

Heublein, Ulrich; Wolter, Andrä

Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 214-236

urn:nbn:de:0111-opus-87168



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

■ *Thementeil*

**Drop out im Bildungssystem –
Situation und Prävention**

■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen
und Jungen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention

Rudolf Tippelt

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung 173

Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/

Netkey Safi/Holger Stroezel

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz 187

Bernhard Schmidt

Dropout in der Erwachsenenbildung 203

Ulrich Heublein/André Wolter

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen 214

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ 237

Allgemeiner Teil

Stephan Schumann

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz.
Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer
Maturität und mit Berufsmaturität 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden
zwischen Mädchen und Jungen 269

Besprechungen

Sabine Gruehn

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer? 289

Veronika Magyar-Haas

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der
Erziehungswissenschaft. 291

Michael Obermaier

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung.
Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. 295

Ursula Pfeiffer

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.):
Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 302

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention

Rudolf Tippelt

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction 145

Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany 153

Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education 173

Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/Netkey Safi/Holger Stroezel

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland 187

Bernhard Schmidt

Drop-Out from Adult Education 203

Ulrich Heublein/Andrä Wolter

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures 214

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” 237

Contributions

Stephan Schumann

Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma 246

Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt

Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys 269

Book Reviews 289

New Books 302

Impressum U3

Ulrich Heublein/Andrä Wolter

Studienabbruch in Deutschland

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Problem des Studienabbruchs in Deutschland, das hochschulpolitisch immer wieder thematisiert wird. Dazu wird zunächst ausführlich auf die Definitions- und Messprobleme des Studienabbruchs eingegangen. Studienabbruch ist ein Ereignis, das sehr häufig mit anderen Formen von Fluktuation in der Hochschule verwechselt wird. Danach wird auf der Basis aktueller HIS-Untersuchungsergebnisse ein Überblick über die Entwicklung und Struktur des Studienabbruchs in Deutschland gegeben. Die neuen Studiengänge haben die Erwartung, zu einer Reduktion der Abbruchhäufigkeit beizutragen, bislang nicht erfüllt. Ursachen, Bedingungen und Motive für einen Studienabbruch stehen im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts. Dabei wird deutlich, dass ein Studienabbruch ein komplexes Ereignis ist, in dem sich individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren, die das Studium beeinträchtigen, überlagern. Theoretische Erklärungsansätze, vorrangig aus der Psychologie und Soziologie, schließen den Beitrag zusammen mit einer kurzen Erörterung präventiver Handlungsansätze ab.

1. Studienabbruch als hochschulpolitisches Problem

Der Abbruch eines Hochschulstudiums ist seit langem ein prominentes hochschulpolitisches Thema in Deutschland und in anderen Ländern. In der historischen Entwicklung der Universitäten war es zunächst über Jahrhunderte keineswegs ungewöhnlich und ehrenrührig, ein Studium ohne formellen Abschluss zu beenden. Der Erwerb einer bestimmten Kompetenz (z.B. Texte in lateinischer Sprache verstehen oder verfassen zu können) war für professionelle Tätigkeit und sozialen Rang wichtiger als der formelle Abschluss der Ausbildung. Erst nach der Etablierung des modernen akademischen und staatlichen Berechtigungswesens im 18. und 19. Jahrhundert setzte sich mehr und mehr durch, den Studienerfolg mit dem Erwerb eines akademischen Grades (einschließlich der staatlichen Examina) zu identifizieren und den Abbruch eines Studiums als eine Art Scheitern zu stigmatisieren. Seitdem wird Studienabbruch oft als Ausdruck eines individuellen, biographischen Versagens oder eines Effizienzproblems im Hochschulsystem gesehen. Entsprechend können auch die Ursachen und Gründe für einen Studienabbruch vorrangig entweder in der Person des Studierenden – z.B. mangelnde Studieneignung oder -motivation – oder in der Institution Hochschule bzw. im Hochschulsystem lokalisiert werden, z.B. als Folge unzureichender Studienbedingungen oder Studienfinanzierung.

Die hochschulpolitische Virulenz des Themas Studienabbruch hat mit der in den letzten Jahren erfolgten Etablierung leistungsorientierter, indikatorbasierter und formelgebundener Mittelverteilungsverfahren deutlich zugenommen. In vielen Mittelvertei-

lungsmodellen ist die Erfolgsquote (als Komplementärwert zur Abbruchquote) – wie sie im Einzelnen auch immer definiert und berechnet wird – ein zentraler Leistungsindikator. Auch in der Qualitätssicherung der Hochschullehre, bei der Lehrevaluation oder (Re-)Akkreditierung von Studiengängen kommt der Erfolgs- und Abbrecherquote eine hohe Relevanz zu. Die Frage, in welchem Umfang eine hohe Abbruchquote eigentlich auf Bedingungen und Ursachen im Verantwortungsbereich der Hochschule (z.B. auf Defizite in der Studienorganisation) oder eher auf Faktoren zurückzuführen ist, die von einer einzelnen Hochschule institutionell kaum zu beeinflussen sind (z.B. auf Defizite in der öffentlichen Studienförderung, auf eine hohe Erwerbsbelastung von Studierenden oder ungünstige Berufsaussichten), wird dabei meist geflissentlich ignoriert. So operieren Mittelverteilungsmodelle gelegentlich mit der fragwürdigen Annahme, dass zwischen individuellem Studienerfolg und den lokalen Studienbedingungen ein direkter Kausalzusammenhang besteht (vgl. dazu Teichler, 2007).

Ein hoher Studienerfolg zählt ohne Zweifel zu den zentralen Anliegen einer Hochschule. Dies gilt zumal für die neuen Bachelorstudiengänge, deren Einführung ja von der Erwartung höherer Erfolgsquoten begleitet war bzw. ist. Eine hohe Abbrecherquote gilt oft als Anzeichen einer Fehlallokation beim Hochschulzugang, verbunden mit einem nicht-effizienten Einsatz („Verschwendung“) knapper Ressourcen. Dazu hat nicht zuletzt die in Deutschland nunmehr schon seit gut vier Jahrzehnten anhaltende hohe Kapazitätsauslastung der Hochschulen beigetragen, auch wenn sie nicht alle Hochschulen und Studienfächer in derselben Weise trifft. In den letzten Jahren ist das Thema Studienabbruch auch im Zusammenhang mit der hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzung gestellt worden, den Anteil der Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss an der erwerbstätigen Bevölkerung zu steigern. Die Verminderung der Studienabbruchquote gilt neben anderen Wegen als eine Möglichkeit, im Zeichen eines erwarteten Fachkräftemangels das Arbeitskräfteangebot zu vergrößern. So geht der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum bedarfs- und demographiegerechten Ausbau des Wissenschaftssystems (2006) von der langfristigen Zielsetzung aus, bei einem jahrgangsbezogenen Studienanfängeranteil von 40%, mit fast 44% im Jahr 2009 schon überschritten, einen Absolventenanteil von 35% zu erreichen, was einer Abbruchquote von 12,5% entspricht. Von diesen beiden Zielzahlen ist Deutschland noch weit entfernt.

2. Methodische Probleme der Messung von Studienabbruch

Die empirische Studierenden- und Hochschulforschung, die in Deutschland von vereinzelten Vorläufern abgesehen im wesentlichen in den 1960er Jahren entstanden ist, hat sich von Anfang an immer wieder mit diesem Thema beschäftigt (Wolter, 2009, 2010a). Drei zentrale Untersuchungsinteressen bzw. Fragestellungen lassen sich in der empirischen Forschung über Studienabbruch in Deutschland (wie auch international) identifizieren: erstens die Frage nach der statistischen Häufigkeit des Studienabbruchs, verbunden mit der Frage der Definition und Messung, zweitens die nach seinen individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ursachen und Gründen und – damit eng verbun-

den – drittens nach besonderen Risikogruppen mit einer höheren Abbruchsgefährdung. Der vorliegende Beitrag wird diese Fragestellungen aufgreifen.

An den Hochschulen und in der hochschulpolitischen Debatte geistern oft sehr hohe Zahlen über die Häufigkeit des Studienabbruchs herum, die auf einer unscharfen Definition und der Wahl unterschiedlicher Bezugspunkte beruhen. Ein Hauptgrund für die häufig anzutreffende statistische Konfusion besteht in der mangelnden Differenzierung unterschiedlicher Formen von Fluktuation oder Mobilität im Hochschulsystem. Die Debatte zeichnet sich durch ein hohes Maß an begrifflicher Unklarheit aus. Empirisch ist es erforderlich, solche Formen von Fluktuation oder Mobilität wie Studienunterbrechung, Studiengang- oder Fachwechsel, Hochschulwechsel, Hochschulartwechsel oder Wechsel ins Ausland von einem Studienabbruch zu unterscheiden. Diese verschiedenen Varianten – einschließlich des Studienabbruchs – lassen sich unter den Begriffen Schwund, Schwundquote oder Schwundbilanz zusammenfassen. Die Schwundquote (als Maß für den Schwund) kann auf (lokaler) Fachebene, auf institutioneller oder auf Systemebene definiert werden. Auf Fachebene umfasst die Schwundquote alle Studierenden eines Anfängerjahrgangs, die an einer Hochschule ohne Abschluss aus einem Studienfach/ gang ausgeschieden sind – gleich aus welchen Gründen (Fachwechsel, Hochschulwechsel, Studienabbruch). Eine solche Schwundquote kann auch institutionell (auf eine einzelne Hochschule) oder auf höherer Ebene ausgewiesen werden. Ein Studienfach oder eine Hochschule verlieren jedoch nicht nur Studierende, sondern gewinnen meist auch welche durch Zuwanderung hinzu. Verrechnet man den „Verlust“ mit dem „Zugewinn“, erhält man die Schwundbilanz. Aus der Perspektive eines Faches, eines Studiengangs oder auch einer einzelnen Hochschule wird Studienabbruch zumeist mit „Schwund“ identifiziert. Die Hochschulen können Abbruch und Wechsel nicht voneinander trennen, da ihnen in der Regel der weitere Werdegang einer Person, die sich exmatrikuliert, gar nicht bekannt ist.

