

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/318654205>

Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienab...

Book · June 2017

CITATIONS

37

READS

1,261

7 authors, including:



Ulrich Heublein

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH

16 PUBLICATIONS 386 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Sören Isleib

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH

7 PUBLICATIONS 65 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Ulrich Heublein/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Sören Isleib/
Richard König/Johanna Richter/Andreas Woisch

Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit

Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib
der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher
und Entwicklung der Studienabbruchquote
an deutschen Hochschulen

Forum Hochschule

1 | 2017

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16P4224 gefördert. Die Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz (CC-BY-NC-SA)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>



Ulrich Heublein
Telefon +49 341 962765-33
E-Mail: heublein@dzhw.eu

Julia Ebert
Telefon +49 341 962765-35
E-Mail: ebert@dzhw.eu

Christopher Hutzsch
Telefon +49 341 962765-34
E-Mail: hutzsch@dzhw.eu

Sören Isleib
Telefon +49 511 450670-195
E-Mail: isleib@dzhw.eu

Richard König
Telefon +49 341 962765-32
E-Mail: koenig@dzhw.eu

Johanna Richter
Telefon +49 341 962765-35
E-Mail: richter@dzhw.eu

Andreas Woisch
Telefon +49 511 450670-184
E-Mail: woisch@dzhw.eu

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Juni 2017

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	III
1 Einleitung	1
2 Anlage der Untersuchung	5
3 Theoretisches Erklärungsmodell des Studienabbruchs	11
4 Studienabbruchentscheidung	17
4.1 Motive des Studienabbruchs	17
4.1.1 Gruppen von Abbruchmotiven.....	17
4.1.2 Wesentliche Tendenzen subjektiver Abbruchbegründung	20
4.2 Einzelne Motivgruppen.....	24
4.2.1 Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen	24
4.2.2 Studienabbruch aus Gründen mangelnder Studienmotivation	28
4.2.3 Studienabbruch aufgrund des Wunsch nach praktischer Tätigkeit	31
4.2.4 Studienabbruch aus finanziellen Gründen	33
4.2.5 Studienabbruch aufgrund von persönlichen Gründen.....	36
4.2.6 Studienabbruch aufgrund einer beruflichen Alternative.....	38
4.2.7 Studienabbruch aufgrund unzulänglicher Studienbedingungen	41
4.2.8 Studienabbruch aufgrund der familiären Situation	42
4.2.9 Studienabbruch aufgrund problematischer Studienorganisation	44
4.3 Zeitpunkt und Verlauf des Studienabbruchs.....	46
4.3.1 Zeitpunkt des Studienabbruchs	46
4.3.2 Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung	52
5 Bildungsherkunft und vorhochschulische Bildungswege	59
5.1 Bildungsherkunft.....	59
5.2 Vorhochschulische Bildungswege	65
5.2.1 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung.....	66
5.2.2 Schulische Schwerpunkte	72
5.2.3 Berufsausbildung	74
5.3 Schulisches Leistungsniveau.....	78
5.3.1 Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung.....	78
5.3.2 Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch.....	83
5.4 Subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung	88
5.4.1 Allgemeine Studienvorbereitung.....	89
5.4.2 Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse.....	92
5.5 Zusammenfassende Analyse vorhochschulischer Einflussfaktoren	99
6 Studienentscheidung	105
6.1 Motive der Studienfachwahl	105
6.2 Zulassungsbedingungen.....	114
7 Studieneingangsphase	123
7.1 Bewältigung des Studieneinstiegs.....	123
7.2 Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn.....	130
7.3 Informationsstand bei Studienbeginn.....	134

7.4	Zusammenfassende Analyse der Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase.....	144
8	Interne und externe Einflussfaktoren des Studienabbruchs	147
8.1	Interne Einflussfaktoren	147
8.1.1	Das Studienverhalten	147
8.1.2	Studienleistungen.....	163
8.1.3	Fach- und Hochschulidentifikation.....	170
8.2	Externe Einflussfaktoren	175
8.2.1	Studienbedingungen	175
8.2.2	Beratungen.....	181
8.2.3	Lebensbedingungen.....	187
8.2.4	Alternativen zum Studium	205
8.3	Zusammenfassende Analyse der internen und externen Einflussfaktoren des Studienabbruchs	211
9	Tätigkeit nach dem Studienabbruch	217
9.1	Derzeitige Tätigkeit	217
9.2	Wege zur derzeitigen Tätigkeit	229
9.3	Exkurs: Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienab- brechern – Ergebnisse einer Befragung von Beratungseinrichtungen.....	234
9.4	Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit	252
9.5	Zukunftspläne.....	257
10	Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen.....	261
10.1	Einführung	261
10.2	Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender im Bachelorstudium	263
10.2.1	Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen im Bachelorstudium an Uni- versitäten.....	264
10.2.2	Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen im Bachelorstudium an Fach- hochschulen	266
10.3	Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in den Masterstudien- gängen an den Universitäten und Fachhochschulen	267
10.4	Der Studienabbruch deutscher Studierender in den Studiengängen des Staatsexamens.....	269
10.5	Die Studienabbruchquoten bei ausländischen Studierenden	270
10.5.1	Die Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern	270
10.5.2	Die Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern	272
10.6	Methodisches Vorgehen bei der Berechnung von Studienabbruchquoten	273
	Literaturverzeichnis	275
	Anhang	279

Zusammenfassung

Die Sicherung des Studienerfolgs gehört zu den zentralen Zielen derzeitiger Reformbemühungen im Hochschulsystem. In vielen Bereichen wird eine Verringerung des Studienabbruchs und damit eine effizientere Ausschöpfung der an den Hochschulen vorhandenen Potentiale und Ressourcen angestrebt. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ bereits vielfältige Maßnahmen gefördert, die auf die Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen abzielen. Zur weiteren erfolgreichen Realisierung entsprechender Vorhaben sind nicht nur gesicherte Erkenntnisse über das Ausmaß des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen, sondern auch über seine Bedingungen und Ursachen notwendig. Darüber hinaus stellen sich aber auch zunehmend Fragen nach dem beruflichen Verbleib von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ihrer schnellen Einmündung in neue berufliche Tätigkeitsfelder gelten vielfältige Bemühungen.

I Projektdesign

Mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die vorliegende bundesweite Studie zum Studienabbruch an deutschen Hochschulen durchgeführt. Die Untersuchung verfolgt mehrere Ziele: Neben der Bestimmung des Umfangs des Studienabbruchs anhand von Studienabbruchquoten steht dabei vor allem die Erkundung von Motiven und Ursachen des Studienabbruchs im Mittelpunkt. Darüber hinaus nimmt die Exmatrikuliertenstudie auch den beruflichen Verbleib von Studienabbrechern sowie deren Zukunftspläne in den Blick. Die Studie umfasst mehrere Untersuchungsmodule, wobei der vorliegende Bericht vor allem die Befunde einer bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 enthält. Daneben werden ebenfalls die Ergebnisse der Berechnung von Studienabbruchquoten auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2014, die zentralen Befunde der Befragung von Beratungsinstanzen für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sowie das theoretische Modell des Studienabbruchprozesses, das in einem gesonderten Modul entwickelt wurde, dargestellt. Die Ergebnisse der Befragung von Fakultäts- und Fachbereichsleitungen ausgewählter Fachkulturen zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium wurden schon in einem eigenen Bericht zusammengefasst (Heublein et al., 2015). In die Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 sind auf Basis einer bundesweit repräsentativen Klumpenstichprobe insgesamt 32 Universitäten und 28 Fachhochschulen einbezogen worden. In die Auswertung gehen dabei die Aussagen von 6.029 Exmatrikulierten ein. Die bereinigte Rücklaufquote beträgt 23%.

An der Leitungsbefragung beteiligten sich 121 Physik-, BWL- und Germanistikfakultäten sowie an Fachhochschulen 110 BWL- und Informatikfachbereiche. Die Befragung der Beratungsinstitutionen schloss ausgewählte Studienberatungen und Career Center an Hochschulen, Arbeitsagenturen und sonstige Beratungseinrichtungen, die sich vor allem an Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher richten, wie z.B. Jobstarter-Plus-Initiativen oder Angebote der Industrie- und Handelskammern/Handwerkskammern ein. In die Auswertung wurden die Antworten von 198 Einrichtungen berücksichtigt.

II Theorie des Studienabbruchprozesses

Der vorliegenden Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs liegt ein Verständnis des Studienabbruchs als ein mehrdimensionaler Prozess zugrunde, der in verschiedenen Phasen durch

unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Ein solches prozesshaftes Verständnis von Studienabbruchentscheidungen bedeutet, dass sich der Studienabbruch nicht auf einen einzigen Grund zurückführen lässt, sondern dass es im Studienverlauf zu einer Kumulation abbruchfördernder Faktoren kommt, die sich untereinander bedingen und verstärken. Studienabbruch wird demnach nicht als Resultat einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung gefasst, sondern als das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses.

Die Entscheidung, das Studium ohne Abschluss zu beenden, ist dabei durch eine Vielzahl äußerer und innerer Faktoren bedingt, die sich in ihrer zeitlichen Verortung nicht allein auf die aktuelle Studienphase beschränken, sondern unter anderem auf vorhochschulische Erfahrungen, auf Herkunftsaspekte sowie auf die Phase des Übergangs und Einstiegs ins Studium beziehen. Für die Analyse des Studienabbruchs ist zwischen Bedingungsfaktoren und Motiven zu differenzieren. Als Bedingungsfaktoren sind dabei Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation zu verstehen, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Zu den in die vorliegende Analyse einbezogenen Aspekten der Studienvorphase gehören unter anderem Merkmale der Bildungsherkunft und der Bildungssozialisation, während Aspekte der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase bei der Analyse des Übergangs ins Studium betrachtet werden. Zu den Aspekten der Studiensituation zählen interne (Studienverhalten, Studienleistungen, Fachidentifikation) und externe Einflussfaktoren (Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen, Alternativen zum aktuellen Studium). Die verschiedenen Bedingungsfaktoren wirken sich auf die Motive der Studierenden aus. Diese Motive bringen die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für einen Studienabbruch zum Ausdruck, sie sind aber nicht mit den Bedingungsfaktoren gleichzusetzen. Zwischen Bedingungsfaktoren und Studienabbruchmotiven besteht allerdings in der Regel ein starker Zusammenhang.

Im individuellen Studienprozess ergeben sich so Konflikte und Problemkonstellationen, die zur Entwicklung einer individuellen Studienabbruchmotivation führen, wenn sich über einen längeren Zeitraum keine Passung von internen und externen Faktoren ergibt. Um das Studium erfolgreich mit einem Abschluss zu beenden, müssen die Studierenden einerseits in der Lage sein, mit ihrem Studienverhalten und ihren Studienmotiven adäquat auf äußere Bedingungen zu reagieren. Andererseits aber müssen sich die Studien- und Lebensbedingungen in Korrespondenz mit den Faktoren der studentischen Studienprozesse entwickeln. Der Studienerfolg ist nur möglich auf der Basis wechselseitiger Korrespondenzen.

III Sicherung des Studienerfolgs

Die überwiegende Mehrzahl der befragten Fakultäts- und Fachbereichsleitungen kann Angaben zu den Schwundquoten (Quote der Studienabbrecher einschließlich der Studienfachwechsler) in ihren Studiengängen machen (Heublein et al.; 2015). Der Durchschnitt der Schwundquoten korrespondiert dabei überwiegend mit den für die entsprechenden Fächer ausgewiesenen Studienabbruchquoten. Dennoch besteht ein hoher Handlungsbedarf. In Germanistik, Physik und Informatik schätzt die Mehrzahl der befragten Fakultäten und Fachbereiche, dass der Schwund an Studierenden im Studienverlauf bei ihnen höher ausfällt, als sie es für vertretbar halten. Auch in den BWL-Bereichen liegt dieser Anteil noch bei rund zwei Fünfteln an Universitäten und rund einem Drittel an Fachhochschulen.

Allerdings kommt es teilweise zu einer relativ geringen Beachtung der Schwundminderung bei den strategischen Zielen der Fakultäten und Fachbereiche. Außer in Informatik wird von weniger als der Hälfte der befragten Fakultäts- und Fachbereichsleitungen die Senkung des Studienabbruchs als wichtig erachtet. In BWL an Fachhochschulen trifft dies auf 29% der Fakultätsleitungen

zu, in Informatik sind es 57%. Viel bedeutsamer werden höhere Forschungsleistung, verbesserte Studienqualität oder Internationalisierung eingeschätzt.

IV Entscheidende Motive des Studienabbruchs

Der Studienabbruch an deutschen Hochschulen wird in hohem Maße durch drei Motive bestimmt: Am häufigsten scheitern Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher an den hohen Anforderungen ihres Studiums bzw. an den fehlenden fachlichen Voraussetzungen. Bei 30% aller Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher geben unbewältigte Leistungsanforderungen im Studium den Ausschlag für den Studienabbruch. In dieser Hinsicht gibt es keine Veränderungen zu den Exmatrikulierten des Jahrgangs 2008. Ein zweiter wichtiger Abbruchgrund ist die mangelnde Studienmotivation. 17% aller Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher bezeichnen diesen Aspekt als entscheidend. Die Exmatrikulierten identifizieren sich nicht mit ihrem Studienfach und den daraus ergebenden beruflichen Möglichkeiten. Auch hier lassen sich gegenüber 2008 keine wesentlichen Veränderungen feststellen.

Für 15% aller Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ist die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit dafür ausschlaggebend, dass sie ihr Studium beenden. Sie hegen den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit, vermissen Praxis- und Berufsbezüge im Studium und wollen schnellstmöglich Geld verdienen. Seit 2008 ist der entsprechende Anteil dieser Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher um vier Prozentpunkte angestiegen. Dabei ist der zu verzeichnende Bedeutungsgewinn insbesondere auf den vermehrten Wunsch nach praktischer Tätigkeit zurückzuführen, dementsprechend groß ist auch das Interesse an einer Berufsausbildung. Die Zunahme dieses Abbruchgrundes lässt, angesichts gestiegener Studienanfängerzahlen und unverminderter Studienabbruchquoten, vermuten, dass sich auch die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit geringer Affinität zu einer akademischen Ausbildung erhöht hat.

Die drei genannten Motivlagen führten bei 61% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher zur Exmatrikulation. Weitere 11% sind letztlich an der Finanzierung ihres Studiums gescheitert. Damit haben Gründe wie finanzielle Engpässe oder schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium gegenüber 2008 deutlich an Bedeutung verloren. Es ist zu vermuten, dass dieser Rückgang auf den im Vergleich zu den herkömmlichen Studienformen früheren Abbruchzeitpunkt im Bachelorstudium zurückzuführen ist, da finanzielle Schwierigkeiten häufig erst im späteren Studienverlauf zum abbruchrelevanten Problem werden.

Etwa ein Zehntel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher gibt an, aufgrund von persönlichen Gründen (vor allem Krankheit) das Studium nicht erfolgreich abgeschlossen zu haben. Im Vergleich mit 2008 hat sich der Anteil an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern, die allein wegen Krankheit ihr Studium vorzeitig beendet haben, verdoppelt. Von relativ geringer Bedeutung für den Studienabbruch sind Motive, die sich auf berufliche Alternativen, die Studienbedingungen, die familiäre Situation sowie die Studienorganisation beziehen. Die entsprechenden Anteile übersteigen nicht den Anteilswert von 6%.

V Bildungsherkunft und vorhochschulische Bildungswege

Die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben ihr Studium im Durchschnitt nach 4,7 Fachsemestern abgebrochen. Gegenüber dem Jahr 2008 ist die durchschnittliche Fachstudiendauer bis zur Exmatrikulation um 1,6 Semester gesunken. Diese Verringerung der Studiendauer bis zum Studienabbruch ist auf die Umstrukturierung im Rahmen des Bologna-Prozesses zurückzuführen.

Im Bachelorstudium selbst fällt die Studiendauer noch kürzer aus als im allgemeinen Durchschnitt. Die Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher aus Bachelorstudiengängen sind

durchschnittlich 3,8 Fachsemester immatrikuliert gewesen. 47% von ihnen haben die Hochschule schon im ersten oder zweiten Fachsemester verlassen, weitere 29% haben drei bis vier Semester studiert und lediglich 13% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sind länger als sechs Semester im Studium geblieben. Im Vergleich mit den Exmatrikulierten 2008 hat sich allerdings die durchschnittliche Fachstudiendauer bis zur Studienaufgabe im Bachelorstudium um mehr als ein Semester nach hinten verschoben. Der dennoch im Verhältnis zu anderen Studienformen frühe Studienabbruch ist auf die modularisierte Lehre und den veränderten Studienrhythmus zurückzuführen. Leistungsanforderungen werden nicht nur frühzeitig im Studium gestellt, ein permanentes Verschieben in spätere Studienphasen ist auch deutlich erschwert. In nicht wenigen Bachelorstudiengängen hat sich anhaltend die Situation einer Anforderungsverdichtung zu Studienbeginn ergeben.

Der Zeitpunkt des Abbruchs wird auch davon beeinflusst, aus welchen Gründen das jeweilige Studium abgebrochen wurde. Am frühesten verlassen jene Studierende die Hochschule, deren Studienmotivation nachgelassen hat oder die dem Angebot eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatz folgen. Auch der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit und Leistungsprobleme führen vergleichsweise früh zum Studienabbruch. Etwas länger reift dagegen der Entschluss zum Abgang von der Hochschule bei Studierenden, die ihr Studium wegen Unzufriedenheit mit Studienbedingungen oder mit der Studienorganisation aufgeben. Noch länger schiebt sich der Studienabbruch hinaus, wenn die finanzielle Situation oder persönliche Probleme, wie Krankheit, eine Fortsetzung des Studiums verhindern. Am spätesten erfolgt die Studienaufgabe bei familiären Problemen.

VI Einflussfaktoren der Studienvorphase

Bei der Untersuchung verschiedener Merkmale der Studienvorphase erweisen sich die Bildungsherkunft, die schulischen Zugangswege zum Studium, die schulischen Leistungen und der Erwerb studienrelevanter Vorkenntnisse sowie der Abschluss einer Berufsausbildung als wesentliche Einflussfaktoren für einen Studienabbruch. Dabei zeigt sich besonders die Herkunft aus Elternhäusern, bei denen beide Eltern einen akademischen Abschluss besitzen, als förderlich für den Studienerfolg. Unter den Absolventinnen und Absolventen fällt der Anteil derjenigen, deren beide Eltern Akademiker sind, mit 27% deutlich höher aus als bei den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern mit 16%.

