

Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland

Torben Güldener, Ivonne Driesner, Mona Arndt, Falk Radisch

Die etablierte Methode zur Berechnung von Studienerfolgsquoten ist ungenau. Erst durch eine Studienverlaufsstatistik erhalten Hochschulen genaue Kennzahlen, die für die Beurteilung der Studiengänge, ihrer Module und Prüfungen wichtige Erkenntnisse liefern. Basierend auf Anwendungsbeispielen und Erfahrungsberichten betrachtet der Artikel Möglichkeiten, Umsetzungspotentiale und -hindernisse und gibt Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung von Studienverlaufsstatistiken.

1 Einleitung

Im Jahr 2015 verabschiedete die Konferenz der Bildungsministerinnen und -minister die Neufassung der „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG). Als zentrale Ziele der Qualitätssicherung werden Rechenschaftslegung und Verbesserung genannt (vgl. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2015, S. 11). Dazu sollen die Hochschulen ihre Studiengänge kontinuierlich beobachten und regelmäßig überprüfen, *„um sicherzustellen, dass sie die gesteckten Ziele erreichen und die Bedürfnisse der Studierenden und der Gesellschaft erfüllen“* (HRK 2015, S. 26). Entsprechend sind die Hochschulen angehalten, die dazu benötigten Daten zu erheben und auszuwerten (vgl. HRK 2015, S. 25).

In den ESG wird die seit den 1990er Jahren erfolgende Umstrukturierung des Hochschulbereichs im Sinne des New Public Management (NPM) deutlich. Für die Hochschulen bedeutet das sowohl mehr Autonomie als auch mehr Druck. Sie müssen Ziel- und Leistungsvereinbarungen gerecht werden, von denen ihre zukünftige Ausstattung abhängt. Das hat dazu geführt, dass die Qualität akademischer Bildung zunehmend an quantifizierbaren Indikatoren gemessen wird, die eine leistungsbezogene Mittelvergabe und Hochschulsteuerung transparent und nachvollziehbar scheinen lassen (vgl. Zechlin 2015, S. 31–33; Seyfried, Pohlentz 2014, S. 34; Pohlentz 2008, S. 87). Eine der Kennzahlen, die als Output dabei im Fokus steht, ist die Zahl der Absolventinnen und Absolventen. Niedrige Abbruchquoten sind nicht nur in Anbetracht fehlender Fachkräfte sowie *„höherer Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder einem höheren Reflexionsniveau in der Gesellschaft“* (Zechlin 2015, S. 33) erstrebenswert, sondern auch bei Berücksichtigung der persönlichen und gesellschaft-

lichen Ressourcen, die zur Durchführung eines Studiums eingesetzt werden (vgl. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, Besuch 2010, S. 1).

Um eine aussagekräftige Datenlage zur Beantwortung dieser Fragen generieren zu können, ist es nicht ausreichend, Absolventinnen- und Absolventenzahlen mit den Anfangskohorten in Bezug zu setzen, um Erfolgs-, Abbruchs- oder Schwundquoten zu gewinnen (vgl. z. B. Statistisches Bundesamt 2016). Das Verfahren weist methodische Mängel auf, zudem lassen sich mit diesen Zahlen keine Aussagen über den Studienverlauf tätigen. Dieser erscheint als „Black Box“ zwischen Studieneingang und Studienausgang (vgl. Jaeger, Sanders 2009, S. 7). Die so gewonnenen Kennzahlen werden dem zweiten Aspekt der ESG „Verbesserung“ nicht gerecht. Sie sollen nicht nur der Information der Öffentlichkeit dienen oder den Ausgangspunkt für Budgetverteilungen bilden. Aus ihnen sollen auch Vorschläge zur Optimierung der Hochschulaktivitäten hervorgehen (vgl. HRK 2015, S. 12). Seit Beginn der 2000er Jahre wurde daher von mehreren Autorinnen und Autoren darauf hingewiesen, dass eine differenzierte Beurteilung von Studienerfolg und -misserfolg nur mithilfe der Auswertung von Studienverlaufsdaten zu gewährleisten sei (vgl. u. a. Pohlenz 2008, S. 99–101; Heublein, Wolter 2011, S. 217). Dies gibt Anlass zu fragen, inwieweit sich die Arbeit mit Studienverlaufsstatistiken an den Hochschulen mittlerweile etablieren konnte und welche Schritte auf dem Weg zu einer gewinnbringenden Nutzung noch geleistet werden müssen.