Studienabbruch wird dagegen in der empirischen Forschung als eine spezielle Form von Schwund definiert, die nur diejenigen umfasst, die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen.¹ Diese enge Definition ist heute weitgehend Konsens in der empirischen Studienabbruchforschung (vgl. u.a. Schröder-Gronostay & Daniel, 1999; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Heublein, Schmelzer & Sommer, 2005, S. 9). Eine Unschärfe liegt darin, dass es (ohne ausgedehnte Längsschnittstudien) kaum möglich ist zu kontrollieren, ob es zu einer späteren Wiederaufnahme des Studiums kommt. Gemäß dieser Definition ist ein Fach- und Studiengangswchsel, eine Studienunterbrechung oder ein Hochschul(art)wechsel kein Abbruch. Eine Aussage wie „Im Fach A an der Hochschule B brechen 80% der Studienanfänger/-innen das Studium ab“ beruht dann genau darauf, dass hier aus der Perspektive eines Faches und einer Hochschule verschiedene Formen der Fluktuation und Mobilität als „Studienabbruch“ zusammengefasst werden. Vor diesem Hintergrund ist es methodisch sehr schwierig, überhaupt Aus-

1 Auf die Problematik, angesichts dieser Definition von „Abbruch“ eines Masterprogramms zu sprechen, wird später noch eingegangen.

sagen zur Häufigkeit des Studienabbruchs auf der Ebene einzelner Studiengänge oder Hochschulen zu machen. Statistisch möglich sind auf dieser Ebene dagegen Aussagen über studiengang- bzw. hochschulbezogene Schwund- und Erfolgsquoten. Vor diesem Hintergrund hat Ziegele (1997) eine Differenzierung zwischen Studienabbruchquote (definiert wie im vorliegenden Beitrag), Hochschul-Drop-Out-Quote (unter Einschluss der Hochschulwechsler) und fachbezogener Drop-Out-Quote, die zusätzlich noch die Fachwechsler berücksichtigt, vorgeschlagen. Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der engen Definition.

Um die Häufigkeit eines Studienabbruchs statistisch präzise ermitteln zu können, sind grundsätzlich mehrere Verfahren denkbar. Die beste Möglichkeit zur Berechnung von Studienabbruchquoten böte eine Studienverlaufsstatistik, in der kontinuierlich der aktuelle Studienstatus jedes einzelnen Studierenden – von der Studienaufnahme bis zur Exmatrikulation – erfasst wird. Diese Möglichkeit, die in anderen Ländern (z.B. in der Schweiz) gegeben ist, besteht in Deutschland aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht. Auch liefert die Exmatrikulationsstatistik keine zuverlässigen Daten zu den dort erhobenen Gründen. Ergänzende Exmatrikulationsbefragungen, wie sie z.B. seitens des Hochschul-Information-Systems (HIS) gelegentlich durchgeführt werden, liegen nur punktuell für einzelne Hochschulen vor. Eine weitere sehr geeignete Möglichkeit wären Paneluntersuchungen, die einen Anfängerjahrgang (oder mehrere) über den gesamten Studienverlauf (und darüber hinaus) verfolgen. Allerdings fehlt es in Deutschland an solchen Verlaufsstudien. Bei den von der Frankfurter Arbeitsgruppe „Bildungslebensläufe“ zwischen Mitte der 1970er und der 1990er Jahre durchgeführten Panelbefragungen (Gold, 1988, 1999; Gold & Kloft, 1991) lag das Interesse primär auf den internalen und externalen Risikofaktoren des Studienabbruchs, weniger auf der Häufigkeit. Ziel war es primär, Studienabbruch zu erklären und zu prognostizieren. Zukünftig sind weiterführende empirisch relevante Ergebnisse sowohl zur Häufigkeit des Studienabbruchs als auch vor allem zu den Ursachen, Bedingungen und Risikogruppen aus dem 2009 begonnenen Nationalen Bildungspanel (NEPS) zu erwarten.

Mangels besserer Möglichkeiten muss daher bislang bei der Analyse des Studienabbruchs auf Schätzverfahren zurückgegriffen werden, die zu einer Annäherung an die „realen“, aber zu keinen ganz präzisen Werten führen. In vielen Ländern wird die Studienabbruchquote durch einen Kohortenvergleich eines Absolventenjahrgangs mit dem korrespondierenden Studienanfängerjahrgang bestimmt. Dieses Verfahren wird von einigen Ländern, auch Deutschland, unter anderem für die OECD-Bildungsberichterstattung praktiziert (OECD, 2009, S. 83). Einige Länder liefern für diesen internationalen Vergleich auch Abbruchquoten, die aus Paneluntersuchungen gewonnen werden. Der OECD-Bildungsbericht „Education at a Glance“ weist für Deutschland – bezogen auf den Absolventenjahrgang 2005 und den korrespondierenden Studienanfängerjahrgang 2001/02 – eine Abbruchquote von 23% aus, die weit unter dem OECD-Durchschnitt von 30% für den Tertiärbereich A und B² zusammen liegt (OECD, 2009, S. 76; vgl. auch Hörner, 1999).

2 In der OECD-Terminologie umfasst der Tertiärbereich A für Deutschland die Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen, der Tertiärbereich B u.a. die Ausbildungsangebote von Berufsakademien, Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens.

Neben diesen Berechnungen liegen für Deutschland gegenwärtig drei aktuelle Ansätze zur Schätzung des Umfangs des Studienabbruchs vor: eine Studie des Mannheimer Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), eine des Statistischen Bundesamtes zur Ermittlung von Erfolgsquoten sowie das seit 10 Jahren vom Hochschul-Informationssystem (HIS) entwickelte und weiter ausdifferenzierte Verfahren zur Schätzung von Abbruchquoten. Über die Ermittlung von Quoten hinausgehende empirische Forschung zu den Gründen und Ursachen wird unter diesen drei Einrichtungen allein von HIS durchgeführt (siehe dazu Abschnitt 4).

In der Studie des ZEW, die explizit versucht, den Umfang des Studienabbruchs zwischen 1995 und 2005 an den deutschen Hochschulen (unter besonderer Berücksichtigung der neuen Studiengänge) zu bestimmen, wird nicht zwischen Studienabbruch, Fach- und Hochschulwechsel differenziert, sie bezieht sich daher auf Schwundquoten (Mühlenweg, Sprietsma & Horstschräer, 2010, S. 37). Darüber hinaus werden nur die ersten beiden Studienjahre erfasst; ein Studienabbruch in höheren Semestern wird vernachlässigt. Ein solches Verfahren kann somit nur grobe Trendwerte liefern. Die Autoren kommen für den genannten Zeitraum auf Werte zwischen 23 und 27%. Bedeutsam an ihren Ergebnissen ist, dass kein „Reformeffekt nach Einsetzen des Bologna-Prozesses“ (S. 40) zu erkennen ist. Vielmehr steigt mit der Ausweitung des Angebots an Bachelorstudiengängen auch die Abbruchquote auf einen Wert oberhalb der früheren Diplom-, aber deutlich unterhalb der alten Magisterstudiengänge an.

Demgegenüber verfolgt das Statistische Bundesamt einen methodisch weit differenzierteren Ansatz zur Berechnung der Studienerfolgsquote, deren Pendant dann der Anteil an Studienabbrechern ist (Hetmeier, Bihler, Brugger, Scharfe & Willand, 2008; Scharfe, 2010). Dieses Verfahren besteht in einer Simulation des Studienverlaufs. Die Analyse geht dabei von einem Studienanfängerjahrgang aus. Anhand der Daten der Prüfungs- und Studierendensstatistik wird bestimmt, in welchem Status sich die Studierenden zu einem bestimmten Studienzeitpunkt befinden, d.h. ob sie das Studium erfolgreich abgeschlossen haben, ob sie noch studieren oder ohne Examen exmatrikuliert sind. Der Zeitpunkt für diese Zuordnung wird so gewählt, dass der Anteil der Noch-Studierenden nicht größer als 20% ausfällt. Von diesen Studierenden wird die Abbruchwahrscheinlichkeit geschätzt. Die notwendige Zuordnung der Studienanfänger/-innen zu den Absolventen und Absolventinnen erfolgt über ein statistisches Verknüpfungsmerkmal, das aus unveränderlichen Merkmalen der Studierendensstatistik gebildet wird. Ca. 78% der Studierenden können auf diese Weise erfasst werden. Aus dem Verhältnis der Studienanfänger/-innen eines Jahrgangs zu den ihnen zugeordneten Absolventen und Absolventinnen, einschließlich der geschätzten Zahl der Absolventen und Absolventinnen unter den Noch-Studierenden, wird dann die Studienerfolgsquote für den betrachteten Jahrgang geschätzt. Das Statistische Bundesamt kommt mit diesem Verfahren für die Anfängerjahrgänge 1997 bis 2000³ auf eine geschätzte Erfolgsquote zwischen 70 und 73%, was einer Abbruchquote zwischen 30 und 27% entspricht (Destatis, 2009, Tabelle 2).