Auch eine bereits vor dem Studium abgeschlossene Berufsausbildung kann sich auf den Studienerfolg auswirken. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen häufiger eine Berufsausbildung bereits abgeschlossen (23% gegenüber 17%). Die starke Divergenz von berufspraktischer und akademischer Lehr- und Lernkultur verlangt eine große Umstellung und setzt eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten voraus. Während eine fachliche Nähe zwischen Berufsausbildung und gewähltem Studienfach sich für den Studienerfolg positiv auswirken kann, ist der Anpassungsprozess bei unterschiedlichen Fachrichtungen häufig nicht konfliktfrei. Eine abgeschlossene Berufsausbildung führt auch zu einer veränderten Lebenssituation. Studienabbrecher und Studienabbrecherinnen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind im Schnitt circa vier Jahre älter als diejenigen, die ihr Studium ohne im Vorfeld absolvierte Berufsausbildung begonnen haben. Damit geht eine stärkere Orientierung in Richtung Familienplanung einher. Ebenfalls wurden vor dem Studium häufiger schon höhere Einkünfte erzielt als während des Studiums.

Gute Erfolgchancen im Studium gehen mit dem Erwerb einer gymnasialen Hochschulzugangsberechtigung einher. Über drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen, aber lediglich

61% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben ihre Zugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben. Andere schulische Zugangswege zum Studium, wie der Besuch von Abendgymnasien bzw. Kollegs, von Fachgymnasien sowie von Berufs- und Fachoberschulen, sind häufiger von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern durchlaufen worden.

Die Fakultäts- und Fachbereichsleitungen treffen in diesem Zusammenhang ein kritisches Urteil über die Studierfähigkeiten der Studienanfängerinnen und Studienanfänger. In Physik, Germanistik und BWL an Universitäten herrscht unter den Lehrenden von rund der Hälfte der Fakultäten die Meinung vor, dass derzeit die Studierenden zu wenig studierfähig sind. In BWL und Informatik an Fachhochschulen, bei denen viele Studienanfängerinnen und Studienanfänger ihre Studienberechtigung an Berufs- und Fachoberschulen erworben haben, wird diese Ansicht sogar von jeweils 75% der Fachbereichsleitungen vertreten. In allen fünf untersuchten Studienfächern wird in jeder zweiten Fakultät bzw. jedem zweiten Fachbereich mehrheitlich die Meinung vertreten, dass den Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus diesen Schularten mindestens ein Semester zur Anpassung an die hochschulischen Anforderungen fehlt.

Schulische Leistungsindikatoren, allen voran die Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, aber auch bestimmte Fachnoten erlauben berechtigte Annahmen zur Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschluss. Über alle hier betrachteten Abschluss- und Hochschularten sowie über alle Fächergruppen hinweg weisen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im Durchschnitt schlechtere Gesamtnoten beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung als Absolventinnen und Absolventen auf. Dies gilt in gleicher Weise für die schulischen Abschlussnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch. Insbesondere der Mathematiknote kommt dabei eine besondere Bedeutung als Indikator für Studienerfolgschancen zu, die auch über die Grenzen der Fächergruppen hinausgeht, in denen Mathematik eine wichtige Rolle spielt.

Die schlechteren Schulnoten der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher korrespondieren mit der subjektiven Einschätzung der fachlichen Vorbereitung auf das Studium. Nur etwa ein Drittel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher bewertet die eigene Vorbereitung auf das Studium insgesamt als ausreichend. Dagegen beläuft sich der entsprechende Anteil bei den Absolventinnen und Absolventen auf gut die Hälfte. Deutliche Differenzen bestehen dabei vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen, aber auch hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen wie gute Fähigkeiten zum Zeitmanagement oder zum selbstständigen Arbeiten und Lernen.

Die Befunde weisen nicht nur auf die im Durchschnitt schlechtere Ausgangssituation der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hin, sondern auch darauf, dass nicht wenige Studierende mit ungünstigen Schulnoten und schlechtem Vorbereitungsstand trotzdem erfolgreich studieren. Ein eigenaktives Studieren sowie die intensive Nutzung von unterstützenden Angeboten speziell zu Studienbeginn haben bei ihnen zu einer erfolgreichen Beendigung des Studiums beigetragen.

VII Studienentscheidung

Ein gelingendes Studium bedarf einer starken und sich im Studienverlauf erneuernden Fachidentifikation. Eine Studienfachwahl, die sich in erster Linie am Arbeitsmarkt sowie an dem Streben nach guten Verdienst- und Karrieremöglichkeiten (wie dies bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher häufig der Fall ist) orientiert, ist für das erfolgreiche Erreichen eines Studienabschlusses offensichtlich häufig nicht ausreichend. Diese Orientierungen tragen vor allem dann zu einem Abbau von Studienmotivation bei, wenn sich die Erwartungen an das Studienfach nicht einlösen oder sich im Laufe des Studiums Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen ergeben. Dagegen fördert ein hohes Fachinteresse oder auch ein fester Berufswunsch die Bereitschaft, sich solchen Herausforderungen zu stellen.

Wer im gewünschten Fach studieren kann, studiert erfolgreicher. So waren Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher mit 56% deutlich seltener in ihrem ursprünglich gewünschten Fach eingeschrieben als Absolventinnen und Absolventen mit 76%. Damit verfügt ein erheblicher Teil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger über keine feste Identifikation mit seinem Studienfach. Für die betreffenden Studierenden ist bei auftretenden Studienproblemen die Schwelle, das Studium vorzeitig zu beenden, vergleichsweise gering.

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben häufiger in zulassungsfreien Studiengängen studiert als Absolventinnen und Absolventen. Das liegt u.a. auch daran, dass Absolventen aufgrund ihrer besseren schulischen Voraussetzungen die Zulassungsbedingungen eher erfüllen konnten. Diese Selektion führt dazu, dass sich durch den Numerus clausus die Studienerfolgsquote in den betreffenden Studienfächern erhöht. Die Studienaufnahme von Absolventinnen und Absolventen war, neben dem Erfüllen eines Numerus clausus, zudem häufiger mit weiteren Zugangsbedingungen wie Motivationsschreiben, Fremdsprachennachweis, Aufnahmegespräch oder Aufnahmeprüfung verbunden. Es ist davon auszugehen, dass gerade solche Zulassungsbedingungen dazu beitragen, dass Studienbewerberinnen und Studienbewerber sich intensiver mit Studieninhalten und -anforderungen auseinandersetzen.

VIII Studieneinstiegsphase

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hatten bereits zu Studienbeginn deutlich größere Probleme als Absolventinnen und Absolventen, ihr Studium zu bewältigen. Insbesondere die Leistungsanforderungen am Studienanfang haben ihnen dabei deutlich häufiger Schwierigkeiten bereitet als den erfolgreich Examinierten. Dabei lassen sich Zusammenhänge zwischen der Bewältigung der Studieneinstiegsphase und der fachliche Vorbereitung vor Studienaufnahme feststellen: Um so bessere Vorkenntnisse und Fähigkeiten bei den Exmatrikulierten bestanden, vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften, desto seltener berichteten sie von Schwierigkeiten mit dem fachlichen Niveau und der Bewältigung des Arbeitspensums. Dies dürfte vor allem Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen betreffen, die besonders häufig am Studienbeginn Leistungsprobleme haben. Je besser zudem die Fähigkeiten der Exmatrikulierten in Bezug auf Zeitmanagement, selbständiges Arbeiten und Lernen sowie Techniken wissenschaftlichen Arbeitens bei Studienantritt waren, desto seltener waren sie vom fachlichen Niveau und dem Arbeitspensum in den ersten Wochen des Studiums überfordert. Darüber hinaus zeigt sich, dass Exmatrikulierte, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht über einen gymnasialen Weg erworben haben, am Anfang des Studiums etwas häufiger vom fachlichen Niveau überfordert waren und deutlich mehr Probleme hatten, das Arbeitspensum zu bewältigen als jene, die ein Gymnasium besucht haben.

Die Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen belegt, dass den Studienanfängerinnen und Studienanfängern eine breite Palette an Orientierungs- und Unterstützungsmaßnahmen schon bei Studienbeginn angeboten wird (Heublein et al., 2015). So werden in über drei Vierteln der Fakultäten und Fachbereiche aller untersuchten Disziplinen besondere Einführungswochen sowie in den Physik- und Informatik-Studiengängen auch Brückenkurse durchgeführt. Weit verbreitet sind ebenfalls Beratung durch Mentoren, Einführungstutorien und, vor allem an Universitäten, Kurse zur Einführung in wissenschaftliche Arbeitsmethoden.

Die Nutzung dieser speziellen Angebote ist aber nicht zufriedenstellend. Gerade bei den Kursen zur fachlichen Vorbereitung verweisen die Befunde darauf, dass Studierende, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend benötigen, zu selten teilnehmen. Exmatrikulierte mit einer vergleichsweise schlechten schulischen Mathematikvorbereitung besuchen seltener einen Mathematikbrückenkurs als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit guter Vorbereitung. In der Untersuchung wurde weiter festgestellt, dass sich kein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einzelnen Angeboten zu Studienbeginn und positiven Erfahrungen in den ersten Wochen des Studiums konstatieren lässt. Dies gilt auch für Mathematikbrückenkurse. So geben zwei Fünftel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in Natur- und Ingenieurwissenschaften, die an einen Mathematik-Vorkurs teilgenommen haben, an, dass sie zu Studienbeginn vom fachlichen Niveau überfordert waren, von denjenigen, die keinen Kurs besucht haben, trifft ein Drittel eine solche Aussage. Daraus ist allerdings nicht zu schlussfolgern, dass solche Angebote überflüssig sind. Ohne diese Maßnahmen könnte die Zahl der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher noch deutlich höher ausfallen.

Als am nützlichsten bewerten die Exmatrikulierten die Erstsemester-Tutorien, gefolgt von Kennenlernveranstaltungen und Kursen zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Insgesamt zeigen sich allerdings zwischen Nützlichkeit dieser Studieneinstiegsangebote sowie von Brückenkursen und Bewältigung des Studienanfangs keine nennenswerten Korrelationen.

Die Befunde weisen auf einen erheblichen Verbesserungsbedarf in der Gestaltung der Brückenkurse hin. Dabei kommt es darauf an, die Entsprechung von Kursstoff und Studienanforderungen weiter zu verbessern. Nicht minder wichtig ist es, diejenigen Studienbewerberinnen und Studienbewerber zur Teilnahme an den Kursen zu motivieren, bei denen der höchste Bedarf besteht. Dazu beitragen könnte u. a. ein höherer Grad an Verbindlichkeit. Schon die Selbsterfahrung in verbindlichen Tests wirkt sich positiv auf die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Vorbereitungskursen aus.

Für einen gelungenen Studieneinstieg stellen studienrelevante Informationen eine wichtige Voraussetzung dar. Der Informationsstand beider Exmatrikuliertengruppen unterscheidet sich dabei vor allem in Hinblick auf zwei Aspekte: So sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher vor Beginn des Studiums seltener als Absolventinnen und Absolventen über ihre persönliche Eignung für den gewählten Studiengang informiert gewesen, dagegen geben sie aber häufiger an, dass sie in ausreichendem Maße Informationen über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang eingeholt haben.

Insgesamt fällt allerdings der Informationsstand vor Aufnahme des Studiums bei beiden Exmatrikuliertengruppen eher gering aus. Die Mehrheit hält vor dem Hintergrund konkreter Studenerfahrungen ihre Informationen bei Studienbeginn für zu gering oder für nicht ausreichend. Angesichts dessen, dass Exmatrikulierten mit einem realistischen Bild von ihrem Studiengang und ihren persönlichen Fähigkeiten der Einstieg ins Studium leichter gelingt, ist dies ein problematischer Befund.

IX Interne Faktoren der Studiensituation

Zu den internen Einflussfaktoren des Studienabbruchs gehören das Studienverhalten, die Studienleistungen sowie die Fachidentifikation. Es zeigt sich, dass insbesondere die Fähigkeit zum eigenaktiven Studieren eine wesentliche und unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines Hochschulstudiums darstellt. Beide Exmatrikuliertengruppen waren während ihres Studiums in deutlich unterschiedlichem Ausmaß hierzu in der Lage. Nur 48% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher konnten ihr Studium selbstständig organisieren, während dies 81% der Absolventinnen und Absolventen gelungen ist.

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hatten darüber hinaus deutlich häufiger Probleme, vorhandenes Wissen in Prüfungssituationen abzurufen und ihr volles Leistungsvermögen im Studium auszuschöpfen. Das vergleichsweise passive Studienverhalten zeigt sich in allen Aspekten des Studiums und geht einher mit einer geringen Beteiligung an den Lehrveranstaltungen, einer unzureichenden Vor- und Nachbereitung der Lehrinhalte oder dem häufigen Aufschieben von Prüfungsvorbereitungen.

Für die Studienleistung von besonderer Bedeutung ist die Betreuungssituation an der Hochschule. Den Lehrenden kommt bei der Bewältigung des Studienstoffs sowie der Entwicklung von Studienmotivation und Fachidentifikation eine große Rolle zu. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher suchen deutlich seltener den Kontakt zu Lehrenden als Absolventinnen und Absolventen. Weniger als ein Viertel der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher erlebte das Verhältnis zu den Lehrenden infolgedessen als gut, während dies auf rund die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen zutrifft.

Die fehlende Kommunikation mit den Lehrenden bedeutet nicht nur Verzicht auf fachliche Betreuung, sondern ebenso mangelndes Erfahren studienmotivierender Fachidentifikation. Darüber hinaus fehlt ein direktes Feedback in Bezug auf konkrete Studienleistungen. Auch wenn die Absolventinnen und Absolventen insgesamt häufiger mit den Lehrenden im Gespräch waren, so ist doch auffällig, dass die Befragten die Sprechstunden des Lehrpersonals relativ selten genutzt haben.

Wesentlich ist die soziale Integration der Studierenden in die Hochschule. Die Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen stellen eine wichtige Möglichkeit dar, Studieninformationen und -erfahrungen auszutauschen. Zudem kann hierdurch Hilfe und Unterstützung in Problemlagen vermittelt und die Identifikation mit dem Studienfach und der Hochschule gestärkt werden. Aber nur die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher gibt an, im intensiven Gespräch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen ihres Fachbereichs gestanden zu haben, bei Absolventen trifft dies auf knapp zwei Drittel zu. Aus diesem Grund ist es ihnen auch seltener möglich gewesen, solche Kontakte als Hilfestellung für ihr Studium zu nutzen. Zugleich haben Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher deutlich mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule als zu Mitstudierenden gepflegt. 40% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher fühlten sich deshalb im Studium auf sich allein gestellt, unter den Absolventinnen und Absolventen betrifft dies auf 18%.

Eigenaktives Studieren, die Nutzung von Betreuungsmöglichkeiten, das Bemühen um Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen haben Auswirkungen auf die Studienleistungen. In der Bewältigung der fachlichen Studienanforderungen spiegeln sich letztlich alle Aspekte des Studienverhaltens wider. Deshalb kann es nicht verwundern, dass die Studienleistungen ein wesentlicher Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses sind. Auf ungenügende Studienleistungen verweist die Mehrzahl der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, sie stellen ein Schlüsselproblem des Studienabbruchs dar. Dementsprechend ordnen sich bei der Einschätzung des individuellen Leistungsniveaus auch nur 19% der Studienabbrecherinnen und

Studienabbrecher den oberen Leistungsgruppen zu, aber 64% der Absolventinnen und Absolventen. In den unteren Leistungskategorien finden sich dagegen 40% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und lediglich 7% der Absolventinnen und Absolventen. Anhaltende Leistungsprobleme von Studierenden stellen ein wichtiges Warnsignal für einen möglichen Studienabbruch dar, eine angemessene Prävention des Studienabbruchs sollte auf eine bessere Bewältigung der Leistungsanforderungen ausgerichtet sein.

Die Identifikation mit den getroffenen Studienentscheidungen – für ein Studium, eine bestimmte Hochschule und ein bestimmtes Studienfach – beeinflusst den Studienerfolg in hohem Maße. Insbesondere die Identifikation mit dem Studienfach ist dabei von besonderer Bedeutung. Erneut vor die Wahl gestellt, würden sich Absolventinnen und Absolventen deutlich häufiger als Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher wieder für ein Studium, die gleiche Hochschule und dasselbe Studienfach entscheiden. So sind beispielsweise 61% der Absolventinnen und Absolventen, aber nur 26% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im Rückblick noch davon überzeugt, die richtige Fachwahl getroffen zu haben. Für alle Exmatrikulierte lässt sich dabei nachweisen, dass eine starke Fachverbundenheit sowohl die Studienleistungen, ein eigenaktives Studienverhalten als auch das Streben nach Kontakt zu den Lehrenden und den Kommilitonen fördert.

X Externe Faktoren der Studiensituation

Über alle Aspekte der Studienbedingungen fällt unter den Befragten nur eine Minderheit ein positives Urteil, wobei die erfolglos Studierenden die meisten Aspekte in der Regel besonders kritisch bewerten. Vor allem die Gliederung des Studienaufbaus und die mangelnde Klarheit der Studienanforderungen werden von ihnen in überdurchschnittlichem Maße als problematisch eingeschätzt. Das Zurechtkommen mit den Studienbedingungen ist sowohl für das Studienverhalten als auch für die Fachidentifikation von Bedeutung. Insbesondere Exmatrikulierte, die den Studienaufbau als gut gegliedert einschätzen und die Studienanforderungen als klar vorgegeben empfinden, studieren auch deutlich häufiger eigenaktiv als jene Exmatrikulierte, die in dieser Hinsicht ein negatives Urteil fällen.

Die Fakultäten und Fachbereiche in den untersuchten Fächern bieten Studierenden mit Studienproblemen eine Vielzahl von Unterstützungsmaßnahmen während des Studiums an, dazu zählen in besonderer Weise Tutorien und Studienfachberatung (Heublein et al., 2015). An den Fachhochschulen steht dabei noch ein umfangreicheres Angebot als an Universitäten zur Verfügung. Neben den genannten Maßnahmen sind bei ihnen auch Didaktikweiterbildung für Lehrende und Arbeit mit kleinen Lerngruppen weit verbreitet. Allerdings haben viele Lehrende Zweifel an der Nützlichkeit der von ihnen angebotenen Unterstützungen. Tutorien werden z. B. nur von der Hälfte der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen, die ein solches Angebot unterbreiten, als hilfreich für die Verbesserung des Studienerfolgs eingeschätzt. Ursachen für diese Skepsis sind u. a. in ihren Zweifeln an der Studierfähigkeit begründet. Zu viele Studierende sind aus ihrer Sicht nicht in der Lage, sich die Angebote eigenaktiv zu erschließen. Allerdings reflektieren die betreffenden Fakultäten und Fachbereiche auch kaum die Notwendigkeit, den Studierenden ein solches Studienverhalten zu vermitteln. Vor allem in BWL und Informatik herrscht jeweils bei rund zwei Drittel der Fakultäten und Fachbereiche die Meinung vor, dass Verantwortung für den Studienerfolg vorrangig bei den Studierenden selbst liegt.