2 Studienverlaufsstatistik

Die Erfolgsquoten in der amtlichen Hochschulstatistik werden mit Hilfe eines Kohortenvergleichs gebildet. Dabei wird ein Absolventinnen- und Absolventenjahrgang zu einem korrespondierenden Studienanfängerinnen- und -anfängerjahrgang in Bezug gesetzt.

Heublein et al. (2004, S. 36f. u. 42–45) konnten aufzeigen, dass die Vorteile des Kohortenvergleichs in seiner einfachen Anwendung liegen, da nur wenige Daten zur Berechnung benötigt werden. Ausgehend von einem Absolventinnen- und Absolventenjahrgang wird basierend auf der durchschnittlichen Studienzeit ein zugehöriger Studienanfängerinnen- und -anfängerjahrgang ermittelt. Daraus lassen sich dann die Quoten errechnen – und zwar bereits bevor alle Studienanfängerinnen und -anfänger das Studium beendet haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 3). Es handelt sich dabei um Schätzungen, da keine realen Studienverläufe nachgezeichnet werden. Wenn die Studienzeiten der Absolventinnen und Absolventen zu stark streuen und es viele Wechsel gab, besteht kein Bezug zu der Studienanfängerinnen- und -anfängerkohorte, die der Berechnung zu Grunde liegt (vgl. Pohlenz, Seyfried, Ratzlaff 2012, S. 84). Diese Probleme konnten auch nicht durch Weiterentwicklung der Methode durch das Statistische Bundesamt (2016) und der Hochschul-Informationssystem eG (HIS) (vgl. Heublein et al. 2012) behoben werden.

Im Gegensatz zum Kohortenvergleich werden bei einer Studienverlaufsstatistik individuelle Studienverläufe genau nachgezeichnet. Grundlage dafür sind Daten der Hochschulen, die im Rahmen der Studierenden- und Prüfungsverwaltung entstehen. Ausgehend von einer Studienanfängerinnen- und -anfängerkohorte kann für jedes Semester betrachtet werden, wie viele Studierende sich noch im Studium befinden, wie viele den Studiengang verlassen haben (Schwund) und wie viele einen Abschluss erworben haben. Dabei werden ebenso die Zugänge (Einstieg von Studierenden in höhere Fachsemester) berücksichtigt, sodass entsprechende Zugangs- und Schwundbilanzen berechnet werden können (vgl. Heublein et al. 2004, S. 38f.; Pohlenz, Seyfried 2010, S. 30f.).

Anders als beim Kohortenvergleich werden bei der Studienverlaufsstatistik die Quoten auf Basis realer Studienverläufe errechnet und nicht geschätzt. Daher ist die Verlässlichkeit der Analysen nicht von der Fallzahl abhängig. Unterschiedlich lange Studienzeiten und Wechselverhalten der Studierenden haben keinen Einfluss auf die Güte der Ergebnisse. Es können auch bei kleinen Fallzahlen verlässliche Kennzahlen zustande kommen. Entsprechend hoch sind die Ansprüche an die Quelldaten. Ungenauigkeiten schlagen sich stärker in den Ergebnissen nieder als beim Kohortenvergleich. Um Studienverläufe nachzeichnen zu können, werden Daten auf Individualebene benötigt, die von jedem Studierenden für jedes Semester mindestens den Status beschreiben. Je nach Fragestellung sind weitere Daten erforderlich, die den Erfassungs- und Berechnungsaufwand erhöhen. Auch können endgültige Abschluss- bzw. Abbruch- sowie Schwundquoten erst berechnet werden, wenn keine Studentin und kein Student der entsprechenden Kohorte mehr im Studiengang eingeschrieben ist.

3 Anwendungsbeispiele in Deutschland

In Deutschland hat das Verfahren der Studienverlaufsstatistik seit Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Standardisierung von Studiengängen durch den Bologna-Prozess und auch vorangetrieben durch die HIS vermehrt Beachtung gefunden (vgl. Jaeger, Sanders 2009; Heublein et al. 2004). Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) untersuchte die HIS die Möglichkeiten eines Studienerfolgsmonitorings für Studierende aus dem Ausland. In einem ersten Schritt wurde die Datenerfassung der vier beteiligten Hochschulen betrachtet und in einem zweiten Schritt Schwundquoten von ausländischen Studierenden errechnet. Als Verfahren kamen der Kohortenvergleich und die Studienverlaufsstatistik zum Einsatz.

Neben den methodologischen Erkenntnissen konnten Heublein et al. (2004) aufzeigen, welche Voraussetzungen zur Anwendung einer Studienverlaufsstatistik gegeben sein müssen und dass diese an den Hochschulen häufig schon gegeben waren. So fehlte es zwar an einigen Stellen an Einheitlichkeit und ausreichender Differenzierung bei der Datenerfassung, der Großteil der benötigten Daten war jedoch aufgrund der allgemeinen

Verwaltung der Angaben zu den Studierenden vorhanden. Bezüglich der Studienverlaufskontrolle an Hochschulen kamen sie zu dem Schluss, *„dass bei optimaler Datenerfassung die Studienverlaufsbetrachtung das am besten geeignete Instrument ist. Dessen permanente Anwendung sichert eine hohe Aktualität. Zum einen können relativ schnell problematische Studienverhältnisse, die sich durch steigende Schwundzahlen ankündigen, erkannt werden. Zum anderen aber lässt sich dadurch ebenso schnell die Wirkung intervenierender Maßnahmen abschätzen.“* (Heublein et al. 2004, S. 12)

Mehrere Publikationen beleuchten das Monitoring basierend auf Studienverlaufsstatistiken an der Universität Potsdam (Pohlenz, Seyfried 2008, 2010, 2014; Pohlenz et al. 2012). Für die Kohorten der Studiengänge wird dort für jedes Semester der Input und Output betrachtet. Der Input besteht aus den regulär Immatrikulierten, den Studienfach- sowie Hochschulwechslerinnen und -wechslern. Der Output teilt sich auf in Absolventinnen und Absolventen, Studienfachwechslerinnen und -wechsler, Studienabbrecherinnen und -abbrecher sowie diejenigen, die das Studium fortsetzen. Die Ergebnisse werden in Form von „Studiengang Fact Sheets“ bereitgestellt, *„welche die relevanten Informationen für das Hochschulmanagement verfügbar mach[en], ohne dass für ihre Nutzung vertiefte statistische Kenntnisse nötig sind“* (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 30). Gab es dort Auffälligkeiten, erfolgte eine vertiefte Betrachtung. So wurde z. B. untersucht, zwischen welchen Studiengängen gewechselt wurde. Auch wurde festgestellt, dass der Anteil der Absolventinnen und Absolventen unter den regulär eingeschriebenen Studierenden niedriger ausfällt als bei den Studienfachwechslerinnen und -wechslern (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 32f.).

Die „Studiengang Fact Sheets“ der Universität Potsdam geben einen Einblick in die möglichen Analysepotentiale, die sich mit einer Studienverlaufsstatistik ergeben. Die Ergebnisse können als Steuerungsgrundlage oder – z. B. im Falle des Wechselverhaltens – zur besseren Einschätzung der Auslastung dienen (Pohlenz, Seyfried 2008, S. 94f.). Eine weitere Intention der „Studiengang Fact Sheets“ war es, nicht nur verlässliche Zahlen zu liefern, sondern die Informationen auch möglichst einfach und an den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer orientiert aufzubereiten – entsprechend wurde ein Web-Portal entwickelt (Pohlenz et al. 2012, S. 86f.).¹

Während an der Universität Potsdam nur die Verlaufsdaten untersucht wurden, erfolgte an einigen Hochschulen eine Kopplung mit den Prüfungsdaten. So wurde z. B. bereits 2006 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Rahmen eines Programms des DAAD untersucht, inwiefern sich Prüfungsdaten als früher Indikator für einen möglichen Studienabbruch eignen (Kolb et al. 2006; Pixner 2009). Dabei wurde die Anzahl der bestandenen Prüfungen im ersten Semester in Bezug zum späteren Status

¹Ein ähnliches Vorhaben wurde an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn mit dem Kenndatenportal umgesetzt (Gieselmann, Breyer 2015).

Absolventin oder Absolvent, Schwund und im Studium Verbliebene gesetzt. Je weniger Prüfungen bestanden wurden, desto höher war die Chance eines Abbruchs. An als gefährdet identifizierte Studierende wurde ein Beratungsangebot herangetragen (Pixner 2009, S. 46f.). *„Studienverlaufsrelevante Probleme scheinen somit häufig schon in der Eingangsphase des Studiums vorzuliegen und schlagen sich in einem geringeren Studienerfolg bereits im ersten Semester nieder“* (Kolb et al. 2006, S. 198). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Analyse von Verlaufs- und Prüfungsdaten keine Rückschlüsse auf Kausalitäten liefert. Die Einflussfaktoren auf die Anzahl der bestandenen Prüfungen bleiben unklar.

An der Technischen Hochschule (TH) Köln wurde ein Studiengangsmonitoring eingeführt, in welchem die Anzahl der nicht bestandenen Prüfungen sowie der Rücktritte von Prüfungen als Kriterium herangezogen wurde. Auch hier erfolgten Einladungen zu Beratungsangeboten (vgl. Heuchemer, Przygoda, Rathjen 2015). An der Hochschule Offenburg wurde per Studienordnung festgelegt, wie viele Leistungspunkte in einer bestimmten Zeit erreicht sein mussten, um weiter zu studieren. Entsprechend wurde der Erwerb der Leistungspunkte im Studienverlauf überwacht. Sank dieser unter einen kritischen Wert, erfolgte eine Einladung zu einem Beratungsgespräch (vgl. Bender 2009). Auch an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) wurde ein Monitoring basierend auf der Anzahl der erreichten Leistungspunkte eingeführt. Dort wurde zusätzlich untersucht, welche Module im Vergleich zum Studienverlaufsplan wann absolviert wurden (Hahm, Storck 2018, S. 196–201).

Seit 2007 wird an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) der Studienerfolg auf eine ähnliche Weise gemessen. Die erreichten Leistungspunkte der Studierenden werden semesterweise zum Studienplan in Bezug gesetzt. Dies passiert sowohl auf individueller als auch auf Kohortenebene – dabei wird die Summe der von allen Studierenden erreichten Leistungspunkte als Ist-Zustand im Vergleich zur Summe der erreichten Leistungspunkte laut Studienplan multipliziert mit der Anzahl der Studierenden als Soll-Zustand verglichen. Bei einer Fortführung des Systems wurden die Berechnungen automatisiert und in ein Monitoringsystem mit verschiedenen Kennziffern umgewandelt. So werden nun die Kapazitäten berücksichtigt und es erfolgt eine Berechnung von Leistungs-, Auslastungs-, Effizienz- und Intensitätsquotienten. Auch Erfolgswahrscheinlichkeiten können angegeben werden. Die Ergebnisse sind mittlerweile über ein Online-Portal für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure tabellarisch sowie grafisch aufbereitet abrufbar. Dort werden z. B. die Studierenden in verschiedene Klassen bezüglich Ihres Leistungspunkteerwerbs eingeteilt und deren Anteile für jedes Semester in Form von Balkendiagrammen dargestellt (vgl. Hörnstein, Kreth, Blank 2016, S. 25).

Die Erfahrungen der vorgestellten Hochschulen zeigen, dass durch das Hinzuziehen von Prüfungsdaten zu den Verlaufsdaten weitere wichtige Informationen zum Studienverlauf gewonnen werden können, die helfen, Studierende mit Schwierigkeiten im Studium zu identifizieren, um sie dann gezielt anzusprechen. Damit einher geht je nach Verfahren eine aufwendige Datenaufbereitung, da Daten aus unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen zusammengeführt werden müssen.

Ausgehend von diesen Anwendungsbeispielen kann festgehalten werden, dass die Studienverlaufsstatistik ein Instrument des Qualitätsmanagements darstellt, mit dem die Hochschulen entsprechend der Forderung der HRK das Studium in Bezug auf verschiedene Dimensionen regelmäßig und differenziert beobachten und überprüfen können (vgl. Abbildung).

Abbildung: Monitoring mithilfe einer Studienverlaufsstatistik



Einerseits erhalten die Hochschulen durch Studienverlaufsstatistiken verlässliche Kennzahlen über ihre Studierenden und Studiengänge. So lassen sich Erfolgs- und Misserfolgsquoten ermitteln, die das Wechselverhalten der Studierenden einbeziehen. Dies ist Grundlage für ein „*rational begründetes Monitoring von Studiengängen und eine evidenzbasierte Lehrangebotsplanung*“ (Pohlenz, Seyfried 2010, S. 36). Des Weiteren dienen derartige Berechnungen auch einer fundierten Ressourcenplanung auf der Ebene der Hochschulleitung. Andererseits lassen sich Problemstellen in einzelnen Studiengängen relativ leicht identifizieren. Hinweise darauf ergeben sich aus den Wechselbewegungen und Abbrüchen sowie Auffälligkeiten in den Prüfungsdaten. Diese Erkenntnisse können einen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen darstellen.

Ergeben sich aus solchen Erkenntnissen Maßnahmen oder Anpassungen in der Lehre oder in den Curricula, lassen sich diese dann in den darauffolgenden Semestern auf ihre Wirkung überprüfen (vgl. Heublein et al. 2004, S. 12; Berthold, Herdin 2015a, S. 29; Jaeger, Sanders 2009, S. 4). Entsprechend können bei einer weiteren Betrachtung des Studienverlaufs verschiedene Subgruppen, z. B. sortiert nach verschiedenen Studienordnungen, hinsichtlich der gewünschten Veränderungen untersucht werden – so können je nach Zielsetzung Schwundzahlen, die Studiendauer, der Anteil absolvierter Prüfungen zu einem bestimmten Zeitpunkt o. ä. miteinander verglichen werden.

Letztlich könnten durch das Nachvollziehen von individuellen Studienverläufen auch Studierendengruppen mit Problemen identifiziert werden. An diese können die Hochschulen mit gezielten Beratungs- und Unterstützungsangeboten herantreten. Gleichzeitig stellen die Informationen aus dem Kontakt zu Studierenden mit Problemen im Studium eine wichtige Rückmeldung für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der Hochschule dar.

4 Empfehlungen

Unter Berücksichtigung der oben genannten Möglichkeiten stellt sich die Frage, warum die größtenteils an den Hochschulen bereits vorliegenden Datenquellen nur vereinzelt genutzt werden, um eine Studienverlaufstatistik systematisch für das Qualitätsmanagement zu führen. Seyfried und Pohlenz (2014) befragten in einer Untersuchung Hochschulen, die im Rahmen eines Projekts des DAAD Studienverlaufsdaten erhoben und analysiert hatten, zur Verstetigung eines solchen Instruments. Als Gründe für die fehlende weitere Anwendung wurden vor allem mangelnde Kapazitäten zur Durchführung und Auswertung sowie die geringe Nutzung des Verfahrens und seiner Ergebnisse genannt.

Des Weiteren wurden in der Befragung auch der Datenschutz und damit zusammenhängend die Datensicherheit thematisiert (vgl. Seyfried, Pohlenz 2014, S. 39–43). Das Verbotprinzip mit Erlaubnisvorbehalt sowie das Prinzip der Datensparsamkeit und Datenvermeidung in Bezug auf personenbezogene Daten können ein Hindernis darstellen. „*Ausschlaggebend dafür scheint die Rechtsauslegung an der jeweiligen Hochschule zu sein*“ (Seyfried, Pohlenz 2014, S. 41). Erfahrungen einer landesweiten Untersuchung der Studienverlaufsdaten an den Universitäten Rostock und Greifswald zeigen, dass es sich empfiehlt, bereits bei der Planung von entsprechenden Systemen die Datenschutzbeauftragte oder den -beauftragten der Hochschule mit einzubeziehen. Je nach Zielstellung sollten die Daten zur weiteren Verwendung anonymisiert werden. Ist der Rückschluss gewünscht – um z. B. Studierende mit Problemen gezielt anzusprechen – sollte das Einverständnis dazu eingeholt werden (Berthold, Herdin 2015b). Denkbar wäre, dass dies mit der Immatrikulation geschieht. An der TH Köln ist die

Aufbereitung der Studienverlaufsdaten Aufgabe der Hochschulverwaltung, die die Ergebnisse dann weiterreicht. Dies soll Vertraulichkeit sichern und den Datenschutzansprüchen gerecht werden (Heuchemer et al. 2015, S. 109).

Seyfried und Pohlenz (2014, S. 35) weisen darauf hin, dass der Mangel an Informationen über den Einsatz von Studienverlaufsstatistiken auch darauf beruhen kann, dass Angst vor der unerwünschten Veröffentlichung interner Ergebnisse herrscht. Die von den Kennzahlen abhängige Mittelvergabe lässt diese Vermutung durchaus plausibel erscheinen. Gleichzeitig haben Pohlenz und Seyfried (2010, S. 33) deutlich gemacht, dass eine Studienverlaufsstatistik bzgl. der Schwund- und Absolventinnen- bzw. Absolventenquoten unter Umständen genauere und auf Hochschulebene für die Hochschulen günstigere Ergebnisse liefert als andere statistische Verfahren. Dieser Gerechtigkeitsaspekt muss bei der Einführung von Qualitätsmanagementverfahren berücksichtigt werden. Verfahren, die valide Ergebnisse liefern und bei denen gleichzeitig deutlich ist, welche Aussagekraft und Abhängigkeiten ihnen innewohnen, können die Akzeptanz und Nutzung von Ergebnissen erhöhen. Auf der anderen Seite ist mit Widerstand derer zu rechnen, deren Bilanzen sich aufgrund neuer Verfahren verschlechtern (Pohlenz et al. 2012, S. 85). Heublein et al. (2004) legten dar, dass die bei einer Studienverlaufsstatistik errechneten Erfolgsquoten niedriger ausfallen als beim Kohortenvergleich (vgl. S. 38–47). Eine entsprechende Darstellung und Offenlegung der Quoten könnte aufgrund des eingangs formulierten öffentlichen Interesses an Hochschulen und deren Output als Nachteil gelten, der nicht nur zu Sanktionen, sondern auch zu einem Rückgang an Studieninteressierten führen könnte.

Widerstände können sich auch dort ergeben, wo die Daten produziert und verwaltet werden. Die Einführung von Studienverlaufsstatistiken bedeutet zunächst einen Mehraufwand, da die Datenverwaltung entsprechend angepasst werden muss. Darüber hinaus bietet die Studienverlaufsstatistik einen Einblick in die Arbeitsweise der entsprechenden Stellen. Die Komplexität und Detailgenauigkeit, die den Verlaufsdaten zugrunde liegen, lassen Fehler und Ungenauigkeiten in der Datenerfassung und -pflege schnell deutlich werden. Entsprechend sollte darauf geachtet werden, den Mehraufwand für die Verwaltung in Grenzen zu halten und entsprechende Unterstützung zu gewährleisten. Gleichzeitig sollte die Chance gesehen werden, die Datenerfassung und -pflege so anzupassen und zu optimieren, dass langfristig eine wissenschaftlich fundierte Auswertung möglich ist und zu einem Effizienzgewinn der Verwaltung führt. Es könnte eine Aufgabe der HRK sein, sich über die Standards der Verwaltung zu verständigen, sodass die Hochschulen überhaupt in die Lage versetzt werden, gemäß der ESG Qualität zu untersuchen und zu sichern. Sowohl an der Universität Bonn als auch an der TH Köln war die Implementierung einer Studienverlaufsstatistik als Teil des Qualitätsmanagements an Umstrukturierungen geknüpft, die vor allem die engere Zusammenarbeit zwischen zentralen Einrichtungen und den einzelnen Fachbereichen

betraff, und sich positiv auf die Akzeptanz der eingeführten Maßnahmen auswirkte (vgl. ausf. Gieselmann, Breyer 2015; Heuchemer et al. 2015).

Die Daten einer Studienverlaufsstatistik müssen schnell und einfach – z. B. per Zugriff über eine Webanwendung – verfügbar sein, damit sie ihre Wirkung als Steuerungsfaktor entfalten können und von den Adressatinnen und Adressaten genutzt werden. Die Aufbereitung sollte so gestaltet sein, dass keine umfassenden Statistikenkenntnisse notwendig sind. Es stellt sich die Herausforderung, relevante Indikatoren zu identifizieren und die Menge an Informationen herunterzubrechen (Gieselmann, Breyer 2015, S. 100; Heuchemer et al. 2015, S. 116). Die Ergebnisse sollen sich an den Interessen der einzelnen Akteurinnen bzw. Akteure orientieren. Entsprechende Absprachen erhöhen die Akzeptanz (Pohlenz et al. 2012, S. 88).

Heuchemer et al. (2015) halten fest, dass sich die Erfolgsbedingungen für ein wirksames Studiengangsmonitoring auf mindestens zwei Ebenen entfalten: *„Eine Hochschule muss über handlungsleitende Ziele für Studium und Lehre verfügen, vor deren Hintergrund Daten interpretiert und bewertet werden. Und sie muss Qualitätsmanagementprozesse definieren und praktizieren, die verbindlich sind und in denen Daten – beispielsweise als Hinweise auf critical incidents – Anlass zum Lernen sind und Handlungsrelevanz erlangen.“* (Heuchemer et al. 2015, S. 116) In Bezug auf ein fundiertes Qualitätsmanagement sollten diese Daten nicht nur dazu dienen, den Studiengang zu bewerten, sondern auch genutzt werden, um Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden zu evaluieren und Hilfsangebote zu entwickeln.

5 Fazit

Mit der Novelle des Hochschulstatistikgesetzes 2016 gerät das Thema Studienverlaufsstatistik stärker in den Fokus der Hochschulen. Diese Gelegenheit sollte genutzt werden, um an den Hochschulen selbst eine kontinuierliche Betrachtung der Studienverläufe zu verankern.

In den ESG werden als zentrale Aspekte Rechenschaftslegung – im Sinne der *„Auskunft und Gewissheit über die Qualität der Hochschulaktivitäten“* – und Verbesserung in Form von *„Ratschläge[n] und Empfehlungen für die Optimierung dieser Aktivitäten“* benannt (HRK 2015, S. 11f.). Erst durch eine Studienverlaufsstatistik erhalten Hochschulen verlässliche Kennzahlen und es erfolgt eine umfassende Betrachtung der Studienverläufe, die durch Hinzuziehen von Prüfungsdaten wichtige Erkenntnisse liefert. So wurde aufgezeigt, dass mit bereits vorhandenen Daten und einfachen Auswertungen Informationen gewonnen werden können, die für die Beurteilung der Struktur und Gestaltung der Studiengänge, ihrer Module sowie der Prüfungen eine wichtige Grundlage darstellen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass mithilfe einer Studienverlaufsstatistik keine kausalen Zusammenhänge erschlossen werden können.

Die Ergebnisse liefern jedoch Hinweise auf Problemstellen und können Ausgangspunkt für gezielte tiefergehende Untersuchungen sein.

Die aufgeführten Beispiele sind Hinweise darauf, dass die kapazitären Belastungen, die zunächst mit der Erstellung einer Studienverlaufsstatistik einhergehen, dafür sorgen, dass entsprechende Vorhaben häufig im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten realisiert werden. Dennoch sollte sich im Verlauf ein solcher Mehrwert für die Hochschule und das Qualitätsmanagement zeigen, dass es im Interesse der Institution liegt, derartige Berechnungen zu verstetigen. Dazu ist es jedoch unumgänglich, Transparenz herzustellen und von Anfang an alle Akteurinnen und Akteure einzubeziehen. Nur wenn alle Beteiligten die Vorteile einer Studienverlaufsstatistik für eine differenzierte Beurteilung des Studiums verstehen und entsprechend informiert werden, kann sich eine breite Akzeptanz ausbilden.