3 Für neuere Jahrgänge liegen noch keine Berechnungen vor.

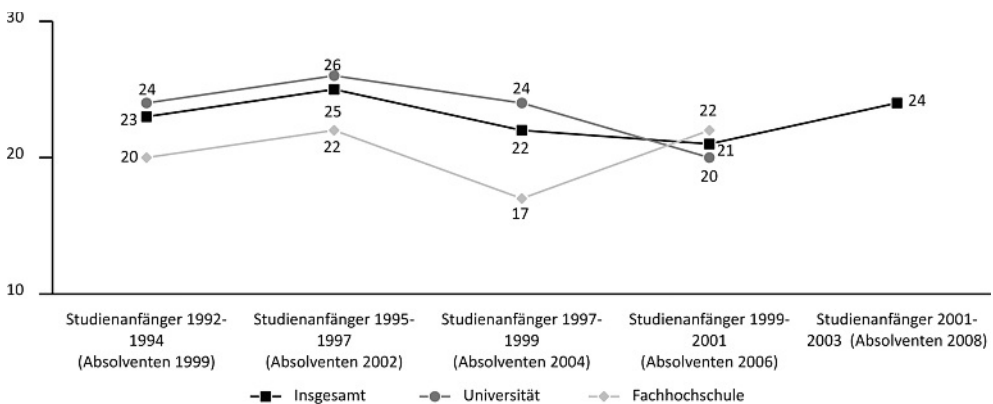
Seit zehn Jahren veröffentlicht das Hochschul-Informations-System (HIS) regelmäßig Studienabbruchquoten, deren Berechnung ebenfalls auf einem retrospektiven Kohortenvergleich zwischen einem Absolventen- und einem Studienanfängerjahrgang beruht (zuletzt Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010). Dieser erfolgt jedoch nicht über die durchschnittliche Studiendauer, sondern mit Hilfe eines „künstlichen“ Studienanfängerjahrgangs, in den alle in Frage kommenden Studienanfängerjahrgänge mit dem Gewicht eingehen, das ihrem jeweiligen Anteil an dem betrachteten Absolventenjahrgang entspricht. Bei der Konstruktion dieses „virtuellen“ Anfängerjahrgangs sind einige Anpassungen erforderlich. So wird zum Beispiel auf der Basis der von HIS regelmäßig durchgeführten Erstsemesterbefragungen eine Reduktion der Studienanfängerzahlen um Doppelinschreibungen und Erstimmatrikulationen in einem Zweitstudium in einer Größenordnung zwischen 2 und 6% vorgenommen. Die korrigierte Zahl der Studienanfänger/-innen des neugebildeten Jahrgangs kann dann mit den Absolventenzahlen ins Verhältnis gesetzt werden. Für die Ermittlung differenzierter Studienabbruchquoten, die nur unter Berücksichtigung des studentischen Fachwechselverhaltens möglich ist, werden die Absolventen und Absolventinnen rechnerisch auf die Studienanfängergruppen zurückgeführt, denen sie zum Zeitpunkt der Erstimmatrikulation angehörten. Diese Rückrechnung wird mit Hilfe einer Wechselmatrix vorgenommen, die auf den Ergebnissen der von HIS durchgeführten repräsentativen Absolventenbefragungen beruhen. Die von HIS berechneten Studienabbruchquoten beziehen sich damit immer auf die jeweilige Studienanfängergruppe bei der Studienaufnahme (zu den Ergebnissen siehe den nächsten Abschnitt).

Sowohl das HIS-Verfahren als auch das des Statistischen Bundesamtes sind zur Schätzung von Studienabbruchquoten geeignet. Der wichtigste methodische Unterschied besteht in den Bezugsgruppen. Während das Statistische Bundesamt von einem einzelnen Studienanfängerjahrgang ausgeht und die ermittelten Quoten sich ausschließlich auf diesen Jahrgang beziehen, geht HIS von einem Absolventenjahrgang aus und trifft über die Neubildung eines korrespondierenden Studienanfängerjahrgangs Aussagen zum Umfang des Studienabbruchs bei mehreren Studienanfängerjahrgängen. Das Statistische Bundesamt berücksichtigt bei seinen Berechnungen alle Studierenden im Erststudium, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (Deutsche und Bildungsinländer/-innen). Ausgeschlossen werden Bildungsausländer/-innen und Studierende, die keinen Abschluss anstreben. Im HIS-Verfahren werden darüber hinaus aufgrund ihres stark differierenden Studierverhaltens und der sehr unterschiedlichen Studienbedingungen auch Bildungsinländer/-innen, Studierende der Verwaltungsfachhochschulen sowie der Bundeswehr- und der Fernuniversität Hagen ausgeschlossen. Unterschiede ergeben sich auch durch die Korrektur der amtlichen Studienanfängerzahlen beim HIS-Ansatz und der Art der Berücksichtigung des studentischen Wechselverhaltens. Diese Differenzen in den Berechnungsverfahren führen dazu, dass die ermittelten Studienabbruchquoten des Statistischen Bundesamtes tendenziell höher ausfallen als die von HIS berechneten Werte.

3. Entwicklung und Struktur des Studienabbruchs in Deutschland

In der hochschulpolitischen Diskussion ist die These weit verbreitet, die Studienabbruchquote habe seit den 1960er Jahren mit der Hochschulexpansion stark zugenommen. In einer der ersten Untersuchungen haben Kath, Oehler und Reichwein (1966, S. 23) an den von ihnen ausgewählten Hochschulen für den Studienanfängerjahrgang Sommersemester 1957 den Anteil der Studienabbrecher auf 16% beziffert. Diese Quote findet sich ähnlich in anderen älteren Untersuchungen. Hitpass (1967) kommt etwa für denselben Zeitraum zu einer Quote von 12%. Für die erste Hälfte der 1970er Jahre wurde eine Abbruchquote zwischen 12 und 16% geschätzt (Lewin, 1999, S. 36). In den Studienanfängerjahrgängen 1979 bis 1984 sei die Abbruchquote dann von 20-22% auf einen Korridor zwischen 25-27% angestiegen (Griesbach, Birk & Lewin, 1992, S. 7). Die von HIS errechneten Werte für ausgewählte Absolventenjahrgänge aus den letzten 10 Jahren liegen dagegen wieder etwas niedriger (dazu später mehr). Die Daten zur Entwicklung des Studienabbruchs belegen für die letzten fünf Jahrzehnte keinen eindeutigen Entwicklungstrend. Unklar bleibt, ob es sich um unterschiedliche Verläufe – erst ein Anstieg, dann ein Rückgang – oder um statistische Inkonsistenzen handelt.

Das Statistische Bundesamt weist für die Studienanfängerjahrgänge von 1997 bis 2000, wie bereits erwähnt, einen Studienabbruch zwischen 30% und 27% aus. Für die gleichen Jahrgänge – allerdings auf andere Art und Weise abgegrenzt – hat HIS eine Quote von 22% berechnet (siehe Abbildung 1). Unterschiede in diesem Umfang zeigen sich bei allen Studierendengruppen. In den einzelnen Fächergruppen zeigen sich jedoch zwischen den beiden Berechnungsmethoden kaum Unterschiede in den Tendenzen. Deshalb beschränken sich die folgenden Darstellungen zum Umfang des Studienabbruchs auf die von HIS ermittelten Quoten, zumal HIS längere Zeitreihen vorlegen kann und mit dem HIS-Verfahren aktuellere Werte zu berechnen sind. Die neuesten Berechnungen liegen dabei auf Basis des Absolventenjahrgangs 2008 vor. Abbildung 1



Quelle: HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 1: Entwicklung der Studienabbruchquote für Universitäten und Fachhochschulen, in Prozent, 1999-2008

zeigt die Entwicklung der – geschätzten – Studienabbruchquote für ausgewählte Absolventenjahrgänge und die mit ihnen korrespondierenden Anfängerjahrgänge.

Demnach schwankt die Studienabbruchquote zwischen den ausgewählten Absolventenjahrgängen aus dem Zeitraum 1999 bis 2008 innerhalb eines relativ schmalen Korridors zwischen 21 und 25%, zuletzt mit einem Wert von 24% (2008). Tendenziell liegt die Quote an den Universitäten etwas höher als an den Fachhochschulen (Ausnahme 2006). Die Zunahme zwischen 2006 und 2008 ergibt sich größtenteils aus dem höheren Anteil der Bachelorstudierenden in Folge der Umstellung auf das Bachelorstudium. Für die Bachelorstudiengänge wird eine leicht überdurchschnittliche Studienabbruchquote von 25% berechnet; dieser Anteil liegt allerdings um fünf Prozentpunkte unter dem Wert für die Studienanfängerjahrgänge 2000-2003. Da bislang keine fächergruppenspezifischen Studienabbruchquoten für das Bachelorstudium berechnet werden konnten, ist nicht sicher, ob diese Verringerung durch eine Erhöhung des Studienerfolgs oder durch Veränderungen in der Fächerstruktur beim Übergang zu den gestuften Studiengängen hervorgerufen wurde. Bei output-basierten statistischen Indikatoren zu den neuen Studiengängen – gleich ob es sich um Abbruchquoten, Studienzeiten oder andere handelt – ist gegenwärtig allerdings noch insofern Vorsicht geboten, als es sich um Momentaufnahmen handelt, die sich noch auf Studierendenkohorten aus den ersten Bachelorjahrgängen, möglicherweise mit den üblichen „Kinderkrankheiten“ von Studienreformen, beziehen.