Welche Bedeutung einem eigenaktiven Studium zukommt, zeigt sich auch daran, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher nicht häufiger als Absolventinnen und Absolventen Beratungsangebote wahrgenommen haben, obwohl bei ihnen im Studienverlauf häufiger Prob-

leme auftreten. Unabhängig von den verschiedenen Beratungsmöglichkeiten hat zumeist deutlich weniger als die Hälfte der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hier Hilfe gesucht. Trotz ihrer Schwierigkeiten im Studium verhindert u. a. ihre mangelnde Eigenaktivität die Inanspruchnahme von relevanten Unterstützungsangeboten.

Die Lebensbedingungen während des Studiums sind eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums. Sie haben entscheidenden Einfluss darauf, wieviel Zeit die Studierenden für das Studium aufbringen können. Wesentliche Dimensionen der Lebensbedingungen sind dabei studienbegleitende Erwerbstätigkeit, die Art der Studienfinanzierung und die Wohnsituation. Im Hinblick auf Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit lässt sich konstatieren, dass 71% der Absolventinnen und Absolventen, jedoch nur 47% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher einem studienbegleitenden Nebenjob nachgingen. Dieser Befund ist zum einen darauf zurückzuführen, dass mit zunehmender Studiendauer der Anteil der erwerbstätigen Studierenden stetig steigt, Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher aber häufig schon in den ersten Semestern die Hochschule verlassen. Zum anderen erlauben ihnen die Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Studienanforderungen keine solche Erwerbstätigkeit. Erwerbstätigkeit stellt somit nicht grundsätzlich einen Risikofaktor für die Aufgabe eines Studiums dar.

Von zentraler Bedeutung für den Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg ist sowohl der wöchentliche Zeitaufwand als auch die fachliche Nähe der Erwerbstätigkeit. Im Vergleich zu erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen haben erwerbstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher deutlich mehr Stunden pro Woche für Erwerbstätigkeit aufgewandt. Eine sehr intensive studienbegleitende Erwerbstätigkeit kann jedoch in Konflikt mit den Anforderungen eines Vollzeitstudiums geraten und infolgedessen ein Studienabbruchrisiko darstellen. Zudem weist bei ihnen der Nebenjob deutlich seltener einen Bezug zum Studium auf. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass sie aufgrund ihrer im Durchschnitt schlechteren Studienleistungen seltener z.B. eine Stelle als studentische Hilfskraft an der Hochschule bekommen. Die fachliche Nähe einer Erwerbstätigkeit erweist sich aber für den Studienerfolg als durchaus förderlich.

Die beiden Exmatrikuliertengruppen unterscheiden sich darüber hinaus auch deutlich in Bezug auf die Art und Weise der Studienfinanzierung. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen häufiger BAföG bezogen. Auch konnten sie zur Finanzierung ihres Studiums seltener auf finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Dementsprechend ist die Studienfinanzierung bei ihnen auch häufiger von Problemen gekennzeichnet. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass finanzielle Gründe als Hauptgrund des Studienabbruchs im Vergleich zu 2008 von 19% auf 11% deutlich zurückgegangen ist.

Neben studienbegleitender Erwerbstätigkeit und der Studienfinanzierung stellt die Wohnsituation einen weiteren Aspekt der Lebensbedingungen dar, der für den Studienerfolg eine Rolle spielt. Sowohl das Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort als auch lange Fahrzeiten zur Hochschule erhöhen das Abbruchrisiko. So haben Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen häufiger nicht am Hochschulort gewohnt und mussten daher längere Wegstrecken zur Hochschule bewältigen. Das führt dazu, dass ihnen zum einen weniger Zeit für die Bewältigung der Studienaufgaben zur Verfügung stand, und sie zum anderen aufgrund der selteneren Anwesenheit an der Hochschule in geringerem Maße an der Hochschule integriert waren.

XI Tätigkeit nach Studienabbruch

Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation haben 43% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher eine (schulische oder duale) Berufsausbildung aufgenommen, insgesamt 31% gehen einer Erwerbstätigkeit. Ein kleiner Teil von ihnen befindet sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit wie einem Praktikum (4%) oder einer Familientätigkeit/Elternzeit (2%). Mit 11% sind Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher etwas häufiger arbeitslos als Absolventinnen und Absolventen mit 7%. Gegenüber der Befragung des Exmatrikuliertenjahrgangs 2008 ist damit die Neigung, nach dem Studienabbruch eine Berufsausbildung aufzunehmen, deutlich gestiegen (von 22% auf 43%), gleichzeitig gehen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher zum Befragungszeitpunkt seltener einer Berufstätigkeit nach (2008: 41%, 2015: 31%). Ein geringerer Anteil von ihnen ist zudem ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule arbeitslos (2008: 15%, 2015: 11%).

Für den weiteren Werdegang sind berufliche Vorerfahrungen von Bedeutung: Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die über eine vor Studienaufnahme abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sind ein halbes Jahr nach Exmatrikulation überdurchschnittlich oft erwerbstätig (64%), während sich diejenigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung besonders häufig in einer Berufsausbildung befinden (52%).

Die nach Studienabbruch ausgeübte Tätigkeit unterscheidet sich auch nach dem ausschlaggebenden Grund des Studienabbruchs. Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die ihr Studium vor allem wegen einer beruflichen Alternative oder aufgrund des Wunsches nach praktischer Tätigkeit aufgeben, sind überdurchschnittlich häufig in eine Berufsausbildung übergegangen. Erfolgte der Studienabbruch hingegen in erster Linie aus finanziellen Gründen, hat ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule mehr als die Hälfte der Exmatrikulierten eine Berufstätigkeit aufgenommen und nur jeder Vierte befindet sich in einer Berufsausbildung.

Ein wesentlicher Teil der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher vollzieht den Studienabbruch erst dann, wenn die berufliche Alternative bereits feststeht. Etwa zwei Drittel von denjenigen, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in einer Berufsausbildung oder berufstätig sind, haben sich schon vor der Exmatrikulation dafür entschieden. Besonders häufig trifft dies auf jene zu, die eine duale Berufsausbildung oder eine unbefristete Beschäftigung aufgenommen haben.

XII Wege zur derzeitigen Tätigkeit

Im Zuge der Entscheidung für die nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit informieren sich Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher vor allem über Freunde und Bekannte, eigene Recherchen auf Homepages von Firmen oder Gespräche mit Eltern und Verwandten. Diese Informationsquellen werden im Rückblick zudem am häufigsten als nützlich für die Entscheidungsfindung eingeschätzt. Im Gegensatz dazu spielen die meisten institutionalisierten Beratungsangebote eine geringere Rolle. 34% der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher haben sich an eine Arbeitsagentur gewandt, 10% an eine Studienberatung an Hochschulen, 8% an sonstige Beratungsstellen und 2% an Career Center. Viele Beratungseinrichtungen berichten zudem von unzureichender Eigeninitiative bzw. mangelndem Engagement auf Seiten der beratungssuchenden Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, was sich wiederum nachteilig auf den Beratungserfolg auswirken kann.

Die häufigsten Wege, auf denen Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher zu ihrer nach Exmatrikulation ausgeübten Tätigkeit gelangt sind, verliefen über eine Bewerbung auf eine Stellenanzeige, über eigene Initiative bzw. eigenes Inserat sowie über Eltern, Verwandte oder Freunde. Nur selten spielte die Vermittlung durch eine Beratungseinrichtung eine Rolle: Lediglich 6%

der Studienabbrecher fanden ihre Tätigkeit durch Vermittlung der Arbeitsagentur, jeweils 2% waren über eine private Arbeits- und Jobvermittlung bzw. eine Vermittlung der Industrie- und Handelskammer bzw. Handwerkskammer erfolgreich.

XIII Angebote der Beratungseinrichtungen

Die Ergebnisse einer Befragung der relevanten Beratungsinstitutionen zeigen, dass für einen Großteil von ihnen Studierende mit Abbruchgefährdung zu einer der Zielgruppen ihres Angebotes zählen: 91% der Studienberatungen, 95% der Arbeitsagenturen sowie 93% der sonstigen Beratungseinrichtungen. Unter den Career Center liegt der Anteil mit 63% deutlich niedriger. Allerdings wurden die Einrichtungen in unterschiedlichem Maße von gefährdeten Studierenden und Studienabbrechern aufgesucht. Die Beratungen schätzen diesen Anteil gemessen an alle Interessenten im Mittel auf 48%.

Den verschiedenen Beratungsinstitutionen kommen dabei unterschiedliche Rollen zu. Deutliche Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen den hochschulnahen Beratungseinrichtungen (Studienberatungen und Career Center) auf der einen Seite sowie den Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen auf der anderen Seite. So beschreiben hochschulnahe Einrichtungen ihr Angebot überwiegend als auf das Studium bzw. auf die Unterstützung für ein Erreichen eines Hochschulabschlusses fokussiert. Diese hochschulnahen Beratungseinrichtungen werden erwartungsgemäß noch während des Studiums besonders häufig wegen studienbezogener Probleme aufgesucht. Bei Einrichtungen außerhalb der Hochschulen ist dagegen häufig der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung bzw. die Erarbeitung von konkreten beruflichen Alternativen nach dem Studienabbruch das zentrale Anliegen.

Auf die Frage, ob es für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher ausreichend Beratungsangebote gibt, zeigt sich ein differenziertes Meinungsbild. Die überwiegende Mehrheit der Arbeitsagenturen (67%) und der Studienberatungen (52%) halten ihr Angebot für ausreichend. Sie sehen sich der bestehenden Beratungsnachfrage durch abbruchgefährdete Studierenden gewachsen. Eine andere Situation liegt bei den Career Center und sonstigen Beratungseinrichtungen vor, die ihre Situation eher kritisch bewerten. Nach deren mehrheitlicher Einschätzung sind weitere Angebote notwendig.

Die Beratungseinrichtungen sehen sich mit verschiedenen Problemen konfrontiert: Problematisiert wird insbesondere die aus Sicht der Beratungen geringe Bekanntheit und Inanspruchnahme ihrer Angebote, die sich auch in den Befunden der Exmatrikuliertenbefragung widerspiegelt. Viele Einrichtungen berichten zudem von unzureichender Eigeninitiative bzw. mangelndem Engagement auf Seiten der beratungssuchenden Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, was sich wiederum nachteilig auf den Beratungserfolg auswirken kann.

XIV Zufriedenheit und Zukunftspläne

Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher sind ein halbes Jahr nach Exmatrikulation mit ihrer beruflichen Tätigkeit hinsichtlich der meisten Aspekte mindestens ebenso häufig zufrieden wie Absolventinnen und Absolventen. Bezüglich einiger Aspekte wie den Arbeitsbedingungen sowie den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten fällt die Zufriedenheit sogar höher aus. Die Zufriedenheit fällt bei denjenigen, die ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis aufgenommen haben, hinsichtlich der meisten Aspekte beruflicher Zufriedenheit höher aus als im Falle einer befristeten Beschäftigung. Die berufliche Zufriedenheit hängt dabei allerdings stark mit der Art der Tätigkeit zusammen: Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, die eine Berufsausbildung

aufgenommen haben, sind in allen abgefragten Dimensionen deutlich häufiger zufrieden als erwerbstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher.

Die in der Gesamtbetrachtung festgestellte hohe berufliche Zufriedenheit ist im Wesentlichen auf die hohen Zufriedenheit von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern in beruflicher Ausbildung zurückzuführen. Mit Blick auf die Gruppe der berufstätigen Exmatrikulierten zeigt sich ein gegenteiliger Befund: Erwerbstätige Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher äußern sich seltener zufrieden mit ihrer Tätigkeit als Absolventinnen und Absolventen, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule berufstätig sind. Insbesondere gilt dies hinsichtlich der Tätigkeitsinhalte, der Karrieremöglichkeiten, der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, dem Einkommen sowie der gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Tätigkeit.

Mit Blick auf die Zukunftspläne der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher zeigt sich, dass 28% ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in Betracht ziehen, erneut ein Studium aufzunehmen. 36% beabsichtigen die Aufnahme bzw. Fortführung einer Berufstätigkeit (als Angestellter, Beamter oder Selbstständiger). Diejenigen, die eine schulische oder duale Berufsausbildung aufgenommen haben, planen überdurchschnittlich häufig, nach ihrer Ausbildung berufstätig zu werden oder eine längere Fortbildung zu absolvieren. Diejenigen mit einer befristeten Beschäftigung wollen überdurchschnittlich häufig erneut ein Hochschulstudium aufnehmen. Für diese Gruppe könnte die derzeitige Tätigkeit möglicherweise eine Übergangstätigkeit darstellen. Bei Studienabbrechern, die einer unbefristeten Beschäftigung nachgehen, liegt der Fokus hingegen häufiger auf der Fortführung der aktuellen Tätigkeit und einer längeren beruflichen Fortbildung.

XV Umfang des Studienabbruchs

Die Studienabbruchquote für die deutschen Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Jahre 2010 und 2011 (Bezugsjahrgang: Absolventen 2014) in einem Bachelorstudium über alle Hochschularten und Fächergruppen liegt bei 29%. Damit verbleibt sie in etwa auf einem Niveau, das bereits für die Studienanfängerinnen und Studienanfänger von 2006 bis 2009 (Absolventenjahrgänge 2010 und 2012) ermittelt wurde.

Während sich die Abbruchquote an den Universitäten im Bachelorstudium von 33% auf 32% verringerte, ist der Wert bei den Fachhochschulen von 23% auf 27% gestiegen. Einerseits ergibt sich dieser Anstieg aus einer Erhöhung des Anteils der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in den vergleichsweise „abbruchintensiven“ Ingenieurwissenschaften bei gleichzeitiger Verringerung des Anteils der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in den relativ „abbrucharmen“ Wirtschaftswissenschaften. Andererseits hat dazu vor allem auch der Anstieg der Abbruchquote in Mathematik und Naturwissenschaften (von 34% auf 42%) sowie in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (von 15% auf 19%) beigetragen. In den Ingenieurwissenschaften ist dies nicht in diesem Maße der Fall, hier bleiben die Abbruchwerte mit 33% im Wesentlichen konstant.

Im Bachelorstudium an den Universitäten kam es zu einer Verringerung der Studienabbruchwerte in Ingenieurwissenschaften (von 36% auf 32%) sowie in Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (von 30% auf 28%). Erhöht hat sich dagegen die Abbruchquote in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (von 27% auf 30%). In Mathematik und Naturwissenschaften (39%) sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften (30%) blieb der Abbruchwert unverändert.

Im Masterstudium sind erhöhte Studienabbruchquoten sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen festzustellen. Die Abbruchquote liegt bezogen auf die Masterstudienanfänger des Jahrs 2012 an Universitäten bei 15%, nach 11% für die Masterstudienanfänger des Jahrs 2010. Dieser Entwicklung liegt eine Zunahme des Studienabbruchs in Sprach- und Kulturwissenschaften (von 15% auf 26%) sowie in Mathematik und Naturwissenschaften (von 5% auf 10%) und ein gleich-

zeitiger Rückgang des Studienabbruchs in den Ingenieurwissenschaften (von 12% auf 4%) zugrunde. In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verbleibt der Studienabbruch bei 20%.

Noch deutlicher als an den Universitäten hat sich der Anteil an Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern im Masterstudium an den Fachhochschulen erhöht. Hier beläuft sich die Abbruchquote auf 19%, zwölf Prozentpunkte über dem Wert für die Masterstudienanfänger des Jahres 2010. Auch hier gibt es enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern: In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist es dabei zu einer Erhöhung von 8% auf 24% gekommen. Ähnliche Steigerungen finden sich in Mathematik und Naturwissenschaften, von 3% auf 19%, sowie in Ingenieurwissenschaften, von 7% auf 15%. Es ist zu vermuten, dass die Veränderungen zum einen mit der deutlich erhöhten Zahl an Masterstudierenden im Zusammenhang steht, zum anderen mit dem vorläufigen Verbleib der Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Studierendensstatus bis sich für sie berufliche Möglichkeiten eröffnen.

In den Staatsexamensstudiengängen Medizin und Lehramt ist nach wie vor mit 11% bzw. 13% ein unterdurchschnittlicher Studienabbruch zu registrieren. Auch in den Rechtswissenschaften ist es zu keinen wesentlichen Veränderungen gekommen. Der Studienabbruch beträgt hier 24%.

Bei Bildungsausländern (Ausländer mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Ausland) wie Bildungsinländern (Ausländer mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland) fällt der Studienabbruch überdurchschnittlich aus. Im Bachelorstudium liegt die Studienabbruchquote im Wesentlichen unverändert bei 41% (Bildungsausländer) bzw. 43% (Bildungsinländer). Im Masterstudium ist der Studienabbruch bei den Bildungsausländern mit deren wachsender Zahl stark von 9% auf 28% gestiegen, für die Bildungsinländer beträgt dieser Wert 31%.

Die Berechnung der Studienabbruchquoten erfolgt dabei mit Hilfe eines Kohortenvergleichsverfahrens, dem die Daten der amtlichen Studierenden- und Prüfungsstatistik zugrunde liegen.

XVI Mögliche präventive Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs

Die Untersuchung zeigt, dass es sich bei der Studienaufgabe um ein komplexes Phänomen handelt, das sich nicht auf einen einzelnen Grund zurückführen lässt. Präventives Handeln muss daher diese Erkenntnis berücksichtigen. Gefragt sind hier die unterschiedlichen Akteure: die Schulen und Hochschulen, die Studierenden sowie die Beratungsinstitutionen.

Für den Studienerfolg gibt es dabei im Wesentlichen zwei Stellschrauben: Verbesserung der Studienvoraussetzungen und Studienfähigkeiten der Studierenden sowie angemessenere Gestaltung von Studienanforderungen und Studienbedingungen. Die im Folgenden dargestellten Beispiele für erfolgssichernde Aktivitäten ergeben sich aus den oben dargestellten Ergebnissen:

1. Im Bereich der Schulbildung

- Schulen, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen, sollten ausreichende fachliche Voraussetzungen und Kompetenzen für ein eigenständiges Studium sowie wissenschaftliche Grundlagen vermitteln, um so die Studierfähigkeit der Schulabsolventen zu verbessern.
- Sie sollten auf mögliche Beratungsangebote für den nachschulischen Werdegang hinweisen und dabei Studium und Berufsausbildung gleichwertig behandeln.
- Auch sollte bereits während der Schulzeit in den Schulen auf Angebote hingewiesen werden, die einerseits Studienanforderungen verdeutlichen können und andererseits erste praktische Studien- oder Berufserfahrungen vermitteln: z.B. Probestudium, Angebote für Sommerschulen sowie Arbeits- und Laborpraktika.

