bisher nur im Einzelfall beantragt aber so gut wie nie realisiert werden konnte, wird im Projekt SWITCH jeweils in einer gesamten Ausbildungsklasse zur Regel gemacht. Vorausgesetzt wird eine erhöhte Leistungsfähigkeit, mindestens zwei Semester Studium und Studienleistungen in Höhe von mindestens 20 Credit Points. Durch die Berufskollegs wird jeweils ein didaktischer Plan entwickelt, der dem Vorwissen und der erhöhten Lernfähigkeit angepasst ist. Der innovative Charakter besteht neben der komprimierten Ausbildungsform auch in der Organisation der Ausbildungszeit: Im Unterschied zu regulären Auszubildenden verbringen die Auszubildenden der SWITCH-Klasse mit vier Tagen mehr Zeit im Betrieb sowie einen Tag und einen Abend in der Berufsschule.

Im ersten Schritt durchlaufen interessierte Bewerber/innen ein Beratungsgespräch. Hier wird festgestellt, ob und welcher Ausbildungsberuf zum/zur Bewerber/in passen könnte und welche bereits erworbenen Qualifikationen vorliegen. Im zweiten Schritt nimmt der/die Bewerber/in an einem schriftlichen Test teil. Hier werden entsprechend des künftigen Ausbildungsberufs Grundkenntnisse und das allgemeine Verständnis der Thematik geprüft. Sofern der Test erfolgreich bestanden wurde, wird im dritten Schritt ein Bewerbungskurzprofil erstellt, das über entsprechende Verteiler passgenau an Unternehmen verschickt wird. Durch diese Vorgehensweise wird eine Vorauswahl getroffen und gleichzeitig sichergestellt, dass die teilnehmenden Ausbildungsbetriebe nur Bewerbervorschläge erhalten, die für eine derartig verkürzte Berufsausbildung in Frage kommen. Mit der Unterzeichnung des Vertrags und der Anmeldung beim teilnehmenden Berufskolleg endet der Vermittlungsprozess und beginnt die Ausbildung.

Die Durchführung erfolgt in Kooperation mit insgesamt 18 Projektpartnern. Der Fachbereich Wirtschaftsförderung/Europäische Angelegenheiten der Stadt Aachen übernimmt die Koordination des Projektes, die auch die Öffentlichkeitsarbeit und die Akquise von Unternehmen und Studienabbrechern umfasst. Die IHK Aachen wirbt bei ihren Mitgliedsunternehmen für das Projekt und hat mit der Agentur für Lösungen eine externe Kontaktstelle für SWITCH-Bewerbende eingerichtet, um über Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren und die Studienaussteiger für das Vermittlungsverfahren vorzubereiten. Die Agentur für Arbeit in Aachen unterstützt durch den Arbeitgeberservice das Projekt und spricht insbesondere potenzielle Bewerbende und Ausbildungsbetriebe aus ihrem Kundenkreis an. Die RWTH Aachen sowie die Fachhochschule Aachen unterstützen das Projekt über ihre zentralen Beratungseinrichtungen und Fachstudienberatungen. Darüber hinaus helfen die ASten der beiden Hochschulen bei der Bekanntmachung von SWITCH. Die teilnehmenden Berufsschulen bestehend aus dem Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, dem Berufskolleg für Gestaltung und Technik und dem Berufskolleg für Technik der StädteRegion Aachen haben sich bereit erklärt, bei entsprechenden Vermittlungszahlen SWITCH-Klassen einzurichten und für die entsprechenden Berufsbilder angepasste Lehrpläne zu entwickeln. Die übrigen Projektpartner, bestehend aus den Wirtschaftsförderungseinrichtungen der Kreise Heinsberg, Düren, Euskirchen und der StädteRegion Aachen als auch die Vereinigten Unternehmerverbände Aachen, der DGB Region NRW Süd-West und das Studentenwerk, übernehmen alle eine wichtige Multiplikatorenfunktion für Unternehmen und Interessierte.

3. Erkenntnisse und Resultate

Aachen blickt bereits auf mehrjährige Erfahrungen und vernetzte Strukturen im Bereich Beratung und Vermittlung von Studienabbrechern/innen zurück. Als Modellprojekt gestartet, konnte SWITCH sich in den letzten vier Jahren zu einem Vorzeigeprojekt entwickeln.

SWITCH 1.0 – Das Startmodell 2010-2012: 2010 entstand die Idee, ein Angebot zum Thema „Studienabbruch in Zeiten des Fachkräftemangels“ ins Leben zu rufen. Der Fachbereich Wirtschaftsförderung/Europäische Angelegenheiten der Stadt Aachen entwickelte zusammen mit der IHK Aachen und dem Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung ein erstes Konzept, um Studienabbrecher/innen in verkürzter Form zum/zur Fachinformatiker/in auszubilden. Sofort erklärten sich 32 Unternehmen zur Teilnahme bereit. Die 16 ehemaligen Studierenden besuchten eine eigene Klasse, deren Lehrplan auf ihre Vorkenntnisse abgestimmt wurde und schlossen mit einem Notendurchschnitt von 1,6 ihre Ausbildung ab. 2012 konnten 29 weitere ehemalige Studierende in eine verkürzte Ausbildung vermittelt werden.