Der Einfluss des Bachelorstudiums auf die Erhöhung der Gesamtquote des Studienabbruchs zeigt sich auch daran, dass die Abbruchraten für die Studienanfänger/-innen weiterer Abschlussarten in den letzten Jahren nahezu unverändert geblieben sind. Für die Diplom- und Magisterstudiengänge liegt die Abbruchquote derzeit bei 27% und in den Studiengängen des Staatsexamens bei 10%. Ohne in die Gesamtberechnung mit einzugehen, wurde erstmals der Studienabbruch für die Erstimmatrikulierten in einen Masterstudiengang der Jahre 2005-2007 berechnet. Aus der konsekutiven Struktur der neuen Studiengänge ergibt sich insofern eine begriffliche Unschärfe, als Studierende, die ein Masterprogramm abbrechen, in ihrer großen Mehrzahl bereits über einen ersten Studienabschluss verfügen und deshalb nach der herkömmlichen Definition keine „Abbrecher“ sind. Dennoch ist es sinnvoll, auch hier von Abbruch zu sprechen, ohne diese Teilgruppe in die Gesamtquote einzubeziehen. Die entsprechende Quote beträgt 24%. Trotz des selektiven Zugangs zu diesen Studiengängen scheint der Studienabbruch im Masterstudium durchaus von beträchtlichem Ausmaß zu sein. Dabei gibt es jedoch noch keine Befunde zu den Ursachen der vorzeitigen Exmatrikulation in diesen Studiengängen. Es ist nicht auszuschließen, dass einige Studierende das Masterstudium als Möglichkeit eines gleitenden Übergangs in eine Berufstätigkeit nutzen.

Neben der Studiengangsumstellung üben auch fächergruppen- und studienbereichsspezifische Entwicklungen einen Einfluss auf die Abbruchquoten aus. Nach Studienbereichen oder Fächergruppen differenzierte Werte liegen zuletzt für den Absolventenjahrgang 2006 vor – mit den korrespondierenden Anfängerkohorten aus den Jahren 1999 bis 2001, für die Bachelorstudienanfänger/-innen zwischen 2000 und 2004. Danach weist die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften mit 28% die höchste Abbruchquote

an den Universitäten auf.⁴ In allen Fächergruppen gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Studienbereichen. So ist für die Studienbereiche Mathematik, Informatik, Physik/Geowissenschaften und Chemie ein hoher Studienabbruch von über 30% kennzeichnend, während die Abbruchwerte in Biologie, Pharmazie und Geographie mit 15% und weniger relativ gering ausfallen. An den Universitäten kommt ebenfalls die Fächergruppe Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport mit 27% auf eine hohe Studienabbruchquote, obgleich sich dieser Wert gegenüber dem Absolventenjahrgang 2004 um fünf Prozentpunkte verringert hat.

Auch in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Universitäten) ist es zu einer Verringerung der Studienabbruchquote gekommen. Sie beträgt jetzt 19%, sieben Prozentpunkte weniger als bei der letzten Berechnung. Allerdings sind nicht alle zugehörigen Studienbereiche in gleichem Maße an dieser Entwicklung beteiligt. Vor allem in den Studienbereichen Rechts- und Sozialwissenschaft ist eine rückläufige Entwicklung festzustellen. Die entsprechenden Quoten liegen jetzt bei nur noch 9% bzw. 10%. Im Vergleich dazu bewegt sich der Studienabbruch in den Wirtschaftswissenschaften auf einem hohen Niveau. Zwar ging auch hier die Quote von 31% auf 27% zurück, sie liegt aber immer noch deutlich über dem Durchschnittswert. Auch in einigen Studienbereichen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften (Universitäten) verbleibt der Studienabbruch unvermindert auf hohem Niveau – trotz einer Verminderung für die gesamte Fächergruppe von 28% auf 25%. Einer positiven Entwicklung u.a. im Bauingenieurwesen steht eine mit 34% bzw. 33% hohe Abbruchquote in den Bereichen Maschinenbau und Elektrotechnik gegenüber.

Die mit 5% niedrigste Abbruchquote findet sich nach wie vor in der Fächergruppe Medizin. Daneben weist auch die Fächergruppe Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften eine niedrige und im Zeitverlauf sinkende Quote (7%) auf. Hier haben die neuen Bachelorstudiengänge maßgeblich zu dieser positiven Bilanz beigetragen. Eine unterdurchschnittliche Studienabbruchquote von 12% findet sich auch in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft. Mit 8% anhaltend niedrig fällt die vorzeitige Studienaufgabe ebenfalls unter den Studierenden des Lehramts aus.

In der öffentlichen hochschulpolitischen Diskussion hält sich beharrlich das Stereotyp, Frauen würden häufiger ein Studium abbrechen als Männer – so ein Ergebnis der frühen Studie von Kath et al. (1966), aber auch noch der Bestandsaufnahme von Schröder-Gronostay und Daniel (1999, S. 223). Die HIS-Analysen kommen für die letzten zehn Jahre zu einem umgekehrten Resultat: Die Kluft zwischen der niedrigen Quote der Frauen und der höheren Quote der Männer wird größer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 297). Dementsprechend liegt die Studienerfolgsquote der Frauen inzwischen kontinuierlich über der der Männer, was aber teilweise auch mit fächerspezifischen Varianzen zusammenhängt. Der Zeitpunkt des Studienabbruchs hat sich in den letzten Jahren tendenziell um etwa eineinhalb Semester auf im Durchschnitt 6,3 Hochschulsemester vorverlagert. Dazu haben primär die neuen Studiengänge bei-

4 Die fachspezifischen Abbruchmuster an den Fachhochschulen ähneln sehr denen an Universitäten und werden hier deshalb nicht im Einzelnen berichtet.

getragen, in denen eine Aufgabe des Studiums deutlich frühzeitiger – nämlich bereits durchschnittlich im dritten Semester – erfolgt als in den herkömmlichen Studiengängen (Heublein et al., 2010, S. 47ff.).

Die Ergebnisse zur Relevanz der sozialen Herkunft für Studienerfolg/-abbruch sind in der deutschen Forschung uneinheitlich: Viele Studien haben keine Zusammenhänge zwischen Herkunft und Studienabbruch gefunden. Andere Untersuchungen liefern Evidenz für die (Hypo-)These, dass die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs mit niedriger sozialer Herkunft ansteigt – besonders bei Fachhochschulstudierenden und in bestimmten Studienfächern. Wiederum andere Untersuchungen belegen das genaue Gegenteil, wonach die Abbruchhäufigkeit mit dem Herkunftsstatus zunimmt (so Pohlenz & Tinsner, 2004, S. 97). Die empirisch mehrfach belegte Bedeutsamkeit finanzieller Gründe für einen Studienabbruch lässt aber zumindest auf eine indirekte Relevanz des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie schließen (vgl. dazu den nächsten Abschnitt).

4. Gründe und Ursachen des Studienabbruchs

Während das Feld der empirischen Forschung zur Häufigkeit eines Studienabbruchs allein wegen der vielen methodischen Schwierigkeiten, des Datenzugangs und des Aufwandes der Datenanalyse überschaubar ist, arbeiten weit mehr Forscher und Forscherinnen auf dem Feld der Ursachenforschung. Konsens gibt es bei zwei Aspekten: Erstens ist ein Studienabbruch selten das Resultat spontaner, kurzfristiger Entscheidungen, sondern eines schon länger anhaltenden Entscheidungs- und Abwägungsprozesses, in dem mehrere Bedingungen und Ursachen kumulieren und die innere Distanz zum Studium anwächst. Zweitens gibt es selten nur einen einzigen Grund, der zum Abbruch führt. Vielmehr ist eine solche biographisch weitreichende Entscheidung in der Regel „multi-kausal“ auf mehrere Gründe und Ursachen zurückzuführen, die im Einzelnen ein unterschiedliches Gewicht haben können, sich aber gegenseitig verstärken. Abbildung 2 gibt einen Überblick über den Prozess des Studienabbruchs und die zentralen individuellen und sozialen Faktoren, die einen Einfluss darauf ausüben, ob ein Studium erfolgreich abgeschlossen oder abgebrochen wird.

Die neuesten Informationen, Daten und Ergebnisse zur Ursachenforschung des Studienabbruchs basieren auf einer von HIS im Jahr 2008 durchgeführten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/8 mit einer Stichprobe von 87 Hochschulen (Heublein et al., 2010). Unter Exmatrikulierten bilden „Abbrecher/-innen“ eine Teilgruppe. Unter den 4.500 Personen, die sich an dieser Befragung beteiligten, waren 2.500 Personen, die ihr Studium vorzeitig aufgegeben haben. Da die Befragung ca. ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation stattfand, ist nicht auszuschließen, dass ein kleinerer Teil der als „Abbrecher/-innen“ identifizierten Personen zu einem späteren Zeitpunkt das Studium doch noch weiterführt. Von dieser Unschärfe abgesehen, entspricht die erfasste Gruppe der „Abbrecher“ unter den Exmatrikulierten der oben angeführten engen Definition des Studienabbruchs. HIS hat eine ähnliche Befragung bereits im Jahr 2000 durchgeführt, so dass ein Zeitvergleich möglich ist.