2. Für die Hochschulen

- Das breite Angebot zur fachlichen Vorbereitung beim Studienübergang, vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, sollte weiter entwickelt werden.
- Ein positiver Ertrag von Vor- und Brückenkursen kann erhöht werden, wenn der Kursstoff sich optimal an den Studienanforderungen orientiert und es gelingt, die Teilnahme derjenigen Studieninteressierten zu erhöhen, bei denen der höchste Bedarf besteht.
- Angesichts starker Unterschiede in der Studienvorbereitung sollten die Hochschulen z. B. mit Hilfe von Eingangsübungen den Kenntnis- und Fähigkeitsstand der Studieninteressierten analysieren, um zielgerichtete Angebote auf bestehende Defizite etablieren zu können.
- Neben den Angeboten zu Beginn eines Studiums sollte die Kommunikation zwischen den Lehrenden und Studierenden verstärkt werden. In diesen Gesprächen sollten Rückmeldungen über den Leistungsstand erfolgen. Darüber hinaus wären Absprachen über die Gestaltung des weiteren Studienverlaufs sowie Hinweise auf Unterstützungsangebote zielführend.
- Empfehlenswert ist der Ausbau von Möglichkeiten direkter Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden, z. B. durch Mentoren oder im Rahmen von Forschungs- und sonstigen Arbeits- und Lerngruppen.
- Praxis- und Forschungsbezüge in der Lehre führen zur Stärkung der Studienmotivation und besseren Identifikation mit dem Studienfach. Sie sollten weiter ausgebaut werden, auch sollte ein Ausbau anderer Studienformate wie z. B. duales Studium in Betracht gezogen werden.
- Vor dem Hintergrund, dass neben Leistungsproblemen auch finanzielle Probleme zum Studienabbruch führen können, sollten Informationen über Studienfinanzierungsmöglichkeiten und über die Gefahren extensiver Erwerbstätigkeit bei Einführungsveranstaltungen sowie bei den Beratungsgesprächen diskutiert werden.

3. Für Studieninteressierte, Studierende und Studienabbrecher

- Schulabsolventen sollten sich umfassend bzgl. der Möglichkeiten des nachschulischen Weges (Studium und berufliche Ausbildung) informieren. In diesem Rahmen ist auch die Erprobung eigener Interessen wichtig. Die von vielen Hochschulen angebotenen Tests zum Wissensstand sollten eigeninitiativ genutzt werden.
- Angebotene Brückenkurse sollten intensiver wahrgenommen werden, um mögliche Defizite auszugleichen.
- Detaillierte Informationen zu Studieninhalten und Studienanforderungen sollten eingeholt werden.
- Empfehlenswert ist darüber hinaus ein aktiver Austausch mit Lehrenden, Mentoren und Kommilitoninnen und Kommilitonen zur Studiengestaltung. Hierzu dienen insbesondere auch die Mitarbeit in studentischen Lerngruppen und der Aufbau eines eigenen Netzwerkes unter den Mitstudierenden.
- Wichtig ist eine frühzeitige Nutzung aller Angebote der hochschulnahen sowie sonstigen Beratungseinrichtungen in Bezug auf Studienprobleme.

4. Für die Beratungseinrichtungen

- Eine bessere und umfassendere Information der Studierenden über die Beratungsmöglichkeiten würde zu einer intensiveren und rechtzeitigen Nutzung der Angebote führen.
- Für die Entwicklung neuer berufs- und bildungsbezogener Orientierungen nach Studienabbruch sind weitere passgenaue Angebote, die auch unter den verschiedenen Beratungseinrichtungen abgestimmt werden sollten, zu entwickeln.

- Empfehlenswert sind eine gute Vernetzung der unterschiedlichen Beratungseinrichtungen und die Zusammenarbeit der Beratungseinrichtungen mit den Lehrenden.

1 Einleitung

Die Sicherung des Studienerfolgs gehört zu den zentralen Zielsetzungen derzeitiger Reformbemühungen im Hochschulbereich. Insbesondere im Zuge des „Qualitätspakts Lehre“ wurden in den vergangenen Jahren bereits vielfältige hochschulpolitische Maßnahmen gefördert, die auf die Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen abzielen. Die hohe Bedeutung, die der Erhöhung des Studienerfolgs an deutschen Hochschulen beigemessen wird, ergibt sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines steigenden Bedarfs der deutschen Wirtschaft an akademisch ausgebildeten Fachkräften. Zur Sicherung dieser Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften kann in Anbetracht der zu erwartenden demografischen Entwicklung, die perspektivisch einen Rückgang der aktuell noch vergleichsweise hohen Zahl an Studienanfängern in Deutschland zur Folge haben könnte, der Fokus hochschulpolitischer Maßnahmen dabei nicht allein auf einer Erhöhung der Studienanfängerzahlen liegen. Vielmehr gewinnt die Senkung von Studienabbruchquoten und damit einer effizienteren Ausschöpfung der im Hochschulsystem vorhandenen Potentiale und Ressourcen an Bedeutung. Zur Realisierung entsprechender Vorhaben sind letztlich nicht nur gesicherte Erkenntnisse über das Ausmaß des Studienabbruchs an deutschen Hochschulen sondern auch über seine Bedingungen und Ursachen notwendig.

Neben dem Bestreben, den Studienerfolg zu erhöhen bzw. dem Studienabbruch präventiv entgegenzuwirken, gerät in der bildungspolitischen Debatte der vergangenen Jahre jedoch auch die Frage nach dem beruflichen Verbleib von Studienabbrechern zunehmend in den Fokus. Mit Blick auf diejenigen Exmatrikulierten, die sich (zumindest vorerst) gegen die Fortführung eines Hochschulstudiums entscheiden, stellt sich insbesondere die Frage, welche beruflichen Alternativen sich für Studienabbrecher ergeben und inwieweit die Einmündung in neue berufliche Tätigkeitsfelder gelingt. Ein besonderes Augenmerk liegt in diesem Zusammenhang auf der Gewinnung von Studienabbrechern für das Berufsbildungssystem. Vor dem Hintergrund einer zuletzt zunehmenden Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen in einigen Bereichen (vgl. BIBB 2015, Troltsch et al. 2012) wird darin auch eine Möglichkeit gesehen, einem potentiellen Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften entgegenzuwirken. Um die Exmatrikulierten adäquat und möglichst frühzeitig in ihrer beruflichen Neuorientierung zu unterstützen und damit einen reibungslosen Übergang in neue Tätigkeitsfelder zu ermöglichen, kommt nicht zuletzt auch einem fundierten Beratungs- und Unterstützungsangebot eine wichtige Bedeutung zu.

Mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die vorliegende bundesweite Studie zum Studienabbruch an deutschen Hochschulen durchgeführt. Die Untersuchung verfolgt mehrere Ziele: Neben der Bestimmung des Umfangs des Studienabbruchs anhand von Studienabbruchquoten steht dabei vor allem die Erkundung von Motiven und Ursachen des Studienabbruchs im Mittelpunkt. Schließlich nimmt die Exmatrikuliertenstudie auch den beruflichen Verbleib von Studienabbrechern sowie deren Zukunftspläne in den Blick. An ausgewählten Stellen des Berichts ist es zudem möglich, Vergleiche zu vorangegangenen DZHW-Exmatrikuliertenstudien zu ziehen und so bestimmte Entwicklungen im Zeitverlauf darzustellen.

Im Kapitel 2 des Berichts werden zunächst die Methodik sowie die Anlage der zugrundeliegenden Untersuchung erläutert. Dabei wird auf die Entwicklung des Befragungsinstrumentariums, die Ziehung der Stichprobe, die Durchführung der Befragung, die Bildung zentraler Differenzierungsmerkmale und das methodische Vorgehen im vorliegenden Bericht eingegangen. Das 3. Kapitel

gibt eine Darstellung des theoretischen Hintergrunds der Studie, einschließlich einer kurzgefassten Beschreibung des Modells des Studienabbruchprozesses, das den Analysen zugrunde liegt.

Im 4. Kapitel folgt eine ausführliche Darstellung der von Studienabbrechern genannten Motive für ihre Entscheidung, die Hochschule zu verlassen. Diese Abbruchmotive sind auf der Basis einer Faktorenanalyse klassifiziert und zu Gruppen von Motiven zusammengefasst. Die Darstellung der Studienabbruchmotive wird im Bericht vorangestellt, da die Motivationstypen des Studienabbruchs als ein zentrales differenzierendes Merkmal in den weiteren Analysen der folgenden Kapitel Anwendung finden. Neben den Motiven des Studienabbruchs erörtert das vierte Kapitel zudem die Studiendauer bis zum Studienabbruch.

Die Kapitel 5 bis 8 wenden sich den zentralen Einflussfaktoren des Studienabbruchs zu. Untersucht wird jeweils, auf welche Weise und in welchem Maße bestimmte Bedingungskonstellationen gegenwärtig Einfluss auf den Studienabbruch nehmen. Im Zentrum des 5. Kapitels stehen dabei Merkmale der Studienvorphase. Dazu gehören neben der Bildungsherkunft und den verschiedenen Bildungswegen auch die schulischen Voraussetzungen sowie fachliche Erfahrungen, die durch eine Berufsausbildung gewonnen werden.

Im 6. Kapitel werden Motive der Studienfachwahl sowie Zulassungsbedingungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Studienerfolg untersucht. Daran anschließend widmet sich Kapitel 7 ausgewählten Merkmalen der Studienvorphase. In diesem Zusammenhang werden die Bewältigung des Studieneinstiegs von Studienabbrechern und Absolventen sowie Unterschiede in Bezug auf die Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn und die Informiertheit vor Studienaufnahme näher betrachtet.

Kapitel 8 beschäftigt sich mit wesentlichen internen und externen Einflussfaktoren der aktuellen Studiensituation. Das Studienverhalten, die Studienleistungen und die Fachidentifikation werden dabei als interne Einflussgrößen untersucht, die Studienbedingungen, die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, die Lebensbedingungen während des Studiums sowie Alternativen zum Studium werden als externe Einflussfaktoren in die Analyse einbezogen.

Das 9. Kapitel widmet sich schließlich der Tätigkeit ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation. Dabei werden auch der konkrete Weg in neue Qualifikations- und Berufsperspektiven – insbesondere die Nutzung verschiedener Informationsquellen bei der beruflichen Neuorientierung – sowie die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit betrachtet. Des Weiteren wendet sich das 9. Kapitel in einem Exkurs einer bundesweiten Befragung von Beratungseinrichtungen zu, welche die Befunde der Exmatrikuliertenstudie zur Beratungssituation von Studienabbrechern um die Perspektive der beratenden Instanzen selbst ergänzt. Im Fokus stehen hierbei neben einer Charakterisierung von bestehenden Angeboten und Beratungsmöglichkeiten der verschiedenen Beratungseinrichtungen und dessen Inanspruchnahme durch studienabbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher unter anderem auch die Gründe, aus denen (potenzielle) Studienabbrecher in die Beratung kommen sowie die Probleme, die im Zusammenhang mit der Beratungstätigkeit auftreten. Abschließend werden im neunten Kapitel die weiteren beruflichen Pläne der Studienabbrecher betrachtet.

Im abschließenden 10. Kapitel werden die Ergebnisse der neuesten DZHW-Berechnungen zum Umfang des Studienabbruchs auf Basis des Absolventenjahrgangs 2014 vorgestellt. Die entsprechenden Studienabbruchquoten wurden dabei für deutsche Studierende im Bachelor- und Masterstudium sowie in den Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden, ermittelt. Darüber hinaus konnten Werte für Bildungsausländer und Bildungsinländer im Bachelor- und Masterstudium berechnet werden.

Im Interesse der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden keine geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen verwendet. Auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen wird dementsprechend verzichtet. Wenn dies möglich ist, so werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Anderenfalls schließt die gewählte männliche Form eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

2 Anlage der Untersuchung

Die durchgeführte Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs umfasst mehrere Module, denen ein theoretisches Verständnis des Studienabbruchprozesses als Passungsfrage von Individuum und Institution zugrunde liegt (siehe Kapitel 3). Studienabbruch ergibt sich demnach aus der mangelnden Korrespondenz von individuellen Studienvoraussetzungen und Studierweisen auf der einen Seite und bestimmten institutionellen Studienbedingungen und -anforderungen auf der anderen Seite. Für die Analyse der Ursachen des Studienabbruchs bedarf es daher einer komplexen Herangehensweise, bei der Studienabbruch als ein mehrdimensionaler Prozess verstanden wird. Die Projektanlage gewährleistet, dass die unterschiedlichen Untersuchungsmodule, die sich jeweils spezifischen Aspekten der Verursachung als auch des Vermeidens von Studienabbruch zuwenden, aufeinander bezogen werden können.

Projektmodule der Untersuchung

Kernbestandteil des Projekts ist dabei die Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 an deutschen Hochschulen (bzw. bei einigen wenigen Hochschulen des Sommersemesters 2013). Der vorliegende Bericht stellt vor allem die Befunde dieser Befragung vor. Der Exmatrikuliertenbefragung ist die Erarbeitung eines theoretischen Modells vom Studienabbruchprozess (siehe Kapitel 3) sowie die Ermittlung qualitativer Befunde zum Studienabbruch in bestimmten Studierendengruppen vorausgegangen. Ein weiteres Projektmodul der Untersuchung ist die Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen ausgewählter Fachkulturen zur Qualitätssicherung im Bachelorstudium (Heublein et al., 2015). Bei den ausgewählten Studienbereichen handelt es sich an Universitäten um Betriebswirtschaftslehre, Germanistik und Physik sowie an Fachhochschulen um Betriebswirtschaftslehre und Informatik. Diese Befragung diente vor allem der Erfassung des aktuellen Standes von bestimmten institutionellen Bedingungen und Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs. Darüber hinaus fand als weiteres Projektmodul im Rahmen der vorliegenden Erhebung eine Befragung von Beratungseinrichtungen statt. Diese Teilstudie verfolgte das Ziel, die Beratungssituation von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern¹ zu erkunden und Maßnahmen, bestehende Probleme und Unterstützungsbedarf der betreffenden Einrichtungen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern zu analysieren. Damit wird auch das Verständnis des Studienabbruchs an den befragten Institutionen und deren Einfluss auf Studienabbruchentscheidungen erfasst. In die Befragung der Studienberatungen, Career Services, Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen wurden dabei ausschließlich jene Hochschulen bzw. Hochschulstandorte einbezogen, die zur Stichprobe der Exmatrikuliertenbefragung gehören. Ein weiteres Modul ist die Berechnung von differenzierten Studienabbruchquoten auf Basis des Absolventenjahrganges 2014. Die Studienabbruchquoten basieren ausschließlich auf statistischen Berechnungen und sind nicht mit den Befragungen zur Ermittlung der Gründe des Studienabbruchs verknüpft. Die berechneten Werte umfassen für deutsche Studierende die Studienabbruchquoten im Bachelor-, Staatsexamens- und Masterstudium jeweils differenziert nach Hochschulart und ausgewählten Fächergruppen. Zusätzlich werden auch Quoten für Bildungsinländer und Bildungsausländer in Bachelor- und Masterstudiengängen ausgewiesen.

¹ Im Interesse der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden keine geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen verwendet. Auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen wird dementsprechend verzichtet. Wenn dies möglich ist, so werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Andernfalls schließt die gewählte männliche Form eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

Entwicklung des Fragebogens

Der Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs liegt eine schriftliche Datenerhebung auf der Basis einer repräsentativen Stichprobe von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 mittels eines standardisierten Fragebogens zugrunde. Im Rahmen der Fragebogenerstellung wurden vorbereitend zum einen problemzentrierte Interviews mit Studienabbrechern verschiedener Fachrichtungen geführt. Die Interviews, die auf Basis eines Leitfadens geführt wurden, dienten vorrangig dem Zweck, neue Entwicklungen und Bedingungsgefüge zu erkunden, die für den Studienabbruch relevant sind. Zum anderen fand auch eine intensive Auseinandersetzung mit dem internationalen Forschungsstand auf dem Gebiet der Studienabbruchforschung statt. Auf der Basis dieser Recherche zu den bestehenden theoretischen Ansätzen und vorhandenen empirischen Untersuchungen wurde in einem gesonderten Modul ein Modell vom Studienabbruchprozess entwickelt (Heublein, 2014).² Diesem Modell liegt ein komplexes Verständnis des Studienabbruchs als ein mehrdimensionaler Prozess zugrunde, der in verschiedenen Phasen durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Bei der Entwicklung des Instrumentariums für den Fragebogen spielten sowohl die Interviews mit Studienabbrechern als auch das theoretische Modell des Studienabbruchprozesses eine zentrale Rolle.

Stichprobenziehung

Die Ziehung der Stichprobe für die schriftliche Befragung der Exmatrikulierten erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurde eine Klumpenstichprobe von Hochschulen gezogen. Die Grundgesamtheit der Klumpenstichprobe stellte die Gesamtheit der staatlichen Hochschulen dar. Verwaltungshochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, private und kirchliche Hochschulen, Hochschulen der Bundeswehr sowie Polizeihochschulen wurden aufgrund der jeweils bestehenden besonderen Studienbedingungen, die sich auch auf das Exmatrikulationsverhalten auswirken, ausgeschlossen. Damit bestimmte Gruppen – Exmatrikulierte ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge und Exmatrikulierte mit Migrationshintergrund – in ausreichender Zahl in der Stichprobe vertreten sind, lagen der Ziehung der Klumpenstichprobe bestimmte begründete Festlegungen zugrunde. Zum einen wurde mindestens eine Technische Universität pro Bundesland in der Stichprobe berücksichtigt. In Bundesländern mit mehr als einer Technischen Universität wurde per Zufallsziehung eine Hochschule ausgewählt. Die weiteren Technischen Universitäten wurden in die anschließend durchgeführte Stichprobenziehung einbezogen. Da sich nicht in jedem Bundesland eine Technische Universität befindet, wurden durch dieses Vorgehens insgesamt elf Hochschulen in der Stichprobe gesetzt. Zum anderen wurden um eine ausreichende Anzahl Exmatrikulierter mit Migrationshintergrund in der Stichprobe zu erzielen Hochschulen mit einem relativ hohen Anteil von mehr als 8% Bildungsinländern in die Stichprobe aufgenommen. Das betraf vier Hochschulen. Weitere 63 Hochschulen wurden aus der verbleibenden Grundgesamtheit zufällig gezogen. Die Zufallsziehung erfolgte pro Bundesland, wobei die Anzahl der zu ziehenden Universitäten und Fachhochschulen auf der Basis des Anteils der Studierenden des jeweiligen Bundeslandes an der Gesamtstudierendenzahl bestimmt wurde. Da sich einige der gezogenen Hochschulen nicht an der Untersuchung beteiligten, beispielsweise aufgrund eigener Befragungen, wurde aus den Hochschulen, die sich noch nicht in der Stichprobe befanden, eine zusätzliche Zufallsstichprobe von 27 Hochschulen gezogen. Für diese Ziehung wurden die Hochschulen in vier regionale Gruppen von Bundesländern eingeteilt und gemäß eines Ziehungsschlüssels, der auf den Anteilen der Studierenden der jeweiligen regionalen Gruppe an der Gesamtstudierendenzahl basiert, die als Ersatz teilnehmenden Hochschulen zufällig gezogen. Entsprechend

² siehe dazu Kapitel 3

dieser Vorgehensweise bilden 60 Hochschulen – 32 Universitäten und 28 Fachhochschulen – die Stichprobe der Hochschulen dieser Untersuchung.