SWITCH 2.0 – Gefördertes Erweiterungsmodell 2012-2015: Mit einer 50-prozentigen Förderung über zweieinhalb Jahre durch die Fachkräfteinitiative NRW wurde das Konzept fachlich und regional ausgeweitet. Drei

neue Ausbildungsberufe kamen hinzu: Fachinformatiker/in für Systemintegration, Mechatroniker/in sowie Industriekaufmann/frau. 2013 konnten 40 Auszubildungsverhältnisse vermittelt werden. 2014 waren es bereits 84. Zudem absolvierten die Bewerber/innen neben dem allgemeinen Beratungsgespräch erstmalig einen berufs-feldspezifischen Test, dessen Ergebnisse in die Bewerbungsunterlagen mit einfließen und den Unternehmen eine erste Einschätzung über Kenntnisse und Fähigkeiten der Bewerber/innen vermittelten. Zudem wurde das Projektgebiet auf die Region ausgedehnt.

Als Vorreitermodell erhielt SWITCH auch bundesweite Aufmerksamkeit. So war das Projekt 2011 Preisträger beim Ideenwettbewerb der NRW.Bank, wurde 2012 mit dem Sonderpreis im Hermann-Schmidt-Wettbewerb prämiert und erhielt 2014 vom BMAS die Auszeichnung „Innovatives Netzwerk“. Diese überregionale Bekanntheit führte nicht nur zu einem Austausch mit anderen Regionen, die ähnliche Modelle initiieren, sondern zunehmend zu Bewerbungen von Studienabbrechern/innen, die bereit waren, für SWITCH einen Umzug in Kauf zu nehmen. Ein Drittel der knapp 500 Gesamtbewerber kommt von außerhalb der Region, einige sogar aus dem Ausland. Die größtmögliche Ehre und Aufmerksamkeit erhielt das Projekt mit dem Besuch der Bundeskanzlerin Angela Merkel im April 2015.

4. Ausblick

SWITCH baut auf bewährten Strukturen und funktionierenden Netzwerken des Modellprojektes auf und entwickelt sich nun weiter zur Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen. Ziel ist die ganzheitliche Öffnung des verkürzten Ausbildungsangebotes für alle Studienabbrecher/innen unabhängig ihrer Studienfächer oder Ausbildungsberufe. Es werden nicht nur alle Fachrichtungen angesprochen, sondern auch alle Studienniveaus. Eine zielgruppengerechte Beratung in Anerkennungs- und Verkürzungsfragen entscheidet zukünftig über die Dauer der Ausbildung. Doch als Regel gilt, dass das Projekt stets die im Einzelfall maximal mögliche Verkürzung erreichen möchte. Für eine Entwicklung des bisherigen SWITCH-Konzeptes hin zu einer Full-Service-Agentur sind weitgehende fachliche, strukturelle und geographische Ausweitungen notwendig. Diese Ausbaustufe wird im Rahmen des JOBSTARTER-plus Programms bis Januar 2018 vom BMBF gefördert.

■ Peter Gronostaj, M.A., Projektleiter, Fachbereichsleiter Wirtschaftsförderung/Europäische Angelegenheiten, Stadt Aachen,
E-Mail: Peter.Gronostaj@mail.aachen.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2015

Themenschwerpunkt:
Forschungs- und Innovationspolitik
Südkoreas
oder: Beiträge zum Verhältnis von
Grundlagen- zu Angewandter
Forschung

Ulrich Schreiterer

Back to the Future: Korea Bets on
Basic Science to Spur Innovation
and Growth

*Gerold Heinrichs, Sabine Puch &
Karin Kiewisch*

Bi- und Multilaterale
Forschungszusammenarbeit
Deutschlands mit der Republik
Südkorea

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen
zum Leiden-Ranking

Gabi Reinmann

Triple Peer Review – Entwicklung
eines neuen Peer Review-Verfahrens
im Kontext der
Bildungswissenschaften

Fo-Gespräch mit Dr. Bernd Ebersold

Fo-Gespräch mit Dr. Sabine Hunke

Wolff-Dietrich Webler

Der Innovations-Inkubator
Lüneburg: F u. E-Transfer –
Third Mission – Wissensbasierte
Regionalentwicklung.
Ein Konzept, mit Wissenschaft die
Region zu stärken.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2015

Stefan Kühl

Der publikationsorientierte Erwerb von
Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des
studentischen Schreibens
am wissenschaftlichen
Veröffentlichungsprozess

*Frank Oberzaucher, Stefanie Everke
Buchanan & Benjamin Kerst*

Schreibprozessorientierte Seminare wagen

Julia Schultz

Deutsche Grammatik als
„Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer
Lehrveranstaltung mit experimentellem
Charakter

Ursula Müller

Führung in Universitäten:
Was lehrt uns der Blick in die USA und
nach England?