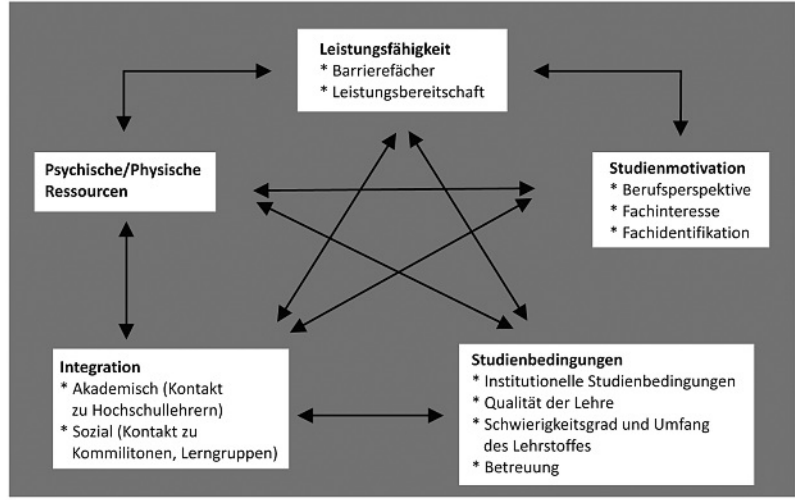
Studienvorphase

Herkunftsbedingungen
 * soziale Herkunft
 * Bildungsherkunft

Studienvoraussetzungen
 * schulische Bildung (Leistungsfächer, Art der Schule)
 * Berufsausbildung
 * Tätigkeiten zwischen Schulabschluss und Studienbeginn

Studienwahl/Studieneinstieg
 * Fachneigung
 * Berufsbild
 * Informationen zum Studium
 * Studiererwartungen

aktuelle Studiensituation



Finanzielle Situation
 * Finanzielles Auskommen
 * Erwerbstätigkeit

Lebensbedingungen
 * Familiäre Bedingungen
 * Krankheit
 * Wohnsituation

Entscheidungssituation

Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch

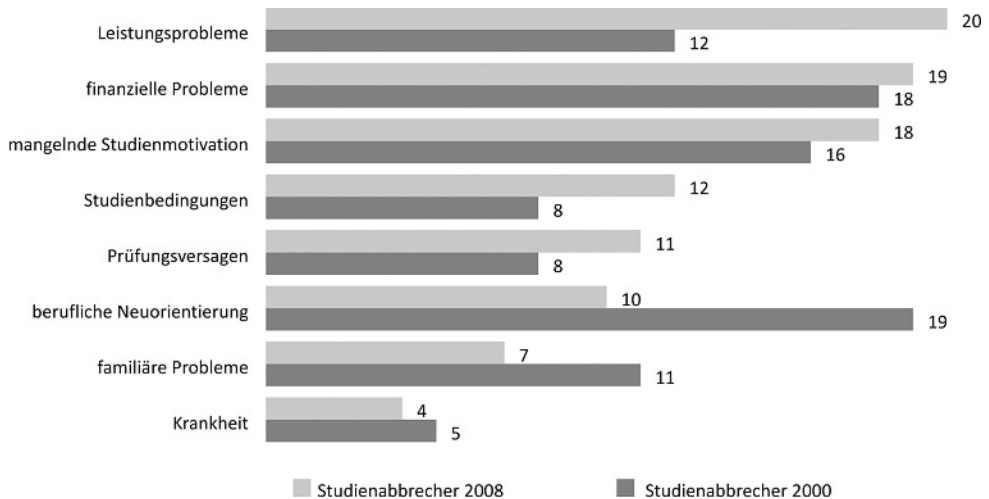
Beratung
 * Instanzen
 * Freunde/Familie

Zukunftspläne
 * Neue Tätigkeit
 * Anderes Studienfach

Quelle: HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 2: Modell des Studienabbruchprozesses

In der Befragung wurden mehr als 30 unterschiedliche Motive für einen Studienabbruch erhoben, die sich faktorenanalytisch zu acht Motivbündeln gruppieren ließen, wobei die Befragten neben der Wichtigkeit aller Gründe auch den ausschlaggebenden Grund nennen sollten. Außerdem wurde eine Vielzahl individueller, institutioneller und sozialer Bedingungen erhoben, so dass diese Studie das gesamte Einfluss- und Bedingungs Umfeld eines Studienabbruchs wesentlich breiter thematisiert als viele andere Studien. Die von den Befragten genannten ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch sind in Abbildung 3 aufgeführt.



Quelle: HIS-Exmatrikuliertenbefragung 2008

Abb. 3: Ausschlaggebende Studienabbruchmotive der Studienabbrecher 2000 und 2008, in Prozent

Drei etwa gleichgewichtige Gründe, die ungefähr von jeder/m fünften Befragten genannt wurden, kristallisieren sich als ausschlaggebend für einen Studienabbruch heraus:

- individuelle Leistungsprobleme im Studium, die sowohl eine institutionelle Komponente (zu umfangreicher Studien- und Prüfungsstoff, zu hohe Studienabforderungen) als auch eine individuelle Komponente (Zweifel an persönlicher Eignung, dem Leistungsdruck nicht gewachsen) umfassen;
- finanzielle Probleme im Studium (finanzielle Engpässe, zu langes Studium, zu hohe Erwerbsbelastung) sowie
- mangelnde Studienmotivation (falsche Studierenerwartungen, sinkendes Fachinteresse, schlechte Arbeitsmarktchancen im Fach).

Gegenüber der Erhebung aus dem Jahr 2000 hat die Bedeutung individueller Leistungsprobleme und – wenn auch erst an vierter Stelle der ausschlaggebenden Gründe ge-

nannt – der Studienbedingungen⁵ deutlich zugenommen. Individuelle Leistungsprobleme bilden den wichtigsten ausschlaggebenden Grund für einen Studienabbruch; ihre Bedeutung steigt noch erheblich an, wenn das sehr ähnliche Motiv des Prüfungsversagens zusätzlich berücksichtigt wird. Beiden Problemen – den Leistungsproblemen und den Studienbedingungen – kommt unter den Abbrechern aus den neuen Bachelorstudiengängen eine höhere Bedeutung zu als unter denjenigen aus den herkömmlichen Studiengängen. Hier wirkt sich offensichtlich die erhebliche Verdichtung der Studienanforderungen aus. Hinzu kommen Erwartungsenttäuschungen. Unzureichende Studienbedingungen werden zwar insgesamt sehr häufig genannt, sind aber selten der ausschlaggebende Grund. Defizitäre Studienbedingungen können zwar ein Studium erheblich erschweren, sind aber letztlich nicht das Hindernis, an dem es scheitert. Anders verhält es sich mit den finanziellen Gründen. Sie führen vielfach einen Studienabbruch direkt herbei. Ein Motiv hat zwischen 2000 und 2008 als ausschlaggebender Grund erheblich an Bedeutung verloren, nämlich die berufliche Neuorientierung.

Hinsichtlich der individuellen, institutionellen und finanziellen Bedingungen, welche die Studienabbruchwahrscheinlichkeit beeinflussen, können folgende Ergebnisse hervorgehoben werden, die auf einem Vergleich der Befragungsergebnisse zwischen Studienabbrechern und Absolventen beruhen (vgl. ausführlich Heublein et al., 2010, Kapitel 6). Der Vergleich zeigt Risikofaktoren und -gruppen auf:

- *Studienentscheidung und Fachwahl:* Bereits die Umstände der Studienentscheidung können einen erheblichen Einfluss ausüben. Unsicherheiten bei der Studienfachwahl und insbesondere die Einschreibung für ein Studienfach, das nicht dem Wunschfach entspricht, erhöhen das Studienabbruchrisiko z.T. beträchtlich. Auch die Studienmotivation ist bedeutsam. Eine allein oder primär extrinsische Motivation (z.B. hoher Verdienst oder gute Karriereaussichten) erweist sich als nicht tragfähig für ein erfolgreiches Studium, wenn sie nicht durch ein fachlich-inhaltliches Interesse gestützt wird. Da Bachelorstudiengänge häufig lokalen Zulassungsbeschränkungen unterliegen, fällt hier der Anteil derjenigen höher aus, die nicht ihr Wunschfach studieren können, was dann das Abbruchrisiko verstärkt.
- *Schulische Voraussetzungen:* Eine unzureichende schulische Studienvorbereitung sowie eine unterdurchschnittliche Abiturnote können ebenfalls Risikofaktoren darstellen. Insbesondere Defizite in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Vorbildung sowie in der Fähigkeit zu einer selbständigen Studiengestaltung erhöhen das Abbruchrisiko. Oft sind fachliche Defizite die Folge einer Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe, die nicht dem gewählten Studienfach entspricht.
- *Studienanforderungen:* Im Vergleich zu den Absolventen und Absolventinnen fühlen sich Studienabbrecher/-innen, besonders diejenigen aus einem Bachelorstudien-

5 Unter „Studienbedingungen“ wird eine ganze Palette von Bedingungen zusammengefasst – in der Reihenfolge ihrer Relevanz: mangelnde Organisation des Studiums, unübersichtliches Studienangebot, fehlende Betreuung durch Lehrende, überfüllte Lehrveranstaltungen, Anonymität in der Hochschule, mangelhafte Ausstattung der Hochschule, mangelndes fachliches Niveau, fehlender Berufs- und Praxisbezug.

gang, hinsichtlich der Stofffülle des Studiums, der fachlichen Studienanforderungen und der Selbständigkeit in der Studiengestaltung stark überfordert. Dementsprechend fällt auch die Selbsteinschätzung ihrer Studienleistungen eindeutig negativer aus als die ihrer erfolgreichen Kommilitonen und Kommilitoninnen.

- *Studienbedingungen:* Die Studienbedingungen (z.B. Studienaufbau, Klarheit der Studienanforderungen, Studienorganisation, Lehrqualität) werden von den Studienabbrechern, nicht überraschend, durchgängig negativer beurteilt als von den Absolventen und Absolventinnen. Besonders ausgeprägt ist die Diskrepanz zwischen den Einschätzungen von Abbrechern und Absolventen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Die Ausstattung der Hochschule hat allerdings keinen Einfluss auf die Abbruchsentscheidung. Abbrecher/-innen aus Bachelorstudiengängen bemängeln häufiger als andere neben der Klarheit der Studienanforderungen die mangelhafte Studienorganisation. Auch die Studienbetreuung schneidet im Urteil der Abbrecher/-innen deutlich schlechter ab als bei den Absolventen und Absolventinnen. Schließlich übt die soziale Integration in der Hochschule – Kontaktdichte innerhalb der Hochschule im Vergleich zu außen, Beteiligung an Lerngruppen – ebenfalls einen Einfluss auf die Abbruchsgefährdung aus.
- *Wirtschaftliche Lage:* Zu den zentralen Bedingungsfaktoren eines Studienabbruchs gehören, wie bereits erwähnt, die finanzielle Lage und die studienbegleitende Erwerbstätigkeit. Finanzielle Schwierigkeiten im Studium sind schließlich der zweitwichtigste Grund für eine Aufgabe des Studiums. Studienabbrecher/-innen beschreiben ihre finanzielle Situation im Studium als deutlich kritischer als die Absolventen und Absolventinnen. Sie werden finanziell weniger von ihren Eltern unterstützt und sind häufiger auf eine öffentliche Studienförderung angewiesen. Bei der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ist es vor allem das dafür aufgebrauchte Zeitvolumen, das einen Studiererfolg beeinträchtigt. Je stärker eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium in einen Konflikt mit den Studienanforderungen gerät, desto höher ist das Abbruchrisiko. Die hohe Bedeutung, die finanziellen Gründen für einen Studienabbruch zukommt, signalisiert einen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Studierenden: Abbrecher/-innen erhalten deutlich weniger Unterstützung von ihren Eltern und sind stärker auf eine öffentliche Studienförderung angewiesen.

Als Fazit lassen sich drei hauptsächliche Risikogruppen identifizieren: Erstens Studierende mit einer mangelnden Studienmotivation, zweitens solche mit drückenden finanziellen Problemen und drittens solche mit erheblichen Leistungsproblemen im Studium. Die Ergebnisse dieser aktuellen HIS-Befragung bestätigen und differenzieren damit Befunde anderer Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum⁶ zu diesem Thema.

6 Zahlreiche amerikanische Untersuchungen, allen voran Tinto (1993) sowie Pascarella und Terenzini (2005), beschäftigen sich mit dem drop-out-Phänomen. Ihre Ergebnisse sind jedoch wegen der strukturellen Unterschiede im Hochschulsystem (z.B. Auswahlrecht und -verfahren der Hochschulen, Studiengebühren, „residential-status“ der Studierenden, anderer Bildungsauftrag des Undergraduate-/Collegestudiums, Teilzeit-/Vollzeitstudium) mit der deutschen Forschung kaum vergleichbar.

Allerdings sind hier Vergleiche wegen unterschiedlicher Untersuchungsziele, Definitionen von Studienabbruch, Zielgruppen bzw. Stichproben, Operationalisierung und Systematisierung der Gründe und Ursachen und anderer methodischer Gründe oft zumindest schwierig. So beziehen sich viele Studien auf intendierten bzw. potentiellen Studienabbruch (z.B. Fellenberg & Hannover, 2006; Multrus, Bargel & Ramm, 2008, S. 66ff.), nur wenige dagegen auf tatsächlichen Abbruch. Während einige Studien den Studienabbruch begrifflich eng erfassen, differenzieren andere nicht zwischen den verschiedenen Varianten von Fluktuation in der Hochschule. Neben wenigen Studien, die bundesweit repräsentativ sind (wie denen von HIS), stehen solche, die sich nur auf eine Hochschule beziehen (z.B. Ströhlein, 1983; Winteler, 1984; Brandstätter et al., 2006; Pohlenz, Tinsner & Seyfried, 2007; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Thiel, Blüthmann, Lepa & Ficzkow, 2007; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007).

Aber trotz dieser Einschränkungen lassen sich einige wichtige Faktoren identifizieren, die das Risiko eines Studienabbruchs vergrößern und die in unterschiedlichen Varianten in vielen Studien bestätigt wurden. In der Tendenz zeigt sich ein Forschungsstand, wonach zwischen den verschiedenen Untersuchungen weniger die jeweils nachgewiesenen Einflussfaktoren variieren als das spezifische Gewicht, das ihnen als Abbruchgrund zugewiesen wird. So hat Gold im Rahmen der Frankfurter Bildungsverlaufsuntersuchung die prognostische Relevanz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (z.B. emotionale Ausgeglichenheit, positives Leistungselbstbild), des Leistungsstatus im Studium und der sozialen und fachlichen Anerkennung im Studium herausgearbeitet, die zwischen Studienabbrechern, potentiellen Abbrechern und erfolgreichen Studierenden differieren (Gold, 1988)⁷. An anderer Stelle betont er die Relevanz des Abiturnotendurchschnitts, anderer leistungsbezogener Variablen (wie z.B. Leistungsbereitschaft, eigene Leistungsbewertung und Leistungsfähigkeit) sowie der sozialen und fachlichen Integration in das Studium (Gold, 1999, S. 58-59). Unter den von Abbrechern selbst genannten ausschlaggebenden Gründen kommen noch arbeitsmarktbezogene Probleme, belastende Lebensumstände und defizitäre Studienbedingungen hinzu (Gold & Kloft, 1991, S. 276).

Schindler (1999) hat in einer qualitativen Studie über „frühe“ und „späte“ Abbrecher/-innen an der Universität Regensburg an erster Stelle eine unabgewogene Studienfachwahl und, daraus resultierend, eine geringe Fachidentifikation als zentralen Abbruchgrund gefunden. Pohlenz, Tinsner und Seyfried (2007, S. 289) stellen als Ergebnis ihrer Fallstudie an der Universität Potsdam heraus, dass ein Studienabbruch in der Regel nicht auf eine Ursache zurückzuführen ist, sondern sich eher eine Hierarchie von Gründen ergibt, unter denen enttäuschte Erwartungen an das Studium oder Studienfach eine besondere Rolle zukommt. Thiel et al. (2007) haben bei Bachelorstudierenden, die sich an der FU Berlin exmatrikulierten, als häufigste Gründe defizitäre Studienbedingungen, mangelnde Studienmotivation und berufliche Neuorientierung gefunden. Ausschlaggebend davon waren aber weniger die Studienbedingungen als vielmehr die berufli-

7 Obwohl ihr Datenmaterial veraltet ist, wird hier auf die Studien von Gold wegen ihrer paradigmatischen Bedeutung für die Studienabbruchsforschung hingewiesen.

che/fachliche Neuorientierung. Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006) messen den früheren Schulleistungen, bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen (Selbstkontrolle, Belastbarkeit) und der Studienzufriedenheit eine zentrale Bedeutung zu. Schiefele et al. (2007) bestätigen den Einfluss schulischer Vorleistungen, der Studienintegration und der Studienmotivation. Dieser knappe Überblick bestätigt – wie schon der detaillierte Überblick von Schröder-Gronostay und Daniel (1999, S. 222ff.) –, dass vielfältige Faktoren am Studienabbruchgeschehen beteiligt sind, die meisten Untersuchungen aber nur wenige Variablen thematisieren und deshalb eine Ausweitung in Richtung multikausaler oder mehrdimensionaler Erhebungen erforderlich ist.

5. Theoretische Erklärungsansätze

Bislang gibt es keine elaborierte Theorie des Studienabbruchs, die sowohl diesem multikausalen Anspruch gerecht werden würde als auch internationale Anerkennung beanspruchen dürfte. Allerdings hat die Hochschulforschung in den letzten vierzig Jahren eine Reihe von weiterführenden theoretischen Ansätzen hervorgebracht, die in unterschiedlichem Maße durch empirische Erhebungen fundiert sind. Vor allem im angelsächsischen Raum entstand eine Reihe von Studien, die selektive theoretische Zugänge zum Prozess des Studienabbruchs eröffnen. Bei ihrer Rezeption sind jedoch die zum Teil beträchtlichen strukturellen Unterschiede zwischen nationalen Hochschulsystemen zu berücksichtigen, die auch die Studienabbruchsforschung prägen. Die theoretischen Ansätze zur Erklärung des Studienabbruchs können in einer ersten Annäherung danach unterschieden werden, welche disziplinäre Perspektive sie bei der Analyse der Studienaufgabe verfolgen. Im Wesentlichen lassen sich zwei Herangehensweisen unterscheiden: eine soziologisch-institutionelle und eine psychologisch-individuelle. Während die dem ersten Typus zugehörigen Theorieansätze die Ursachen stärker in den institutionellen Bedingungen des Studiums und der Hochschule verorten, messen Studien, die eher dem zweiten Typus zuzurechnen sind, vor allem den individuellen Studiovoraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Eignung, Motivation, Selbstkonzept) sowie den damit im Zusammenhang stehenden individuellen Coping- und Bewältigungsstrategien hohe Bedeutung zu. Daneben stehen noch ökonomische Ansätze, die Studienabbruch entweder im Kontext der Studienfinanzierung analysieren oder einer Kosten-Nutzen-Analyse unterziehen (z.B. Ziegele, 1997).