In einem zweiten Schritt wurde an den 60 teilnehmenden Hochschulen jeweils eine Stichprobe von Exmatrikulierten gezogen. Dabei wurden nur Exmatrikulierte grundständiger Studiengänge einbezogen. Exmatrikulierte von Masterstudiengängen wurden ausgeschlossen, weil sich diese durch ein spezifisches Abbruchverhalten auszeichnen. Für die Stichprobenziehung gaben die Hochschulen Auskunft über die Exmatrikuliertenstatistiken des Sommersemesters 2013, mit deren Hilfe die Anzahl der zu befragenden Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 pro Hochschule geschätzt werden konnte. Der festgeschriebene Umfang der Bruttostichprobe wurde so auf die einzelnen Hochschulen verteilt. Die Exmatrikuliertenstatistik beinhaltet alle Exmatrikulierten nach den Gründen ihrer Exmatrikulation. An jeder Hochschule wurden Exmatrikulierte in den Kategorien „Abbruch des Studiums“ und „endgültig nicht bestandene Prüfung“ vollständig angeschrieben, weil davon auszugehen ist, dass diese Kategorien überwiegend Studienabbrecher beinhalten.³ Die verbleibenden Fälle sollten von den Hochschulen zufällig auf die Kategorien „fehlende Rückmeldung“ und „sonstige Gründe“ verteilt werden. Die Anzahl der aus diesen Gruppen zufällig auszuwählenden Exmatrikulierten wurde auf Basis des Anteils der Exmatrikulierten der jeweiligen Hochschule an der Gesamtzahl der Exmatrikulierten an allen teilnehmenden Hochschulen bestimmt. Neben Studienabbrechern sind in diesen Kategorien auch Absolventen und Hochschulwechsler enthalten. Das Ziel dieser Vorgehensweise war es, auch eine Stichprobe von Absolventen zu ziehen, die in den Analysen als Vergleichsgruppe herangezogen wird.

Durchführung der Exmatrikuliertenbefragung

Die Exmatrikulierten wurden postalisch zur Befragung eingeladen. Der Fragebogen wurde den Exmatrikulierten an die bei ihrer ehemaligen Hochschule zuletzt gemeldete Anschrift geschickt. Die Ziehung der Adressen der zu befragenden Exmatrikulierten sowie der Versand der Befragungsunterlagen wurden von den teilnehmenden Hochschulen übernommen. Die Feldphase der Befragung erstreckte sich dabei von Dezember 2014 bis Mai 2015. Durch entsprechende Aktualisierungen wurden jedoch auch noch Fragebögen berücksichtigt, die erst nach Ablauf der Feldphase postalisch eingegangen sind. Die Probanden erhielten die Befragungsunterlagen in der Regel etwa ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation. Dieser relative frühe Versand der Befragungsunterlagen ist aufgrund des schnellen Gültigkeitsverlustes der Adressen der Exmatrikulierten, die der Hochschule zur Verfügung stehen, notwendig. Bei einem späteren Befragungszeitpunkt wäre eine Adressaktualisierung erforderlich gewesen, die mit einem hohen zeitlichen Aufwand und beträchtlichen Kosten einhergeht.

Mit dem Ziel der Rücklauferhöhung wurden den Befragten zwei Möglichkeiten zum Ausfüllen des Fragebogens eröffnet: Entweder konnten sie den zugeschickten Fragebogen direkt ausfüllen und portofrei zurückschicken. Zum anderen wurde ihnen im Anschreiben auch die Möglichkeit angeboten, den Fragebogen im Internet auszufüllen. Durch den Versand des gedruckten Fragebogens mit zusätzlichen Informationsmaterialien in einem großen Briefumschlag war dieses Vorgehen im Vergleich zu einer reinen Onlinebefragung kostenintensiver. Diese Vorgehensweise diente jedoch dem Ziel, den Probanden in höherem Maße Seriosität und Wertschätzung zu vermitteln als dies durch den Versand einer E-Mail oder eines Standardbriefes, in dem nur auf die Onlinebefragung hingewiesen wird, möglich gewesen wäre. Zudem unterschied sich die Be-

³ An einzelnen Hochschulen gab es zusätzlich die Kategorien „Beendigung ohne Prüfung, da keine Prüfung mehr möglich“ und „Exmatrikulation aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen“, die in diesen Fällen ebenfalls vollständig erhoben wurden, weil sich in diesen Kategorien mit hoher Wahrscheinlichkeit Studienabbrecher befinden.

fragung durch dieses Vorgehen von anderen Befragungsaktionen und Werbesendungen. Neben dem Versand der Befragungsunterlagen in einem Kuvert in A4-Größe wurden weitere Maßnahmen mit dem Ziel der Rücklauferhöhung durchgeführt. So gehörte zu den Befragungsunterlagen ein Flyer mit Informationen zur Studienabbruchproblematik. Zudem wurde in einem gesonderten Schreiben dargestellt, wie die Einhaltung des Datenschutzes im Einzelnen gewährleistet wird. Im Anschreiben wurden die Exmatrikulierten weiterhin als Experten für die Studiensituation an deutschen Hochschulen angesprochen, aus deren Angaben wichtige Erkenntnisse zum Studium und zum Studienabbruch gewonnen werden können. Neben der Einladung zur Befragung erhielten die Exmatrikulierten zudem zwei Erinnerungsschreiben, die jene Probanden, die sich bis dahin noch nicht an der Befragung beteiligt hatten, zum Ausfüllen des Fragebogens motivieren sollten. An die Teilnehmer der Befragung wurden darüber hinaus Incentives, hauptsächlich höherwertige Computer- und Kommunikationstechnik, im Wert von 2.000 € verlost.

Rücklauf

Im Rahmen der Exmatrikuliertenbefragung wurden bundesweit an den 60 teilnehmenden Hochschulen 29.656 Exmatrikulierte angeschrieben. Davon konnten 3.492 Exmatrikulierte postalisch nicht erreicht werden. Das bedeutet: Die Briefe kamen in diesen Fällen unzustellbar zurück. Nach einer Feldphase von fünf Monaten haben sich insgesamt 6.029 Exmatrikulierte an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einer bereinigten Rücklaufquote von 23%. Diese Quote entspricht weitgehend anderen Exmatrikuliertenstudien und ist geringfügig höher als bei der Befragung des Jahres 2008. Da aber nicht alle beteiligten Hochschulen die Zahl der Anschreiben, die ihre Adressaten nicht erreichten, bestimmen und melden konnten, ist davon auszugehen, dass die wirkliche Rücklaufquote noch höher ausfällt. Zwischen den Hochschulen lassen sich zum Teil beträchtliche Differenzen hinsichtlich der jeweiligen Rücklaufquote feststellen.

Bildung zentraler Merkmale und Darstellung der Befunde

Zentral für den vorliegenden Bericht ist die Differenzierung der Befragten in vier Exmatrikulierengruppen, allerdings sind nur die beiden ersten für die vorliegenden Analysen zu den Ursachen des Studienabbruchs und der beruflichen und bildungsbezogenen Neuorientierung der Studienabbrecher relevant:

- ▶ Studienabbrecher
- ▶ Absolventen
- ▶ Hochschulwechsler
- ▶ Exmatrikulierte eines Zweitstudiums.

Als Studienabbrecher werden Exmatrikulierte verstanden, die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer Hochschule aufgenommen, dann aber das Hochschulsystem ohne erstes Abschlussexamen endgültig verlassen. Eine entsprechend strenge Begrenzung der Studienabbrecher kann durch den frühen Erhebungszeitpunkt nicht immer gewährleistet werden, denn es ist nicht auszuschließen, dass ein Teil der Studienabbrecher zu einem späteren Zeitpunkt doch wieder ein Studium aufnimmt und dies erfolgreich abschließt, auch wenn die betreffenden Studienabbrecher ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation nicht von derartigen Plänen berichten. Die von den Befragten dargestellten Zukunftsvorstellungen müssen in diesem Zusammenhang als Absichtserklärungen und nicht als mit Sicherheit zu realisierende Pläne verstanden werden. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass zu den Studienabbrechern Exmatrikulierte gezählt werden, die

bisher keinen Hochschulabschluss erworben und die zum Befragungszeitpunkt, ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation, kein neues Studium aufgenommen haben.

Die Gruppe der Absolventen umfasst Exmatrikulierte, die das Studium, auf das sich die Befragung bezieht, mit einem Abschluss beendet haben. Im Wesentlichen gehören Exmatrikulierte, die entweder im Wintersemester 2013/14 oder im Sommersemester 2014 ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, zu dieser Kategorie.

Neben Studienabbrechern und Absolventen haben sich auch Hochschulwechsler sowie Exmatrikulierte eines Zweitstudiums an der Untersuchung beteiligt. Diese beiden Gruppen werden jedoch im vorliegenden Bericht nicht untersucht. Hochschulwechsler sind Exmatrikulierte, die bisher keinen Hochschulabschluss erworben haben und zum Befragungszeitpunkt an einer neuen Hochschule weiter studieren. Zu den Exmatrikulierten eines Zweitstudiums gehören ehemalige Studierende, die ein Zweitstudium aufgenommen und dieses abgebrochen haben, jedoch bereits über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen.

Die im Bericht vorgestellten Daten zu Studienabbrechern und Absolventen werden nach folgenden Differenzierungsmerkmalen ausgewiesen:

- ▶ Abschlussart (Bachelor, Staatsexamen)
- ▶ Hochschulart (Universitäten, Fachhochschulen)
- ▶ Fächergruppe (Sprach-/Kulturwissenschaften, Wirtschafts-/Sozialwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Rechtswissenschaften)⁴
- ▶ entscheidender Abbruchgrund⁵ (Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation, praktische Tätigkeit, finanzielle Situation, persönliche Gründe, berufliche Alternative, Studienbedingungen, familiäre Situation, Studienorganisation).

Um die Ursachen des Studienabbruchs zu analysieren, werden im vorliegenden Bericht Studienabbrecher und Absolventen nach den oben dargestellten Differenzierungsmerkmalen miteinander verglichen. Dieser Vergleich zwischen Studienabbrechern und Absolventen ermöglicht wesentliche Erkenntnisse zu den Einflussfaktoren der Studienvorphase, des Studieneinstiegs sowie der gesamten Studiensituation und deren abbruchfördernde Wirkungen. Gleichzeitig lässt sich durch einen solchen Vergleich der Exmatrikulierengruppen nach Hochschulart, Abschlussart und Fächergruppe herausfinden, welche Risikofaktoren für einen Studienabbruch bei den zugehörigen Gruppen häufiger oder auch seltener auftreten. In den einzelnen Kapiteln werden zunächst deskriptive Analysen durchgeführt. Ein Teil dieser deskriptiven Analysen beruht dabei auf Gruppen- und Typenbildungen, die auf der Basis von Faktoranalysen gebildet wurden. Jeweils am Ende der Kapitel zu den Einflussfaktoren aus der Studienvorphase (Kapitel 5), der Studienentscheidung und Studieneingangsphase (Kapitel 6 und Kapitel 7) sowie der aktuellen Studiensituation (Kapitel 8) werden die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen dargestellt. Mit ihrer Hilfe wird jeweils zusammenfassend untersucht, welcher Einfluss den verschiedenen Faktoren der unterschiedlichen Studienphasen gemeinsam zukommt. Das Ziel dabei ist es zu analysieren, welchen Einfluss wesentliche deskriptiv differenzierende Faktoren der Studienvorphase, der Studieneingangsphase und der aktuellen Studiensituation auf die Studiererfolgswahrscheinlichkeit haben, wenn sie ge-

4 Die Bildung der Fächergruppen erfolgt gemäß der für die Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 gültigen amtlichen Hochschulstatistik (vgl. dazu Statistisches Bundesamt, 2014). Aus Gründen mangelnder Stichprobengröße sind keine Angaben zu den Fächergruppen Medizin/Gesundheitswissenschaften und Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften möglich.

5 Die Bildung der Gruppen von entscheidenden Abbruchgründen erfolgt auf Basis einer Faktoranalyse der individuellen Einschätzungen, welche Rolle den einzelnen Gründen für den konkreten Studienabbruch zukommt (siehe dazu Kapitel 4.1).

meinsam und unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen wie beispielsweise Geschlecht, Hochschulart oder Fächergruppe betrachtet werden.

Die in den folgenden Abbildungen angegebenen Prozentwerte sind jeweils auf- bzw. abgerundet, so dass es in Einzelfällen vorkommt, dass die Werte in ihrer Summe um einen Prozentpunkt bis zwei Prozentpunkte über bzw. unter 100% liegen.

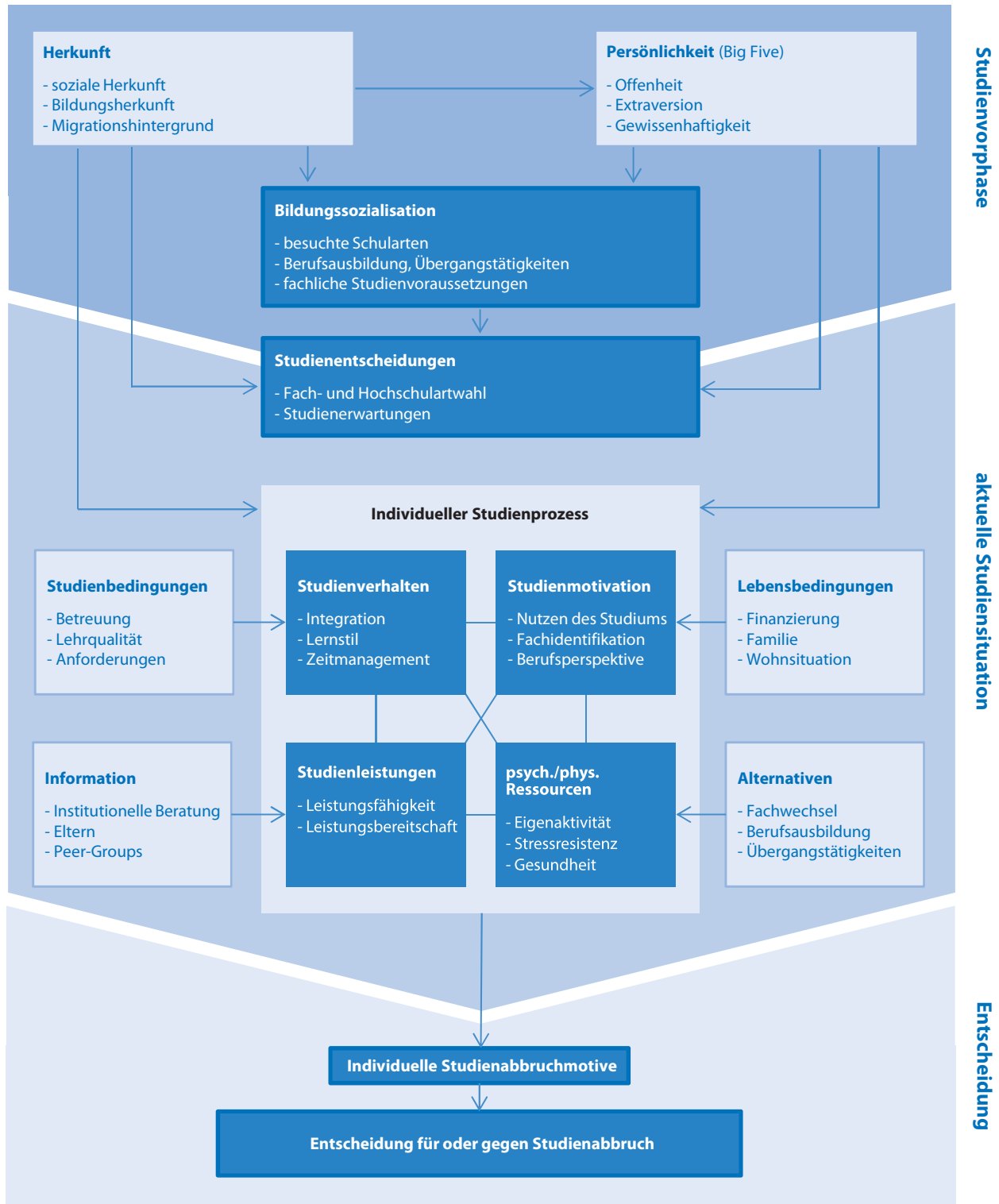
3 Theoretisches Erklärungsmodell des Studienabbruchs

Weder in der deutschen noch in der internationalen Hochschulforschung liegt bislang ein allgemeines Modell zum Studienabbruch vor. Die bestehenden Modelle, die sich explizit dem Studienabbruch widmen, beziehen sich entweder nur auf bestimmte Einflussfaktoren (Bean 1985, Spady 1970, Tinto 1975) und versuchen, den Studienaustieg ausschließlich mit dem Wirken dieser ausgewählten Faktoren zu begründen. Oder diese Modelle zeichnen sich zwar durch ein komplexeres Herangehen aus, beschränken sich aber lediglich auf bestimmte Teilgruppen der Studierenden (Rech 2012). Auch neuere Studien konzentrieren sich bei der Erklärung des Studienabbruchs ausschließlich auf einzelne Aspekte (Blüthmann et al. 2011, Fellenberg/Hannover 2006, Hadjar/Becker 2004, Robbins et al. 2004).

Der vorliegenden Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs liegt ein Verständnis des Studienabbruchs als ein mehrdimensionaler Prozess zugrunde, der in verschiedenen Phasen durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird (Abb. 3.1). Zu den zentralen Konsequenzen eines solchen prozesshaften Verständnisses von Studienabbruchentscheidungen gehört die Erkenntnis, dass sich ein Studienabbruch in der Regel nicht auf einen einzigen Grund zurückführen lässt, sondern dass es im Laufe des Studiums zu einer Kumulation abbruchfördernder Faktoren kommt, die sich untereinander bedingen und verstärken. Studienabbruch wird demnach nicht als Resultat einer spontanen, kurzfristigen Entscheidung gefasst, sondern als das Ergebnis eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses. Eine weitere Konsequenz ist die Aufgabe der Vorstellung eines einheitlichen „Studienabbrecher-Typs“. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass verschiedene Typen von Studienabbrechern zu unterscheiden sind, deren vorzeitiger Exmatrikulation jeweils differierende Problemkonstellationen zugrunde liegen. Die Entscheidung, das Studium ohne Abschluss zu beenden, ist dabei durch eine Vielzahl äußerer und innerer Faktoren bedingt, die sich in ihrer zeitlichen Verortung nicht allein auf die aktuelle Studienphase beschränken, sondern unter anderem auch auf vorhochschulische Erfahrungen, auf Herkunftsaspekte sowie auf die Phase des Übergangs und Einstiegs ins Studium beziehen. Eine Analyse, die sich lediglich auf die Situation des Studierenden kurz vor der Exmatrikulation beschränkt, würde entscheidende Aspekte außer Acht lassen.

Für die Analyse des Studienabbruchs ist zwischen Bedingungsfaktoren und Motiven zu differenzieren. Als Bedingungsfaktoren sind dabei Merkmalskonstellationen der Studienvorphase, des Studienübergangs und der Studiensituation zu verstehen, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Zu den in die vorliegende Analyse einbezogenen Aspekten der Studienvorphase gehören unter anderem Merkmale der Bildungsherkunft und der Bildungssozialisation, während Aspekte der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase bei der Analyse des Übergangs ins Studium betrachtet werden. Zu den Aspekten der Studiensituation zählen interne (Studienverhalten, Studienleistungen, Fachidentifikation) und externe Einflussfaktoren (Studienbedingungen, Beratungsangebote, Lebensbedingungen, Alternativen zum aktuellen Studium). Die verschiedenen Bedingungsfaktoren wirken sich auf die Motivationslagen der Studierenden aus. Die Motive der Studienabbrecher für ihre Exmatrikulation werden im Modell daher als subjektive Widerspiegelung der Bedingungsfaktoren verstanden. Sie bringen die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für den Studienabbruch zum Ausdruck, sind aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. Zwischen den Bedingungsfaktoren und den Studienabbruchmotiven besteht ein unterschiedlich starker Zusammenhang. Demnach kann nicht davon ausgegangen wer-

Abb. 3.1
Modell des Studienabbruchprozesses



den, dass eine bestimmte Konstellation von Bedingungsfaktoren auch zwangsläufig zu bestimmten Abbruchmotiven führt.

Die Entscheidung zum Studienabbruch, die entweder vom Studierenden oder auch in einigen Fällen von der Hochschule vollzogen wird, ist die Folge eines Prozesses, der sich in verschiedene Phasen untergliedert. In jeder Phase wirken dabei unterschiedliche Bedingungsfaktoren. Ein grundlegender Teil der Determinanten, die den Abbruchprozess bestimmen, bildet sich schon in der Studienvorphase aus. Diese Faktoren beeinflussen wesentlich den Studienprozess, in dem individuelle Voraussetzungen und Studierweisen mit institutionellen und ökonomisch-materiellen Bedingungen interagieren. Zu den externen Bedingungen gehören dabei nicht nur die Studien- und Lebensbedingungen, sondern auch Beratungsmöglichkeiten und bestehende Alternativen zum Studium. Dabei ist es für ein gelingendes Studium entscheidend, dass interne und externe Faktoren trotz ständiger Veränderungen und Entwicklungen immer wieder einen Zustand der Kohärenz erreichen. Das bedeutet, ein zentraler Aspekt für einen erfolgreichen Studienabschluss ist die Passung der jeweiligen individuellen Studierweise und den institutionellen Voraussetzungen. Im individuellen Studienprozess ergeben sich Konflikte und Problemkonstellationen, die zur Entwicklung einer individuellen Studienabbruchmotivation und in deren Folge zu einer Entscheidung über Studienabbruch oder Fortführung des Studiums führen, wenn sich über einen längeren Zeitraum eben keine Passung von internen und externen Faktoren ergibt. Um das Studium erfolgreich mit einem Abschluss zu beenden, müssen die Studierenden einerseits in der Lage sein, mit ihrem Studienverhalten und ihren Studienmotiven, mit ihren Leistungen und ihren psychischen Ressourcen auf äußere Bedingungen adäquat zu reagieren. Andererseits aber müssen sich die Studien- und Lebensbedingungen, ebenso die zur Verfügung stehenden Informationen und Studienalternativen in Korrespondenz mit den Faktoren des Studienprozesses entwickeln. Der Studien Erfolg ist nur möglich auf der Basis wechselseitiger Korrespondenzen.

Phasen des Studienabbruchprozesses

1. Phase: Studienvorphase

Ein Teil der Determinanten, die den Abbruchprozess bestimmen, bildet sich schon in der Studienvorphase aus. Für diese Phase lassen sich vier wesentliche Faktoren identifizieren, die sowohl direkt als auch vermittelt Einfluss auf den Studienprozess und damit auf die Entscheidung zum Studienabbruch nehmen:

- ▶ Aspekte der sozialen und familiären Herkunft
- ▶ zentrale Persönlichkeitseigenschaften
- ▶ Bildungssozialisation vor Studienantritt
- ▶ Studienentscheidungen

Zusätzlich zu ihrer Wirkung auf den individuellen Studienprozess beeinflussen sich die vier angesprochenen Faktoren auch untereinander.

Aspekte der sozialen und familiären Herkunft

Die Bedeutung von herkunftsspezifischen Merkmalen für Bildungsverläufe und -entscheidungen ist wissenschaftlich gut belegt (Kristen 1999). Für die Entscheidung über einen Studienabbruch sind vor allem vier herkunftsbedingte Wirkmechanismen zu beachten. Erstens erfährt die Persönlichkeit des Kindes eine unmittelbare Prägung durch das soziale und familiäre Umfeld. Zweitens vermitteln Eltern und das soziale Umfeld kulturelle und bildungsbestimmende Werte und

Aspirationen. Sie sind ein zentraler Faktor der vorhochschulischen Bildungssozialisation und bestimmen ganz entscheidend, in welchem Maße fachliche Studienvoraussetzungen ausgeprägt werden. Drittens beeinflussen sie maßgeblich die Bildungsentscheidungen (Boudon 1974, Erikson/Jonsson 1996) und damit auch die mit bestimmten Erwartungen einhergehenden Studienentscheidungen (Entscheidung für oder gegen ein Studium, ein bestimmtes Studienfach, eine Hochschulform oder einen Hochschulort). Viertens wirken die Aspekte der sozialen und familiären Herkunft schließlich auch unmittelbar auf den individuellen Studienprozess und seine einzelnen Elemente. Studienverhalten, Studienmotivation, Studienleistungen sowie die Ausstattung mit psychischen und physischen Ressourcen sind unter anderem von der jeweiligen Herkunft geprägt. Auch die Bildungssozialisation und Bildungsentscheidungen werden von jeweiligen Herkunftspotenzialen beeinflusst.

Zentrale Persönlichkeitseigenschaften

Neben der Herkunft bestimmen auch relativ konstante Persönlichkeitseigenschaften das Studieverhalten, den Umgang mit Anforderungssituationen oder auch die Fähigkeiten zum Erschließen von Betreuungsangeboten. Zu den zentralen Persönlichkeitseigenschaften gehören individuelle psychische, kognitive sowie charakterliche Voraussetzungen. Ein tragfähiges und vielfach belegtes Konzept für solche invarianten Persönlichkeitsmerkmale stellen die „Big Five“ dar (Allport 1974). Mit den Aspekten „Offenheit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Extraversion“, „Verträglichkeit“ und „Neurotizismus“ werden zentrale Dimensionen der Persönlichkeit erfasst. Sie bestimmen u. a., in welcher Art und Weise die Studierenden in der Lage sind, die Studienanforderungen zu bewältigen; wie offen sie sich gegenüber neuen Erfahrungen verhalten; wie sie sich zu ihren Kommilitonen ins Verhältnis setzen; oder auch in welchem Maße ihnen Selbstkontrolle und Zielstrebigkeit möglich sind. Wie auch die Herkunftsbedingungen wirken sich die genannten Persönlichkeitsmerkmale nicht nur auf den individuellen Studienprozess aus, sondern nehmen auch innerhalb der Studienvorphase Einfluss auf die Bildungssozialisation sowie die Studienentscheidungen.

Bildungssozialisation vor Studienantritt

Der durch Herkunft und Persönlichkeit geprägte Prozess der Bildungssozialisation vor Studienaufnahme bestimmt die Ausprägung der fachlichen Studienvoraussetzungen. Von diesen Faktoren ist in hohem Maße abhängig, wie es den Studierenden jeweils gelingt, nicht nur den Studieneintritt erfolgreich zu gestalten, sondern auch im Studienverlauf allen Aspekten des Studienprozesses gerecht zu werden. Dabei wirken sich Bildungssozialisation und erworbene Studienvoraussetzungen nicht nur direkt, sondern auch vermittelt über die Studienentscheidungen auf den Studienprozess aus.

Studienentscheidungen

Die vor Studienaufnahme getroffenen Entscheidungen der künftigen Studierenden bei Fach- und Hochschulwahl betreffen alle maßgeblichen Aspekte des individuellen Studienprozesses, sie werden auf der Basis bestimmter Studierenerwartungen getroffen. Die Passung zwischen Studienvorstellung und Studienwirklichkeit bestimmt mit, wie kohärent die Studiensituation erfahren wird. In den Studienentscheidungen bündeln sich die drei Faktoren der Studienvorphase: Herkunft, Persönlichkeit und Bildungssozialisation.

2. Phase: Studiensituation

Die zweite Phase des Studienabbruchprozesses stellt die Studiensituation selbst dar. Sie ist ebenfalls ein dynamischer Prozess, der sich aus einem permanenten Wechselspiel von internen und externen Faktoren entwickelt. Dabei kennzeichnen die internen Aspekte das konkrete Handeln des einzelnen Studierenden im Kontext des Studiums, während die externen Faktoren jene Bedingungen betreffen, die durch Institutionen, z. B. die Hochschule, oder das soziale Umfeld des Studierenden gesetzt werden. Zu den wesentlichen internen Faktoren, die den Studienerfolg beeinflussen, gehören: das Studienverhalten (Hadjar/Becker 2004), die Studienmotivation (Schiefele et al. 2007), das Leistungsverhalten (Hadjar/Becker 2004, Troche et al. 2014) sowie die psychischen und physischen Ressourcen (Brandstätter et al. 2006, Fellenberg/Hannover 2006). Bei den externen Faktoren handelt es sich um die konkreten Studienbedingungen, hier vor allem um die Studienanforderungen (Blüthmann et al. 2011, Rech 2012), um die Lebensbedingungen, vor allem Studienfinanzierung und Wohnmöglichkeit (Heublein et al. 2010), um bestehende Alternativen zum gegenwärtigen Studium (Hadjar/Becker 2004) und das Informationsangebot (Heublein et al. 2010). Die einzelnen Faktoren setzen sich wiederum jeweils aus mehreren Dimensionen und Merkmalen zusammen. Dabei ist zu beachten, dass diese Faktoren nicht als unveränderbar zu betrachten sind, sondern vielmehr im Studienverlauf verschiedene Ausprägungen aufweisen können.

Interne Faktoren

Die Faktoren innerhalb des individuellen Studienprozesses setzen sich jeweils aus mehreren konkreten Merkmalen, Dimensionen und operationalisierbaren Indikatoren zusammen: So umfasst das *Studienverhalten* unter anderem den Lernstil, die akademische und soziale Integration an der Hochschule, wie auch Zeitmanagement und Fachhabitus. Die *Studienmotivation* bezieht sich auf die Fach- und Berufsidentifikation, auf den eingeschätzten Nutzen des Studiums sowie auf die Bewertung der beruflichen Perspektiven.

Der *Leistungsaspekt* beinhaltet Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Er besitzt zwei Dimensionen: Zum einen lässt sich hierunter die objektive Leistung bzw. Leistungsfähigkeit der Studierenden, z. B. gemessen an Noten bzw. am Erwerb von ECTS-Punkten, verstehen. Zum anderen existiert eine subjektive Komponente in Form der Selbsteinschätzung eigener Leistungsfähigkeit. Die für das Studium wesentlichen *psychischen und physischen Ressourcen* beziehen sich u. a. auf die individuellen Möglichkeiten der eigenaktiven Gestaltung des Studiums, auf Stressverarbeitung und Prüfungsangst, aber auch auf gesundheitliche Aspekte.

Die einzelnen Faktoren bedingen sich gegenseitig. Das heißt, sie sind interdependent miteinander verbunden, zwischen ihnen gibt es Überschneidungen. Im Studienverlauf unterliegen die jeweiligen Faktoren bestimmten Modifikationen. Solche Veränderungen können sich sowohl aus Entwicklungen ergeben, die aus dem Verhältnis der internen Faktoren untereinander resultieren, als auch durch den Einfluss der externen Bedingungen. So ist die individuelle Ausprägung der internen Faktoren zum einen abhängig von Herkunftsbedingungen, zentralen Persönlichkeitsmerkmalen, der Bildungssozialisation und den Studienentscheidungen. Zum anderen werden Studien- und Leistungsverhalten, Studienmotivation, aber auch psychische und physische Ressourcen von den bestehenden externen Faktoren bestimmt. Daneben beeinflussen sich interne Faktoren auch in hohem Maße untereinander.

Externe Faktoren

Die externen Faktoren haben ihren Ursprung zum einen in der Hochschule, zum anderen im sozialen Umfeld der Studierenden. Auch sie sind ständigen Veränderungsprozessen unterworfen.

Von zentraler Bedeutung für den Verlauf des individuellen Studienprozesses sind die durch die Hochschule gesetzten *Bedingungen des Studiums*. Dazu gehören vor allem die Studienanforderungen, die Art und Weise der Betreuung und die Lehrqualität. Sie sind sowohl fachkulturell als auch vom konkreten Studiengang geprägt. Eine weitere wichtige Rahmenbedingung stellt die *Informationssituation* dar, die nicht nur das Angebot der institutionellen Beratungsinstanzen umfasst, sondern ebenso Informationen und Einschätzungen von Eltern und Peer-Groups. Auch die *Lebensbedingungen* während des Studiums haben einen großen Einfluss auf Aspekte des Studienprozesses. Wichtige Lebensbedingungen sind dabei vor allem die Bedingungen der Studienfinanzierung, die familiäre Situation sowie die Wohnsituation. Neben diesen Faktoren nehmen auch bestehende *Alternativen zum jeweiligen Studium* wesentlich Einfluss auf den Studienprozess. Welche Möglichkeiten sich dem Studierenden neben seinem Studiengang bieten, und wie er diese Möglichkeiten einschätzt, hat unmittelbar Auswirkung auf seine Studienmotivation und sein Studienverhalten. Wichtige Alternativen der beruflichen Ausbildung und Lebensführung sind dabei vor allem der Wechsel des Studiengangs, eine mögliche Berufsausbildung, die Aufnahme einer Berufstätigkeit oder eine Phase der Neuorientierung (z. B. Praktikum).

3. Phase: Konkrete Entscheidungssituation für oder gegen einen Studienabbruch

Die letzte Phase im Studienabbruchprozess stellt die Entscheidungssituation für oder gegen die Fortführung des Studiums dar. Das Zusammenspiel der vier Faktoren im individuellen Studienprozess, seine Beeinflussung durch die äußeren Faktoren sowie die sich ergebenden Veränderungen im Zeit- bzw. Studienverlauf führen dann zur Entwicklung einer individuellen Studienabbruchmotivation, wenn sich Widersprüche zwischen inneren und äußeren Faktoren dauerhaft nicht auflösen lassen. In diesem Fall kommt es zu einer Entscheidung, ob sich durch einen Studienabbruch eine Lösung erreichen lässt oder ob Veränderungen im Verhältnis der unterschiedlichen Faktoren zueinander gesucht werden. Im Falle eines Studienabbruchs gibt es dann für die überwiegende Zahl der Studienabbrecher zwar einen Grund, der als wichtigster bzw. ausschlaggebender Aspekt bei der Entscheidung für den Studienabbruch bezeichnet werden kann. Allerdings tragen andere Gesichtspunkte unterstützend und verstärkend zur Exmatrikulation bei.

4 Studienabbruchentscheidung

4.1 Motive des Studienabbruchs

4.1.1 Gruppen von Abbruchmotiven

Die Entscheidung, das Studium ohne Erwerb eines ersten Hochschulabschlusses abzubrechen, ist in der Regel auf eine Vielzahl von inneren und äußeren Faktoren zurückzuführen.⁶ Ein Studienabbruch, dem ein einzelner Grund zugrunde liegt, stellt eine Ausnahme dar. Für die überwiegende Mehrzahl der Studienabbrecher spielen mehrere Aspekte beim vorzeitigen Verlassen ihres Studiums eine Rolle. Diese multikausale Bedingtheit der vorzeitigen Exmatrikulation korrespondiert mit dem Verständnis des Studienabbruchs als längerfristiger Prozess. Alle vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass eine Beschränkung der Analyse auf die Situation kurz vor der Exmatrikulation wesentliche Einflussmomente auf die Studienaufgabe nicht erfassen würde. Der Studienabbruch ist als eine Kumulation von abbruchfördernden Faktoren zu verstehen, wobei sich die verschiedenen Faktoren immer auch wechselseitig beeinflussen. Die einzelnen Aspekte haben dabei für den jeweiligen Studierenden ein unterschiedliches Gewicht. Das bedeutet: Bei der Mehrzahl der Studienabbrecher hat ein Grund den Ausschlag gegeben für die Entscheidung, das Studium abzubrechen. Weitere Aspekte haben allerdings verstärkend auf die Problemsituation eingewirkt, die zu dieser Abbruchentscheidung führt.

Entsprechend dieser Vorstellung vom Studienabbruchprozess wird in der Befragung der Exmatrikulierten vom Sommersemester 2014 die subjektive Begründung des Studienabbruchs in zwei Schritten erfasst: In einem ersten Schritt geben die Studienabbrecher an, welche Rolle verschiedene Aspekte bei der Entscheidung, das Studium nicht zu beenden, gespielt haben. In einem zweiten Schritt werden die Studienabbrecher dann gebeten, denjenigen Aspekt zu benennen, der letztlich den Ausschlag für den Abbruch des Studiums gegeben hat.

Die Erfassung der Gründe des Studienabbruchs in der aktuellen Studie geschieht auf Grundlage derjenigen Aspekte, die der vorangegangenen Befragung der Exmatrikulierten vom Studienjahr 2007/2008 zugrunde lagen (Heublein et al., 2010). Das bedeutet, dass die Mehrzahl der seinerzeit erfragten Abbruchgründe auch in der aktuellen Studie aufgenommen wurde. Im Rahmen einer methodischen Überarbeitung sind jedoch einzelne Aspekte aus der Liste möglicher Abbruchgründe gestrichen worden und neue stattdessen hinzugekommen. Die Basis für eine solche Überarbeitung der Indikatoren zu den subjektiven Motiven des Studienabbruchs stellten problemorientierte Interviews dar, die im Vorfeld der Befragung mit Studienabbrechern geführt wurden. Die Gründe für die Interviews und die daraus folgende methodische Überarbeitung liegen vor allem in den Veränderungen der Studienlandschaft in den letzten Jahren. Durch die Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- und Master-Studiengänge spielen bestimmte Aspekte eine größere Rolle bei der Verursachung des Studienabbruchs und sind deshalb als relevante Motive in die entsprechenden Fragen mit aufgenommen worden.

Dabei handelt es sich um die folgenden neuen Studienabbruchmotive:

- ▶ „gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten“
- ▶ „mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen“
- ▶ „konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen“

⁶ Vgl. dazu Kapitel 3

- ▶ „Wissenschaft liegt mir nicht“
- ▶ „Studium war verschult“
- ▶ „fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten“
- ▶ „ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten“
- ▶ „fühlte mich diskriminiert“
- ▶ „fühlte mich am Studienort nicht wohl“

Andere Motive haben dagegen, wie die Interviews und auch schon die vorangegangene Befragung 2008 zeigten, an Bedeutung verloren und wurden deshalb aus den entsprechenden Fragen gestrichen:

- ▶ „Studium dauert zu lange“
- ▶ „habe mir das erforderliche Wissen auch ohne Abschlussprüfung angeeignet“
- ▶ „mangelnde Ausstattung der Hochschule“
- ▶ „mangelhaftes fachliches Niveau der Lehrveranstaltungen“
- ▶ „unübersichtliches Studienangebot“

Zusätzlich wurden auch in zwei Fällen aus Gründen der besseren Entsprechung zur Hochschulwirklichkeit einzelne Motive zusammengefasst:

- ▶ „Zwischenprüfung nicht bestanden“ und „Abschlussprüfung nicht bestanden“ zu „endgültig nicht bestandene Prüfungen“
- ▶ „Angebot eines finanziell attraktiven Arbeitsplatzes“ und „Angebot eines fachlich interessanten Arbeitsplatzes“ zu „Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes“

Für die weitergehende Analyse werden die verwendeten Motive zu bestimmten Gruppen von Abbruchgründen zusammengefasst. Diese Gruppen basieren auf einer faktoranalytischen Betrachtung⁷ (Abb. 4.1). Dabei werden die individuellen Einschätzungen, welche Rolle den verschiedenen Gründen für den konkreten Studienabbruch zukommt, in die Berechnung der Faktoren einbezogen. Es ergeben sich neun konsistente Gruppen von Abbruchmotiven:

- ▶ Motive, die auf Leistungsprobleme hinweisen (Leistungsprobleme)
- ▶ Motive, die sich aus mangelnder Studienmotivation ergeben (mangelnde Studienmotivation)
- ▶ Motive, denen finanziellen Probleme zugrunde liegen (finanzielle Situation)
- ▶ Motive, die auf dem Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit zurückzuführen sind (praktische Tätigkeit)
- ▶ Motive, die sich aus einer beruflichen Alternative zum Studium ergeben (berufliche Alternative)
- ▶ Motive, die auf fehlender Freiheit in der Studienorganisation beruhen (Studienorganisation)
- ▶ Motive, die auf unzulänglichen Studienbedingungen basieren (Studienbedingungen)
- ▶ Motive, die persönlichen Problemlagen entspringen (persönliche Gründe)
- ▶ Motive, die auf familiären Problemlagen beruhen (familiäre Gründe)

⁷ Bei der Faktoranalyse wurden nur Angaben von Studierenden der Bachelor- und Staatsexamensstudiengänge verwendet. Studierende mit herkömmlichen Studienabschlüssen (Magister, Diplom) stellen zum derzeitigen Untersuchungszeitpunkt nur noch eine sehr kleine Sondergruppe mit einer spezifischen Abbruchproblematik dar.

Abb. 4.1

Gruppenbildung durch Faktorenanalyse: Faktorladungen der in die Analyse einbezogenen Motive des Studienabbruchs
Mehrfachnennungen

	Leistungsprobleme	mangelnde Studien- motivation	praktische Tätigkeit	persönliche Gründe	finanzielle Situation	berufliche Alternative	Studienbedingungen	familiäre Situation	Studienorganisation
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	0,750	-0,062	0,174	0,011	0,082	-0,026	0,197	-0,006	0,173
Studienanforderungen waren zu hoch	0,838	-0,042	0,122	-0,032	-0,005	-0,011	0,121	0,011	0,112
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	0,650	0,204	0,007	0,155	-0,003	-0,034	0,131	-0,043	-0,158
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	0,798	0,020	0,052	0,223	0,022	-0,055	0,017	-0,012	0,020
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	0,544	0,518	0,137	0,165	-0,065	-0,115	-0,019	-0,038	-0,018
endgültig nicht bestandene Prüfungen	0,437	-0,110	-0,341	-0,124	0,076	0,192	0,020	-0,070	0,239
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	0,721	0,080	-0,077	-0,053	0,063	0,091	0,014	0,025	-0,020
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	0,356	0,543	0,297	-0,008	-0,038	-0,157	0,190	-0,027	0,122
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	-0,081	0,825	-0,015	0,002	-0,019	0,143	0,032	0,010	0,071
nachgelassenes Interesse am Fach	0,113	0,821	0,083	-0,006	0,043	0,043	0,035	-0,016	0,115
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	-0,162	0,423	0,149	0,037	0,085	0,313	0,201	0,011	-0,016
Wissenschaft liegt mir nicht	0,322	0,394	0,232	0,088	-0,076	0,241	0,102	0,048	-0,128
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	0,130	0,134	0,588	-0,017	-0,061	0,021	0,455	-0,040	0,259
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	0,112	0,227	0,751	-0,014	-0,045	0,150	0,162	-0,090	0,178
will schnellstmöglich Geld verdienen	0,147	0,089	0,530	-0,030	0,413	0,345	0,058	-0,017	-0,025
fühlte mich im Studium diskriminiert	0,094	0,000	-0,267	0,480	-0,047	0,331	0,119	0,073	0,309
fühlte mich am Studienort nicht wohl	0,104	0,163	0,053	0,486	0,049	-0,062	0,382	-0,014	-0,134
Krankheit/psychische Probleme	0,081	-0,013	0,012	0,732	0,177	-0,118	-0,070	0,020	0,051
finanzielle Engpässe	0,047	0,012	0,026	0,182	0,839	0,030	0,101	0,079	0,047
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	0,046	-0,020	-0,032	0,030	0,817	0,057	0,087	0,111	0,067
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	-0,041	0,055	0,331	-0,014	0,229	0,665	0,070	0,019	0,058
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	0,023	0,118	-0,030	-0,071	-0,039	0,745	0,002	0,020	-0,046
überfüllte Lehrveranstaltungen	0,046	-0,000	0,110	-0,090	0,125	0,034	0,745	0,003	-0,065
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	-0,086	0,145	-0,019	-0,154	0,179	0,058	0,668	0,018	0,040
mangelhafte Organisation des Studiums	0,081	0,037	0,030	0,044	0,047	-0,009	0,766	0,002	0,170
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	0,169	0,012	0,075	0,087	-0,010	0,051	0,662	0,007	0,359
ungenügende Betreuung durch Dozenten	0,220	0,002	0,073	0,158	-0,048	0,033	0,688	-0,015	0,250
Anonymität in der Hochschule	0,128	0,089	0,166	0,333	-0,089	0,050	0,554	-0,054	0,030
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	-0,036	-0,019	-0,084	-0,048	0,098	0,028	-0,006	0,881	0,024
Schwangerschaft	-0,004	0,026	0,004	-0,006	-0,010	0,015	-0,007	0,870	-0,017
familiäre Gründe	0,008	-0,035	-0,001	0,398	0,316	0,004	-0,017	0,531	0,002
Studium war zu verschult	0,060	0,072	0,183	0,050	0,086	-0,024	0,225	0,006	0,726
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	0,015	0,185	0,048	0,004	0,064	-0,020	0,419	0,003	0,623

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Eine solche Gruppenbildung auf Basis einer Faktoranalyse wurde auch schon im Rahmen der vorangegangenen Studienabbruchstudie vorgenommen (Heublein et al. 2010). Beim Vergleich der Ergebnisse der damaligen mit denen der heutigen Analyse fällt auf, dass sich trotz der Überarbeitung des Instruments weitestgehend die gleichen Motivgruppen abbilden. Es ist also von einer hohen Konstanz der abbruchverursachenden Motivlagen auszugehen. Wesentliche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Einzelmotiven des Studienabbruchs, die sich schon bei den Exmatrikulierten 2008 gezeigt haben, bestehen auch unter den Studienabbrechern vom Sommersemester 2014. Einige Entwicklungen sind allerdings doch zu verzeichnen: So bildet sich *Prüfungsversagen* nicht wie im Jahre 2008 als eigenständige Motivgruppe ab, sondern das Motiv „endgültig nicht bestandene Prüfungen“ ordnet sich aktuell der Gruppe *Leistungsprobleme* zu und ist dort ein leistungsbezogener Aspekt unter mehreren. Dies ist ein klarer Reflex auf die Veränderungen im Prüfungsregime durch die modularisierten Bachelor-Studiengänge. Die Abschaffung der „alles entscheidenden“ Abschlussprüfungen führt auch zum Verschwinden eines entsprechenden Motivlage für den Studienabbruch. Eine weitere Veränderung der Gruppenstruktur der Studienabbruchgründe betrifft die Motivgruppe *Berufliche Neuorientierung*, die bei den Exmatrikulierten 2008 eine beachtenswerte Rolle spielte. In der aktuellen Untersuchung teilen sich die dieser Gruppe zugehörigen Motive auf und bilden unter Einschluss zusätzlicher Items zwei neue Faktoren: *Praktische Tätigkeit* und *berufliche Alternative*. Während sich unter dem Faktor „Praktische Tätigkeit“ Motive finden, die sich allgemein auf den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit beziehen, spiegelt der Faktor „berufliche Alternative“ das konkrete Angebot eines attraktiven Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes wider.

Das bei den Studienabbrechern 2008 für sich stehende Abbruchmotiv *Krankheit* fällt 2014 mit den neu hinzugekommen Motiven „fühlte mich diskriminiert“ und „fühlte mich am Studienort nicht wohl“ zusammen.⁸ Diese Aspekte werden unter dem Faktor *persönliche Gründe* subsumiert.

Völlig neu ist lediglich die Motivgruppe **Studienorganisation**, die fehlende individuelle Gestaltungsmöglichkeiten im Studium umfasst. Die beiden Motive, die diese Gruppe umfasst, stellen eine mögliche Folge der Studiengestaltung im Bachelorstudium dar. Sie verweisen auf ein Scheitern, das durch ein als zu verschult empfundenes Studium oder fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten bedingt ist.

4.1.2 Wesentliche Tendenzen subjektiver Abbruchbegründung

Im folgenden Abschnitt wird in einem ersten Überblick zunächst der aktuelle Stand der Begründung des Studienabbruchs aus Sicht der Studierenden aufgezeigt. Dies geschieht auf der Basis der oben vorgestellten Gruppen von entscheidenden Abbruchgründen. Dabei steht neben der gegenwärtigen Bedeutsamkeit der verschiedenen Motivgruppen auch Verschiebungen im Stellenwert dieser abbruchrelevanten Problemlagen seit 2008 im Fokus der Darstellung.⁹ Im Anschluss an diesen allgemeinen Überblick werden die einzelnen Gruppen von Motiven des Studienabbruchs einer differenzierteren Betrachtung unterzogen.

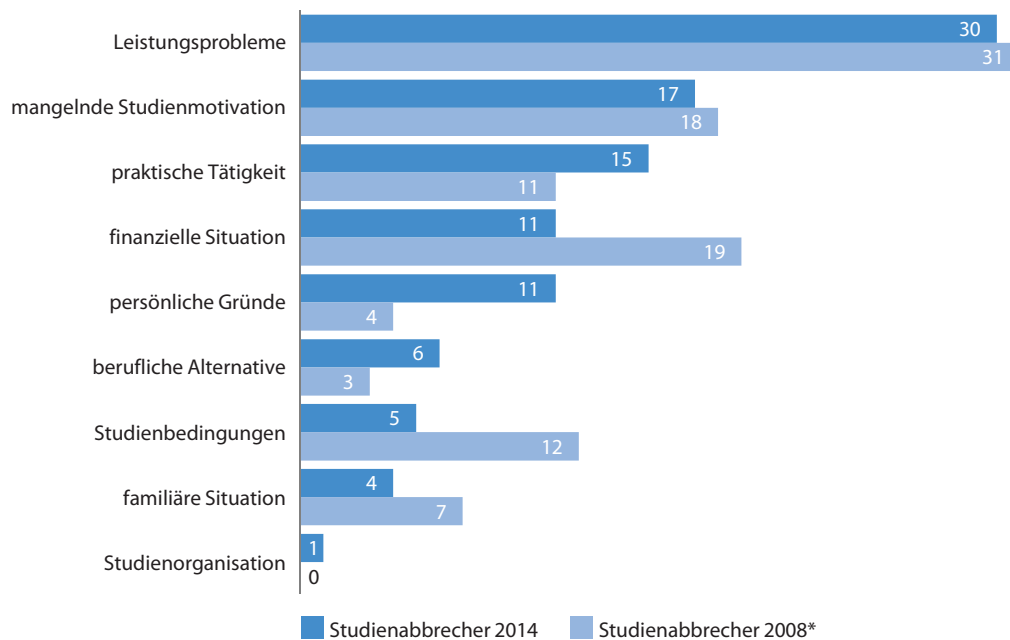
Am häufigsten scheitern Studienabbrecher an den hohen Anforderungen ihres Studiums bzw. an den fehlenden fachlichen Voraussetzungen (Abb. 4.2). 30% aller Studienabbrecher konnten den Leistungsanforderungen ihres Studiums nicht gerecht werden. Damit ist deren Anteil gegenüber 2008 nahezu unverändert geblieben (Heublein et al. 2010). Auch seinerzeit waren Leistungspro-

8 Die Faktorladungen für die Motive „fühlte mich diskriminiert“ und „fühlte mich am Studienort nicht wohl“ fallen vergleichsweise gering aus.

9 Die Vergleichbarkeit ist durch die oben beschriebenen Veränderungen des Befragungsinstruments nur eingeschränkt möglich. Es wird an den entsprechenden Stellen darauf hingewiesen.

bleme die am häufigsten genannte Motivgruppe entscheidender Abbruchgründe.¹⁰ So gab 2008 ein Fünftel der Studienabbrecher an, dass sie das fachliche Niveau nicht bewältigen konnten, weitere 11% haben erforderliche Prüfungen nicht bestanden.

Abb. 4.2
Ausschlaggebende Studienabbruchmotive 2014 und 2008
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

* Anteile entsprechend der Faktorenbildung 2014

Ein weiterer wichtiger ausschlaggebender Abbruchgrund ist die mangelnde Studienmotivation. Bei 17% der Studienabbrecher ist die Motivation für ihr Studium so stark zurückgegangen, dass es zu einem Studienabbruch kam. Diese Studierenden hatten zu Studienbeginn zumeist falsche Vorstellungen vom jeweiligen Studienfach oder von den zukünftigen beruflichen Möglichkeiten, die sich aus dem jeweiligen Studiengang ergeben. Die aus den falschen Vorstellungen und Erwartungen resultierende mangelnde Fachidentifikation führt dann häufig zu der Überzeugung, für sich nicht den passenden Studiengang gewählt zu haben. Auch hier lassen sich gegenüber dem Jahr 2008 keine wesentlichen Veränderungen hinsichtlich der Bedeutung fehlender Studienmotivation für den Studienabbruch feststellen (Studienabbrecher 2008: 18%).

Für 15% der Studienabbrecher war die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit ausschlaggebend, ihr Studium zu beenden. Damit ist der entsprechende Anteil¹¹ seit 2008 um vier Prozentpunkte angestiegen. Diese Studienabbrecher hegen den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit, vermissen den Praxis- und Berufsbezug im Studium und wollen schnellstmöglich Geld verdienen. Insbesondere der erstgenannte Aspekt ist für den Bedeutungsgewinn dieser Motivgruppe in den letzten Jahren verantwortlich. So ist der Anteil von Studienabbrechern, die hauptsächlich wegen des Wunsches nach praktischer Tätigkeit ihr Studium ohne Abschluss beendet haben, seit 2008 um

¹⁰ Entsprechend der oben erläuterten Veränderungen der Faktorenstruktur wurden für den Vergleich die Anteile für Leistungsprobleme und Prüfungsversagen zusammengefasst.

¹¹ Dieser Faktor lag 2008 noch nicht in dieser Form vor. Für den Vergleich wurden die Anteile der relevanten Items summiert.

vier Prozentpunkte angestiegen. Dahinter verbergen sich in hohem Maße Studienabbrecher, die in einer Berufsausbildung eine Alternative zum Studium sehen.¹² Die Zunahme des Studienabbruchs aufgrund des Strebens nach praktischer Tätigkeit kann angesichts gestiegener Studienanfängerzahlen und unverminderter Studienabbruchquoten letztlich nur bedeuten, dass sich die Zahl der Studienanfänger mit geringer Affinität zu einer akademischen Ausbildung ebenfalls erhöht hat.

Finanzielle Gründe haben gegenüber 2008 deutlich an Bedeutung verloren. Für 11% der Studienabbrecher sind es vor allem finanzielle Engpässe oder die schwierige Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium, die zum Verlassen der Hochschule geführt haben. 2008 belief sich der entsprechende Anteil noch auf 19%. Es ist zu vermuten, dass dieser Rückgang auf den im Vergleich zum Diplom- und Magisterstudium früheren Abbruchzeitpunkt im Bachelorstudium¹³ zurückzuführen ist, da finanzielle Schwierigkeiten häufig erst im späteren Studienverlauf zum abbruchrelevanten Problem werden.

Rund jeder zehnte Studienabbrecher gibt an, vor allem aufgrund von Krankheit, erlebter Diskriminierung oder Unwohlsein am Studienort das Studium nicht erfolgreich abgeschlossen zu haben. Ein Vergleich mit 2008 gestaltet sich hier schwierig, da sich unter diesem Faktor zwei neu eingeführte Studienabbruchmotive wiederfinden. Allerdings ist es schon bemerkenswert, dass der Anteil an Studienabbrechern, die aufgrund von Krankheit ihr Studium vorzeitig beendet haben, sich verdoppelt hat (2008: 4%, 2015: 8%). Krankheit ist damit der wichtigste Abbruchgrund in dieser Motivgruppe, kein einzelnes Motiv hat im Laufe von sechs Jahren eine solch starke Steigerung erfahren

6% der Studienabbrecher geben ihr Studium vor allem aufgrund der Aussicht auf einen attraktiven Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz auf. Auch hier ist ein Vergleich mit 2008 nur eingeschränkt möglich, da der Wunsch nach einem Ausbildungsplatz 2008 noch nicht erfasst wurde. Allerdings lässt sich konstatieren, dass sich der Anteil von Studierenden, die aufgrund des Angebotes eines attraktiven Arbeitsplatzes ohne Abschluss die Hochschule verlassen, nicht verändert hat (2008: 3%, 2015: 3%). Für diese Gruppe von Studienabbrechern gilt ähnlich wie für jene, die nach praktischem Tätigwerden streben, dass ihre Affinität zu einer akademischen Ausbildung von vornherein gering war. Beide Gruppen zusammen stellen über ein Fünftel aller Studienabbrecher.