Silke Frye, Martha Klois & Alexander Pusch
Diagnose und individuelle Förderung im
universitären Laborpraktikum
– Ein Praxisbericht

Otto Petrovic & Philipp Babicky
Entwicklung und Evaluierung einer
soziotechnischen Lernumgebung für
erfahrungsbasiertes Lernen in Form
ethnografischer Feldarbeit

*Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Michael
Mach, Tilo Freitag*

Qualitätssicherung und -entwicklung bei
der Anerkennung von extern erbrachten
Studien- und Prüfungsleistungen
– Eine empirische Studie

Anna Nikoulina

Topic-Oriented Study Trip: Experiences of
the Program Team

Gabi Reinmann

Forschung zum universitären Lehren und
Lernen: Hochschuldidaktische
Gegenstandsbestimmung und
methodologische Erwägungen

Rezension

Helga Knigge Illner

Der Weg zum Dokortitel
(Jan Schmidt)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3+4/2015

Beiträge zum 17. Workshop
Hochschulmanagement (Vorschau)

Fred G. Becker

Professor/innenauswahl: Eine kleine
Streitschrift zur so genannten
„Bestenauswahl“

Alexander Dilger

Zurück in die dirigistische Vergangenheit
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

*Tim Alexander Herberger
& Andreas Oehler*

Gibt es DAS optimale
Studienkreditangebot
für DEN Studierenden?

Matthias Klumpp

Diversität der Studierendenschaft im
Übergang vom Bachelor- zum
Masterstudium

Hans-Jürgen Gralke

Das Bewusstsein der
Universitätsmanager für das Individuelle
der eigenen Universität: Eine explorative
Untersuchung

Ina Freyaldenhoven

Auswirkungen transformationaler,
transaktionaler und passiver Führung von
Rektoren/Präsidenten auf das affektive
Commitment und die Arbeitszufriedenheit
von Professoren.

Linda Jochheim & Jörg Bogumil

Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente
auf die Aktivitätsstrukturen von
Universitäten

Herbert Grüner

Charakteristika des Leistungsreizsystems
in der W-Besoldung und das Beispiel der
Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Johannes Wespel & Michael Jaeger

Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren
der Länder: Praktische
Umsetzung und Entwicklungen

Irma Rybnikova & Marie Scholz

Partizipation von Studierenden in der
universitären Lehre

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 2+3/2015

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

Elke Gornik & Anna Steiger
Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Das Netzwerk AUCEN

Tanja Peter
UniNetzPE: Auftaktveranstaltung des Netzwerks für Personalentwicklung an Universitäten

Cuno Künzler & Olga Pardo
Personal- und Organisationsentwicklung: Notwendigkeit oder Luxus?

Barbara Bertges & Dagmar Grübler
Personalentwicklung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – Status Quo und Trends

Elke Karrenberg
Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

Kristin Knipfer & Claudia Peus
Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen

Anke Waldau
Zielgruppenorientierung in der akademischen Personalentwicklung

Daniela Pachler et al.
Das Multiplikatoren-Projekt an der LMU München – ein innovatives Personalentwicklungsangebot im Bereich Hochschullehre

Renate Petersen
Mentoring als Beitrag zur Lernenden Organisation. Das Beispiel „MediMent“ am Universitätsklinikum Essen

Silke Schröder
Wie können die Hochschulen (exzellente) Wissenschaftlerinnen gewinnen und halten?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2015

Persönlichkeit bilden – kein Ziel mehr seit Bologna?

Beratungsentwicklung/-politik

André Schnepfer
Bausteine für aktivierende Hochschulen – Wie Persönlichkeitsbildung im Studium gelingen kann

Tino Bargel
Die eindimensionalen Studierenden – auf Spurensuche

Julia Franke & Lotta Westphal
Den eigenen Pfad finden

Ulrike Pluschke & Anna Deluweit
„It's the personality, stupid!“ Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung im Studium am Beispiel der Bucerius Law School

Sascha Spoun & Sebastian Weiner
Hochschulbildung in Zeiten der Bologna-Reform

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anna Bergstermann & Fabienne Theis
Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

*Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.*

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Higher Education Development/Science Management“ mit 5 Vertiefungsrichtungen

Einen neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand **berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein** zu verschaffen – **den berühmten Plan B**. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. **Beispiele:**

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitraumen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis
- umfangreiche Anerkennung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann. Weitere Informationen unter: www.iwbb.de

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0



IWBB

Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden