

**Allgemeine und herkunftsbedingte Erklärung
des Studienabbruchs sowie
der anschließenden Neuorientierung**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. rer. soc.

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Dipl.-Soz. Sören Isleib

geb. am 03.06.1984 in Gotha

Erster Gutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Sandra Buchholz

Eingereicht am: 02.06.2022

Verteidigung der Dissertation am: 07.03.2023

Kurzfassung

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs, der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung nach einem Studienabbruch sowie Effekten der sozialen Herkunft, die beim Studienabbruch sowie im Rahmen der anschließenden Neuorientierung auftreten können. Bislang liegt zu diesen Fragestellungen, insbesondere zur Neuorientierung nach Studienabbruch sowie zur Bedeutung sozialer Herkunft beim Studienabbruch sowie der anschließenden Neuorientierung nur wenig theoriegeleitete Forschung vor. Es lässt sich nicht von einem bis dato verankerten Forschungsgegenstand reden.

In Bezug auf die Untersuchung des Studienabbruchs existieren zwar bereits einige Studien, es bleiben jedoch theoretische, empirische und methodische Defizite (Cabrera et al. 2006; Klein und Stocké 2016; Sarceletti und Müller 2011), die mit dieser Arbeit adressiert werden. Erstens liefern bisherige Forschungsarbeiten zum Studienabbruch oftmals keine hinreichenden theoretischen Argumentationen. Sofern theoretische Überlegungen angestellt werden, finden diese zweitens oftmals nicht Eingang in geeignete Analysemodelle, die im Rahmen einer simultanen Schätzung eine Beurteilung der relativen Erklärungskraft einzelner Faktoren erlauben (Klein und Stocké 2016). Dies ist drittens auch einer mangelnden Datenbasis geschuldet, bei der theoretisch relevante Faktoren unberücksichtigt bleiben, geringe bzw. auf einzelne Hochschulen begrenzte Daten vorliegen und somit komplexere Erklärungsmodelle bzw. adäquate Operationalisierungen nicht infrage kommen.

Die Arbeit folgt einem Grundverständnis von Studienabbruch als Prozess, dessen Ursachen in allen Phasen des studentischen Lebenslaufes zu finden sind (Heublein et al. 2017). Sie liegen somit nicht nur im Studium selbst, sondern auch in der Studienvorphase, bspw. in den genutzten Bildungspfaden an die Hochschule (Müller und Schneider 2013) samt ihrer Differenzen im Hinblick auf mögliche Kompetenzfortschritte (Hanushek und Wössmann 2006; Maaz et al. 2008) und qualitative Unterschiede (Neugebauer und Schindler 2012), in vorhochschulischen Leistungsindikatoren wie der Note bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (Brandstätter und Farthofer 2002) oder zeitstabilen psychologischen Faktoren (van Bragt et al. 2011). Ein kleiner Teil der Forschung fokussiert den Übergang an die Hochschule, etwa in Form der Motive der Studienfachwahl (Blüthmann et al. 2008). Bislang untersuchte Faktoren der Studiensituation sind bspw. individuelle und studienbezogene Merkmale (soziale und akademische Integration; theoretisch: Tinto 1975, empirisch: Klein et al. 2019), individuelle, aber nicht direkt studienbezogene Merkmale (Erwerbstätigkeit, Pendeln, Studienfinanzierung; Brandstätter und Farthofer 2003; Choi 2017; Stinebrickner und Stinebrickner 2008) sowie institutionelle Faktoren (Studienbedingungen und Studienanforderungen; Blüthmann et al. 2008). Der Einfluss dieser Faktoren wurde bislang zwar nachgewiesen, jedoch nicht hinreichend systematisch, theoriegeleitet sowie methodisch adäquat – im Hinblick auf Datenbasis und Analyseverfahren – untersucht.

Zur Neuorientierung nach einem Studienabbruch existiert im deutschen Forschungskontext nahezu keine systematische Forschung. Ausnahmen stellen die Arbeiten von Heublein et al. (2017; 2018) sowie Tieben (2016, 2020) dar. Mit dem Blick über den Studienabbruch hinaus ist auch eine Perspektivverschiebung auf den Studienabbruch selbst verbunden. Studienabbruch erscheint weniger als bildungsbiografisches Defizit, sondern eher als mehr oder weniger bewusste Bildungsentscheidung, die mit bestimmten bildungs- und berufsbezogenen Optionen verbunden ist. Markierte ein Studienabbruch bislang das Ende des eingeschlagenen Bildungsweges, so ordnet er sich nun als Umorientierung bzw. Wendepunkt in individuelle Bildungsbiografien ein. Er ist somit auch Startpunkt von Bildungs- oder Berufsphasen innerhalb von nicht-linearen Bildungs- und Berufsverläufen.

Für die wissenschaftliche Untersuchung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch ergeben sich in ähnlicher Weise wie bei Analysen zum Studienabbruch selbst Desiderata. Die bisherigen Studien weisen mit Ausnahme der Studie von Tieben (2020) keine oder nur knappe theoretische Argumentationen auf. Das Problem des Mangels an geeigneten Analysedaten stellt sich bei der Untersuchung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch als evident dar. Es liegen nahezu keine hochschulübergreifenden Analysedaten vor, die eine saubere Identifikation von Studienabbrüchen und das Verfolgen der anschließenden Bildungs- und Berufswege ermöglichen. Bisherige Studien zur Neuorientierung nach Studienabbruch zeigen, dass ein hoher Anteil der Studienabbrecher*innen nach der Exmatrikulation in eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit übergeht und nur ein geringer Teil zunächst arbeitslos wird (Heublein et al. 2017; Heublein et al. 2018). Heublein et al. (2017) deuten zudem hochschulart-, abschlussart- und fächergruppenspezifische Unterschiede an.

Die soziale Herkunft wurde bereits an verschiedenen Gelenkstellen des Bildungssystems als wichtiger Einflussfaktor für Bildungsübergänge und -erfolge nachgewiesen (Becker 2000a; Geißler 2004). In diesem Kontext wird verstärkt diskutiert, inwieweit sich soziale Ungleichheiten auch an späten Bildungsstufen zeigen bzw. dorthin verlagern (Schindler 2015). Insbesondere für die Studienentscheidung (Becker und Hecken 2008; Lörz 2012; Müller und Pollak 2016), die Studienfachwahl (Becker et al. 2010), den Übergang in ein Masterstudium (Lörz et al. 2015; Lörz et al. 2019) oder die Promotion (Jaksztat 2014), existiert dazu eine gute Befundlage. Allerdings liegen bislang nur vereinzelt Arbeiten zu Herkunftseffekten beim Studienabbruch bzw. der Neuorientierung nach einem Studienabbruch vor. Müller und Schneider (2013) sowie Klein und Müller (2020) weisen jeweils ein für untere Herkunftsgruppen erhöhtes Studienabbruchrisiko nach. Für die Neuorientierung nach einem Studienabbruch können Heublein et al. (2018) und Tieben (2016, 2020) zeigen, dass Studienabbrecher*innen aus akademischen Haushalten im Vergleich eher selten eine Berufsausbildung und eher ein weiteres Studium aufnehmen.

Die beschriebenen Desiderata wurden in vier Teilstudien bearbeitet. Teilstudie 1 widmete sich zunächst der allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs. Hierbei wurde ein selbst entwickeltes heuristisches Modell des Studienabbruchs auf Basis des Forschungsstandes zugrunde gelegt. Im deutschen Forschungskontext zum Studienabbruch war der Beitrag einer der ersten, der den Versuch unternimmt, Studienabbruch über ein breites Set an theoretisch induzierten Variablen zu erklären. Bei simultaner Schätzung konnte die Erklärungskraft von vorhochschulischen (Bildungswege zur Hochschule, Studienfachwahl, Studienvorbereitung) als auch die Studiensituation betreffenden Merkmalen (soziale und akademische Integration, Erwerbstätigkeit und Studienfinanzierung) nachgewiesen werden. Der Einfluss vorhochschulischer Merkmale (insbesondere der Bildungswege an die Hochschule und der HZB-Note) bleibt dabei über verschiedene logistische Regressionsmodelle hinweg stabil, kann also durch Faktoren der Studiensituation nicht entscheidend kompensiert werden. Der Beitrag schließt mit der Ableitung von Maßnahmen zur Abbruchprävention.

Teilstudie 2 erweitert und vertieft den Ansatz von Teilstudie 1. Sie baut die theoretischen Überlegungen aus, nutzt ein breiteres und stärker theoretisch induziertes Set an möglichen Einflussfaktoren sowie neuere Daten und wendet eine multiple Imputation auf die Daten an. Der Beitrag weist auch bei simultaner Schätzung stabile Herkunftseffekte (gemessen an der Bildungsherkunft) beim Studienabbruch nach. Weitere Befunde aus Teilstudie 1 können mit neueren Daten und verbesserter Methodik im Wesentlichen bestätigt werden. Darüber hinaus berücksichtigt der Beitrag die Persönlichkeitsdimensionen (Big Five), von denen sich Offenheit und Gewissenhaftigkeit als abbruchfördernde Merkmale erweisen. Zudem zeigt er, dass sich erhöhte

zeitliche Kosten in Form von Pendelzeiten für den Hochschulweg negativ auf den Studienerfolg auswirken können.

Teilstudie 3 stellt eine thematische Spezifizierung dar. Sie hat ihren Ausgangspunkt im Nachweis von Herkunftseffekten beim Studienabbruch und untersucht die Frage, durch welche Merkmale sich diese Disparitäten erklären lassen. Die Studie zeigt mittels nicht-linearer Dekomposition (Karlson et al. 2012), dass dies durch eine Vielzahl von Faktoren geschieht. Ein großer Teil der Herkunftsunterschiede im Studienabbruch lässt sich auf primäre (HZB-Note) und sekundäre Effekte im Sinne Boudons (1974) zurückführen. Letztere lassen sich in jeder Phase des studentischen Lebenslaufes beobachten. Soziale Ungleichheit im Studienabbruch erklärt sich somit über herkunftsspezifische Bildungswege an die Hochschule, Unterschiede in der Wahl der Hochschulart und des Studienfaches sowie Herkunftsdifferenzen in studienbezogenen Faktoren, etwa der sozialen und akademischen Integration, sowie studienexterne Lebensumstände, bspw. Unterschiede in der Studienfinanzierung und im Erwerbsverhalten neben dem Studium.

Ausgangspunkt für Teilstudie 4 war die Frage, inwieweit nicht nur Studienabbruch, sondern auch der anschließende Prozess der Neuorientierung sozialen Herkunftseffekten unterliegt. Hierzu lagen bis dato nahezu keine Forschungsarbeiten vor. Mittels Sequenz- und Clusteranalysen wurden zunächst sechs Muster der Neuorientierung nach einem Studienabbruch identifiziert. Über eine multinomiale logistische Regression, ebenfalls unter Nutzung imputierter Daten, wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Zugehörigkeit zu diesen sechs Mustern untersucht. Hierbei erweist sich die soziale Herkunft als bedeutender Einflussfaktor. Deutlich zeigt sich dies an ihrem Einfluss auf die Abwägung zwischen einem erneuten Studium und anderen Alternativen: Akademikerkinder (beide Elternteile sind Akademiker) kehren wahrscheinlicher an die Hochschule zurück als Kinder aus nichtakademischen Haushalten. Dies weist auf eine langfristige akademische Orientierung und entsprechende Aspirationen bei statushöheren Herkunftsgruppen hin. Zudem können auch eine geringere Reaktivität auf Bildungsmisserfolge, das Vermeiden eines intergenerationalen Statusverlusts sowie die kompensatorische Wirkung materieller und immaterieller Ressourcen hierfür verantwortlich sein. Statusniedrigere Herkunftsgruppen wenden sich im Falle eines Abbruchs des Studiums eher von akademischer Bildung ab und schlagen den Weg einer beruflichen Ausbildung oder Erwerbstätigkeit ein.

Hinsichtlich Vorgehen und Ergebnissen stellt die Arbeit eine Erweiterung und Vertiefung des Forschungsstandes zum Studienabbruch sowie zur anschließenden Neuorientierung dar. Indem sie den Forschungsstand aufarbeitet und theoretische wie empirische Überlegungen in einer der Analyse zugrunde liegenden Heuristik bündelt, versucht sie erstens theoriebezogene Defizite vorheriger Studien aufzulösen. Dem von Klein und Stocké (2016) konstatierten Desiderat einer mangelnden Überführung theoretischer Zusammenhänge in adäquate empirische Erklärungsmodelle begegnet sie zweitens durch eine saubere Ableitung und Operationalisierung von möglichen Einflussfaktoren sowie deren simultane Schätzung. Die Arbeit nutzt drittens hochschulübergreifende und bundesweite Daten, die sich aufgrund ihrer Fallzahl, ihres Geltungsbereichs und ihrer Operationalisierungsmöglichkeiten für komplexe Analysemodelle. Sie versucht somit auch das datenbezogene Defizit bisheriger Forschungsbemühungen aufzulösen und Relevanz der Befunde für den Transfer in die Öffentlichkeit, Hochschulpolitik sowie die scientific community zu generieren. Mit der Neuorientierung nach einem Studienabbruch wird die Analyse zudem auf eine weitere späte Entscheidungssituation im Lebensverlauf erweitert, zu der bislang nahezu keine Forschung vorlag. Für beide Situationen – den Studienabbruch sowie die anschließende Neuorientierung – findet zudem eine Fokussierung auf den Nachweis bzw. die Erklärung sozialer Ungleichheit statt.

Inhaltlich weist die Arbeit entscheidende Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in jeder Phase des studentischen Lebenslaufes nach und kann somit Studienabbruch als multikausalen Prozess charakterisieren. Für die Neuorientierung nach einem Studienabbruch lässt sich zeigen, dass hier zum überwiegenden Teil recht zügig bildungs- und berufsbezogene Alternativen realisiert werden und längere Arbeitslosigkeitsphasen die Ausnahme sind. An beiden interessierenden Stufen des Bildungs- bzw. Berufsverlaufs kann soziale Ungleichheit nachgewiesen werden – eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit zu Lasten statusniedriger Herkunftsgruppen bzw. deren Nachteile mit Blick auf den Verbleib in tertiärer Bildung nach einem Studienabbruch. Herkunftsspezifische Differenzen im Studienabbruch können zudem über primäre und sekundäre Effekte nach Boudon (1974), Unterschiede in sozialer und akademischer Integration sowie zeitliche Kosten im Studium in Form von Erwerbstätigkeit und Pendeln erklärt werden.

Inhalt

Kurzfassung	I
Inhalt	V
Tabellenverzeichnis	VIII
Abbildungsverzeichnis	IX
1. Einleitung	1
1.1. Definition, Umfang und Gründe des Studienabbruchs in Deutschland.....	3
1.2. Forschungsstand, Forschungslücken, Forschungsfragen.....	4
1.2.1. Studienabbruch.....	4
1.2.2. Neuorientierung nach Studienabbruch	7
1.2.3. Forschungslücken und Forschungsfragen	10
1.3. Theoretische Grundlagen zur Erklärung des Studienabbruchs.....	11
1.3.1. Interaktionistische Perspektive.....	12
1.3.2. Perspektive des kulturellen Kapitals	13
1.3.3. Psychologische Perspektive	14
1.3.4. Rational Choice-Ansätze.....	16
1.3.5. Kritik und Synthese der theoretischen Ansätze.....	17
1.4. Theoretische Grundlagen zur Erklärung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch	18
1.5. Theoretische Grundlagen zum Einfluss der sozialen Herkunft	21
1.5.1. Soziale Herkunft und Studienabbruch.....	21
1.5.2. Soziale Herkunft und Neuorientierung nach einem Studienabbruch	24
1.6. Formale Anmerkungen und Eigenanteil an den Publikationen	25
2. Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention	27
2.1. Definition und Umfang des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen	28
2.2. Theoretische Überlegungen.....	29
2.3. Ursachen des Studienabbruchs	31
2.3.1. Abbruchgründe.....	32
2.3.2. Einflussfaktoren auf den Studienabbruch.....	33
2.4. Prävention von Studienabbrüchen.....	36
2.4.1. Anforderungen an die Prävention.....	37
2.4.2. Präventive Maßnahmen.....	37
3. Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren	41
3.1. Einleitung und Fragestellung.....	42
3.2. Forschungsstand und theoretische Annahmen	43
3.2.1. Studienvorphase	43

3.2.2.	Studiensituation	45
3.3.	Methoden	47
3.3.1.	Stichprobe.....	47
3.3.2.	Analysestrategie	48
3.3.3.	Operationalisierung	49
3.4.	Ergebnisse.....	54
3.4.1.	Deskriptive Ergebnisse.....	54
3.4.2.	Multivariate Ergebnisse.....	54
3.5.	Diskussion	59
3.6.	Fazit und Ausblick.....	61
4.	Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium	63
4.1.	Einleitung	64
4.2.	Theoretische Überlegungen.....	65
4.2.1.	Herkunftsunterschiede in schulischen Leistungen und Bildungswegen.....	65
4.2.2.	Hochschulische Faktoren.....	67
4.2.3.	Herkunftsunterschiede im Studienprozess.....	68
4.2.4.	Herkunftsunterschiede in studienexternen Faktoren	69
4.2.5.	Zusammenfassung der theoretischen Erwartungen	69
4.3.	Daten und Methoden	70
4.4.	Ergebnisse.....	71
4.4.1.	Deskriptive Ergebnisse.....	71
4.4.2.	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse	73
4.4.3.	Ergebnisse der nicht-linearen Dekomposition.....	75
4.5.	Diskussion	78
4.6.	Anhang	80
5.	Wie geht es für wen weiter? Verläufe der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung nach Abbruch eines Studiums und der Einfluss der sozialen Herkunft.....	81
5.1.	Einleitung	82
5.2.	Neuorientierung nach Studienabbruch und soziale Herkunft – theoretische Argumentation und Hypothesen.....	83
5.3.	Daten, Operationalisierungen und methodisches Vorgehen.....	88
5.3.1.	Datengrundlage und Variablen.....	88
5.3.2.	Methodisches Vorgehen	91
5.4.	Empirische Ergebnisse	93
5.4.1.	Ausgestaltung der Neuorientierung im Überblick.....	93
5.4.2.	Multivariate Analysen: Neuorientierung und soziale Herkunft.....	96
5.5.	Zusammenfassung und Diskussion	101

5.6.	Anhang	103
6.	Zusammenfassung und Diskussion.....	105
6.1.	Zusammenfassung	105
6.2.	Diskussion und Ausblick.....	107
7.	Literatur.....	113

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Unterschiede zwischen Absolventen und Abbrechern	34
Tabelle 2.2: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienabbruchs.....	36
Tabelle 3.1: Beschreibung der verwendeten Items.....	50
Tabelle 3.2: Übersicht der verwendeten Skalen	51
Tabelle 3.3: Deskriptive Statistiken nach Exmatrikuliertengruppe.....	55
Tabelle 3.4: Logistische Regression zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs	57
Tabelle 4.1: Deskriptive Statistiken nach Bildungsherkunft.....	72
Tabelle 4.2: Einflussfaktoren auf den Studienabbruch: Ergebnisse logistischer Regressionen	74
Tabelle 4.3: Nicht-lineare Dekomposition (KHB) des Effekts der Bildungsherkunft auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs	76
Tabelle 4.4: Operationalisierung ausgewählter unabhängiger Variablen.....	80
Tabelle 5.1: Beschreibung des Analysesamples.....	90
Tabelle 5.2: Einfluss der sozialen Herkunft auf die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach Studienabbruch	98
Tabelle 5.3: Beschreibung der Hauptformen bildungsbezogener und beruflicher Neuorientierung.	103

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1: DZHW-Modell des Studienabbruchprozesses	30
Abbildung 2.2: Abbruchgründe, DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2010.....	32
Abbildung 3.1: Untersuchte Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in Anlehnung an Heublein et al. (2017)	44
Abbildung 5.1: Tätigkeitsverläufe nach Studienabbruch über die ersten 29 Monate nach Exmatrikulation.....	94
Abbildung 5.2: Verteilung der Bildungsherkunft über die Hauptformen der Neuorientierung	95
Abbildung 5.3: Individuelle Sequenzen der sechs ermittelten Cluster.....	103
Abbildung 5.4: Verteilung der Hauptformen der Neuorientierung über die Bildungsherkunft	104

„The sun is the same
in a relative way,
but you're older“
Pink Floyd: „Time“

1. Einleitung

Die Sonne ist in relativer Hinsicht die gleiche, aber man ist etwas älter. Diese abstrakte und doch nüchterne Zustandsbeschreibung trifft auch auf die Situation eines Studienabbruchs zu. Eine Bildungsphase geht – formal betrachtet zunächst erfolglos – zu Ende, die Welt hat sich etwas weitergedreht und der Blick kann sich nach vorn richten. Individuell gesehen mag ein Studienabbruch und die Frage, was danach kommt, von den Betroffenen jedoch als Scheitern wahrgenommen werden und mit Ängsten, Belastungen und Unsicherheiten verbunden sein. Oftmals geht eine Lebensphase zu Ende und neue Weichenstellungen müssen getroffen werden, die auch mit neuen Chancen verbunden sein können. Studienabbruch stellt somit zwar das Ende einer Bildungsphase dar, aber auch den Anfang von etwas Neuem. Dieser Schnittstelle widmet sich diese Arbeit. Sie befasst sich mit der Erklärung des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen sowie der anschließenden Neuorientierung und fokussiert sich bei beiden Fällen auf die Bedeutung der sozialen Herkunft.

Die Studienabbruchforschung stellt bis dato in Deutschland einen wenig etablierten Zweig der Bildungs- und Hochschulforschung dar. Während zwar bereits seit längerer Zeit hochschulpolitische und mediale Debatten im Zusammenhang mit Studienabbruch erfolgten, korrespondierten diese nicht mit der eigentlich vorhandenen Datenbasis sowie der Anzahl, der theoretischen Fundierung und der methodischen Qualität der empirischen Befunde über Studienabbruch. Hier lässt sich für die Studienabbruchforschung bis in die jüngere Vergangenheit hinein ein Spannungsverhältnis konstatieren: Bedingt durch recht hohe Abbruchquoten, Diskussionen um Studienqualität, Bemühungen zur Sicherung des Studienerfolgs sowie einen prognostizierten Mangel an Fachkräften, bestand und besteht auf hochschulpolitischer Seite ein reges Interesse an belastbaren Befunden zum Studienabbruch.

Dies führte jedoch über lange Zeit nicht zu entsprechenden Forschungsbemühungen. Arbeiten zum Studienabbruch erfolgten zumeist aus einer relativ praxisbezogenen Perspektive und waren oft rein empirisch angelegt. Ihre Aussagekraft war zudem dadurch begrenzt, dass die Analysen auf deskriptiver Ebene blieben bzw. die Datengrundlage auf eine Hochschule beschränkt war. Diesem Kritikpunkt sehen sich sowohl die Studienabbruchforschung als auch die Hochschulforschung insgesamt ausgesetzt (Schimank 2015; Wissenschaftsrat 2014).

Mittlerweile könnte man jedoch auch formulieren: Die Studienabbruchforschung in Deutschland ist auf dem Weg, ein etablierter Zweig der Bildungs- und Hochschulforschung zu werden bzw. wie Neugebauer et al. etwas euphorischer formulieren: „Das interdisziplinäre Feld der Studienabbruchforschung ist in Bewegung!“ (Neugebauer et al. 2019, S. 1023). Dies ist, wie Grunschel und Dresel (2020) feststellen, nicht zuletzt auch dem Bemühen von Seiten der Bildungs- und Hochschulpolitik geschuldet, die Forschung zum Studienabbruch finanziell stärker zu fördern – unter anderem ablesbar an den Förderlinien „Studienerfolg und Studienabbruch“ (2016) und „Studienerfolg und Studienabbruch II“ (2019) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

In den letzten Jahren ist unter anderem dadurch bedingt eine zunehmende Anzahl thematisch einschlägiger und zunehmend vielschichtiger Forschungsarbeiten oder gar einschlägiger Themenhefte bzw. Sammelbände¹ zu beobachten. Dies mag auch daran liegen, dass mittlerweile eine verbesserte Datenlage zum Studienabbruch vorliegt – wenngleich bundesweite oder hochschulübergreifende Untersuchungsdesigns noch immer die Ausnahme bilden. Auch die methodische Qualität der Arbeiten konnte angehoben werden, so dass nunmehr verstärkt auch Beiträge vorliegen, die sich multivariater Auswertungsmethoden bedienen. Dennoch bleiben auch hier weiterhin Desiderata in der Datenqualität, der theoretischen Einbettung der Analysen sowie der Qualität der Analysemethoden bestehen. Diese sind im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu adressieren.

Die Relevanz des Themas Studienabbruch ergibt sich vornehmlich aus der Verknüpfung von hochschulpolitischen, gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Interessen. Vossensteyn et al. (2015) konstatieren in ihrer Gesamtschau für den europäischen Kontext hierzu:

„In the Europe 2020 strategy, one of the goals is to have at least 40% of 30-34-year-olds complete higher education. Reducing dropout and increasing completion rates in higher education is one of the key strategies for achieving this goal, which is regarded as crucial for creating the high-level skills that Europe’s knowledge-intensive economic sectors need as well as for Europe’s capacity to innovate and foster productivity and social justice.“ (Vossensteyn et al. 2015, S. 7).

Die Autoren*innen schreiben bestimmten Akademikerquoten in der Bevölkerung eine elementare Bedeutung für das Ziel eines ökonomisch und gesellschaftlich prosperierenden Europas zu. In diesem Prozess kommt der Erhöhung des Studienerfolgs bzw. der Minimierung des Studienabbruchs – und damit der Hochschulpolitik bzw. den Hochschulen selbst – eine Schlüsselrolle zu. Die Bedeutung und der Erfolg von Hochschulen bemessen sich somit zunehmend auch an Leistungskriterien, wie bestimmten Absolventenquoten, an denen sich auch die Vergabe finanzieller Mittel orientiert. Thomas und Hovdhaugen sprechen in diesem Zusammenhang von „performance-based funding“ (Thomas und Hovdhaugen 2014, S. 457). Die Hochschulen unterliegen einem Legitimationsdruck, den sie in Form von (finanziellen) Anreizen oder Sanktionen, die auf den (zügigen) Abschlusserwerb ausgerichtet sind, an die Studierenden weitergeben (Vossensteyn et al. 2015). Dauerhaft hohe Abbruchquoten würden dem Einsatz personeller, finanzieller und institutioneller Mittel demnach zuwiderlaufen.

Die Relevanz von Fragen des Studienabbruchs hat jedoch auch eine weitere gesellschaftspolitische bzw. wissenschaftliche Dimension. Trotz hoher Abbruchquoten und zunehmender politischer Relevanz, war lange Zeit wenig über die Ursachen eines Studienabbruchs bekannt. Dies mag auch darin begründet sein, dass es sich beim Studienabbruch um eine späte Bildungsstufe im individuellen Bildungsverlauf handelt, der bereits einige Bildungsentscheidungen und -übergänge vorausgehen und die an den vorherigen Erwerb bestimmter Bildungszertifikate – wie beispielsweise den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) – gebunden ist. Einerseits mag hieraus die Vorstellung resultieren, dass der Abbruch eines Studiums aufgrund der späten Bildungsstufe für eine stets freiwillige Bildungsentscheidung gehalten wird. Andererseits handelt es sich bei Studierenden aufgrund vorheriger Mechanismen im Bildungssystem um eine, in Bezug auf Leistungskriterien und soziale Merkmale, selektive Gruppe (Mare 1980), so dass die Annahme sozialer Ungleichheitsprozesse im Studienabbruch womöglich zunächst nicht plausibel erschien. Beide Annahmen führten dazu, dass Fragen des Studienabbruchs zwar eine hochschulpraktische Bedeutung beigemessen wurde (bspw. ablesbar am

¹ Zu nennen wären hier die Themenhefte „Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention“ der *Empirischen Pädagogik* (2016, Jahrgang 30, Heft 3), „Studienabbruch“ der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2019, Jahrgang 22, Heft 5), „Studienabbruch und Studienerfolg“ der *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (2020, Jahrgang 4, Heft 1) sowie der Sammelband „*Studienerfolg und Studienabbruch*“ (2021, Springer VS) herausgegeben von Martin Neugebauer, Hans-Dieter Daniel und André Wolter.

Interesse der Ermittlung von Abbruchquoten), sich nicht zwangsläufig aber auch eine wissenschaftliche Relevanz begründen ließ. Auch hier möchte diese Arbeit ansetzen und zeigen, dass trotz Selektivitäten im Hochschulzugang (Kracke et al. 2018; Schneider et al. 2017), leistungsbezogene und vor allem soziale Merkmale für den Studienabbruch sowie die anschließende Neuorientierung von Bedeutung sind.

1.1. Definition, Umfang und Gründe des Studienabbruchs in Deutschland

Zunächst einmal gilt es zu klären, was eigentlich unter einem Studienabbruch verstanden wird. „Studienabbrecher*innen sind Personen, die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, aber das deutsche Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen“ (Heublein et al. 2020, S. 2). Diese Definition bildet insgesamt die Grundlage für die Arbeit, lediglich in Teilstudie 4 wird aus methodischen Gründen eine andere Arbeitsdefinition angelegt. Damit grenzt sich ein Studienabbruch von anderen möglich Entscheidungen bzw. Ereignissen im Studienverlauf ab. Personen, welche das Studium zwar aufgeben, sich aber sofort in ein weiteres Studium immatrikulieren, haben demnach das deutsche Hochschulsystem nicht verlassen. Sie sind nach der obigen Definition keine Studienabbrecher*innen, sondern werden als Hochschulwechsler*innen begriffen. In dieser Logik stellt auch der Fachwechsel innerhalb einer Hochschule keinen Studienabbruch dar. Diese Form der Bildungsentscheidung ist zudem durch hochschulübergreifende Datenquellen bzw. administrative Daten schlecht zu quantifizieren, da keine Exmatrikulation vorliegt und die Personen somit nicht in etwaige Stichproben – beispielsweise im Rahmen des Untersuchungsdesigns der DZHW-Exmatrikuliertenstudien – gelangen oder in amtlichen Daten sichtbar werden. Zurückliegende Fachwechsel können jedoch selbstverständlich über Befragungen und die individuellen Angaben der Befragten selbst erhoben werden.

Die Studienabbruchquoten in Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen bewegen sich in den letzten Jahren auf einem konstant hohen Niveau knapp unter der 30%-Marke (Heublein et al. 2020). Trotz zahlreicher und vielseitiger Bemühungen der Hochschulen zur Sicherung des Studienerfolgs konnte hier zwischen 2010 und 2018² keine Reduzierung der Quoten erreicht werden (ebenda). Dies ist auch anhaltend hohen Studienabbruchquoten in einzelnen Fächergruppen geschuldet, wie den Geisteswissenschaften/Sport, Mathematik- und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, in denen Abbruchquoten von über 30%, vereinzelt auch über 40%, vorliegen.

Weitere Schätz- und Berechnungsverfahren konstatieren geringere Abbruchquoten als das DZHW. Das Statistische Bundesamt gibt für die Studienanfängerkohorten 2007-2011 im Bachelorstudium Erfolgsquoten von 76-80% an, woraus sich demnach Schwundquoten zwischen 20-24% ergeben (Statistisches Bundesamt 2021).³ Tieben (2016) und Schnepf (2017) nutzen für ihre Berechnungen retrospektive Lebensverlaufsdaten und finden für Geburtskohorten von 1940-1980 noch geringere Abbruchquoten von 14-15%. Wenngleich die teils starken Abweichungen in den errechneten Quoten irritieren, so sollte sich ein Großteil des jeweiligen Unterschieds auf die jeweils zugrundeliegende

² Die Jahreszahlen geben die korrespondierenden Jahrgänge von Absolvent*innen an. Zur genauen Beschreibung der Berechnung von Studienabbruchquoten über den Abgleich von Studienanfänger- und Absolventenjahrgängen siehe ebenfalls Heublein et al. 2020.

³ Die Schwundquote umfasst alle zuvor immatrikulierten Personen, die das Studium ohne Abschluss verlassen, unabhängig davon, ob sie sich im Anschluss sofort an einer (anderen) Hochschule immatrikulieren oder das Hochschulsystem verlassen. Die Gruppe der Studienabbrecher stellt somit eine Teilmenge des Schwundes dar bzw. fallen Studienabbruchquoten geringer aus als Schwundquoten.

Schätz- und Berechnungsmethodik, die Art der Daten, die Definition des Abbruchbegriffs bzw. der Grundgesamtheit, die Beobachtungsdauer sowie Kohorteneffekte zurückführen lassen.⁴

Administrative Daten zur Berechnung von Studienabbruchquoten fehlen bislang. Neugebauer et al. (2019) sehen in der Einführung der Studienverlaufsstatistik eine Verbesserung dieser Situation, da individuelle Studienverläufe über verschiedene Hochschulstandorte hinweg zu beobachten sein werden. Dieses Verfahren sollte eine adäquate Berechnung von Studienabbruchquoten ermöglichen, welche ohne Schätzverfahren und damit einhergehender Irrtumswahrscheinlichkeit auskommt.

In grundständigen Studiengängen sind die Gründe, die zu einem Abbruch des Studiums führen, vor allem leistungsbezogen (Heublein et al. 2017). Nach Heublein et al. (2017) geht ein knappes Drittel (30%) der Studienabbrüche im Bachelorstudium auf Leistungsprobleme zurück. Jeweils etwa ein Sechstel der Studienabbrecher*innen eines Bachelorstudiums begründet den Studienabbruch mit mangelnder Studienmotivation (17%) oder dem Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (15%). Etwas weniger bedeutsam sind finanzielle sowie persönliche Gründe (jeweils 11%). Eine untergeordnete Rolle spielen berufliche Alternativen (6%), Studienbedingungen (5%), die familiäre Situation (4%) sowie Aspekte der Studienorganisation (1%). Der Studienabbruch im Bachelorstudium erfolgt im Durchschnitt nach 3,8 Fachsemestern. Knapp die Hälfte der Studienabbrecher*innen verlassen das Studium bereits in den ersten zwei Semestern und nur rund 10% nach dem siebten Semester.

1.2. Forschungsstand, Forschungslücken, Forschungsfragen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit dem Forschungsstand, den Forschungslücken und den Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Arbeit ausgemacht, entwickelt und bearbeitet wurden. Der Forschungsstand wird im Folgenden separat für die Erklärung des Studienabbruchs sowie der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung dargelegt (Abschnitte 1.2.1 und 1.2.2). Im Anschluss erfolgt die Zusammenführung beider Untersuchungsgegenstände im Rahmen der Identifikation von Forschungslücken sowie der Ableitung der Forschungsfragen dieser Arbeit (Abschnitt 1.2.3).

1.2.1. Studienabbruch

Die Forschungslage zum Studienabbruch hat sich seit Beginn dieses Dissertationsprojekts recht dynamisch entwickelt. Es existieren mittlerweile einige Studien, die sich den Einflussfaktoren auf den Studienabbruch widmen. Im Folgenden wird der Forschungsstand hierzu in konzentrierter Weise besprochen. Die Darstellung erfolgt dabei am studentischen Lebenslauf orientiert, beginnend mit möglichen vorhochschulischen Einflussfaktoren, über die Studieneingangsphase, den Studienprozess selbst, bis hin zu Faktoren, die in den Lebensumständen der Studierenden zu suchen sind. Der Fokus der Darstellung des Forschungsstandes liegt dabei insbesondere auf Arbeiten für das deutsche Hochschulsystem, selten aber auch auf internationalen Arbeiten, wenn diese als einschlägig und prinzipiell auf das deutsche Hochschulsystem übertragbar zu erachten sind.

Ein Teil der Forschungsarbeiten setzt sich dabei theoriegeleitet, etwa mit Überlegungen zum Rational Choice-Ansatz, primären und sekundären Effekten oder Statusermotiven, mit den verschiedenen Bildungswegen und -übergängen an die Hochschule und ihrer Bedeutung für einen späteren Studienabbruch auseinander. Je nach gewähltem Pfad lassen sich hier jedoch unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen und daraus folgend unterschiedliche Kompetenzfortschritte annehmen (Hanushek und

⁴ Neugebauer et al. (2019) liefern eine knappe, aber überzeugende Darstellung der jeweiligen Schätz- und Berechnungsverfahren und diskutieren Ursachen für die teils stark abweichenden Quoten. Ausführliche Erläuterungen des jeweiligen methodischen Vorgehens, teilweise auch in Abgrenzung zu den Verfahren anderer Autor*innen/Institutionen, finden sich in den Originalpublikationen von Heublein et al. (2020), dem Statistischen Bundesamt (2021), Tieben (2016) und Schnepf (2017).

Wössmann 2006; Maaz et al. 2008). Des Weiteren bestehen Differenzen in qualitativer Hinsicht (Neugebauer und Schindler 2012; Neugebauer et al. 2013), insbesondere zwischen allgemeinbildenden gymnasialen sowie beruflich geprägten Schultypen. Während die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ (Kultusministerkonferenz 2021) vermittelt, liegt der Fokus an beruflich geprägten Schultypen eher auf berufspraktischem Wissen (Baethge 2011; Müller und Schneider 2013). Der Übergang in das Hochschulsystem kann sich daher aufgrund einer mangelnden Passung zwischen schulisch erworbenen und hochschulseitig geforderten Kenntnissen und Fähigkeiten als schwierig gestalten (Powell und Solga 2011; Müller und Schneider 2013), was sich in einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit bei Studierenden mit nicht-gymnasialer HZB ausdrückt (Heublein et al. 2017).

Ähnliches könnte für Berufsausbildungen gelten, die vor dem Studium absolviert wurden, da hier im Falle einer späteren Studienaufnahme ebenfalls die bereits beschriebenen Passungsprobleme zu erwarten sind. Eine nach Erwerb der HZB aufgenommene Berufsausbildung stellt zunächst eine Abkehr von akademischen Bildungswegen dar (Becker und Hecken 2008), durch die womöglich zuvor erworbenes schulisches Wissen in Vergessenheit gerät und im Falle einer späteren Studienaufnahme nicht hinreichend abrufbar ist. Allerdings spiegelt sich im Forschungsstand dazu keine klare Befundlage wider (Blüthmann et al. 2008). Aktuelle Ergebnisse auf Basis neuerer Daten von Dahm und Kerst (2016) sowie Dahm et al. (2018) deuten darauf hin, dass eine Berufsausbildung vor Studienaufnahme keinen signifikanten Effekt in Bezug auf einen Studienabbruch ausübt.

Eine Vielzahl von Studien belegt den Zusammenhang zwischen psychologischen bzw. kognitiven Merkmalen und Studienabbruch (Blüthmann et al. 2008; Brandstätter und Farthofer 2003). Insbesondere die Note bei HZB-Erwerb gilt gemeinhin als valider Prädiktor weiterer Bildungserfolge. So weisen Trapmann et al. (2007) den Zusammenhang zwischen schulischen und akademischen Leistungen nach. Brandstätter und Farthofer (2002) sehen die Abiturnote, gerade aufgrund ihrer Kombination aus kognitiven Fähigkeiten und motivationalen Aspekten (Blüthmann et al. 2008), sogar als den besten Prädiktor für Studienerfolg an. Bei der Betrachtung psychologischer Merkmale als mögliche Einflussfaktoren auf einen Studienabbruch stellt sich insbesondere die Frage, wie im Hinblick auf die Erklärung von Bildungserfolg mit zeitinstabilen und somit situativ zu beeinflussenden (etwa durch problematische Studien-situationen) psychologischen Merkmalen umzugehen ist, um Kausalitätsprobleme zu vermeiden. Als mögliche psychologische Einflussgrößen auf einen Studienabbruch rücken daher besonders die Persönlichkeitsmerkmale der Big Five in den Analysefokus einiger Studien, da diese als relativ zeitstabil gelten (van Bragt et al. 2011) und daher nur minimal situativen Einflüssen unterliegen. Van Bragt et al. (2011) untersuchen bspw. den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Studienleistungen bzw. Studienverbleib und finden im Einklang mit vorausgegangen Arbeiten einen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit und guten Studienleistungen sowie einer hohen Wahrscheinlichkeit des Verbleibs im Studium.

Die richtige Studienfachwahl wird in der Studienabbruchforschung häufig als entscheidend dafür angesehen, die Studienmotivation über die gesamte Studiendauer aufrechtzuerhalten und somit einem Studienabbruch entgegenzuwirken. Als abbruchhemmend gilt eine Studienfachwahl, die insbesondere intrinsischen Motiven, wie zum Beispiel einem stark ausgeprägten Fachinteresse, folgt (Blüthmann et al. 2008). Uneinheitlich ist die Forschungslage bezüglich extrinsischer Wahlmotive, wie etwa der beruflichen Verwertbarkeit des Studienfachs. Es besteht eine unsichere Evidenz, ob und in welchem Maße diese Motivlage einen Studienabbruch begünstigt, im Besonderen dann, wenn sie nicht durch starke intrinsische Motive gestützt wird (ebenda).

Die von Tinto (1975) postulierten theoretischen Annahmen zu sozialer und akademischer Integration sind Bestandteil zahlreicher empirischer Arbeiten. Die Bedeutung beider Faktoren für das Risiko eines Studienabbruchs ist somit für das deutsche Hochschulsystem insgesamt gut belegt (Klein et al. 2019; Troche et al. 2014). Ein geringes Maß an sozialer und akademischer Integration, gemessen an Interaktionen mit Kommiliton*innen und Lehrenden an der Hochschule, der Bindung an studienexterne peers sowie der intellektuellen Entwicklung im Studium, begünstigt einen Studienabbruch.

Potenzielle hochschulische Einflussgrößen auf einen Studienabbruch sind Studienbedingungen und Studienanforderungen. Blüthmann et al. (2008) zeigen, dass die Mechanismen zwischen einem Abbruch aufgrund von Studienbedingungen und denen aufgrund von Studienanforderungen variieren. Personen, die ihr Studium aufgrund unzureichender Studienbedingungen aufgeben, weisen ein hohes Maß an Fachinteresse und vergleichsweise gute HZB-Noten auf. Hierbei handelt es sich demnach um relativ motivierte und leistungsstarke Personen, die womöglich eine vergleichsweise geringe Toleranz gegenüber einer problematisch empfundenen Studienorganisation (etwa die Überfüllung oder Verfügbarkeit von Lehrveranstaltungen) bzw. Betreuung im Studium (vor allem durch Lehrende selbst) aufweisen. Studienabbrüche aufgrund von Studienanforderungen lassen sich dagegen vor allem auf vergleichsweise schlechte HZB-Noten, Krankheit, persönliche Krisenereignisse sowie eine eher extrinsische Studienfachwahl zurückführen (ebenda). Zudem tragen auch hochschulexterne Lebensbedingungen zu einem Studienabbruch aufgrund von Studienanforderungen bei.

Im Sinne der Rational Choice-Theorie lassen sich strukturelle Merkmale außerhalb der Hochschule, etwa Finanzierungsaspekte, Erwerbstätigkeit oder Fahrtzeiten zur Hochschule, als zeitliche bzw. finanzielle Kosten des Studiums begreifen. Fallen diese vergleichsweise hoch aus, geht dies mit einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit einher (Isleib und Woisch 2018). Auch die Bedeutung unsicherer Studienfinanzierung ist gut belegt (Stinebrickner und Stinebrickner 2008). Der mögliche abbruchfördernde Einfluss von studienbegleitenden Erwerbstätigkeiten wird dagegen kontrovers diskutiert (Brandstätter und Farthofer 2003). Zwar gehen durch Erwerbstätigkeit zeitliche Ressourcen für das Studium und die Integration an der Hochschule verloren, jedoch leistet sie einen Beitrag zur Studienfinanzierung und – vor allem bei fachlicher Nähe zum Studium, bspw. im Rahmen einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft – möglicherweise auch zur fachlichen Vertiefung und zur Identifikation mit dem Studienfach (Heublein et al. 2017). Die aktuellere empirische Befundlage spricht für eine solche abbruchmindernde Wirkung von studentischer Erwerbstätigkeit, unter der Bedingung, dass diese mit einem moderaten Stundenumfang bzw. fachnah erfolgt (Choi 2017; Isleib und Woisch 2018).

Für die Frage der Fortsetzung oder des Abbruchs des Studiums werden von den Studierenden jedoch nicht nur Kosten der Handlungsalternativen erwogen. Auch die anderen Bestandteile klassischer werterwartungstheoretischer Modelle werden von den Akteuren gegeneinander abgewogen und leisten einen Beitrag zur Erklärung des Studienabbruchs. Die Analysen von Barry und Okun (2011) können bspw. als eine Art werterwartungstheoretische Ergänzung des Tinto-Modells sozialer und akademischer Integration begriffen werden. Die analysierten Merkmale „satisfaction level“, „investment size“ und „quality of alternatives“ können im Sinne werterwartungstheoretischer Erklärungen als Erträge, Kosten sowie mögliche externe, also nicht auf das gegenwärtige Studium bezogene, Erträge bzw. als Opportunitätskosten verstanden werden.

Die Studie zeigt, dass eine geringe Zufriedenheit mit dem Studium (als möglicher Ertrag) sowie attraktive Alternativen⁵ zum Studium (im Sinne von Opportunitätskosten) Abbruchintentionen begünstigen.

In der Gesamtschau lässt sich konstatieren, dass ein Studienabbruch selten auf einen einzelnen Einflussfaktor zurückzuführen ist (Heublein et al. 2017). Vielmehr zeigt sich, dass theoretisch wie empirisch von einer Vielzahl möglicher Einflussfaktoren auszugehen ist, die auf unterschiedlichen Ebenen wirken und sich teilweise gegenseitig bedingen.

1.2.2. Neuorientierung nach Studienabbruch

Seit kurzer Zeit hat sich die wissenschaftliche Debatte um Studienabbruch weiter ausdifferenziert. Sie richtet ihren Blick nun nicht alleinig auf den Studienabbruch als vermeintlich „defizitäres Ereignis“, sondern legt einen breiteren inhaltlichen und zeitlichen Analysefokus an. In Bezug auf die inhaltliche Seite führt die Sichtweise auf Studienabbruch weg von der Wahrnehmung als bildungsbiografischer Malus, hin zu einer Wahrnehmung als mehr oder weniger bewusste Entscheidung(skorrektur) der Studierenden. Diese rücken somit als bewusst handelnde Akteure stärker in den Mittelpunkt der Analyse des Studienabbruchs. Dieser wird weniger mit mangelhafter Leistungsfähigkeit begründet, sondern vielmehr der bewussten Umorientierung bzw. Wahl einer womöglich attraktiveren Alternative zum Studium zugeschrieben. Damit weitet sich auch der zeitliche Analysefokus auf die Phase nach einem Studienabbruch aus. Studienabbruch ist Teil der bildungsbiografischen Umorientierung an die sich verschiedene Bildungs- und Berufsoptionen anschließen – etwa die Rückorientierung hin zu akademischer Bildung, der Übergang in die berufliche Ausbildung oder die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. In der individuellen Bildungsbiografie ist der Studienabbruch somit nicht der Endpunkt, sondern einer von mehreren möglichen Bestandteilen von nicht-linearen Bildungsverläufen.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Neuorientierung nach einem Studienabbruch erfordert auch eine alternative Definition des Studienabbruchbegriffs. Sollen alle denkbaren Wege nach einem Studienabbruch analysiert werden, beinhaltet dies auch die zeitnahe Rückkehr in ein weiteres Studium nach Exmatrikulation bzw. Hochschulwechsel. Eine enge Studienabbruchdefinition, die gerade das endgültige Verlassen des Hochschulsystems in den Mittelpunkt stellt, ist somit nicht geeignet. Hierbei würden sowohl zeitnahe als auch verzögerte weitere Studienphasen a priori ausgeschlossen. Analysen der Neuorientierung nach einem Studienabbruch verlangen daher nach einer weiten Abbruchdefinition, wie sie vorliegend in Teilstudie 4 oder etwa in den Arbeiten von Tieben (2016, 2020) angewendet wird. Studienabbruch wird hier als Verlassen der Hochschule ohne Abschluss verstanden. Das (möglicherweise endgültige) Ausscheiden aus dem Hochschulsystem ist nicht Teil der Definition, sondern vielmehr Gegenstand der empirischen Analyse der möglichen Wege nach einem Studienabbruch.

Im Hinblick auf das Thema Neuorientierung nach einem Studienabbruch existiert für das deutsche Hochschulsystem nahezu keine systematische Forschung. Ausnahmen stellen die Arbeiten von Heublein et al. (2017; 2018) sowie Tieben (2016, 2020) dar. Heublein et al. (2017) und Heublein et al. (2018) untersuchen die Tätigkeiten von Studienabbrecher*innen etwa ein halbes Jahr (Heublein et al. 2017) sowie zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation (Heublein et al. 2018). Beide Studien zeigen, dass große Anteile der Studienabbrecher*innen nach ihrer Exmatrikulation in eine Berufsausbildung oder

⁵ Die Alternativen sind in der Studie von Barry und Okun (2011) allerdings studienbezogen. Die Befragungsteilnehmer*innen sollten hier die gegenwärtige Hochschule sowie die Hochschule angeben, an der sie am wahrscheinlichsten immatrikuliert wären, wenn ein Studium an der jetzigen Hochschule nicht zustande gekommen wäre. Anschließend sollten die Befragten beide Institutionen anhand verschiedener Kriterien miteinander vergleichen, so dass sich aus dieser Bewertung ein Indikator für die individuelle Qualität einer möglichen Ausbildungsalternative an einer anderen Hochschule ergibt.

Berufstätigkeit übergehen und nur ein geringer Teil zunächst arbeitslos wird. Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation befinden sich 43% der Studienabbrecher*innen in Berufsausbildung, 31% gehen einer Berufstätigkeit nach und 11% sind arbeitslos (Heublein et al. 2017). Allerdings sind die Ergebnisse beider Studien nur eingeschränkt aussagekräftig, da die Autor*innen jeweils eine enge Studienabbruchdefinition anwenden. Studienabbrecher*innen, die zum Befragungszeitpunkt der Studie von Heublein et al. (2017), also innerhalb der ersten sechs Monate nach Exmatrikulation, bereits ein neues Studium aufgenommen haben, sind nicht Bestandteil der Analysen. Prozentuiert man nun jedoch auf die Gruppe der Studienabbrecher*innen, die allerdings keine Personen mit zeitnahe Hochschulwechsel enthält, führt dies zu einer Überschätzung der Anteile nicht-akademischer Wege. Dennoch liefert die Studie erste Erkenntnisse zu hochschulart-, abschlussart- und fächergruppenspezifischen Unterschieden in der Neuorientierung nach einem Studienabbruch. Studienabbrecher*innen von Universitäten, aus Bachelorstudiengängen und aus MINT-Fächern nehmen vergleichsweise oft eine Berufsausbildung auf, während Studienabbrecher*innen aus Fachhochschulen sowie aus Studiengängen mit dem Abschlussziel Staatsexamen eher in eine Berufstätigkeit übergehen.

Die Studie von Heublein et al. (2018) nutzt die gleiche Ausgangsbefragung, allerdings ergänzt um Daten einer Zweitbefragung, welche monatsgenaue Angaben über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren nach Exmatrikulation enthält. Allerdings wurden auch in diesen Analysen die Studienabbrecher*innen systematisch ausgeschlossen, die zeitnah nach ihrer Exmatrikulation ein weiteres Studium aufnehmen.⁶ Eine uneingeschränkt explorative Analyse der Neuorientierung nach Studienabbruch, die alle denkbaren Wege in den Blick nimmt, liegt demnach auch hier nicht vor. Gleichwohl ist mit dem vergleichsweise langen Beobachtungszeitraum von zweieinhalb Jahren eine gute Datenbasis für die Analyse der beruflichen und bildungsbezogenen Neuorientierung nach Studienabbruch gegeben. Zudem wenden die Autor*innen hier recht komplexe statistische Analyseverfahren an und liefern erste Erkenntnisse zur Bedeutung von herkunftsspezifischen sowie bildungsbiografischen Merkmalen für die Neuorientierung nach Studienabbruch. Die Autor*innen identifizieren mittels Sequenz- und Clusteranalysen fünf Übergangstypen nach einem Studienabbruch und zeigen, dass insbesondere Studienabbrecher*innen mit zwei akademisch ausgebildeten Elternteilen eine verzögerte Rückkehr in ein weiteres Studium vollziehen. Multivariate Analysen ergeben eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit von Akademikerkindern gegenüber Personen aus nicht-akademischen Haushalten, nach einem Studienabbruch eine Berufsausbildung im Gegensatz zu einem erneuten Studium aufzunehmen.⁷

Die Studie von Heublein et al. (2018) deutet ebenfalls an, dass die Neuorientierung nach Studienabbruch auch mit bildungsbiografischen Merkmalen variiert. So hat von den Studienabbrecher*innen, die vor dem Studium keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation etwa ein Viertel (24%) einen berufsqualifizierenden Abschluss erworben, bei Studienabbrecher*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung vor dem Studium dagegen lediglich etwa ein Zehntel (9%). Zudem befinden sich zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation vor allem Studienabbrecher*innen in Berufsausbildung, die einen solchen Abschluss nicht bereits vor dem Studium erworben haben (42% gegenüber 16% derjenigen mit Berufsausbildung vor dem Studium). Sofern jedoch bereits vor der Studienaufnahme eine abgeschlossene Berufsausbildung vorlag, orientieren sich die Studienabbrecher*innen nach ihrer Exmatrikulation vor allem in Richtung Erwerbstätigkeit (46%), wohingegen nur ein kleiner Teil der Studienabbrecher*innen ohne vorherige Berufsausbildung erwerbstätig wird (9%). Leichte Unterschiede in den Übergängen nach Studienabbruch zeigen sich in der Studie auch im Hinblick auf die Art der erworbenen HZB. Studienabbrecher*innen mit gymnasial

⁶ Die Befragung richtete sich an Exmatrikulierte aus dem Sommersemester 2014. Aus der Gruppe der Studienabbrecher*innen wurden diejenigen Personen ausgeschlossen, welche sich direkt im darauf folgenden Wintersemester 2014/2015 wieder an einer deutschen Hochschule immatrikuliert haben.

⁷ Oder invers ausgedrückt: Akademikerkinder nehmen im Vergleich zu Personen aus nicht-akademischen Familien nach einem Studienabbruch wahrscheinlicher ein erneutes Studium anstatt einer Berufsausbildung auf.

erworbener HZB neigen eher zu einer verzögerten Aufnahme eines weiteren Studiums bzw. zum schnellen Übergang in die berufliche Ausbildung, während Personen mit nicht-gymnasialer HZB eher dauerhaft erwerbstätig werden. In der multivariaten Analyse zur Erklärung der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung (gegenüber der Referenzkategorie der Aufnahme eines weiteren Studiums) zeigen die Effektrichtungen zwar in die deskriptiv induzierte Richtung, allerdings sind die Koeffizienten jeweils nicht signifikant.

Die Studien von Tieben (2016, 2020) nutzen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die eine uneingeschränkte explorative Analyse der Werdegänge nach einem Studienabbruch ermöglichen. Sie können auch multivariat zeigen, dass Personen mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung im Falle eines Studienabbruchs unwahrscheinlicher an die Hochschule zurückkehren als Personen ohne beruflichen Abschluss. Dieser Unterschied lässt sich zwar reduzieren, wenn für individuelle bzw. soziodemografische sowie institutionelle Faktoren kontrolliert wird, bleibt aber auch dann noch signifikant ($p < 0.05$). Für Studienabbrecher*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung scheint es naheliegend, dass nach dem Studienabbruch eine Erwerbstätigkeit auf Basis des erworbenen Berufsabschlusses aufgenommen wird. Die Studie von Tieben (2020) liefert auch Hinweise auf das Verhalten nach einem Studienabbruch in Abhängigkeit von herkunftsspezifischen Merkmalen. Studienabbrecher*innen mit mindestens einem akademisch ausgebildeten Elternteil nehmen – ebenfalls unter Kontrolle weiterer soziodemografischer und institutioneller Variablen – wahrscheinlicher wieder ein Studium auf als Studienabbrecher*innen aus nicht-akademischen Haushalten.

Für den internationalen Kontext zeigen die ländervergleichenden Analysen von Schnepf (2017), dass in der Mehrheit der betrachteten europäischen Länder Studienabbrüche nicht dauerhaft zum Ausscheiden aus dem akademischen System führen. Oftmals findet eine Rückkehr in die tertiäre Bildung statt. Zudem ist nicht von ausbleibendem Berufserfolg der Studienabbrecher*innen auszugehen. Sie erreichen dennoch hochrangige Arbeitsmarktpositionen und schneiden hierbei teilweise sogar besser ab als die Absolventen*innen nicht-tertiärer Bildungswege.

Für die wissenschaftliche Untersuchung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch ergeben sich – in ähnlicher Weise wie bei Analysen zum Studienabbruch selbst – zwei Forschungsdesiderata. Das Problem des Mangels an geeigneten Daten ist bei der Untersuchung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch noch evidenter als bei Studien zum Studienabbruch. Insgesamt liegen nur wenige geeignete, hochschulübergreifende Analysedaten vor, welche eine Identifikation von Studienabbrüchen ermöglichen. Studierendebefragungen⁸ scheiden von vornherein als mögliche Datenquelle aus, da sich hier lediglich Studienabbruchintentionen erfragen lassen. Der eigentliche Studienabbruch als Ausgangspunkt für die weitere Neuorientierung wurde demnach noch nicht vollzogen. Verlaufstypen nach einem Studienabbruch könnten idealerweise mit Längsschnittstudien abgebildet werden. Hierbei besteht jedoch das Problem der Panelmortalität. Es ist davon auszugehen, dass Studienabbrecher*innen systematisch seltener für Folgebefragungen innerhalb eines Panels zur Verfügung stehen, weil sie entweder nicht mehr erreichbar sind oder sich durch hochschulbezogene Befragungen nicht mehr angesprochen fühlen (Tieben 2016). Dieses Problem besteht auch im Falle von retrospektiven Lebensverlaufsdaten bzw. (wiederholten) Querschnittsbefragungen von Exmatrikulierten. Auch hier ist davon auszugehen, dass insbesondere Studienabbrecher*innen eine geringere Teilnahmequote in den Befragungen gegenüber Absolvent*innen aufweisen. Der Vergleich der Gruppengrößen von Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen würde hier zu Überschätzungen des Unterschieds führen. Das Problem mangelnder Teilnahme von Studienabbrecher*innen wird jedoch dann abgemildert, wenn sich die Analysen ausschließlich auf diese Gruppe beziehen. Jedoch besteht auch hier die Gefahr von

⁸ Bspw. die Sozialerhebung des DZHW gemeinsam mit dem Deutschen Studentenwerk (DSW) und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz oder das Deutsche Studierendensurvey, welches ebenfalls von der AG Hochschulforschung durchgeführt wird.

systematischen Verzerrungen, etwa indem insbesondere erfolgreiche Studienabbrecher*innen – im Sinne einer raschen Studienrückkehr oder Aufnahme einer Erwerbstätigkeit – an den Befragungen teilnehmen könnten. Diese Selektivitätsprobleme in der Befragungsteilnahme stellen jedoch ein generelles Problem der quantitativen empirischen Sozialforschung dar. Konkrete Annahmen zur Teilnahmeselektivität innerhalb der Gruppe der Studienabbrecher*innen liegen noch nicht vor, dennoch sollten etwaige Mechanismen im Studiendesign kritisch geprüft und im Rahmen der Analysen und Ergebnisinterpretation diskutiert werden. Entscheidend beim Umgang mit Verlaufsdaten sind daher vor allem Fragen des konkreten methodischen Vorgehens. Hierbei sollte bedacht werden, dass ex ante keine Gruppen von Studienabbrecher*innen systematisch von den Analysen ausgeschlossen werden⁹, so dass ein uneingeschränkt exploratives Vorgehen verhindert wird.

1.2.3. Forschungslücken und Forschungsfragen

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass bislang noch keine systematische Studienabbruchforschung für den deutschen Hochschulkontext vorliegt. Zwar existieren einige Forschungsarbeiten und es liegen Fördermittel zur Erforschung von Fragestellungen zum Studienabbruch bzw. abbruchverwandter Themen bereit, dennoch bestehen nach wie vor theoretische, empirische und methodische Desiderata in der allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs. Zudem ist nahezu nichts zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Studienabbruch bekannt, eine Frage, die mit Blick auf Diskussionen zu Bildungsgerechtigkeit eine gesellschaftliche und hochschulpolitische Relevanz hat, aber auch den wissenschaftlichen Diskurs der Bildungs- und Hochschulforschung zur Bedeutung sozialer Ungleichheit an späten Bildungsstufen bereichert. Ebenso liegt bislang nur eine rudimentäre Forschung zu Neuorientierungsprozessen nach einem Studienabbruch sowie zum Einfluss der sozialen Herkunft auf diese Neuorientierung vor. Die vorliegende Arbeit fragt somit nach den Erklärungsfaktoren des Studienabbruchs und der anschließenden Neuorientierung sowie der Bedeutung der sozialen Herkunft für beide Prozesse. Dabei sollen bisherige theoretische, empirische und methodische Desiderata bisheriger Forschungsbemühungen adressiert werden.

Im Hinblick auf Fragen des Studienabbruchs versucht die Arbeit erstens die Forschungsbemühungen theoretisch auf eine breitere Grundlage zu stellen. Die ausführliche Aufarbeitung und Kategorisierung des Forschungsstandes mündete in eine theoretische Heuristik, welche den theoretischen Überbau dieser Dissertation bildet und den Teilstudien 1 und in abgewandelter Form auch Teilstudie 2 zugrunde liegt. Es handelt sich dabei nicht um eine eigene Studienabbruchtheorie, sondern vielmehr um eine verständnisgenerierende Darstellung, welche die wichtigsten Erkenntnisse bisheriger Forschungsbemühungen bündelt, zueinander in Beziehung setzt und in einer zeitlichen Abfolge darstellt. Intendiert ist, den Studienabbruch als prozesshaftes Bedingungsgefüge mehrerer Faktoren darzustellen. Ein solches Verständnis ist für alle Teilstudien der vorliegenden Dissertation – auch der zur Neuorientierung nach einem Studienabbruch – unabdingbar. Gleichzeitig sollen durch diese Aufarbeitung bisherige Forschungsbemühungen systematisiert werden. Durch diese theoretische Fundierung hebt sich diese Arbeit zum einen von einem Großteil bisheriger Forschungsbemühungen für das deutsche Hochschulsystem ab und bietet zum anderen Anschlussfähigkeit für weitere Arbeiten.

Zweitens hat diese Arbeit das Ziel, empirisch multivariat und begründet vorzugehen. Dieses Vorgehen resultiert dabei zum einen aus der bereits erwähnten theoretischen Fundierung der Analysen, zum anderen aber auch daraus, durch bisherige empirische Forschung nachgewiesene oder hochschulpraktisch bedeutsame potentielle Einflussfaktoren auf den Studienabbruch sowie die anschließende Neuorientierung, wie beispielsweise Studienbedingungen, in die eigenen Analysen zu integrieren. In den Teilstudien 1 und 2 wird durch simultane Schätzung mehrerer potentieller Faktoren sichergestellt, dass der Studienabbruch in seiner Komplexität und Prozesshaftigkeit empirisch korrekt

⁹ wie bspw. bei Heublein et al. (2018) aus Konsistenzgründen zur vorausgegangenen Studie

abgebildet wird, gleichzeitig aber auch Netto-Effekte einzelner Determinanten ausgewiesen werden können. Teilstudie 3 leitet theoretisch begründete Merkmale ab, die für die Erklärung des herkunftsspezifischen Unterschieds im Studienabbruch herangezogen werden können. Teilstudie 4 untersucht, ebenfalls auf Basis theoretischer Überlegungen, Erklärungsfaktoren für die Neuorientierung nach einem Studienabbruch. Insbesondere steht hier im Fokus, durch welche theoretisch ableitbaren Merkmale sich Herkunftsdisparitäten in den verschiedenen Handlungsalternativen ergeben könnten.

Eine möglichst valide Erklärung des Studienabbruchs, die im Idealfall verallgemeinerbare Aussagen für das deutsche Hochschulsystem ermöglicht, ist drittens abhängig von den zugrundeliegenden Daten. Bisherige Studien zur Erklärung des Studienabbruchs nutzen dabei häufig hochschuleigene Befragungen, mit entsprechend geringer Fallzahl, problematischer Verallgemeinerbarkeit und Reichweite der Befunde. Bei den Teilstudien dieser Arbeit standen jedoch hochschulübergreifende, bundesweite Daten mit entsprechend hohen Fallzahlen zur Verfügung. Innerhalb der Projektkontexte, in denen diese Daten erhoben wurden, waren hierbei jedoch auch bestimmte Setzungen notwendig. Es kann somit zwar nicht von reinen Zufallsstichproben gesprochen werden. Bei der Gewinnung von Hochschulen wurden dennoch bestimmte Repräsentativitätskriterien angelegt – etwa betreffend die Verteilung nach Hochschulart (Universitäten, Technische Universitäten, Fachhochschulen) und Region (Bundesländer) sowie die Kombination beider Kriterien. Auch wenn somit unklar ist, inwieweit die Daten vollständig repräsentativ sind, so lässt sich dennoch davon ausgehen, dass die Ergebnisse das Studienabbruchgeschehen sowie Prozesse der anschließenden Neuorientierung für den deutschen Hochschulkontext in hohem Maße abbilden. Insgesamt sollte sich die vorliegende Arbeit damit auch in Bezug auf die zugrunde liegende Datenqualität sowie den Geltungsbereich der Daten von einem Großteil der bisherigen Forschungsarbeiten abheben.

1.3. Theoretische Grundlagen zur Erklärung des Studienabbruchs

Bislang existiert zur Erklärung des Studienabbruchs keine allgemeine Theorie, es liegt jedoch eine Vielzahl von möglichen Erklärungsansätzen mit jeweils eigener Schwerpunktsetzung vor. Ein zwischen den theoretischen Konzeptionen übergreifender Konsens scheint darin zu bestehen, Studienabbruch als Prozess zu begreifen (Cabrera et al. 2006; Sarcletti und Müller 2011), wengleich Unterschiede zwischen den Ansätzen vorliegen, wie explizit dies formuliert wird. In diesem Zusammenhang findet in der Studienabbruchforschung eine zunehmende Annäherung an die Lebensverlaufsforschung bzw. an das Konzept der Lebensverlaufsperspektive (Hillmert und Jacob 2010) statt. Daraus ergeben sich noch keine unmittelbaren Erklärungen für den Studienabbruch oder die anschließende Neuorientierung, beide Prozesse können damit in den Kontext des bisherigen Lebensverlaufs eingeordnet und als dessen Bestandteile analysiert werden. Glauser et al. (2019) argumentieren etwa für die ebenfalls späte Bildungsentscheidung des Übergangs in ein Masterstudium, dass „die Chancen für ein späteres Masterstudium mit frühen Bildungsentscheidungen und Strukturen des Studienbeginns mehr oder weniger festgelegt und durch Anreize und Restriktionen der privaten Lebensführung außerhalb des Bildungssystems [...] verstärkt [werden]. In theoretischer Hinsicht bedeutet dies, dass spätere Ausbildungs- und Studienchancen im Allgemeinen und Bildungsentscheidungen im Besonderen nur aus einer Lebensverlaufsperspektive verstanden werden können“ (Glauser et al. 2019, S. 42). Der Grundgedanke darin ist, dass der (bildungsbezogene) Lebensverlauf als sequentielle Abfolge von Bildungsentscheidungen an verschiedenen Bildungsübergängen verstanden wird. Das bedeutet für diese Arbeit, dass der Abbruch eines Studiums sowie die anschließende Neuorientierung, als Folge vorausgegangener Bildungsentscheidungen, Bildungsverläufe und Bildungserfahrungen angesehen werden. Die Lebensverlaufsperspektive ermöglicht somit zwar keine konkreten Annahmen, kann aber als ein übergeordneter Analyserahmen zur Erklärung des Studienabbruchs dienen, bei welchem auch vorausgegangene Bildungsphasen sowie bildungsbiografische Pfadabhängigkeiten in den Blick genommen werden.

Für die Erklärung des Studienabbruchs werden verschiedene theoretische Konzeptionen mit jeweils eigenem Analyseschwerpunkt und -potenzial postuliert. Diese lassen sich in Anlehnung an Cabrera et al. (2006) und Sarcletti und Müller (2011) zu vier theoretischen Kategorien zusammenfassen: die interaktionistische Perspektive, die Perspektive des kulturellen Kapitals, die psychologische Perspektive sowie die Perspektive der rationalen Wahl.¹⁰ Im Folgenden werden die theoretischen Blickwinkel auf den Studienabbruch kurz skizziert.

1.3.1. Interaktionistische Perspektive

Diese theoretische Strömung in der Studienabbruchforschung wurde maßgeblich durch den Ansatz von Spady (1970) und dessen Weiterentwicklung von Tinto (1975) geprägt. Sie beruhen auf dem Durkheimschen Konzept der Anomie (Durkheim 2017) und wenden die dortigen Überlegungen auf die Passung zwischen Individuum (Studierende) und Institution (Hochschulen) an. Studienabbruch wird somit vor allem als Resultat einer mangelnden Integration in das soziale und institutionelle Gefüge an der Hochschule verstanden. Während Spady (1970) die soziale Integration als entscheidende Determinante für einen Studienabbruch benennt, erweitert Tinto (1975) diesen Gedanken um das Konstrukt der akademischen Integration und legt bereits eine Art Verlaufsperspektive an. Die Interaktion zwischen Studierenden und hochschulischem Umfeld ist hier kein singuläres Ereignis, sondern vielmehr ein längere Zeit andauernder Interaktionsprozess. Insbesondere der Ansatz von Tinto kann als komplex und im Rahmen der Studienabbruchforschung als einschlägig bezeichnet werden, so dass sich eine Vielzahl von Forschungsarbeiten hierauf berufen.

Tintos Ansatz richtet seinen Fokus auf individuelle Merkmale bzw. individuelles Verhalten im hochschulischen Kontext. Das Augenmerk der Erklärungen des Studienabbruchs über diese Faktoren liegt zum einen auf den Interaktionen der Studierenden mit ihren Lehrenden und Kommiliton*innen (soziale Integration) sowie zum anderen auf der objektiven (Studienleistungen, Noten) und der subjektiv wahrgenommenen Leistungsentwicklung im Studium (akademische Integration). Über die soziale Integration werden eher gruppenspezifische soziale Werte und Normen vermittelt und verinnerlicht, während akademische Integration eher auf die Adaption allgemeiner Werte und Normen des akademischen Umfelds abstellt. Das Ausmaß des Gelingens beider Arten von Integration führt zu einem unterschiedlichen Grad an Verpflichtung bzw. Zielbindung gegenüber hochschulischer Bildung. Das bedeutet: Je besser den Studierenden ihre soziale Integration gelingt, desto stärker ist ihre Verpflichtung gegenüber der Institution Hochschule. Mit erfolgreicher akademischer Integration wiederum wächst die individuelle Verpflichtung gegenüber dem eigenen Bildungsziel in Form des erfolgreichen Abschlusses des Studiums. Das Ausmaß dieser beiden Aspekte von Verpflichtung wiederum bestimmt die individuelle Tendenz zum Studienabbruch.

Obwohl recht breit rezipiert, ist der Tinto-Ansatz in seinem Erklärungspotential für sogar noch unterschätzt. Er berücksichtigt – ähnlich wie Boudon (1974) für die Erklärung von Bildungsentscheidungen und -übergänge – auch die Herkunftsbedingungen der Studierenden. Während sie bei Boudon jedoch Leistungsmerkmale und Bildungsentscheidungen beeinflussen, stellen soziale Herkunftsaspekte nach Tinto jedoch eine wesentliche Voraussetzung für soziale und akademische Integration dar. Das Gelingen beider Arten von Integration lässt sich nach Tinto demnach auch auf

¹⁰ Die Bezeichnungen der theoretischen Kategorien stammen aus Sarcletti und Müller (2011). Cabrera et al. (2006) finden der dortigen Systematik inhaltlich sehr ähnliche theoretische Kategorien, wählen aber variierende Bezeichnungen. Ansätze der interaktionistischen Perspektive werden hier unter adaptation model subsummiert. Die Perspektive des kulturellen Kapitals findet ihre Entsprechung im structural model, während die psychologische Perspektive als psycho-pedagogic model geführt wird. Schließlich fassen die Autor*innen Ansätze aus der Perspektive der rationalen Wahl als economic model auf.

Merkmale wie den Bildungshintergrund, die Bildungsaspirationen sowie das Unterstützungspotenzial im Elternhaus zurückführen.

In späteren Arbeiten spezifiziert Tinto seine theoretischen Überlegungen weiter aus (Tinto 1988). So differenziert er den Integrationsprozess in das hochschulische Umfeld nochmals in die Integrationsphasen „separation“ (Loslösung vom Elternhaus sowie von peers der Schulzeit), „transition“ (Lernen von hochschulischen Regeln und Normen) und „incorporation“ (Etablierung fester Kontakte, Internalisierung der Regeln und Werte) und fördert damit zum einen ein noch besseres Verständnis des Studienabbruchprozesses, bietet zum anderen aber auch Anhaltspunkte für eine mögliche Operationalisierung sowie empirische Überprüfung seiner Annahmen.

1.3.2. Perspektive des kulturellen Kapitals

Ansätze, die sich auf Annahmen zum kulturellen Kapital bzw. den institutionellen Habitus berufen, richten ihren Fokus ähnlich zur interaktionistischen Perspektive auf die Relation zwischen dem Umfeld an der Hochschule und den Erfahrungen der Studierenden in diesem Umfeld (Thomas 2002). Etwas stärker als im interaktionistischen Ansatz kommt hier der Institution Hochschule sowie dem ihr eigenen institutionellen Habitus eine zentrale Rolle zu. Die Grundannahme besteht darin, dass an der Institution Hochschule ein bestimmter institutioneller Habitus vorliegt, der eine institutionelle Kultur samt gemeinsam geteilten Werten, Normen und gemeinhin akzeptierten Verhaltensweisen umfasst. Mit dem Studienbeginn werden die Studierenden mit diesem institutionellen Habitus konfrontiert. Studienerfolg gelingt dann, wenn es den Studierenden gelingt, sich an den institutionellen Habitus anzupassen. Die Möglichkeiten und Grenzen dieses Anpassungsprozesses werden jedoch durch den milieuspezifischen Hintergrund bzw. die kulturelle Distanz der Studierenden zu akademischer Bildung determiniert. Je stärker diese Distanz ausfällt, desto unwahrscheinlicher ist der Abschlusserwerb bzw. desto wahrscheinlicher ist ein Studienabbruch. Konkret ergibt sich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs aus der Passung zwischen dem institutionellen Habitus und dem durch Sozialisation vermittelten individuellen Habitus (Thomas 2002).

Der institutionelle Habitus kann dabei als Normen- und Wertesystem in sozialen Gruppen beschrieben werden (Bourdieu und Passeron 1977). Dieser ist in alltägliche Handlungen eingebettet und besitzt daher eine unterbewusste Komponente. Er umfasst nicht nur die vorherrschende Kultur in Institutionen oder sozialen Gruppen, sondern auch soziale Beziehungen und Prioritäten, die Handeln (unterbewusst) bestimmen (Yorke und Thomas 2003). Reay (1998) versteht unter dem institutionellen Habitus zudem auch den Einfluss sozialer Gruppen auf individuelles Verhalten vermittelt über eine Organisation, bspw. die Institution Hochschule. Den über die Sozialisation vermittelten individuellen Habitus definiert Robbins (1993, S. 159) wiederum als „disposition to act which individuals acquire in the earliest stages of socialisation and which they consolidate by their subsequent choices in life“.

Eine weitere Grundannahme bei theoretischen Erklärungen über den kulturelles Kapital ist das Bedürfnis sozialer Gruppen zu Reproduktion (Bourdieu und Passeron 1977). Dominante soziale Gruppen bringen demnach das eigene kulturelle Kapital in Bildungsinstitutionen ein und kontrollieren damit die vorherrschenden Normen und Werte – unter anderem ausgedrückt durch Sprache und Verhaltensweisen. In der Konsequenz werden somit auch die zur Verfügung stehenden Bildungs- und Karriereoptionen kontrolliert. Die Prägung der Strukturen in der Hochschule durch das Wissen und die Erfahrungen der dominanten sozialen Gruppe führt dazu, dass Studierende aus Familien mit vergleichsweise geringem Sozialstatus im Vergleich größere Anpassungsleistungen erbringen müssen. Das Ausmaß der Annäherung der Studierenden an den institutionellen Habitus entscheidet letztlich über deren Neigung zum Studienabbruch.

Thomas (2002) benennt insgesamt sieben Faktoren für den Studienabbruch, die zum Großteil durch die Sozialisation durch die Herkunftsfamilie geprägt sind. Neben potentiellen Einflussfaktoren aus den Modellen von Tinto (soziale und akademische Integration) und Bean/Metzner (Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit bzw. deren Umfang), sind dies auch Faktoren, die das Verhältnis zwischen individuellem und institutionellem Habitus beeinflussen. Auf individueller Seite sind dies die akademische Vorbereitung, im Sinne der konkreten Studienvorbereitung, akademische Erfahrungen (bspw. Curricula, Lehr- und Lernerfahrungen, Kontakte, Flexibilität im Studium, Zugang zu Veranstaltungen), familiäre Unterstützung sowie Erwartungen an die Institution Hochschule. Als institutioneller Faktor gilt die Unterstützung seitens der Hochschule. Diese fungiert als Mediator im Prozess der Anpassung der Studierenden an den institutionellen Habitus. Erfolg versprechend ist dies, wenn der Habitus der sozial dominierenden Gruppe nicht als einzig korrektes Normen- und Wertesystem begriffen wird. Von Seiten der Hochschule kann das Gefühl der Zugehörigkeit der Studierenden zur Hochschule durch verschiedene Strategien beeinflusst werden (Thomas 2002; Yorke und Thomas 2003). Dazu zählen das frühzeitige Ermöglichen sozialer Kontakte, respektvoller Umgang der Lehrenden mit den Studierenden sowie eine inklusive didaktische Ausrichtung.

1.3.3. Psychologische Perspektive

Die zugrunde gelegten Schwerpunkte von Arbeiten mit einer psychologischen Perspektive sowie die hierbei jeweils diskutierten Einflussfaktoren sind recht zahlreich. Konzeptuelle Klarheit besteht hier selten, da zwar eine Vielzahl an Faktoren benannt wird, diese aber programmatisch nicht eingebunden werden (Robbins et al. 2004). Wechselwirkungen zwischen den diskutierten Einflüssen bleiben daher oft unklar (ebenda). Das verbindende Element innerhalb der psychologischen Perspektive auf den Studienabbruch ist jedoch, dass manifeste und latente individuelle Merkmale der Person im Zusammenspiel mit den Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden, das Studienverhalten beeinflussen. Sie bestimmen so über den Lernerfolg, die Zufriedenheit im Studium sowie die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs.

Individuelle Persönlichkeitsmerkmale bilden die Basis für eine Vielzahl von psychologischen Erklärungsansätzen zum Studienabbruch. Der hierbei am weitesten verbreitete Ansatz ist das Konzept der big five. Dieses psychologische Konzept zur Erfassung der Persönlichkeit führt individuelle Verhaltensweisen auf fünf zentrale Persönlichkeitsdimensionen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) zurück. Diese stellen recht zeitstabile und konsistente Faktoren dar. Ihre Relevanz für Bildungserfolg im Allgemeinen sowie Studienerfolg und Studienabbruch im Speziellen entfalten die big five darüber, dass sie Verhaltensweisen bestimmen und „interindividuelle Unterschiede im Einstellungs-, Erlebens- und Motivationsbereich von Personen“ (Gerlitz und Schupp 2005, S. 2) bewirken.

Die konkrete theoretische Verbindung von bestimmten Merkmalen der Person zum individuellen Studienverhalten kann zudem über die Theorie des geplanten Verhaltens von Fishbein und Ajzen (1975) gezogen werden. Die aus den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen resultierenden Überzeugungen münden danach zunächst in verhaltensbezogene Einstellungen, wie etwa die Motivation hinsichtlich des Erwerbs eines Studienabschlusses. Hieraus entstehen Verhaltensintentionen (etwa eine konkrete Lernmotivation) und schließlich das eigentliche Verhalten (etwa die tatsächliche Prüfungsvorbereitung). Zudem bestimmen motivationale Überzeugungen und Werte die Setzung und Persistenz von individuellen (Bildungs-)Zielen und beeinflussen auch dadurch individuelle Bildungserfolge (Eccles und Wigfield 2002). Aus der psychologischen Perspektive heraus ist die Sichtweise auf die Erklärung von Studienabbruch somit zwingend prozessual angelegt, da Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Dispositionen, also die als entscheidend identifizierten Einflussfaktoren, bereits vor dem Studium

angelegt sind und dort bereits über vorhochschulisches Arbeits- und Lernverhalten bestimmen (Brandstätter et al. 2006).

Eine recht starke theoretische Vielfalt besteht hinsichtlich der Frage, welche Mechanismen konkret zwischen individuellen Überzeugungen und dem Studienverhalten wirken. Theoretische Relevanz kommt insbesondere dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung zu, welches auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) beruht. Selbstwirksamkeitserwartungen spielen demnach eine wesentliche motivationale und volitionale Rolle für die Erreichung von Bildungszielen. Das Konzept thematisiert die Einschätzung von Personen, ob sie angestrebte Ziele, wie den erfolgreichen Abschluss eines Studiums, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen erreichen können. Schwarzer und Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartungen dabei als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (S. 35). Der Ansatz zielt somit unter anderen auch auf die Moderation des Prozesses der Stressverarbeitung in Anforderungssituationen sowie die daraus folgende bewertende, emotionale, physiologische und verhaltensbezogene Reaktion ab. Eine schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeit hätte zur Folge, dass die Personen zwar über Wissen über die zu erwerbenden Kenntnisse verfügen, sich jedoch auf Basis ihrer selbst zugeschriebenen Begabungen nicht in der Lage sehen, sich diese Kenntnisse auch anzueignen. Die „persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist [damit] die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit“ (Schwarzer und Jerusalem 2002, S. 36). Bei einem hohen Ausmaß an Selbstwirksamkeit besteht eine positive Erwartungshaltung gegenüber anforderungsreichen Situationen, welche einer möglichen pessimistischen und resignativen Sichtweise entgegensteht. Potentielle negative emotionale Reaktionen werden somit ebenso wie das psychologische Erregungspotential vermindert und die Stressresistenz in Anforderungssituationen erhöht. Selbstwirksamkeitserwartungen können durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Bandura (1997) benennt hier bisherige Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen, die Beobachtung anderer Verhaltensmodelle, sprachliche Überzeugungen (Fremdbewertungen) sowie die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen. Werden bisherige Misserfolge der eigenen mangelnden Kompetenz zugeschrieben, so führt dies in Bezug auf künftige Situationen zu eher resignativen Einstellungen gegenüber Anforderungen, welche die Erfolgswahrscheinlichkeit in Bezug auf kommende Ziele senken.

Ein ähnlicher Ansatz wird mit dem Selbstkonzept verfolgt. Dieses ist inhaltlich jedoch von der Selbstwirksamkeit abzugrenzen. Das Selbstkonzept stellt „die Gesamtheit der mentalen Repräsentationen über sich selbst“ (Brüll 2010, S. 18) dar. Es ist somit vergleichsweise global gefasst und beinhaltet die Selbstwirksamkeit als einen Bestandteil. Beide Ansätze liegen sowohl als allgemeine Konstrukte als auch als bereichsspezifische Konstrukte vor und sind somit auf schulische (Brüll 2010) und hochschulische Leistungssituationen (Neuville et al. 2007; Robbins et al. 2004) anwendbar.

Vor allem im Forschungskontext des US-amerikanischen Hochschulsystems finden weitere theoretische Modelle Anwendung, welche vor allem Determinanten für die Leistungs- bzw. Studienmotivation in den Blick nehmen. Diese Prozesse können beispielsweise mittels Erwartungswert-Theorien, Optimismus sowie Ansätzen zur Ausbildung von Zielsetzungen erklärt werden. Wigfield und Eccles (2000) verbinden mehrere dieser Ansätze in ihrem Erwartungswert-Modell in Bezug auf Leistungsmotivation. Diese, die Wahl von Aufgaben sowie das Durchhaltevermögen bei deren Bewältigung, sind demnach abhängig von subjektiven Erfolgserwartungen und dem subjektiven Wert der Aufgaben. Das Erwartungswert-Modell lässt sich auch auf die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch anwenden (Neuville et al. 2007). Hier kann der gesamte Studienprozess oder einzelne Bestandteile zur Erlangung eines akademischen Abschlusses (zum Beispiel in Form von Prüfungen) als Leistungssituation verstanden werden. Das Studienverhalten wäre demnach abhängig davon, wie die Studierenden ihre studienrelevanten Fähigkeiten und den Wert des Studiums einschätzen. Die negative Beeinflussung des Studienverhaltens durch geringe Selbsteinschätzungen sowie eine geringe subjektive

Wertigkeit des Studiums, wirkt sich nachteilig auf die Studienmotivation aus und erhöht somit das Abbruchrisiko.

1.3.4. Rational Choice-Ansätze

Annahmen aus der Rational Choice-Theorie spielen für die Erklärung von Bildungserfolgen und -entscheidungen über den gesamten Lebensverlauf hinweg eine große Rolle. Sie lassen sich auch auf die Erklärung des Studienabbruchs anwenden. Der Ansatz nimmt die individuelle Bewertung der (jeweils antizipierten) Erfolgsaussichten, der Kosten und Erträge von verschiedenen Bildungsoptionen in den Blick (Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999). Die Akteure wählen demnach diejenige Bildungsoption, bei welcher die individuellen Erträge (bspw. Wissenserwerb, Einkommensvorteile) die individuellen Kosten (bspw. zeitliche oder finanzielle Kosten) übersteigen. Zudem sollten hinreichend hohe subjektive Erfolgsaussichten bestehen, so dass vor allem Handlungsalternativen gewählt werden, die realistisch aus eigener Kraft zu erreichen sind. Weiterhin fließt die Einschätzung von Opportunitätskosten (der entgangene Nutzen aus einer nicht gewählten Handlungsoption) mit in die individuellen Überlegungen ein (bspw. die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ohne Studienabschluss).

Bezogen auf den Studienabbruch heißt dies: Studierende wägen den materiellen und immateriellen Nutzen sowie die Kosten eines Studienabbruchs gegen eine Fortsetzung des Studiums ab. Sie brechen ihr Studium dann ab, wenn die Kosten der Studienfortsetzung deren Nutzen übersteigen und zudem relativ geringe Erfolgsaussichten im Hinblick auf den Abschlusserwerb bestehen.¹¹ Am Beispiel von Ertragsüberlegungen bedeutet dies: Schätzen die Studierenden das zu erzielende Einkommen mit einem Studienabschluss als ähnlich hoch ein wie ein mögliches Einkommen ohne Studienabschluss, so sollte dies, zunächst unabhängig von individuellen Überlegungen zum möglichen Nutzen und Erfolgsaussichten, einen Studienabbruch begünstigen. Aus Sicht der Humankapitaltheorie könnte jedoch auch argumentiert werden, dass die Studierenden antizipieren, dass sich formal höherwertige Abschlüsse auch in höheren zu erzielenden Löhnen niederschlagen. Hieraus sollte sich dann eher eine Verbleibintention im Studium ergeben. Die individuelle Bewertung der Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten eines Studiums kann sich jedoch im Verlaufe des Studiums verändern, insbesondere im Vergleich zum Informationsstand bei der Studienentscheidung (Sarceletti und Müller 2011). Es kann demnach nicht davon ausgegangen werden, dass eine rein situative Einschätzung der Theoriekomponenten vorliegt, sondern eher deren zeitveränderliche Bewertung in Abhängigkeit der jeweiligen Studienphase oder -situation.

Im Rational Choice-Ansatz liegen auch Bezüge zu anderen theoretischen Zugängen vor. Beispielsweise lassen sich die Identifikation mit dem Studienziel sowie der Hochschule aus dem Tinto-Ansatz im Sinne der Rational Choice-Theorie auch als mögliche Erträge eines Studiums verstehen. Der Boudon-Ansatz (1974) stellt eine Spezifikation der Rational Choice-Theorie dar, indem er argumentiert, dass herkunftsspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen auf gruppenspezifischen Abwägungen von Kosten, Nutzen und Erfolgchancen von Bildungsoptionen basieren. Herkunftsdisparitäten in den Abwägungen dieser Komponenten führen somit zu Herkunftsunterschieden in Bildungserfolgen bzw. Bildungsentscheidungen.

Die Anwendung des Rational Choice-Ansatzes für die Erklärung des Studienabbruchs geht zudem mit einigen Implikationen einher. Sofern vor dem Studieneintritt bereits eine Berufsausbildung absolviert wurde, besteht über den Studienverlauf hinweg eine mehr oder weniger attraktive (berufliche) Alternative zur Fortführung des Studiums, welche jederzeit in Anspruch genommen werden könnte. Dies sollte die Kosten- und Nutzenbewertung der Fortführung bzw. des Abbruchs des Studiums

¹¹ Oder vice versa: Das Studium wird dann abgebrochen, wenn der Nutzen des Studienabbruchs dessen Kosten übersteigt und zudem vergleichsweise geringe Erfolgsaussichten in Bezug auf den Abschlusserwerb bestehen.

beeinflussen. Zusätzlich beeinflusst diese Option die Wahrnehmung der möglichen Erträge des Studiums. Dies sollte insbesondere dann gelten, wenn die angestrebte berufliche Position bzw. das erhoffte Einkommen auch über die Verwertung des erworbenen Berufsabschlusses am Arbeitsmarkt realisiert werden kann. Entscheidend für die individuellen Abwägungen können zudem die Motive der Studienaufnahme sein. Wird die Studienaufnahme vorwiegend intrinsisch begründet (Wunsch nach Wissenserwerb, Fachinteresse, Studium als „Wert an sich“), erscheinen konkurrierende berufliche Optionen womöglich unattraktiv. Ein Studienverbleib wird somit wahrscheinlicher. Waren dagegen extrinsische Motivlagen dominierend (Status, Einkommen) und können die angestrebten Ziele zudem auch ohne Studienabschluss erreicht werden, verringert dies den individuellen Nutzen des Studiums. Dies würde einen Studienabbruch begünstigen.

1.3.5. Kritik und Synthese der theoretischen Ansätze

Die wichtigste Gemeinsamkeit zwischen den dargestellten Ansätzen liegt darin, dass alle das individuelle Verhalten bzw. die individuelle Passung zwischen den Studierenden auf der einen und den Hochschulen als Institutionen auf der anderen Seite als ursächlich für einen Studienabbruch ansehen. Weiterhin verstehen alle Ansätze, wenigstens implizit, Studienabbruch als Prozess, da stets auch Merkmale für die Erklärung eine Rolle spielen, die im Elternhaus oder in der Bildungsphase vor dem Studieneintritt zu verorten sind und in das Studium eingebracht werden. Auch dies war handlungs- und forschungsleitend im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojekts.

Implizit spielen in den behandelten Ansätzen zudem Herkunftsaspekte eine nicht unwichtige Rolle. Im Falle des Tinto-Ansatzes zur sozialen und akademischen Integration stellt die soziale Herkunft eine wichtige Voraussetzung für das vorhochschulische Leistungsniveau sowie beide Arten der Integration dar und lehnt sich damit an primäre und sekundäre Effekte nach Boudon an. Im Rahmen von Ansätzen zum kulturellen Kapital entscheidet die kulturelle Nähe bzw. Distanz des Elternhauses zu akademischer Bildung darüber, inwieweit es Studierenden gelingt, sich an das institutionelle Normen- und Wertesystem des akademischen Umfelds anzupassen. Dies lässt sich ebenfalls als sekundärer Effekt im Sinne Boudons begreifen und weist zudem eine Nähe zu Tintos Überlegungen zu Anpassungsprozessen im hochschulischen Umfeld auf.

Eine Abgrenzung der verschiedenen Ansätze ergibt sich aus der unterschiedlichen zeitlichen Verortung der für die Erklärung des Studienabbruchs maßgeblichen Faktoren. Hierbei handelt es sich entweder um Bildungsentscheidungen vor Aufnahme des Studiums (primäre und sekundäre Effekte), um die (Frühphase der) Studiensituation selbst (interaktionistische Perspektive, Perspektive des kulturellen Kapitals)¹² oder die Abwägung zwischen dem Verbleib im Studium und möglichen beruflichen Alternativen oder nicht-akademischer Ausbildungsoption, die auch zu einem späten Zeitpunkt im Studium getroffen wird (Rational Choice-Ansatz). Etwas quer dazu liegen Annahmen der psychologischen Perspektive, die – je nachdem wie zeitstabil die interessierenden Merkmale erachtet werden – den Zeitraum vor oder im Studium fokussieren können.

Wie alle Theorieansätze weisen auch die hier betrachteten Annahmen offene Stellen auf und liefern keine holistische Erklärung des Studienabbruchs. So ist beispielsweise der Einfluss potentiell wichtiger Erklärungsfaktoren, wie Studienbedingungen und Studienanforderungen, nur in geringem Maße theoretisch fundiert. In der Literatur bleiben Querbezüge zu anderen theoretischen Ansätzen oder dementsprechende Abgrenzungen zumeist aus – unabhängig von der jeweils eigenen theoretischen Fundierung. Als Konsequenz hieraus ergibt sich, dass die Reichweite der besprochenen Ansätze beschränkt bleibt und Studienabbruch bzw. herkunftsspezifische Unterschiede hierbei nicht nur über

¹² Ein Teil der Gelingensbedingungen beider Arten von Integration, nämlich Herkunftsaspekte, aber auch schulische Wege und Leistungen, verortet aber auch Tinto vor dem eigentlichen Studienbeginn.

eine einzelne Theorie zu erklären sind. Allerdings gilt auch, dass alle thematisierten Theorien profunde und – trotz der jeweiligen Defizite – empirisch zum überwiegenden Teil zutreffende Erklärungen des Studienabbruchs liefern.

Die dargelegten Überlegungen zum Forschungsstand sowie zu theoretischen Ansätzen zur Erklärung des Studienabbruchs mündeten in die Entwicklung der theoretischen Heuristik, welche die verschiedenen Annahmen bündelt sowie zeitlich und mit Blick auf die jeweilige Handlungsebene kategorisiert. Dieses Modell bildet den theoretischen Überbau dieser Arbeit, insbesondere aber der beiden Teilstudien zur allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs (Teilstudie 1 und 2) und wird dort auch entsprechend vorgestellt. Im Sinne der Stringenz und der Vermeidung weiterer Dopplungen im Rahmen dieser Arbeit, sei an dieser Stelle auf die Theorieabschnitte dieser beiden Teilstudien verwiesen.

1.4. Theoretische Grundlagen zur Erklärung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch

Bislang existiert keine wirkliche theoretische Grundlage für die Untersuchung der Neuorientierung nach einem Studienabbruch. Bisherige Arbeiten fokussieren sich zumeist auf empirische Analysen, unterfüttern diese jedoch nur bedingt mit theoretischen Überlegungen. Aus diesem Grund werden im Folgenden zu einem großen Teil eigene theoretische Überlegungen angestellt. Diese leiten sich im Wesentlichen aus den theoretischen Überlegungen zur allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs ab und eruieren, inwiefern deren jeweils zugrundeliegende Annahmen auch auf die Neuorientierung nach Studienabbruch übertragbar sind. Zuerst sollen jedoch die Merkmale der Situation nach einem Studienabbruch und die möglichen Handlungsoptionen dargelegt werden.

Zunächst stellt der Abbruch eines Studiums einen bildungsbiografischen Wendepunkt dar, der nach einer Form der Neuausrichtung des eigenen Bildungsweges verlangt. Diese Neuorientierung lässt sich als späte Entscheidung im individuellen Bildungsverlauf begreifen, bei welcher jedoch nicht nur Bildungsoptionen, sondern auch nicht-tertiäre Ausbildungswege, der Übergang in Erwerbstätigkeit sowie andere Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Generell bestehen die Wahlmöglichkeiten zwischen dem Verbleib im Bildungssystem (Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder eines erneuten Studiums) und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. Daneben gibt es die Option der Arbeitslosigkeit oder alternative Wege, die mit einer (vorübergehenden) Auszeit bzw. Abkehr von bildungs- und berufsbezogenen Wegen einhergehen (z.B. Elternzeit, Auszeitjahr). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass der Prozess der Neuorientierung nach Studienabbruch nicht immer geradlinig, sondern häufig dynamisch verläuft und von mehreren bildungs- und berufsbezogenen Stationen geprägt sein kann. Die Betrachtung zeitlicher Dimensionen und mögliche Statuswechsel sind somit von zentraler Bedeutung (Brzinsky-Fay 2007; Brzinsky-Fay und Solga 2016).

Aus theoretischer Sicht erscheint es sinnvoll, die Neuorientierung nach Studienabbruch als Bildungsentscheidung zu begreifen und diese ebenfalls mit etablierten Theorien der Bildungsforschung zu erklären. Zunächst können hierbei werterwartungstheoretische Überlegungen angestellt werden (Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999). Nach einem Studienabbruch sollten die Studienabbrecher*innen im Sinne werterwartungstheoretischer Annahmen eine Bewertung der Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten der zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen vornehmen. Dabei sollte diejenige Handlungsalternative gewählt werden, bei welcher das Verhältnis aus Erträgen, Kosten und Erfolgsaussichten für die Studienabbrecher*innen am vorteilhaftesten ist.

Im Rahmen dieser Bewertung ist zu bedenken, dass der Prozess der Neuorientierung im zeitlichen, monetären und emotionalen Sinne selbst kostenverursachend für die Studienabbrecher*innen ist. Somit sollten sie bestrebt sein, die Dauer der Neuorientierung zeitlich zu begrenzen und nach Ausscheiden aus

dem Studium rasch eine bildungsbezogene oder berufliche Alternative zu realisieren. Insbesondere Arbeitslosigkeitsphasen sollten im Rahmen der Neuorientierung vermieden werden, welche empirisch tatsächlich auch eher selten bestehen (Schnepf 2017). Neugebauer et al. (2019) führen dies darauf zurück, dass der Abbruch eines Studiums zumeist erst dann erfolgt, wenn die Personen bereits wissen, welche bildungs- bzw. berufsbezogenen Wege sie nach dem Abbruch einschlagen werden. Aufgrund des Kostendrucks, der von der Neuorientierung selbst ausgeht, ist jedoch denkbar, dass die Studienabbrecher*innen zunächst auch Handlungsalternativen zur Überbrückung der Orientierungsphase realisieren, welche nicht den eigentlichen Bildungs- oder Karrierezielen entsprechen, etwa vorübergehende Erwerbstätigkeiten zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Fraglich ist, inwiefern von diesen Überbrückungstätigkeiten auch längerfristige Haltwirkungen ausgehen können, so dass diese doch dauerhaft ausgeübt werden und ursprüngliche Bildungs- und Karriereplanungen in dem Hintergrund treten.

Die Abwägung der zur Verfügung stehenden Alternativen durch die Studienabbrecher*innen sollten insgesamt vor dem Hintergrund bildungsbiografischer Pfadabhängigkeiten, vormalig getroffener Bildungsentscheidungen und erzielter Bildungserfolge sowie bestimmter Bildungserfahrungen stattfinden. In die Bewertung der Erträge der möglichen Handlungsoptionen sollten demnach auch die bisher erzielten Bildungsabschlüsse einfließen. Sollte der Erwerb eines weiteren Bildungsabschlusses erwogen werden, so ist bspw. einzuschätzen, inwieweit dieser einen Mehrwert gegenüber den bisher erzielten Bildungsabschlüssen darstellt und sich insofern als ertragreich erweist. Unter den möglichen Handlungsoptionen stellt das Studium eine gemeinhin als recht ertragreich geltende und damit attraktive Alternative nach einem Studienabbruch dar. Legt man einen erweiterten Ertragsbegriff an, der nicht nur auf die spätere Verwertung eines Studienabschlusses, sondern auch auf positive Bildungserfahrungen während des Studiums abstellt, erweist sich hier auch das theoretische Modell von Tinto (1975) als wertvoll. Auch die soziale Integration in das hochschulische Umfeld sowie die eigene intellektuelle Entwicklung in Form von Noten und Selbsteinschätzungen im abgebrochenen Studium können somit vergangene Ertragskomponenten im Rahmen der Neuorientierung nach Studienabbruch darstellen, welche auch die Bewertung künftiger Erträge eines weiteren Studiums formen. Sofern das abgebrochene Studium hier als ertragreich bewertet wurde, sollte dies die Attraktivität eines weiteren Studiums erhöhen und die Studienneigung auch nach einem Studienabbruch aufrechterhalten.

Weiterhin sollten die bislang im Bildungsverlauf getätigten Bildungsinvestitionen die Kostensensitivität bei der Bewertung künftiger Handlungsoption beeinflussen (Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999). Wurden gemäß individueller Bewertung im bisherigen Bildungsverlauf bereits hohe Bildungskosten aufgewendet, so führt dies im Rahmen der Neuorientierung womöglich zur Vermeidung kostenintensiver Bildungsoptionen, wie etwa eine weitere Studienaufnahme. Es ließe sich hier ebenso aber auch Gegenteiliges ableiten: Studienabbrecher*innen könnten intendieren, ihre bisher getätigten Bildungsinvestitionen zu rechtfertigen und gerade deshalb an akademischer Bildung festhalten (Buchholz und Pratter 2017), wengleich Korrekturen auf horizontaler Ebene, etwa bezogen auf den Hochschulort, die Hochschulart oder das Studienfach, denkbar sind. Bisherige Aufwendungen für akademische Ausbildungsgänge wären demnach dann fehlinvestiert, wenn im Rahmen der Neuorientierung kein weiteres Studium aufgenommen würde. Somit ließe sich für individuelle Kostenbewertungen im Rahmen der Neuorientierung ebenso schlussfolgern, dass der „Verfall“ bisheriger Bildungsinvestitionen vermieden werden soll und dies zu Verbleib oder zeitnaher Rückkehr in akademische Bildung führt.

Auch für die Bewertung der Erfolgsaussichten der möglichen Alternativen nach einem Studienabbruch sind Merkmale des bisherigen Bildungsverlaufs von Bedeutung. So können in der Vergangenheit erzielte akademische Leistungen im Sinne der Selbstwirksamkeit (Bandura 1997), aber auch im Sinne Tintos (1975), als Prädiktor künftiger Leistungen verstanden werden. Auch werterwartungstheoretische

Modelle nehmen an, dass die Einschätzung künftiger Erfolgsaussichten auf in der Vergangenheit erzielten Leistungen und Erfolgen basiert. Insofern sollten Studienabbrecher*innen mit eher schwachen bzw. als solche wahrgenommenen Studienleistungen sowie diejenigen, deren Studienabbruch leistungs- begründet war, eher keinen weiteren tertiären Ausbildungsweg wählen.

Die bisherigen theoretischen Überlegungen bezogen sich vor allem auf die Erklärung der Aufrechterhaltung der Studienneigung nach einem Studienabbruch. Eine weitere denkbare Handlungsalternative nach einem Studienabbruch ist der Übergang in eine Berufsausbildung. Hierbei fallen ebenfalls individuelle Bewertungen der möglichen Erträge, Kosten und Erfolgsaussichten an. Studienabbrecher*innen, die bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, stellen in diesem Fall eine spezielle Gruppe dar. Eine weitere Berufsausbildung sollte für sie keine weiteren Erträge einbringen und hat auch gemäß der empirischen Befunden von Heublein et al. (2018) und Tieben (2016, 2020) für diese Gruppe eine geringe Bedeutung.

Anders stellt sich die Situation dar, wenn die Studienabbrecher*innen bislang noch keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Eine Berufsausbildung gilt im Vergleich zu einem Studium als formal geringwertiger Abschluss, damit variieren auch die Bewertungen der jeweiligen Erträge, Kosten und Erfolgsaussichten zwischen beiden Bildungsoptionen. Die möglichen Erträge einer Berufsausbildung gelten im Vergleich zu denen eines Studiums gemessen an Einkommen, Status sowie im Hinblick auf Selbstverwirklichung und Karrieremöglichkeiten zumeist als geringer (Becker und Hecken 2007; Müller und Schneider 2013). Heublein et al. (2018) können diese Bewertung durch Studienabbrecher*innen zumindest mit deskriptiven Befunden belegen. Allerdings trifft dies nicht auf mögliche Erträge in Form von Arbeitsmarktchancen zu, welche die Studienabbrecher*innen bei einer Berufsausbildung als besser einschätzen als mit einem Studienabschluss. Auch in Bezug auf anfallende Kosten und Erfolgsaussichten lassen sich Vorteile zugunsten der Berufsausbildung annehmen. Zum einen fällt hier eine Ausbildungsvergütung an, so dass zumindest finanzielle Kosten während der Ausbildungsphase im Vergleich zu einem Studium geringer ausfallen. Zum anderen sollten die Kosten hierbei auch deshalb vergleichsweise gering ausfallen, da in der Regel geringere finanzielle (Beschaffung von Lernmaterialien, Semesterbeiträge) oder zeitliche Ausbildungskosten (in der Regel heimatnah, somit eher geringe Aufwendungen für Pendeln zum Ausbildungsort) anfallen oder diese von der Ausbildungsstätte getragen werden. Zudem ist anzunehmen, dass zeitliche Kosten in Form von Lernaktivitäten aufgrund der vermeintlich geringeren Leistungsanforderungen einer Berufsausbildung als relativ gering eingeschätzt werden (Becker und Hecken 2007). Dies hat für die Bewertung der Erfolgsaussichten zur Folge, dass Berufsausbildungen im Vergleich zum Studium, bezogen auf den möglichen schnellen Erwerb eines Abschlusses, als leichter zu bewältigen gelten (Heublein et al. 2018) und damit eine attraktive Option nach Studienabbruch darstellen.

Einen weiteren denkbaren Übergang nach einem Studienabbruch stellt die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit dar, die ebenfalls aus einer gewissen Pfadabhängigkeit heraus betrachtet werden kann. Sofern die Studienabbrecher*innen bereits vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert haben, können sie im Rahmen der Neuorientierung nach Studienabbruch auf diesen Berufsabschluss für die Verwertung am Arbeitsmarkt zurückgreifen (Scholten und Tieben 2017). Zudem kann eine Erwerbstätigkeit die ebenfalls bereits thematisierte temporäre Überbrückungsfunktion erfüllen, welche ggf. in eine dauerhafte Berufstätigkeit mündet. Die generellen Ertragsbewertungen liegen im Falle der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit auf der Hand, da hier monetäre Erträge generiert werden. Direkte finanzielle Kosten fallen in der Regel nicht an. Übrige, eher indirekte Kosten bzw. deren Bewertungen (zeitliche Belastungen, etwaiges Verlassen des gewohnten sozialen Umfeldes) sollten sich im Falle der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nicht wesentlich von anderen Alternativen nach einem Studienabbruch unterscheiden. Annahmen zur Bewertung von Erfolgsaussichten einer Erwerbstätigkeit gestalten sich zum einen als schwierig, da hier nicht klar ist, auf was sich mögliche

Erfolge beziehen und zum anderen, weil die ohnehin unklaren Erfolgsmaßstäbe zusätzlich mit der konkreten Tätigkeit, ihren Inhalten und der beruflichen Position variieren.

1.5. Theoretische Grundlagen zum Einfluss der sozialen Herkunft

Die soziale Herkunft stellt im deutschen Bildungssystem trotz diverser Reformbemühungen an jeder Schwelle des Bildungssystems einen bedeutenden Faktor der Chancenverteilung dar (Becker 2000b; Geißler 2004; Schimpl-Neimanns 2000). Die wissenschaftliche Debatte hat sich auch deshalb dahingehend erweitert, dass nicht nur das Bestehen von Herkunftseffekten, sondern, etwa im Zuge von Expansionsprozessen an frühen Bildungsstufen, auch deren Verlagerung an spätere Stufen des Bildungssystems diskutiert wird (Schindler 2015). Eine Vielzahl von empirischen Studien weist herkunftsbedingte Unterschiede an späten Bildungsstufen nach, etwa bei der Studienentscheidung (Becker und Hecken 2008; Lörz 2012; Müller und Pollak 2016; Neugebauer und Schindler 2012), der Studienfachwahl (Becker et al. 2010; Lörz 2012) sowie dem Übergang in das Masterstudium (Lörz et al. 2015; Lörz et al. 2019) oder die Promotion (Jaksztat 2014). Nur wenige Befunde liegen dagegen zur Bedeutung von sozialen Herkunftseffekten für den Studienabbruch und die anschließende Neuorientierung vor (Klein et al. 2018; Müller und Schneider 2013; Tieben 2016, 2020).

Die bislang vorgestellten theoretischen Ansätze leisten nur eingeschränkt einen Beitrag zur Erklärung möglicher Herkunftsunterschiede im Studienabbruch und der anschließenden Neuorientierung, da sie nur bedingt Aussagen zu möglichen Unterschieden der Herkunftsgruppen in den wesentlichen Bestandteilen der jeweiligen Theorie zulassen. Zur Erklärung des Einflusses der sozialen Herkunft im Rahmen von Bildungsprozessen haben sich in der Bildungsforschung insbesondere werterwartungstheoretische bzw. daran angelehnte Erklärungen durchgesetzt (Boudon 1974; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999). Im Hinblick auf die Erklärung herkunftsbedingter Disparitäten im Studienabbruch sowie der anschließenden Neuorientierung bilden diese Ansätze zusammen mit Überlegungen zur kulturellen Distanz zu akademischer Bildung (Bourdieu und Passeron 1977) sowie herkunftsspezifischem Verhalten im Bildungssystem vor dem Hochschuleintritt die Grundlage dieser Arbeit.

1.5.1. Soziale Herkunft und Studienabbruch

Für Erklärungen herkunftsspezifischer Unterschiede im Studienabbruch kann zunächst das Modell von Boudon (1974) herangezogen werden. Boudon unterscheidet zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Primäre Herkunftseffekte sind mit der sozialen Herkunft variierende Leistungen im Bildungssystem. Personen aus statushöheren Gruppen erlangen bedingt durch kulturelle Prägungen der Herkunftsfamilie über Sozialisationsprozesse und die gezielte Förderung für Bildungseinrichtungen vorteilhafte Eigenschaften und Motivationen, die zu vergleichsweise besseren Leistungen führen. Die sekundären Herkunftseffekte meinen den direkten Einfluss der sozialen Herkunft auf individuelle Bildungsentscheidungen. Auch bei gleichem Leistungsniveau streben statushöhere Herkunftsgruppen formal höherwertige Bildungsoptionen an als statusniedrige Gruppen. Legt man werterwartungstheoretische Annahmen zugrunde, beruhen Bildungsentscheidungen auf individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen, die rational und nutzenmaximierend getroffen werden (Breen und Goldthorpe 1997; Esser 1999). Herkunftsunterschiede in diesen Bildungsentscheidungen resultieren nun aus unterschiedlichen, eben herkunftsspezifischen, Bewertungen dieser einzelnen Posten. Nachfolgend werden Überlegungen zu primären und sekundären Effekten im Hinblick auf die Studienabbruchentscheidung angestellt.

Zunächst könnten Herkunftsunterschiede im Studienabbruch aufgrund primärer Effekte bestehen. Studierende aus statusniedrigen Gruppen würden hiernach im Vergleich schlechtere Studienleistungen

erzielen und aufgrund dieser Leistungsunterschiede eine erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch eine späte Stufe im individuellen Bildungsverlauf darstellt, welcher im Sinne einer sequentiellen Abfolge von Bildungsübergängen bereits verschiedene Entscheidungen vorausgegangen sind. Nach Mare (1980) bestehen an jeder dieser Bildungsstufen soziale und leistungsbezogene Selektionsprozesse, welche sich über den Bildungsverlauf hinweg kumulieren und an späten Bildungsstufen zu einer hohen Gruppenhomogenität im Hinblick auf diese Merkmale führen. Bezogen auf den Studienabbruch heißt das: Studierende stellen eine sozial und leistungsbezogen selektive Gruppe dar (Hillmert und Jacob 2005; Mare 1980), so dass im Studium selbst nur noch geringe Leistungsunterschiede zu erwarten sind. Primäre Effekte sollten damit für die Erklärung herkunftsspezifischer Unterschiede im Studienabbruch nur eine geringe Rolle spielen (Schneider 2008). Zwar ließe sich argumentieren, dass herkunftsspezifische Unterschiede bereits in den Schulleistungen (Watermann und Maaz 2010) bestehen und sich Studienleistungen und damit primäre Effekte darüber recht zuverlässig vorhersagen lassen (Trapmann et al. 2007). Herkunftsspezifische Leistungsunterschiede aus der Schule würden sich somit im Studium fortschreiben. Allerdings bleibt dabei außer Acht, dass vor allem leistungsstarke Kinder aus statusniedrigeren Gruppen in ein Studium übergehen und hier somit nur geringe herkunftsspezifische Leistungsunterschiede zu erwarten sind.

Die Bedeutung insbesondere sekundärer Effekte konnte für das deutsche Bildungssystem bereits für verschiedene Bildungsstufen nachgewiesen werden (Becker und Hecken 2008; Neugebauer 2010; Neugebauer und Schindler 2012; Schindler und Reimer 2010; Schindler und Lörz 2012; Stocké 2007). Auch Herkunftsunterschiede im Studienabbruch sollten hierüber zu erklären sein. Zunächst nutzen die Herkunftsgruppen unterschiedliche Wege an die Hochschule. Zum einen ist dies der Fall, weil bereits schulische Übergänge sekundären Effekten – also herkunftsspezifisch geprägten Entscheidungen – unterliegen. Aufgrund von Überlegungen zu Erträgen, Kosten und Erfolgsaussichten verschiedener Schulwege, liegt an Gymnasien bspw. eine geringere Bildungsbeteiligung statusniedriger Gruppen vor (Schimpl-Neimanns 2000). Zudem werden diese eher in berufspraktische Wege des HZB-Erwerbs gelenkt oder nehmen auch nach HZB-Erwerb vergleichsweise oft eine Berufsausbildung auf (Becker und Hecken 2008). Zum anderen erzielen Kinder aus statusniedrigeren Familien schlechtere Schulleistungen (Watermann und Maaz 2010), so dass formal höherwertige Bildungsoptionen (Gymnasium) nicht realisiert werden können. Insgesamt führt dies dazu, dass Kinder aus statusniedrigeren Haushalten, eher auf indirekten sowie berufspraktisch geprägten Wegen an die Hochschule gelangen.

Die verschiedenen Wege an die Hochschule unterscheiden sich wiederum qualitativ, hinsichtlich der sozialen Komposition, bezüglich der jeweiligen nachschulischen Qualifizierungsoptionen (Neugebauer et al. 2013; Schindler 2014) sowie im Hinblick auf die mögliche Kompetenzentwicklung (Hanushek und Wössmann 2006; Maaz et al. 2008). Während das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe den inhaltlichen Schwerpunkt auf Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik legt (Kultusministerkonferenz 2021), spielen diese Aspekte an berufspraktisch geprägten Schulzweigen eine geringere Rolle. Da statusniedrigere Herkunftsgruppen eher nicht-gymnasiale Zugangswege zum Studium nutzen (Schneider et al. 2017), sollten damit Nachteile im Hinblick auf die Studierfähigkeit verbunden sein, woraus Herkunftsdisparitäten im Studienabbruch resultieren sollten. Zudem haben statusniedrigere Gruppen nach oder während des HZB-Erwerbs vergleichsweise häufig eine Berufsausbildung absolviert, welche als zeitweilige Ablenkung von akademischer Bildung verstanden werden kann (Becker und Hecken 2008). Dies könnte auf zweifache Art und Weise zu herkunftsbedingten Disparitäten im Studienabbruch führen. Durch das Absolvieren einer Berufsausbildung im Anschluss an den HZB-Erwerb geht erstens Zeit verloren, in der zuvor erworbenes, akademisch verwertbares Wissen verloren geht und somit im Studium schlecht abrufbar ist. Zweitens könnte eine zuvor abgeschlossene Berufsausbildung im Falle von Studienschwierigkeiten als

Sicherheitsnetz fungieren (Scholten und Tieben 2017), welches die Entscheidung zum Abbruch weniger verlustreich und somit wahrscheinlicher macht.

Auf Basis dieser Zusammenhänge sollten sich die Herkunftsgruppen darin unterscheiden, wie sie die Erträge, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit der Optionen Studienabbruch versus Fortsetzung des Studiums einschätzen. Statusniedrigere Gruppen sollten die Kosten der Studienfortsetzung aufgrund ihrer geringeren finanziellen Ressourcen bzw. geringerem Unterstützungspotential im Elternhaus (Middendorff et al. 2017) eher hoch einschätzen und deshalb eine im Vergleich höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen. Mangelnde Finanzierungssicherheit im Studium kann zwar durch Erwerbstätigkeit aufgefangen werden, jedoch fallen hierdurch wiederum zeitliche Kosten an, die somit nicht für studienbezogene Tätigkeiten zur Verfügung stehen. Da insbesondere statusniedrigere Gruppen parallel zum Studium erwerbstätig sind und dies mit einem im Vergleich höheren Stundenumfang (Middendorff et al. 2017), besteht in dieser Gruppe demnach besonders eine zeitliche Kostenbelastung, welche den Studienabbruch ebenfalls begünstigt. Es lässt sich hierbei davon ausgehen, dass die gegenwärtige finanzielle und zeitliche Kostenbelastung nicht nur die momentane, sondern – im Sinne eines Ausblicks auf den weiteren Studienverlauf – auch die künftige Bewertung der Kosten sowie die dabei bestehenden Erfolgsaussichten der Studienfortführung beeinflusst und somit zu herkunftsspezifischen Disparitäten im Studienabbruch führt.

Die eingeschätzten Erfolgsaussichten im Falle einer Studienfortsetzung sollten außerdem auch deshalb zwischen den Herkunftsgruppen variieren, da sich beide Gruppen hinsichtlich des vorhochschulischen Leistungsniveaus sowie in den Bildungswegen hin zu akademischer Bildung unterscheiden. Aufgrund ihrer vergleichsweise schlechten schulischen Vorleistungen sowie den indirekteren und oftmals nicht auf akademische Bildung zugeschnittenen Zugangswegen an die Hochschule sollten statusniedrige Herkunftsgruppen ihre Erfolgsaussichten im Falle einer Studienfortsetzung negativer einschätzen als statushöhere Herkunftsgruppen. Auch hieraus sollten sich herkunftsspezifische Disparitäten im Studienabbruch ergeben.

Theoretische Überlegungen zu herkunftsspezifischen Ertragseinschätzungen lassen sich an das Konzept des intergenerationalen Stuserhalts (Boudon 1974; Keller und Zavalloni 1964) koppeln. Grundgedanke ist hier, dass Kinder in Bezug auf gesellschaftliche Positionierung, Einkommen oder Bildungsabschlüsse bestrebt sind, den elterlichen Status mindestens zu reproduzieren, also einen Statusverlust gegenüber der Elterngeneration zu vermeiden. Bezogen auf den Studienabbruch bedeutet dies, dass sich die Studierenden im Rahmen der Abwägung zwischen Studienabbruch und Studienfortsetzung an den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern orientieren. Liegt bei den Eltern mindestens ein akademischer Abschluss vor, so besteht im Sinne der Vermeidung von Statusverlust ein Anreiz, ebenfalls einen akademischen Abschluss zu erwerben und das Studium dementsprechend fortzusetzen. Für statusniedrigere Herkunftsgruppen bestehen diese Anreize nicht, da hier oftmals kein Elternteil über einen akademischen Bildungsabschluss verfügt. Ein Studienabbruch würde somit keinen Statusverlust gegenüber der Elterngeneration bedeuten. Somit besteht kein an das elterliche Bildungsniveau gekoppelter Anreiz zum Verbleib im Studium.

Über diese Annahmen hinaus lassen sich nur geringe sekundäre Effekte, im Sinne des direkten elterlichen Einflusses auf die Abbruchentscheidung, erwarten. Die Personen sollten ihre Bildungsentscheidungen mit Fortschreiten des individuellen Bildungsverlaufs tendenziell unabhängiger von ihrem Elternhaus sowie den hierüber verfügbaren Ressourcen treffen (Hillmert und Jacob 2005; Müller und Karle 1993). Durch eigene Erfahrungen, auch in höheren Stufen des Bildungssystems, haben sich Personen aus statusniedrigeren Herkunftsgruppen ein größeres Wissen über das Bildungssystem aneignen können, auf das sie bei künftigen Entscheidungen zurückgreifen können. Dies sollte sowohl auf die Bewertung der Kosten und Nutzen verschiedener Bildungsoptionen zutreffen, als auch auf die

Erfolgseinschätzungen (Esser 1999). Vergangene positive Bestätigungen während des Bildungsverlaufs können zusätzlich und dabei insbesondere für statusniedrigere Herkunftsgruppen Motivation sein, bisher getätigte Bildungsinvestitionen nicht „verfallen“ zu lassen (Dietrich et al. 2019; Hillmert und Jacob 2005) und dementsprechend im Studium zu verbleiben.

1.5.2. Soziale Herkunft und Neuorientierung nach einem Studienabbruch

Für die Neuorientierung nach einem Studienabbruch lassen sich mit einigen Implikationen ähnliche theoretische Zusammenhänge anführen, wie dies bereits für den Studienabbruch der Fall war. Auch bezüglich der Neuorientierung nach einem Studienabbruch lässt sich im Hinblick auf hierbei anfallende Kosten-Nutzen-Abwägungen trotz der späten Entscheidungsstufe im Bildungsverlauf ebenfalls von Herkunftseffekten ausgehen (Hillmert und Jacob 2003). Es ist aber anzunehmen, dass die Neuorientierung nach Studienabbruch, auch im Vergleich zur Studienabbruchentscheidung selbst, etwas unabhängiger von der sozialen Herkunft verläuft und sich hierbei stärker eigene Erfahrungen im bisherigen Bildungs- und Lebensverlauf widerspiegeln. Es lässt sich dennoch von einem schwachen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Neuorientierung nach Studienabbruch ausgehen.

Die Einschätzung etwaiger Bildungskosten verschiedener Alternativen nach Studienabbruch sollte aufgrund bisheriger Erfahrungen im Bildungsverlauf nur noch schwach herkunftsspezifisch variieren (Schneider 2008). Dennoch ist davon auszugehen, dass die materielle und immaterielle Prägung der Herkunftsfamilie Bestand hat und nicht mit dem Bildungsverlauf der Personen variiert. Dies betrifft einerseits die individuell abrufbaren materiellen Ressourcen, aus denen die direkten und indirekten Kosten der Neuorientierung, beispielsweise deren finanzielle Überbrückung, zu tragen sind (Goldrick-Rab et al. 2016). Andererseits bestehen auch herkunftsspezifische Unterschiede in den vermittelten Präferenzen und Aspirationen, welche die Neuausrichtung nach Studienabbruch prägen (Hillmert und Jacob 2005; Stocké 2013). Für Personen statusniedriger Herkunftsgruppen sollte die wahrgenommene relative Kostenbelastung im Rahmen der Neuorientierung stärker ins Gewicht fallen als es für statushöhere Herkunftsgruppen der Fall ist. Der Kostenfaktor sollte somit auch weiterhin entscheidungsrelevant und herkunftsabhängig sein. Statusniedrigere Herkunftsgruppen sollten daher bestrebt sein solche Handlungsalternativen zu realisieren, welche geringe direkte (z. B. für bestimmte Ausbildungsgänge) und indirekte Kosten (etwa in Form der finanziellen Überbrückung) verursachen. Zudem sind ihre elterlichen Prägungen im Vergleich weniger stark auf den Verbleib in akademischer Bildung ausgelegt. Auch das Motiv des Stuserhalts (Boudon 1974) spielt für Studienabbrecher*innen statusniedrigerer Herkunftsgruppen eher keine Rolle. Aufgrund dieser Zusammenhänge sollten statusniedrigere Herkunftsgruppen im Rahmen ihrer Neuorientierung nach Studienabbruch weniger stark an akademischer Bildung festhalten und zudem bestrebt sein, den Prozess der Neuorientierung kurz und damit weniger kostenintensiv zu halten. Dagegen sollten statushöhere Herkunftsgruppen, gerade aufgrund von Stuserhaltmotiven, eher zum Verbleib in akademischer Bildung neigen und im Rahmen ihrer Neuorientierung auch über hinreichende Ressourcen verfügen, um auch längere Orientierungsphasen zu überbrücken.

Auch die Neuorientierung nach einem Studienabbruch ist vor dem Hintergrund des bisherigen Bildungsverlaufs zu bewerten. Bildungsübergänge, die der Neuorientierung nach Studienabbruch vorausgehen, sind einerseits selbst durch Mechanismen sozialer Ungleichheit gekennzeichnet. Andererseits bestimmen diese im Sinne der Pfadabhängigkeit die weiteren Wege im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Sie sollten deshalb auch die Neuorientierung nach dem Studienabbruch prägen. So ist davon auszugehen, dass Personen, die den gymnasialen Bildungsweg zur HZB gewählt haben, expliziter für akademische Bildungswege vorbereitet sind als es bei beruflich qualifizierenden Bildungswegen der Fall ist. Dies trifft insbesondere auf statushöhere Gruppen zu. Sie sollten daher auch im Misserfallsfall vergleichsweise stark an akademischer Bildung festhalten. Ein bereits vor dem

Studium erlangter Berufsabschluss, den insbesondere statusniedrige Gruppen erworben haben, dürfte im Falle eines Studienabbruchs wiederum einen Anreiz bieten, nicht in das akademische System zurückzukehren, sondern etwa in den Ausbildungsberuf überzugehen.

Herkunftsspezifische Unterschiede innerhalb der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung nach Studienabbruch können zudem über die Theorie des kompensatorischen Vorteils erklärt werden (Compensatory Advantage Theory) (Bernardi 2014). Danach sollten Lebensverläufe von Personen aus statushöheren Gruppen im Vergleich zu denen aus statusniedrigeren Gruppen in geringerem Ausmaß von vorherigen schlechten Leistungen oder negativen Lebens- oder Bildungsereignissen geprägt sein. Dies konnte bereits in verschiedenen Bildungskontexten bestätigt werden (Bernardi und Boado 2014; Obermeier und Schneider 2015). Der Studienabbruch kann als solch negatives Bildungsereignis betrachtet werden, welches von den Herkunftsgruppen unterschiedlich für die weitere bildungs- und berufsbezogene Orientierung bewertet wird. Theoriegemäß gibt es drei Hauptargumente dafür, warum Personen unterschiedlicher Herkunft verschieden auf negative Bildungsereignisse reagieren: Erstens lässt sich auf Basis der relativen Risikoaversion (Breen und Goldthorpe 1997) annehmen, dass Personen aus statushöheren Gruppen zur Vermeidung von Abwärtsmobilität einen im Vergleich höheren Anreiz haben, begonnene Bildungsstufen abzuschließen. Zweitens betont der Ansatz die kompensatorische Bedeutung der finanziellen, sozialen und kulturellen Ressourcen sowie drittens eine geringere Reaktivität von Personen aus statushöheren Gruppen auf negative Bildungsereignisse. Daraus schlussfolgernd sind nach einem Studienabbruch zwischen den Herkunftsgruppen vor allem in Bezug auf die Entscheidung das Hochschulsystem zu verlassen oder dort zu verbleiben bzw. zurückzukehren Unterschiede zu erwarten.

Theoretisch kann demnach aufgrund der späten Stufe im individuellen Lebensverlauf zwar eine Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft im Bildungsverlauf vermutet werden. Jedoch ist aufgrund der geschilderten Zusammenhänge sowie verschiedener empirischer Befunde (Biewen und Tapalaga 2017; Buchholz und Pratter 2017; Dietrich et al. 2019; Schindler 2015) nicht von einer Auflösung des Effekts der sozialen Herkunft auszugehen. Zudem zeigen zahlreiche Studien, dass sich die soziale Herkunft auch am Arbeitsmarkt, also nach Verlassen des Bildungssystems, als einflussnehmend für beruflichen Erfolg erweist (Kracke 2016; Jacob und Klein 2013; Jacob et al. 2015).

1.6. Formale Anmerkungen und Eigenanteil an den Publikationen

Im Rahmen der Zusammenstellung dieser Arbeit und der einzelnen Teilstudien, wurden einige Formatanpassungen vorgenommen. Sofern englischsprachige Abstracts zu den Teilstudien gehörten, wurden diese nicht in diese Arbeit integriert. Die originale Struktur der Teilstudien wurde bestmöglich in die Gesamtstruktur dieser Arbeit integriert. Jede Teilstudie stellt somit ein Kapitel dieser Arbeit dar. Die Tabellen und Abbildungen der Teilstudien wurden im Format (Schriftart, Größe, Umbrüche, Beschriftung) angepasst, wobei der Charakter des Originals jeweils weitgehend erhalten bleiben sollte. Aus Layoutgründen wurde oftmals die Position der Tabellen und Abbildungen im Text verändert, wobei so wenige Verschiebungen wie möglich beabsichtigt waren. Sprachliche Vereinheitlichungen, bspw. die Anpassung der jeweils gewählten genderspezifischen Schreibweise, wurden nicht vorgenommen. Allerdings wurde für Zitationen nachträglich ein einheitliches Vorgehen gewählt.

Der Eigenanteil an der Erarbeitung der Teilstudien stellt sich wie folgt dar: In Teilstudie 1 beträgt mein Eigenanteil 90% und ich war an jedem Arbeitsschritt federführend beteiligt. Arbeitsschritte, die gemeinsam mit dem Co-Autoren Ulrich Heublein erfolgten waren die Diskussion der Konzeption der Studie, der Variablenauswahl und der Implikationen der Arbeit für die Prävention von Studienabbrüchen sowie das Verfassen einzelner Absätze in der Einleitung sowie im Teil zur Abbruchprävention. In Teilstudie 2 liegt mein Eigenanteil bei 75% und ich auch hier alle Arbeitsschritte federführend erbracht. Meine Co-Autoren Andreas Woisch und Ulrich Heublein haben mich vor allem in der Diskussion von

Einleitung und Schluss, der Ergebnisinterpretation sowie durch das Verfassen von Teilen des Daten- und Methodenteils unterstützt. Dennis Föste-Eggers hat uns bei der Anwendung multipler Imputation beraten. Teilstudie 3 entstand in Alleinautorschaft. Mein Eigenanteil an Teilstudie 4 liegt bei 50%. Der Fokus meiner Co-Autorin Nancy Kracke lag vor allem im methodischen Bereich der Modellberechnungen, während mein Fokus stärker auf die Konzeption und Theoriearbeit ausgerichtet war. Alle Arbeitsschritte und Bestandteile der Arbeit wurden jedoch stets gemeinsam diskutiert, kontrolliert und verabschiedet.

Teilstudie 1

Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention

Sören Isleib & Dr. Ulrich Heublein

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht Ursachen und Präventionsmöglichkeiten des Studienabbruchs. Das Phänomen des Studienabbruchs stellt sich dabei als Prozess dar und erfährt eine entsprechende theoretisch-konzeptionelle Rahmung, die sich am studentischen Lebenslauf mit verschiedenen Phasen orientiert. Mittels einer logistischen Regressionsanalyse (Berechnung von average marginal effects) werden zentrale Einflussgrößen aus diesen Phasen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs untersucht. Es zeigt sich, dass Faktoren der vorhochschulischen Bildungswege, der Studienwahl und -vorbereitung einen Abbruch des Studiums begünstigen können. Letztgenannte Effekte lassen sich zum Teil durch individuelle (soziale Integration) hochschulische (Betreuung im Studium) und außerhochschulische Faktoren (Erwerbstätigkeit und sichere Finanzierungslage) kompensieren. Sie vermögen es allerdings bislang nicht, den Einfluss vorhochschulischer Bildungswege entscheidend zu mindern. Die daraus folgenden Implikationen für die Prävention von Studienabbrüchen werden abschließend kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: Modell des Studienabbruchs · Prävention von Studienabbruch · Studienabbruch · studentischer Lebenslauf

Isleib, S. und U. Heublein. 2016. Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik* 30:513–530.

2.1. Definition und Umfang des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen

In den hochschulpolitischen und bildungswissenschaftlichen Debatten erfreut sich das Thema Studienabbruch seit geraumer Zeit einer gesteigerten Aufmerksamkeit. Die Ursachen für eine solche Themensetzung sind zum einen im erhöhten gesellschaftlichen Legitimationsdruck zu suchen, den die Hochschulen gegenwärtig erfahren. Zunehmend werden öffentlich Fragen nach dem Verhältnis von Aufwand und Leistung in Lehre wie Forschung gestellt (Wissenschaftsrat 2008). Zum anderen aber spielt dabei auch die hohe Nachfrage nach akademisch ausgebildeten Fachkräften bestimmter Disziplinen eine besondere Rolle (Bundesagentur für Arbeit 2011).

Gerade die öffentliche Reflexion des Themas und der damit verbundene divergierende Begriffsgebrauch verdeutlicht, dass eine definitorische Verständigung über „Studienabbruch“ nach wie vor eine Voraussetzung für weitergehende Diskussionen zu Umfang und Ursachen einer Studienaufgabe darstellt. Als Studienabbrecher*innen werden in den folgenden Ausführungen ehemalige Studierende verstanden, „die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen“ (Heublein et al. 2010, S. 5). Studienfach- und Hochschulwechsler sind somit keine Studienabbrecher*innen. Wenngleich eine Rückkehr in das Hochschulsystem nie ganz auszuschließen ist, so hat sich eine solche enggefassete Definition heute weitgehend als Konsens in der empirischen Forschung zum Studienabbruch etabliert (Heublein und Wolter 2011). Ein solches Verständnis von Studienabbruch ist nicht nur für die Erkundung der Bedingungsstrukturen von hoher Bedeutung, sondern ebenso für Überlegungen zu präventiven Maßnahmen. Hochschul- und Fachwechsel beruhen auf zum Teil gänzlich anderen Motivlagen und Studien-situationen. Vor allem aber sind ihre individuellen und hochschulbezogenen Wirkungen anders zu beurteilen als bei einem Studienabbruch.

Auch wenn sich die Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen im Vergleich der OECD-Länder im Bereich des internationalen Durchschnittswertes bewegen (OECD 2013), so werden sie doch in der deutschen Diskussion häufig als zu hoch empfunden (Vitzthum 2014). Nach den Berechnungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) beläuft sich der Studienabbruch für die Studienanfänger im Bachelorstudium der Jahrgänge 2008 und 2009 auf 28 Prozent (Heublein et al. 2014). Dabei bestehen deutliche Unterschiede zwischen Abbruchquoten an Universitäten (33 Prozent) und Fachhochschulen (23 Prozent). Auch zwischen verschiedenen Fächerkulturen lassen sich gravierende Differenzen feststellen. Die Abbruchwerte reichen im Bachelorstudium an Universitäten von 27 Prozent in der Gruppe der Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bis zu 36 Prozent (Ingenieurwissenschaften) bzw. 39 Prozent (Mathematik und Naturwissenschaften) und an Fachhochschulen von 15 Prozent (Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) bis hin zu 34 Prozent (Mathematik und Naturwissenschaften).

Grundsätzlich können die mit dem Studienabbruch verbundenen Prozesse aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (Cabrera et al. 2006; Sarcletti und Müller 2011). Weit verbreitet sind Ansätze, die die Studienaufgabe bildungsökonomisch als Fehlinvestition zeitlicher, finanzieller oder aber auch personeller Ressourcen begreifen (Sarcletti und Müller 2011; Schiefele et al. 2007). Dies kann durchaus auf verschiedenen Akteursebenen geschehen (Blüthmann et al. 2012). So bedeutet das Ausbleiben des Studienerfolges zunächst für die Studienabbrecher*innen selbst Kosten im Hinblick auf die aufgewendeten zeitlichen und finanziellen Mittel für das Studium. Durch ein Hochschulstudium entstehen generell Bildungskosten, die Bildungsrendite bleibt im Falle eines Studienabbruchs jedoch aus. In der Studienzeit nicht gewählte Ausbildungsoptionen (z. B. duale

Berufsausbildung) sind in dieser Logik als Opportunitätskosten zu verstehen. Die Hochschulen wiederum stehen in der Pflicht, eine qualitativ hochwertige Hochschulausbildung unter der Maßgabe eines möglichst effizienten Einsatzes zeitlicher, finanzieller und personeller Mittel zu gewährleisten (Troche et al. 2014). Studienabbrüche konterkarieren dieses Ziel schon allein deshalb, weil die finanzielle Ausstattung der Hochschulen vermehrt an Leistungsindikatoren, wie bspw. hohe Studienerfolgsquoten, geknüpft werden (Thomas und Hovdhaugen 2014). Und schließlich unterliegt auch das Handeln der hochschulpolitischen Akteure dem Prinzip einer effizienten und effektiven Verwendung öffentlicher Mittel. Im Zentrum ihres Bemühens steht hierbei die Bedarfssicherung an hochqualifizierten Fachkräften für einen sich akademisierenden Arbeitsmarkt.

2.2. Theoretische Überlegungen

Es existieren verschiedene theoretische Perspektiven, unter denen Untersuchungen zum Thema stattfinden. Cabrera et al. (2006) unterscheiden hierbei vier Theoriedimensionen: adaptive, strukturelle, ökonomische und psychologische Ansätze.¹³ Für Exklusionsvorgänge im Bildungssystem haben sich in den letzten Jahren weiterhin lebenslaufbezogene Ansätze als sehr produktiv erwiesen (Tippelt 2011). Für diese Herangehensweisen ist bezeichnend, dass sie den Studienabbruch im Wesentlichen als Folge eines ungenügenden Aufbaus von Kompetenzen und Ressourcen in der Studienvorphase sowie im Studium selbst unter gegebenen Studienbedingungen verstehen. Der Fokus zur Erklärung des Phänomens ist dementsprechend besonders stark auf Dispositionen, Prozesse und Entscheidungen gerichtet, die dem Studium zeitlich vorgelagert sind.

In Folge der gegenwärtigen Diskussion zur Studienaufgabe hat sich ein übergreifender Konsens herausgebildet, den Studienabbruch als multikausalen Prozess zu beschreiben (Blüthmann et al. 2008; Heublein und Wolter 2011). Allerdings hat dies bislang noch nicht zu einem einheitlichen theoretischen Modell des Studienabbruchprozesses geführt, in dem die verschiedenen theoretischen Dimensionen zusammengeführt werden. Auch wenn es sich inzwischen zeigt, dass die meisten Reflexionen den Studienabbruch als Problem einer mangelnden Passung zwischen den Studierenden und der hochschulischen Umwelt verstehen (Mergner et al. 2015; Sarcletti und Müller 2011), so liegt doch der Mehrzahl der Untersuchungen des Studienabbruchs und seiner Ursachen lediglich eine einzelne Analyseperspektive zugrunde. Die bislang vorliegenden Modelle berücksichtigen nur einen Teil der potenziell wichtigen Variablen (Schiefele et al. 2007).

Das DZHW-Modell des Studienabbruchprozesses versucht, verschiedene theoretische Perspektiven in einem integrierten Ansatz zusammenzuführen (Heublein 2014) und bildet die Grundlage der hier vorgestellten Analysen (vgl. Abbildung 2.1).¹⁴ Es stellt den Studienabbruch als einen Prozess dar, der sich aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren ergibt. In diesem Modell werden zwei Bezugsebenen des Studienabbruchs miteinander in Beziehung gesetzt. Zum einen orientiert sich das Modell chronologisch am studentischen Lebenslauf. Das Zusammenwirken von ursächlichen Faktoren für einen Studienabbruch wird nach Studienvorphase, Studiensituation und der konkreten Entscheidungssituation untergliedert. Zum anderen werden in diesen Phasen jeweils unterschiedliche Faktoren des Studienabbruchs miteinander ins Verhältnis gesetzt. Dies sind zunächst individuelle Faktoren in der Studienvorphase, wie etwa die Bildungsherkunft, psychologische Persönlichkeitsmerkmale sowie vorhochschulische Bildungswege.

¹³ Sarcletti und Müller (2011) kommen zu einer ähnlichen Unterscheidung der theoretischen Perspektiven.

¹⁴ Das Modell entstand im Kontext des gegenwärtig laufenden Studienabbruchprojekts des DZHW (Anm. S. I.: Die Aussage entstand im Jahr 2016. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Rahmenschrift läuft das erwähnte Projekt nicht mehr.) und basiert auf der Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes zum Studienabbruch sowie der Kategorisierung der bisherigen theoretischen Annahmen und empirischen Befunde.

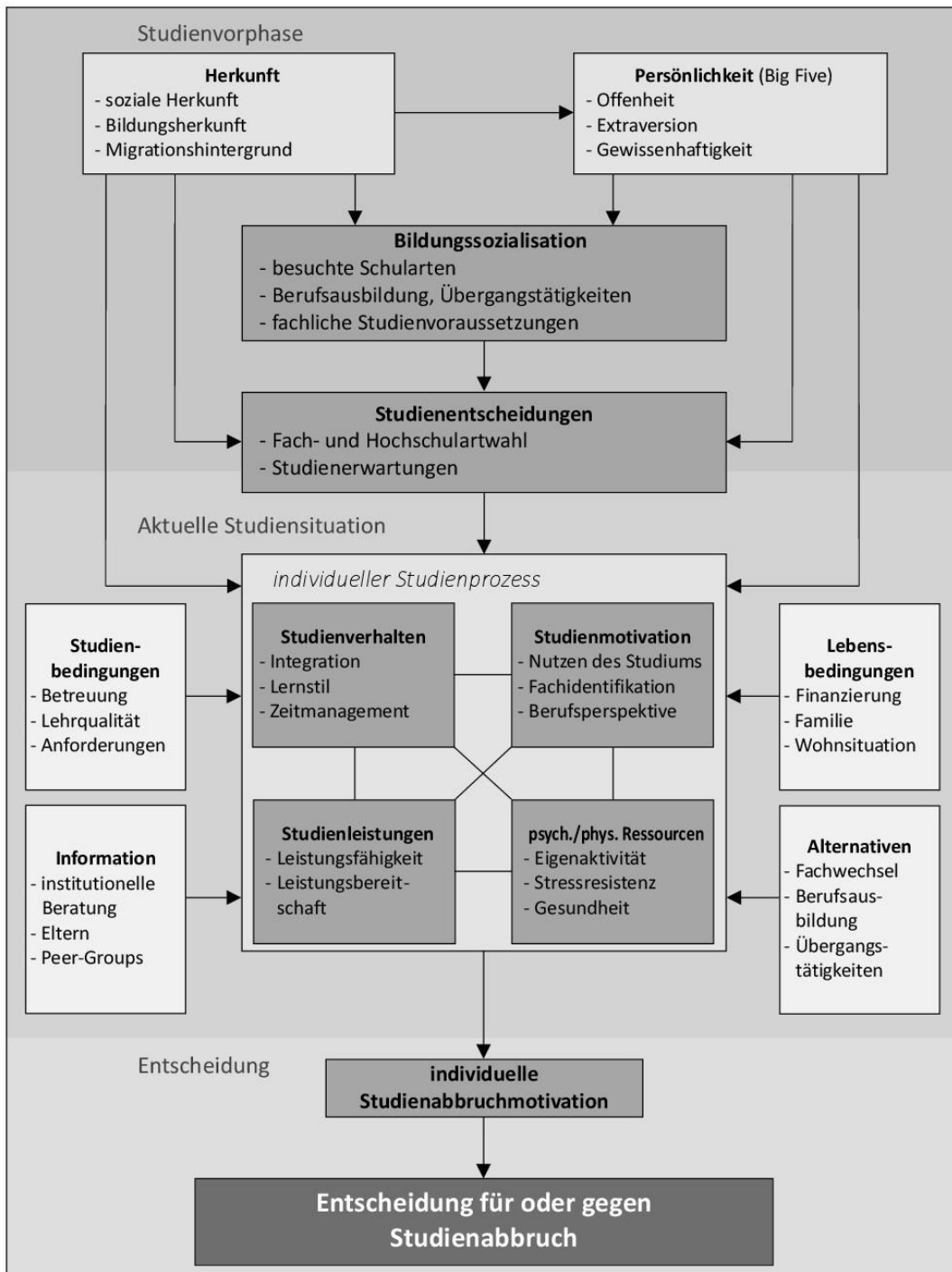


Abbildung 2.1: DZHW-Modell des Studienabbruchprozesses

Die dadurch bestimmte individuelle Entwicklung mündet in eine bestimmte, mehr oder minder konfliktreiche, Studiensituation. Sie ist gekennzeichnet durch ein bestimmtes Studienverhalten, eine bestimmte Studienmotivation, bestimmte Studienleistungen sowie die psychischen und physischen Ressourcen, die ausgehend von den Prädispositionen in der Studienvorphase in jeweils individuellen Konstellationen vorliegen und im Studienverlauf weiteren Veränderungen unterworfen sind. Diese Aspekte entwickeln sich nicht autonom, sondern vor allem unter dem Einfluss der Studienbedingungen an der Hochschule und der Informationen, die an die Studierenden herangetragen bzw. durch diese recherchiert werden. Außerhalb der Hochschule zählen weiterhin die Lebensbedingungen der Studierenden (Finanzierung, Familie, Wohnen) sowie die Erwägungen in Bezug auf mögliche Alternativen zum gegenwärtigen Studium (Fachwechsel, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit) zu den relevanten Einflussfaktoren auf einen Studienabbruch.

Eine komplette Prüfung dieses komplexen Modells kann im Rahmen dieses Beitrags nicht erfolgen. Vielmehr werden zentrale Aspekte des Studienabbruchs in den Fokus genommen, die sowohl empirisch belegt sind als auch als Ansatzpunkte für Prävention fungieren können. Die Auswahl der für die vorliegende Analyse genutzten Variablen folgt dabei zwei Kriterien: Erstens soll das theoretische Modell des Studienabbruchprozesses insoweit Berücksichtigung finden, als dass aus den wesentlichen Abschnitten und Bereichen des Abbruchprozesses Schlüsselindikatoren – bezogen auf bisherige Befunde – in die Relevanzprüfung aufgenommen werden. Dies ersetzt keinesfalls den Test des Gesamtmodells, liefert aber durchaus Indizien für die Bedeutsamkeit der unterschiedlichen Aktivitätsfelder und Bedingungsstrukturen. Zweitens erscheint auf der Basis der vorliegenden Erkenntnisse (Berning und Schindler 1997; Blüthmann et al. 2008; Hadjar und Becker 2004; Heublein et al. 2010; Pohlenz und Tinsner 2004) eine stärkere Konzentration auf die Studienvor- und Einstiegsphase unumgänglich. Die Bildungssozialisation bis zur Studienaufnahme, einschließlich der Entwicklung von Studienvoraussetzungen und der Studienentscheidungen, sowie ein gelingender Studieneinstieg stellen in allen Etappen des Studienvorlaufs zentrale Faktoren für Erfolgs- bzw. Abbruchwahrscheinlichkeit dar (Blüthmann et al. 2008). Der Vor- und Frühphase des Studiums kommt aber darüber hinaus auch eine starke Bedeutung für präventive Maßnahmen zu. Die Prävention von Studienabbrüchen lässt sich als Bemühen verstehen, möglichen erfolgsgefährdenden Problemkonstellationen vorzubeugen bzw. ihnen frühzeitig aktiv zu begegnen. Haben sich bestimmte Problemlagen im Studium schon verfestigt, ist die für den Studienerfolg notwendige Passung zwischen Individuum und Institution schwieriger oder unter Umständen gar nicht mehr zu erreichen.

Als mögliche Ursachen des Studienabbruchs sollen mit Blick auf dessen Prävention also Faktoren untersucht werden, die zeitlich vor dem bzw. frühzeitig im Studium auftreten, Zeiträume für die Entfaltung von präventiven Maßnahmen eröffnen und zudem, der Modelllogik folgend, individuelle Merkmale mit hochschulischen und außerhochschulischen Kontextfaktoren kombinieren. Aus der Erkenntnis, dass ein Studienabbruch das Ergebnis mangelnder Passung zwischen Studierenden und Hochschule ist, ergibt sich, dass beide Akteure sowohl Ausgangspunkt als auch Adressat präventiver Maßnahmen sein können.

2.3. Ursachen des Studienabbruchs

Zur Ermittlung von Präventionsmöglichkeiten hinsichtlich des Studienabbruchs ist zunächst nach den relevanten Abbruchgründen zu fragen. Erst wenn die eigentlichen Abbruchursachen bekannt sind sowie ein Verständnis abbruchfördernder Problemkonstellationen besteht, können geeignete Maßnahmen abgeleitet werden, um das Risiko einer Studienaufgabe zu minimieren. Auch

weiterführende Fragen nach dem Ansatzpunkt im Studienverlauf und dem Initiator dieser Maßnahmen stellen sich erst dann.

2.3.1. Abbruchgründe

Die Ergebnisse aus der Studienabbruchuntersuchung des DZHW (Heublein et al. 2010) vgl. Abbildung 2.2) zeigen, dass besonders häufig Probleme hinsichtlich Leistung, finanzieller Situation und Studienmotivation ausschlaggebend für einen Studienabbruch sind. Alle drei Problembereiche zusammen machen knapp 60 Prozent der Studienabbrüche aus.

Im Hinblick auf die Prävention von Studienabbrüchen ist es entscheidend, die Ursachen, auf welche die dargestellten Schwierigkeiten zurückgehen, zu identifizieren. Zentral ist hierbei einmal mehr ein prozessuales Verständnis des Studienabbruchs. Unter anderem resultieren Leistungsprobleme - die besonders in den MINT-Fächern auftreten und zwar meist schon in den ersten Semestern - aus Defiziten, die mit bestimmten Zugangswegen zur Hochschule verbunden sind, sowie aus einer wenig souveränen Studienfachwahl (Blüthmann et al. 2008, 2012).

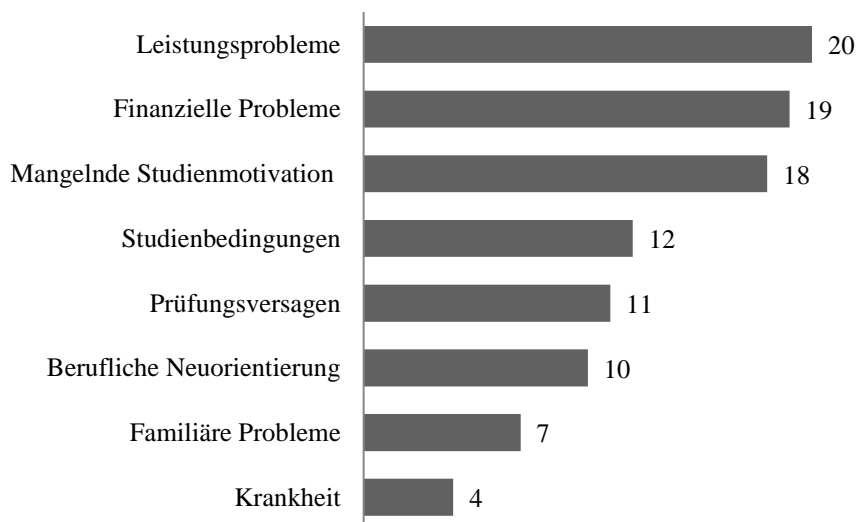


Abbildung 2.2: Abbruchgründe, DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2010 (Heublein et al. 2010)

Die schulischen und nachschulischen Wege vor Studienbeginn haben nicht dazu geführt, den Studienbewerbern sichere Kenntnisse über eigene fachliche Fähigkeiten im Verhältnis zu den Studienanforderungen des ersten Semesters zu vermitteln. Auch eine nachlassende Studienmotivation geht häufig auf die Motive der Wahl des Studienfachs zurück, welche im Idealfall maßgeblich durch intrinsische Motive, zum Beispiel das Studieren nach persönlicher Neigung, geprägt ist.

2.3.2. Einflussfaktoren auf den Studienabbruch

Grundlage für die hier vorgestellte Analyse sind Daten aus der bundesweit repräsentativen Exmatrikulierten-Studie des DZHW von 2010 (Heublein et al. 2010), die sich auf Exmatrikulierte des Studienjahres 2007/2008 beziehen (N=4.429).¹⁵¹⁶

Die Auswahl der möglichen Einflussfaktoren folgt den in Abschnitt 2 dargestellten Kriterien. Unter den Autoren der verschiedenen Studien zu Ursachen des Studienabbruchs gibt es Konsens in Bezug auf eine Reihe von vorhochschulischen Faktoren als entscheidende Einflussgrößen auf Studienverhalten und Studienerfolg. Diese reichen von Merkmalen der Bildungsherkunft und vorhochschulischen Bildungswegen, über fachliche sowie überfachliche Vorkenntnisse sowie Prozesse der Studienfachwahl und Studienentscheidung (Blüthmann et al. 2008; Blüthmann et al. 2011; Brandstätter und Farthofer 2003; Fellenberg und Hannover 2006; Kolland 2002). Als Merkmal für eine gelingende Studieneingangsphase lässt sich des Weiteren die soziale Integration der Studierenden (Tinto 1975), also das Ausmaß, in dem soziale Kontakten im hochschulischen Umfeld vorhanden sind, sowie als hochschulischer Faktor die wahrgenommene Betreuung im Studiengang begreifen (Pohlenz und Tinsner 2004). Als Kontextfaktoren, die außerhalb der Hochschule liegen, werden vor allem die Erwerbstätigkeit neben dem Studium sowie die finanzielle Situation der Studierenden thematisiert (Blüthmann et al. 2011; Brandstätter und Farthofer 2003).

Diesen Befunden entsprechend wurden aus dem Datensatz der DZHW-Exmatrikuliertenstudie (Heublein et al. 2010) folgende Merkmale für eine Analyse ausgewählt:

Die individuelle Bildungsherkunft wird darüber gemessen, ob mindestens ein Elternteil der Studierenden über einen akademischen Abschluss verfügt.¹⁷ Der individuelle vorhochschulische Bildungsweg wird repräsentiert durch die Variablen Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), den gymnasialen Erwerb der Hochschulreife sowie das Absolvieren einer Berufsausbildung.

Die Studienvorphase wird über insgesamt sechs Variablen erfasst. Jeweils drei Variablen decken hierbei die Studienentscheidung sowie die Studienvorbereitung ab. Im Falle der Studienentscheidung sind dies das Studieren im Wunschfach, das Studienfachwahlmotiv „persönliche Neigung“ (als intrinsisches Motiv) sowie das Studienfachwahlmotiv „Aussicht auf ein hohes Einkommen“ (als extrinsisches Motiv). Die Studienvorbereitung wird zunächst global durch eine subjektive Einschätzung des eigenen Vorbereitungslevels durch die Befragten selbst erfasst. Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Vorkenntnisse in Mathematik¹⁸ (als fachliches Maß) sowie in der Studiengestaltung (als überfachliches Maß) ergänzen die Vorbereitungsdimension.

Die Merkmale der Studienphase fokussieren auf individuelles Verhalten im Studium, hochschulische Faktoren sowie außerhochschulische Kontextbedingungen in den Lebensumständen der Befragten. Als Merkmale individuellen Verhaltens wird ein Index zur sozialen Integration herangezogen. Die hochschulischen Bedingungen werden über einen Index zur Betreuung an der Hochschule bzw. im

¹⁵ Die Exmatrikulierten wurden aus einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von über 87 Hochschulen (54 Universitäten und 33 Fachhochschulen) rekrutiert. Der Datensatz umfasst etwa 2.500 Studienabbrecher*innen sowie 1.600 Absolventen und 400 Hochschulwechsler als Vergleichsgruppe.

¹⁶ Das Analysesample wurde aufgrund inhaltlicher und fallzahlbegründeter Gesichtspunkte bereinigt. Es umfasst nur Absolvent*innen und Studienabbrecher*innen, die einen der Abschlüsse Bachelor, Diplom, Magister oder Staatsexamen angestrebt haben, bis einschließlich 30 Jahre alt sind und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (N=2.996).

¹⁷ Gefragt wurde jeweils nach dem höchsten berufsqualifizierenden Abschluss des Vaters und der Mutter.

¹⁸ vgl. Kolland (2002).

Studiengang erfasst. Das finanzielle Auskommen sowie das Ausüben einer Erwerbstätigkeit stellen außerhochschulische Kontextbedingungen dar.

Durch die Auswahl dieser Merkmale ist gewährleistet, dass der Studienabbruchprozess in seiner Komplexität und Prozesshaftigkeit hinreichend durch zentrale Faktoren abgebildet wird, gleichzeitig jedoch mit Blick auf die im Verlauf folgende Regressionsanalyse ein sparsames Modell gerechnet wird. Zunächst werden die Faktoren jedoch deskriptiv und im Hinblick auf Unterschiede zwischen Absolventen und Abbrechern betrachtet (vgl. Tabelle 2.1).

Die ausgewählten Variablen zeigen deutliche Unterschiede zwischen Absolventen und Abbrechern auf. Absolventen verfügen häufiger als Abbrecher über ein akademisches Elternhaus. Die vorhochschulischen Bildungswege von Absolventen sind vergleichsweise häufig mit einer gymnasial erworbenen Hochschulreife und zudem besseren Durchschnittsnoten verknüpft. Abbrecher haben dagegen vor dem Studium im Vergleich zu Absolventen häufiger eine Berufsausbildung absolviert, wenngleich die prozentualen Unterschiede hier gering ausfallen.

Tabelle 2.1: Unterschiede zwischen Absolventen und Abbrechern (Angaben in Prozent), DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2010

	Absolvent*innen	Studienabbrecher*innen
mindestens ein Elternteil Akademiker	68	55
Durchschnittsnote bei HZB: Note 1 und 2	62	38
gymnasiale Hochschulreife	86	64
Berufsausbildung vor Studienbeginn	18	24
(sehr) gute subjektive Vorbereitung auf Studium*	43	29
Studienwahlmotiv persönliche Neigung*	95	84
Studienwahlmotiv hohes Einkommen erreichen*	35	47
Studieren im Wunschfach	82	60
ausreichende Vorkenntnisse Mathematik*	61	41
ausreichende Vorkenntnisse Studiengestaltung*	49	37
(sehr) gute Betreuung**	25	9
(sehr) gute soziale Integration***	42	24
(sehr) gutes finanzielles Auskommen*	66	51
Erwerbstätigkeit parallel zum Studium	81	57

* Zusammengefasste Werte 1 und 2 auf einer fünfstufigen Likert-Skala, mit den Skalenrichtungen: 1 "sehr gut" bis 5 "unzureichend (subjektive Vorbereitung auf das Studium), 1 "sehr wichtig" bis 5 "unwichtig" (Studienwahlmotive Neigung und hohes Einkommen), 1 "in hohem Maße ausreichend" bis 5 "überhaupt nicht" (Vorkenntnisse Mathematik und Studiengestaltung) und 1 "sehr gut" bis 5 "überhaupt nicht" (finanzielles Auskommen)

** Index über acht Einzelitems mit jeweils fünfstufiger Likert-Skala, Bildung des auf ganze Zahlen gerundeten arithmetischen Mittels, zusammengefasste Werte 1 und 2 (Wert 1 stellt die jeweils bestmögliche Beurteilung der Betreuung dar) auf der so entstandenen fünfstufigen Indexskala

*** Index über fünf Einzelitems mit jeweils fünfstufiger Likert-Skala, Bildung des auf ganze Zahlen gerundeten arithmetischen Mittels, zusammengefasste Werte 1 und 2 (Wert 1 stellt die jeweils bestmögliche Beurteilung der eigenen sozialen Integration dar) auf der so entstandenen fünfstufigen Indexskala

Die Absolventen sehen sich unmittelbar bei Studieneintritt sowohl global, fachlich als auch überfachlich besser auf das Studium vorbereitet als Abbrecher. Weiterhin scheint die Studienfachwahl fundierter zu sein. Absolventen studierten häufiger im gewünschten Studienfach als Abbrecher und haben ihr Studium eher intrinsischen Motiven folgend gewählt.

Mit Blick auf die Studiensituation zeichnen sich für Abbrecher vergleichsweise häufig bestimmte Problemlagen ab. Die Betreuung im Studium wird etwa von den Absolventen besser eingeschätzt als von den Studienabbrecher*innen. Auch die Integration in das Studium über intensive Kontakte mit

Kommilitonen gelingt den Absolventen besser. Zudem fühlen sich Absolventen, unter anderen aufgrund einer Erwerbstätigkeit, finanziell besser abgesichert als Studienabbrecher*innen.

Mittels eines logistischen Regressionsmodells soll nun geklärt werden, inwiefern die deskriptiv differenzierenden Faktoren tatsächlich einen Einfluss darauf haben, das Studium abzubrechen. Der Modellaufbau orientiert sich dabei chronologisch am studentischen Lebenslauf und führt wesentliche Einflussgrößen auf den Studienabbruch entlang der verschiedenen Studienphasen ein.¹⁹

Der Fokus im Modell 1 liegt zunächst auf der Bildungsherkunft (vgl. Tabelle 2.2).²⁰ Unter Kontrolle der Basisvariablen zeigt sich, dass Studierende aus einem akademischen Elternhaus eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen als Studierende ohne mindestens einen Elternteil mit akademischem Bildungsabschluss.

In Modell 2 werden Merkmale der Bildungssozialisation inklusive Leistungsindikatoren eingeführt, die jeweils hochsignifikant sind. Studierende, die ihre Hochschulreife nicht gymnasial erworben haben und/oder eine Berufsausbildung absolviert haben, weisen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs auf. Der Effekt der Bildungsherkunft wird insignifikant und ist offenbar über vorhochschulische Bildungswege und Leistung vermittelt. Das heißt: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern absolvieren häufiger vorhochschulische Bildungswege, mit denen ein relativ hohes Abbruchrisiko verknüpft ist. Dem Zugangsweg zum Studium kommt damit im Hinblick auf die Identifizierung einer Risikogruppe des Studienabbruchs eine hohe Bedeutung zu, zumal die Effekte dieser Merkmale über alle Modelle hinweg nahezu stabil bleiben.

Die in Modell 3 eingeführten Faktoren sind mit Ausnahme extrinsischer Studienfachwahlmotive signifikante Prädiktoren für den Studienabbruch. Insbesondere das Studieren nach persönlicher Neigung sowie im gewünschten Fach verringert die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Hinsichtlich der Vorbereitung auf das Studium erweisen sich fachliche und überfachliche Vorkenntnisse als marginal bedeutsamer als die insgesamt subjektiv wahrgenommene Vorbereitung. Die Effekte vorhochschulischer Bildungswege persistieren.

Die in Modell 4 eingeführten Variablen Betreuung, soziale Integration, finanzielles Auskommen sowie Erwerbstätigkeit im Studium sind hochsignifikant. Somit tragen sowohl individuelle, hochschulische als auch außerhochschulische Faktoren zur Erklärung des Studienabbruchs bei. Den deutlichsten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs besitzt die Beurteilung der Betreuung im Studium. Hinsichtlich der Effektstärke erweist sich insbesondere die Betreuung im Studium als starker Prädiktor. Der Befund zur Erwerbstätigkeit im Studium scheint zunächst kontraintuitiv zu sein. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass erst bei einem zu hohen zeitlichen Umfang der Erwerbstätigkeit, die Konzentration auf das Studium erschwert wird und sich der erfolgsfördernde Effekt der Erwerbstätigkeit, im Sinne einer strukturierenden Wirkung auf das Studium, dann ins Gegenteil verkehrt (Heublein et al. 2010). Generell dürfte gelten, dass Studierende, denen die Studienanforderungen keine Probleme bereiten, sich auch eher in der Lage sehen, parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

¹⁹ Alle gerechneten Modelle kontrollieren auf Variablen zur Soziodemografie, zur Hochschulart, zum Studienfach und zur Abschlussart, welche als Standardgrößen empirischer Modelle in der Hochschulforschung zu erachten sind.

²⁰ Alle bereits deskriptiv dargestellten Merkmale gehen als Dummy-Variablen (außer Durchschnittsnote bei HZB-Erwerb) in das logistische Regressionsmodell ein. Im Falle der Items und Indizes, die auf fünfstufigen Skalen beruhen, wurden die Ausgangswerte 1 und 2 zum Wert 1 zusammengefasst, die übrigen Ausprägungen (Werte 3, 4 und 5) wurden auf 0 codiert und bilden die Referenzkategorie.

Tabelle 2.2: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienabbruchs (abhängige Variable, average marginal effects geschätzt), DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2010

Erklärende Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Akademikerkind (Ref. ¹⁾ :kein Elternteil Akademiker)	-0.09 ***	-0.03	-0.03 *	-0.03
Durchschnittsnote bei HZB ²⁾		0.01 ***	0.01 ***	0.01 ***
Hochschulreife gymnasial (Ref.: nicht gymnasial)		-0.15 ***	-0.14 ***	-0.12 ***
Berufsausbildung (Ref.: keine Berufsausbildung)		0.14 ***	0.14 ***	0.12 ***
(Sehr) gute subjektive Vorbereitung auf Studium (Ref.: (eher) schlecht)			-0.03 *	-0.01
Wahlmotiv Neigung (Ref.: nicht nach Neigung)			-0.09 **	-0.08 **
Wahlmotiv hohes Einkommen (Ref.: nicht nach Einkommen)			0.01	0.01
Wunschfach (Ref.: nicht Wunschfach)			-0.07 ***	-0.06 **
Vorkenntnisse Mathematik ausreichend (Ref.: nicht ausreichend)			-0.04 **	-0.04 *
Vorkenntnisse selbständige Studiengestaltung ausreichend (Ref.: nicht ausreichend)			-0.05 ***	-0.03 *
(sehr) gute Betreuung im Studium (Ref.: (eher) schlecht)				-0.11 ***
(sehr) gute soziale Integration (Ref.:(eher) schlecht)				-0.06 ***
(sehr) gutes finanzielles Auskommen (Ref.: (eher) schlecht)				-0.07 ***
Erwerbstätigkeit parallel zum Studium, (Ref.: nicht erwerbstätig)				-0.08 ***
Pseudo-R ² (McFadden)	0.29	0.36	0.38	0.41
Fallzahl	2.609	2.609	2.609	2.609

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Anmerkungen: Modell kontrolliert für Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe und Abschlussart

¹⁾ Referenzkategorie²⁾ Hochschulzugangsberechtigung³⁾ Es liegen analog zu Tabelle 1 jeweils fünfstufige Likert-Skalen mit den dort angegebenen Skalenrichtungen zugrunde. Diese wurden dummy-codiert: Die Werte 1 und 2 wurden zum neuen Wert 1 zusammengefasst, die Werte 3, 4 und 5 wurden auf den Wert 0 recodiert.

Die Merkmale der Studienfachwahl und Studienvorbereitung können durch die Faktoren der Studienphase zum Teil beeinflusst werden. Der Effekt der subjektiven Vorbereitung auf das Studium kann somit aufgefangen werden. Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse sowie Merkmale einer fundierten Studienfachwahl bleiben jedoch signifikante Prädiktoren. Der Effekt von vorhochschulischen Bildungswegen sowie Leistungsindikatoren persistiert weiterhin. Zudem scheinen diese Merkmale den Effekt der Bildungsherkunft zu vermitteln.

2.4. Prävention von Studienabbrüchen

Die Grundlagen für Möglichkeiten der Prävention von Studienabbrüchen bestehen zunächst in einem Verständnis des Prozesses des Studienabbruchs, der Kenntnis über die wesentlichen Ursachen des Studienabbruchs und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die hochschulische Praxis. Daraus lassen sich nun Anforderungen an die Prävention formulieren. Anschließend werden die Möglichkeiten und Grenzen präventiver Maßnahmen diskutiert.

2.4.1. Anforderungen an die Prävention

Der multikausale und prozesshafte Charakter von Studienabbrüchen führt a priori zu vier grundlegenden Anforderungen an Prävention: Erstens gibt es angesichts des Zusammenwirkens vieler Faktoren, die zu einem Abbruch des Studiums führen können, nicht nur eine erfolgversprechende Maßnahme. Vielmehr ist die Verschränkung mehrerer Maßnahmen eine wichtige Voraussetzung für die Vermeidung von Studienabbrüchen. Zweitens werden durch Herkunftsaspekte und Bildungsentscheidungen in der Vorphase des Studiums bereits bestimmte Risikofaktoren für einen späteren Studienabbruch angelegt. Deshalb darf die Prävention von Studienabbrüchen nicht auf das Studium selbst beschränkt bleiben, sondern sollte alle Phasen des studentischen Lebenslaufes in den Blick nehmen. Drittens besteht die Herausforderung zur Entwicklung von präventiven Ansätzen darin, jene Maßnahmen zu finden, die der zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung (z. B. sozial, kulturell, sprachlich, vorhochschulischer Bildungsweg) der Studienanfänger gerecht werden. Spezielle Maßnahmen, die eine konkrete und erlebbare Auseinandersetzung mit Studieninhalten und Studienanforderungen ermöglichen, wie bspw. Orientierungs- und Probestudium, könnten daher elementar für eine zügige und friktionsfreie Eingliederung in die hochschulische Umwelt sein. Viertens gilt es bei all diesen Aspekten die teils starken Unterschiede zwischen verschiedenen Fächerkulturen ebenfalls zu berücksichtigen (Ebert und Heublein 2015; Mergner et al. 2015).

Die bereits hier vorgestellten deskriptiven und multivariaten Ergebnisse unterstreichen dies. Die deskriptiven Befunde zu den häufigsten Abbruchgründen (Abbildung 2.2) zeigen zunächst, dass sich zum einen vielfältige Problemlagen im Studium entwickeln können, welche, im Falle von Leistungsproblemen, häufig früh im Studium sichtbar werden und somit eher auf defizitäre vorhochschulische Prädispositionen verweisen. Die dargestellten Unterschiede zwischen Absolventen und Abbrechern (Tabelle 2.1) verdeutlichen darüber hinaus, welche Problematik sich angesichts der zunehmenden Heterogenität der Studienanfänger stellt. Bestimmte Risikofaktoren eines Studienabbruchs sind bereits herkunftsbedingt bzw. über vorhochschulische Bildungswege angelegt. Die Prävention von Studienabbrüchen sollte deshalb bereits vor dem Studienantritt einsetzen, wengleich der Reichweite des Bemühens der Hochschulen mit Blick auf schulische Inhalte und Übergangsprozesse Grenzen gesetzt sind. Mittels der multivariaten Analyse (Tabelle 2.2) konnte weiterhin die Komplexität des Studienabbruchs sowie das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren gezeigt werden. Die Komplexität der Ursachenkonstellationen des Studienabbruchs verweist auf die Anforderung, präventive Maßnahmen konzertiert und in verschränkender Art und Weise einzusetzen.

2.4.2. Präventive Maßnahmen

In Bezug auf die Prävention von Studienabbrüchen stellt sich die Frage, welche Akteure für die entsprechenden Maßnahmen eine besondere Verantwortung tragen. Die dargelegten Anforderungen an Prävention signalisieren, dass vor allem die Hochschulen bzw. deren Sub-Instanzen die entscheidende Instanz für die Sicherung des Studienerfolges sind (Ebert und Heublein 2015; Heublein et al. 2015). Zum einen liegen hier die studienrelevanten Informationen vor und zum anderen obliegt ihnen die Gestaltung der Studienbedingungen, Curricula und Betreuung der Studierenden.

Ein großer Teil der Probleme, die für einen Studienabbruch verantwortlich sind, könnte durch bessere und breitere Information von Studieninteressierten aufgefangen werden. Hierbei ist es entscheidend, bei den Studieninteressierten eine möglichst fundierte Wahl des Studienfachs zu bewirken, bei welcher vor allem eigene Neigungen und Begabungen handlungsleitend sind. Eine wirklich fundierte

Entscheidung ist jedoch erst dann möglich, wenn auch Kenntnisse über den curricularen Ablauf und die Anforderungen der Studienfächer vorhanden sind. Der beste Weg zu einem solchen Wissen sind erste Erfahrungen in dem konkreten Fachgebiet. Deshalb können Praktika, Eignungstests, insbesondere aber Probestudien und Orientierungssemester, als wichtige Möglichkeiten der Vorbereitung auf die Studienwahl eingeschätzt werden.

Auch eine stärker individualisierte Studieneingangsphase wäre geeignet, bestimmte abbruchfördernde Problemlagen zu abschwächen. Mergner et al. (2015) benennen hierfür insbesondere Maßnahmen in den Handlungsfeldern Kompetenzerwerb, Studienorientierung und Studienflexibilisierung als aussichtsreich. So kann eine aus Sicht der (ehemaligen) Studierenden gelungene Betreuung zum Kompetenzerwerb beitragen und die Effekte mangelnder Vorbereitung zumindest teilweise kompensieren. Die geringere Abbruchwahrscheinlichkeit bei gelungener sozialer Integration verweist darauf, dass ausgeprägte soziale Kontakte der Studierenden an der Hochschule sowie die entsprechende Förderung durch die Hochschulen selbst durchaus förderlich für die Studienorientierung sein können. Eine hinreichende Studienflexibilisierung kann weiterhin dazu beitragen, dass die Studierenden eher in der Lage sind, ihr Studium mit den privaten Lebensumständen zu vereinbaren. Sie eröffnet entsprechende Freiräume für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit parallel zum Studium, die das finanzielle Auskommen im Studium sichert.

Zu Studienbeginn sind zunächst die Studieninteressierten selbst in der Pflicht, sich ausreichend über Finanzierungsfragen zu informieren und die einzelnen Finanzierungswege auf ihre Beständigkeit hin zu prüfen. Die Frage der Sicherstellung der finanziellen Situation entzieht sich zwar dem Aufgabenbereich der Hochschule, jedoch können die Hochschulen dazu beitragen, eine solide Informationslage über Möglichkeiten der Studienfinanzierung zu schaffen. Die Hochschulpolitik ist aufgerufen, die formellen Barrieren zur Beantragung und Gewährung von Mitteln zur Studienfinanzierung (BAföG) so gering wie möglich zu halten. Initiativen zur Ausweitung des BAföG sind deshalb aus der Perspektive der Sicherung des Studienerfolgs durchaus zu begrüßen.

Brückenkurse und Mentoring der Studienanfänger gehören heute bereits zum Repertoire der Mehrheit der Fakultäten und Fachbereiche (Heublein et al. 2015). Hier gilt es jedoch deren Reichweite zu erhöhen. Die Einschätzungen der Fakultäten und Fachbereiche zur Beteiligung an entsprechenden Maßnahmen legen nahe, dass gerade jene Studienanfänger nicht an derartigen Programmen teilnehmen, die aufgrund von mangelnden Vorkenntnissen am stärksten davon profitieren würden (ebenda). Als sinnvoll erscheinen hier auch schon zu Studienbeginn Gruppenaktivitäten in und neben den Lehrveranstaltungen, um neben der fachlichen (bzw. akademischen) Integration in die Hochschule, auch die soziale Integration zu fördern.

Es ist zu erwarten, dass Fragen des Studienabbruchs und insbesondere Fragen nach dessen Prävention in den nächsten Jahren eine noch stärkere Aufmerksamkeit zuteil wird.²¹ Zu den Ursachen des Studienabbruchs besteht mit bundesweiten (Heublein et al. 2010)²² und hochschuleigenen Befragungen von Exmatrikulierten eine zunehmend bessere Daten- und Informationsbasis. Auch die Aktivitäten zur Prävention von Studienabbrüchen wurden und werden bereits auf Hochschulebene

²¹ Es sei hier auf die Förderrichtlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vom Februar 2016 verwiesen, welche die aktuelle Relevanz des Themas unterstreicht. Durch eine Vielzahl an hierüber geförderten Projekten, wird die Forschung zum Studienabbruch in Zukunft sicherlich eine nochmals gesteigerte Aufmerksamkeit erfahren.

²² Gegenwärtig erarbeitet das DZHW eine neue Studienabbruchstudie auf Basis einer Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Diese Befragung ist Teil eines Gesamtprojekts des DZHW, in welchem zudem Befragungen von Fakultäten und Fachbereichen an Hochschulen (Heublein et al. 2015) sowie von Beratungseinrichtungen vorgenommen werden. [Anm. S. I.: Dies bezieht sich auf den Stand im Jahr 2016. Die erwähnte Studie ist inzwischen abgeschlossen.]

sowie der Ebene von Fakultäten und Fachbereichen wissenschaftlich untersucht (Heublein et al. 2015; Mergner et al. 2015). Das Innovationspotenzial der Hochschulen bei der Entwicklung, Umsetzung und Zielgenauigkeit von präventiven Maßnahmen wird darüber entscheiden, inwieweit den dargelegten Anforderungen an Prävention entsprochen werden kann. In der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dieser Bestrebungen wird es entscheidend sein, inwiefern Verbesserungen hinsichtlich des Studienerfolges konkret auf bestimmte Instrumente und Maßnahmen zur Prävention zurückgeführt werden können. Diese Form von Wirkungsforschung wird zwar bislang vereinzelt geleistet (Mergner et al. 2015), sollte aber noch eine weitere Verbreitung finden. Die Voraussetzungen, Anforderungen und mögliche Ansatzpunkte für die Prävention von Studienabbruch können jedoch auch auf Basis von Exmatrikuliertenstudien und Hochschulbefragungen untersucht werden.

Teilstudie 2

Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren

Sören Isleib, Andreas Woisch & Ulrich Heublein

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Faktoren den Prozess des Studienabbruchs beeinflussen. Die Analyse erfolgt durch eine simultane empirische Schätzung potentieller Einflussfaktoren basierend auf theoretisch hergeleiteten Annahmen. Die Ergebnisse der logistischen Regression präzisieren bisher schon vorliegende Befunde zum Studienabbruch, verweisen aber auch auf neue, bislang zu wenig beachtete Aspekte. Von besonderer Bedeutung für die Erklärung des Studienabbruchs erweisen sich bildungsbezogene Variablen der Studienvorphase, das Niveau der akademischen und sozialen Integration an der Hochschule sowie die Bedingungen der Studienfinanzierung.

Schlüsselwörter: Studienabbruch · Multiple Imputation · Logistische Regression

Isleib, S., A. Woisch und U. Heublein. 2019. Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (5): 1047-1076.

3.1. Einleitung und Fragestellung

Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch vielfältige Wege ins Studium (Schindler 2014) sowie ein hohes Maß an Heterogenität der Studierenden und ihrer jeweiligen individuellen Problem- und Lebenslagen (Middendorff et al. 2017).²³ Diese Diversität spiegelt sich in einer Vielzahl von möglichen Ursachen des Studienabbruchs wider. Spätestens seit der einschlägigen Arbeit Tintos (1975) liegt dazu auch ein erstes komplexes theoretisches Erklärungsmodell vor.

Ein Problem bei der Erklärung des Studienabbruchs ist jedoch, dass die Vorgehensweisen relativ empirisch geprägt, aber wenig theoretisch eingebettet sind (Wissenschaftsrat 2014). Zudem konzentrieren sich die Forschungsbemühungen häufig auf theoretische Ansätze, die sich auf die Erklärung einzelner Dimensionen (Isphording und Wozny 2018) oder Subgruppen von Exmatrikulierten beschränken (Ebert und Heublein 2017; Isleib und Woisch 2018). Die darauf basierenden Studien ermitteln so zwar zentrale abbruchfördernde Faktoren, verzichten jedoch auf umfassende theoretische Darstellungen. Beispielsweise verfolgen Isleib und Heublein (2016) einen Ansatz, der Einflussfaktoren aus verschiedenen Bildungsphasen prüft, allerdings bleiben potentiell relevante Aspekte, wie u. a. Studienanforderungen/-bedingungen sowie hochschulexterne Faktoren und Lebensbedingungen (bspw. Erwerbsumfang), unberücksichtigt. Zudem basiert der Beitrag auf vergleichsweise alten Daten (Exmatrikulierte des Studienjahres 2008), wodurch seinen Befunden nur eingeschränkte Aussagekraft für die gegenwärtige Hochschullandschaft und Studienabbruchforschung zukommt, da ehemalige Bachelorstudierende im verwendeten Analysesample deutlich unterrepräsentiert sind.

Es liegen jedoch Ansätze vor, welche den Forschungsstand zum Studienabbruch grundlegender aufarbeiten (Cabrera et al. 2006; Sarcletti und Müller 2011) und modellhaft darstellen (Heublein et al. 2017). Diese Ansätze ermöglichen es, die Komplexität des Studienabbruchs unter Beachtung verschiedener Theorieansätze sowie der Lebenslaufperspektive (Hillmert und Jacob 2010) analytisch zu rahmen und damit bisherige theoretische Defizite (Klein und Stocké 2016; Schimank 2015; Wissenschaftsrat 2014) aufzuarbeiten. Hierbei besteht die Herausforderung, dass das Potenzial solcher Ansätze für die Erklärung des Studienabbruchs nur dann eingelöst wird, wenn eine „konsequente Umsetzung [...] in multivariate Auswertungsmodelle, die insbesondere zur Beurteilung der eigenständigen Bedeutung und der relativen Erklärungskraft einzelner Faktoren zwingend erforderlich wäre“ (Klein und Stocké 2016, S. 344), auch erfolgt.

Die vorliegende Studie setzt an diesem Kritikpunkt an, indem sie die von Heublein et al. (2017) genutzte Datenbasis einer erneuten Analyse unterzieht. In Abgrenzung zu dieser Publikation beruhen die im vorliegenden Manuskript dargestellten Analysen stärker auf theoretischen Überlegungen. Darüber hinaus nehmen wir in den multivariaten Analysen sowohl separate als auch simultane Schätzungen aller theoretisch abgeleiteten Einflussfaktoren auf den Studienabbruch vor. Dieses Vorgehen ermöglicht erste Erkenntnisse über die eigenständige sowie relative Bedeutung bestimmter Ursachendimension bzw. Studienphasen. Der Beitrag legt somit eine kompakte Darstellung und Analyse vieler in der aktuellen Studienabbruchforschung diskutierten Ursachenfaktoren für einen Studienabbruch auf einer bundesweiten Datengrundlage vor.

²³ Wir danken den Herausgeber*innen und anonymen Gutachter*innen für ihre wertvollen Anmerkungen und Hinweise zu früheren Versionen des Manuskripts sowie Dennis Föste-Eggers für die methodische Unterstützung bei der Anwendung multipler Imputation in Stata.

3.2. Forschungsstand und theoretische Annahmen

Basierend auf der Aufarbeitung des Forschungsstandes bündeln Heublein et al. (2017) wesentliche Einflussfaktoren auf den Studienabbruch und verorten diese zeitlich (nach Studienphasen) sowie innerhalb der Studiensituation nach struktureller Ebene (individueller Studienprozess, hochschulische sowie hochschulexterne Merkmale). Die in Abbildung 3.1 dargestellte Systematik lehnt sich an die modellhafte Darstellung des Forschungsstandes bei Heublein et al. (2017) an und bildet die Grundlage dieses Beitrags. Auf diese Weise berücksichtigen wir zum einen den prozesshaften Charakter des Studienabbruchs, indem wir verschiedene Studienphasen voneinander unterscheiden. Zum anderen tragen wir der Mehrdimensionalität des Studienabbruchs Rechnung, indem wir individuelle Einflussfaktoren, institutionelle Merkmale der Hochschule sowie hochschulexterne Bedingungen theoretisch wie analytisch differenzieren. Anders als Heublein et al. (2017), die in ihrer Darstellung auch lediglich empirisch begründete Merkmale aufführen, berücksichtigen wir jedoch nicht alle durch den Forschungsstand postulierten Einflussfaktoren. Wir konzentrieren uns vielmehr auf Merkmale, für die theoretisch hinreichend begründete Annahmen vorliegen.

3.2.1. Studienvorphase

Die potentiellen Einflussgrößen der Studienvorphase sind repräsentiert durch die Merkmale der Bildungsherkunft und Bildungssozialisation, der Studienentscheidung (z. B. Fachwahl) und (relativ) zeitstabile Persönlichkeitseigenschaften. Der Zusammenhang zwischen herkunftsspezifischen Merkmalen und Bildungserfolg bzw. Bildungsentscheidungen im deutschen Bildungssystem ist wissenschaftlich vielfach und gut belegt (Becker 2017; Shavit und Blossfeld 1993). Die Erklärung des Studienabbruchs stützt sich ebenfalls auf Herkunftsmerkmale. Dabei lassen sich primäre (herkunftsspezifische Differenzen in den Leistungen) und sekundäre Effekte (herkunftsspezifische Differenzen in den Bildungsentscheidungen bei gleichen Leistungen) der Herkunft unterscheiden (Boudon 1974). In Anlehnung an vorausgehende Bildungsstufen (Watermann und Maaz 2010) kann aufgrund des unterschiedlichen Unterstützungspotentials im Elternhaus sowie habitueller Unterschiede (Bourdieu und Passeron 1977) davon ausgegangen werden, dass zur Erlangung eines Studienabschlusses relevante Leistungsfähigkeiten mit herkunftsspezifischen Merkmalen variieren. Bei formal geringerer Bildungsherkunft sind dabei Nachteile zu erwarten, die im Sinne primärer Effekte zu einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit führen sollten.

Hinsichtlich der zum Hochschulstudium führenden schulischen Wege lassen sich je nach Pfad unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen und daraus folgend unterschiedliche Kompetenzfortschritte annehmen (Hanushek und Wössmann 2006; Maaz et al. 2008). Des Weiteren bestehen Differenzen in qualitativer Hinsicht sowie bezüglich der nachschulischen Qualifizierungsoptionen (Neugebauer und Schindler 2012; Neugebauer et al. 2013). Unterschiede sollten dabei insbesondere zwischen allgemeinbildenden gymnasialen Schulzweigen und beruflich geprägten Schultypen bestehen. Während die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ (Kultusministerkonferenz 2021) vermittelt, liegt der Fokus an beruflich geprägten Schultypen eher auf berufspraktischem Wissen (Baethge 2011; Müller und Schneider 2013). Der Übergang in das Hochschulsystem kann sich daher aufgrund der mangelnden Passung zwischen schulisch erworbenen und hochschuleitig geforderten Kenntnissen und Fähigkeiten als schwierig gestalten (Müller und Schneider 2013; Powell und Solga 2011). Dieses Passungsproblem zeigt sich auch in einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit bei Studierenden mit nicht-gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (Isleib 2019). Zudem lässt sich erwarten, dass der Herkunftseffekt in der

Abbruchwahrscheinlichkeit über das Merkmal der schulischen Zugangswege zum Studium vermittelt wird, da Personen mit geringerem elterlichen Bildungshintergrund vergleichsweise häufig nicht-gymnasiale Bildungswege zum Studium nutzen (Schneider et al. 2017).

Eng verknüpft mit den schulischen Zugangswegen zum Studium ist der Erwerb von berufspraktischen Vorkenntnissen, insbesondere der Abschluss einer Berufsausbildung. Wird im Anschluss an eine Berufsausbildung ein Studium aufgenommen, sind im Falle einer Studienaufnahme ebenfalls die bereits beschriebenen Passungsprobleme zu erwarten. Zudem stellt eine nach Erwerb der HZB aufgenommene Berufsausbildung zunächst eine Abkehr von akademischen Bildungswegen dar (Becker und Hecken 2008), bei welcher womöglich zuvor erworbenes schulisches Wissen in Vergessenheit gerät und im Falle einer späteren Studienaufnahme nicht hinreichend abrufbar ist. Demnach sollte eine vor Studienaufnahme absolvierte Berufsausbildung abbruchfördernd wirken. Allerdings zeigt die Forschungsliteratur zum Studienabbruch dazu keine klare Befundlage (Blüthmann et al. 2008). Zwar finden Isleib und Heublein (2016) einen abbruchfördernden Effekt der Berufsausbildung, allerdings sind in der genutzten Stichprobe (Exmatrikulierte des Studienjahres 2008) sowohl Diplom- und Magister-Studiengänge als auch Universitäten im Vergleich zu Fachhochschulen deutlich überrepräsentiert. Aktuelle Ergebnisse auf Basis neuerer Daten von Dahm und Kerst (2016), Dahm et al. (2018) sowie Isleib (2019) deuten darauf hin, dass eine Berufsausbildung vor Studienaufnahme keinen signifikanten Effekt auf einen Studienabbruch ausübt.

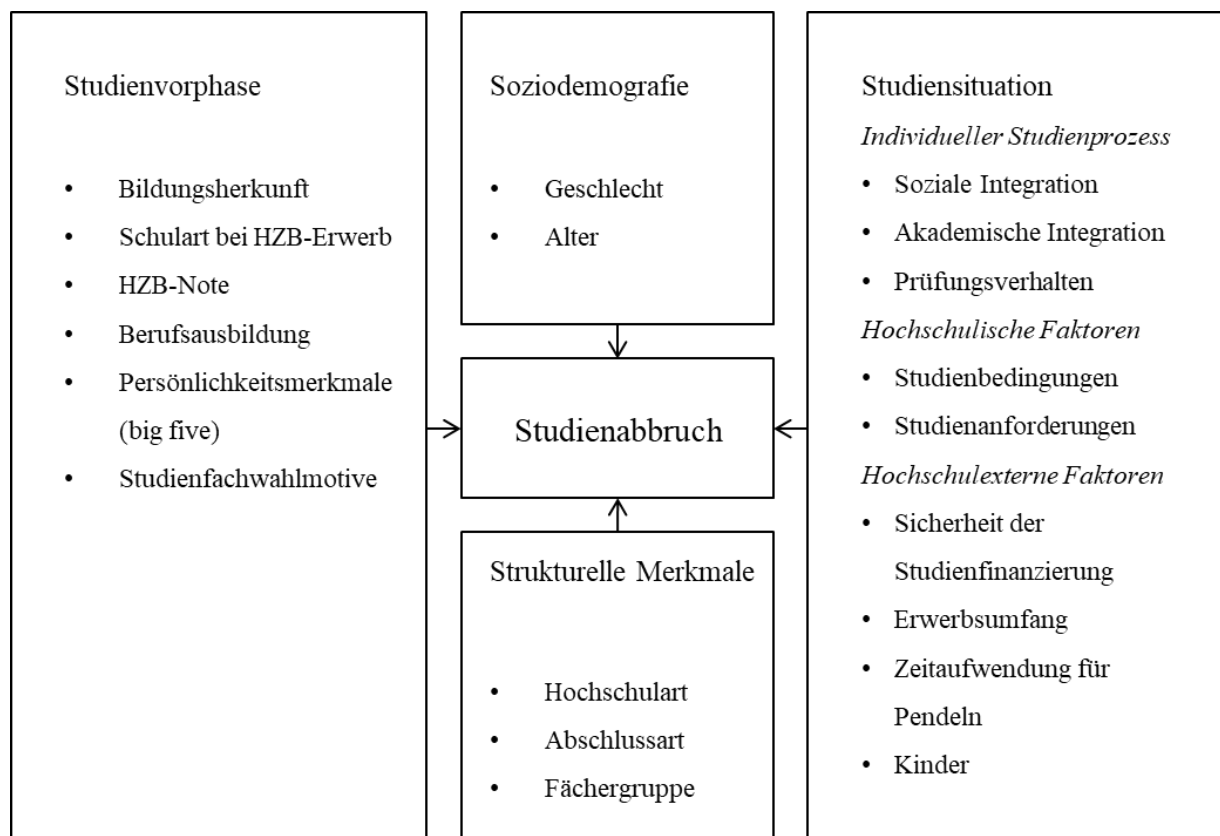


Abbildung 3.1: Untersuchte Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in Anlehnung an Heublein et al. (2017)

Eine Vielzahl an Studien belegt den Zusammenhang zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und Studienabbruch (Blüthmann et al. 2008; Brandstätter und Farthofer 2003). Dabei stellen Schulleistungen, etwa in Form der Note bei Erwerb der HZB, eine wesentliche Teildimension dieses Merkmals dar. Die Note bei HZB-Erwerb gilt gemeinhin als valider Prädiktor weiterer Bildungserfolge. Trapmann et al. (2007) weisen den Zusammenhang von schulischen und akademischen Leistungen nach, Isleib (2019) belegt den Einfluss der HZB-Note auf die Abbruchwahrscheinlichkeit und die Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Studienabbruch. Brandstätter und Farthofer (2002) sehen die Abiturnote, gerade aufgrund ihrer Kombination aus kognitiven und motivationalen Fähigkeiten (Blüthmann et al. 2008), als den besten Prädiktor für Studienerfolg an.

Verschiedene Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen psychologischen Merkmalen und der Aufrechterhaltung der Studienabsicht (Robbins et al. 2004). Ausgehend von Überlegungen von (Bandura 1982) sowie Eccles und Wigfield (2002) lässt sich annehmen, dass psychologische Faktoren, wie etwa Selbstkonzept (Fähigkeitseinschätzungen, die aus vergangenen Erfahrungen resultieren) oder Selbstwirksamkeitserwartungen (Fähigkeitseinschätzungen bezüglich der Bewältigung künftiger Anforderungen; Fellenberg und Hannover 2006) die Lernmotivation und akademische Leistungsindikatoren beeinflussen und so auch auf die Neigung zu einem Studienabbruch einwirken. Allerdings besteht kein Konsens zu der Frage, wie die betrachteten Merkmale zusammenwirken (Robbins et al. 2004). Zudem stellt sich die Frage, wie im Hinblick auf die Erklärung von Bildungserfolg mit zeitinstabilen und somit situativ zu beeinflussenden psychologischen Merkmalen (etwa durch problematische Studiensituationen) umzugehen ist, um insbesondere bei Retrospektiverhebungen Kausalitätsprobleme zu vermeiden. Vorliegend rücken daher besonders jene Merkmale in den Analysefokus, die – wie etwa die Persönlichkeitsmerkmale Big Five – als relativ zeitstabil gelten (van Bragt et al. 2011) und die deshalb wenig wahrscheinlich von Situationseinflüssen abhängig sind. van Bragt et al. (2011) untersuchen den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Studienleistungen bzw. –verbleib und finden im Einklang mit vorausgegangen Arbeiten einen Zusammenhang zwischen der Dimension Gewissenhaftigkeit und guten Studienleistungen sowie einer hohen Wahrscheinlichkeit des Verbleibs im Studium.

Merkmale der Studienentscheidung bilden die Schnittstelle zum Übergang in das Studium und lassen sich unter anderem als Resultat aus familiären Herkunftsprägungen sowie vorherigen Bildungserfahrungen verstehen (Becker 2010; Müller und Schneider 2013). Die einschlägige Forschungsliteratur operationalisiert diesen Übertritt häufig über Motive der Studienfachwahl (Hadjar und Becker 2004). Diese werden als entscheidend für die Aufrechterhaltung der Studienmotivation über die gesamte Studiendauer angesehen. Gelingt diese Aufrechterhaltung, so wirkt dies einem Studienabbruch entgegen. Als abbruchhemmend gilt dabei eine Studienfachwahl, die insbesondere intrinsischen Motivlagen, wie zum Beispiel einem stark ausgeprägten Fachinteresse, folgt (Blüthmann et al. 2008). Uneinheitlich ist dagegen die Befundlage bezüglich extrinsischer Wahlmotive, wie etwa der beruflichen Verwertbarkeit des Studienfachs. Es liegt bislang nur geringe Evidenz dafür vor, dass diese Motivlagen einen Studienabbruch begünstigen, im Besonderen wenn sie durch starke intrinsische Motive gestützt sind (ebenda).

3.2.2. Studiensituation

Die Studiensituation stellt die zweite Phase des Studienabbruchprozesses dar. Zentraler Bestandteil dieser Phase ist der individuelle Studienprozess, der einerseits durch vorhochschulische Merkmale sowie andererseits von institutionellen Merkmalen der Hochschule (Studienbedingungen, Studienanforderungen) und hochschulexternen Faktoren (Lebensbedingungen, Alternativen zum

Studium) beeinflusst ist. Zum individuellen Studienprozess zählen Studienverhalten, Studienmotivation, Studienleistungen sowie individuell abrufbare psychische und physische Ressourcen. Wir fokussieren für den individuellen Studienprozess im Besonderen auf individuelles Studienverhalten und folgen dabei dem konzeptionell bereits breit angelegten Ansatz von Tinto (1975) zu sozialer und akademischer Integration. Soziale Integration entsteht dabei über Interaktionen der Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden. Je besser diese Integration gelingt, desto höher fällt die Anpassung an das akademische Werte- und Normsystem aus. Hierüber verstärkt sich die Verpflichtung der Studierenden gegenüber der Hochschule und ein Studienabbruch wird unwahrscheinlicher. Auch akademische Integration trägt zu dieser Verpflichtung bei. Sie umfasst die individuelle Leistungsentwicklung im Studium, die sich nach Tinto in den objektiv erzielten Noten sowie der subjektiven Leistungseinschätzung („intellectual development, Tinto 1975, S. 95), beispielsweise über den Vergleich mit den Leistungen anderer Studierender, ausdrückt. Trotz teils unterschiedlicher Operationalisierung ist die Bedeutung sozialer und akademischer Integration in Bezug auf das Risiko eines Studienabbruchs für das deutsche Hochschulsystem gut belegt (Isleib 2019; Klein et al. 2019; Troche et al. 2014). Das Prüfungsverhalten kann als eine weitere Komponente individuellen Studienverhaltens verstanden werden. Hierbei geht es vor allem um die Abrufbarkeit erworbenen Wissens in Prüfungssituationen. Sofern verfügbare Wissensressourcen in Prüfungssituationen nur unzureichend abgerufen werden können, sollte dies einen Studienabbruch begünstigen.

Der individuelle Studienprozess wird zum einen von institutionellen, also hochschulischen Faktoren, wie etwa Studienbedingungen sowie Studienanforderungen, gerahmt. Beide Merkmale stellen in der Forschungsliteratur relevante Einflussgrößen für den Studienabbruch dar (Blüthmann et al. 2008). Personen, die ihr Studium aufgrund unzureichender Studienbedingungen aufgegeben haben, weisen ein hohes Fachinteresse und vergleichsweise gute HZB-Noten auf, während Studienabbrüche aufgrund von Studienanforderungen vor allem auf Leistungsprobleme, Krankheit und persönliche Krisenereignisse sowie eine eher extrinsische Studienfachwahl zurückgehen (ebenda). Zum anderen bedingen auch hochschulexterne Lebensbedingungen die Entscheidung zum Studienabbruch. Zu den Lebensbedingungen gehören sowohl Finanzierungsaspekte als auch zeitliche Restriktionen des Studiums, wie etwa familiäre Betreuungsaufgaben oder Fahrtzeiten zur Hochschule. Diese Merkmale lassen sich im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes (Esser 1999) als finanzielle bzw. zeitliche Kosten verstehen. Fallen diese Kosten vergleichsweise hoch (im Sinne von zeitintensiv) aus, geht dies mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs einher. Die Bedeutung der Finanzierungssicherheit im Studium (Stinebrickner und Stinebrickner 2008) sowie der Fahrtdauer zur Hochschule (Isleib und Woisch 2018) für den Studienabbruch sind gut belegt. Das Merkmal einer parallelen Erwerbstätigkeit neben dem Studium als abbruchfördernder Aspekt wird dagegen recht kontrovers diskutiert (Brandstätter und Farthofer 2003). Zwar gehen durch Erwerbstätigkeit zeitliche Ressourcen für das Studium und die Integration an der Hochschule verloren, jedoch leistet sie einen Beitrag zur Studienfinanzierung und – bei fachlicher Nähe zum Studium, bspw. im Rahmen einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft – möglicherweise auch zur fachlichen Vertiefung bzw. Identifikation. Die aktuelle empirische Befundlage spricht für diese abbruchmindernde Wirkung von studentischer Erwerbstätigkeit, insbesondere dann, wenn diese mit einem moderaten Stundenumfang sowie fachnah ausgeübt wird (Choi 2017; Isleib und Woisch 2018; Isleib 2019). Wir gehen somit davon aus, dass Erwerbstätigkeiten parallel zum Studium die Abbruchwahrscheinlichkeit vermindern. Dies sollte insbesondere dann gelten, wenn der wöchentliche Erwerbsumfang maximal zehn Stunden beträgt.

3.3. Methoden

3.3.1. Stichprobe

Datenbasis für unsere Analysen ist die DZHW-Exmatrikuliertenbefragung, eine bundesweite Querschnittsbefragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 in grundständigen Studiengängen an deutschen Hochschulen (ausführlich zum Untersuchungsdesign und zur Stichprobenziehung: Heublein et al. 2017). Die Befragung fand ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation sowohl online als auch papierbasiert statt. Es handelt sich um eine Klumpenstichprobe, die aus der Grundgesamtheit aller staatlichen Hochschulen²⁴ gezogen wurde. Insgesamt sind 60 Hochschulen in der Stichprobe vertreten (32 Universitäten und 28 Fachhochschulen).

In einem weiteren Schritt wurde an diesen Hochschulen jeweils eine Stichprobe von Exmatrikulierten auf Basis der jeweiligen Exmatrikuliertenstatistik gezogen.²⁵ Der festgeschriebene Umfang der Bruttostichprobe (etwa 45.000 zu befragende Personen) wurde dabei proportional zur jeweils geschätzten Exmatrikuliertenanzahl auf die einzelnen Hochschulen verteilt. Exmatrikulierte in den Kategorien „Abbruch des Studiums“ sowie „endgültig nicht bestandene Prüfungen“ wurden vollständig angeschrieben, da diese mit hoher Wahrscheinlichkeit Studienabbrecher*innen umfassen. Bei einem Teil der Stichprobenhochschulen wurden die verbleibenden zu ziehenden Fälle über die weiteren Kategorien entweder zufällig verteilt oder diese jeweils vollständig erfasst, darunter auch die Exmatrikulierten in den Kategorien „fehlende Rückmeldung“ und „Sonstige“, da diese ebenfalls viele Studienabbrecher*innen umfassen. Der andere Teil der Hochschulen hat allerdings die Exmatrikulierten in der Kategorie „Prüfung bestanden“ eigenen Absolventenbefragungen vorbehalten, so dass für diese Hochschulen nur Absolvent*innen, die in den Kategorien „fehlende Rückmeldung“ und „Sonstige“ enthalten waren, in die Stichprobe eingegangen sind. Die dadurch bestehenden Limitationen sind aus unserer Sicht jedoch als gering einzuschätzen, da die Zuordnung der betreffenden Absolvent*innen in die entsprechenden Kategorien der Exmatrikulationsstatistik nicht individuellen Merkmalen der Exmatrikulierten oder ihrem Rückmeldeverhalten folgt. Vielmehr ist die Zuordnung davon abhängig, ob die Hochschulen einen Abgleich der Exmatrikulierten- mit der Prüfungsstatistik vornehmen. Die Verfahrensweisen auf Seiten der Hochschulen sind hier äußerst verschieden und ein Abgleich ist keinesfalls die Regel. Wird dieser Abgleich vorgenommen, so ist die Zuordnung auch von dessen Güte abhängig, bspw. durch den Grad der Pflege beider Datenbestände sowie deren rechtzeitiges Vorliegen für einen Abgleich.

Die Netto-Rücklaufquote beträgt 23%.²⁶ Somit ist für die Studie zwar ein recht hoher Unit-Nonresponse zu konstatieren, der jedoch auf einem mit anderen bundesweiten Studierendenbefragungen vergleichbaren Niveau liegt. Es liegen auswertbare Angaben von rund 9.000 Exmatrikulierten vor, darunter neben Studienabbrecher*innen auch Absolvent*innen und Hochschulwechsler*innen. In die Analysen einbezogen werden jedoch lediglich Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen (n=5.580).

²⁴ Verwaltungs-, Kunst- und Musikhochschulen, private und kirchliche Hochschulen, Hochschulen der Bundeswehr sowie Polizeihochschulen waren nicht Teil der Grundgesamtheit.

²⁵ Nur grundständige Studiengänge, keine Masterstudiengänge.

²⁶ Die Teilnahme an der Befragung war nicht generell durch Incentives gestützt. Unter allen Teilnehmenden wurden nach Ende der Feldphase jedoch 50 Sachpreise im Gesamtwert von etwa 2.000€ verlost.

In der Analytestichprobe befinden sich 55% Studienabbrecher*innen und 45% Absolvent*innen. Anhand der Daten lässt sich die Zugehörigkeit zur Gruppe der Studienabbrecher*innen bzw. Absolvent*innen eindeutig bestimmen. Befragte, die das maßgebliche Studium im Sommersemester 2014 mit einem Hochschulabschluss verlassen haben, sind Absolvent*innen. Personen, die bis zu ihrer Exmatrikulation im Sommersemester 2014 keinen Hochschulabschluss erworben haben und zum Befragungszeitpunkt nicht wieder an einer deutschen Hochschule immatrikuliert sind, sind Studienabbrecher*innen.

Der Frauenanteil beträgt 57%. 80% der Exmatrikulierten haben an einer Universität studiert (20% an einer Fachhochschule), 68% haben einen Bachelorabschluss, 22% ein Staatsexamen und 9% einen Diplom- oder Magisterabschluss angestrebt. Das durchschnittliche Alter zu Studienbeginn im Sample liegt bei 22,0 Jahren (Median: 21 Jahre). 49% der Befragten kommen aus einem nicht-akademischen Elternhaus, 29% haben ein Elternteil mit akademischer Vorbildung und 22% geben an, dass beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben.

Inwieweit die Gruppe der Studienabbrecher*innen nach wesentlichen Strukturmerkmalen (Geschlecht, Alter, Fächergruppen o. Ä.) durch unsere Daten angemessen repräsentiert wird, lässt sich mangels Datengrundlage für diese Gruppe nicht eindeutig prüfen. Somit scheidet aufgrund des Mangels an amtlichen Daten Gewichtung- bzw. Post-Stratifizierungsverfahren hier aus. Der Fokus des vorliegenden Artikels liegt allerdings nicht auf der Ableitung repräsentativer Befunde für die Gesamtheit der Gruppe bundesweit, sondern auf der Erklärung des Phänomens an sich.

3.3.2. Analysestrategie

Der Einfluss verschiedener Parameter auf die Abbruchwahrscheinlichkeit wird mittels logistischer Regressionen geschätzt (Long 1997). Wir weisen average marginal effects (β_{AME} , Mood 2010) aus, die als prozentuale Veränderung der Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines Ereignisses im Vergleich zu einer bestimmten Referenzkategorie zu interpretieren sind. Diese Koeffizienten sind über die verschiedenen Modellschritte hinweg vergleichbar.

Für die multivariaten Analysen ersetzen wir fehlende Werte in den Daten aufgrund des recht hohen Anteils von Item-Nonresponses von etwa 20%²⁷ durch multiple Imputation (van Buuren et al. 2006; White et al. 2011). Wir gehen dabei davon aus, dass der Ausfallmechanismus nicht komplett zufällig ist, sich aber durch andere in den Daten enthaltene Variablen erklärt (Missing at random). Als Imputationsverfahren verwenden wir verkettete Regressionen („multiple imputation by chained equations“ bzw. „fully conditional specification“) und spezifizieren somit für jede Variable mit fehlenden Werten ein eigenes Regressionsmodell (20 Imputationen). Die Auswertungen erfolgen mit der Statistiksoftware Stata.²⁸

²⁷ Etwa 20 % der Fälle weisen auf mindestens einer der im finalen Regressionsmodell spezifizierten Variablen einen fehlenden Wert auf.

²⁸ Für die Berechnung marginaler Effekte für imputierte Daten nutzen wir das Stata ado `mimrgns` von Daniel Klein.

3.3.3. Operationalisierung

Die abhängige Variable ist das dichotome Merkmal Studienabbruch mit dem Wert 1 für einen Studienabbruch (vorzeitiges Verlassen des Hochschulsystems ohne Abschluss) und dem Wert 0 für ein Studium mit Examenserwerb. Die Tab. 3.1 und Tab. 3.2 geben einen Überblick über die verwendeten unabhängigen Variablen, deren Erhebung sowie zu einzelnen Verteilungsmaßen.²⁹

Studienvorphase: Als herkunftsspezifisches Merkmal dient in unseren Analysen die Bildungsherkunft, die anhand des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern operationalisiert wird. Es werden drei Gruppen unterschieden: Exmatrikulierte mit keinem, einem oder zwei Elternteilen mit akademischem Abschluss. Unterschiede in den vorhochschulischen Bildungswegen werden über die besuchte Schulform bei HZB-Erwerb modelliert (Erwerb der HZB an einem Gymnasium bzw. an einer Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe versus nicht-gymnasiale HZB). Vorhochschulische Leistungen messen wir anhand der durchschnittlichen HZB-Note, welche als metrische Variable in die Regressionsanalysen eingeht (siehe alle Tab. 3.1).

Die Persönlichkeitsmerkmale der Exmatrikulierten wurden mit einer standardisierten Batterie von zehn Items (Rammstedt et al. 2013) erhoben.³⁰ In einer Faktorenanalyse bestätigten sich die nach Rammstedt et al. (2013) zu erwartenden fünf Persönlichkeitsdimensionen (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit) mit jeweils zwei Items. Für jede dieser fünf Dimensionen wurde wiederum ein fünfstufiger Mittelwertindex gebildet (Tab. 3.2).

Die intrinsischen und extrinsischen Studienfachwahlmotive wurden anhand einer Faktorenanalyse über 15 Items ermittelt. Von den dabei fünf identifizierten Motivdimensionen repräsentierten zwei eine intrinsische bzw. extrinsische Dimension der Studienfachwahl. Über die jeweils hinreichend ladenden Items hinweg wurde für jede Dimension ein fünfstufiger Mittelwertindex gebildet.³¹ Nicht mit in die Modelle aufgenommen werden die Dimensionen „Soziale Motive“ (Items: „anderen Menschen helfen“ und „beruflich viel Umgang mit Menschen haben“), „Ratschläge durch Andere“ („Ratschläge von Eltern/Verwandten“, „Ratschläge von Freunden/Bekanntem“ und „Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern“) und „Notlösung“ („keine bessere Idee“, „keine Zulassung für das Wunschfach“). Der Verzicht begründet sich dadurch, dass für diese möglichen Motivdimensionen, anders als für die intrinsischen und extrinsischen Motive, auf Basis des Forschungsstandes keine belastbaren theoretischen und empirischen Annahmen über einen Zusammenhang mit dem Studienabbruch vorliegen. Ebenso erschien aus Gründen der Modellsparsamkeit eine Beschränkung ratsam (Tab. 3.2).

²⁹ Bei den verwendeten Skalen (siehe Tabelle 1 und 2) handelt es sich, sofern nicht anders ausgewiesen, um Eigenentwicklungen im Rahmen der DZHW-Exmatrikuliertenstudie Heublein et al. (2017).

³⁰ Die Skala zu den Persönlichkeitsmerkmalen wurde aus Rammstedt et al. (2013) übernommen.

³¹ Trotz der vergleichsweise geringen internen Konsistenz der Skala, stellt dies mit den uns vorliegenden Daten die bestmögliche Operationalisierung dar. Das Merkmal geht somit aufgrund seiner zentralen theoretischen Bedeutung als Mittelwertindex in die Analysen mit ein.

Tabelle 3.1: Beschreibung der verwendeten Items (Bezugsgruppe: Alle Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen, n = 5580)

Konstrukt	Fragetext/Items	Ausprägungen	MW	SD
Exmatrikuliertengruppe	-	0=Absolvent*in, 1=Studienabbrecher*in	0,55	0,50
Bildungsherkunft	Kein Elternteil akademisch	0=nein, 1=ja	0,49	0,50
	Ein Elternteil akademisch	0=nein, 1=ja	0,29	0,45
	Beide Elternteile akademisch	0=nein, 1=ja	0,22	0,41
Schulform	Bitte geben Sie an, auf welchen Weg Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben.	0=nicht gymnasiale Schulform, 1=Gymnasium (inkl. Gesamtschule)	0,77	0,42
Vorhochschulische Leistungen	Nennen Sie bitte die Durchschnittsnote Ihrer Hochschulzugangsberechtigung.	10 (sehr gut) bis 40 (ausreichend)	24,47	6,28
akademische Integration	Ich gehörte mit meinen Leistungen...	1="... zur unteren Leistungsgruppe" bis 5="...zur oberen Leistungsgruppe" ¹	3,17	1,12
Prüfungsverhalten	In Prüfungssituationen konnte ich meist mein eigentliches Wissen nicht abrufen.	1="trifft vollkommen zu" bis 5="trifft überhaupt nicht zu" ¹	3,40	1,21
Studienanforderungen	Wie beurteilen Sie rückblickend die Studienanforderungen in Ihrem Studiengang hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus?	1=„zu hoch“, über 3=„gerade richtig“ bis 5=„zu niedrig“	2,62	0,88
Finanzierungssicherheit	In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?	1=„überhaupt nicht“ bis 5=„in hohem Maße“ ¹	3,91	1,25
Erwerbstätigkeit	Keine studienbegleitende Erwerbstätigkeit	0=nein, 1=ja	0,33	0,47
	Erwerbstätigkeit im Umfang von bis zu 10 Wochenstunden	0=nein, 1=ja	0,34	0,47
	Erwerbstätigkeit im Umfang von mehr als 10 Wochenstunden	0=nein, 1=ja	0,33	0,47
Pendeldauer	maximal 20 Minuten	0=nein, 1=ja	0,47	0,50
	21 bis 40 Minuten	0=nein, 1=ja	0,23	0,42
	mehr als 40 Minuten	0=nein, 1=ja	0,31	0,46
Kinder	Haben Sie Kinder?	0=nein, 1=ja	0,07	0,26
Alter bei Studienbeginn	Wie alt sind Sie?	metrisch von 18 bis 30 und älter	22,02	2,86
Hochschulart	An welcher Hochschule waren Sie bis zu Ihrer Exmatrikulation eingeschrieben?	0=FH; 1=Universität	0,80	0,40
angestrebter Studienabschluss	Bachelor	0=nein, 1=ja	0,68	0,47
	Staatsexamen	0=nein, 1=ja	0,22	0,42
	herkömmliche Studiengänge (Diplom und Magister)	0=nein, 1=ja	0,09	0,29
Fächergruppe	Sprach-/Kulturwiss.	0=nein, 1=ja	0,26	0,44
	Wirtschaftswiss.	0=nein, 1=ja	0,20	0,40
	Mathematik/Naturwiss.	0=nein, 1=ja	0,21	0,41
	Ingenieurwiss.	0=nein, 1=ja	0,16	0,37
	Rechtswiss.	0=nein, 1=ja	0,07	0,25
	Sonstige Fächer	0=nein, 1=ja	0,10	0,29
Geschlecht	Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht.	0=Frau; 1=Mann	0,43	0,50

MW Mittelwert, SD Standardabweichung. Alle Items aus Heublein et al. 2017.
1) Item/Skala war im Datensatz zuvor invers codiert und wurde umgepolt.

Tabelle 3.2: Übersicht der verwendeten Skalen (Bezugsgruppe: Alle Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen, n = 5580)

Skala	Item	Frageformulierung	Ausprägungen	MW/ Anteilswert	SD
<i>Extraversion</i> (Cronbachs $\alpha=0,74$)	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert. ¹	Wie sehen Sie sich selbst?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu"	3,19	1,14
	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.			3,50	1,06
<i>Verträglichkeit</i> (Cronbachs $\alpha=0,19$)	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	Wie sehen Sie sich selbst?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu"	3,28	1,04
	Ich neige dazu, andere zu kritisieren. ¹			3,21	1,00
<i>Gewissenhaftigkeit</i> (Cronbachs $\alpha=0,50$)	Ich bin bequem, neige zur Faulheit. ¹	Wie sehen Sie sich selbst?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu"	3,62	0,82
	Ich erledige Aufgaben gründlich.			3,20	1,29
<i>Neurotizismus</i> (Cronbachs $\alpha=0,58$)	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen. ¹	Wie sehen Sie sich selbst?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu"	2,88	0,93
	Ich werde leicht nervös und unsicher.			2,90	1,09
<i>Offenheit</i> (Cronbachs $\alpha=0,58$)	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse. ¹	Wie sehen Sie sich selbst?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu"	3,51	1,01
	Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.			3,27	1,36
<i>intrinsische Studienfachwahlmotive</i> (Cronbachs $\alpha=0,50$)	Fachinteresse	Wie wichtig waren die unten aufgeführten Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie zuletzt studiert haben?	1="unwichtig" bis 5="sehr wichtig" ²	4,27	0,79
	persönliche Begabungen			4,25	0,84
<i>extrinsische Studienfachwahlmotive</i> (Cronbachs $\alpha=0,84$)	gute Arbeitsmarktchancen	Wie wichtig waren die unten aufgeführten Gründe für die Wahl des Studienfaches, das Sie zuletzt studiert haben?	1="unwichtig" bis 5="sehr wichtig" ²	3,18	1,20
	Aussicht auf ein hohes Einkommen			3,41	1,34
	Streben nach einem angesehenen Beruf			3,15	1,33
<i>soziale Integration (Lehrende)</i> (Cronbachs $\alpha=0,84$)	Mit den Lehrenden war ich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen im Gespräch.	Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf ihr Verhältnis zu den Lehrenden zu?	1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu" ²	2,96	1,34
	Bei Fragen und Problemen habe ich mich an die Lehrenden gewandt.			2,51	0,96
	Ich habe die Lehrenden häufig in Ihrer Sprechstunde aufgesucht.			2,37	1,29
	Ich hatte ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden.			2,79	1,31
	Die Lehrenden haben mich für das Studium meines Faches stark motiviert.			1,85	1,02
Ich habe mich darum bemüht, mit den Lehrenden meine Ergebnisse in Hausarbeiten und Klausuren zu besprechen.	3,00	1,14			
	Die Lehrenden haben mich für das Studium meines Faches stark motiviert.	2,38	1,16		
	Ich habe mich darum bemüht, mit den Lehrenden meine Ergebnisse in Hausarbeiten und Klausuren zu besprechen.	2,23	1,22		

Tabelle 3.2 (Fortsetzung): Übersicht der verwendeten Skalen (Bezugsgruppe: Alle Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen, n = 5580)

Skala	Item	Frageformulierung	Ausprägungen	MW/ Anteilswert	SD
<i>soziale Integration (Kommiliton*innen) (Cronbachs $\alpha=0,81$)</i>				3,49	1,07
	Ich habe leicht zu Kommilitonen Kontakt gefunden.	Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen hinsichtlich des Kontaktes zu Ihren Kommilitonen im Studium?		3,87	1,15
	Ich pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitonen meines Fachbereichs.			3,53	1,29
	Ich arbeitete häufig mit anderen Kommilitonen in einer Lerngruppe zusammen.		1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu" ²	3,13	1,34
	Für mein Studium war der Austausch mit Kommilitonen eine entscheidende Hilfe.			3,57	1,28
	Im Studium fühlte ich mich auf mich allein gestellt. ³			3,32	1,39
<i>Allgemeine Studienbedingungen (Cronbachs $\alpha=0,77$)</i>				3,24	0,80
	gut gegliederter Studienaufbau	In welchem Maße treffen die folgenden Aspekte allgemein auf Ihren ehemaligen Studiengang zu?		3,35	1,09
	klare Studienanforderungen			3,32	1,09
	gute Organisation der Lehre		1="trifft überhaupt nicht zu" bis 5="trifft vollkommen zu" ²	3,08	1,03
	hohe fachliche Qualität der Lehrangebote			3,53	0,97
	hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen			2,94	0,99

MW arithmetisches Mittel, SD Standardabweichung. Alle Skalen aus Heublein et al. 2017. Ausnahme: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit (alle Rammstedt et al. 2013).

¹⁾ Die Itemformulierung ist negativ zum abgefragten Gegenstand, daher wurden die Skalenrichtungen der betreffenden Items umgepolt, so dass alle Skalen gleichgerichtet sind und hohe Skalenwerte einer hohen Ausprägung des jeweiligen Persönlichkeitsmerkmals entsprechen. Die angegebenen Koeffizienten beziehen sich auf die umgepolte Skala.

²⁾ Die Ausgangsskala im Fragebogen war invers zur dargestellten Skala. Sie wurde so umgepolt, dass hohe Skalenwerte stark ausgeprägten Motivlagen, Integrationswerten bzw. guten Einschätzungen der Studienbedingungen entsprechen.

³⁾ Itemformulierung ist entgegengesetzt zur übrigen Items. Die Skalenrichtung wurde daher umgepolt: Ein hoher Skalenwert repräsentiert nun, dass die Exmatrikulierten sich *nicht* auf sich allein gestellt gefühlt haben.

Studiensituation: Die Verhaltensdimension bzw. der individuelle Studienprozess wird zum einen über die soziale Integration gemessen, welche in Form von zwei Mittelwertindizes operationalisiert wird. Der erste Index bezieht sich auf Kontakte zu Lehrenden und basiert auf sechs Items, die in einer Faktorenanalyse auf einem gemeinsamen Faktor laden und eine Skala mit guter interner Konsistenz ($\alpha=0,84$) bilden. Als zweiter Index zur sozialen Integration wurden die Kontakte zu Kommiliton*innen herangezogen. Grundlage des Indizes bildete eine Skala aus sieben Items, die sich in Faktorenanalysen ebenfalls als eindimensional erwiesen hat. Allerdings wiesen zwei der sieben Items³² nur vergleichsweise geringe Ladungen auf ($<.6$), durch Ausschluss dieser Items ließ sich zudem die interne Konsistenz der Skala erhöhen. Somit gingen nur fünf Items in den Mittelwertindex Kontakte zu Kommiliton*innen ein. Zum anderen werden für die akademische Integration die selbst eingeschätzten Studienleistungen berücksichtigt. Diese fungieren als Proxy für die intellektuelle Entwicklung, die nach Tinto (1975) neben den erzielten Studiennoten den zweiten Bestandteil akademischer Integration bildet. Die Exmatrikulierten geben hierbei auf einer fünfstufigen Skala an, ob sie mit ihren Studienleistungen im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen „zur obersten Leistungsgruppe“ (Skalenwert 1) oder „zur untersten Leistungsgruppe“ (Skalenwert 5) gehörten (Tab. 3.2).

Als weiteren Teilaspekt des Studienverhaltens berücksichtigen wir das Prüfungsverhalten in den Analysen. Hierbei sollten die Exmatrikulierten die Aussage „In Prüfungssituationen konnte ich meist

³² Hierbei handelt es sich um die Items „Ich habe mich stark in studentischen Vereinigungen engagiert“ und „Ich hatte mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule als zu Kommilitonen“.

mein eigentliches Wissen nicht abrufen.“ auf einer fünfstufigen Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“ beurteilen (Tab. 3.1).

Die hochschulischen Faktoren der Studiensituation messen wir zum einen über Studienanforderungen in Bezug auf das fachliche Niveau. Die Einschätzung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von 1=„zu hoch“, über 3=„gerade richtig“ bis zum Wert 5=„zu niedrig“. Basierend auf dieser Variable wird eine kategoriale Variable gebildet, die mit den Ausprägungen 1=„zu hohe Anforderungen“ (Werte 1+2), 2=„angemessene Anforderungen“ (Wert 3) und „zu niedrige Anforderungen“ (Werte 4+5, Tab.1) sowohl fachliche Über- als auch Unterforderung abbildet. Zum anderen messen wir die Einschätzung der Studienbedingungen über insgesamt acht Items, die von den Befragten jeweils auf einer fünfstufigen Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“ beantwortet wurden. Da für dieses selbst entwickelte Instrument keine Erkenntnisse über eine mögliche zugrundeliegende Faktorstruktur vorlagen, wurde auch hier zunächst eine Faktorenanalyse durchgeführt. Diese ergab, dass alle acht Items auf einem Faktor laden, sodass es aus Gründen der Modellsparsamkeit ratsam erschien, einen Mittelwertindex in die Regressionsmodelle aufzunehmen. Da drei Items jedoch nur geringe Ladungen von $<.6$ aufwiesen³³, wurden diese nicht berücksichtigt, sodass nur aus fünf der acht Items ein Mittelwertindex zur allgemeinen Bewertung der Studienbedingungen gebildet wurde (Tab. 3.2).

Für die hochschulexternen Merkmale wird zunächst die Finanzierungssicherheit über die Frage „In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?“ mit einer fünfstufigen Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“ gemessen. Studienbegleitende Erwerbstätigkeiten werden anhand des wöchentlichen Erwerbsumfanges (in einer „typischen“ Semesterwoche) als kategoriale Variable in drei Gruppen unterteilt: 1=„Keine studienbegleitende Erwerbstätigkeit“, 2=„Erwerbstätigkeit im Umfang von bis zu 10 Wochenstunden“ und 3=„Erwerbstätigkeit im Umfang von mehr als 10 Wochenstunden“.

Das Erhebungsinstrument misst die Pendeldauer zwischen Wohnort und Hochschule während des Studiums (für den einfachen Weg) metrisch. Im Rahmen der multivariaten Analysen bilden wir das Merkmal jedoch kategorial, mit den Bereichen „maximal 20 Minuten“, „21-40 Minuten“ und „mehr als 40 Minuten“ ab. Das Vorhandensein eigener Kinder wurde dichotom erfragt und wird als Dummy in den Analysen berücksichtigt (siehe alle Tab. 3.1).

Strukturelle und soziodemografische Merkmale: Diese Merkmale werden als Kontrollvariablen behandelt, da hier zwar keine theoretisch fundierten Annahmen formuliert werden können, empirischen Untersuchungen jedoch Zusammenhänge mit dem Studienabbruch nahelegen (z. B. Heublein et al. 2017). Das Alter der Befragten bei Studienbeginn wird als metrische Variable operationalisiert, das Geschlecht (1=Mann, 0=Frau) dagegen als Dummy-Variable. Für die Hochschulart wird ein dichotomes Merkmal mit den Ausprägungen „Studium an einer Universität“ und „Studium an einer Fachhochschule“ in die Modelle aufgenommen, ebenso wird der angestrebte Studienabschluss als kategoriale Variable berücksichtigt (1=Bachelor, 2=Staatsexamen, 3=herkömmliche Abschlüsse Diplom und Magister). Das Studienfach wird ebenfalls als kategoriale Variable zu sechs Fächergruppen aggregiert (1=Sprach-/Kulturwissenschaften, 2=Wirtschafts-/Sozialwissenschaften (Referenzkategorie), 3=Mathematik/Naturwissenschaften, 4=Ingenieurwissenschaften, 5=Rechtswissenschaften, 6=Sonstige). Alle verwendeten Skalen werden für die Regressionsanalysen so codiert, dass hohe Skalenwerte eine hohe Ausprägung bzw. Zustimmung anzeigen.

³³ Hierbei handelt es sich um die Items „hoher Forschungsbezug der Lehre“, „starker Praxisbezug der Lehre“ und „ausreichendes Angebot an Tutorien“.

3.4. Ergebnisse

3.4.1. Deskriptive Ergebnisse

Insgesamt fielen die Unterschiede zwischen Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen auf Basis der deskriptiven Statistiken zumeist erwartungskonform zu den theoretischen Annahmen (Kap. 3.2) aus (Tab. 3.3). Mit Ausnahme des Gruppenunterschieds für die Bildungsherkunft mit einem akademisch ausgebildeten Elternteil bestanden bei allen übrigen bildungsbezogenen Variablen der Studienvorphase signifikante Differenzen in den Mittelwerten. Studienabbrecher*innen verfügten im Vergleich seltener über eine akademische Bildungsherkunft, erwarben ihre HZB seltener an einem Gymnasium, erreichten dabei schlechtere Noten und absolvierten häufiger eine Berufsausbildung vor dem Studium.

Bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale wiesen Studienabbrecher*innen im Vergleich geringere Werte auf den Dimensionen Extraversion und Gewissenhaftigkeit auf. Ebenfalls war ihre Studienfachwahl geringer durch intrinsische Motive geprägt und orientierte sich stärker an extrinsischen Motiven.

In Bezug auf die Studiensituation zeigten sich bei Studienabbrecher*innen geringere Werte sozialer und akademischer Integration als bei Absolvent*innen. Auch im Prüfungsverhalten erwiesen sich Absolvent*innen als sicherer. Es liegen somit signifikante Unterschiede in den verhaltensbezogenen Merkmalen der Studiensituation zum Nachteil der Studienabbrecher*innen vor. Die institutionellen Merkmale – Studienanforderungen und Studienbedingungen – wurden von den Studienabbrecher*innen ebenfalls im Vergleich signifikant schlechter bewertet. Des Weiteren war ihre Studiensituation in geringerem Maße durch eine sichere Studienfinanzierung gekennzeichnet. Dennoch waren sie seltener im Studium erwerbstätig. Bestand allerdings eine Erwerbstätigkeit, so gingen die Studienabbrecher*innen dieser mit einem höheren Stundenumfang nach. Zudem wendeten sie im Vergleich mehr Zeit für die Fahrt zur Hochschule auf.

Hinsichtlich der Kontrollvariablen zeigten sich Differenzen zwischen Studienabbrecher*innen und Absolvent*innen für die Merkmale Geschlecht, Hochschul- und Abschlussart sowie für einige Fächergruppen. Männer, ehemalige Studierende an Fachhochschulen oder in Bachelorstudiengängen sowie in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften gehörten signifikant häufiger der Gruppe der Studienabbrecher*innen an.

3.4.2. Multivariate Ergebnisse

Das logistische Regressionsmodell umfasste insgesamt sieben Modellschritte (Tab. 3.4). Die Modelle 1 bis 6 zeigen den spezifischen Effekt der anhand der theoretischen Annahmen operationalisierten Variablenblöcke (unter Kontrolle zentraler studienbezogener und soziodemografischer Angaben). Modell 7 schätzt alle operationalisierten Merkmale simultan, um zu zeigen, welche Prädiktoren auch unter Kontrolle aller Kovariaten einen Einfluss auf den Studienabbruch aufweisen.

Tabelle 3.3: Deskriptive Statistiken nach Exmatrikuliertengruppe, Mittel-/ Anteilswert und Signifikanzniveau

	Studienabbrecher	Absolventen	Signifikanzniveau
Geschlecht männlich	0,50	0,35	***
Universität	0,71	0,91	***
Bachelor	0,79	0,56	***
Staatsexamen	0,16	0,31	***
herkömmliche Studiengänge	0,06	0,14	***
Sprach-, Kulturwissenschaften	0,21	0,33	***
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	0,19	0,21	*
Mathematik und Naturwissenschaften	0,25	0,17	***
Ingenieurwissenschaften	0,23	0,08	***
Rechtswissenschaften	0,06	0,07	n.s.
Sonstige	0,06	0,13	***
Alter bei Studienbeginn	22,1	21,9	n.s.
Studienvorphase			
Kein Elternteil akademisch	0,55	0,42	***
Ein Elternteil akademisch	0,29	0,30	n.s.
Beide Elternteile akademisch	0,16	0,28	***
Gymnasiale HZB	0,70	0,86	***
HZB-Note	2,63	2,23	***
Berufsausbildung abgeschlossen	0,21	0,16	***
<i>Persönlichkeitsmerkmale¹⁾</i>			
Extraversion	3,48	3,66	***
Verträglichkeit	3,49	3,48	n.s.
Neurotizismus	3,12	3,10	n.s.
Offenheit	3,71	3,76	n.s.
Gewissenhaftigkeit	3,77	3,97	***
<i>Studienfachwahlmotive¹⁾</i>			
intrinsische Motive	4,20	4,35	***
extrinsische Motive	3,39	2,94	***
Studiensituation			
<i>Individueller Studienprozess</i>			
soziale Integration.: Lehrende ¹⁾	2,34	2,72	***
soziale Integration.: Kommilitonen ¹⁾	3,31	3,70	***
akadem. Integration: subj. Studienleistungen ²⁾	2,67	3,78	***
Prüfungsverhalten	3,08	3,78	***
<i>Hochschulische Faktoren</i>			
Studienanf. zu hoch	0,55	0,29	***
Studienanf. gerade richtig	0,38	0,53	***
Studienanf. zu gering	0,07	0,18	***
Studienbedingungen	3,20	3,31	***
<i>Hochschulexterne Faktoren</i>			
Sicherheit Studienfinanzierung ³⁾	3,68	4,18	***
Erwerbstätigkeit im Studium	0,61	0,81	***
Stundenumfang pro Woche (nur Erwerbstätige)	15	12	***
Pendeldauer (in Minuten)	40	29	***
Kinder	0,07	0,07	n.s.

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001, n.s. nicht signifikant, Ergebnisse aus t-Tests und Chi-Quadrat-Tests

1) Indizes, 5er-Skala, 1=geringe Ausprägung, 5= hohe Ausprägung

2) Item: "Ich gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe.", 1=untere Leistungsgruppe, 5=obere Leistungsgruppe

3) Item: "In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?", 1=überhaupt nicht, 5=in hohem Maße

Studienvorphase: Für den überwiegenden Teil der in Modell 1 eingeführten Variablen zum bildungsbezogenen Werdegang in der Studienvorphase sowie für die Bildungsherkunft zeigte sich zunächst ein theoriekonformer Einfluss auf den Studienabbruch. So hatten insbesondere Exmatrikulierte, deren Eltern beide einen akademischen Abschluss erworben haben, eine geringere Wahrscheinlichkeit, ihr Studium abzubrechen als Personen ohne akademisch ausgebildete Eltern

($\beta_{AME}=-0.09$). Dieser Effekt eines „vollakademischen Bildungshintergrunds“ verringerte sich im finalen Modell 7, also unter Kontrolle aller betrachteten Einflussgrößen, allerdings ($\beta_{AME}=-0.03$), blieb aber signifikant ($p<0.05$). Auch Exmatrikulierte, die ihre HZB an einem Gymnasium erworben haben, wiesen gegenüber Exmatrikulierten, die über einen nicht-gymnasialen Weg an die Hochschule gelangt sind, eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit auf ($\beta_{AME}=-0.10$). Dieser Zusammenhang blieb auch in Modell 7 signifikant ($p<0.05$), allerdings bei reduzierter Effektstärke ($\beta_{AME}=-0.04$). Mit abnehmenden schulischen Leistungen erhöhte sich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs ($\beta_{AME}=0.02$). Mit Abnahme der Durchschnittsnote der HZB um 0,1, stieg die Abbruchwahrscheinlichkeit um zwei Prozentpunkte an. Dieser Effekt erwies sich auch bei simultaner Schätzung in Modell 7 als äußerst stabil ($\beta_{AME}=0.01$). Für das Merkmal Berufsausbildung vor der Studienaufnahme ließ sich kein signifikanter Effekt auf die Abbruchwahrscheinlichkeit nachweisen.

Die Persönlichkeitsmerkmale zeigten wenige theorie- bzw. erwartungskonforme Zusammenhänge mit der Abbruchwahrscheinlichkeit. So zeigt Modell 2 zwar zunächst deutlich, dass ein höheres Maß an Extraversion und Gewissenhaftigkeit sich tendenziell abbruchmindernd auswirkte. Bei simultaner Schätzung aller Einflussgrößen in Modell 7 war das Merkmal Extraversion nicht mehr signifikant und das Merkmal Gewissenhaftigkeit wechselte die Effektrichtung, so dass ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit und Offenheit die Abbruchwahrscheinlichkeit hier erhöhte (jeweils $\beta_{AME}=0.02$).

Die Studienfachwahlmotive (Modell 3) zeigten zunächst theoriekonforme Zusammenhänge mit der Abbruchwahrscheinlichkeit. Eine stark intrinsisch motivierte Studienfachwahl minderte die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs ($\beta_{AME}=-0.04$), während eine extrinsisch motivierte Studienfachwahl die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöhte ($\beta_{AME}=0.04$). Der abbruchfördernde Effekt einer extrinsischen Studienfachwahl war im finalen Modell 7 jedoch nicht mehr signifikant. Zudem änderte sich die Effektrichtung für die intrinsische Studienfachwahl. So stellte sich ein schwach signifikanter, positiver Effekt ein, der anzeigt, dass sich eine intrinsische Studienwahl tendenziell abbruchfördernd auswirkt ($\beta_{AME}=0.01$).

Studiensituation: Aspekte der Studiensituation waren insgesamt starke Prädiktoren eines Studienabbruchs (Modell 4). Ein hohes Maß an sozialer Integration minderte das Risiko eines Studienabbruchs, auch bei simultaner Schätzung aller Merkmale (Modell 7). Je stärker die soziale Integration in Bezug auf Kommiliton*innen ($\beta_{AME}=-0.03$) als auch Lehrende ($\beta_{AME}=-0.05$) ausfiel, desto geringer fiel die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs aus. Ebenso wirkten sich ein hohes Maß an akademischer Integration (subjektive Leistungseinschätzung im Vergleich zu Kommiliton*innen, $\beta_{AME}=-0.12$) sowie ein positives Prüfungsverhalten ($\beta_{AME}=-0.02$) abbruchmindernd aus.

Tabelle 3.4: Logistische Regression zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs, average marginal effects (AME) ausgewiesen, Ergebnisse aus m = 20 multipel imputierten Datensätzen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Mann, Ref. Frau	0.03*	0.04**	0.05***	0.04**	0.06***	0.06***	0.04***
Universität, Ref. FH	- 0.13***	- 0.19***	- 0.17***	- 0.18***	- 0.18***	- 0.16***	- 0.13***
Staatsexamen, Ref. BA	- 0.13***	- 0.16***	- 0.19***	- 0.10***	- 0.20***	- 0.13***	- 0.10***
herkömmliche SG, Ref. BA	- 0.24***	- 0.25***	- 0.25***	- 0.17***	- 0.23***	- 0.14***	- 0.15***
<i>Fächergruppen, Ref. WiSo</i>							
Sprach-, Kulturwiss.	0.02	0.02	0.08***	0.09***	0.04*	0.02	0.07***
Mathematik und Naturwiss.	0.14***	0.14***	0.17***	0.12***	0.11***	0.10***	0.08***
Ingenieurwiss.	0.18***	0.21***	0.20***	0.13***	0.15***	0.17***	0.08***
Rechtswiss.	0.16***	0.17***	0.17***	0.09**	0.13***	0.11***	0.06*
Sonstige	- 0.01	0.06*	- 0.01	0.01	- 0.03	- 0.06*	0.01
Alter bei Studienbeginn	- 0.00	0.00	0.00*	- 0.00	0.00*	- 0.00	- 0.00
Studienvorphase							
Bildungsherkunft, Ref. keiner Akademiker							
einer Akademiker	- 0.03*						- 0.00
beide Akademiker	- 0.09***						- 0.03*
Gymnasium, Ref. kein Gymnasium	- 0.10***						- 0.04*
HZB-Note	0.02***						0.01***
BA abgeschl., Ref. keine abgeschl.	- 0.04						- 0.02
<i>Persönlichkeitsmerkmale ¹⁾</i>							
Extraversion		- 0.02***					0.00
Verträglichkeit		0.01					0.01
Neurotizismus		0.01					- 0.01
Offenheit		0.01					0.02**
Gewissenhaftigkeit		- 0.04***					0.02**
<i>Studienfachwahlmotive ¹⁾</i>							
intrinsische Motive			- 0.04***				0.01*
extrinsische Motive			0.04***				0.01
Studiensituation							
<i>Individueller Studienprozess</i>							
soz. Integration.: Lehrende ¹⁾				- 0.05***			- 0.05***
soz. Integration.: Kommilitonen ¹⁾				- 0.04***			- 0.03***
akadem. Integration: subj. Studienleist. ²⁾				- 0.15***			- 0.12***
Prüfungsverhalten				- 0.03***			- 0.02**
<i>Hochschulische Faktoren</i>							
Studienanf. zu hoch, Ref. gerade richtig					0.18***		0.04***
Studienanf. zu gering, Ref. gerade richtig					- 0.15***		0.03
Studienbedingungen					- 0.06***		- 0.02*

Tabelle 3.4 (Fortsetzung): Logistische Regression zur Vorhersage der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs, average marginal effects (AME) ausgewiesen, Ergebnisse aus m = 20 multipel imputierten Datensätzen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
<i>Hochschulexterne Faktoren</i>							
Sicherheit Studienfinanzierung ³⁾						- 0.07***	- 0.04***
Erwerbsumfang 1-10 h, nicht. erwerbstätig						- 0.24***	- 0.15***
Erwerbsumfang >10 h, nicht. erwerbstätig						- 0.16***	- 0.12***
Pendeln: 21-40 Min., Ref. max. 20 Min.						0.07***	0.04**
Pendeln: >41 Min., Ref. max. 20 Min.						0.15***	0.10***
Kinder						0.01	0.02
Pseudo R-Quadrat	0.16	0.11	0.11	0.27	0.15	0.18	0.34

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001, Ref.=Referenzkategorie

1) Indizes, 5er-Skala, 1=geringe Ausprägung, 5= hohe Ausprägung

2) Item: "Ich gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe.", 1=untere Leistungsgruppe, 5=obere Leistungsgruppe

3) Item: "In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?", 1=überhaupt nicht, 5=in hohem Maße

Wurden Studienanforderungen als zu hoch eingeschätzt, nahm die Wahrscheinlichkeit, das Studium vorzeitig abzubrechen (im Vergleich zur angemessenen Einschätzung der Studienanforderungen), um 18 Prozentpunkte zu ($\beta_{AME}=0.18$). Dieser Effekt blieb auch unter Berücksichtigung aller Kontrollvariablen bestehen, schwächte sich allerdings deutlich ab ($\beta_{AME}=0.04$). Ein abbruchmindernder Effekt durch gering eingeschätzte Studienanforderungen war nur bei separater Schätzung dieser Merkmale des Studienprozesses nachzuweisen (Modell 4, $\beta_{AME}=-0.15$), nicht aber bei simultaner Betrachtung aller potentiellen Einflussgrößen. Für die Studienbedingungen galt bei beiden Schätzungen: Je besser die Exmatrikulierten diese bewerteten, desto geringer fiel die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs aus. Der entsprechende Koeffizient verringerte sich jedoch in Modell 7 (von $\beta_{AME}=-0.06$ auf $\beta_{AME}=-0.02$) und blieb somit lediglich auf dem 5-Prozentsniveau signifikant.

Deutliche Zusammenhänge mit dem Studienabbruch ließen sich auch für die hochschulexternen Lebensbedingungen der Exmatrikulierten feststellen (Modell 6). So minderte eine gesicherte Studienfinanzierung während des Studiums die Abbruchwahrscheinlichkeit sowohl bei separater als auch simultaner Schätzung ($\beta_{AME}=-0.07$ bzw. $\beta_{AME}=-0.04$). Gegenüber Exmatrikulierten, die im Studium niemals erwerbstätig waren, wiesen diejenigen mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit auf. Dies galt insbesondere bei einem vergleichsweise geringen Umfang von maximal zehn Wochenstunden ($\beta_{AME}=-0.24$). Zwar reduzierte sich dieser Effekt durch die Hinzunahme aller Prädiktoren in Modell 7, dennoch zeigte sich bei dieser Gruppe gegenüber den nie Erwerbstätigen eine um 15 Prozentpunkte geringere Abbruchwahrscheinlichkeit. Für das Pendeln zur Hochschule ist zu konstatieren, dass die Abbruchwahrscheinlichkeit mit Zunahme der Fahrdauer anstieg. Exmatrikulierte, die während des Semesters mehr als 40 Minuten für den einfachen Weg zurücklegen mussten, wiesen eine um 15 Prozentpunkte höhere Abbruchwahrscheinlichkeit auf als diejenigen, die maximal 20 Minuten aufwendeten. Der Befund blieb auch in Modell 7 bei reduzierter Effektstärke signifikant ($\beta_{AME}=0.10$). Das Vorhandensein von Kindern wirkte sich nicht auf die Abbruchwahrscheinlichkeit aus.

3.5. Diskussion

Ausgehend vom gegenwärtigen Forschungsstand zum Studienabbruch, verfolgte der Beitrag das Ziel der simultanen empirischen Überprüfung der als relevant geltenden Abbruchdeterminanten, anknüpfend an das Desiderat mangelnder Überführung theoretischer Annahmen in empirische Erklärungsmodelle (Klein und Stocké 2016). Unsere Ergebnisse befinden sich weitgehend im Einklang mit bereits vorliegenden, allerdings in Bezug auf den theoretischen Zugang und die zur Verfügung stehende Datenbasis oft weniger breit angelegten Forschungsarbeiten.

Für die Studienvorphase lassen sich bei isolierter Betrachtung bildungsbezogener Merkmale ein starker Effekt der Bildungsherkunft und damit herkunftsspezifische Disparitäten im Studienabbruch nachweisen. Bei simultaner Kontrolle aller Merkmale schwächt sich dieser Effekt jedoch deutlich ab und ist nur noch für Exmatrikulierte, deren Eltern beide einen Hochschulabschluss haben, (schwach) signifikant. Dies verweist auf die Bedeutung vermittelnder Effekte, insbesondere auf herkunftsbedingte Differenzen in Schul- und Studienleistungen sowie einer unterschiedlichen Ausstattung mit Ressourcen zur Studienfinanzierung (Isleib 2019). Für die verschiedenen schulischen Wege besteht bei simultaner Prüfung aller Faktoren ebenfalls noch ein signifikanter Effekt. Ein gymnasialer HZB-Erwerb mindert die Abbruchwahrscheinlichkeit. Dies deutet für die hochschulischen Zugangswege jenseits des Gymnasiums auf stärkere Passungsprobleme zwischen den schulisch erworbenen und akademisch nachgefragten Kompetenzen hin, die im Studium nur unzureichend ausgeglichen werden können. Für das Merkmal Berufsausbildung lässt sich kein signifikanter Effekt auf den Studienabbruch nachweisen. Da sich bisher auch die Forschungslage in Bezug auf den Zusammenhang einer vorhandenen Berufsausbildung und dem Studienabbruch als wenig eindeutig erweist (Blüthmann et al. 2008), ist hier eine vertiefte Analyse angezeigt. Ansatzpunkte könnten eine weitere Differenzierung der abgeschlossenen Berufsausbildungen sein, zum Beispiel nach Zeitpunkt des Abschlusses (vor oder nach HZB-Erwerb) oder die inhaltliche Passung von Ausbildung und studiertem Fach. Es ist durchaus plausibel anzunehmen, dass es sich bei der Gruppe der Exmatrikulierten mit abgeschlossener Berufsausbildung um eine hinsichtlich ihrer studienrelevanten Vorkenntnisse sowie ihrer individuellen Motivation zur Studienaufnahme heterogene Gruppe handelt. Die Note bei HZB-Erwerb hat insgesamt einen deutlichen Einfluss auf den Studienabbruch. Dies stellt im Einklang mit anderen Studien (Troche et al. 2014) einen Beleg für die Bedeutung der Abiturnote als Prädiktor künftiger Bildungserfolge dar. Es ist zudem von einem Zusammenhang zwischen schulischem und akademischem Leistungsvermögen auszugehen, so dass Schulleistungen als Proxy für akademische Integration dienen können (Trapmann et al. 2007). Wir folgen der Annahme, dass sich Schulleistungen auf das akademische Selbstkonzept (Fellenberg und Hannover 2006) und damit auf künftige Möglichkeiten der Leistungsentwicklung und Motivation im Studium auswirken, können diese Zusammenhänge im Rahmen unseres Untersuchungsdesigns jedoch nicht prüfen.

In Bezug auf die Wirkung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale bestehen keine eindeutigen Effekte. Zwar wirken sich Gewissenhaftigkeit und Extraversion bei isolierter Prüfung eher mindernd auf die Abbruchwahrscheinlichkeit aus, da sie ein positives Lernverhalten (Gewissenhaftigkeit) sowie ein rasches Einfinden in die akademische Umwelt (Extraversion) erwarten lassen. Die Effekte erscheinen jedoch insgesamt aufgrund der wechselnden Effektrichtungen bei simultaner Schätzung wenig belastbar. Es ist anzunehmen, dass die Persönlichkeitsmerkmale stark mit anderen, teils nicht kontrollierten Determinanten des Studienabbruchs korrelieren. Hier sollte künftig geprüft werden, inwieweit statt Persönlichkeitsmerkmalen eher andere psychologische Faktoren zur Erklärung des Studienabbruchs herangezogen werden können, die stärker mit Leistungs- oder Lernmotivationen zusammenhängen.

Die Studienfachwahlmotive wirken sich bei isolierter Betrachtung zunächst theoriekonform auf den Studienabbruch aus. Stark intrinsisch geprägte Motivlagen wirken einem Studienabbruch entgegen, während extrinsische Motivlagen diesen eher begünstigen. Die Effektrichtung für intrinsische Motivlagen ändert sich jedoch bei simultaner Schätzung im finalen Modell. Inhaltlich kann dies so interpretiert werden, dass bspw. ein hohes Fachinteresse die Sensibilität für Problemsituationen im Studium erhöht (z.B. unerwünschte Studieninhalte, unzureichende Studienbedingungen) und sich somit ein abbruchfördernder Effekt ergibt. Aufgrund einer stark asymmetrischen Verteilung und einer geringen Varianz ist das Merkmal allerdings aus methodischer Sicht als problematisch zu beurteilen. Als alternativer Proxy kommt das Merkmal „Studium im Wunschfach“ in Betracht. Die Interpretation des Studierens im Wunschfach als alleiniges Maß für intrinsische Motivation ist jedoch inhaltlich wenig naheliegend, auch weil die konkrete Bedeutung der Referenzkategorie (Studium nicht im Wunschfach) aufgrund der Heterogenität ihrer Zusammensetzung nicht eindeutig zu bestimmen ist.³⁴ Konkrete theoretische Annahmen zur Bedeutung des Wunschfaches für einen Studienabbruch liegen nicht vor. Zudem ist das Merkmal „Studium im Wunschfach“ durch etwaige Rationalisierungen im Antwortverhalten, insbesondere von Studienabbrecher*innen, kritisch zu beurteilen. Eine künftige Lösung dieser Problemlagen könnte darin bestehen, die Erhebung der (intrinsischen) Studienwahlmotive weiter zu optimieren oder in Anlehnung an Überlegungen von (Blüthmann et al. 2008) nur das jeweils dominierende Fachwahlmotiv zu ermitteln.

In der Studiensituation bestehen für die Merkmale sozialer sowie akademischer Integration sowohl bei isolierter als auch bei simultaner Prüfung starke Effekte auf die Abbruchwahrscheinlichkeit. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für das Merkmal Prüfungsverhalten. Die stabile Befundlage für Merkmale des individuellen Studienprozesses steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen und verweist auf eine hohe Bedeutung sozialer Beziehungen in der Hochschule sowie die Adaption der hier geforderten generellen sowie situationsbedingten akademischen Verhaltensmuster.

Studienanforderungen und -bedingungen stellen die institutionelle Seite der Studiensituation dar. Das individuelle Verhalten wird dabei durch die (Wahrnehmung der) institutionellen Merkmale beeinflusst. Insbesondere hoch bewertete Studienanforderungen üben einen Effekt auf die Abbruchwahrscheinlichkeit aus, der sich zwar bei simultaner Kontrolle aller weiteren Merkmale relativiert, jedoch signifikant bleibt. Dieses Ergebnis ist aufgrund methodischer Implikationen kritisch zu interpretieren, da wegen des retrospektiven Befragungsdesigns bei diesen Einschätzungen ein post-rationales Antwortverhalten vorliegen kann.

Hochschulexterne Faktoren der Studiensituation stellen wesentliche Prädiktoren für den Studienabbruch dar. Der Studienerfolg wird demnach durch eine unsichere Finanzierung (finanzielle Kosten) sowie lange Anfahrtswege zur Hochschule (zeitliche Kosten des Pendelns) gefährdet. Für die Pendeldauer ist nicht anzunehmen, dass der damit verbundene zeitliche Aufwand an sich erfolgsgefährdend ist. Vielmehr können durch das Pendeln die Möglichkeiten der formellen (Lehrveranstaltungen) und informellen Teilnahme (Lerngruppen, soziale Integration) am Studium beschränkt werden, was sich wiederum nachteilig auf den Studienerfolg auswirkt. Diese Faktoren werden zum Teil jedoch kontrolliert, so dass sich die Frage stellt, inwiefern mit der Pendeldauer auch andere erfolgsrelevante Studienmerkmale – etwa weitere externe Lebensbedingungen – zusammenhängen.

³⁴ So kann es sich bei dieser Gruppe unter anderem um Exmatrikulierte handeln, die ein Studium als Überbrückung einer Übergangsphase aufgenommen haben, also mitunter keine Abschlussabsicht aufweisen, ebenso wie um Personen, die aufgrund von Zugangsbeschränkungen auf ein alternatives Studienfach ausweichen mussten. Da eventuelle Fach- und/Hochschulwechsel zumeist recht frühzeitig im Studium bzw. unmittelbar nach Exmatrikulation erfolgen, würden wir mit dem vorliegenden Erhebungsdesign die Kategorie „nicht im Wunschfach“ deutlich unterschätzen.

Der Befund für Erwerbstätigkeiten im Studium fällt konform zu den theoretischen Annahmen aus. Unabhängig vom Erwerbsumfang reduziert das Ausüben einer Erwerbstätigkeit die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs. Der finanzielle Nutzen bzw. positive Effekte, die sich womöglich aus fachlicher Nähe zwischen Studium und Erwerbstätigkeit ergeben, überwiegen offenbar deren zeitliche Kosten. Ungeklärt bleibt, ob dieser Befund das Resultat des im Studienverlauf steigenden Anteils an erwerbstätigen Studierenden ist. In frühen Studienphasen, in denen ein beträchtlicher Teil des Studienabbruchs vollzogen wird (Heublein et al. 2017), sind geringere Anteile an Studierenden erwerbstätig als in späteren Studienphasen (Middendorff et al. 2017). Weiterhin ist nicht auszuschließen, dass das Merkmal Erwerbstätigkeit selektiv ist, so dass etwa überwiegend leistungsstarke Studierende mit geringer Abbruchgefährdung einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Dies dürfte insbesondere für studienfachnahe Erwerbstätigkeiten, zum Beispiel studentische Hilfskrafttätigkeiten, gelten. Der insgesamt positive Effekt von Erwerbstätigkeit nimmt jedoch bei einem wöchentlichen Stundenumfang von mehr als zehn Stunden ab, was darauf hindeutet, dass damit zwar Finanzierungsschwierigkeiten umgangen werden können, jedoch auch zeitliche Ressourcen für das Studium verloren gehen (Choi 2017).

Wie jede empirische Studie hat auch die vorliegende Arbeit einige Limitationen. Erstens beruhen unsere Analysen auf einem retrospektiven Forschungsdesign, so dass ein post-rationalisiertes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden kann. Dies ist jedoch vor allem bei subjektiven Einschätzungsfragen zu erwarten. Unsere Variablenauswahl hat sich daher neben anderen methodischen Aspekten auch an der Verwendung möglichst objektiver Merkmale orientiert. Insbesondere zur Messung von Merkmalen des individuellen Studienprozesses kann beim vorliegenden Studiendesign jedoch nicht auf subjektive Urteile verzichtet werden. Bei diesen Variablen gehen wir nicht von Erinnerungsproblemen aus, da der Befragungszeitpunkt zeitnah zur Exmatrikulation lag und Ereignisse an biografischen Wendepunkten im Allgemeinen gut erinnert werden (Höpflinger 2010). Trotz der beabsichtigten Bandbreite unseres Vorgehens können zweitens in unseren Analysen nicht alle potentiell relevanten Faktoren berücksichtigt werden. Dies ist sowohl durch methodische Überlegungen hinsichtlich der Modellqualität als auch durch begrenzte Forschungsressourcen im Erhebungsdesign bedingt. Drittens besteht das vorliegende Erkenntnisinteresse in der Zusammenführung und simultanen Prüfung einer Vielzahl von relevanten Einflussgrößen, um erste Hinweise über deren eigenständige und relative Bedeutung für den Studienabbruch zu erlangen. Wir können so jedoch noch keine Aussagen über Zusammenhänge zwischen einzelnen unabhängigen Variablen treffen. Hierfür haben wir weitere statistische Analyseverfahren geprüft, welche die Modellierung entsprechender Wirkungszusammenhänge ermöglichen (Pfad- und Strukturgleichungsmodelle). Da diese Verfahren im Hinblick auf zu beachtende Gütekriterien in der Modellqualität jedoch sensibel auf die Anzahl eingeführter Merkmale reagieren, hätten wir die in diesem Beitrag intendierte theoretische und empirische Bandbreite nicht abbilden können. Gleichwohl stellt die Anwendung dieser Analyseverfahren auf unsere Datenbasis den nächsten logischen Auswertungsschritt dar. Hierfür ist jedoch aufgrund der methodischen Implikationen die Prüfung von theoretisch abgeleiteten Teilmodellen angezeigt.

3.6. Fazit und Ausblick

Ziel unseres Beitrages war es, vor dem Hintergrund der Vielfalt der theoretischen Annahmen und empirischen Einflussfaktoren einen möglichst umfassenden Gesamtüberblick über das Studienabbruchgeschehen zu vermitteln. Zudem sollte durch die Überführung in ein multivariates Auswertungsmodell und die simultane Schätzung mehrerer Faktoren das von Klein und Stocké (2016) konstatierte Desiderat der Studienabbruchforschung behoben werden. Über die simultane Schätzung der potentiellen Einflussfaktoren soll die Komplexität und Mehrdimensionalität des Studienabbruchs angemessen abgebildet werden. Abbruchfördernde Faktoren sind sowohl in der Studienvorphase als

auch in der eigentlichen Studienphase zu verorten. Durchgehend determinierende Wirkungen in Bezug auf den Studienerfolg gehen von der HZB-Note, den schulischen Wegen zum Studium, der akademischen und sozialen Integration an der Hochschule sowie von den Studienanforderungen, bestimmten Studienbedingungen und der Finanzierungssicherheit des Studiums aus. Diese Befunde bestätigen den bisherigen Forschungsstand.

Einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn liefern die Ergebnisse in Bezug auf Erwerbstätigkeit und Fahrtdauer zwischen Hochschule und Wohnort. Sie können einen Beitrag zur weiteren Diskussion der Abbruchursachen leisten. Andere Merkmale üben bei simultaner Schätzung keine signifikanten (Berufsausbildung, Kinder) oder instabile bzw. uneindeutige Effekte (Persönlichkeitsmerkmale, intrinsische Studienfachwahlmotive) auf den Studienabbruch aus. Es ist anzunehmen, dass sich diese Faktoren vermittelt über weitere Variablen auf den Studienabbruch auswirken. Auch diese Zusammenhänge sind künftig über adäquate Analyseverfahren zu untersuchen, welche auch die Beziehungen zwischen einzelnen erfolgsbestimmenden Faktoren sichtbar machen.

Diese Ergebnisse können für weitere Forschungsarbeiten, aber auch für Präventionsmaßnahmen fruchtbare Impulse bieten. Für künftige Studien ist aus methodischer Sicht insbesondere ein längsschnittliches Design zielführend, welches zeitlich bereits vor der erfolgten Exmatrikulation ansetzt. Somit ließen sich Einschätzungen in Bezug auf die Studienvorphase (z. B. Motive der Studienfachwahl) oder den Studienprozess noch valider erheben. Vor dem Hintergrund theoretischer Vielfalt und einer enormen empirischen Bandbreite ist zudem eine stärkere Kongruenz zwischen Theorie und Empirie angezeigt. Dabei sollten insbesondere Analyseverfahren angewendet werden, die eine exakte Modellierung der Beziehung zwischen einzelnen Konstrukten erlauben und damit eindeutige Bewertungen ihrer relativen Erklärungskraft zulassen.

Für die Entwicklung präventiver Maßnahmen zum Studienabbruch bilden insbesondere die Hinweise auf Passungsprobleme zwischen Zugangswegen zur Hochschule, Leistungsheterogenität und den akademischen Anforderungen einen Ansatzpunkt für den Übergang zwischen Schule und Hochschule. Dies umfasst auch die Studienentscheidung (Fundierung der Studienfachwahl) sowie informelle Aspekte des akademischen Umfelds (soziale Integration). Die relativ starke Bedeutung hochschulexterner Faktoren – insbesondere der Studienfinanzierung – legt zudem die Bedeutung des Ausbaus flexibler Studienmodelle nahe.

Teilstudie 3

Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium

Sören Isleib

Abstract

Der Beitrag untersucht die Frage, ob sich die soziale Herkunft auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs auswirkt. Es zeigt sich, dass dabei zwischen Studierenden aus akademischen und nicht-akademischen Elternhäusern Differenzen zum Nachteil der unteren Herkunftsgruppe bestehen. Zur Erklärung dieses Unterschieds nimmt der Beitrag herkunftsspezifische Weichenstellungen an früheren Gelenkstellen des Bildungssystems in den Blick und betrachtet diese mit Blick auf die Auswirkungen auf den Studienabbruch. In der Analyse lassen sich herkunftsbedingte Disparitäten beim Studienabbruch zu einem großen Teil auf Leistungsunterschiede, differierende Zugangswege an die Hochschule, eine unterschiedliche Institutionenwahl sowie Unterschiede im Studienprozess sowie der Studienfinanzierung zurückführen. Im Masterstudium besteht eine insgesamt deutlich geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs. Die Studienphase (Bachelor versus Master) leistet jedoch keinen substanziellen Beitrag zur Erklärung unterschiedlicher Abbruchwahrscheinlichkeiten zwischen den Herkunftsgruppen. Es bestehen somit keine Unterschiede in den Herkunftseffekten zwischen beiden Studienphasen.

Schlüsselwörter: Studienabbruch · soziale Herkunft · Bildungsungleichheit · Bachelor- und Masterstudium · nicht-lineare Dekomposition

Isleib, S. 2019. Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 307-337. Wiesbaden: Springer VS.

4.1. Einleitung

Studienabbruch gerät in den letzten Jahren vor allem aufgrund vergleichsweise hoher Abbruchquoten von derzeit 29 Prozent im Bachelorstudium (Heublein et al. 2017) in den öffentlichen und wissenschaftlichen Fokus. Das öffentliche Interesse am Thema ist dabei vor allem auf die Konsequenzen des Studienabbruchs gerichtet (Cabrera et al. 2006; Sarceletti und Müller 2011). Durch hohe Studienabbruchquoten werden aus volkswirtschaftlicher Perspektive Verluste in Form von potentiellen Fachkräften sowie Innovationspotentialen erwartet. Auf der Ebene der Hochschulen kann Studienabbruch als ineffizienter Einsatz von ökonomischen Ressourcen angesehen werden. Zudem orientiert sich die Mittelvergabe an Hochschulen zum Teil an bestimmten Absolventen- oder Abbruchquoten (Thomas und Hovdhaugen 2014).

Der wissenschaftliche Blick auf den Studienabbruch folgt hingegen eher der Bestimmung von individuellen Risiken eines Studienabbruchs und der Frage, aus welchen Gründen ein Studium abgebrochen wird. Fragestellungen aus einer Perspektive sozialer Ungleichheit heraus, bilden dabei jedoch die Ausnahme. Der vorliegende Beitrag versucht die hier bestehende Forschungslücke zu schließen. Die Untersuchung sozialer Disparitäten im deutschen Bildungssystem nimmt in der empirischen Bildungsforschung einen großen Raum ein. Unterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft sind bereits an verschiedenen Stufen des Bildungssystems nachgewiesen worden. Zunehmend wird dabei auch diskutiert, inwieweit Öffnungs- und Schließungsprozesse im Bildungssystem miteinander korrespondieren und sich soziale Ungleichheitsmechanismen im Bildungsverlauf auf spätere Bildungsphasen verlagern (Schindler 2015). So können soziale Disparitäten auch an späten Gelenkstellen des Bildungssystems, wie dem Zugang zu tertiärer Bildung (Watermann et al. 2014) oder beim Übergang in das Masterstudium (Lörz et al. 2015), nachgewiesen werden. Der vorliegende Beitrag weitet diesen Blick auf den Studienabbruch aus. Er behandelt die Frage, in welchem Ausmaß Herkunftseffekte beim Studienabbruch festzustellen sind und auf welche Mechanismen sich diese zurückführen lassen.

Der Beitrag folgt dabei einem prozesshaften Verständnis des Studienabbruchs und berücksichtigt somit Faktoren, die dem Studium zeitlich vorgelagert sind. Der Fokus liegt damit auf der sozialen Herkunft und den herkunftsspezifischen Unterschieden in den Bildungswegen vor dem Hochschuleintritt. Die Betrachtung beider Merkmale – der sozialen Herkunft und der Zugangswege zur Hochschule – ermöglicht es, zu klären, ob beim Studienabbruchverhalten direkte oder durch vorausgegangene Bildungsentscheidungen vermittelte Herkunftseffekte zu beobachten sind. Mit dem bildungspolitischen Ziel, verstärkt auch untere Herkunftsgruppen an die Hochschulen zu führen, wurden die Zugangswege in die tertiäre Bildung in den letzten Jahren ausgebaut. Allerdings stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit die verschiedenen Wege an die Hochschule auch mit unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten hinsichtlich des Studienerfolgs einhergehen. Einige Studien zeigen, dass zwischen den einzelnen Zugangswegen an die Hochschule unterschiedliche Abbruchwahrscheinlichkeiten vorliegen (Brändle und Lengfeld 2015; Isleib und Heublein 2016; Müller und Schneider 2013). Studierende, die über schulische Wege jenseits des allgemeinbildenden Gymnasiums an die Hochschule gelangt sind, weisen zudem eine erhöhte Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs auf (Müller und Schneider 2013).

Die Erklärung von sozialen Herkunftseffekten beim Studienabbruch beruht jedoch nicht ausschließlich auf Unterschieden im Zugang zur Hochschule. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit auch Unterschiede in den damit verbundenen Entscheidungen, im Studienprozess sowie in den studienexternen Kontextfaktoren herkunftsbedingte Disparitäten im Studienabbruch erklären können. Um diese Faktoren angemessen zu berücksichtigen, diskutiert der Beitrag verschiedene theoretische

Überlegungen und leitet entsprechende Erwartungen in Bezug auf Herkunftsdifferenzen ab (Abschnitt 4.2). Es folgt die Beschreibung der verwendeten Daten und Methoden (Abschnitt 4.3) sowie die Darstellung der deskriptiven und multivariaten Ergebnisse (Abschnitt 4.4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion sowie Einordnung der Befunde und weist auf Limitationen der Arbeit hin (Abschnitt 4.5).

4.2. Theoretische Überlegungen

Das Studium stellt eine späte Bildungsstufe im individuellen Bildungsverlauf dar, der bereits diverse Bildungsentscheidungen vorausgegangen sind. Der Weg an die Hochschule lässt sich als Konsequenz einer sequentiellen Abfolge von individuellen Entscheidungen an verschiedenen Bildungsübergängen begreifen. Ein gut dokumentierter Befund der empirischen Bildungsforschung ist, dass bereits frühere Entscheidungen durch herkunftsspezifische Disparitäten gekennzeichnet sind (Boudon 1974; Dumont et al. 2014; Reimer und Pollak 2010; Watermann et al. 2014). Für die Untersuchung der herkunftsspezifischen Ursachen und Mechanismen des Studienabbruchs liegt es daher nahe, eine Lebensverlaufsperspektive (Hillmert und Jacob 2010) einzunehmen und Prozesse an früheren Gelenkstellen des Bildungssystems für die Erklärung von Bildungsungleichheit zu späteren Zeitpunkten der Bildungslaufbahn zu berücksichtigen (Schindler 2015).

Studienabbruch wird in der einschlägigen Forschungsliteratur als prozesshaftes Phänomen verstanden (vgl. Cabrera et al. 2006; Heublein et al. 2017; Sarcletti und Müller 2011), dem verschiedene Ursachen zugrunde liegen können. Eine Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede beim Studienabbruch kann somit nicht auf vorhochschulische Merkmale und Entscheidungen beschränkt bleiben. Vielmehr ist auch nach Herkunftsunterschieden beim Übergang an die Hochschule sowie im Studienprozess zu fragen. Dabei lautet die Annahme, dass die soziale Herkunft vermittelt über die Abschlussart (Bachelor oder Master), die Hochschulart (Universität oder Fachhochschule), die Studienfachwahl sowie Faktoren des Studienprozesses auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs wirkt. Mögliche Einflussfaktoren des Studienprozesses sind dabei die Integration in das Studium (Tinto 1975) sowie externe Faktoren, wie Finanzierungssicherheit und Erwerbstätigkeit (Brandstätter und Farthofer 2003; Choi 2017).

4.2.1. Herkunftsunterschiede in schulischen Leistungen und Bildungswegen

Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch die frühe und sozial selektive Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Bildungswege. Im Zuge der Bildungsexpansion lässt sich jedoch eine Öffnung der Zugangswege zum Studium beobachten, so dass mittlerweile eine Vielzahl von Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und damit an die Hochschule führen. Dennoch sind weniger privilegierte Herkunftsgruppen im Studium deutlich unterrepräsentiert (Schindler 2014). Die herkunftsspezifischen Unterschiede an den verschiedenen Bildungsübergängen sind nach Boudon (1974) auf primäre und sekundäre Effekte zurückzuführen. Zum einen sind die Schulleistungen bei Kindern aus privilegierten Herkunftsgruppen besser (z.B. Watermann und Maaz 2010), weshalb sie eher auf die jeweils höhere Schulform übergehen (primäre Effekte). Jedoch fällt selbst bei gleichen Leistungen die Entscheidung am Übergang in die Sekundarstufe herkunftsspezifisch aus, so dass Kinder aus privilegierten Herkunftsgruppen eher das Gymnasium besuchen (sekundäre Effekte). Wenngleich ein Wechsel zwischen den verschiedenen Bildungswegen prinzipiell möglich ist, so sind diese frühen Selektionen im Bildungssystem nur schwer zu korrigieren (Neugebauer und Schindler 2012). Gleichzeitig unterscheiden sich die verschiedenen Bildungswege qualitativ sowie hinsichtlich ihrer nachschulischen Qualifizierungsoptionen (Neugebauer et al. 2013; Schindler 2014). Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen stellt die klassische Fortsetzung der Sekundarstufe I dar und vermittelt „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie

wissenschaftspropädeutische Bildung“ (Kultusministerkonferenz 2021, S. 5). Diese Ausrichtung spielt in Schulzweigen außerhalb des klassischen Gymnasiums eine geringere Rolle. Weiterhin unterscheidet sich auch die Kompetenzentwicklung zwischen den verschiedenen Schulzweigen (Hanushek und Wössmann 2006), so dass an Gymnasien im Vergleich höhere Kompetenzfortschritte erzielt werden (Maaz et al. 2008). Aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtung der vermittelten Bildungsinhalte sowie Unterschieden in den Lernfortschritten zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulzweigen lassen sich hieraus folgernd Differenzen in der Studienvorbereitung erwarten. Für eventuelle Herkunftsunterschiede im Studienabbruch bedeutet dies zweierlei: Zum einen ist zu erwarten, dass weniger privilegierte Herkunftsgruppen aufgrund ihrer höheren soziokulturellen Distanz zu Bildung und damit einer geringeren Anpassung an die Werte und Normen des Bildungssystems schlechtere Schulleistungen erzielen. Die Abiturnote ist dabei ein guter Prädiktor für den späteren Studienerfolg im Sinne des Erwerb des Studienabschlusses (Brandstätter und Farthofer 2002) und korreliert ebenfalls hoch mit den Studienleistungen (Trapmann et al. 2007; Troche et al. 2014). Vergleichsweise schlechte Schulleistungen unterer Herkunftsgruppen lassen für diese Gruppe somit auch im Vergleich schlechte Studienleistungen erwarten, die wiederum einen Studienabbruch begünstigen. Herkunftsspezifische Disparitäten im Studienabbruch sollten sich somit auf unterschiedlichen Studienleistungen zwischen beiden Gruppen zurückführen lassen. Untere Herkunftsgruppen nutzen zudem vergleichsweise häufig nicht-gymnasiale Zugangswege zur Hochschule (Schneider et al. 2017). Das hier vermittelte eher berufspraktische Wissen sowie Nachteile hinsichtlich der Kompetenzentwicklung lassen eine vergleichsweise gering ausgeprägte akademische Studienvorbereitung in dieser Gruppe erwarten. Dies sollte ebenfalls einen Beitrag zur Erklärung von Herkunftsunterschieden im Studienabbruch leisten.

Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern entscheiden sich nach Erwerb der HZB zunächst eher für eine Berufsausbildung als Akademikerkinder (Becker und Hecken 2008; Müller und Pollak 2007). Der Einfluss einer vor dem Studium absolvierten Berufsausbildung auf den Studienabbruch wird allerdings kontrovers diskutiert (Blüthmann et al. 2008). Isleib und Heublein (2016) weisen einen abbruchfördernden Effekt von Berufsausbildung nach. Dahm und Kerst (2016) sowie Dahm et al. (2018) finden zwar leicht erhöhte Abbruchrisiken bei nicht-traditionellen Studierenden, jedoch keine Hinweise für eine generell mangelnde Studierfähigkeit in dieser Gruppe. Insofern eine schulische HZB erworben wurde, deutet in den Studien von Dahm und Kerst (2016) sowie Dahm et al. (2018) wenig darauf hin, dass eine zusätzlich absolvierte Berufsausbildung das Abbruchrisiko erhöht. Der Argumentation von Heublein et al. (2017) folgend, lässt die Vermittlung von berufspraktischem Wissen im Rahmen einer Berufsausbildung dennoch eine vergleichsweise geringe Passung zu den wissenschaftlichen Studienanforderungen eines Hochschulstudiums erwarten. Wurde die Berufsausbildung im Anschluss an den Erwerb der HZB absolviert, ging zusätzlich Zeit verloren, in der schulisches Wissen womöglich in Vergessenheit gerät und bei Studieneintritt somit nicht oder nur unzureichend abgerufen werden kann. Auch dies sollte mit weiteren Nachteilen im Hinblick auf die Bewältigung von Studienanforderungen verbunden sein, so dass insgesamt von einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit bei Vorliegen einer Berufsausbildung auszugehen ist. Als weiteres Argument lässt sich anführen, dass mit einer Berufsausbildung bereits ein berufsqualifizierender Abschluss vorliegt, so dass im Falle eines Studienabbruchs die Möglichkeit besteht, (vorerst) in den Ausbildungsberuf zurückzukehren. Dies wäre mit vergleichsweise geringen Kosten eines Studienabbruchs im Hinblick auf finanzielle Risiken sowie einem vergleichsweise geringen Statusverlust verbunden und würde die individuelle Entscheidung zum Studienabbruch erleichtern. Das Merkmal Berufsausbildung sollte somit einen Beitrag zur Erklärung erhöhter Abbruchwahrscheinlichkeiten in den unteren Herkunftsgruppen leisten.

4.2.2. Hochschulische Faktoren

Becker et al. (2010) konnten nachweisen, dass auch die Wahl des Studienfachs in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ausfällt. Insbesondere Kinder aus einer akademischen Familie wählen aufgrund der Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts (Boudon 1974; Reimer und Pollak 2010) solche Studienfächer, die mit einem hohen gesellschaftlichen Prestige und Status verbunden sind. Dies sind beispielsweise Medizin und Jura (Becker et al. 2010; Schneider et al. 2017), in denen vergleichsweise geringe Studienabbruchquoten vorliegen (Heublein et al. 2017). Gleichzeitig sind gerade die prestigeträchtigen Studienfächer häufig mit einem Numerus Clausus versehen, welcher unteren sozialen Gruppen aufgrund primärer Effekte den Zugang erschwert. Die Studienfachwahl unterer Herkunftsgruppen folgt dagegen eher der möglichen Minimierung der soziokulturellen Distanz zum Studium (Becker et al. 2010) sowie möglichst guten Erfolgsaussichten (Erikson und Jonsson 1996). Sie richtet sich deshalb eher auf Studienfächer, die mit vermeintlich geringen habituellen Unterschieden zum Elternhaus und klaren Berufsbildern verbunden sind, wie etwa technische oder naturwissenschaftliche Fächer. Damit wählen untere Herkunftsgruppen eher Studienfächer, in denen aufgrund des Fehlens eines Numerus Clausus eine hohe Leistungsheterogenität bestehen sollte und in denen vergleichsweise hohe Studienabbruchquoten bestehen. Die Wahl von abbruchintensiven Studienfächern unterer Herkunftsgruppen sollte somit einen Beitrag zur Erklärung von herkunftsspezifischen Disparitäten im Studienabbruch leisten.

Weiterhin existieren herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl der Hochschulart (Lörz 2013; Müller und Schneider 2013; Schneider et al. 2017). Untere Herkunftsgruppen gelangen eher über nicht-gymnasiale Wege bzw. über eine abgeschlossene Berufsausbildung an die Hochschule, verfügen somit häufig nicht über eine allgemeine Hochschulreife und werden somit eher an Fachhochschulen gelenkt. Zudem führt die im Vergleich höhere soziokulturelle Distanz zu tertiärer Bildung in den unteren Herkunftsgruppen dazu, dass mit den Fachhochschulen, aufgrund ihrer stärkeren berufspraktischen Prägung, Institutionen gewählt werden, in welchen diese habituelle Distanz weniger hoch ausfällt (Müller und Schneider 2013). An Fachhochschulen selbst liegen allerdings sowohl eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit als an Universitäten (Müller und Schneider 2013, basierend auf Befragungsdaten) als auch geringere Studienabbruchquoten als an Universitäten vor (Heublein et al. 2017, Berechnungen auf Basis amtlicher Daten). Aufgrund der unterschiedlichen Fächerkomposition ist bei der Interpretation hochschulartspezifischer Abbruchwahrscheinlichkeiten oder Abbruchquoten jedoch ebenfalls die Fächergruppenebene zu berücksichtigen, wobei sich in einigen Fällen Unterschiede zwischen den Hochschularten finden lassen (Heublein et al. 2017). Insgesamt sollte die stärkere Berufsorientierung an Fachhochschulen im Vergleich zu den wissenschaftlicher ausgerichteten Universitäten in höherem Maße kompatibel zu den eher berufspraktischen Zugangswegen unterer Herkunftsgruppen sein. Es ist daher nicht zu erwarten, dass die Wahl der Hochschulart zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Studienabbruch beiträgt. Untere Herkunftsgruppen sollten diesbezüglich vielmehr von ihrer häufigen Wahl von Fachhochschulen als Hochschulinstitution profitieren.

Im Rahmen der Studienstrukturreform wurden mit dem Master ein weiterer Studienabschnitt und eine neue Schwelle im Bildungssystem etabliert. Die Studienabbruchquote im Masterstudium liegt dabei sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen deutlich unter der Quote im Bachelorstudium (Heublein et al. 2017), so dass für das Masterstudium auch von erheblich geringeren Abbruchwahrscheinlichkeiten auszugehen ist. Lörz et al. (2015) weisen allerdings Effekte der sozialen Herkunft am Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium nach. Untere Herkunftsgruppen gehen demnach mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in ein Masterstudium über und profitieren somit in geringerem Maße von den vergleichsweise geringen Abbruchwahrscheinlichkeiten im Masterstudium.

Herkunftsbedingte Unterschiede im Studienabbruch sollten demnach auch dadurch zustande kommen, dass untere Herkunftsgruppen in Masterstudiengängen unterrepräsentiert sind.

4.2.3. Herkunftsunterschiede im Studienprozess

Die Erwartungen zu herkunftsspezifischen Unterschieden im Studienprozess bzw. im Studienverhalten beruhen vor allem auf dem theoretischen Modells der sozialen und akademischen Integration nach Tinto (1975). Im Kern besagt dieses Modell, dass soziale Interaktionen an der Hochschule sowie die eigene Leistungsentwicklung im Studium über einen Studienabbruch bestimmen. Akademische Integration entwickelt sich aus der eigenen Leistungsentwicklung im Studium. Diese besteht aus einer extrinsischen (Notenentwicklung) und einer intrinsischen Dimension (subjektive intellektuelle Entwicklung). Beide Faktoren bestimmen das Ausmaß der Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel der erfolgreichen Beendigung des Studiums. Je größer diese Verpflichtung ausgeprägt ist, desto geringer ist die Abbruchneigung. Soziale Integration entsteht dabei über Interaktionen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Lehrenden. Mit dem Ausmaß sozialer Integration steigt die individuelle Anpassung an die Werte und Normen der Institution. Je besser dies gelingt, desto höher ist die individuelle Verpflichtung gegenüber der Institution Hochschule und desto geringer die Abbruchintention und damit der Abbruch.

Für beide Aspekte der Studienintegration sind herkunftsspezifische Unterschiede zu erwarten. Aufgrund schlechterer Schulleistungen und durch die im Rahmen der Zugangswege zum Studium erworbenen Fähigkeitsprofile unterer Herkunftsgruppen ist zu erwarten, dass sie auch im Studium im Mittel schlechtere Leistungen erzielen (siehe Abschnitt 4.2.1; Trapmann et al. 2007). Das objektiv geringere Leistungsniveau sollte mit einer verhalteneren subjektiven Leistungseinschätzung einhergehen (Schiefele et al. 2007). Insgesamt lässt sich daher eine vergleichsweise schlechte akademische Integration bei unteren Herkunftsgruppen erwarten. Herkunftsunterschiede im Studienabbruch sollten sich daher auch auf ein unterschiedliches Maß an akademischer Integration zwischen den Herkunftsgruppen zurückführen lassen. Bezüglich der sozialen Integration ist die herkunftsspezifische soziokulturelle Distanz zum Studium zu berücksichtigen. Den Überlegungen von Bourdieu und Passeron (1977) folgend, kann argumentiert werden, dass aufgrund der höheren soziokulturellen Distanz unterer Herkunftsgruppen zum Studium notwendige Anpassungsleistungen an das akademische Umfeld erschwert werden. Zudem besteht in dieser Gruppe ein geringeres Maß an Vertrautheit mit akademischen Normen und Werten (Thomas 2002). Weniger privilegierte Herkunftsgruppen sollten demnach ein geringeres Maß an sozialer Integration an der Hochschule aufweisen. Dies sollte einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen und zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Studienabbruch beitragen.

Auch die Wahrnehmung von Studienanforderungen stellt ein entscheidendes Kriterium für einen Studienabbruch dar (Blüthmann et al. 2008). Hierbei kann argumentiert werden, dass über die Wahrnehmung von Studienanforderungen als zu bewältigende Herausforderungen im Rahmen eines Studiums, die Studienmotivation und schließlich der Entschluss zum Studienabbruch beeinflusst werden. Die Überschätzung von Studienanforderungen wirkt sich dabei negativ auf die Studienmotivation aus und begünstigt so einen Studienabbruch. Zwischen den Herkunftsgruppen liegen jedoch unterschiedliche Wahrnehmungen von Studienanforderungen vor (Lörz 2012). Aufgrund der höheren soziokulturellen Distanz zu hochschulischer Bildung neigen untere Herkunftsgruppen dazu, die Anforderungen des Studiums zu überschätzen. Dies sollte die Abbruchwahrscheinlichkeit in dieser Gruppe erhöhen.

4.2.4. Herkunftsunterschiede in studienexternen Faktoren

Ferner ist zu erwarten, dass sich auch Faktoren außerhalb der Hochschule auf den Studienabbruch der verschiedenen Herkunftsgruppen auswirken (Sarcelletti und Müller 2011). Diese stehen zwar nicht in direktem Zusammenhang mit dem Studium bzw. sind kein immanenter Bestandteil eines solchen, wirken sich jedoch auf das Abbruchverhalten aus, indem sie die für das Studium vorhandenen Ressourcen beeinflussen. So zeigen Stinebrickner und Stinebrickner (2008), dass Finanzierungsschwierigkeiten im Studium speziell bei Studierenden mit geringen Ressourcen einen Studienabbruch begünstigen. Finanzierungsengpässe sollten aufgrund der geringeren finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch das Elternhaus vor allem in der unteren Herkunftsgruppe bestehen und somit einen Teil der Herkunftsunterschiede im Abbruchverhalten erklären.

Der Einfluss einer Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch wird in der Forschungsliteratur kontrovers diskutiert (Brandstätter und Farthofer 2003). Einerseits zeigen Isleib und Heublein (2016), dass das Vorliegen einer Erwerbstätigkeit die Abbruchwahrscheinlichkeit verringert. Andererseits argumentiert Choi (2017), dass bei Ausübung einer Erwerbstätigkeit zeitliche Ressourcen für das Studium verloren gehen und der Studienerfolg dadurch gefährdet ist. Blüthmann et al. (2011) finden wiederum lediglich über die Wahrnehmung der Studienbedingungen vermittelte Effekte von Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch. Erwerbsbedingte Belastungen wirken sich demnach negativ auf die Beurteilung der Studienbedingungen aus. Diese werden durch Studierende mit einer parallel zum Studium verlaufenden Erwerbstätigkeit kritischer beurteilt, was sich einen Studienabbruch begünstigen sollte. Die differenzierte Betrachtung zeigt zudem heterogene Effekte einer Erwerbstätigkeit, die vom Erwerbsumfang und der fachlichen Nähe zum Studium abhängen. Heublein et al. (2017) stellen fest, dass Studierende, die ihr Studium abbrechen, einen hohen Erwerbsumfang aufweisen und fachfern zum Studium beschäftigt sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Choi (2017). Aufgrund der geringeren sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses sollten insbesondere untere Herkunftsgruppen einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit parallel zum Studium nachgehen. Aus Gründen der intergenerationalen Statusreproduktion sowie der Bedeutung von Zusatzqualifikationen ist weiterhin davon auszugehen, dass insbesondere privilegierte Herkunftsgruppen einer fachnahen Erwerbstätigkeit nachgehen, um sich somit Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. In unteren Herkunftsgruppen ist dies weniger relevant. Erwerbstätigkeiten sollten hier unabhängig von den Tätigkeitsinhalten eher auf die Sicherung der Studienfinanzierung ausgerichtet sein. Die beiden Arten der Erwerbstätigkeit sind jedoch mit unterschiedlichen Abbruchrisiken verbunden. Sofern fachliche Nähe zwischen Studium und Erwerbstätigkeit besteht, sollte sich dies positiv auf den Studienerfolg auswirken, da dann studienrelevante Fähigkeiten erworben werden. Da untere Herkunftsgruppen jedoch eher fachfern beschäftigt sind, sollte dies zur Erklärung unterschiedlicher Abbruchwahrscheinlichkeiten zwischen den Herkunftsgruppen beitragen.

4.2.5. Zusammenfassung der theoretischen Erwartungen

Aufgrund der dargestellten Zusammenhänge wird erwartet, dass in der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs soziale Herkunftsunterschiede bestehen. Die Herkunftseffekte im Studienabbruch sollten auf bildungsbiografische Faktoren, Merkmale des Studienprozesses sowie studienexterne Kontextfaktoren zurückzuführen sein. Hinsichtlich der hochschulischen Faktoren ist zu erwarten, dass untere Herkunftsgruppen eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen, da sie oft auf ein Masterstudium verzichten und eher in abbruchintensiven Studienfächern eingeschrieben sind. Das Studium an einer Fachhochschule sollte für untere Herkunftsgruppen dagegen eher erfolgsfördernd sein. Im Rahmen der bildungsbiografischen Merkmale ist zu erwarten, dass sich der häufig nicht-gymnasiale Zugangsweg an die Hochschule sowie das häufige Absolvieren einer Berufsausbildung vor dem

Studium nachteilig auf den Studienerfolg unterer Herkunftsgruppen auswirken. Für den Studienprozess ist anzunehmen, dass Kinder aus einem nicht-akademischen Elternhaus in geringerem Maße sozial und akademisch an der Hochschule integriert sind und die Studienanforderungen häufiger als zu hoch einschätzen. Dies sollte eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen nach sich ziehen und somit Herkunftsunterschiede im Studienabbruch erklären. Für studienexterne Kontextfaktoren wird erwartet, dass untere Herkunftsgruppen häufiger von Finanzierungsschwierigkeiten des Studiums betroffen sind, häufiger zeitintensiven Erwerbstätigkeiten nachgehen müssen und in geringerem Ausmaß fachnah beschäftigt sind. Auch hierüber sollte sich ein Teil der Herkunftsunterschiede im Studienabbruch erklären lassen.

4.3. Daten und Methoden

Zur Analyse des herkunftsspezifischen Studienabbruchs in Bachelor- und Masterstudiengängen werden die Daten der Exmatrikuliertenstudie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW; Heublein et al. 2017) verwendet. Grundlage dieser Daten war eine Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 auf Basis einer Klumpenstichprobe an 60 deutschen Hochschulen (32 Universitäten, 28 Fachhochschulen). Insgesamt liegen Daten von etwa 9.100 Exmatrikulierten vor, die etwa drei bis sechs Monate nach ihrer Exmatrikulation befragt wurden. Die Exmatrikulierten umfassen dabei alle ehemaligen Studierenden, die im Sommersemester 2014 die Hochschule verlassen haben. In Abhängigkeit ihres Status zum Befragungszeitpunkt sowie des Erwerbs eines Studienabschlusses im Sommersemester 2014 wurden verschiedene Exmatrikuliertengruppen gebildet. Absolventinnen und Absolventen haben ihr Studium im Sommersemester 2014 erfolgreich abgeschlossen. Studienabbrecherinnen und -abbrecher haben die Hochschule dagegen ohne Abschluss verlassen und befinden sich zum Befragungszeitpunkt nicht in hochschulischer Bildung. Exmatrikulierte, die zwar keinen Abschluss erworben haben und zum Befragungszeitpunkt bereits wieder studieren, haben einen Fach- oder Hochschulwechsel vollzogen. Diese Gruppe wurde von den Analysen ausgeschlossen. Weiterhin bezieht sich die Analyse ausschließlich auf die neue gestufte Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor und Master. Abschlussarten, die nicht der gestuften Studienstruktur entsprechen, wurden von den Analysen ausgeschlossen (verbleibend: $n = 3.641$). Dies hat zur Folge, dass Fächer unterrepräsentiert sind, die üblicherweise mit einem anderen Abschluss als dem Bachelor und Master abschließen. Vor allem gilt dies für die Staatsexamensstudiengänge Medizin und Jura/Rechtswissenschaften. Studiengänge mit dem Ziel Staatsexamen können nur an Universitäten studiert werden und weisen eher geringe Abbruchquoten auf. Dies könnte zu einer Überschätzung des Effekts der Hochschulart zu Lasten der Universitäten führen.

Die folgenden Analysen vergleichen ehemalige Studierende, die ihr Studium abgebrochen haben mit denen, die ihr Studium erfolgreich beenden (abhängige Variable, Studienabbruch = 1, Studienabschluss erworben = 0). Die zentrale unabhängige Variable ist die soziale Herkunft, welche hier über die Bildungsherkunft operationalisiert wird (mindestens ein Elternteil akademisch = 1, kein Elternteil akademisch = 0). Als weitere Erklärungsgrößen für einen Studienabbruch und hierbei auftretende Herkunftsunterschiede werden darüber hinaus folgende Merkmale untersucht: Geschlecht, hochschulische Faktoren (Abschlussart: Bachelor vs. Master, Hochschulart: Fachhochschule vs. Universität, Fächergruppen), bildungsbiografische Merkmale (nicht-gymnasiale vs. gymnasiale HZB, Berufsausbildung), Variablen des Studienprozesses (akademische Integration: Note der HZB und subjektive Leistungseinschätzung, soziale Integration: Kontakt zu Lehrenden sowie zu Kommilitoninnen und Kommilitonen, Einschätzung der Studienanforderungen) sowie studienexterne Faktoren (Finanzierungssicherheit sowie Erwerbstätigkeit in Kombination mit wöchentlichem Stundenumfang und Fachnähe). Die beiden Dimensionen sozialer Integration werden dabei jeweils über einen Index abgebildet. Anzumerken ist weiterhin, dass die Durchschnittsnote der HZB kein Merkmal

des Studienprozesses, sondern einen schulischen Leistungsindikator darstellt. Aufgrund der bereits beschriebenen hohen Korrelation von Schul- und Studienleistungen (siehe Abschnitt 4.2.1 und 4.2.3; Trapmann et al. 2007), wird die Durchschnittsnote der HZB vorliegend jedoch als Proxy-Variable für die Studienleistungen herangezogen. Diese können wiederum als Dimension von akademischer Integration interpretiert werden.

Die Analyse folgt im weiteren Verlauf einem zweistufigen Verfahren. Zunächst wird der Bruttoeffekt der Bildungsherkunft auf die Abbruchwahrscheinlichkeit mittels logistischer Regression geschätzt. Die Koeffizienten werden dabei als average marginal effects ausgewiesen (β_{AME} , Mood 2010). Diese geben die prozentuale Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs an, wenn sich die betrachtete unabhängige Variable um eine Einheit erhöht. Es erfolgt zudem eine schrittweise Einführung anderer potentiell erklärender Variablen und schließlich die simultane Schätzung aller Faktoren im Gesamtmodell. Der prozentuale Erklärungsbeitrag jeder unabhängigen Variable an herkunftsspezifischen Unterschieden in der Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs wird anschließend über ein nicht-lineares Dekompositionsverfahren mit der KHB-Methode (Karlson et al. 2012) bestimmt. Der Erklärungsbeitrag einzelner Merkmale wird dabei als D_{set} , der Erklärungsbeitrag bestimmter Variablenblöcke als D_{kum} und der Gesamtbeitrag aller im Modell integrierten Variablen als D_{total} ausgewiesen.

4.4. Ergebnisse

Für einen ersten Überblick zu möglichen Unterschieden zwischen ehemaligen Bachelor- und Masterstudierenden sowie als erster Indikator für die Erklärung unterschiedlicher Abbruchwahrscheinlichkeiten dient zunächst eine Übersicht zu ausgewählten deskriptiven Befunden für die in Abschnitt 4.2 getroffenen Annahmen (Abschnitt 4.4.1). Die entsprechenden Variablen werden im nächsten Schritt in ein logistisches Regressionsmodell überführt, mit welchem getestet wird, inwieweit eine Herkunftsunterschiede im Studienabbruch bestehen und über welche Variablen diese Unterschiede vermittelt sind (Abschnitt 4.4.2). Der anschließende Analyseschritt befasst sich mit der Frage, welchen Erklärungsbeitrag die einzelnen Variablen zu unterschiedlichen Abbruchwahrscheinlichkeiten zwischen den betrachteten sozialen Herkunftsgruppen leisten (Abschnitt 4.4.3).

4.4.1. Deskriptive Ergebnisse

Für alle interessierenden Variablen sind in Tabelle 4.1 deskriptive Statistiken aufgeführt. Von den Nicht-Akademikerkindern haben 63 Prozent ihr Studium abgebrochen, bei den Akademikerkindern ist es etwa die Hälfte. Da Studienabbrecherinnen bzw. Studienabbrecher in der gesamten Stichprobe bewusst überrepräsentiert sind, eignen sich diese Anteile jedoch nicht für eine Interpretation als Studienabbruchquoten (siehe dafür Heublein et al. 2017), sondern sind ein Resultat der Stichprobenauswahl.

Bezüglich des Geschlechteranteils liegen keine Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen vor (jeweils 46 % Männer). Während hinsichtlich der Abschlussart keine Differenzen vorliegen (jeweils 8 % ehemalige Masterstudierende), liegen bei den übrigen hochschulischen Faktoren deutliche Herkunftsunterschiede vor. Studierende aus nicht-akademischem Haushalt besuchen seltener eine Universität als Akademikerkinder (68 % gegenüber 77 %) und studieren häufiger ein ingenieurwissenschaftliches Fach (23 % gegenüber 18 %).

Wie erwartet, haben Akademikerkinder häufiger gymnasiale Zugangswege zum Studium genutzt (86 % gegenüber 76 %) und seltener eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert als Studierende aus nicht-akademischen Familien (15 % gegenüber 24 %).

Tabelle 4.1: Deskriptive Statistiken nach Bildungsherkunft, arithmetische Mittel und Signifikanz

	nicht akademisch	akademisch	Sig.
Studienabbrecher	0,63	0,52	***
Männer	0,46	0,46	n.s.
Hochschulische Faktoren			
Master	0,08	0,08	n.s.
Universität	0,68	0,77	***
Wirtschafts-/Sozialwiss.	0,24	0,26	n.s.
Sprach-/Kulturwiss.	0,22	0,25	*
Mathematik/Naturwiss.	0,25	0,23	n.s.
Ingenieurwiss.	0,23	0,18	***
Sonstige Fächergruppen	0,06	0,08	*
Bildungsbiografische Merkmale			
Gymnasiale HZB	0,76	0,86	***
Berufsausbildung abgeschlossen	0,24	0,15	***
Studienprozess			
Soziale Integration: Kontakt zu Lehrenden ¹	2,53	2,58	n.s.
Soziale Integration: Kontakt zu Kommilitonen ¹	3,34	3,47	***
HZB-Note	2,57	2,40	***
Subj. Leistung ²	3,00	3,20	***
Studienanforderungen richtig	0,42	0,47	**
Studienanforderungen zu gering	0,12	0,14	n.s.
Studienanforderungen zu hoch	0,46	0,39	***
Studienexterne Faktoren			
Finanzierungssicherheit ³	3,69	4,15	***
Erwerbstätigkeit im Studium	0,65	0,66	n.s.
<i>nur Erwerbstätige</i>			
Stundenumfang pro Woche	14,32	13,00	***
Fachnah beschäftigt	0,28	0,30	n.s.
Bis 10 Stunden pro Woche/fachnah	0,15	0,17	n.s.
Bis 10 Stunden pro Woche/fachfern	0,33	0,36	n.s.
Mehr als 10 Stunden pro Woche/fachnah	0,14	0,12	n.s.
Mehr als 10 Stunden pro Woche/fachfern	0,39	0,34	**

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001, Ergebnisse aus T-Tests sowie Chi-Quadrat-Tests

1) Index, 5er Skala, 1=geringe Integration, 5=hohe Integration

2) Item: Gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe, 5er-Skala, 1=untere, 5=obere Leistungsgruppe

3) Item: In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?, 5er-Skala, 1=überhaupt nicht, 5=in hohem Maße

Quelle: DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2017, eigene Berechnungen und Darstellung

Akademikerkinder weisen auf allen betrachteten Merkmalen des Studienprozesses höhere Mittelwerte auf als Studierende aus nicht-akademischem Haushalt. Im Durchschnitt liegen in dieser Gruppe somit ein höheres Maß an sozialer und akademischer Integration sowie eine geringere Einschätzung der Studienanforderungen vor. Da die Durchschnittsnote der HZB im weiteren Verlauf der Analysen als Proxy-Variable für die Studienleistungen genutzt wird, ist sie ebenfalls im Variablenblock des Studienprozesses ausgewiesen. Auch hier bestehen Vorteile für Akademikerkinder, die im Schnitt mit besseren Schulleistungen an die Hochschule kommen (\bar{x} nicht-akademisch = 2,57, \bar{x} akademisch = 2,40).

Studienexterne Faktoren sind zunächst durch eine vergleichsweise unsichere Studienfinanzierung der Nicht-Akademikerkinder gekennzeichnet (\bar{x} nicht-akademisch = 3,69, \bar{x} akademisch = 4,15). Keine Unterschiede bestehen in den Anteilen mit Erwerbstätigkeit parallel zum Studium (65 % gegenüber 66 %). Allerdings sind Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus mit einem höheren wöchentlichen Stundenumfang

erwerbstätig ($\bar{x}_{\text{nicht-akademisch}} = 14,32$, $\bar{x}_{\text{akademisch}} = 13,00$). Zudem gehen Nicht-Akademikerkinder häufiger einer fachfernen Erwerbstätigkeit mit einem Stundenumfang von mehr als 10 Wochenstunden nach (39 % gegenüber 34 %).

4.4.2. Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse

Tabelle 4.2 stellt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen dar, wobei der Fokus vor allem auf den herkunftsspezifischen Unterschieden im Studienabbruch sowie dessen vermittelten Einfluss über Drittvariablen liegt. Die Interpretation der Ergebnisse konzentriert sich daher vor allem auf die Veränderung der Abbruchwahrscheinlichkeit zwischen den Herkunftsgruppen durch die Einbeziehung weiterer unabhängiger Variablen in das Modell.

Zwischen den Herkunftsgruppen bestehen unterschiedliche Abbruchwahrscheinlichkeiten (Tab. 4.2, M1). Akademikerkinder besitzen im Vergleich zu Studierenden ohne akademisch ausgebildetes Elternteil eine um elf Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs ($\beta_{\text{AME}} = -0,11$, $p < 0,001$). Der Unterschied in der Abbruchwahrscheinlichkeit zwischen beiden Gruppen bleibt auch dann unverändert bestehen, wenn zusätzlich die Abschlussart kontrolliert wird (M2). Zwischen den Abschlussarten bestehen große Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Ein Abbruch im Bachelorstudium ist deutlich wahrscheinlicher als im Master ($\beta_{\text{AME}} = -0,31$, $p < 0,001$). Der weiterhin unveränderte Effekt der Bildungsherkunft deutet jedoch darauf hin, dass die Abschlussart nicht substantiell zur Erklärung der Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch beiträgt. Vielmehr scheinen ohne Kontrolle weiterer Variablen zunächst ähnliche Disparitäten nach der Bildungsherkunft im Bachelor- als auch im Masterstudium zu bestehen.

Zwischen den Hochschularten und den betrachteten Fächergruppen bestehen stark abweichende Wahrscheinlichkeiten des Studienabbruchs (M3). An Universitäten liegt im Vergleich zu Fachhochschulen eine geringere Wahrscheinlichkeit für einen Studienabbruch vor ($\beta_{\text{AME}} = -0,14$, $p < 0,001$). Dies steht zwar den Befunden von Heublein et al. (2017) entgegen, die für Universitäten höhere Studienabbruchquoten als für Fachhochschulen ausweisen. Vergleicht man jedoch die dort ebenfalls ausgewiesenen Quoten zwischen den Hochschularten innerhalb einzelner Fächergruppen, die vorliegend kontrolliert wurden, lassen sich zum Teil auch an Fachhochschulen höhere Quoten konstatieren. Mathematik und Naturwissenschaften ($\beta_{\text{AME}} = 0,15$, $p < 0,001$) sowie Ingenieurwissenschaften ($\beta_{\text{AME}} = 0,19$, $p < 0,001$) stellen gegenüber der Referenzfächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften abbruchintensive Fächergruppen dar. Die Kontrolle dieser Merkmale führt weiterhin zu einer leichten Reduktion der herkunftsspezifischen Abbruchwahrscheinlichkeiten. Es ist demnach davon auszugehen, dass Studierende aus einer nicht-akademischen Familie auch deshalb eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen, weil sie häufiger in abbruchintensiven Fächergruppen und an Fachhochschulen studieren. Letzterer Befund ist dabei gegenläufig zu den theoretischen Erwartungen, die, auf Basis bisheriger Arbeiten (Müller und Schneider 2013), von einer geringeren Abbruchwahrscheinlichkeit an Fachhochschulen und damit von eher erfolgsfördernden Effekten für untere Herkunftsgruppen ausgingen. Dies kann unter anderem dadurch begründet sein, dass bereits für Fächergruppen kontrolliert wurde. Bei Kontrolle hochschulischer Merkmale besteht für Studierende aus einer nicht-akademischen Familie immer noch eine um neun Prozentpunkte höhere Abbruchwahrscheinlichkeit ($\beta_{\text{AME}} = -0,09$, $p < 0,001$).

Tabelle 4.2: Einflussfaktoren auf den Studienabbruch: Ergebnisse logistischer Regressionen (AME)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Akademisch, Ref. nicht akad.	-.11 ***	-.12 ***	-.09 ***	-.09 ***	-.04 **	-.02
Männer, Ref. Frauen	.15 ***	.15 ***	.08 ***	.08 ***	.05 **	.05 ***
Hochschulische Faktoren						
Master, Ref. Bachelor		-.31 ***	-.32 ***	-.31 ***	-.16 ***	-.14 ***
Uni, Ref. FH			-.14 ***	-.11 ***	-.13 ***	-.12 ***
<i>Fächergruppe (Ref. Wirt./Soz.)</i>						
Sprach-/Kulturwiss.			.02	.02	.07 ***	.07 ***
Mathematik/Naturwiss.			.15 ***	.15 ***	.10 ***	.07 ***
Ingenieurwiss.			.19 ***	.18 ***	.10 ***	.09 ***
Sonstige Fächergruppen			.03	.03	.05	.04
Bildungsbiografische Merkmale						
Gymn. HZB, Ref. keine gym. HZB				-.11 ***	-.07 ***	-.06 **
Abgeschl. Berufsausbildung				-.04	-.04* *	-.03
Studienprozess						
soz. Integr.: Lehrende ¹					-.07 ***	-.06 ***
soz. Integr.: Kommilitonen ¹					-.03 ***	-.03 ***
HZB-Note					.01 ***	.01 ***
Subj. Leistung ²					-.11 ***	-.10 ***
Studienanf. zu gering (Ref. richtig)					-.05 *	-.04
Studienanf. zu hoch (Ref. richtig)					.11 ***	.09 ***
Studienexterne Faktoren						
Finanzierungssicherheit ³						-.04 ***
<i>Erwerbstätigkeit, Ref. keine</i>						
Bis 10 St. pro Woche/fachnah						-.27 ***
Bis 10 St. pro Woche/fachfern						-.12 ***
Mehr als 10 St. pro Woche/fachnah						-.19 ***
Mehr als 10 St. pro Woche/fachfern						-.11 ***
Pseudo-R² (McFadden)	.03	.05	.09	.09	.29	.32
N			3.641			
AIC	4835	4728	4553	4533	3576	3400

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

1) Index, 5er Skala, 1=geringe Integration, 5=hohe Integration

2) Item: Gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe, 5er-Skala, 1=untere, 5=obere Leistungsgruppe

3) Item: In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?, 5er-Skala, 1=überhaupt nicht, 5=in hohem Maße

Quelle: DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2017, eigene Berechnungen und Darstellung

Die erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit bei nicht-gymnasialen Zugangswegen zum Studium (M4, $\beta_{AME} = -0.11$, $p < 0.001$) befindet sich im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen (Isleib und Heublein 2016; Müller und Schneider 2013). Keinen signifikanten Einfluss auf die Abbruchwahrscheinlichkeit hat dagegen die Frage, ob die Exmatrikulierten vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Da die Zugangswege zum Studium bereits sozial selektiv sind, wäre prinzipiell davon auszugehen, dass sich der Einfluss der Bildungsherkunft auf den Studienabbruch über die unterschiedlichen Bildungswege erklären lässt. Überraschenderweise zeigt sich jedoch, dass die Effektstärke und das Signifikanzniveau der Bildungsherkunft zwischen Modell 3 und Modell 4 vergleichsweise stabil bleibt ($\beta_{AME} = -0.09$, $p < 0.001$). Es bestehen somit auch bei gleichen vorhochschulischen Bildungswegen herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs.

Die Merkmale des Studienprozesses haben jeweils einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (M5). Die Einführung der Variablen des Studienprozesses führt insgesamt zu einer deutlichen Verringerung des Herkunftseffekts auf die

Abbruchwahrscheinlichkeit ($\beta_{AME} = -0.04, p < 0.01$). Herkunftswidrigkeiten drücken sich somit in einem unterschiedlichen Maß an sozialer und akademischer Integration sowie in unterschiedlichen Einschätzungen der Studienanforderungen aus und beeinflussen auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Es ist jedoch anzumerken, dass mit der HZB-Note in diesem Variablenblock ein schulischer Leistungsindikator als Proxy-Variablen für Studienleistungen berücksichtigt wurde. Dies führt womöglich zu einer Überschätzung der Bedeutung der Faktoren in der Studienphase hinsichtlich der Erklärung herkunftsspezifischer Unterschiede im Vergleich zu den bildungsbiographischen Faktoren. Im Rahmen des nachfolgenden Analyseschritts (siehe Abschnitt 4.4.3) lässt sich dies über die Ermittlung der Erklärungsbeiträge einzelner Variablen jedoch näher betrachten.

Das finale Modell 6 berücksichtigt zusätzlich die studienexternen Faktoren Finanzierungssicherheit sowie Erwerbstätigkeit parallel zum Studium in Kombination mit dem damit verbundenen Stundenumfang sowie der Fachnähe. Beide Merkmale erweisen sich als signifikante Prädiktoren des Studienabbruchs. Je abgesicherter die Studienfinanzierung ist, desto unwahrscheinlicher wird ein Studienabbruch ($\beta_{AME} = -0.04, p < 0.001$). Zudem haben erwerbstätige Studierende – unabhängig vom wöchentlichen Stundenumfang sowie der Fachnähe – eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit als diejenigen, die parallel zum Studium keiner Beschäftigung nachgehen. Gegenüber der Referenzkategorie der Nicht-Erwerbstätigen wirken sich wenig zeitintensive sowie fachnahe Erwerbstätigkeiten im Studium in der Tendenz besonders abbruchhemmend aus. Sofern beide Merkmale in Kombination vorliegen, hat dies eine um 27 Prozentpunkte geringere Abbruchwahrscheinlichkeit zur Folge ($\beta_{AME} = -0.27, p < 0.001$). Die zusätzliche Berücksichtigung der Gesamtheit der studienexternen Faktoren führt dazu, dass im Gesamtbild kein signifikanter Effekt der Bildungsherkunft auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs vorliegt ($\beta_{AME} = -0.02, p > 0.05$). Herkunftswidrigkeiten im Studienabbruch lassen sich somit weitgehend über hochschulische und bildungsbiografische Faktoren, Merkmale des Studienprozesses sowie studienexterne Faktoren erklären. Die einzelnen Erklärungsanteile der betrachteten Variablen an herkunftsspezifischen Disparitäten gilt es im nachfolgenden Analyseschritt herauszuarbeiten.

4.4.3. Ergebnisse der nicht-linearen Dekomposition

Tabelle 4.3 führt die Ergebnisse der nicht-linearen Dekomposition. Die Merkmale Geschlecht und Abschlussart leisten dabei keinen Erklärungsbeitrag (M1 und M2). Bereits in der Regressionsanalyse hat die Berücksichtigung der Abschlussart nicht zu einer Abnahme des Herkunftseffekts geführt. Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs sind somit nicht auf diese Merkmale zurückzuführen. In beiden Abschlussarten sollten somit ähnliche herkunftsspezifische Mechanismen im Abbruchverhalten bestehen. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Gruppe der ehemaligen Masterstudierende in dem vorliegenden Datensatz (noch) recht gering ausfällt.

Die Gesamtheit der hochschulischen Merkmale (Abschlussart, Hochschulart und Fächergruppen) erklärt 19 Prozentpunkte der Herkunftsdifferenz beim Studienabbruch ($D_{kum} = 0.19$; M3). Von den betrachteten Studienfächern tragen nur die Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften ($D_{set} = 0.02$) sowie Ingenieurwissenschaften ($D_{set} = 0.08$) zu Erklärung der Herkunftswidrigkeiten bei. Herkunftswidrigkeiten im Studienabbruch lassen sich somit zum Teil auch darauf zurückführen, dass sich Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger für abbruchintensive Studiengänge entscheiden. Die Wahl der Hochschulart erklärt elf Prozentpunkte der Herkunftswidrigkeiten beim Studienabbruch ($D_{set} = 0.11$). Kinder ohne mindestens ein akademisches Elternteil brechen ihr Studium somit auch deshalb mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ab, weil sie eher an Fachhochschulen studieren als Akademikerkinder. Der zu den theoretischen Erwartungen gegenläufige Befund zeichnet sich demnach

auch in der Dekomposition ab. Worin die genauen Nachteile des Studiums an Fachhochschulen im Hinblick auf den Studienerfolg bestehen, lässt sich vorliegend nicht bestimmen.

Tabelle 4.3: Nicht-lineare Dekomposition (KHB) des Effekts der Bildungsherkunft auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs

	M 1		M 2		M 3		M 4		M 5		M 6	
	D _{set}	D _{kum}	D _{set}	D _{kum}	D _{set}	D _{kum}	D _{set}	D _{kum}	D _{set}	D _{kum}	D _{set}	D _{kum}
Männer, Ref. Frauen	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Hochschulische Faktoren												
Master, Ref. Bachelor			-.02		-.02		-.02		-.01		-.01	
Uni, Ref. FH					.11		.09		.11		.10	
<i>Fächergruppe (Ref. Wirt./Soz.)</i>				-.02		.19		.17		.12		.11
Sprach-/Kulturwiss.					.00		.00		-.02		-.02	
Mathematik/Naturwiss.					.02		.02		.01		.01	
Ingenieurwiss.					.08		.08		.04		.04	
Sonstige Fächergruppen					.00		.00		-.01		-.01	
Bildungsbiografische Merkmale												
Gymn. HZB, Ref. keine gym.												
HZB							.10	.07	.07	.03	.05	.03
Abgeschl. Berufsausbildung							-.03		-.04		-.02	
Studienprozess												
soz. Integr.: Lehrende ¹									.03		.03	
soz. Integr.: Kommilitonen ¹									.04		.03	
HZB-Note									.13		.11	
Subj. Leistung ²									.21	.49	.19	.42
Studienanf. zu gering (Ref. richtig)									.01		.01	
Studienanf. zu hoch (Ref. richtig)									.07		.05	
Studienexterne Faktoren												
Finanzierungssicherheit ³											.16	
<i>Erwerbstätigkeit, Ref. keine</i>												
Bis 10 St. pro Woche/fachnah											.05	
Bis 10 St. pro Woche/fachfern											.03	.20
Mehr als 10 St. pro Woche/fachnah											-.01	
Mehr als 10 St. pro Woche/fachfern											-.03	
D_{total}	.00		-.02		.19		.24		.64		.76	
N							3.641					

1) Index, 5er Skala, 1=geringe Integration, 5=hohe Integration

2) Item: Gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe, 5er-Skala, 1=untere, 5=obere Leistungsgruppe

3) Item: In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?, 5er-Skala, 1=überhaupt nicht, 5=in hohem Maße

Quelle: DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2017, eigene Berechnungen und Darstellung

Der Erklärungsbeitrag schulischer Zugangswege zum Studium an den Herkunftunterschieden beim Studienabbruch liegt bei zehn Prozentpunkten ($D_{set} = 0.10$; M4). Dies war anhand des stabilen Herkunftskoeffizienten bei Kontrolle der Zugangswege im Regressionsmodell nicht unbedingt zu erwarten. Ein Teil der im Studium bestehenden sozialen Disparitäten im Abbruchverhalten lässt sich somit darauf zurückführen, dass untere Herkunftsgruppen eher über nicht-gymnasiale Zugangswege an die Hochschule gelangen. Der generelle Effekt einer Berufsausbildung vor dem Studium auf den

Studienabbruch zeigt in bisherigen Forschungsarbeiten in keine eindeutige Richtung und trägt hier ebenfalls nicht zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Abbruchverhalten bei ($D_{\text{set}} = -0.03$).

Der größte Anteil an der Herkunftsdifferenz beim Studienabbruch kann über Merkmale des Studienprozesses erklärt werden (M5). Dies ist auch mit einer deutlichen Zunahme der Gesamterklärungskraft des Modells verbunden. Durch die Hinzunahme von Variablen des Studienprozesses können insgesamt 64 Prozentpunkte des Herkunftunterschieds beim Studienabbruch erklärt werden ($D_{\text{total}} = 0.64$). Die HZB-Note sowie die subjektive Leistungseinschätzung im Studium leisten in diesem Variablenblock den größten Erklärungsbeitrag ($D_{\text{set}} = 0.13$ bzw. $D_{\text{set}} = 0.21$). Das unterschiedliche Leistungsniveau zwischen den Herkunftsgruppen wirkt sich demnach bis in die Studienphase aus und führt zu herkunftsbedingten Disparitäten im Studienabbruch.

Die beiden Dimensionen sozialer Integration erklären ebenfalls einen Teil der Herkunftsdifferenzen ($D_{\text{set}} = 0.03$ bzw. $D_{\text{set}} = 0.04$). Dies korrespondiert mit den Annahmen Tinto (1975) sowie habituellen Ansätzen (Bourdieu und Passeron 1977; Thomas 2002), wonach die soziokulturelle Distanz zum Studium mit der Herkunft variiert und somit die Einfindung und Anpassung in das Hochschulsystem steuert. Die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen lässt sich somit zum Teil auf eine im Vergleich höhere soziokulturelle Distanz zum Hochschulsystem in unteren Herkunftsgruppen und einer daraus folgenden schlechteren sozialen Integration in das Studium zurückführen.

Über die Wahrnehmung der Studienanforderungen als zu hoch können sieben Prozentpunkte der Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch erklärt werden ($D_{\text{set}} = 0.07$). Dies stützt die These, dass untere Herkunftsgruppen die Studienanforderungen tendenziell überschätzen und dies mit negativen Konsequenzen für die (weitere) Studienmotivation verbunden ist und somit einen Abbruch in dieser Gruppe befördert.

Die Berücksichtigung von Variablen des Studienprozesses führt zu einer Abnahme der Erklärungsbeiträge von hochschulischen und bildungsbiografischen Merkmalen (Vergleich von M3 und M5). Dies liegt auch darin begründet, dass die HZB-Note hier als Indikator für Studienleistungen genutzt wird. Die HZB-Note ist im engen Sinne jedoch ein schulischer Leistungsindikator, welcher mit der Wahl der Hochschulart und des Studienfaches sowie mit der Art der HZB zusammenhängt. Es ist davon auszugehen, dass der Effekt von hochschulischen und bildungsbiografischen Faktoren auch über weitere Merkmale des Studienprozesses vermittelt wird. Dies ist durch das vorliegend genutzte methodische Vorgehen nicht im Einzelnen abzubilden. Allerdings liefert zum Beispiel Tinto (1975) bereits plausible Argumente dafür, dass etwa die Fähigkeit zu sozialer Integration im akademischen Umfeld auch über die schulischen Zugangswege zur Hochschule gesteuert wird.

Das finale Modell 6 berücksichtigt zusätzlich studienexterne Faktoren. Bei simultaner Betrachtung aller Variablen lassen sich insgesamt 76 Prozentpunkte des Herkunftsdifferenz im Studienabbruch erklären ($D_{\text{total}} = 0.76$). Von den studienexternen Kontextfaktoren leistet die Finanzierungssicherheit im Studium den größten Beitrag zur Erklärung von Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch ($D_{\text{set}} = 0.16$). Die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen ist demnach auch auf die unsichere Studienfinanzierung in dieser Gruppe zurückzuführen. Dies war theoretisch und durch vorausgehende empirische Befunde zu erwarten. Da die Finanzierungssicherheit unter Kontrolle des Merkmals Erwerbstätigkeit als mögliche Lösung für finanzielle Problemlagen im Studium geschätzt wurde, fällt der Erklärungsbeitrag dennoch überraschend hoch aus. Die Herkunftsdifferenz im Studienabbruch lässt sich auch darüber erklären, dass Studierende aus einer nicht-akademischen Familie seltener mit einem geringen Stundenumfang pro Woche beschäftigt sind. Ein Erwerbsumfang von maximal zehn Wochenstunden in einer fachnahen Beschäftigung erklärt fünf Prozentpunkte des Herkunftsdifferenz im Studienabbruch ($D_{\text{set}} = 0.05$), wenn diese Erwerbstätigkeit fachfern ausgeübt wird, liegt der

Erklärungsbeitrag bei drei Prozentpunkten ($D_{\text{set}} = 0.03$). Dies ist jedoch nicht mit einem ebenso nachteiligen Effekt im Falle eines hohen wöchentlichen Stundenumfangs verbunden ($D_{\text{set}} = -0.01$ bzw. $D_{\text{set}} = -0.03$). Untere Herkunftsgruppen gehen zwar häufiger einer zeitintensiven Beschäftigung parallel zum Studium nach, diese wirkt unabhängig von der Studienfachnähe sowie in Referenz zu nicht erwerbstätigen Studierenden insgesamt eher einem Studienabbruch entgegen (siehe Abschnitt 4.2). Im Vergleich zu Nicht-Erwerbstätigen bestehen somit keine negativen Konsequenzen zeitintensiver Erwerbstätigkeit für den Studienabbruch, von denen untere Herkunftsgruppen in besonderem Maße betroffen sein könnten.

4.5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, inwieweit beim Abbruch eines Bachelor- oder Masterstudiums herkunftsspezifische Disparitäten bestehen und wodurch sich diese Unterschiede erklären lassen. Dafür wurde eine Perspektive zugrunde gelegt, welche Studienabbruch als Resultat schulischer Leistungen und vorhochschulischer Bildungsentscheidungen, den darauf basierenden Entscheidungen am Übergang in das Studium sowie Merkmalen des Studienprozesses und studienexternen Kontextfaktoren versteht. Die theoretisch erwarteten Differenzen nach der Bildungsherkunft konnten dabei nachgewiesen werden. Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus weisen eine erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit auf. Diese Unterschiede sind insbesondere durch Merkmale des Studienprozesses (soziale und akademische Integration, Studienanforderungen) sowie studienexterne Faktoren (Finanzierungssicherheit) vermittelt. Bei simultaner Kontrolle aller potentiellen Einflussfaktoren, liegen keine signifikanten Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch mehr vor.

Auf Basis dieses Befunds ergab sich die Frage nach den konkreten Erklärungsanteilen einzelner Faktoren an den bestehenden herkunftsspezifischen Disparitäten im Studienabbruch. Insgesamt lassen sich etwa 76 Prozentpunkte des herkunftsbedingten Unterschieds durch die untersuchten Faktoren erklären. Die Ergebnisse für hochschulische Faktoren zeigen, dass insbesondere die Wahl der Institution (Universität oder Fachhochschule) zur Erklärung herkunftsspezifischer Unterschiede im Studienabbruch beiträgt. Theoretisch wurde erwartet, dass untere Herkunftsgruppen über die von ihnen mehrheitlich beschrittenen schulischen Bildungswege zum einen zwar strukturell eher an Fachhochschulen gelenkt werden, dort jedoch eine gute Passung zwischen schulischen erworbenen Kompetenzen und akademischen Anforderungen vorfinden. Zum anderen wurde argumentiert, dass untere Herkunftsgruppen ihre soziokulturelle Distanz zum akademischen System ebenfalls über die Wahl der eher praxisorientierten Bildung an Fachhochschulen ausgleichen und darüber ihre Erfolgsaussichten im Studium zu erhöhen. Jedoch besteht an Fachhochschulen – anders als durch frühere empirische Befunde erwartet und trotz Kontrolle der Zugangswege zur Hochschule sowie von Leistungsindikatoren – eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit als an Universitäten. Weiterhin profitieren untere Herkunftsgruppen in Bezug auf ihre Erfolgsaussichten im Studium nicht von einem Besuch der Fachhochschule. Die theoretischen Erwartungen hinsichtlich der herkunftsspezifischen Wahl der Hochschulart finden vorliegend somit keine Bestätigung. Da der generelle Effekt der Hochschulart gegenläufig zu bisherigen Ergebnissen ausfällt, besteht hier besonderer Bedarf an weiterer theoretischer Fundierung sowie empirischer Klärung.

Herkunftsbedingte Disparitäten im Studienabbruch erklären sich zudem über Bildungsentscheidungen vor dem Hochschuleintritt in Gestalt des Zugangsweges an die Hochschule. Da untere Herkunftsgruppen häufig über nicht-gymnasiale Zugangswege an die Hochschule gelangen, diese jedoch mit Nachteilen hinsichtlich der Studienvorbereitung verbunden sind, lässt sich die erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit in dieser Gruppe auch darauf zurückführen.

Im Studienprozess selbst trägt insbesondere die akademische Integration – gemessen an subjektiven Leistungseinschätzungen sowie geschätzt über die HZB-Note – zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Studienabbruch bei. Untere Herkunftsgruppen weisen im Vergleich schlechtere Schulleistungen auf. Dies lässt auch schlechtere Studienleistungen in dieser Gruppe erwarten, welche mit eher negativen Einschätzungen der eigenen Leistungen einhergehen und somit einen Studienabbruch fördern. Trotz Kontrolle der objektiven Schulleistung und der subjektiven Leistungseinschätzung, trägt auch die Einschätzung der Studienanforderungen zur Erklärung von Herkunftsunterschieden im Studienabbruch bei. Selbst bei gleichem Leistungsvermögen schätzen Studierende ohne akademisches Elternhaus die Studienanforderungen demnach als höher ein als Akademikerkinder. Dies ist ein Hinweis darauf, dass untere Herkunftsgruppen bis in die Studienphase hinein Leistungsanforderungen überschätzen. Aufgrund einer höheren soziokulturellen Distanz zu hochschulischer Bildung sowie dem damit variierenden Werte- und Normensystem (Bourdieu und Passeron 1977; Thomas 2002) liegt in unteren Herkunftsgruppen ein geringeres Maß an sozialer Integration im Studium vor.

Herkunftsbedingte Disparitäten im Studienabbruch lassen sich ebenso auf unterschiedliche sozioökonomische Ausstattungen zurückführen. Finanzierungsschwierigkeiten bestehen eher in unteren Herkunftsgruppen und erklären einen substanziellen Teil der unterschiedlichen Abbruchwahrscheinlichkeit zwischen den Gruppen.

Wie jede empirische Studie, hat auch die vorliegende Untersuchung ihre Limitationen. Kosten- und Ertragsüberlegungen sowie die Einschätzung von Erfolgsaussichten im Studium wurden vorliegend zwar theoretisch mitdiskutiert, können mit den vorhandenen Daten allerdings nur unzureichend modelliert werden. Dies gilt sowohl für die entsprechenden Überlegungen am Übergang in das Studium als auch für Erwägungen im Rahmen des Abbruchs oder Verbleibs. Insbesondere bei Studienabbruch(intentionen) dürften herkunftsbedingte Kosten- und Ertragsüberlegungen, zum Beispiel aufgrund von differierenden Rückkehroptionen in einen Ausbildungsberuf, eine weitere wichtige Erklärungsgröße darstellen. Bei den verwendeten Daten handelt es sich um ein Querschnittsdesign. Es liegen somit retrospektiv erhobene Daten vor. Damit einhergehende Erinnerungsprobleme sind durch den frühen Befragungszeitpunkt nach Exmatrikulation eher nicht zu befürchten. Zudem werden Ereignisse an biografischen Wendepunkten recht zuverlässig erinnert (Höpflinger 2010). Bei Einschätzungsfragen ist ein postrationales Antwortverhalten, über welches das vermeintliche Scheitern im Studium gerechtfertigt werden kann, jedoch nicht auszuschließen. Denkbar ist ebenfalls, dass Nicht-Akademikerkinder die finanziellen Belastungen des Studiums eher überschätzen und ihre eigene Finanzierungssicherheit somit als mangelhaft bewerten. Bei den übrigen betrachteten Merkmalen sollten mögliche postrationale Verzerrungen jedoch in beiden Herkunftsgruppen gleichermaßen vorliegen. Dennoch bedürfen etwa die Ergebnisse für die subjektive Leistungseinschätzung sowie die Bewertung der Studienanforderungen einer vorsichtigen Interpretation und einer erneuten empirischen Prüfung im Längsschnittsdesign.

Insgesamt betrachtet weist der Beitrag die Existenz sozialer Ungleichheit im Bildungserfolg – im konkreten Fall Studienabbruch versus Studienerfolg – innerhalb der späten Bildungsstufe Studium nach. Vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Ziels des Abbaus sozialer Disparitäten sind diese späten Ungleichheitsmuster kritisch zu hinterfragen. Sie dürften damit hinreichend Potential für weitere Forschungsarbeiten liefern.

4.6. Anhang

Tabelle 4.4: Operationalisierung ausgewählter unabhängiger Variablen

Konstrukt	Fragetext/Itemformulierung	Skala/Codierung
Akademische Integration		
subj. intellektuelle Entwicklung	Ich gehörte mit meinen Studienleistungen zur unteren/oberen Leistungsgruppe	1 = untere Leistungsgruppe 5 = obere Leistungsgruppe
Soziale Integration		
Kontakt zu Kommilitonen	Ich habe leicht zu Kommilitonen Kontakt gefunden. Ich pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitonen meines Fachbereichs. Ich arbeitete häufig mit anderen Kommilitonen in einer Lerngruppe zusammen.	Einzelitems, 5er-Skala 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft vollkommen zu Mittelwert-Index gebildet: Mittelwert über alle Items hinweg, auf ganze Zahlen gerundet
	Ich hatte mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule als zu Kommilitonen.* Für mein Studium war der Austausch mit Kommilitonen eine entscheidende Hilfe. Im Studium fühlte ich mich auf mich allein gestellt.*	Mittelwert-Index, 5er-Skala 1 = geringe Integration 5 = hohe Integration
Kontakt zu Hochschullehrern	Mit den Lehrenden war ich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen im Gespräch. Bei Fragen und Problemen habe ich mich an die Lehrenden gewandt. Ich habe die Lehrenden häufig in Ihrer Sprechstunde aufgesucht.	Einzelitems, 5er-Skala 1 = trifft überhaupt nicht zu 5 = trifft vollkommen zu Mittelwert-Index gebildet: Mittelwert über alle Items hinweg, auf ganze Zahlen gerundet
	Ich hatte ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden. Die Lehrenden haben mich für das Studium meines Faches stark motiviert. Ich habe mich darum bemüht, mit den Lehrenden meine Ergebnisse in Hausarbeiten und Klausuren zu besprechen.	Mittelwert-Index, 5er-Skala 1 = geringe Integration 5 = hohe Integration
Studienanforderungen	Wie beurteilen Sie rückblickend die Studienanforderungen in Ihrem Studiengang hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus?	1 = zu hoch 3 = gerade richtig 5 = zu niedrig Dummys gebildet: 1 + 2 = Anforderungen zu hoch 3 = Anforderungen richtig 4 + 5 = Anforderungen zu gering
Sicherheit der Studienfinanzierung	In welchem Maße war Ihre Finanzierung während des Studiums sichergestellt?	1 = überhaupt nicht 5 = in hohem Maße

Quelle: DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2017

* = Items (vor Indexbildung) umgepolt

Teilstudie 4

Wie geht es für wen weiter? Verläufe der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung nach Abbruch eines Studiums und der Einfluss der sozialen Herkunft

Dr. Nancy Kracke und Sören Isleib

Abstract

Der Beitrag untersucht erstmals umfassend die Frage, inwiefern die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Wahl von Bildungs- und Berufsoptionen nach dem Abbruch des Erststudiums ausübt. Auf Basis der Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 werden mittels Sequenz- und Clusteranalysen zunächst sechs typische Muster der Neuorientierung nach Studienabbruch ermittelt. Diese variieren hinsichtlich der Tätigkeitsarten sowie zeitlicher Dimensionen. Die soziale Herkunft erweist sich hierbei als bedeutender Einflussfaktor der Neuorientierung. Am sichtbarsten wird der Einfluss der sozialen Herkunft hinsichtlich der Abwägung zwischen einem erneuten Studium und anderen Alternativen: Personen aus vollakademischen Elternhäusern kehren eher an die Hochschule zurück. Dies weist auf eine langfristige akademische Orientierung und entsprechende Aspirationen bei statushöheren Herkunftsgruppen hin. Aber auch eine geringere Reaktivität auf Bildungsmisserfolge, das Vermeiden intergenerationaler Abwärtsmobilität sowie die kompensatorische Wirkung materieller und immaterieller Ressourcen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Für statusniedrigere Herkunftsgruppen lässt sich im Falle eines Abbruchs des Erststudiums eher eine Abkehr von akademischer Bildung, hauptsächlich hin zur beruflichen Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, beobachten.

Schlüsselwörter: Studienabbruch · soziale Herkunft · bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung · nicht-lineare Bildungsverläufe · multiple Imputation

Kracke, N. und S. Isleib. 2022. Wie geht es für wen weiter? Verläufe der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung nach Abbruch eines Studiums und der Einfluss der sozialen Herkunft. *Soziale Welt* (under review).

5.1. Einleitung

In Deutschland brechen jährlich etwas mehr als ein Viertel der Bachelorstudierenden das Studium ab, 2019 lag die Abbruchquote bei 27% (Heublein et al. 2020). Doch was passiert nach dem Abbruch eines Studiums? Bislang ist nur wenig über die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach einem Studienabbruch sowie insbesondere die hierbei bestehenden sozialen Ungleichheitsprozesse bekannt. Deskriptive Befunde zeigen, dass wenige Monate nach einem Studienabbruch, die überwiegende Mehrheit der Individuen bereits einer anderen Tätigkeit, etwa einer beruflichen Ausbildung beziehungsweise einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder in ein erneutes Studium zurückkehrt (Heublein et al. 2017; Tieben 2016). Abgeschlossene Berufsausbildungen vor der Studienaufnahme fungieren hierbei offenbar als eine Art Sicherheitsnetz, welches den Übergang in Erwerbstätigkeit nach einem Studienabbruch erleichtert (Büchel und Helberger 1995; Scholten und Tieben 2017). Zugleich macht dies eine endgültige Abkehr von tertiärer Bildung wahrscheinlicher (Tieben 2020). Von Arbeitslosigkeit sind zunächst nur die wenigsten Studienabbrecher:innen betroffen (Heublein et al. 2017; Tieben 2016). Neugebauer et al. (2019) führen dies darauf zurück, dass der Abbruch eines Studiums zumeist erst dann erfolgt, wenn die Personen bereits wissen, welche bildungs- bzw. berufsbezogenen Wege sie nach dem Abbruch einschlagen möchten. Die international vergleichenden Analysen von Schnepf (2017) zeigen zudem, dass in der Mehrheit der betrachteten europäischen Länder Studienabbrüche nicht auf Dauer zum Ausscheiden aus dem akademischen System führen, sondern oftmals erneut der Weg in tertiäre Bildung eingeschlagen wird. Darüber hinaus schneiden Studienabbrecher:innen beim Erreichen hochrangiger Arbeitsmarktpositionen nicht schlechter, teilweise sogar besser ab als Absolvent:innen nicht-tertiärer Bildungswege. Tieben (2016) liefert die nach unserem Kenntnisstand einzige Untersuchung zu herkunftsbedingten Unterschieden hinsichtlich der Wahl der Tätigkeiten nach Abbruch des Studiums und zeigt, dass insbesondere Personen aus akademischen Elternhäusern wahrscheinlicher ein erneutes Studium aufnehmen als Personen aus nichtakademischen Haushalten.

Der Abbruch eines Studiums stellt einen biografischen Wendepunkt dar, der nach einer Korrektur oder Neuausrichtung des Bildungsweges verlangt. Diese vollzieht sich vor dem Hintergrund der Bewertung vormalig getroffener Bildungsentscheidungen und erzielter Bildungserfolge. Variiert dabei die Wahl der sich anschließenden bildungs- und berufsbezogenen Wege mit der sozialen Herkunft, so trägt dies zur Manifestierung von Bildungsungleichheiten über das Bildungssystem hinaus bei und führt damit u.a. zu ungleichen Erwerbsverläufen und -erfolgen.

Dass Bildungsentscheidungen von der sozialen Herkunft beeinflusst werden und sowohl die vergangene Bildungsexpansion als auch gegenwärtige Reformen nur wenig an diesem Status quo geändert haben, zeigt die Empirie eindrücklich (Becker 2000a, 2000b, 2006; Geißler 2004; Schindler 2015, 2017; Shavit und Blossfeld 1993; Schimpl-Neimanns 2000). Dabei weist eine Vielzahl an empirischen Studien herkunftsbedingte Unterschiede auch an vergleichsweise späten Bildungsstufen nach, etwa bei der Studienentscheidung (Becker und Hecken 2008; Lörz 2012; Müller und Pollak 2016; Neugebauer und Schindler 2012), der Studienfachwahl (Becker et al. 2010; Lörz 2012) sowie dem Übergang in das Masterstudium (Lörz et al. 2015; Lörz et al. 2019) oder der Promotion (Jaksztat 2014). Auch das Risiko eines Studienabbruchs unterliegt sozialen Herkunftseffekten. So haben Studierende aus akademischen Elternhäusern selbst dann eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit als Personen, deren Eltern nicht selbst studiert haben, wenn für indirekte Effekte – beispielsweise herkunftsspezifische Wege an die Hochschule – kontrolliert wird (Isleib 2019; Klein et al. 2018; Müller und Schneider 2013; Powdthavee und Vignoles 2009).

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieses Beitrages, die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach einem erfolgten Abbruch des Erststudiums erstmals als Prozess (1) zu

untersuchen und dabei den Einfluss der sozialen Herkunft (2) umfassend zu analysieren. Da bei gehen wir zunächst explorativ vor, um der Vielfalt bildungs- und arbeitsmarktbezogener Übergänge Rechnung tragen zu können: Mittels einer sequenzanalytischen Betrachtungsweise werden zunächst die unterschiedlichen Tätigkeitsverläufe nach Abbruch des Studiums identifiziert und klassifiziert. Mit diesem Vorgehen sind wir in der Lage die Neuorientierung erst-mals nicht als eine Momentaufnahme, sondern als Zeitraum zu betrachten. Anschließend wird mit Hilfe multinomialer Logit Modelle untersucht, inwiefern die identifizierten Verlaufsmuster sozialen Herkunftseffekten unterliegen. Dieser Beitrag stützt sich somit auf ein kombiniertes Forschungsdesign aus explorativen und hypothesenprüfenden Methoden (Brzinsky-Fay 2014; Brzinsky-Fay et al. 2016).

Wir verwenden Daten der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung, einer bundesweiten Längsschnittbefragung, die sowohl die Umstände des Studienabbruchs selbst als auch die bildungs- und berufsbezogenen Werdegänge bis zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation detailliert erfasst. Als Studienabbruch gilt das Verlassen der Hochschule des Erststudiums (Exmatrikulation) ohne vorherigen Erwerb des Examens. Dies entspricht einer weiten Definition von Studienabbruch, bei der das Verlassen der Hochschule ohne Abschluss ausschlaggebend ist, ohne von vornherein auszuschließen, dass eine erneute Immatrikulation an einer anderen Hochschule erfolgen kann (Facchini et al. 2021; Tieben 2016). Das Hochschulsystem muss demnach nicht zwingend verlassen werden. Im Gegensatz dazu beschreibt eine eher enge Definition Studienabbruch ausschließlich als Ereignis, in dem das Hochschulsystem ohne vorherigen Studienabschluss endgültig verlassen wird (Heublein et al. 2017; Schnepf 2017). In diesem Beitrag ist der Fokus auf die weite Definition grundlegend dafür, die Phase der Neuorientierung explorativ, umfänglich und ohne vordefinierten Ausschluss bestimmter Subgruppen und ihrer Tätigkeitsverläufe untersuchen zu können.

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Annahmen zu bildungs- und berufsbezogenen Mustern der Neuorientierung sowie zur Erklärung möglicher Herkunftseffekte beschrieben. Aus den gewonnenen Erkenntnissen leiten wir zu testende Hypothesen ab. Im anschließenden Abschnitt werden das Forschungsdesign, die Daten und die Analysemethoden beschrieben und daran anknüpfend die Ergebnisse vorgestellt. Wir schließen mit der Zusammenfassung und Diskussion unserer Ergebnisse.

5.2. Neuorientierung nach Studienabbruch und soziale Herkunft – theoretische Argumentation und Hypothesen

Wie kann eine Neuorientierung nach einem abgebrochenen Erststudium gestaltet werden? Welche Handlungsoptionen gibt es für Studienabbrecher:innen? Grundsätzlich besteht die Wahlmöglichkeit zwischen dem Verbleib im Bildungssystem, d. h. mit der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder eines erneuten Studiums, und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. Daneben gibt es die Option der Arbeitslosigkeit oder alternative Wege, die mit einer (vorübergehenden) Auszeit bzw. Abkehr von bildungs- und berufsbezogenen Pfaden einhergehen (z. B. Elternzeit, Auszeitjahr). Ergänzend ist anzunehmen, dass der Prozess der Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums nicht immer geradlinig, sondern häufig dynamisch verläuft und von mehreren Stationen geprägt sein kann. Die Betrachtung zeitlicher Dimensionen und jeglicher Statuswechsel sind somit von zentraler Bedeutung, um die Neuorientierung als Prozess und mit aller Komplexität und individuellen Vielfalt erfassen zu können (Brzinsky-Fay 2007; Brzinsky-Fay und Solga 2016). Anders als bei Berufseinstiegsverläufen nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung oder eines Hochschulstudiums gibt es bei der Neuorientierung nach Abbruch eines Studiums außerdem kein idealtypisches Muster, das wie zum Beispiel der direkte und erfolgreiche Einstieg in den Arbeitsmarkt als Standardweg gelten kann. Aufgrund der vorliegenden Phase im individuellen Bildungsweg, der Charakteristiken der

betrachteten Personengruppe sowie institutioneller Begrenzungen, lassen sich jedoch die vier folgenden Annahmen treffen:

Bei der Neuorientierung nach dem Abbruch des Erststudiums handelt es sich um eine vergleichsweise späte Stufe im individuellen Bildungsverlauf, welcher bereits verschiedene Bildungsentscheidungen und -übergänge vorausgegangen sind. Dies hat theoretische Implikationen für die Zusammensetzung der vorliegend analysierten Gruppe: Personen, die bereits ein Studium aufgenommen haben, wenngleich dieses wieder abgebrochen wurde, stellen eine leistungsselektive Gruppe dar (Mare 1980; Hillmert und Jacob 2005), mit relativ starken Aspirationen hinsichtlich akademischer Bildung (Becker 2000a, 2000b; Chesters und Smith 2015; Sewell et al. 1970). Über die bisher absolvierten Bildungsjahre hinweg sind außerdem bereits vergleichsweise hohe Bildungsinvestitionen erfolgt, wobei die hierüber intendierten Bildungsrenditen bei einer Abkehr von akademischer Bildung womöglich entfallen würden (Becker 2000a; Cadena und Keys 2015). Deshalb gehen wir erstens davon aus, dass ein großer Anteil derjenigen, die ihr Erststudium ohne Abschluss abgebrochen haben, im Hochschulsystem verbleibt.³⁵ Der Studienabbruch stellt damit eher eine Korrektur beziehungsweise eine Optimierung des eingeschlagenen akademischen Bildungsweges dar.

Neben dem Hochschulsystem ist das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland die zweite Möglichkeit einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben, der ebenso die Möglichkeit eines qualifizierten Übergangs sowie Integration in den Arbeitsmarkt bietet. Ebenfalls unter dem Gesichtspunkt von Bildungsaspirationen der betrachteten Gruppe und der Erwartung, dass bestehende Aspirationen im Bildungsverlauf unter bestimmten Umständen angepasst werden (Bittmann und Schindler 2021) erwarten wir zweitens, dass ein weiterer Großteil nach dem Studienabbruch in das berufliche Ausbildungssystem übergeht.

Aufgrund institutionell bedingter zeitlicher Restriktionen sowie der Komplexität und Unsicherheit, die mit bildungs- und berufsbezogenen Entscheidungen verbunden sind, erwarten wir drittens, dass es neben diesen bildungsfokussierten Optionen der Neuorientierung weitere und deutlich differenziertere Muster des Prozesses der Neuorientierung gibt. Hierbei sollten verschiedenartige Handlungsoptionen (auch Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und alternative Wege) und die Variation zeitlicher Dimensionen sichtbar werden.

Nicht zuletzt erwarten wir viertens, dass die soziale Herkunft einen starken Einfluss darauf hat, wie der Verlauf der Neuorientierung gestaltet wird. Inwiefern wir von einem herkunftsspezifischen Zusammenhang ausgehen, wird im Folgenden Abschnitt dargelegt.

Als Ausgangspunkt unserer theoretischen Argumentation zu sozialen Herkunftseffekten im Rahmen der Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums dient die Theorie des kompensatorischen Vorteils (Compensatory Advantage Theory) (Bernardi 2014). Diese beschreibt einen stratifizierenden Mechanismus, der die Annahmen der Pfadabhängigkeit (Kerckhoff 1993) und des kumulativen Vorteils (DiPrete und Eirich 2006) im Bildungssystem, deren gemeinsame Idee darin besteht, dass ein Anfangszustand spätere Bildungsereignisse kausal beeinflusst, ergänzt (Bernardi 2014). Dabei besagt die Theorie des kompensatorischen Vorteils, dass die Lebensverläufe von Personen aus statushöheren

³⁵ Wie einleitend bereits dargelegt, stützt sich dieser Beitrag auf eine weite Definition von Studienabbruch, nach dieser ein Studienabbruch nicht zwingend mit dem Verlassen des Hochschulsystems einhergehen muss. Dieses Vorgehen ist grundlegend, um der Komplexität individueller Tätigkeitsverläufe nach dem Ereignis „Abbruch des Erststudiums“ gerecht werden zu können. Gleichzeitig werden mit dieser weiten Definition auch sog. Hochschulwechsler:innen zur Gruppe der Studienabbrecher:innen dazu gezählt. Auch wenn diese Gruppe das Studium abgebrochen hat, um ein anderes Studium zu beginnen, liegt dennoch der Abbruch des Erststudiums vor. Dieses Ereignis stellt den Ausgangspunkt der durchgeführten Analyse der Tätigkeitsverläufe dar.

Herkunftsfamilien weniger von vorhergehenden negativen Lebens- oder Bildungsereignissen beeinflusst werden, als es bei Personen aus statusniedrigeren Herkunftsfamilien der Fall ist. Als Wirkmechanismus und eine der wichtigen Grundannahmen der Theorie des kompensatorischen Vorteils fungiert die relative Risikoaversion (Breen und Goldthorpe 1997). Diese unterstellt, dass Bildungsentscheidungen von dem Ziel geleitet werden, intergenerationale Abwärtsmobilität zu vermeiden (Breen und Goldthorpe 1997). Folglich haben Personen aus statushöheren Herkunftsfamilien zur Vermeidung von Abwärtsmobilität einen höheren Anreiz, eine (begonnene) Bildungsstufe abzuschließen im Vergleich zu Personen aus statusniedrigen Herkunftsfamilien (Lucas 2009). Daneben gelten eine geringere Reaktivität³⁶ von Personen aus statushöheren Herkunftsgruppen auf negative Bildungsereignisse sowie die kompensatorische Wirkung der finanziellen, sozialen und kulturellen Ressourcen sozial besser gestellter Herkunftsgruppen als Eckpfeiler dieser Theorie (Bernardi und Triventi 2020; Herbaut 2020). Daraus folgt insgesamt die Überzeugung, dass die soziale Herkunft den stärksten Effekt entfaltet, wenn schlechte Leistungen oder andere bildungsbezogene Misserfolge vorliegen (Bernardi 2014; Bernardi und Triventi 2020).³⁷

Herbaut (2020) hat die Theorie erstmals auf das Studienabbruchrisiko angewandt und kann sie insofern bestätigen, als dass Personen aus statushöheren Herkunftsfamilien nach einem akademischen Misserfolg (unzureichende akademische Leistungen im ersten Hochschuljahr) seltener das Studium abbrechen als Personen aus statusniedrigeren Herkunftsfamilien. Darauf aufbauend verstehen wir den Abbruch eines Erststudiums selbst als negatives Bildungsereignis, welches unterschiedlich auf die Herkunftsgruppen und deren bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung wirkt. Somit wenden wir die Theorie auf Bildungsübergänge an, wodurch sich ihre enge Verbundenheit mit der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) zeigt (Bernardi und Triventi 2020). Der primäre Effekt erfasst herkunftsbedingte Unterschiede, welche aufgrund von Leistungsunterschieden zwischen den Herkunftsgruppen zustande kommen. Der sekundäre Effekt stellt die Bedeutung eines herkunftsspezifisch individuellen Entscheidungsverhaltens in den Mittelpunkt. Letztlich wird mit der dargelegten Argumentation des kompensatorischen Vorteils begründet, wie sekundäre Effekte in Abhängigkeit von früheren Leistungen (primäre Effekte) variieren können.³⁸ Damit kann weiterführend begründet werden, dass trotz der Homogenität der betrachteten Gruppe und der vergleichsweise späten Entscheidungsstufe innerhalb der individuellen Bildungskarriere³⁹ der Abbruch

³⁶ Unter einer geringeren Reaktivität von Personen aus statushöheren Herkunftsgruppen ist zu verstehen, dass Personen aus benachteiligten Sozialgruppen stärker auf negative Signale ihrer akademischen Leistungen reagieren, d. h. ein beispielweise geringer Notendurchschnitt schwerer wiegt und stärker weitere Handlungen und Erfolgsbeurteilungen beeinflusst.

³⁷ Empirische Untersuchungen haben dies bereits für verschiedene Bildungskontexte in verschiedenen Ländern bestätigen können Bernardi & Boado (2014); Bernardi & Triventi (2020); Obermeier & Schneider (2015).

³⁸ Angewendet auf die vorliegende Problematik der Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums kann und soll die Theorie des kompensatorischen Vorteils als solche nicht überprüft werden. Zur Überprüfung der Theorie selbst, müsste die Interaktion zwischen dem akademischen (Miss)erfolg (academic failure vs. success) und der sozialen Herkunft abgebildet werden. Der Ausgangspunkt der vorliegenden Analysen ist jedoch für alle Personen der Abbruch des Erststudiums (academic failure). Dennoch stellt die Theorie des kompensatorischen Vorteils einen grundlegenden Ausgangspunkt der theoretischen Argumentation zu sozialen Herkunftseffekten an dieser Phase des Bildungsverlaufs dar.

³⁹ Die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach dem Abbruch eines Studiums stellt eine späte Stufe im individuellen Bildungsverlauf dar. Dieser sind bereits wichtige individuelle Entscheidungen und Selektionsprozesse vorausgegangen. Unter der Annahme sequentieller Bildungsübergänge basieren derartige Selektionsprozesse nach Mare (1980) auf dem Einfluss der sozialen Herkunft und individueller Leistung an jeder Entscheidungsstufe im Bildungsverlauf. Mare geht davon aus, dass der Grad an Gruppenhomogenität im Hinblick auf Leistungs- oder soziale Merkmale durch kumulierte Selektionsprozesse an den verschiedenen Bildungsstufen im Bildungsverlauf steigt. Somit kann aufgrund der im bisherigen Bildungsverlauf getroffenen Entscheidungen an den zentralen Weichen des Bildungssystems (Breen und Goldthorpe (1997); Erikson und Jonsson (1996)) im Gros von einer positiv vorselektierten Gruppe ausgegangen werden. Es gibt außerdem Hinweise darauf, dass die positiven Selektionsprozesse kumuliert dazu führen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft bei späteren

des Erststudiums nicht nur keinen gemeinsamen, gleichstellenden Ausgangspunkt der Betroffenen darstellt, sondern zu einer Verstärkung des (sekundären) Effekts der sozialen Herkunft führt. Dies geschieht indem die Herkunftsgruppen diesen „akademischen Misserfolg“ innerhalb der Neuorientierung unterschiedlich bewerten und kompensieren (können). Auf materielle Ressourcen bezogen, rücken individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen der erneuten Bildungsentscheidungen, die jeweils rational und nutzenmaximierend angestellt werden (Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999), in den Vordergrund. Das heißt die Kosten (monetäre Kosten und Opportunitätskosten) verschiedener Optionen werden deren Nutzen (Berufschancen, Einkommen, Erhalt des elterlichen Status) gegenübergestellt und unter Berücksichtigung der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit, abgewogen.⁴⁰ Wir gehen davon aus, dass für Personen statusniedriger Herkunftsgruppen die für sie wahrgenommene relative Kostenbelastung stärker ins Gewicht fällt, als es für statushöhere Herkunftsgruppen der Fall ist und deshalb der Kostenfaktor auch in dieser Entscheidungsphase entscheidungsrelevant ist. Hierbei ist von Bedeutung, dass unterschiedliche Handlungsoptionen mit unterschiedlichen Kosten verbunden sind: Während ein Studium mit relativ hohen (direkten und indirekten) Kosten einhergeht, sind berufliche Ausbildungen meist vergütet und die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit bietet ein direktes Einkommen. Die Argumentation der Kostenüberlegungen kann auch auf indirekte Kosten, die bei einer Übergangszeit innerhalb der Neuorientierungsphase entstehen (können), erweitert werden. Erfolgt der Übergang in eine neue (bildungs- oder berufsbezogene) Tätigkeit umgehend, fallen die Überbrückungskosten geringer aus, als wenn eine längere Zeitspanne überbrückt werden muss. Auch hier gilt, dass die relative Kostenbelastung der Überbrückungszeit in den Herkunftsgruppen unterschiedlich ausfällt.

Schlussfolgernd lassen sich für die Ausgestaltung der Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums folgende Erwartungen zu sozialen Disparitäten im Entscheidungsverhalten formulieren: Aufgrund des Bestrebens, Abwärtsmobilität zu vermeiden, bestehen zwischen sozialen Herkunftsgruppen relative Unterschiede in der Bewertung des Ertrages eines erneuten Hochschulstudiums, das dadurch für statushöhere Herkunftsgruppen attraktiver ist als für statusniedrigere Gruppen. Studienabbrecher:innen aus statushöheren Herkunftsgruppen übertragen das anfängliche Scheitern im akademischen Bildungsweg nicht auf zukünftige Erfolgswahrscheinlichkeiten und verfügen über eine bessere Ausstattung mit materiellen und immateriellen Ressourcen. Auf Basis der Theorie des kompensatorischen Vorteils sowie des darin implizierten sekundären Herkunftseffekts erwarten wir somit, dass Studienabbrecher:innen statushöherer Herkunftsgruppen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach Abbruch des Erststudiums im Hochschulsystem zu verbleiben oder dorthin zurückzukehren (Hypothese 1). Aufgrund der angestellten Kostenüberlegungen gehen wir weiterführend davon aus, dass Personen aus statusniedrigen Herkunftsgruppen im Vergleich zu statushöheren Herkunftsgruppen nach dem Abbruch des Studiums eher direkt einer neuen Tätigkeit nachgehen als nach einer (kostenintensiveren) Überbrückungszeit (Hypothese 2).

Übergängen und bildungsbezogenen Entscheidungssituationen geringer ausfällt als es bei frühen Übergängen im Bildungsverlauf der Fall ist (Hillmert und Jacob (2005); Schneider (2008)). Theoretisch könnte also eine Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft im Bildungsverlauf vermutet werden. Empirisch weisen jedoch zahlreiche Untersuchungen darauf hin, dass auch vergleichsweise späte Bildungsentscheidungen von der sozialen Herkunft beeinflusst werden (Biewen und Tapalaga (2017); Buchholz und Pratter (2017); Dietrich et al. (2019); Schindler (2015)). Darüber hinaus gibt es Befunde darüber, dass sich die soziale Herkunft auch am Arbeitsmarkt, also nach Verlassen des Bildungssystems, als einflussnehmend erweist (z. B. Kracke (2016); Jacob und Klein (2013); Jacob et al. (2015); Ordemann (2019)).

⁴⁰ Dass Bildungsentscheidungen aufgrund unterschiedlicher Bewertungen dieser einzelnen Posten mit der sozialen Herkunft variieren, konnte in verschiedenen Forschungsarbeiten empirisch belegt werden (Becker und Hecken (2008); Neugebauer (2010); Neugebauer und Schindler (2012); Schindler und Reimer (2010); Schindler und Lörz (2012); Stocké (2007)).

Mit Blick auf Tätigkeiten, die nicht bildungs- oder berufsbezogen sind, d. h. weder auf einen berufsqualifizierenden Abschluss abzielen, noch eine (erfolgreiche) Integration am Arbeitsmarkt darstellen, zeigt die Empirie, dass die überwiegende Mehrheit vergleichsweise kurz nach Abbruch des Studiums einer anderen Tätigkeit nachgeht und nur wenige Studienabbrecher:innen von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Ebert und Heublein 2017; Tieben 2016). Wie steht es hierbei jedoch um soziale Disparitäten? Einerseits haben Personen statushoher Herkunftsgruppen aufgrund der Vermeidung von Abwärtsmobilität keinen Anreiz Wege einzuschlagen, die nicht bildungs- oder berufsbezogen sind. Andererseits verfügen Personen statushoher Herkunftsgruppen potentiell über die notwendigen Ressourcen, sich zum Beispiel nicht bildungs- oder berufsbezogenen Tätigkeiten, wie beispielsweise einem Auszeitjahr, zuzuwenden. Für Personen aus statusniedrigeren Herkunftsfamilien kann wiederum argumentiert werden, dass diese aufgrund der bereits getätigten Investitionen bestrebt sind, den bereits erreichten Status – sowohl aus intra- als auch intergenerationaler Sicht – weitestgehend aufrechtzuerhalten. Eine Abkehr von bildungs- und berufsbezogenen Wegen wäre hierfür wenig dienlich. Wir schlussfolgern daraus, dass sich mögliche Effekte der sozialen Herkunft überlappen und in Teilen gegenseitig aufheben. Vor diesem Hintergrund gehen wir von einer Minderheit mit nichtbildungs- oder berufsbezogenen Verlaufsmustern aus und erwarten außerdem hierbei keine relevanten Herkunftsunterschiede (Hypothese 3).

Weiterführend ist die Neuorientierung nach einem Studienabbruch insbesondere vor dem Hintergrund des bisherigen Bildungsweges zu bewerten. Die Bildungsentscheidungen und -übergänge, die der Neuorientierung nach Studienabbruch vorausgehen, sind einerseits selbst durch Mechanismen sozialer Ungleichheit, wie etwa primäre und sekundäre Effekte (Boudon 1974) gekennzeichnet und bestimmen andererseits im Sinne der Pfadabhängigkeit die weiteren Wege im Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Diesbezüglich nehmen wir einerseits an, dass sich die unterschiedlichen Bildungswege hin zur Hochschule auf die Neuorientierung nach Studienabbruch auswirken: Es ist davon auszugehen, dass Personen, die den gymnasialen Bildungsweg zur Hochschulzugangsberechtigung gewählt haben, entsprechende akademische Bildungsaspirationen entwickelt haben (Bittmann und Schindler 2021) sowie expliziter für akademische Bildungswege vorbereitet sind (Hanushek und Wössmann 2006; Maaz et al. 2008) als es bei beruflich qualifizierenden Bildungswegen der Fall ist und somit stärker daran festhalten. Ein bereits vor dem Studium erworbener berufsqualifizierender Abschluss dürfte im Falle eines Studienabbruchs wiederum als Sicherheitsnetz dienen (Büchel und Helberger 1995; Scholten und Tieben 2017), welches den Übergang in Erwerbstätigkeit nach Abbruch des Studiums zum einen erleichtert und zum anderen den Anreiz, eine akademische Bildung weiterhin zu verfolgen, mindert. Aufgrund der unterschiedlichen akademischen Prägung, der vermittelten Kompetenzen sowie der weiterführenden Verwertungsoptionen erwarten wir folglich, dass Studienabbrecher:innen, die das Abitur über den gymnasialen Bildungszweig erworben haben, eher an tertiärer Bildung festhalten als Personen, die über berufspraktische bzw. nicht-gymnasiale Wege an die Hochschule gelangt sind (Hypothese 4). Für diejenigen Studienabbrecher:innen, die bereits vor dem aufgenommenen Studium eine Berufsausbildung absolviert haben erwarten wir, dass diese am wahrscheinlichsten in den Arbeitsmarkt übergehen und eine Erwerbstätigkeit aufnehmen (Hypothese 5).

Andererseits erwarten wir, dass der entscheidende Grund dafür, warum ein Studium abgebrochen wurde, ebenfalls einen starken Prädiktor dafür darstellt, welche Wege nach dem Abbruch des Erststudiums eingeschlagen werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Studium erst dann abgebrochen wurde, wenn die Personen bereits wissen, welche bildungs- bzw. berufsbezogenen Ziele sie nach dem Abbruch verfolgen (Neugebauer et al. 2019). Gleichzeitig sollte der Grund des Studienabbruchs von der sozialen Herkunft beeinflusst sein (Isleib 2019; Müller und Schneider 2013) und damit einen weiteren wichtigen Mediator herkunftsspezifischer Effekte auf die Neuorientierung darstellen. Wir nehmen daher an, dass

die Gründe, die zum Abbruch des Erststudiums geführt haben, den Verlauf der Neuorientierung beeinflussen und gleichzeitig den Einfluss der sozialen Herkunft medieren (Hypothese 6). Diese drei letztgenannten Hypothesen umfassen sowohl die direkten Effekte vorausgegangener Bildungspfade (Zugang zur Hochschule und Abbruch des Erststudiums) auf die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung, als auch die darüber vermittelten Herkunftseffekte aufgrund der herkunftsbezogenen Selektivität vorhochschulischer Bildungswege.

5.3. Daten, Operationalisierungen und methodisches Vorgehen

5.3.1. Datengrundlage und Variablen

Als Datenbasis dient die Exmatrikuliertenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Es handelt sich um eine bundesweite Befragung von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 in grundständigen Studiengängen an deutschen Hochschulen.⁴¹ Es liegen zwei Wellen vor: eine Erstbefragung ca. sechs Monate nach der Exmatrikulation und eine zweite Befragung zweieinhalb Jahre nach der Exmatrikulation.⁴²

Mittels der beiden Befragungszeitpunkte wurden reichhaltige Informationen über die Personen und ihrer spezifischen Situation ein halbes sowie zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation erhoben. Die Daten geben Aufschluss über vorgelagerte Bildungsentscheidungen, Studienorientierung/-wahl, Studien- bzw. Studienabbruchverhalten sowie über die Ausgestaltung der Neuorientierung nach dem Studienabbruch. Mit einer monatsgenauen Erfassung jeglicher (bildungs- und arbeitsmarktrelevanter) Tätigkeiten ist der individuelle Werdegang von der Exmatrikulation bis zweieinhalb Jahre nach Studienabbruch detailliert nachzuvollziehen.

Als Ausgangsbasis für die nachfolgenden Analysen gelten gemäß der weiten Definition von Studienabbruch (siehe Abschnitt 5.1), all jene Personen, die im Sommersemester 2014 von einer deutschen Hochschule exmatrikuliert wurden, ohne einen Abschluss erworben zu haben. Diese Definition schließt nicht aus, dass eine erneute Immatrikulation an einer anderen Hochschule erfolgt und grenzt sich damit von der engen Definition eines Studienabbruchs, die mit einem Ausscheiden aus dem Hochschulsystem einhergeht, ab. Dieses breite Verständnis von Studienabbruch ist notwendig, um einen möglichst offenen Blick sowie einheitlichen Ausgangspunkt für alle denkbaren Tätigkeiten und Tätigkeitsverläufe nach Abbruch des Erststudiums zu gewährleisten. Würde eine Einschränkung durch vordefinierte Subgruppen erfolgen, könnten die Tätigkeitsverläufe nicht explorativ ermittelt werden.

⁴¹ Zur Stichprobenziehung wurden zunächst mittels Klumpenstichprobe 60 Hochschulen (32 Universitäten und 28 Fachhochschulen) aus der Grundgesamtheit aller staatlichen Hochschulen gezogen. In einem weiteren Schritt wurde an diesen Hochschulen jeweils eine Stichprobe von Personen, die im Sommersemester 2014 exmatrikuliert wurden, auf Basis der jeweiligen Exmatrikuliertenstatistik gezogen. Die Netto-Rücklaufquote der Erstbefragung beträgt insgesamt 23%. Die Stichprobe der Zweitbefragung stellt einen Anteil von rund 80% der Netto-Stichprobe der Erstbefragung dar, die Rücklaufquote beläuft sich auf 52%.

⁴² Analysen mit dem Ziel, systematische Ausfälle zwischen den beiden Wellen zu ermitteln, weisen auf Folgendes hin: Migranten haben eine höhere Ausfallwahrscheinlichkeit als Nicht-Migranten. Dies erscheint für die vorliegende Studie jedoch als unschädlich, da diese Personengruppe in der vorliegenden Stichprobe ohnehin – und das stellt zweifelsfrei eine Limitation dieser Studie dar – unterschätzt wurde und damit migrationspezifische Analysen nicht problemlos möglich sind. In den Analysen wird der Migrationshintergrund kontrolliert, stellt jedoch keine relevante Analysekategorie dar. Außerdem haben Personen aus Vollakademikerhaushalten und Personen mit einer gymnasialen HZB eine höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit an der zweiten Befragung als Personen aus nichtakademischen Elternhäusern und Personen mit einer nicht-gymnasialen HZB. Dieser Bias kann dazu führen, dass das erste Cluster „Studium direkt“ im Ausmaß überschätzt wurde. Andererseits sei jedoch argumentiert, dass die ermittelten Effekte der sozialen Herkunft trotz dieses Bias bestehen und sich damit als robust erweisen. Weiterführende Analysen mit berechneten Ausfallgewichten zeigen zudem keine nennenswerten Abweichungen.

Würden zum Beispiel Personen, die direkt nach Abbruch des Erststudiums Studienepisoden aufweisen von vornherein ausgeschlossen werden, würden ebenso wie jene Personen außen vor gelassen, die sich erst im Laufe der Zeit erneut umorientieren und für andere Wege entscheiden. Dadurch wäre ein Großteil der denkbaren Tätigkeitsverläufe und damit bestimmte Personengruppen a priori von ausgeschlossen.

Aus dem Analysesample (N = 9.174) ausgeschlossen werden diejenigen, die sich in einem Masterstudium befanden (281), die keine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (175), die nicht an der zweiten Befragungswelle teilgenommen haben (4.746) und jene Personen, die laut der hier vorliegenden Definition keine Studienabbrecher:innen sind (1.349). Nach Ausschluss der Fälle mit fehlenden Angaben (751) ergibt sich eine Samplegröße von 1.872 Personen und 53.444 Episoden.⁴³ In Tabelle 5.1 ist das Analysesample anhand zentraler Merkmale beschrieben.⁴⁴

Die zentrale erklärende Variable soziale Herkunft wird mit der Bildungsherkunft, d. h. anhand des jeweils höchsten beruflichen Abschlusses von Mutter und Vater, abgebildet. Hierfür wird unterschieden, ob die Person aus einem vollakademischen (beide Elternteile mit Hochschulabschluss), einem akademischen (ein Elternteil mit Hochschulabschluss) oder einem nichtakademischen Elternhaus (kein Elternteil mit Hochschulabschluss) stammt.⁴⁵

Gemäß der theoretischen Überlegungen werden weiterführend die folgenden Operationalisierungen vorgenommen: Kostenüberlegungen fließen in die Analysen über eine Variable ein, die angibt, in welchem Maße die Finanzierung des abgebrochenen Studiums sichergestellt werden konnte. Ertragserwartungen werden über die individuelle Beurteilung zur Bedeutung materieller (Einkommen) und immaterieller (persönliche Entfaltung) Erträge eines Studiums abgebildet. Die subjektiven Erfolgchancen werden über die individuelle Einschätzung der bisherigen Studienleistungen approximiert.

⁴³ Um die Stabilität der Ergebnisse zu überprüfen, wurden die Analysen zusätzlich mit verschiedenen Beschränkungen des Samples durchgeführt. So wurden diejenigen Personen ausgeschlossen, von denen es bei mehr als drei Monaten keine Informationen zu ihren Tätigkeiten gibt. Außerdem erfolgte ein Ausschluss derjenigen, die nur sehr kurz (max. zwei Semester) studiert haben, bevor sie das Studium abgebrochen haben. Damit werden Personen ausgeschlossen, die sich nur eingeschrieben haben, um ihr eigentliches Wunschstudium (z.B. Medizin) zu einem späteren Zeitpunkt beginnen zu können. Die Ergebnisse erweisen sich jedoch als robust und unsere Schlussfolgerungen zum Einfluss der sozialen Herkunft bleiben unverändert. Eine Überprüfung der Herkunftseffekte unter Ausschluss derjenigen, die direkt im Anschluss an die Exmatrikulation ein erneutes Studium beginnen, weist ebenfalls auf eine hohe Stabilität der Ergebnisse hin und darauf, dass diese Gruppe die Ergebnisse und unsere daraus gezogenen Schlussfolgerungen nicht verzerrt.

⁴⁴ In den multivariaten Analysen werden fehlende Werte imputiert (siehe nächsten Abschnitt), wodurch sich abweichende Fallzahlen ergeben.

⁴⁵ Mit dieser Einteilung kann einerseits das Bildungskapital des Elternhauses (z.B. kulturelle Ressourcen, Wissen) abgebildet werden. Andererseits ist der deutsche Arbeitsmarkt stark segmentiert, berufsbezogen standardisiert und auf Beschäftigung anhand des höchsten Ausbildungsabschlusses ausgerichtet. Die Verwendung des höchsten Ausbildungsabschlusses spiegelt somit neben der Bildungsnähe die potentielle ökonomische Situation des Elternhauses wider, welche die Grundlage jeglicher Kosten- und Nutzenabwägungen ist. Der Vorteil einer dreifachen gegenüber einer dichotomen Unterscheidung liegt in der stärkeren Differenzierung und in der graduellen Abstufung innerhalb des Merkmals. Für die zwischen den beiden „Polen“ liegende Gruppe derjenigen Personen mit einem akademischen Elternteil werden im vorliegenden Untersuchungsdesign zwar ähnliche Effektrichtungen erwartet, wie für diejenigen Personen mit zwei akademischen Elternteilen. Jedoch lässt sich aufgrund der im Vergleich beider Gruppen etwas geringeren elterlichen Prägung nicht von ähnlich hohen Anteilen in bestimmten Clustern bzw. ähnlichen Effektstärken oder Signifikanzniveaus ausgehen. Unsere Ergebnisse bestätigen dies insofern, als dass die stärksten Effekte von Vollakademikerhaushalten ausgehen und sich auch nur diese signifikant von Nichtakademikerhaushalten unterscheiden.

Tabelle 5.1: Beschreibung des Analysesamples

		N	Prozent/ Mittelwert	Fehlende Werte (n von 2623)
Geschlecht	Weiblich	971	51,9	17
	Männlich	901	48,1	
Migrationshintergrund	Ja (1. oder 2. Generation)	297	15,9	7
	Nein	1.575	84,1	
Soziale Herkunft: Bildungsniveau der Eltern	Beide ET Akademiker	466	24,9	120
	Ein ET Akademiker	544	29,1	
	Kein ET Akademiker	862	46,1	
Entscheidender Abbruchgrund	Leistungsprobleme	225	12	260
	Finanzielle Gründe	100	5,3	
	Wunsch nach prakt. Tätigkeit	239	12,8	
	Studienorganisation	31	1,7	
	Mangelnde Studienmotivation	483	25,8	
	Studienbedingen	83	4,4	
	familiäre Gründe	18	0,9	
Berufliche Alternative	115	6,1		
Krankheit	120	6,4		
Berufliche Ausbildung vor dem Studium	Nicht bestandene Prüfungen	226	12,1	11
	Unwohlsein am Studienort	90	4,8	
	Nicht zugeordneter Grund	186	7,9	
Art der Hochschulzugangsberechtigung	Abgeschlossen	297	15,9	13
	Keine	1.575	84,1	
Note der Hochschulzugangsberechtigung	Gymnasial	1.362	72,8	41
	Nicht-gymnasial	510	27,2	
Hochschulart	1,0 – 4,0	1.872	2,4	147
	Fachhochschule	420	22,4	
Fächergruppe	Universität	1.452	77,6	41
	1 – 16	1.872	3,7	
	Sprach-/ Kulturwissenschaften	408	21,8	
	Wirtschafts-/ Sozialwissenschaften	337	18	
	Mathematik/ Naturwissenschaften	595	31,8	
	Ingenieurwissenschaften	398	21,3	
Rechtswissenschaften	134	7,2		
Subjektive Erfolgchancen	...zur unteren Leistungsgruppe.	730	39	22
	„Ich gehöre mit meinen Studienleistungen...“ ...zur mittleren Leistungsgruppe.	684	36,5	
	...zur oberen Leistungsgruppe.	458	24,5	

Tabelle 5.1 (Fortsetzung): Beschreibung des Analysesamples

		N	Prozent/ Mittelwert	Fehlende Werte (n von 2623)
Kosten	In hohem Maße	1.308	69,9	
„In welchem Maße war die Finanzierung Ihres Studiums sichergestellt?“	Teils/teils	257	13,7	8
	Überhaupt nicht	307	16,4	
Erträge	Sehr wichtig	940	50,2	
Hohes Einkommen	Teils/teils	379	20,3	16
	Unwichtig	553	29,5	
	Sehr wichtig	1.458	55,9	
Persönliche Entfaltung	Teils/teils	623	23,9	19
	Unwichtig	523	20,1	

N = 1872

Anmerkung: ET = Elternteil

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Diese Operationalisierung beruht auf der Annahme, dass die Bewertung künftiger Erfolgchancen auf in der Vergangenheit erzielten Lernerfahrungen und -erfolgen basiert (Eccles und Wigfield 2002).⁴⁶ Der bisherige Bildungsweg wird mit der Art der Hochschulzugangsberechtigung abgebildet. Dabei wird zwischen gymnasialer und nicht-gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung unterschieden. Außerdem erfasst ein Dummy, ob vor dem abgebrochenen Studium bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde. Der ausschlaggebende Grund, der zum Abbruch des Studiums führte wird mittels einer kategorialen Variable mit zwölf Ausprägungen in die Analysen einbezogen.⁴⁷ Unterschieden werden dabei Leistungsprobleme, finanzielle Gründe, der Wunsch einer praktischen Tätigkeit nachzugehen, die Studienorganisation, eine mangelnde Studienmotivation, Studienbedingungen, familiäre Gründe, eine bestehende berufliche Alternative, Krankheit, endgültig nicht bestandene Prüfung(en) und Unwohlsein am Studienort. Um zusätzliche Einflussgrößen konstant zu halten, werden die Faktoren Geschlecht, Migrationsstatus, die Note der Hochschulzugangsberechtigung, die Anzahl der studierten Semester, die Art der besuchten Hochschule (Universität vs. Fachhochschule) sowie die jeweilige Fächergruppe des abgebrochenen Studiums in allen Modellen kontrolliert.

5.3.2. Methodisches Vorgehen

Zunächst werden die verschiedenen Wege der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung in ihrer Gesamtheit analysiert und typische Muster und Tätigkeitsverläufe ermittelt. Dazu werden für die Tätigkeiten der ersten zweieinhalb Jahre nach Exmatrikulation Sequenzdaten- und Clusteranalysen durchgeführt. Derartige Analysen sind notwendig, um die Neuorientierung nach Studienabbruch als

⁴⁶ Im Sinne der Theorie des kompensatorischen Vorteils basiert die Beurteilung der Erfolgchancen bereits auf dem erfolgten akademischen Misserfolg (hier: Abbruch des Erststudiums). Da wir dies jedoch nicht direkt messen können und um die maßgeblichen Indikatoren des sekundären Herkunftseffekts analysieren zu können, erfolgt diese Operationalisierung der subjektiven Erfolgchancen.

⁴⁷ Der Abbruch eines Studiums wird durch mehrere, abbruchfördernde Faktoren beeinflusst. Diese beeinflussen sich wiederum wechselseitig und haben für die jeweiligen Personen ein unterschiedliches Gewicht (Heublein et al. (2017)). Vor diesem Hintergrund wird die subjektive Begründung des Studienabbruchs in zwei Schritten erfasst: Zunächst geben die Personen an, welche Rolle verschiedene Aspekte gespielt haben. Anschließend soll der ausschlaggebende Grund benannt werden. Diese entscheidenden Abbruchgründe gehen in die Analysen ein (siehe Heublein et al. (2017)) für eine detaillierte Beschreibung). Limitierend ist hier anzufügen, dass diese Gründe nach dem Abbruch des Studiums erhoben wurden. Entsprechend können wir keine nachträglichen Rationalisierungen seitens der Befragten ausschließen.

Prozess abbilden zu können, der nicht notwendigerweise mit einem einzigen Statuswechsel (z.B. in berufliche Ausbildung) endet.⁴⁸

Es werden im Wesentlichen fünf verschiedene Tätigkeitsarten berücksichtigt: berufliche Ausbildung, Studium, Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Sonstiges (wie z. B. gelegentliches Jobben, Reisen, Auszeit oder Familientätigkeiten). Die Beschränkung auf diese Tätigkeitsarten erfolgte aufgrund ihrer quantitativen Bedeutsamkeit sowie ihrer Relevanz in bildungs- und berufsbezogenen Werdegängen. Mit Hilfe der Sequenzdatenanalyse werden zunächst Ähnlichkeiten zwischen den individuellen Tätigkeitsverläufen ermittelt, die dann anhand der Clusteranalyse zu Hauptformen zusammengefasst werden. Methodisch heißt dies: Zunächst werden anhand der Methode des Optimal Matching die Differenzen zwischen den Sequenzen individueller Übergänge berechnet (Abbott und Tsay 2000; Aisenbrey 2000). Die daraus entstandene Distanzmatrix wird als Basis für die Clusteranalyse verwendet. Dem Standardvorgehen der empirischen Literatur entsprechend, wird der hierarchische Fusionsalgorithmus von Ward verwendet (Brzinsky-Fay et al. 2016; Scherer 2001). Die Clusteranalyse resultiert in einzelnen Clustern bestehend aus maximal ähnlichen Sequenzen und einer maximalen Unähnlichkeit zwischen den Clustern. Da es keinen exakten Test gibt, der die Anzahl der ermittelten Cluster definiert, wird unter Beachtung des Kontextes, der Größe und Relevanz der ermittelten Cluster sowie deren theoretischer Bedeutung entschieden (Brzinsky-Fay 2007).

Schließlich werden multinomiale Regressionen mit den ermittelten Hauptformen der Neuorientierung als abhängige Variable durchgeführt. Hiermit kann untersucht werden, ob die soziale Herkunft einen Einfluss darauf hat, zum jeweiligen Cluster zu gehören. Es werden durchschnittliche Marginaleffekte (average marginal effects) berichtet. Im Vergleich zu dem üblicherweise bei multinomialen logistischen Regressionen dargelegten relativen Risikos (relative risk ratios) liegt der Vorteil darin, dass die Distanz der ermittelten Cluster nicht nur relativ zu einer Referenzkategorie, sondern absolut für jede der Gruppen bestimmt werden kann. Außerdem kann damit die Vergleichbarkeit der einzelnen Modelle gewährleistet werden (Best und Wolf 2010). Die dargestellten durchschnittlichen Marginaleffekte stellen dabei Wahrscheinlichkeitsänderungen gegenüber allen anderen Kategorien der abhängigen Variablen dar und werden stets als solche interpretiert. In den Regressionsanalysen ersetzen wir fehlende Werte mittels multipler Imputation (White et al. 2011) und gehen dabei davon aus, dass der Ausfallmechanismus „missing at random“ ist. Wir nutzen verkettete Regressionen als Imputationsverfahren. Für jede Variable mit fehlenden Werten wird dabei ein eigenes Modell geschätzt (15 Imputationen). Die Ausgabe der Marginaleffekte erfolgt mittels des Stata-Ados `mimrgns` (Klein 2014). Die auf Basis imputierter Daten geschätzten Modelle erweisen sich als stabil, der Unterschied zu den Modellen ohne Imputation ist marginal.

⁴⁸ Die Methode der Sequenzdatenanalyse in Kombination mit der Clusteranalyse hat sich insbesondere in der Erforschung von Übergängen vom (Aus-)Bildungssystem in den Arbeitsmarkt als wichtiges Instrument etabliert (Brzinsky-Fay (2007); Brzinsky-Fay et al. (2016); Scherer (2001)). Dies ist vor allem dadurch begründet, dass – im Kontrast zu Methoden der Ereignisdatenanalyse – Übergänge als vielschichtige Prozesse abgebildet werden können, die meist nicht mit einem Statuswechsel erklärbar, sondern durch verschiedene Pfade geprägt sind. Es werden alle Statuswechsel, deren zeitliche Dimension und die Dauer verschiedener Episoden mit einbezogen (Brzinsky-Fay (2007, 2014).

5.4. Empirische Ergebnisse

5.4.1. Ausgestaltung der Neuorientierung im Überblick

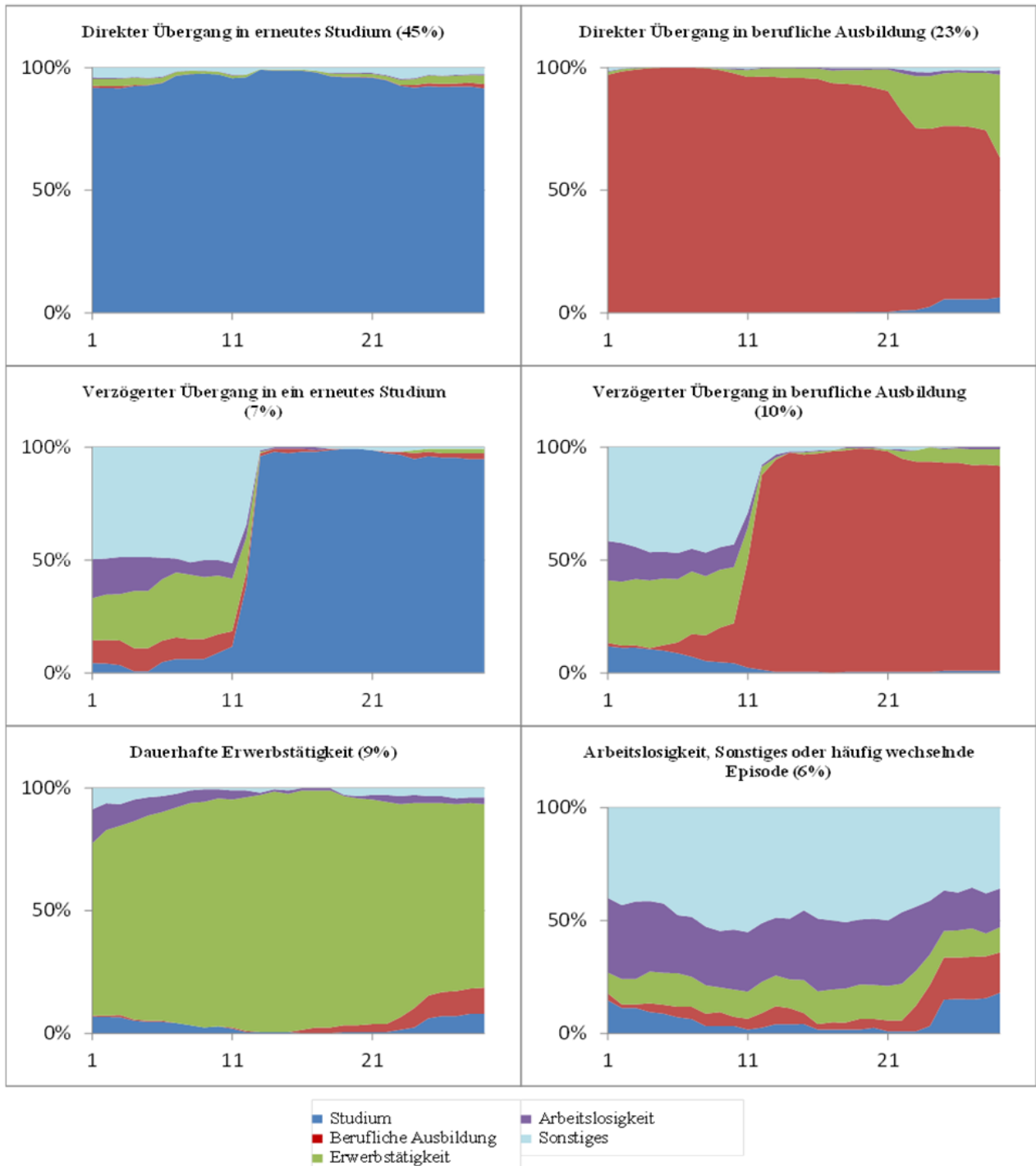
Wie im vorigen Abschnitt beschrieben, werden in der durchgeführten Sequenz- und Clusteranalyse fünf verschiedene Zustände berücksichtigt. Unter Beachtung dieser Status können insgesamt sechs zentrale Muster der beruflichen und bildungsbezogenen Neuorientierung nach Exmatrikulation ermittelt werden (siehe Abbildung 5.1). Diese unterscheiden sich durch die Art der jeweiligen Tätigkeiten, durch zeitliche Anordnungen sowie durch die Dauer der jeweiligen Episoden.⁴⁹

Das erste Cluster ist von geradlinigen und stabilen Verläufen der Neuorientierung gekennzeichnet und umfasst Personen, die zumeist direkt im Anschluss an die Exmatrikulation ein erneutes Studium aufgenommen haben („direkter Übergang in ein erneutes Studium“, 45%).⁵⁰ Die nächste Hauptform der Neuorientierung lässt sich als „direkter Übergang in berufliche Ausbildung“ beschreiben (23%). In diese Gruppe fallen diejenigen Studienabbrecher:innen, die unmittelbar nach ihrer Exmatrikulation im Sommersemester 2014 eine Berufsausbildung aufgenommen haben und anschließend allmählich in Erwerbstätigkeiten übergehen. Ein „verzögerter Übergang in ein erneutes Studium“ kennzeichnet die dritte Hauptform der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung (7%), in welchem zunächst diverse Übergangstätigkeiten (z.B. Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit oder Sonstiges) ausgeübt werden, um dann nach im Mittel zehn bis zwölf Monaten ein erneutes Studium aufzunehmen. Das vierte Cluster lässt sich als „verzögerter Übergang in berufliche Ausbildung“ bezeichnen (10%). Dieser Verlaufstyp ist dadurch charakterisiert, dass die Personen innerhalb des Beobachtungszeitraumes ebenfalls in eine Berufsausbildung übergehen, allerdings erst nachdem sie einige Monate bis zu einem ganzen Jahr in verschiedenen Übergangstätigkeiten oder -phasen (z.B. Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit) verbracht haben.

Die Wege der Neuorientierung sind jedoch – wie angenommen – nicht für alle Studienabbrecher:innen von beruflicher Ausbildung oder einem erneuten Studium geprägt. Dementsprechend stellt „dauerhafte Erwerbstätigkeit“ ebenfalls ein Muster der Neuorientierung nach Studienabbruch dar (9%). Hierbei handelt es sich mehrheitlich um Personen, die bereits vor dem abgebrochenen Studium eine Berufsausbildung absolviert haben. Nach Abbruch des Studiums stellt diese einen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt, nach Scholten & Tieben (2017) ein Sicherheitsnetz, dar. Das letzte identifizierte Muster von Tätigkeitsverläufen, „Arbeitslosigkeit und sonstige Tätigkeiten“, umfasst vergleichsweise heterogene Formen der Neuorientierung (6%). Charakteristisch ist hier, dass die Tätigkeiten häufiger wechseln, Arbeitslosigkeitsepisoden vorkommen und vor allem, dass viele „sonstige“ Tätigkeiten erfolgen (etwa Jobben, Reisen oder Familientätigkeiten).

⁴⁹ Eine detaillierte Beschreibung der sechs Cluster anhand zentraler soziodemographischer und studien-bezogener Merkmale befindet sich in Tabelle 5.3 im Anhang.

⁵⁰ Wie bereits mehrfach beschrieben, stellt diese Gruppe eine Art Sonderfall dar: Entsprechend der oben festgelegten weiten Definition von Studienabbruch gilt in diesem Beitrag ein direkter Wechsel an eine andere Hochschule als eine Form der Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums. Legt man eine enge Definition zu-grunde, würden diese Personen in die Kategorie Hochschulwechsler:innen fallen. Im vorliegenden Beitrag steht jedoch der Gesamtverlauf jeglicher Tätigkeiten nach Abbruch des Erststudiums im Mittelpunkt der Analyse. Eine Einschränkung durch vordefinierte Subgruppen würde die Aussagekraft einer explorativen Analyse der Tätigkeitsverläufe stark einschränken.

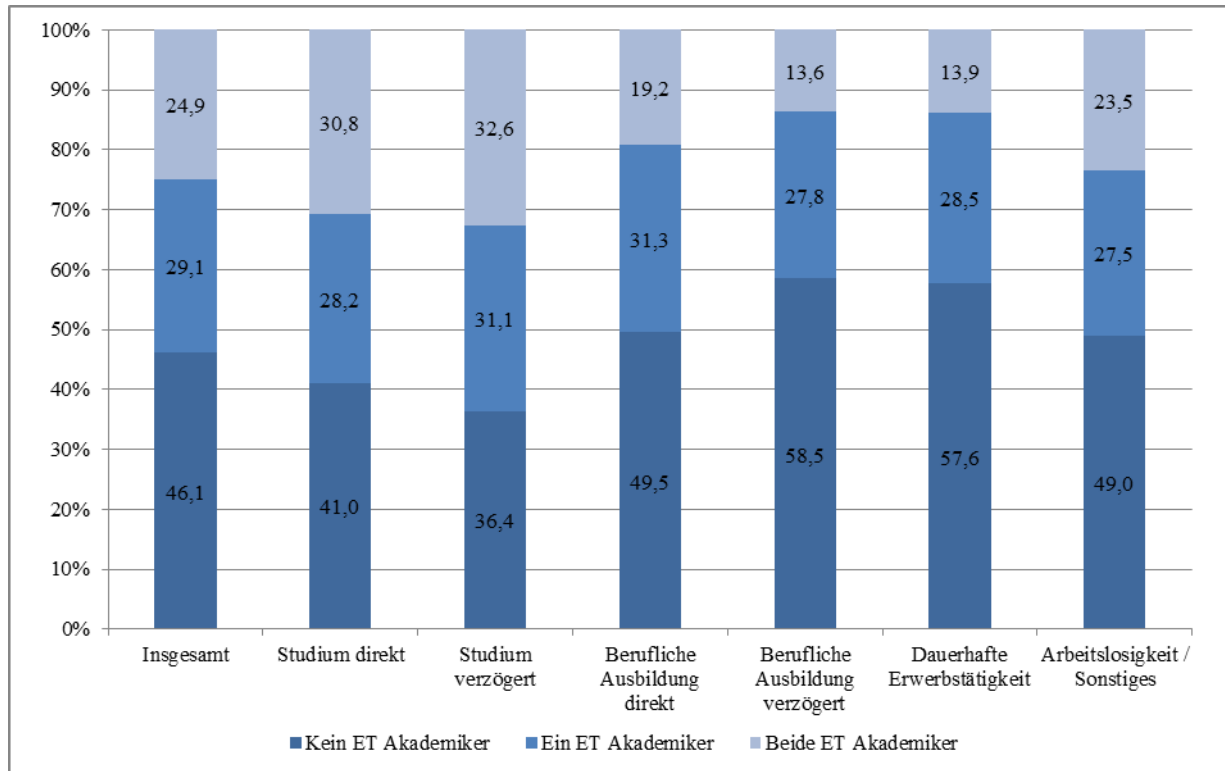


Anmerkung: Hier sind keine individuellen Verläufe dargestellt, sondern sog. status proportion plots, d. h. die kumulierten Anteile der verschiedenen Zustände über die einzelnen Monate hinweg. Die individuellen Sequenzen, auf Basis derer die sechs zentralen Muster ermittelt wurden, sind in Abbildung A1 im Anhang dargestellt.

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Abbildung 5.1: Tätigkeitsverläufe nach Studienabbruch über die ersten 29 Monate nach Exmatrikulation

Die Verteilung der Studienabbrecher:innen auf die sechs verschiedenen Cluster zeigt eine eindeutige Tendenz: Über die Hälfte der Personen verbleibt im Hochschulsystem oder kehrt nach einer Pause zurück, mehr als ein Drittel geht einer beruflichen Ausbildung nach und etwa ein Zehntel befindet sich in dauerhafter Erwerbstätigkeit. (Unfreiwillige) Arbeitslosigkeitsepisoden und die Abkehr von bildungs- und berufsbezogenen Wegen sind im Vergleich selten.



Anmerkung: ET = Elternteil

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Abbildung 5.2: Verteilung der Bildungsherkunft über die Hauptformen der Neuorientierung

In Abbildung 5.2 ist die Verteilung der Bildungsherkunft insgesamt und über die sechs verschiedenen Cluster hinweg dargestellt. In der Gesamtheit stammt fast die Hälfte der Personen aus einer Nichtakademikerfamilie, d. h. kein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss. Bei 29% der Personen verfügt ein Elternteil über einen Hochschulabschluss und bei 25% der Personen sind beide Elternteile akademisch ausgebildet. Im Vergleich dazu weist die Gruppe derjenigen, die nach dem Studienabbruch direkt oder verzögert erneut ein Studium aufnehmen, die geringsten Anteile von Nichtakademikerfamilien auf. Den höchsten Anteil an Vollakademikerhaushalten hat das Cluster derjenigen, die sich verzögert für ein erneutes Studium entscheiden (33%), den geringsten das Cluster mit denjenigen, die erst nach einer Übergangsphase eine Berufsausbildung aufnehmen (14%). Interessanterweise ist zu erkennen, dass die Unterschiede zwischen den Typen der Neuorientierung hauptsächlich durch die Verteilung von Voll-Akademikerhaushalten begründet sind. Die Anteile an Familien mit einem akademisch gebildeten Elternteil sind über alle Cluster hinweg sehr ähnlich und bewegen sich zwischen 28% und 31%.⁵¹

⁵¹ Wie sich die ermittelten Hauptformen der bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung über die drei Kategorien der Bildungsherkunft verteilen, ist in Abbildung 5.4 im Anhang dargestellt.

Schlussfolgernd können wir an dieser Stelle festhalten, dass die identifizierten Verlaufsmuster den im ersten Abschnitt von Kapitel 5.2 aufgestellten Annahmen entsprechen: Ein Großteil der Studienabbrecher:innen verbleibt im Hochschulsystem, ein weiterer Großteil geht in das berufliche Ausbildungssystem über und darüber hinaus zeigen sich vielfältige Verlaufsmuster. Außerdem lassen die deskriptiven Befunde eine erste Bestätigung herkunftsspezifischer Ungleichheiten zu.

5.4.2. Multivariate Analysen: Neuorientierung und soziale Herkunft

Mittels deskriptiver Analysen haben wir sechs verschiedene Muster der Neuorientierung nach Studienabbruch identifiziert und dabei erste herkunftsspezifische Unterschiede festgestellt. Um zu testen, ob sich dies mit multivariaten Analysen bestätigen lässt, und um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, schätzen wir multinomiale logistische Regressionsmodelle. Die sechs mit der Sequenz- und Clusteranalyse identifizierten Hauptverlaufsformen bilden die abhängige Variable. Die theoretisch relevanten erklärenden Variablen werden in den Modellen 1 bis 4 schrittweise eingeführt. Dabei zeigt Modell 1 den Bruttoeffekt der sozialen Herkunft auf, Modell 2 enthält relevante Dimensionen des sekundären Herkunftseffekts und die Modelle 3 und 4 enthalten Indikatoren des bisherigen Bildungsweges. Ausgehend von den Annahmen der Theorie des kompensatorischen Vorteils sowie des darin implizierten sekundären Herkunftseffekts haben wir angenommen, dass Studienabbrecher:innen staturhöherer Herkunftsgruppen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach Abbruch des Erststudiums im Hochschulsystem zu verbleiben oder dorthin zurückzukehren. Der Bruttoeffekt der sozialen Herkunft (Tab. 5.2, Modell 1) zeigt an, dass die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, nach Abbruch des Erststudiums erneut direkt in ein Studium überzugehen, für Personen aus Vollakademikerhaushalten um 11 Prozentpunkte höher ausfällt als für Studienabbrecher:innen aus nichtakademischen Elternhäusern.

Bei einem verzögerten Übergang beträgt der Unterschied 4 Prozentpunkte. Der Übergang in eine berufliche Ausbildung ist wiederum um 5 Prozentpunkte (sowohl direkt als auch verzögert), der Übergang in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit um 4 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich für Personen mit akademisch gebildeten Eltern. Anhand dieser Ergebnisse kann Hypothese 1 bestätigt werden.

In Modell 2 sind relevante Indikatoren des sekundären Herkunftseffekts berücksichtigt, um deren Wirkung im Einzelnen überprüfen zu können. Es ergeben sich die folgenden Befunde: War die Finanzierung des vorherigen Studiums nur teilweise oder überhaupt nicht sichergestellt (Kostenindikator), so ist die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, direkt ein neues Studium zu beginnen im Vergleich zu anderen Verlaufsmustern um 7 bzw. 13 Prozentpunkte verringert. Vielmehr gestaltet sich die Phase der Neuorientierung bei völlig unzureichender Sicherstellung der Finanzierung mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit (8 Pp.) oder einer Abkehr von bildungs- und berufsbezogenen Wegen (Arbeitslosigkeit/ Sonstiges, 5 Pp.).⁵² Ertragserwartungen in Form von immateriellen Erträgen (persönliche Entfaltung) weisen keine Erklärungskraft auf. Die Bedeutung materieller Erträge, gemessen an der Bedeutung eines hohen Einkommens, verringern das Risiko nach Studienabbruch dem Cluster Arbeitslosigkeit/Sonstiges anzugehören um 4 Prozentpunkte. Weiterführend zeigen die Ergebnisse, dass Personen, die ihre bisherigen Studienleistungen im Vergleich zu anderen als besonders

⁵² Zur Überprüfung der Ergebnisse werden Kostenüberlegungen zusätzlich mittels eines Dummys berücksichtigt, der angibt, ob das Studium aus finanziellen Gründen abgebrochen wurde oder nicht. Anhand dieses Kostenindikators können diese Ergebnisse bestätigt werden. Zusätzlich zeigt er auf, dass im Falle finanzieller Probleme während des abgebrochenen Studiums eine berufliche Ausbildung auf direktem Wege eher weniger in Frage kommt. Dafür ist die Wahrscheinlichkeit, eine berufliche Ausbildung nach einer Überbrückungszeit aufzunehmen signifikant erhöht (nicht dargestellt). Da es sich bei dieser Operationalisierung um einen der Studienabbruchgründe handelt, welche separat in Modell 4 untersucht werden, und um die einzelnen Effekte des sekundären Effekts und des bisherigen Bildungsweges sauber voneinander trennen zu können, wurde für Modell 2 der dort dargestellte Kostenindikator ausgewählt.

gut einschätzen (und damit potentiell eine positive Erfolgserwartung haben) eine um 4 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit haben, verzögert eine berufliche Ausbildung aufzunehmen. Insgesamt hat sich durch die Aufnahme der Indikatoren des sekundären Herkunftseffekts der Effekt der Bildungsherkunft nur geringfügig verringert. Wir schlussfolgern daraus, dass Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten zwar relevant für die Ausgestaltung der Neuorientierung und den dabei getroffenen Entscheidungen sind, wobei Kosten die einflussreichste Dimension darstellen, aber nicht in besonders hohem Maße herkunftsspezifisch variieren. Wir nehmen an, dass zum einen die insbesondere mit der relativen Risikoaversion formulierte Ertragsdimension der Vermeidung von Abwärtsmobilität, die wir jedoch nicht messen können, ausschlaggebend ist.⁵³ Zum anderen nehmen wir auf Basis dieser Ergebnisse an, dass die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit nicht oder nicht hauptsächlich anhand der im abgebrochenen Studium erbrachten Leistungen erfolgt, sondern im Sinne der Theorie des kompensatorischen Vorteils der Studienabbruch selbst als akademischer Misserfolg die Erfolgsbeurteilung herkunftsabhängig beeinflusst. An dieser Stelle können wir die Wirkmechanismen der Theorie des kompensatorischen Vorteils und des sekundären Herkunftseffekts empirisch nicht sauber voneinander trennen, an unserer Schlussfolgerung die Hypothese 1 zu bestätigen ändert dies jedoch nichts.

Hinsichtlich des bisherigen Bildungsweges haben wir angenommen, dass der Zugang zur Hochschule beziehungsweise der vorhochschulische Bildungsweg, sowohl einen direkten Effekt auf die Ausgestaltung der Neuorientierung hat als auch den Einfluss der sozialen Herkunft mediiert.

Die Ergebnisse in Modell 3 zeigen, dass die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, direkt nach Studienabbruch in ein erneutes Studium überzugehen um 10 Prozentpunkte höher ist, wenn ein gymnasiales Abitur erworben wurde, im Gegensatz zu einer auf anderen Wegen erworbenen Hochschulzugangsberechtigung. Andererseits verringert ein gymnasiales Abitur die Wahrscheinlichkeit verzögert eine Ausbildung aufzunehmen um 4 Prozentpunkte. Gemäß der in Hypothese 4 formulierten Annahme lässt sich festhalten, dass Studienabbrecher:innen, die das Abitur über den gymnasialen Bildungszweig erworben haben, im Vergleich eher an tertiärer Bildung festhalten und direkt im Anschluss ein erneutes Studium beginnen als Personen, die über nichtgymnasiale Wege an die Hochschule gelangt sind. Da dies für den verzögerten Übergang in ein erneutes Studium nicht gilt, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei um bewusste Hochschulwechsel im Sinne einer Studienoptimierung handelt (siehe Abschnitt 5.1 zur Definition von Studienabbruch). Mit Blick auf die individuellen Bildungsverläufe wurde außerdem vermutet, dass eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung die Neuorientierung nach Studienabbruch beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen: Wurde vor dem abgebrochenen Studium eine Berufsausbildung absolviert, verringert dies die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit nach dem Studienabbruch eine erneute Ausbildung (14 bzw. 3 Pp.), aber auch ein Studium (direkt) aufzunehmen (11 Pp.) und erhöht die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, in dauerhafte Erwerbstätigkeit überzugehen um 25 Prozentpunkte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Personen ihren bereits erworbenen berufsqualifizierenden Abschluss vornehmlich nutzen und in den Arbeitsmarkt übergehen. Hypothese 5 kann somit ebenfalls bestätigt werden.

⁵³ Gleichzeitig bleibt natürlich einschränkend zu sagen, dass dieser Befund auch von der Güte der verfügbaren Variablen und Operationalisierungen der Indikatoren beeinflusst sein kann.

Tabelle 5.2: Einfluss der sozialen Herkunft auf die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach Studienabbruch (multinomiale logistische Regression)

	Studium direkt	Studium verzögert	Ausbildung direkt	Ausbildung verzögert	Dauerhafte Erwerbs- tätigkeit	Arbeitslosig- keit/ Sonstiges
	AME	AME	AME	AME	AME	AME
	PM	PM	PM	PM	PM	PM
Modell 1 (N = 2.217)						
<u>Bildungsherkunft</u> (Ref.: Kein Elternteil akademisch gebildet)						
Ein Elternteil	0,014	0,017	0,014	-0,021	-0,018	-0,006
akademisch gebildet	(0,024)	(0,012)	(0,022)	(0,015)	(0,014)	(0,012)
Beide Elternteile	0,105***	0,0411**	-0,046*	-0,045**	-0,042**	-0,013
akademisch gebildet	(0,026)	(0,015)	(0,022)	(0,015)	(0,014)	(0,013)
R ² (Mc Fadden, adj.)	0,050					
Modell 2 (N = 2.210)						
<u>Bildungsherkunft</u> (Ref.: Kein Elternteil akademisch gebildet)						
Ein Elternteil	0,002	0,017	0,014	-0,016	-0,013	-0,004
akademisch gebildet	(0,024)	(0,012)	(0,022)	(0,015)	(0,014)	(0,012)
Beide Elternteile	0,085**	0,038*	-0,04	-0,040*	-0,034*	-0,008
akademisch gebildet	(0,027)	(0,015)	(0,023)	(0,016)	(0,015)	(0,013)
<u>Kostenindikator</u>						
(Ref.: In hohem Maße)						
Teilweise	-0,065*	-0,001	0,001	0,020	0,011	0,034*
	(0,030)	(0,017)	(0,026)	(0,019)	(0,016)	(0,016)
Überhaupt nicht	-0,126***	-0,016	-0,006	0,022	0,075***	0,051**
	(0,028)	(0,014)	(0,024)	(0,018)	(0,018)	(0,016)
<u>Ertragsdimensionen</u>						
Einkommen (materiell)						
(Ref.: Unwichtig)						
Teils / teils	0,049	-0,010	-0,016	0,025	-0,007	-0,041**
	(0,029)	(0,016)	(0,025)	(0,019)	(0,016)	(0,015)
Sehr wichtig	0,01	-0,023	0,042	0,012	0,004	-0,044**
	(0,026)	(0,014)	(0,023)	(0,016)	(0,015)	(0,014)
Persönliche Entfaltung (immateriell)						
(Ref.: Unwichtig)						
Teils / teils	-0,008	0,007	0,001	0,017	-0,004	-0,013
	(0,030)	(0,016)	(0,027)	(0,019)	(0,017)	(0,016)
Sehr wichtig	-0,001	0,004	-0,029	0,004	0,021	0,002
	(0,027)	(0,013)	(0,024)	(0,016)	(0,016)	(0,014)
<u>Erfolgsindikator</u>						
(Ref.: Studienleistungen unterste Gruppe)						
Studienleistungen	0,016	-0,001	0,001	-0,02	0,006	-0,002
mittlere Leistungsgruppe	(0,024)	(0,013)	(0,021)	(0,015)	(0,014)	(0,012)
Studienleistungen obere Leistungsgruppe	0,047	-0,001	-0,022	-0,038*	0,014	0,001
	(0,029)	(0,015)	(0,025)	(0,017)	(0,017)	(0,014)
R ² (Mc Fadden, adj.)	0,052					

Tabelle 5.2 (Fortsetzung): Einfluss der sozialen Herkunft auf die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung nach Studienabbruch (multinomiale logistische Regression)

	Studium direkt	Studium verzögert	Ausbildung direkt	Ausbildung verzögert	Dauerhafte Erwerbs- tätigkeit	Arbeitslosig- keit/ Sonstiges	
	AME	AME	AME	AME	AME	AME	
	PM	PM	PM	PM	PM	PM	
Modell 3 (N = 2.217)							
Bildungsherkunft (Ref.: Kein Elternteil akademisch gebildet)							
Ein Elternteil	-0,001	0,017	0,006	-0,020	-0,001	-0,002	
akademisch gebildet	(0,024)	(0,012)	(0,021)	(0,015)	(0,013)	(0,012)	
Beide Elternteile	0,074*	0,042**	-0,054*	-0,042**	-0,017	-0,004	
akademisch gebildet	(0,026)	(0,015)	(0,022)	(0,016)	(0,015)	(0,013)	
Bisheriger Bildungsweg							
Hochschulzugangsberechtigung							
(Ref.: Nicht-Gymnasial)							
Gymnasial	0,104***	-0,001	-0,028	-0,042*	0,005	-0,037	
	(0,025)	(0,013)	(0,022)	(0,016)	(0,013)	(0,013)	
Berufliche Ausbildung vor dem Studium							
(Ref.: Keine)							
Abgeschlossen	-0,108***	0,008	-0,143***	-0,030*	0,252***	0,022	
	(0,030)	(0,017)	(0,020)	(0,015)	(0,027)	(0,015)	
R ² (Mc Fadden, adj.)	0,089						
Modell 4 (N = 2.070)							
Bildungsherkunft (Ref.: Kein Elternteil akademisch gebildet)							
Ein Elternteil	-0,002	0,022	0,006	-0,018	-0,008	0,001	
akademisch gebildet	(0,024)	(0,013)	(0,022)	(0,015)	(0,014)	(0,012)	
Beide Elternteile	0,061*	0,040**	-0,035	-0,042**	-0,025	0,001	
akademisch gebildet	(0,026)	(0,015)	(0,023)	(0,016)	(0,015)	(0,013)	
Bisheriger Bildungsweg							
Entscheidender Abbruchgrund							
Finanzielle Gründe	-0,305***	0,006	-0,163***	0,130	0,090	0,323**	
	(0,051)	(0,035)	(0,029)	(0,075)	(0,025)	(0,121)	
Leistungsgründe	-0,021	0,004	-0,055	0,074	-0,042*	0,040	
	(0,049)	(0,027)	(0,034)	(0,051)	(0,016)	(0,049)	
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	-0,143**	-0,044**	0,042	0,122*	-0,034*	0,058	
	(0,046)	(0,016)	(0,042)	(0,058)	(0,017)	(0,055)	
Studienorganisation	0,090	-0,045	-0,187***	-0,012	-0,086***	0,240	
	(0,107)	(0,025)	(0,032)	(0,061)	(0,006)	(0,123)	
Mangelnde Studienmotivation	0,064	0,020	-0,102**	0,033	-0,075***	0,059	
	(0,045)	(0,024)	(0,030)	(0,039)	(0,014)	(0,047)	
Studienbedingungen	0,104	-0,004	-0,074	-0,031	-0,077***	0,082	
	(0,067)	(0,033)	(0,041)	(0,041)	(0,011)	(0,072)	
Familiäre Gründe	-0,279**	-0,068***	-0,180***	-0,042	-0,050*	0,619***	
	(0,105)	(0,006)	(0,045)	(0,057)	(0,025)	(0,143)	
Berufliche Alternative	0,294***	-0,018	-0,137***	-0,078***	-0,080***	0,02	
	(0,056)	(0,025)	(0,032)	(0,022)	(0,011)	(0,052)	
Krankheit	-0,172**	0,018	-0,083*	0,112	-0,043**	0,169	
	(0,055)	(0,033)	(0,037)	(0,065)	(0,016)	(0,088)	
Endgültig nicht bestandene Prüfung	0,056	0,000	-0,149***	0,116*	-0,062***	0,04	
	(0,051)	(0,026)	(0,026)	(0,056)	(0,014)	(0,046)	
Unwohlsein am Studienort	0,177*	-0,026	-0,139***	-0,04	-0,072***	0,100	
	(0,069)	(0,024)	(0,033)	(0,037)	(0,013)	(0,078)	
R ² (Mc Fadden, adj.)	0,092						

Anmerkung: Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen, Standardfehler in Klammern. Alle Modelle kontrollieren für Geschlecht, Migrationsstatus, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Semesteranzahl, Fächergruppe und Hochschulart. Missings imputiert durch Multiple Imputation. *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Ebenfalls unter dem Gesichtspunkt des bisherigen Bildungsweges haben wir angenommen, dass der entscheidende Grund dafür, warum das Erststudium abgebrochen wurde, ebenfalls einen starken Prädiktor dafür darstellt, welche Wege nach dem Abbruch des Erststudiums eingeschlagen werden und gleichzeitig den Einfluss der sozialen Herkunft vermittelt. In Modell 4 ist zu erkennen, dass Personen, die aus finanziellen Gründen ihr Studium abgebrochen haben auf direktem Weg weder einem erneuten Studium noch einer beruflichen Ausbildung nachgehen, sondern mit einer um 32 Pp. höheren Wahrscheinlichkeit dem Verlaufsmuster Arbeitslosigkeit/ Sonstiges angehören, als Personen die ihr Studium aus anderen Gründen abgebrochen haben. Führt das Unwohlsein am Studienort oder eine berufliche Alternative zum Abbruch des Erststudiums, so treten die Personen am ehesten ein erneutes Studium auf direktem Wege an (18 bzw. 29 Pp.). Hierbei handelt es sich offenbar eher um eine Optimierung oder Korrektur des eingeschlagenen akademischen Weges. Diese könnte bereits von Beginn an antizipiert worden sein, indem beispielsweise Wartesemester eingelegt wurden bevor das Wunschstudium realisiert werden konnte. Würde man eine enge Definition zugrunde legen, handelt es sich hierbei um Hochschulwechsler:innen. Personen, die ihr Studium aus familiären Gründen abgebrochen haben, nehmen weder direkt noch verzögert ein erneutes Studium auf; vielmehr haben sie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit dem Cluster Arbeitslosigkeit / Sonstiges anzugehören (62 Pp.). Wie oben bereits erwähnt handelt es sich hierbei jedoch um ein vergleichsweise heterogenes Cluster, indem auch sonstige Aktivitäten wie Elternzeiten verortet sind. Die verbliebenen Abbruchgründe Studienorganisation, mangelnde Studienmotivation und Studienbedingungen zeigen insbesondere hinsichtlich der Verlaufsmuster Ausbildung direkt und dauerhafte Erwerbstätigkeit geringere Wahrscheinlichkeiten auf. Wurde das Erststudium aufgrund des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit abgebrochen, so haben diese Personen um 14 bzw. 4 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeiten ein neues Studium aufzunehmen. Dies gilt für einen direkten als auch verzögerten Weg. Insgesamt hat sich der Effekt der sozialen Herkunft durch die Aufnahme der Abbruchgründe deutlicher verringert verglichen zu den Modellen 1 bis 3. Hinsichtlich der Verlaufstypen Ausbildung direkt und dauerhafte Erwerbstätigkeit gibt es keine signifikanten Herkunftsunterschiede mehr. Diese können offenbar anhand der Abbruchgründe erklärt werden. Daraus schlussfolgernd kann damit Hypothese 6 insofern bestätigt werden, als dass die Gründe des Studienabbruchs die anschließende Neuorientierung maßgeblich beeinflussen und dabei auch den Einfluss der sozialen Herkunft vermitteln.

Im Weiteren sprechen die Befunde der Modelle 1 bis 4 weder eindeutig für noch gegen die in Hypothese 2 formulierte Annahme, dass die soziale Herkunft die Dauer der Übergänge beeinflusst. Wir haben angenommen, dass Personen aus statusniedrigen Herkunftsgruppen im Vergleich zu statushöheren nach dem Abbruch des Studiums eher direkt einer neuen Tätigkeit nachgehen, um damit den Prozess der Neuorientierung kurz und weniger kostenintensiv zu halten. Da sich die Herkunftsgruppen jedoch nicht durchgehend in ihrer Wahrscheinlichkeit unterscheiden, den Clustern mit direkten oder verzögerten Übergängen anzugehören, können wir anhand der Ergebnisse keine eindeutigen, herkunftsbedingten Unterschiede in der Dauer der Neuorientierung erkennen; vielmehr ist die Art der Tätigkeit ausschlaggebend.

Schließlich haben wir angenommen, dass die Neuorientierung hin zu nichtbildungs- und berufsbezogenen Wegen nicht maßgeblich mit der sozialen Herkunft variiert. Die Ergebnisse für das Übergangsmuster Arbeitslosigkeit/Sonstiges zeigen keine signifikanten Unterschiede der Bildungsherkunft auf (Modelle 1 - 4). Wir bestätigen damit die in Hypothese 3 geäußerte Vermutung, dass die Motivationen, bildungs- und berufsbezogene Wege zu verlassen, nicht herkunftsspezifisch bedingt sind.

5.5. Zusammenfassung und Diskussion

In der bildungssoziologischen Forschungsliteratur besteht weitgehend Konsens über soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. Das Elternhaus und die damit verbundenen Ressourcen erweisen sich als einflussnehmend auf Bildungsentscheidungen, auf deren Erfolgswahrscheinlichkeiten und auch auf die Verwertungschancen erworbener Bildung nach Verlassen des Bildungssystems (Becker 2000b, 2003; Schindler 2015, 2017; Shavit und Blossfeld 1993). Der Abbruch eines begonnenen Studiums verlangt nach einer bildungs- und berufsbezogenen Neuorientierung. Der vorliegende Beitrag ging dabei der bislang ungeklärten Frage nach, ob und inwieweit die soziale Herkunft einen Einfluss auf die Wahl möglicher Optionen und Verläufe der Neuorientierung hat. Dabei wurde die Neuorientierung nach Abbruch des Erststudiums erstmals als Prozess analysiert und eine sequenzanalytische Betrachtungsweise zugrunde gelegt.

Die empirischen Analysen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es konnten sechs typische Muster der Neuorientierung nach Studienabbruch ermittelt werden. Diese variieren hinsichtlich der Tätigkeitsarten sowie zeitlicher Dimensionen. Auf Basis der Theorie des kompensatorischen Vorteils und der darin implementierten Annahmen zur kompensatorischen Wirkung der elterlichen Ressourcen, dem Ausmaß an Reaktivität auf negative Bildungsereignisse sowie der relativen Risikoaversion haben wir angenommen, dass der sozialen Herkunft für Bildungsentscheidungen nach Abbruch des Erststudiums eine wesentliche Bedeutung zukommt. Dies können wir anhand der durchgeführten Analysen bestätigen. Am sichtbarsten wird der Einfluss der sozialen Herkunft hinsichtlich der Abwägung zwischen einem erneuten Studium und anderen Alternativen: Personen aus vollakademischen Elternhäusern kehren eher an die Hochschule zurück. Dies weist auf eine langfristige akademische Orientierung und entsprechende Aspirationen bei statushöheren Herkunftsgruppen hin. Aber auch eine geringere Reaktivität auf Bildungsmisserfolge, das Vermeiden intergenerationaler Abwärtsmobilität sowie die kompensatorische Wirkung materieller und immaterieller Ressourcen sind hierbei von Bedeutung. Für statusniedrigere Herkunftsgruppen lässt sich im Falle eines Abbruchs des Erststudiums eher eine Abkehr von akademischer Bildung, hauptsächlich hin zur beruflichen Ausbildung, beobachten. Die (vormalige) Intention zu akademischer Bildung kann bei einem formellen Misserfolg demnach nicht in gleichem Ausmaß aufrechterhalten werden wie bei statushöheren Herkunftsgruppen.

Außerdem wurde in den Analysen sichtbar, dass die vorausgegangenen Bildungswege (Zugang zur Hochschule und Abbruch des Erststudiums) einerseits einen Einfluss auf die bildungs- und berufsbezogene Neuorientierung haben und andererseits Herkunftseffekte augenscheinlich medieren. Zum Beispiel zeigt sich, dass Personen aus statusniedrigen Herkunftsgruppen vergleichsweise häufig eine Berufsausbildung vor der Studienaufnahme absolviert haben, welche nach einem Studienabbruch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ermöglicht und eine attraktive Handlungsoption darstellt. Die Gründe die zum Abbruch des Erststudiums führten, erweisen sich schließlich ebenfalls als starke Prädiktoren für die Ausgestaltung der Neuorientierung, aber auch als Mediatoren der sozialen Herkunft.

Der vorliegende Beitrag schließt zwar eine Forschungslücke der deutschen Bildungsforschung, unterliegt jedoch auch Limitationen. So umfassen die Analysen nur ein relativ kurzes Zeitfenster nach der Exmatrikulation. Innerhalb der betrachteten zweieinhalb Jahre nach Studienabbruch sind viele bildungs- und berufsbezogene Entscheidungen getroffen und neue Wege eingeschlagen worden. Ob diese allerdings auch aufrechterhalten und abgeschlossen werden oder erneute Kurswechsel stattfinden, lässt sich nur über einen längeren Analysezeitraum hinweg untersuchen. Zudem kann mit den vorliegenden Daten keine genauere Analyse der aufgenommenen Erwerbstätigkeiten nach Studienabbruch erfolgen. Die Daten lassen keine Unterscheidung zwischen Voll- und Teilzeittätigkeiten und auch keine Ermittlung der genauen Berufsbezeichnungen zu. Folglich sind keine Aussagen über den Charakter der Erwerbstätigkeiten, etwa im Sinne eines temporären Zuverdienstes vs.

hauptberufliche Tätigkeiten samt Verwertung erworbener Bildung, möglich. Zudem ist künftig eine umfassendere Messung der sozialen Herkunft notwendig, um soziale Herkunftseffekte in ihrer Gänze zu erfassen. In Kombination mit der Bildungsherkunft sollten Konzepte wie Status und Klasse weitere Dimensionen sozialer Ressourcen abdecken können (Bukodi und Goldthorpe 2013). In weiteren Forschungsbemühungen sollte darüber hinaus näher beleuchtet werden, ob es innerhalb der Studienabbrecher:innen eine Gruppe gibt, der es nicht gelingt in einer neuen bildungs- oder berufsbezogenen Alternative Fuß zu fassen. Die vorliegenden Auswertungen weisen nicht auf einen nennenswerten Anteil hin, jedoch scheint der betrachtete Zeithorizont hierfür zu kurz.

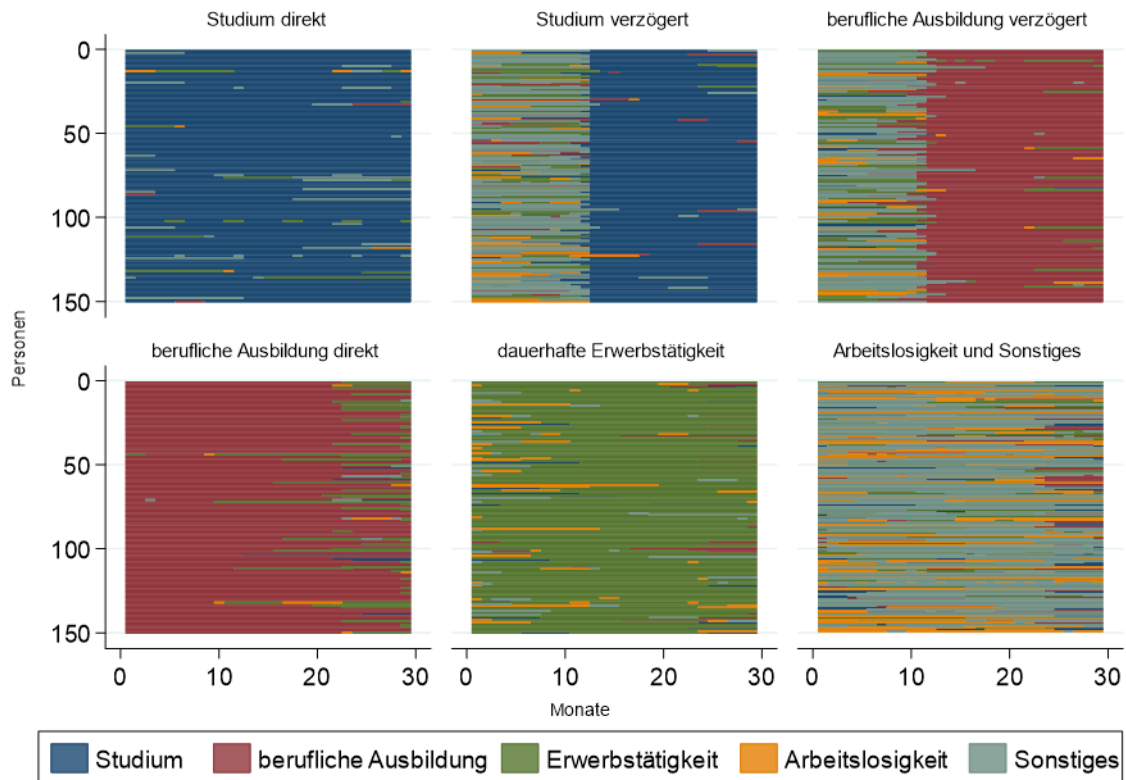
Insgesamt zeigt dieser Beitrag auf, wie entscheidend elterliche Ressourcen auch im Rahmen später Bildungsentscheidungen Einfluss nehmen und damit zu langfristigen Bildungsungleichheiten führen. Er stützt damit auch die These, dass Öffnungsprozesse samt höherer Bildungsbeteiligung statusniedriger Herkunftsgruppen an frühen Stufen im Bildungssystem nicht mit einem Abbau von Bildungsungleichheiten an späte Bildungsstufen einhergehen. Zudem kann aufgezeigt werden, wie soziale Ungleichheiten über das Bildungssystem hinaus wirken und dadurch manifestiert werden.

5.6. Anhang

Tabelle 5.3: Beschreibung der Hauptformen bildungsbezogener und beruflicher Neuorientierung.

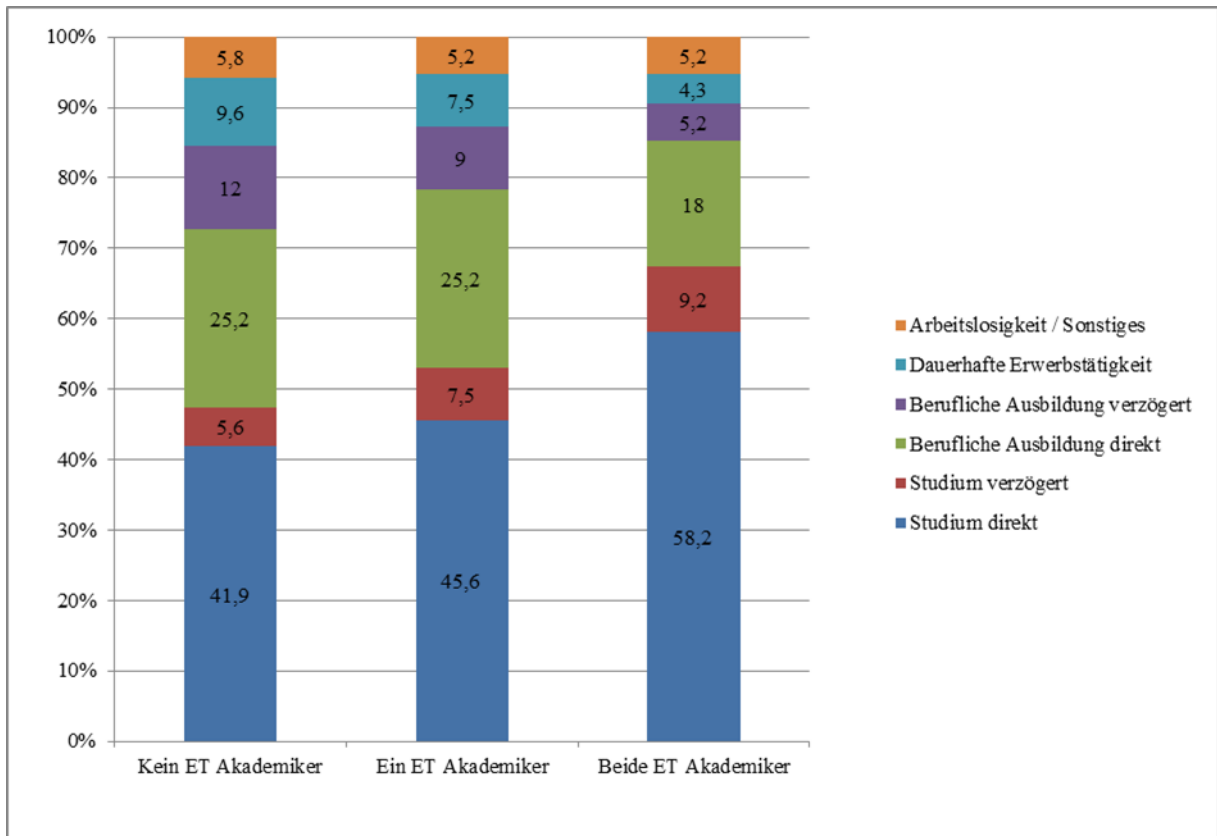
	Studium direkt	Studium verzögert	Ausbildung direkt	Ausbildung verzögert	Dauerhafte Erwerbstätigkeit	Arbeitslosigkeit/Sonstiges	Total
Anzahl Personen	880	132	438	176	144	102	1872
Prozent	47	7,1	23,4	9,4	7,7	5,5	100
Verteilungen (%)							
Akademische Bildungsherkunft	58,9	63,6	50,5	41,5	42,4	50,9	53,9
Gymnasiale HZB	80,9	74,2	71,2	63,1	50	55,9	72,8
Art Hochschule: Universität	82,2	78	75,8	71,6	65,3	72,6	77,6
Abgeschlossene berufl. Ausbildung	10	12,1	9,6	15,9	65,9	27,5	15,9
Frau	53,5	53	50	51,7	45,1	53,9	51,9
Ohne Migrationshintergrund	85,1	71,2	88,8	83,5	84	73,4	84,1
Mittelwerte							
Alter	22,1	22,3	22,7	23,1	27,6	26,9	23
Note der Hochschulzugangsberechtigung	2,3	2,4	2,6	2,7	2,6	2,5	2,4
Semesteranzahl	3,3	3,3	3,6	3,9	5,4	5,5	3,7

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.



Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Abbildung 5.3: Individuelle Sequenzen der sechs ermittelten Cluster (sequence index plots).



Anmerkung: ET = Elternteil

Quelle: DZHW Exmatrikuliertenbefragung, eigene Berechnungen.

Abbildung 5.4: Verteilung der Hauptformen der Neuorientierung über die Bildungsherkunft

Zusammenfassung und Diskussion

An dieser Stelle sollen die zentralen Befunde dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst und kritisch diskutiert werden. Zunächst werden die Ergebnisse der Teilstudien sowie im Gesamtkontext der Arbeit zusammengetragen. Anschließend erfolgt die kritische Beleuchtung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Intention dieser Arbeit und ihrer Einordnung in den Forschungsstand zum Studienabbruch und der anschließenden Neuorientierung. Im Rahmen dieser Besprechung sind auch die Limitationen der Teilstudien zu diskutieren. Die Arbeit schließt mit dem Ausblick auf offene Fragen im betrachteten Forschungsfeld und mögliche Weiterentwicklungen im Rahmen künftiger Studien.

6.1. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmete sich allgemeinen und herkunftsbedingten Einflussfaktoren auf den Studienabbruch sowie die anschließende Neuorientierung. Sie hatte zum Ziel, einen wesentlichen Forschungsbeitrag an der Schnittstelle zwischen Bildungs-, Ungleichheits- und Hochschulforschung zu leisten. Es sollte nachgewiesen werden, welches die Ursachen für einen Studienabbruch sind. Danach folgte die Zuspitzung auf ungleichheitstheoretische Fragestellungen, nämlich, welche Bedeutung hierbei der sozialen Herkunft – konkret der Bildungsherkunft – zukommt. Die Arbeit untersuchte zudem die Frage, inwieweit herkunftsspezifische Disparitäten in der Neuorientierung nach einem Studienabbruch bestehen. Neben der allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs standen somit auch Fragestellungen im Fokus, welche mit Blick auf gesellschaftspolitische Ziele, in Form breiter Teilhabechancen an Bildung in allen sozialen Gruppen sowie in allen Bildungsstufen, eine besondere Bedeutung haben.

Ausgangspunkt der Arbeit war das Forschungsinteresse an den behandelten Fragestellungen sowie den theoretischen, empirischen, methodischen und datenbezogenen Defizite in der deutschen Studienabbruchforschung. Diese sollten mit dieser Arbeit adressiert und der bisherige Forschungsdiskurs bereichert werden. Die Arbeit liefert zudem eine thematische Vertiefung der Studienabbruchforschung auf die Erklärung von Herkunftsentchieden sowie eine thematische Erweiterung auf die Neuorientierung nach einem Studienabbruch.

Teilstudie 1 widmete sich der allgemeinen Erklärung des Studienabbruchs. Hierzu wurde ein heuristisches Modell des Studienabbruchs auf Basis des Forschungsstandes entwickelt, welches dem Prozessverständnis und der Veranschaulichung der vermuteten Zusammenhänge dient. Der Beitrag stellte für die Studienabbruchforschung in Deutschland einen der ersten dar, welche Studienabbruch über eine am studentischen Lebenslauf ausgerichtete Betrachtungsweise untersuchen und dementsprechend ein breites Set an möglichen Einflussfaktoren in die Analyse einbeziehen. Der Beitrag weist eine höhere Abbruchwahrscheinlichkeit von Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern nach.⁵⁴ Weitere vorhochschulische Prädiktoren eines Studienabbruchs sind schwache Schulleistungen, nicht-gymnasiale Zugangswege zum Studium sowie absolvierte Berufsausbildungen vor der Studienaufnahme. Im Übergang in das Studium erweisen sich schwach ausgeprägte intrinsische Studienfachwahlmotive, das Nichtrealisieren des Wunschfachs sowie mangelnde fachliche und überfachliche Vorkenntnisse zum Studium als abbruchfördernde Merkmale. Im Studienprozess begünstigen ein geringer Grad an sozialer Integration, subjektiv schlecht wahrgenommene

⁵⁴ Ein signifikanter Herkunftseffekt kann hier in zwei von vier Modellschritten der logistischen Regression nachgewiesen werden, nicht aber bei Kontrolle anderer vorhochschulischer Merkmale sowie im abschließenden Modell, welches alle interessierenden Merkmale simultan schätzt.

Studienbedingungen, eine unsichere Studienfinanzierung sowie das Fehlen einer hierfür hilfreichen Erwerbstätigkeit parallel zum Studium einen Studienabbruch.

Mangels damaliger Verfügbarkeit nutzt Teilstudie 1 allerdings vergleichsweise alte Daten der DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2010, welche sich an Exmatrikulierte des Studienjahres 2007/2008 richtete. Zudem war er aufgrund des Zieljournals *Empirische Pädagogik* recht praxisnah angelegt und fokussierte stark auf die Gewinnung von Erkenntnissen für die Abbruchprävention. Entsprechend knapp musste die theoretische Argumentation ausfallen. Zudem fielen im Nachgang mögliche Potenziale für Verbesserungen des Zuschnitts des Analysesamples auf. Hauptpunkt dieser Selbstkritik ist der Einbezug der Variable zu Vorkenntnissen in Mathematik und die Anwendung von listwise deletion für die Regressionsanalyse. Der Fragetext für die Erhebung der Vorkenntnisse in Mathematik lautete: „Im Studium werden bestimmte Vorkenntnisse und Fähigkeiten vorausgesetzt. Waren Ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu Studienbeginn in den folgenden Bereichen ausreichend?“. Die Beantwortung erfolgte mittels einer fünfstufigen Likert-Skala (1 „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 „überhaupt nicht“). Frageformulierung und Antwortoptionen setzen hier recht explizit voraus, dass die abgefragten Kompetenzen im Studium auch vorausgesetzt bzw. benötigt wurden. Dies ist aber bei Mathematikkenntnissen nur für einen Teil der Studierenden der Fall, nämlich vor allem im MINT-Bereich und ggf. sozialwissenschaftlichen, psychologischen oder wirtschaftlich ausgerichteten Studiengängen mit entsprechenden mathematischen oder statistischen Anteilen im Curriculum. Es ist davon auszugehen, dass Exmatrikulierte, welche in ihrem Studium keine mathematischen Vorkenntnisse benötigt haben, die Frage dazu auch nicht beantwortet haben und hier fehlende Werte aufweisen. Durch listwise deletion wurden diese Fälle aus den Analysen ausgeschlossen. Hieraus wiederum ergibt sich in Bezug auf das Fächerspektrum ein etwas verzerrtes Analysesample, in welchem Exmatrikulierte aus MINT-Studiengängen sowie weiteren mathematiknahen Studienfeldern überrepräsentiert sind.

Teilstudie 2 verfolgte ebenfalls den Ansatz der Erklärung des Studienabbruchs, allerdings klar verbunden mit der Intention der theoretischen und methodischen Weiterentwicklung von Teilstudie 1. Die theoretische Argumentation und Ableitung von Zusammenhängen wurde ausgebaut, zudem erfolgte die Variablenauswahl für die Analyse stärker noch anhand dieser Überlegungen sowie der Intention, damit unbewusste Ausschlüsse von Teilgruppen zu vermeiden. Um dem Problem von fehlenden Werten bzw. Ausfallsystematik dabei zu begegnen, kam zudem ein multiples Imputationsverfahren zur Anwendung. Für die Veranschaulichung des theoretischen Rahmens wurde im Reviewprozess eine vereinfachte Darstellung angeregt, die besser mit dem tatsächlich angewendeten Analyseverfahren korrespondiert als es in Teilstudie 1 der Fall war. Zudem stand mit der DZHW-Exmatrikuliertenstudie 2017 eine aktuellere Datenquelle zur Verfügung, die sich an Exmatrikulierte des Sommersemesters 2014 richtete. Inhaltlich konnten die Befunde aus Teilstudie 1 mit verbesserter theoretischer Argumentation und Methodik im Wesentlichen bestätigt werden. Insbesondere der persistierende Effekt der Bildungsherkunft auf den Studienabbruch in der logistischen Regressionsanalyse, auch bei simultaner Schätzung aller interessierenden unabhängigen Variablen, führte zum Forschungsinteresse von Teilstudie 3.

Diese stellt im Rahmen dieser Arbeit eine thematische Vertiefung dar, die auf den zuvor gewonnenen Erkenntnissen aufbaut, insbesondere dem wiederholten Nachweis von Herkunftseffekten im Rahmen des Studienabbruchs. Dieser Nachweis wird auch in Teilstudie 3 erbracht, er bildet hier jedoch den Ausgangspunkt für die eigentliche Forschungsfrage, durch welche Faktoren sich herkunftsbedingte Disparitäten im Studienabbruch erklären lassen. Die Arbeit zeigt, dass viele Faktoren zu sozialer Ungleichheit im Studienabbruch beitragen und diese sowohl auf primäre (z.B. HZB-Note) wie auf sekundäre Effekte im Sinne Boudons (1974) zurückzuführen sind. Die sekundären Effekte lassen sich

in jeder Phase des studentischen Lebenslaufes beobachten: der Einfluss von bestimmten Ausbildungswegen in der Studienvorphase, die Bedeutung der Wahl der Hochschulart und des Studienfaches am Übergang in die Hochschule sowie konkret studienbezogene Faktoren (soziale und akademische Integration) und studienexterne Lebensumstände (Studienfinanzierung und Merkmale studentischer Erwerbstätigkeit). Eine Limitation der Studie besteht in ihrem Umgang mit der Note bei Erwerb der HZB. Für die damals intendierte und möglichst adäquate Operationalisierung des Tinto-Modells, wurde diese in Absprache mit den Herausgebern und Gutachter*innen als Proxy-Variable für die objektive Dimension akademischer Integration genutzt. Sie ist somit etwas kontraintuitiv Teil des Studienprozesses. Angemessener erscheint es jedoch, dieses Merkmal künftig weiterhin in der Studienvorphase zu verorten und als Indikator für primäre Effekte im Sinne Boudons zu nutzen.

Die gewonnenen Erkenntnisse führten zum Erkenntnisinteresse und der Konzeption von Teilstudie 4. Ausgangspunkt war die Frage, inwieweit nicht nur der Studienabbruch selbst, sondern auch der anschließende Prozess der Neuorientierung sozialen Herkunftseffekten unterliegt. Diese Stufe der bildungs- und berufsbezogenen Orientierung, war bislang bis auf die Arbeiten von Tieben (Tieben 2016, 2020) nicht Teil empirischer Forschung. Die Teilstudie stellt im Rahmen der vorliegenden Dissertation sowohl eine inhaltliche Vertiefung als auch thematische Erweiterung dar, da sie sich zum einen mit sozialen Herkunftseffekten auseinandersetzt und den Blick dabei zum anderen auf eine bislang wenig untersuchte Stufe im Bildungsweg richtet. Zudem wurde die methodische Vielfalt dieser Arbeit nochmals erweitert, da in der Teilstudie Sequenz- und Clusteranalysen sowie multinomiale Regressionen zur Anwendung kommen. Die Teilstudie zeigt, dass akademische Bildung für Personen aus statushöheren Haushalten auch nach einem Studienabbruch eine gewisse Haltefunktion besitzt und diese Gruppe im Vergleich eher ein weiteres Studium aufnimmt. Personen aus statusniedrigeren Gruppen gehen im Vergleich dazu nach einem Studienabbruch eher in eine Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit über.

6.2. Diskussion und Ausblick

Im vorderen Teil sowie dem vorherigen Abschnitt dieser Arbeit wurden die theoretischen, empirischen, methodischen und datenbezogenen Desiderata der Studienabbruchforschung im deutschen Hochschulkontext aufgeworfen. Dieses Dissertationsprojekt verfolgte den Anspruch, diese neuralgischen Stellen zu adressieren und einen Beitrag zur Verringerung bisheriger Forschungsdesiderata zu leisten. Nachstehend erfolgt eine kritische Bestandsaufnahme, inwieweit dies gelungen ist und welche Forschungsdesiderata weiterhin bestehen bleiben.

Im Unterschied zu einem recht großen Teil bisheriger Forschungsbemühungen sollte dieser Arbeit erstens eine feste theoretische Basis zugrunde liegen. Dafür wurde eine theoretische Heuristik entwickelt, die den Forschungsstand bündelt und kategorisiert. Dies fand in Anlehnung an ähnliche Vorgehensweisen statt (Cabrera et al. 2006; Sarceletti und Müller 2011). Diese ermöglicht, den Studienabbruch als multikausalen Prozess zu verstehen und daran systematische Forschung auszurichten. Damit war zweitens die Grundlage für die anschließenden theoriegeleiteten empirischen Erklärungen gelegt. Hierin sehen Klein und Stocké (2016) ein weiteres Defizit bisheriger Forschungsbemühungen zum Studienabbruch. Theoretische Argumentationen sollten auch in adäquate empirische Erklärungsmodelle münden (können), so dass eine Beurteilung der eigenständigen und relativen Erklärungskraft der theoretisch diskutierten Faktoren möglich wird. Gerade aus der Verschränkung der Dimensionen Theorie und Empirie ergibt sich im Idealfall eine starke wissenschaftliche Legitimation der Forschungsbemühungen für die scientific community sowie hochschulpraktische Relevanz und Handlungssicherheit bei der Implementierung von Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs in allen sozialen Gruppen. Drittens sollten die für die Analysen genutzten

Daten in ihrer Aussagekraft nicht auf einzelne Hochschulkontexte begrenzt bleiben, sondern breite, möglichst bundesweite Geltung besitzen. Auch damit sollte die Reichweite und Relevanz der gewonnenen Erkenntnisse für den Transfer in die Öffentlichkeit, Hochschulpolitik sowie die scientific community sichergestellt werden. Dies war Anliegen der DZHW-Projektkontexte, in denen diese Arbeit unter anderem entstand. Sie folgten stets Überlegungen, hochschulpraktisch relevante und verwertbare Erkenntnisse zu gewinnen und diese dementsprechend auch an die Öffentlichkeit, Politik und die Hochschulen selbst zurückzuspielen. Die Arbeit hat viertens versucht, den Forschungsstand zum Studienabbruch zu vertiefen und zu erweitern. Die Vertiefung besteht im Nachweis und der Erklärung herkunftsspezifischer Disparitäten im Studienabbruch. Im Rahmen der Erweiterung war intendiert, die Neuorientierung nach einem Studienabbruch zu untersuchen und hierbei ebenfalls Herkunftseffekte nachzuweisen. Sowohl Prozesse sozialer Ungleichheit im Studienabbruch als auch die Neuorientierung nach einem Studienabbruch waren bis dato nur wenig erforscht. Bekannt war, dass der Zugang bzw. die Entscheidung zu einem Studium sozial selektiv erfolgt und statusniedrigere Herkunftsgruppen häufig von einem Studium absehen. In der Konsequenz ergibt sich daraus eine Selektivität der Studierenden hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft sowie Leistungsmerkmalen. Jedoch war bislang weitgehend unbekannt, welche Ungleichheitsprozesse innerhalb des Hochschulsystems bestehen. Dieses Forschungsdefizit sollte durch die Untersuchung von Herkunftsaspekten an beiden Schnittstellen des Hochschulsystems minimiert werden.

Die eingangs aufgezeigten theoretischen, empirischen und methodischen Desiderata bisheriger Forschungsbemühungen zum Studienabbruch im deutschen Hochschulkontext konnten somit bearbeitet und nach eigenem Ermessen auch verringert werden. Diese Arbeit weist Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in jeder Phase des studentischen Lebenslaufs nach, die auch bei simultaner Schätzung signifikante Effekte haben. Die Einflussfaktoren liegen sowohl auf der individuellen als auch, wie bspw. in Form von Studienanforderungen und Studienbedingungen, auf der institutionellen Ebene. Studienabbruch kann demnach auch anhand dieser Arbeit als multikausaler Prozess bezeichnet werden. Weiterhin erfolgt der Nachweis von sozialer Ungleichheit im Studienabbruch sowie deren Erklärung durch herkunftsspezifische Unterschiede in vorhochschulischen Faktoren und Merkmalen des Studienprozesses. Schließlich konnte auch bei der Neuorientierung nach Studienabbruch soziale Ungleichheit nachgewiesen werden, die sich im Befund der Haltefunktion akademischer Bildung für statushöhere Herkunftsgruppen sowie der Abkehr von akademischer Bildung von statusniedrigeren Herkunftsgruppen im Falle eines Studienabbruchs ausdrückt.

Selbstverständlich unterliegen nicht nur die Teilstudien dieser Arbeit, wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, gewissen Limitationen. Auch in ihrem Gesamtkontext existieren einzelne Kritikpunkte. Die umfangreiche Theoriearbeit im Vorfeld zu den Teilstudien 1 und 2 konnte erstens nicht vollständig ist die Beiträge münden. Hierfür bestand aufgrund von Vorgaben der Herausgeber*innen sowie Anmerkungen der Gutachter*innen wenig Raum, wenngleich jeweils eine entsprechende Aufarbeitung stattfand. Zudem liegen für einige Einflussfaktoren keine theoretischen Annahmen vor (z.B. Studienbedingungen und Studienanforderungen), so dass bisherige Studien deren Bedeutung zumeist rein empirisch oder mit hochschulpraktischer Relevanz begründen. Hier besteht weiterhin Bedarf an theoretischer Konzeption dieser Faktoren und deren Relation zu anderen Abbruchfaktoren. Die gewählten Analyseverfahren erlauben zweitens zwar eine simultane Schätzung verschiedener Einflussgrößen und bilden deren eigenständige Erklärungsanteile am Studienabbruch ab, sie zeigen jedoch nur wenige Mechanismen zwischen den unabhängigen Variablen auf. Aufgrund des selbstgesteckten thematischen Rahmens dieser Arbeit wurde vorerst auf Analyseverfahren, die dies erlauben (Strukturgleichungsmodelle), verzichtet. Diese Fragestellungen und Methoden sind aber Teil des eigenen Forschungs- und Publikationsinteresses über diese Arbeit hinaus. Ein dritter Punkt der Selbstkritik betrifft die verwendeten Daten. Zugrunde lagen stets retrospektive Daten, bei denen es

womöglich zu postrationalem Antwortverhalten kommt. Schlüsselerlebnisse im Lebensverlauf werden zwar zumeist zuverlässig erinnert (Höpflinger 2010). Allerdings besteht die Möglichkeit, dass das Antwortverhalten auf unerwünschte Weise mit dem eigenen (ausbleibendem) Studienerfolg korreliert. Studienabbrecher*innen könnten dazu neigen, ihren Abbruch durch besonders negative Einschätzungen zu relativieren, während Absolvent*innen aufgrund ihres formalen Studienerfolgs vor allem positive Studienaspekte unterstreichen. Insbesondere in den Teilstudien 3 und 4 wurde versucht, wenn möglich auf Einschätzungsfragen zu verzichten. Aus Gründen der Operationalisierung ließ sich dieses mögliche Kausalitätsproblem, wie z. B. im Falle von sozialer Integration, der subjektiven Studienleistungen oder der Wahrnehmung von Studienanforderungen, nicht gänzlich umgehen. Da, wie eingangs dieser Arbeit dargelegt, auch andere Befragungsdesigns Probleme für die Identifizierung und Analyse des Studienabbruchs mit sich bringen, sind auch bei den hier verwendeten Daten methodische Kompromisse unumgänglich. Die Daten stammen jedoch aus hochschulübergreifenden, bundesweiten Befragungen und bieten insgesamt sehr gute Möglichkeiten der Operationalisierung und Analyse. Für die interessierenden Fragestellungen waren sie daher die nach eigenem Ermessen bestmögliche zur Verfügung stehende Alternative. Die Ergebnisse befinden sich nahezu vollständig im Einklang mit theoretischen Erwartungen sowie empirischen Befunden, so dass allenfalls geringe Verzerrungen, etwa leichte Überschätzungen des Einflusses sozialer Integration, selbsteingeschätzter Leistungen oder der Bewertung von Studienanforderungen, anzunehmen sind.

In Deutschland bestehen nach wie vor recht hohe Studienabbruchquoten in grundständigen Studiengängen von etwa 30 %. In den letzten Jahren zeichnet sich trotz vielfältiger Bemühungen in der Entwicklung der Abbruchquoten kein signifikanter Rückgang ab. Etwas polemisch kann gefragt werden, inwiefern eine wesentliche Reduzierung des Studienabbruchs überhaupt erreichbar oder angebracht ist. Oder anders: Wie viel Studienabbruch kann oder möchte sich eine hoch entwickelte Volkswirtschaft wie Deutschland leisten? Wie ist das zu verstehen?

Einerseits wird die Leistungsfähigkeit von Hochschulinstitutionen in Deutschland an gewissen Kennzahlen gemessen, wie Absolventen- und Studienabbruchquoten, und die Hochschulfinanzierung daran ausgerichtet. Die Institutionen unterliegen damit einem gewissen Legitimationsdruck (Thomas und Hovdhaugen 2014). Freilich sollte jede*r Studierende bestmöglich in die Lage versetzt werden, das Studium auch abzuschließen. Zudem sind weiterhin hochschulseitige Angebote erforderlich, um Studieninteressierte umfassend über die Studienphase allgemein, das Curriculum, Studieninhalte, Studienanforderungen und Studienbedingungen zu informieren. Dies wird nach Einschätzung des Autors an den Hochschulen bereits mit hohem Engagement praktiziert.

Andererseits ist auf Seiten der Studieninteressierten und Studierenden eine ehrliche und kritische Selbstreflexion geboten, um die Entscheidung für oder gegen ein Studium zu treffen sowie das geeignete Fachgebiet, den geeigneten Studienort und die geeignete Studienform zu wählen. Kernpunkt meiner Argumentation ist aber, dass in der Bewertung von Studienabbruch und Studienabbruchquoten noch immer eine recht defizitäre bzw. binäre Betrachtungsweise besteht, die eine klare Trennlinie zwischen von Erfolg und Misserfolg im Studium zieht. Zwar haben leistungsbegründete Studienabbrüche einen hohen Anteil an der Gesamtheit der Studienabbrüche, überwiegend handelt es sich bei einem Studienabbruch jedoch um eine bewusst getroffene und freiwillige Bildungsentscheidung bzw. Umorientierung meist junger Menschen, die ihr erstes Studium häufig schon vor dem 20. Lebensjahr beginnen. Aus einer Forschungsperspektive heraus erscheint es fraglich, inwieweit alle unterschiedlichen Arten von Studienabbrüchen durch Informations- und Beratungsangebote zu verhindern sind. Unter Umständen sind formale Misserfolge hilfreich, um hierdurch künftig fundierte Ausbildungsentscheidungen treffen zu können. Insofern lässt sich ein Studienabbruch nicht nur als Scheitern, sondern auch als Teil der individuellen Studien- oder Ausbildungsoptimierung verstehen.

Eine einseitige Betrachtungsweise, die einen Studienabbruch lediglich in individuellen Defiziten begründet sieht, würde zu kurz greifen. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde hochschulpolitisch zudem stark auf das Modell des lebenslangen Lernens fokussiert. Zu jedem Zeitpunkt des Lebenslaufes sollen verschiedene Bildungsoptionen realisiert werden können. Dies impliziert den Zugang zu akademischer wie beruflicher Bildung, unabhängig davon, ob es sich um reguläre Ausbildungsphasen oder Fort- und Weiterbildungen handelt, und ebenso losgelöst von der Frage, ob diese Optionen im Rahmen eines „Spurwechsels“ erfolgen, also eine zuvor begonnene Ausbildungsphase eventuell nicht abgeschlossen wurde. Lebenslanges Lernen und lebenslange bildungsbezogene Orientierung, inklusive aller eventuellen formalen Misserfolge, sind demnach zwei Seiten der gleichen Medaille. Studienabbrecher*in ist man in dieser Perspektive also nur auf Zeit, da eine Re-Orientierung hin zu akademischer Bildung zu jeder Zeit im Bildungsverlauf stattfinden kann.

Eine weitere recht enge Sichtweise auf den Studienabbruch besteht in der Bewertung dessen Folgen und Outcomes. Auch diese Arbeit zeigt, dass nach einem Studienabbruch zumeist eine recht rasche Neuorientierung stattfindet und längerfristige Orientierungsphasen oder Arbeitslosigkeit eher die Ausnahme sind. Ein Studienabbruch stellt somit zwar einen Bruch in der Lebens- und Ausbildungsplanung dar und geht mit individuellen Kosten einher, allerdings ist dies zumeist nur von begrenzter Dauer und führt in der Regel nicht zu langfristigen Nachteilen. Zudem können trotz eines abgebrochenen Studiums gewisse Erträge aus der Studienphase erzielt werden. Dies umfasst nicht nur formelle Erträge, etwa in Form der Anrechnung von Studienzeiten oder -leistungen im Rahmen von später begonnenen Ausbildungsphasen und evtl. kürzeren Ausbildungsdauern. Neben fachlichen Aspekten können Studienabbrecher*innen auch von überfachlichen Studienerfahrungen in künftigen Bildungsphasen profitieren, etwa im Hinblick auf die Selbstorganisation in der Lebensgestaltung und die häufige Loslösung vom Elternhaus.

Die Ursachen des Studienabbruchs sind mittlerweile recht gut erforscht, allerdings sind für die Studienabbruchforschung in Deutschland immer noch einige Desiderata zu konstatieren. Dies betrifft die auch durch diese Arbeit nachgewiesene Persistenz sozialer Ungleichheit an einem späteren Zeitpunkt des Bildungsverlaufs, welche sich in eine Reihe von ähnlichen Befunden an verschiedenen Stufen des Bildungsverlaufs einfügt. Diese Thematik sollte mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit und den Anspruch, sozialer Ungleichheit im Bildungssystem zu minimieren, Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen sein. Zudem ist, wie Teilstudie 4 zeigen konnte, im Falle eines Studienabbruch bei statusniedrigeren Herkunftsgruppen von anderen Möglichkeiten der „Schadenregulation“ auszugehen, so dass hier unter Umständen eine längerfristige und kostenintensivere Neuorientierungsphase entsteht.

Weitere Forschungsbemühungen im Kontext der Studienabbruchforschung sollten zudem die Analyseperspektive erweitern. Zum einen sollten auch andere Formen der Korrektur im Bildungsverlauf, wie etwa Studienunterbrechungen oder Fach- und Hochschulwechsel, in den Analysefokus genommen und nach deren Relation zum dauerhaften Studienabbruch gefragt werden. Sind diese Phänomene als Vorboten einer späteren vollständigen Abkehr von akademischer Bildung zu werten oder Teil einer Ausbildungsoptimierung innerhalb des tertiären Systems? Für die Analyse und Bewertung dieser Phänomene würde sich die Lebensverlaufsperspektive eignen, welche Bildungsentscheidungen im Kontext vorheriger Bildungsübergänge versteht und hier gewisse Pfadabhängigkeiten annimmt. „Spurwechsel“, unabhängig davon, ob diese zu einem dauerhaften Verlassen des akademischen Systems führen bzw. ein leistungsbedingtes Scheitern oder eine bewusst getroffene Korrektur des eigenen Bildungsweges darstellen, können somit wertungsfrei als (nicht-)lineare Bildungsverläufe beschrieben werden. Die wissenschaftliche Bewertung ergibt sich erst im zweiten Schritt, je nachdem welchen Grad an Freiwilligkeit die Umorientierung hatte und welche Konsequenzen, bspw. gemessen an zeitlichen, finanziellen und emotionalen Kosten, diese hat. Eine

solche Betrachtungsweise impliziert jedoch eine längere Beobachtungsdauer und die Verfügbarkeit bzw. Generierung von Verlaufsdaten, wie sie gegenwärtig im Nationalen Bildungspanel (NEPS) sowie am DZHW im Rahmen des Student Life Cycle-Projekts (SLC) vorliegen. Derlei Studiendesigns erlauben auch die bundesweite Betrachtung von möglichen Erträgen eines Studienabbruchs, wie sie bereits bei einigen Projekten der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch II“ angelegt wird.⁵⁵

Im Rahmen künftiger Forschungsbemühungen zum Studienabbruch sollten auch bislang wenig betrachtete potentielle Einflussfaktoren in den Blick genommen werden. Dies betrifft zum Beispiel institutionelle Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs, wie sie in der aktuell laufenden BMBF-Förderlinie bspw. durch das Projekt „Bedeutung des institutionellen Kontextes für Studienabbruch und Langzeitstudium“ (BiK) adressiert werden. Das Projekt untersucht, inwieweit institutionelle Regelungen auf der Ebene von Prüfungsordnungen einen Studienabbruch bzw. eine Studienzeitverlängerung bedingen. Dies ist auch methodisch innovativ, da verschiedene Datenquellen (studienverlaufsrelevante Kontextdaten und Surveydaten) miteinander verschränkt werden. Die Messung des institutionellen Kontexts wird im Vergleich zu bisherigen Vorgehensweisen objektiviert. Zwar diskutieren bereits einige wenige Studien die Bedeutung institutioneller Faktoren für den Studienabbruch, allerdings basiert deren Messung, auch in dieser Arbeit, zumeist auf subjektiven Einschätzungen durch die Befragten (z. B. in Bezug auf Studienanforderungen und Studienbedingungen).

Im Rahmen der bereits beschriebenen Lebensverlaufsperspektive sollten künftige Forschungsarbeiten ihren Blick stärker als bisher auch über den Studienabbruch hinaus richten. Von den längerfristigen Konsequenzen für den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf hängt maßgeblich ab, als wie nachteilig bzw. ungleichheitsgenerierend sich ein Studienabbruch erweist und welche Gruppen aus welchen Gründen davon insbesondere betroffen sind. Hochschulpolitische bzw. hochschulpraktische Maßnahmen und Initiativen können sich wiederum daran ausrichten und eruieren, welche Gruppen zu welchem Zeitpunkt des Studienverlaufs bestimmte Beratungs- und Unterstützungsangebote benötigen.

Zuletzt ergibt sich die Notwendigkeit der methodischen und datenbasierten Weiterentwicklung im Rahmen der Studienabbruchforschung. Die Problemstellen von Panel- bzw. Längsschnittstudien (vermutete Panelmortalität insbesondere in der Gruppe der Studienabbrecher*innen), retrospektiven Querschnittsdesigns (Postrationalisierungen im Antwortverhalten) und Studierendenbefragungen (lediglich Messungen von Abbruchintentionen) werden sich dabei nicht vollständig auflösen lassen. Insbesondere Längsschnittstudien sind aber aufgrund des langen Beobachtungszeitraumes für die Frage nach Konsequenzen eines Studienabbruchs für die längerfristige Bildungs- und Berufsorientierung und die Analyse von nicht-linearen Bildungsverläufen als gewinnbringend zu beurteilen. Zudem sind weitere methodische Weiterentwicklungen angezeigt. Die dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Heuristik legt bereits die Anwendung von Strukturgleichungs- und Mehrebenenmodellen nahe. Mittels Strukturgleichungsmodellen können die Relation sowie das Zusammenwirken der unabhängigen Variablen in Bezug auf Studienabbruch und die anschließende Neuorientierung abgebildet werden. So lässt hierüber etwa zeigen, welchen direkten Einfluss die Bildungsherkunft auf den Studienabbruch hat, welcher indirekte Einfluss der Bildungsherkunft über Merkmale des Studienprozesses – bspw. soziale Integration – vermittelt wird und welcher Gesamteffekt vom Zusammenwirken beider Faktoren ausgeht. Mehrebenenanalysen mit tatsächlichen strukturellen Kontextmerkmalen, wie curricularen Regelungen,

⁵⁵ Gemeint sind hier vor allem die Projekte „Studienabbruch und Berufsaussichten. Experimentelle Studien zur Integration auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt II“ (ABBA-II) der Freien Universität Berlin sowie „Ertragreicher Studienabbruch?: Nichtmonetäre Erträge mehrdimensionaler Studienerfahrungen“ (ErSt) des DZHW.

der sozialen Zusammensetzung von Studiengängen oder regionalen Merkmalen, wie lokale Ausbildungs- und Beschäftigungsoptionen, würden empirisch die bereits in der theoretischen Heuristik angelegte Unterscheidung von Handlungsebenen ermöglichen. Auch hieraus ergeben sich Ansatzpunkte für die Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen und Erkenntnisse für die regionale Vernetzung bei der Beratung von Studieninteressierten, Studienzweifler*innen und Studienabbrecher*innen. Weiterhin erscheint es sinnvoll, Teilgruppen mit bestimmten Abbruchrisiken bzw. Abbruchgründen auch über Clusteranalysen zu identifizieren. Hier können wertvolle Erkenntnisse für die Hochschulpraxis entstehen, welche Studierendengruppen aus welchen Gründen ein Studium abbrechen und inwiefern dies durch Studieninformation und -beratung verhindert werden kann.

Wie bereits eingangs konstatiert, ist die Studienabbruchforschung gegenwärtig und sicher auch künftig in Bewegung. Die Fortführung der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ von 2016 in der aktuell laufenden BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch II“ von 2019, die Vielfalt der dort versammelten Projekte, die Novelle der Studienverlaufsstatistik von 2016, zuletzt erschienene Sammelpublikationen (Grunschel und Dresel 2020; Neugebauer et al. 2021; Neugebauer et al. 2019) sowie künftig zur Verfügung stehende Datenquellen (bspw. im Rahmen des Student Life Cycle-Projekts des DZHW) lassen dies vermuten. Dabei sollten gute Aussichten dafür bestehen, dass die verbleibenden Desiderata in der Studienabbruchforschung weiter minimiert werden können. Zu erwarten ist zudem, dass die künftigen Forschungsbemühungen, neben ihrem Input für die scientific community, auch die Relevanz ihrer Erkenntnisse für die Hochschulpraxis beachten, wissenschaftlicher Diskurs, Hochschulpolitik und hochschulpraktisches Handeln also ineinandergreifen. Die hier vorgelegte Arbeit hofft ihren Beitrag dazu schon jetzt zu leisten.

„The time is gone,
the song is over,
thought I'd something more to say“
Pink Floyd: „Time“

Literatur

- Abbott, A., und A. Tsay. 2000. Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology Review and Prospect. *Sociological Methods & Research* 29:3–33.
- Aisenbrey, S. 2000. *Optimal Matching Analyse. Anwendungen in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. 2011. Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Bd. 30, 2. Aufl., Hrsg. H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer und J. Budde, 277-300. Wiesbaden: VS.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37:122–147.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barry, C. Y. H., und M. A. Okun. 2011. Application of Investment Theory to Predicting Maintenance of the Intent to Stay among Freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 13:87–107.
- Becker, B. 2010. *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*, Bd. 137. Mannheim.
- Becker, R. 2000a. Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3:447–480.
- Becker, R. 2000b. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:450–474.
- Becker, R. 2003. Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 19:1–24.
- Becker, R. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, 1. Aufl., Hrsg. A. Hadjar, 27-61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. 2017. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 3. Aufl., Hrsg. R. Becker, 89-150. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., S. Haunberger und F. Schubert. 2010. Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42:292–310.
- Becker, R., und A. E. Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung. Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36:100–117.
- Becker, R., und A. E. Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60:3–29.
- Bernardi, F. 2014. Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education* 87:74–88.
- Bernardi, F., und H. C. Boado. 2014. Previous School Results and Social Background. Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. *European Sociological Review* 30:207–217.
- Bernardi, F., und M. Triventi. 2020. Compensatory advantage in educational transitions. *Acta Sociologica* 63:40–62.
- Berning, E., und G. Schindler. 1997. Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*:417–426.
- Best, H., und C. Wolf, Hrsg. 2010. *Handbuch der Sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biewen, M., und M. Tapalaga. 2017. Biewen, M., & Tapalaga, M. (2017). Life-cycle educational choices in a system with early tracking and ‘second chance’ options. *Economics of Education Review* 56:80–94.
- Bittmann, F., und S. Schindler. 2021. Analysing Diversion Processes in German Secondary Education: School-Track Effects on Educational Aspirations. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 73:231–257.
- Blüthmann, I., S. Lepa und F. Thiel. 2008. Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11:406–429.

- Blüthmann, I., S. Lepa und F. Thiel. 2012. Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik* 58:89–108.
- Blüthmann, I., F. Thiel und C. Wolfgram. 2011. Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen? *Die Hochschule* 20:110–126.
- Boudon, R. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., und J.-C. Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London & Beverly Hills: SAGE.
- Brändle, T., und H. Lengfeld. 2015. Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie* 44:447–467.
- Brandstätter, H., und A. Farthofer. 2002. Studienerfolgsprognose - konfigurativ oder linear additiv? *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie* 23:381–391.
- Brandstätter, H., und A. Farthofer. 2003. Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 47:134–145.
- Brandstätter, H., L. Grillich und A. Farthofer. 2006. Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38:121–131.
- Breen, R., und J. H. Goldthorpe. 1997. Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Choice Theory. *Rationality and Society* 9:275–305.
- Brüll, M. 2010. *Akademisches Selbstkonzept und Bezugsgruppenwechsel. Einfluss spezieller Förderklassen bei hochbegabten Schülern*. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2009 u.d.T.: Brüll, M.: Einflussgrößen auf das akademische Selbstkonzept bei Gymnasiasten. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Brzinsky-Fay, C. 2007. Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. *European Sociological Review* 23:409–422.
- Brzinsky-Fay, C. 2014. The Measurement of School-to-work Transitions as Processes. *European Societies* 16:213–232.
- Brzinsky-Fay, C., C. Ebner und H. Seibert. 2016. Veränderte Kontinuität. Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolventen in Westdeutschland seit den 1980er Jahren. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68:229–258.
- Brzinsky-Fay, C., und H. Solga. 2016. Brzinsky-Fay, C., & Solga, H. (2016). Compressed, postponed, or disadvantaged? School-to-work-transition patterns and early occupational attainment in West Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 46:21–36.
- Büchel, F., und C. Helberger. 1995. *Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28(1).
- Buchholz, S., und M. Pratter. 2017. Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69:409–435.
- Bukodi, E., und J. H. Goldthorpe. 2013. Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review* 29:1024–1039.
- Bundesagentur für Arbeit. 2011. *Perspektive 2025: Fachkräfte Für Deutschland*. Nürnberg.
- Cabrera, L., J. Tomas Bethencourt, P. Alvarez Perez und M. Gonzalez Afonso. 2006. The problem of university dropout. *RELIEVE* 12:171–203.
- Cadena, B. C., und B. J. Keys. 2015. Human Capital and the Lifetime Costs of Impatience. *American Economic Journal: Economic Policy* 7:126–153.
- Chesters, J., und J. Smith. 2015. Social capital and aspirations for educational attainment: a cross-national comparison of Australia and Germany. *Journal of Youth Studies* 18:932–949.
- Choi, Y. 2017. Student employment and persistence. Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. *Research in Higher Education* 59:88–107.
- Dahm, G., C. Kamm, C. Kerst, A. Otto und A. Wolter. 2018. Ohne Abitur an die Hochschule - Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*, Hrsg. I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn und P. Pohlenz, 157–186. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahm, G., und C. Kerst. 2016. Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In *Ergebnisse der wissenschaftlichen*

- Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"*, Hrsg. A. Wolter, U. Banscheraus und C. Kamm, 225-265. Münster: Waxmann.
- Dietrich, H., A. Patzina und S. Kretschmer. 2019. Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 71:357–383.
- DiPrete, T. A., und G. M. Eirich. 2006. Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology* 32:271–297.
- Dumont, H., K. Maaz, M. Neumann und M. Becker. 2014. Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17:141–165.
- Durkheim, E. 2017. *Der Selbstmord*, Bd. 431. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebert, J., und U. Heublein. 2017. *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund*. Essen: Stiftung Mercator.
- Ebert, Julia, und U. Heublein. 2015. Studienabbruch an deutschen Hochschulen: ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention. *Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* 9.
- Eccles, J. S., und A. Wigfield. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology* 53:109–132.
- Erikson, R., und J. Jonsson. 1996. *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Esser, H. 1999. *Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Facchini, M., M. Triventi und L. Vergolini. 2021. Do grants improve the outcomes of university students in a challenging context? Evidence from a matching approach. *Higher Education* 81:917–934.
- Fellenberg, F., und B. Hannover. 2006. Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik* 20:381–399.
- Fishbein, M., und I. Ajzen. 1975. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Geißler, R. 2004. Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24:362–380.
- Gerlitz, J.-Y., und J. Schupp. 2005. *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Dokumentation der Instrumententwicklung BFI-S auf Basis des SOEP-Pretests 2005*. Berlin: DIW.
- Glauser, D., C. Zangger und R. Becker. 2019. Aufnahme eines Masterstudiums und Renditen universitärer Hochschulabschlüsse in der Schweiz nach Einführung von Bologna. In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 17-52. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldrick-Rab, S., R. Kelchen, D. N. Harris und J. Benson. 2016. Reducing Income Inequality in Educational Attainment: Experimental Evidence on the Impact of Financial Aid on College Completion. *American Journal of Sociology* 121:1762–1817.
- Grunschel, C., und M. Dresel. 2020. Studienerfolg und Studienabbruch. Gruppenspezifische Untersuchungen ihrer Bedingungen - Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 4:5–12.
- Hadjar, A., und R. Becker. 2004. Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie* 33:47–65.
- Hanushek, Eric A., und Ludger Wössmann. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal* 116:63–76.
- Herbaut, E. 2020. Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica*:online first.
- Heublein, U. 2014. Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education* 49:497–513.
- Heublein, U., J. Ebert, C. Hutzsch, S. Isleib, R. König, J. Richter und A. Woisch. 2017. *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der*

- Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen.* Forum Hochschule. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., J. Ebert, C. Hutzsch, S. Isleib, J. Richter und J. Schreiber. 2015. *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch.* Forum Hochschule 3/2015. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., C. Hutzsch, R. König, N. Kracke und C. Schneider. 2018. *Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern*, Bd. 18. Berlin: BMBF.
- Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer und G. Besuch. 2010. *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS-Forum Hochschule 2/2010).* Hannover.
- Heublein, U., J. Richter und R. Schmelzer. 2020. *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland.* DZHW Brief 3/2020. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., J. Richter, R. Schmelzer und D. Sommer. 2014. *Die Entwicklung der Schwund- und Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012.* Forum Hochschule 4/2014. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., und A. Wolter. 2011. Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57:214–236.
- Hillmert, S., und M. Jacob. 2003. Social inequality in higher education. Is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review* 19:319–334.
- Hillmert, S., und M. Jacob. 2005. Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57:414–442.
- Hillmert, S., und M. Jacob. 2010. Selections and Social Selectivity on the Academic Track. A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28:59–76.
- Höpflinger, F. 2010. Retrospektive Fragen - Probleme und mögliche Strategien. <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html> (Zugegriffen: 9. Juni 2020).
- Isleib, S. 2019. Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 307-337. Wiesbaden: Springer VS.
- Isleib, S., und U. Heublein. 2016. Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik* 30:513–530.
- Isleib, S., und Andreas Woisch. 2018. Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde, Desiderate*, Hrsg. P. Bornkessel, 29-58. Bielefeld: wbv.
- Ispording, I., und F. Wozny. 2018. *Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels.* IZA Report, Nr. 82. Bonn.
- Jacob, M., und M. Klein. 2013. Der Einfluss der Bildungsherkunft auf den Berufseinstieg und die ersten Erwerbsjahre von Universitätsabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 35:8–37.
- Jacob, M., M. Klein und C. Iannelli. 2015. Jacob, M., Klein, M., & Iannelli, C. (2015). The impact of social origin on graduates' early occupational destinations—An Anglo-German comparison. *European Sociological Review* 31:460–476.
- Jaksztat, S. 2014. Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? *Zeitschrift für Soziologie* 43:286–301.
- Karlson, K. B., A. Holm und R. Breen. 2012. Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit. A New Method. *Sociological Methodology* 42:286–313.
- Keller, S., und M. Zavalloni. 1964. Ambition and Social Class. A Respecification. *Social Forces* 43:58–70.
- Kerckhoff, A. C. 1993. *Diverging Pathways: Social Structure and Career Deflections.* Cambridge: University Press.
- Klein, D. 2014. MIMRGNS: Stata module to run margins after mi estimate. <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s457795.html> (Zugegriffen: 19. März 2021).
- Klein, D., und L. Müller. 2020. Soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Studienabbruch. Welche Rolle spielen akademische Leistungen vor und während des Studiums? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 4:13–31.
- Klein, D., L. Müller und S. Mishra. 2018. *Soziale Ungleichheit beim Studienabbruch.* Kurzdossier 06/2018. Kassel: INCHER Kassel.

- Klein, D., U. Schwabe und V. Stocké. 2019. Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Studienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 273-306. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, D., und V. Stocké. 2016. Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In *Evaluation von Studium und Lehre*, Hrsg. D. Großmann und T. Wolbring, 323-365. Wiesbaden: Springer VS.
- Kolland, F. 2002. *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller Verlag.
- Kracke, N. 2016. Unterwertige Beschäftigung von AkademikerInnen in Deutschland. Die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationsstatus und Bildungsherkunft und deren Wechselwirkungen. *Soziale Welt* 67:177–204.
- Kracke, N., D. Buck und E. Middendorff. 2018. *Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. DZHW-Brief 03-2018. Hannover.
- Kultusministerkonferenz. 2021. Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf (Zugegriffen: 3. November 2021).
- Long, J. S. 1997. *Regression models for categorical and limited dependent variables*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lörz, M. 2012. Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In *Soziologische Bildungsforschung*, Bd. 52, Hrsg. R. Becker und H. Solga, 302-324. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lörz, M. 2013. Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie* 42:118–137.
- Lörz, M., H. Quast und J. Roloff. 2015. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44:137–155.
- Lörz, M., H. Quast, J. Roloff und F. Trennt. 2019. Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen*, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 53-93. Wiesbaden: Springer VS.
- Lucas, S. R. 2009. Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment. *Rationality and Society* 21:459–511.
- Maaz, K., U. Trautwein, O. Lüdtke und J. Baumert. 2008. Educational Transitions and Differential Learning Environments. How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives* 2:99–106.
- Mare, R. D. 1980. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75:295–305.
- Mergner, J., A. Ortenburger und A. Vöttiner. 2015. *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014*. Hannover: DZHW.
- Middendorff, E., B. Apolinarski, K. Becker, P. Bornkessel, T. Brandt, S. Heißenberg und J. Poskowsky. 2017. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks - durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Mood, C. 2010. Logistic regression. Why we cannot do what we think we can do and what we can do about it. *European Sociological Review* 26:67–82.
- Müller, S., und T. Schneider. 2013. Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies* 4:218–241.
- Müller, W., und W. Karle. 1993. Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review* 9:1–23.
- Müller, W., und R. Pollak. 2007. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In *Bildung als Privileg*, Hrsg. R. Becker und W. Lauterbach, 303-342. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, W., und R. Pollak. 2016. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 5., aktualisierte Auflage, Hrsg. R. Becker und W. Lauterbach, 345-386. Wiesbaden: Springer VS.

- Neugebauer, M. 2010. Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39:202–214.
- Neugebauer, M., H.-D. Daniel und A. Wolter, Hrsg. 2021. *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Neugebauer, M., U. Heublein und A. Daniel. 2019. Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22:1025–1046.
- Neugebauer, M., D. Reimer, S. Schindler und V. Stocké. 2013. Inequality in transitions to secondary school and tertiary education in Germany. In *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Hrsg. M. Jackson, 56-88. Stanford: University Press.
- Neugebauer, M., und S. Schindler. 2012. Early transitions and tertiary enrolment: the cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica* 55:19–36.
- Neuville, S., M. Frenay, J. Schmitz, G. Boudrenghien, B. Noël und V. Wertz. 2007. Tinto's Theoretical Perspective and Expectancy-Value Paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica* 47:31–50.
- Obermeier, V., und Thorsten Schneider. 2015. Educational choice and risk preferences: How important is relative vs. individual risk preference? *Journal for Educational Research Online* 7:99–128.
- Ordemann, J. 2019. *Studium ohne Abitur: Bildungserträge nichttraditioneller Hochschulabsolventen im Vergleich*.: Springer VS.
- Pohlenz, P., und K. Tinsner. 2004. *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Powdthavee, N., und A. Vignoles. 2009. The socio-economic gap in University dropout. *The BE journal of economic analysis & policy* 9.
- Powell, J., und H. Solga. 2011. Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24:49–68.
- Rammstedt, B., C. J. Kemper, M. C. Klein, C. Beierlein und A. Kovaleva. 2013. Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *methoden, daten, analysen* 7:233–249.
- Reay, D. 1998. Rethinking social class. Qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology* 32:259–275.
- Reimer, D., und R. Pollak. 2010. Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review* 26:415–430.
- Robbins, D. 1993. The practical importance of Bourdieu's analyses of higher education. *Studies in Higher Education* 18:151–163.
- Robbins, S. B., K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley und A. Carlstrom. 2004. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 130:261–288.
- Sarclotti, A., und S. Müller. 2011. Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1:235–248.
- Scherer, S. 2001. Early Career Patterns: A Comparison of Great Britain and West Germany. *European Sociological Review* 21:119–144.
- Schiefele, U., L. Streblov und J. Brinkmann. 2007. Aussteigen oder Durchhalten? Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39:127–140.
- Schimank, U. 2015. Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung* 37:80–99.
- Schiml-Neimanns, B. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:636–669.
- Schindler, S. 2014. *Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium?* Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, S. 2015. Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67:509–537.
- Schindler, S. 2017. School tracking, educational mobility and inequality in German secondary education: developments across cohorts. *European Societies* 19:28–48.

- Schindler, S., und M. Lörz. 2012. Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review* 28:647–660.
- Schindler, S., und D. Reimer. 2010. Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. D. Reimer und B. Becker, 251–283. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, H., B. Franke, A. Woisch und H. Spangenberg. 2017. *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Hannover: DZHW.
- Schneider, T. 2008. Social inequality in educational participation in the German school system in a longitudinal perspective: Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review* 24:511–526.
- Schnepf, S. 2017. How do Tertiary Dropouts Fare in the Labour Market? A Comparison between EU Countries. *Higher Education Quarterly* 71:75–96.
- Scholten, M., und N. Tieben. 2017. Vocational qualification as safety-net? Education-to-work transitions of higher education dropouts in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 9:51.
- Schwarzer, R., und M. Jerusalem. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*:28–53.
- Sewell, W. H., A. O. Haller und G. W. Ohlendorf. 1970. The educational and early occupational status attainment process. Replication and revision. *American Sociological Review* 35:1014–1027.
- Shavit, Y., und H.-P. Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. San Francisco: Westview Press.
- Spady, W. G. 1970. Dropouts from Higher Education. An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1:64–85.
- Statistisches Bundesamt. 2021. *Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2007 bis 2011*. Wiesbaden: Destatis.
- Stinebrickner, R., und T. Stinebrickner. 2008. The effect of credit constraints on the college dropout decision. A direct approach using a new panel study. *American Economic Review* 98:2163–2184.
- Stocké, V. 2007. Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review* 23:505–519.
- Stocké, V. 2013. Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Hrsg. R. Becker und A. Schulze. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education. The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17:423–442.
- Thomas, L., und E. Hovdhaugen. 2014. Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education* 49:457–470.
- Tieben, N. 2016. *LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung; Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Tieben, N. 2020. Non-completion, Transfer, and Dropout of Traditional and Non-traditional Students in Germany. *Research in Higher Education* 61:117–141.
- Tinto, V. 1975. Dropout from Higher Education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45:89–125.
- Tinto, V. 1988. Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education* 59:438–455.
- Tippelt, R. 2011. Drop out im Bildungssystem - Situation und Prävention. Einleitung zum Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 57:145–152.
- Trapmann, S., B. Hell, S. Weigand und H. Schuler. 2007. Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21:11–27.
- Troche, S., M. Mosimann und T. Rammsayer. 2014. Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 36:30–45.
- van Bragt, C., A. Bakx, T. Bergen und M. Croon. 2011. Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education* 61:59–75.

- van Buuren, S., J. P. L. Brand, C. G. M. Groothuis-Oudshoorn und D. B. Rubin. 2006. Fully conditional specification in multivariate imputation. *Journal of Statistical Computation and Simulation* 76:1049–1064.
- Vitzthum, T. 2014. Politik erhöht den Druck auf Studienabbrecher. *Die Welt*.
- Vossensteyn, H., B. Stensaker, A. Kottmann, E. Hovdhaugen, B. Jongbloed, S. Wollscheid, F. Kaiser und L. Cremonini. 2015. *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Zusammenfassung: Europäische Union*.
- Watermann, R., A. Daniel und K. Maaz. 2014. Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs. In *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Hrsg. K. Maaz, M. Neumann und J. Baumert, 233-261. Wiesbaden: Springer VS.
- Watermann, R., und K. Maaz. 2010. Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie geplanten Verhaltens. In *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*, Hrsg. W. Bos, E. Klieme und O. Köller, 311-329. Münster: Waxmann.
- White, I. R., P. Royston und A. M. Wood. 2011. Multiple imputation using chained equations. Issues and guidances for practice. *Statistics in Medicine* 30:377–399.
- Wigfield, A., und J. S. Eccles. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25:68–81.
- Wissenschaftsrat. 2008. *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin.
- Wissenschaftsrat. 2014. *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Yorke, M., und L. Thomas. 2003. Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management* 25:63–74.