Soziologische Sichtweisen dominieren die ersten Erklärungsansätze zum Studienabbruch, die Anfang der 1970er Jahre in den USA entstanden sind. Hervorzuheben ist dabei vor allem das „student integration model“ von Vincent Tinto (1975), das die Drop-out-Forschung bis heute hin entscheidend beeinflusst(e). Aufbauend auf den Arbeiten von Spady (1970) geht Tinto von einer doppelten Integrationsleistung der Studierenden an der Hochschule aus: der sozialen und der akademischen Integration. Für ihn ist Studienabbruch primär ein Prozess, der sich aus einer misslingenden Interaktion zwischen de(m)n Studierenden, dem akademischen und dem sozialen System in der Institution Hochschule ergibt. In Tintos Modell entwickelt sich aus der sozialen Vernetzung

in der Hochschule eine institutionelle Bindung; je nach ihrer Stärke fällt oder steigt das Abbruchrisiko. Gleiches gilt für die akademische Integration, die u.a. in den Bildungsabsichten und Karriereplänen der Studierenden zum Ausdruck kommt. Beide Faktoren werden von Hintergrundvariablen wie der sozialen Herkunft beeinflusst und können sich im Studienverlauf verändern. Letztlich entscheidend für die Frage, ob ein Studium abgebrochen wird, ist die akademische Integration: „Given prior commitment to the goal of college completion, the lower an individual’s commitment at the institution, the more likely he is to drop out from that institution [...] Given levels of institutional commitment, the lower the individual’s commitment to the goal of college completion, the more likely is he to drop out from college“ (Tinto, 1975, S. 96).

Tintos Konzept hat eine kaum noch überschaubare Fülle empirischer Studien zur Validierung seines Modells stimuliert. So haben z.B. Pascarella und Terenzini (1979, 1980) auf die unterschätzte Relevanz institutionsspezifischer Faktoren hingewiesen; ihnen zufolge ist es erforderlich, zwischen freiwilligem und mehr oder weniger erzwungenem Abbruch (z.B. als Folge von Leistungsversagen) zu unterscheiden. Als ein kritischer Kommentar zu Tintos Integrationsmodell ist das von Bean (1983) entwickelte „student attrition model“ zu verstehen, das stärker institutionsspezifische Aspekte in den Mittelpunkt rückt. Zentrale Variable seines Ansatzes ist die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Studiensituation. Diese hängt nach Bean von einer Reihe von Faktoren ab – von der intellektuellen Entwicklung des Studierenden über die Noten, die Zufriedenheit mit den Studieninhalten bis hin zur aktiven Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und Mitgliedschaften in studentischen Organisationen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Studienabbruch und sozialer Integration leisteten in den letzten Jahren vor allem Braxton, Milem und Sullivan (2000). Für diese Autoren entsteht soziale Integration an der Hochschule durch „active learning“, einem Konstrukt, das vorrangig Diskussionen in Seminaren, gemeinsames Lernen und Gruppenarbeit umfasst. Je stärker dieses aktive Lernen ausgeprägt ist, desto höher fällt die Bindung an die Hochschule aus und desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs.

Erklärungsansätze des Studienabbruchs aus psychologischer Sicht fokussieren stärker den Einfluss individueller Prädispositionen, kognitiver Fähigkeiten, von Selbstkonzepten und motivationalen Aspekten. Wenn auch schon älter so kann die Arbeit von Ethington (1990), auf dem Erwartung-Wert-Modell basierend, als beispielhaft dafür gelten. Sie erklärt das Leistungsverhalten der Studierenden aus deren Erfolgserwartung und individueller Bewertung des Hochschulabschlusses. Während die Erfolgserwartung wiederum abhängig vom „akademischen Selbstkonzept“ ist, der Selbsteinschätzung der eigenen akademischen Fähigkeiten, ergibt sich die subjektive Bewertung akademischer Abschlüsse aus den wirtschaftlichen und sozialen Zielen der Studierenden. Neuere Arbeiten versuchen genauer die Rolle psychosozialer Faktoren beim Studienabbruch zu ermitteln (Robbins et al., 2004). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass neben traditionellen Variablen wie soziale Herkunft und Schulleistungen, die den stärksten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs haben, auch akademische Ziele, studien-spezifische Fähigkeiten und die Stärke der Identifikation mit der Hochschule einen

großen Einfluss auf das Abbruchverhalten nehmen. Auch Einstellungsmuster bzw. -dimensionen werden zunehmend in die theoretischen Modelle mit aufgenommen (Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004). So werden neben studien- und berufsorientierten Studierenden auch so genannte „ungebundene Studierende“ unterschieden, für die weder starke studienbezogene Ziele noch intensive soziale Beziehungen charakteristisch sind. Die Konstellation ihrer Studieneinstellungen führt bei ihnen zu höheren Studienabbruchraten als bei den anderen Studierendengruppen.

Sowohl die soziologisch-institutionellen als auch die psychologisch-individuellen Erklärungsansätze haben die Diskussion über die Ursachen des Studienabbruchs in Deutschland befruchtet. Dabei zeigen sich zwei Tendenzen. Zum einen geraten zunehmend psychologische Aspekte des Studienabbruchverhaltens in den Mittelpunkt der empirischen Forschung. Dabei wurden bzw. werden Modelle entwickelt und empirisch getestet, die die Rolle solcher Faktoren wie der intrinsischen Studienmotivation, der Lernstrategien, des Selbstvertrauens, der sozialen Kompetenz, der Selbstkontrolle und Belastbarkeit hervorheben (z.B. Brandstätter et al., 2006; Schiefele et al., 2007). Zum anderen jedoch wird versucht, in theoretischen Ansätzen für empirische Untersuchung die verschiedenen Perspektiven und Zugänge aufeinander zu beziehen. Eine verdienstvolle Arbeit in diesem Sinne hat Gold (1988) schon vor 20 Jahren mit seinem „Strukturmodell des subjektiven Studienerfolgs“ vorgelegt. In dieses Modell gehen sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch aus den institutionellen Studienerfahrungen resultierende Aspekte sozialer und akademischer Integration ein. Insgesamt dominiert eher ein explorativer oder explanatorischer Bezug zu theoretischen Konzepten, indem mittels Theorien die empirisch relevanten Variablen identifiziert und systematisiert werden oder in deren Rahmen empirisch gewonnene Ergebnisse interpretiert und erklärt werden, die dann zu einer – meist moderaten – Modifikation der theoretischen Prämissen führen.

6. Abschließende Bemerkungen

Inzwischen hat sich in der Forschung und in der hochschulpolitischen Diskussion eine Perspektive durchgesetzt, die einen Studienabbruch primär als individuelles und/oder institutionelles Problem begreift und nach Perspektiven und Ansätzen sucht, den Umfang des Studienabbruchs zu vermindern oder einem Studienabbruch von vornherein vorzubeugen. Dieses Ziel hat unter anderem bei der Studienstrukturreform eine maßgebliche Rolle gespielt. Weitgehend verschwunden sind heute Ansätze, die in einem Studienabbruch eine Art Selbstreinigung des Hochschulsystems von Studierenden, die für ein Studium nicht geeignet sind, sehen. Lange Zeit wurde ein Studienabbruch primär als Folge fehlender oder mangelnder Studierfähigkeit interpretiert. Die empirische Bestandsaufnahme (siehe Abschnitt 4) hat gezeigt, dass eine solche Deutung sehr verkürzt ist. Mit dem Verweis auf zu hohe Abbruchquoten wird aber oft die Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren legitimiert, deren Befürworter meist den Qualifikationsleistungen der gymnasialen Oberstufe und der prognostischen Validität des Ab-

iturs für den späteren Studienerfolg misstrauen und in hochschuleigenen Auswahlverfahren eine Möglichkeit der institutionellen Nachkorrektur schulischer Fehlallokation sehen.

Auch die seit Jahrzehnten gepflegte Debatte, ob es in Deutschland zu viele oder zu wenige Studienanfänger/-innen und Absolventen/Absolventinnen gibt, strahlt auf die Bewertung der Studienabbruchquote aus. Die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Diskussion über den Bedarf des Beschäftigungssystems an hochqualifizierten Arbeitskräften ist in den letzten Jahrzehnten in gewissen Konjunkturen verlaufen. Zeiten, in denen eher eine Überversorgung des Arbeitsmarktes mit Hochschulabsolventen befürchtet wurde, wechselten sich mit Zeiten ab, in denen eher eine Unterversorgung vorausgesehen wurde. In den letzten zehn Jahren scheint sich die Ansicht durchgesetzt zu haben, dass Deutschland aufgrund des volkswirtschaftlichen Strukturwandels zu einer „knowledge based economy“ das Angebot an Hochschulabsolventen/-absolventinnen erheblich ausweiten muss (Überblick bei Wolter & Koepernik, 2010; Wolter, 2010b). Eine zu hohe Studienabbruchquote ist dann, von individuellen Korrekturentscheidungen, die es immer geben wird, abgesehen, ein Missstand, der die Realisierung dieses Ziels gefährdet. Und in der Tat zeigt die quantitative Hochschulentwicklung in Deutschland, insbesondere die ausgeprägte Diskrepanz zwischen der Studienanfänger- und der späteren Absolventenquote, dass ein zu niedriges Absolventenangebot nicht allein auf eine zu geringe Studiennachfrage zurückzuführen ist, sondern auch auf eine zu niedrige Erfolgsquote.

In der empirischen Forschung hat sich mehr und mehr (wie in Abschnitt 4 gezeigt wurde) die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht einen dominanten Typus des Abbrechers gibt – weder die „im Studium Überforderten und Gescheiterten“ oder die „Studierenden ohne klare Perspektive“ noch die „überlasteten Mütter“, die „zur studienbegleitenden Erwerbsarbeit Gezwungenen“ oder die „mit den Studienbedingungen Unzufriedenen“ (oder ähnliche Stereotype mehr). Vielmehr haben sich in der Forschung, wie dargestellt, multikausale Erklärungsmodelle durchgesetzt, die das Wirkungsgeflecht der zu einem Studienabbruch führenden Faktoren abbilden. Analog dazu scheinen Handlungsstrategien wenig aussichtsreich, die nur an einer Ursache oder Bedingung ansetzen. Eher kommt es auch hier darauf an, mehrere Handlungsansätze systematisch miteinander zu verknüpfen. Begreift man Studienabbruch – wie in dem vorliegenden Beitrag – als einen längeren, kumulativen biographischen Entscheidungs-, Orientierungs- und Suchprozess, dann bieten sich mehrere Optionen an, nicht alternativ, sondern komplementär.

Ein Ansatzpunkt besteht darin, die Qualität des Hochschulzugangs als Allokationsprozess nachhaltig zu verbessern. Abweichend vom ökonomischen Sprachgebrauch werden hier unter „Allokation“, was nicht mit Selektion gleichgesetzt werden darf, alle Prozesse und Entscheidungen zusammengefasst, welche Personen, hier Studierende bzw. Studieninteressierte, an einen Ort – eine Hochschule, ein Studienfach bzw. einen Studiengang oder einen Studienplatz – bringen. Dies schließt die grundsätzliche Studienentscheidung (in Abwägung zu einer alternativen Berufsausbildung) ebenso ein wie die Wahl des Hochschultyps, des Hochschulortes und des Studienfachs/-gangs. Die Studienentscheidung wird für viele Studieninteressierte kognitiv zunehmend komplexer

aufgrund der Vielzahl und Inkonsistenz der dabei zu berücksichtigenden Kriterien und Aspekte (z.B. wenn ein Studienfach inhaltlich interessiert, aber arbeitsmarktpolitisch prekär ist). Allokation beinhaltet auch ein „Passungsproblem“ zwischen den individuellen Studienvoraussetzungen und den spezifischen Anforderungen des Studienfachs, mit dem Studieninteressierte oft allein gelassen werden. Der sich gegenwärtig im Hochschulsystem vollziehende massive institutionelle Wandel – u.a. durch eine stärkere vertikale Differenzierung zwischen den Hochschulen – verschärft die Komplexität dieser Entscheidung noch.

Von daher verläuft die Studienentscheidung oft als ein nicht rational reflektierter Prozess der Selbstselektion mit der Folge von häufigen Fehlentscheidungen und einem gewissen Ausmaß an Fehlallokation. Eine deutliche Optimierung der Studienentscheidung, der Berufswahl und des Hochschulzugangs als Allokationsprozesse wäre ein substanzieller Beitrag zur Prävention von Studienabbruch. Dafür ist insbesondere ein besseres Zusammenwirken von Oberstufe, Berufsberatung, Studienberatung und anderen Einrichtungen sowie der verstärkte Einsatz eignungs- und interessensdiagnostischer Verfahren erforderlich. Aber auch hochschuleigene Auswahlverfahren können zu einer höheren Sicherheit der Studienwahl beitragen, wenn sie nicht primär eine selektive Funktion, sondern eine beratende, diagnostische Funktion haben (z.B. im Blick auf die Studienfachwahl). Klärung und Reflexion der Studienmotivation, insbesondere der Fächerwahl, sind eine wesentliche Aufgabe, die bereits vor der Studienaufnahme geleistet werden muss.

Angesichts der Diskrepanz, die sich zwischen dem allgemein bildenden, studienfachspezifischen Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe und einem weiter ausdifferenzierten Studiengangangebot der Hochschulen mit oft sehr speziellen Studienanforderungen öffnet, gerät das Gymnasium in eine tendenzielle Überforderungssituation. Von daher sind Wissens- und Kompetenzdefizite, nicht zuletzt im Bereich der Wissenschafts- und Studienpropädeutik, bei einer Mehrzahl von Studienanfängern immer weniger vermeidbar. Deshalb müssen sich die Hochschulen der Aufgabe stellen, ergänzende Qualifizierungsangebote zur Überbrückung solcher Lücken und Defizite anzubieten. Die Hochschulen können sich heute nicht mehr darauf zurückziehen, bei der Frage der Vorqualifizierung auf das Gymnasium zu verweisen. Insgesamt ist im deutschen Hochschulsystem die Studieneingangsphase sowohl unter Qualifizierungs- wie unter Beratungs- und Betreuungsaspekten verbesserungsfähig (z.B. durch Einführung von Mentorenprogrammen). Neue Konzepte für eine eigenständige Eingangsphase des Studiums sollten entwickelt und erprobt werden, wie überhaupt eine bessere Organisation und didaktische Gestaltung des Studiums immer auch ein Mittel zur Prävention des Studienabbruchs ist. Schließlich sollte aber nicht vergessen werden, dass finanzielle Schwierigkeiten einen zentralen Grund für die vorzeitige Aufgabe eines Studiums darstellen und eine Verbesserung der öffentlichen (und privaten) Studienförderung ebenfalls ein wichtiger Weg zur Vermeidung vermeidbarer Studienabbrüche ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Working Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406-429.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121-131.
- Braxton, J., Milem, J., & Sullivan, A. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. Towards a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71, 569-590.
- Destatis (2009). *Erfolgsquoten 2008*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Ethington, C. A. (1990). A Psychological Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381-399.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Gold, A. (1999). Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 51-66). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Gold, A., & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(4), 265-279.
- Griesbach, H., Birk, L., & Lewin, K. (1992). *Studienabbruch – Werkstattbericht als Beitrag zur aktuellen Diskussion*. Hannover: HIS-Kurzinformation A7/92.
- Hetmeier, H., Bihler, W., Brugger, P., Scharfe, S., & Willand, I. (2008). *Weiterentwicklung von Indikatoren im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover: HIS, Forum Hochschule F2/2010.
- Heublein, U., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2005). *Studienabbruchstudie 2005*. Hannover: HIS-Kurzinformation A1/2005.
- Hitpass, J. (1967). *Das Schicksal des Immatrikulationsjahrgangs 1958*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Hörner, W. (1999). Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 1-17). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Kath, G., Oehler, C., & Reichwein, R. (1966). *Studienweg und Studienerfolg*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 17-50). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at Risk: Student's General Study Orientations and Abandoning/Prolonging the Course of Studies. *Higher Education*, 48(2), 173-188.

- Mühlenweg, A., Sprietsma, M., & Horstschräer, J. (2010). *Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland – Auswertungen zu Studienbeteiligung, Studienabbrüchen, Mobilität und Eingangsselektion*. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Multrus, F., Bargel, T., & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- OECD (2009). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout. *Sociology of Education*, 52, 197-210.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Year Persistence and Voluntary Dropout Decision from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pohlenz, P., & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Pohlenz, P., Tinsner, K., & Seyfried, M. (2007). *Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Robbins, S., Lauer, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Scharfe, S. (2010). Neue Informationen mit alten Daten: Studienverlaufsbezogene Auswertungen durch Verknüpfung von Erhebungen der amtlichen Hochschulstatistik. In M. Baethge, H. Döbert, H.-P. Füßel, H.-W. Hetmeier, T. Rauschenbach, S. Seeber, H. Weishaupt & A. Wolter (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“* (S. 133-156). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127-140.
- Schindler, G. (1999). Fallstudien zum Studienabbruch: „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 161-180). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Schröder-Gronostay, M., & Daniel, H.-D. (Hrsg.) (1999), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Ströhlein, G. (1981). *Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Teichler, U. (2007). Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 10-31.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S., & Ficzkow, M. (2007). *Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin*. Berlin: FU.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Winteler, A. (1984). Bedingungen der Studienabbruch-Intention. Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch. *Hochschulausbildung*, 2(4), 193-214.
- Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems*. Köln: Drs. 7083/06 des Wissenschaftsrats.

- Wolter, A. (2009). *Higher Education*. Berlin: Working Paper Series des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten 128.
- Wolter, A. (2010a). Empirische Hochschulforschung. In H. Ditton, C. Gräsel & H. Reinders (Hrsg.), *Lehrbuch der empirischen Bildungsforschung*. Im Erscheinen.
- Wolter, A. (2010b). Studieren, Arbeitsmarkt und Beruf – Zwischen Generation Praktikum und akademischer Karriere. *Denk-doch-mal. Online-Magazin für Arbeit, Bildung, Gesellschaft*, 1.
- Wolter, A., & Koepf, C. (2010). *Studium und Beruf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Ziegele, F. (1997). Grundlagen der Analyse von Studienabbrüchen: Erfassung, Bewertung und Maßnahmen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 19(4), 435-454.

Abstract: The present article discusses the issue of drop-out from higher education, a topic which continues to be of importance in higher education policy. In the first part, the author provides a detailed analysis of the problem of defining and measuring drop-out from higher education. Drop-out from higher education constitutes a phenomenon which is often confused with other forms of fluctuation in the university sector. The author then goes on to give a survey of the development and structure of drop-out from higher education in Germany, based on recent research results provided by the HIS (Higher Education Information System). So far, the recently implemented study courses have not fulfilled the expectation that they would contribute to a reduction of the drop-out rate. Causes, conditions, and motives for terminating a course of studies form the focus of the next paragraph. It is shown that drop-out from higher education constitutes a complex event, in which individual, institutional, and social factors influencing the course of studies overlap. An outline of theoretical approaches to an explanation of the phenomenon, coming above all from the fields of psychology and sociology, combined with a short analysis of possible preventive strategies conclude the contribution.

Anschrift der Autoren

Dr. Ulrich Heublein, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Institut für Hochschulforschung, Gosseriede 9, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: heublein@his.de

Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 9, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de