Literatur

Bender, R. (2009): Credit-Eckdaten der Studien- und Prüfungsordnung als Basis zur Studienberatung. In: Jaeger, Sanders, S. 51–56

Berthold, C.; Jorzik, B.; Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen: Ed. Stifterverband (Positionen)

Berthold, C.; Herdin, G. (2015a): Studienerfolg und Studienerfolgsmanagement. In: Berthold et al., S. 20–32

Berthold, C.; Herdin, G. (2015b): Hinweise zum Datenschutz an deutschen Hochschulen. In: Berthold et al., S. 118–119

Gieselmann, V.; Breyer, M. (2015): Dezentrale Qualitätssicherung. In: Berthold et al., S. 92–103

Hahm, S.; Storck, J. (2018): Das Potenzial administrativer Daten für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13 (1), S. 193–207

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS

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. Hannover: HIS

Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: DZHW

Heublein, U.; Weitz, B.; Sommer, D. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Bonn: DAAD

Heublein, U.; Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236

Heuchemer, S.; Przygoda, J.; Rathjen, J. (2015): Studiengangsmonitoring. Lernen aus Critical Incidents. In: Berthold et al., S. 104–117

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik Nr. 3. Abgerufen am 02.01.2019 von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf

Hörnstein, E.; Kreth, H.; Blank, C. (2016): Von der Studienerfolgsmessung zum Studiengangs-Monitoring. In: HAW Hamburg: Lehre lotsen. Hamburg. Abgerufen am 02.01.2019 von https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/QualitaetLehre/Bilder_und_Downloads__PDFs/HAW_LehreLotsen_161017_low.pdf

Jaeger, M.; Sanders, S. (Hg.) (2009): Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover. Hannover: HIS. Abgerufen am 02.01.2019 von http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200905.pdf

Jaeger, M.; Sanders, S. (2009): Modulbezogene Kennzahlen zur internen und externen Hochschulsteuerung: Eine Einführung. In: Jaeger, Sanders, S. 1–10

Kolb, M.; Kraus, M.; Pixner, J.; Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen 54 (6), S. 196–201

Pixner, J. (2009): IT-gestütztes Monitoring von Studienverlaufsdaten. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt. In: Jaeger, Sanders, S. 43–50

Pohlentz, P. (2008): Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung an Hochschulen. Potsdam: Univ.-Verl. Abgerufen am 02.01.2019 von http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1975/pdf/pohlentz_diss.pdf

Pohlentz, P.; Ratzlaff, O.; Seyfried, M. (2012): Studiengang Fact-Sheets für eine evidenzbasierte Steuerung von Lehre und Studium. In: Hochschulmanagement. Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen 7 (3), S. 83–88

Pohlentz, P.; Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potentiale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft 2 (4), S. 89–95

Pohlentz, P.; Seyfried, M. (2010): Monitoring der Effizienz von Studiengängen. Studiengang Fact Sheets als Berichtssystem über Leistungsindikatoren. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation 16 (4), S. 30–36

Seyfried, M.; Pohlenz, P. (2014): Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (3), S. 34–51

Statistisches Bundesamt (2016): Erfolgsquoten 2014. Berechnungen für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden

Zechlin, L. (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 65 (18–19), S. 31–38

Manuskript eingereicht: 30.08.2018
Manuskript angenommen: 06.03.2019

Anschrift der Autorinnen und Autoren:

Torben Güdener
Ivonne Driesner
Mona Arndt
Falk Radisch
Universität Rostock
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)
Doberaner Straße 115
18057 Rostock
E-Mail: torben.guedener@uni-rostock.de
ivonne.driesner@uni-rostock.de
mona.arndt@uni-rostock.de
falk.radisch@uni-rostock.de

Torben Güdener ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZLB im Projekt „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“, in dessen Rahmen die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden in Mecklenburg-Vorpommern untersucht werden.

Ivonne Driesner ist stellvertretende Geschäftsführerin des ZLB der Universität Rostock und leitet dort den Bereich Bildungsforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehrerbildung und didaktische Lernforschung.

Mona Arndt ist ehemalige Mitarbeiterin des Projekts „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“. Sie arbeitet am ZLB sowie am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung und promoviert zum Thema Seiteneinstieg ins Lehramt.

Prof. Dr. Falk Radisch ist Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung und leitet das Projekt „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“. Seine Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklung und das Bildungswesen.