Von relativ geringer Bedeutung für den Studienabbruch sind Motive, die sich auf die Studienbedingungen, die familiäre Situation sowie die Studienorganisation beziehen. Die entsprechenden Anteile übersteigen nicht die 5%-Grenze. Gegenüber 2008 haben sowohl problematische Studienbedingungen (2008: 12%¹⁴, 2015: 5%) als auch die schwierige Vereinbarkeit von Studium und familiären Anforderungen an Bedeutung für den Studienabbruch eingebüßt (2008: 7%, 2015: 4%). Auch diese geringere Bedeutung von familiären Problemen ist auf die Vorverlagerung des Studienabbruchs in die ersten Semester zurückzuführen. Schon im Diplomstudium zeigte es sich, dass bestimmte familiäre Probleme, wie z. B. Kinderbetreuung, seltener schon zu Studienbeginn, dafür häufig erst in späteren Studienphasen bedeutsam werden. Diese familiären Ereignisse stehen im Zusammenhang mit dem Lebensalter, so dass beim Bachelorstudium davon auszugehen ist, dass solche familiären Schwierigkeiten überhaupt seltener eintreten.

Dementsprechend zeigen sich bei der Differenzierung der Gruppen der entscheidenden Abbruchgründe nach der Art des angestrebten Abschlusses zwischen den Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen einige wesentliche Unterschiede (Abb. 4.3). Vor allem betreffen diese Differenzen den Studienabbruch aus Leistungsschwierigkeiten. Während in den Bachelorstudiengängen

¹² Vgl. dazu Kapitel 9.1

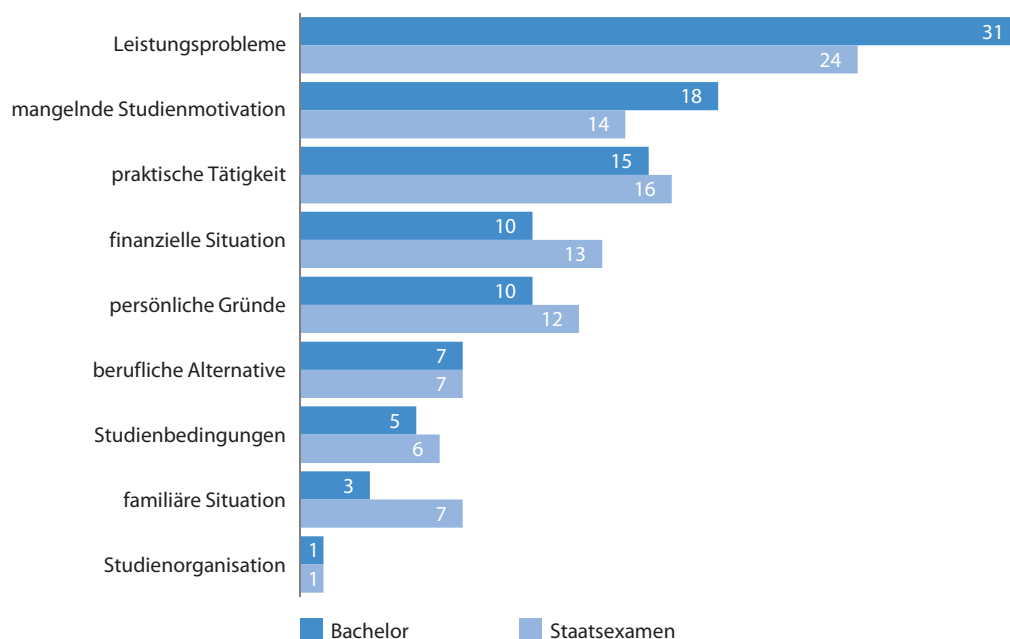
¹³ Vgl. dazu Kapitel 4.2

¹⁴ Der Vergleich ist nur unter Vorbehalt zu betrachten, da die Aspekte, die zu diesem Faktor gehören, sich teilweise zu der Studie des Jahres 2008 unterscheiden.

31% der Studienabbrecher in erster Linie wegen Leistungsproblemen ihr Studium beenden, sind es in den Staatsexamensstudiengängen lediglich 24% der Studienabbrecher. In hohem Maße kommt dieser Befund dadurch zustande, dass Bachelorstudierende größere Schwierigkeiten haben, den Einstieg ins Studium zu schaffen und es ihnen seltener gelingt, fehlende Vorkenntnisse auszugleichen. Der Studienaufbau im Bachelorstudium, insbesondere die im Studienverlauf früh ansetzende Leistungsüberprüfung, führt dazu, dass in vielen Studienfächern Bachelorstudierende häufig schon zu Studienbeginn mit Leistungsdefiziten konfrontiert werden. Hinzu kommt, dass sie in der Regel auch weniger Zeit haben, fehlende Studienvoraussetzungen zu kompensieren, ohne in Studienverzug zu geraten. Gerade in den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen sind diese Zusammenhänge zu beobachten. So haben 18% der Studienabbrecher an Fachhochschulen die Hochschulen wegen endgültig nicht bestandener Prüfungen verlassen müssen, an den Universitäten betrifft dies 10% der Studienabbrecher im Bachelorstudium (Abb. A4.1). In den zum Staatsexamen führenden Studiengängen sind es 12%. Den Studierenden der Staatsexamensstudiengänge, die häufiger zu einem späteren Studienzeitpunkt entsprechende Prüfungsleistungen erbringen müssen, bleibt offensichtlich mehr Zeit, fehlende Kenntnisse und Fähigkeiten auszugleichen.

Bei der mangelnden Studienmotivation als entscheidenden Exmatrikulationsgrund ist zwischen Studienabbrechern im Bachelor- und im Staatsexamensstudium eine Differenz von vier Prozentpunkten festzustellen (Bachelor: 18% vs. Staatsexamen: 14%). Der Unterschied ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen stärker durch fal-

Abb. 4.3
Ausschlaggebende Studienabbruchmotive nach Abschlussart
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

sche Studienerwartungen demotiviert wurden. Auch hier liegt zum einen der Schluss nahe, dass bei einem Teil der Studienabbrecher in den Bachelorstudiengängen die relativ frühe Konfrontation mit fachlichen Defiziten sowie mit ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit auch zu einem früh-

zeitigen Rückgang der Fachidentifikation führt. Die Möglichkeit, in dieser Situation durch einen Abbruch die einstige Entscheidung für einen Bildungsweg zu korrigieren, nutzen Bachelorstudierende vermutlich häufiger, da sie bis dato weniger Zeit in das Studium investiert haben. Entsprechende Tendenzen lassen sich bei Bachelorstudierenden an Universitäten häufiger beobachten als an Fachhochschulen. Zum anderen darf aber nicht übersehen werden, dass sich insbesondere die für Staatsexamensabschlüsse bedeutsamen Fächergruppen Medizin und Lehramt nicht nur durch eine vergleichsweise hohe intrinsische Motivation, sondern auch durch zutreffende Studierenerwartungen und vergleichsweise klare Kenntnis der zugehörigen Berufsbilder auszeichnen.

Da sich das Studium in den Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen, durch eine längere Studiendauer auszeichnet und der Studienabbruch in diesen Studiengängen im Vergleich zum Bachelorstudium zu einem späteren Studienzeitpunkt vollzieht, sind die Studienabbrecher, die ein Staatsexamen anstreben, im Durchschnitt auch etwas älter. Das höhere Lebensalter bewirkt, dass für die Studienabbrecher im Staatsexamen die familiäre Situation häufiger ein entscheidender Abbruchgrund gewesen ist als für ihre Kommilitonen im Bachelorstudium (7% vs. 3%). Sowohl Schwangerschaft, Kinderbetreuung als auch weitere familiäre Probleme sind für Studienabbrecher der Staatsexamensstudiengänge häufiger ein entscheidender Grund das Studium vorzeitig zu beenden. Auch finanzielle Probleme, für die ebenfalls gilt, dass sie mit zunehmendem Studienverlauf und höherem Lebensalter an Abbruchrelevanz gewinnen, führen in den Staatsexamensstudiengängen häufiger zum Studienabbruch als im Bachelorstudium (13% vs. 10%).

4.2 Einzelne Motivgruppen

Im Folgenden werden sowohl die einzelnen Gruppen der entscheidenden als auch der überhaupt für eine Studienaufgabe bedeutsamen Motive vorgestellt. Neben der Häufigkeit der Nennung der jeweiligen Motive wird auch der Zusammenhang zwischen dem Einfluss des einzelnen Abbruchgrundes auf die Abbruchentscheidung und der Bedeutung als entscheidenden Abbruchgrund dargelegt. So kommt bestimmten Aspekten zwar relativ häufig Bedeutung für die Abbruchentscheidung zu, sie werden aber im Verhältnis dazu selten als ausschlaggebender Abbruchgrund genannt. Umgekehrt spielen bestimmte Problemlagen vergleichsweise selten überhaupt eine wichtige Rolle beim Studienabbruch, aber wenn Studierende mit diesen konfrontiert werden, dann sind sie häufig entscheidend dafür, dass der Studiengang ohne Abschluss verlassen wird.

4.2.1 Studienabbruch aufgrund von Leistungsproblemen

Rund jeder dritte Studienabbrecher ist in erster Linie aufgrund von Leistungsproblemen gescheitert (30%, Abb. 4.4 und Abb. 4.5). Damit ist Überforderung mit Abstand der wichtigste Abbruchgrund. Die Studienabbrecher aus Leistungsgründen schaffen es nicht, die fachlichen Anforderungen (5%) oder die Menge des dargebotenen Stoffes (2%) zu bewältigen. Die Überforderung zeigt sich aber vor allem auch darin, dass Prüfungen endgültig nicht bestanden werden und die Studierenden sich gezwungen sehen, aus ihrem Studium auszuschneiden. Dies ist bei 13% aller Studienabbrecher der Fall. Darüber hinaus kann die Überforderung dazu führen, dass an der persönlichen Eignung für den jeweiligen Studiengang gezweifelt wird (4%) oder die Studierenden dem Leistungsdruck dauerhaft nicht gewachsen sind (2%). Die Überforderungssituation kann des Weiteren dadurch zustande kommen, dass die Studierenden für ihren jeweiligen Studiengang nicht ausreichend gerüstet sind. So geben jeweils zwei Prozent der Studienabbrecher an, ihr Studium vor allem abgebrochen zu haben, weil sie den Einstieg ins Studium nicht schafften oder fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen konnten.

Zwischen den verschiedenen Fächergruppen gibt es hinsichtlich der Leistungsprobleme als entscheidenden Abbruchgrund erhebliche Differenzen (Abb. 4.4 und Abb. 4.5). Insbesondere in den Ingenieurwissenschaften bricht ein hoher Anteil von Studierenden in erster Linie aus leis-

Abb. 4.4
Leistungsprobleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Leistungsprobleme	30	27	16	31	33	38	23
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	2	2	1	2	3	4	3
Studienanforderungen waren zu hoch	5	5	2	5	7	8	3
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	2	2	1	3	3	3	1
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	2	2	1	1	3	2	0
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	4	4	3	5	4	8	4
endgültig nicht bestandene Prüfungen	13	11	8	14	11	11	11
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	2	1	0	2	2	3	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 4.5
Leistungsprobleme als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Leistungsprobleme	30	36	23	45	45
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	2	3	2	2	3
Studienanforderungen waren zu hoch	5	4	1	5	6
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	2	3	3	5	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	2	2	1	4	2
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	4	4	2	5	5
endgültig nicht bestandene Prüfungen	13	18	12	20	22
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	2	3	2	5	3

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

tungsbezogener Überforderung das Studium ab. Die entsprechenden Anteile liegen bei 38% an Universitäten und 45% an Fachhochschulen. Ähnlich stellt sich auch die Situation in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften mit entsprechenden Anteilen von ebenfalls 45% an Fachhochschulen und 33% an Universitäten dar. Die häufiger auftretenden Leistungsprobleme an Fachhochschulen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zeigen sich vor allem bei den endgültig nicht bestandenen Prüfungen: Mit 20% bzw. 22% der Studienabbrecher, die aufgrund von Prüfungsversagen ihr Studium vorzeitig beendet haben, fallen die Anteile an Fachhochschulen fast doppelt so hoch aus wie an Universitäten. Im Gegensatz dazu stellen Leistungsprobleme in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen deutlich seltener den ausschlaggebenden Abbruchgrund dar. Der stärkere leistungsinduzierte Studienabbruch an Fachhochschulen in mathematischen, naturwissenschaftlichen sowie ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ist dabei nicht auf gesteigerte Leistungsanforderungen an Fachhochschulen zurückzuführen, sondern vor allem darauf, dass sich an Universitäten Studierende mit deutlich günstigeren Zugangsvoraussetzungen finden.¹⁵ Dies hat zur Folge, dass Leistungsprobleme an Fachhochschulen zum einen häufiger eine Rolle für den Abbruch spielen, zum anderen aber auch das auftretende Leistungsprobleme an Fachhochschulen deutlich häufiger als an Universitäten den Ausschlag geben, die Hochschule zu verlassen.

Die herausragende Bedeutung von Leistungsproblemen für das vorzeitige Beenden des Studiums lässt sich auch an dem hohen Anteil von Studienabbrechern ablesen, die einem der zugehörigen Aspekte überhaupt einen wichtigen Beitrag an der vorzeitigen Beendigung ihres Studiums zuschreiben. Der entsprechende Anteil beträgt 79% aller Studienabbrecher (Abb. 4.6 und Abb. 4.7). Das heißt auch, für einen erheblichen Anteil von ehemaligen Studierenden, für die andere Gründe als Leistungsprobleme letztlich abbruchentscheidend waren, spielt mindestens ein Aspekt der Überforderung eine gewichtige Rolle für die Abbruchentscheidung. Insbesondere bei Studienabbrüchen, die vorrangig mit mangelnder Studienmotivation oder der Hinwendung zu einer praktischen Tätigkeit begründet werden, kommt Leistungsproblemen relativ häufig eine Bedeutung zu. So schreiben 80% der Studienabbrecher, für die mangelnde Studienmotivation der ausschlaggebende Grund für den Abbruch des Studiums ist, auch Leistungsproblemen eine Rolle für das vorzeitige Beenden ihres Studiums zu. Dies ist ein Beleg dafür, wie stark sich Leistungsschwierigkeiten und sinkende Studienmotivation einander bedingen. Bei Studienabbrechern, die in erster Linie aufgrund ihres Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit ihr Studium abbrechen, beträgt der Anteil der Studienabbrecher mit Leistungsschwierigkeiten 73%.

Die Rolle, die der Überforderung beim Studienabbruch zukommt, spiegelt sich auch in den vergleichsweise hohen Anteilen von Studienabbrechern wider, die den entsprechenden Einzelaspekten überhaupt einen Beitrag an der vorzeitigen Beendigung ihres Studiums zubilligen. So gibt jeder zweite Studienabbrecher an, dass der zu verarbeitende Studien- und Prüfungsstoff für sie nicht zu bewältigen war, und 45% aller Studienabbrecher schätzen die Studienanforderungen als zu hoch ein. Nicht minder umfangreich fällt mit ebenfalls 45% auch der Anteil derer aus, die an ihrer persönlichen Eignung für den jeweiligen Studiengang zweifeln. Allein 28% der Studienabbrecher haben Prüfungen endgültig nicht bestanden. Für einen erheblichen Teil dieser Exmatriculierten ohne Hochschulabschluss ist das Nichtbestehen der Prüfungen allerdings nicht der ausschlaggebende Grund für den Studienabbruch. Der Wunsch nach praktischer Tätigkeit, mangelnde Studienmotivation oder auch finanzielle Probleme werden von diesen Studierenden als die entscheidenden Probleme angesehen. Die endgültig nicht bestandenen Prüfungen sind für

¹⁵ Vgl. dazu Kapitel 5

diese Studienabbrecher eher ein Ergebnis ihrer fehlenden Motivation oder die Folge der fehlenden Zeit aufgrund von Erwerbstätigkeit neben dem Studium.

Abb. 4.6

Rolle von Leistungsproblemen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Leistungsprobleme	79	78	67	80	84	89	80
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	50	51	35	52	58	64	58
Studienanforderungen waren zu hoch	45	43	27	38	53	62	48
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	31	29	20	31	33	40	30
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	33	33	25	29	41	37	32
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	45	46	39	48	46	53	52
endgültig nicht bestandene Prüfungen	28	25	18	27	29	32	21
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	26	24	13	23	30	37	17

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.7

Rolle von Leistungsproblemen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Leistungsprobleme	79	82	74	89	86
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	50	49	40	53	55
Studienanforderungen waren zu hoch	45	49	37	55	57
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	31	35	27	41	39
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	33	35	23	42	40
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	45	45	40	48	47
endgültig nicht bestandene Prüfungen	28	38	34	36	44
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	26	31	20	41	36

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

In den einzelnen Fächergruppen tragen Leistungsprobleme in unterschiedlichem Maße zum Studienabbruch bei. Am geringsten fällt der entsprechende Anteil mit 67% in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten aus. Im Gegensatz dazu spielen Leistungsprobleme insbesondere in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (Uni: 89%, FH: 86%) sowie Mathematik und Naturwissenschaften (Uni: 84%, FH: 89%) eine wichtige Rolle für den Studienabbruch. Allein 64% der Studienabbrecher in Ingenieurwissenschaften an Universitäten war der Studien- und Prüfungsstoff zu viel und 62% von ihnen geben an, dass ihnen die Studienanforderungen zu hoch waren. An Fachhochschulen fallen die entsprechenden Anteile mit 55% bzw. 57% etwas geringer aus. Ein weiterer Beleg für die hohe Bedeutung von Leistungsschwierigkeiten als Studienabbruchgrund in diesen Fächergruppen zeigt sich bei den endgültig nicht bestandenen Prüfungen. So hat an den Universitäten rund ein Drittel aller Studienabbrecher in Ingenieursstudiengängen die geforderten Prüfungsleistungen nicht erbringen können. An den Fachhochschulen haben sogar 44% der Studienabbrecher in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen die Prüfungen endgültig nicht bestanden. Hinzu kommt, dass es den Studienabbrechern dieser Fächergruppen häufiger nicht gelungen ist, Defizite ihrer schulischen Vorbereitung auszugleichen. So konnten beispielsweise jeweils 41% der Studienabbrecher in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen bzw. haben den Einstieg ins Studium nicht geschafft (Universität: 30% und 33%).

4.2.2 Studienabbruch aus Gründen mangelnder Studienmotivation

Eine ausreichend starke Studienmotivation ist eine grundlegende Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums. Mit einem Rückgang der Studienmotivation steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Die Identifikation mit den fachlichen Inhalten des Studiums, mit einem akademisch-wissenschaftlichen Studium allgemein sowie mit den sich aus dem Studienabschluss ergebenden Berufsperspektiven sind die motivationale Basis, sich den hohen Anforderungen eines Studiums zu stellen.

Abb. 4.8
Mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
mangelnde Studienmotivation	17	18	22	14	17	17	16
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	8	8	9	5	8	10	4
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	3	3	3	2	3	2	3
nachgelassenes Interesse am Fach	4	5	5	5	3	4	8
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	2	2	4	2	2	0	1
Wissenschaft liegt mir nicht	1	1	2	0	1	0	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.9

Mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
mangelnde Studienmotivation	17	15	18	16	11
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	8	8	10	8	6
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	3	3	3	1	3
nachgelassenes Interesse am Fach	4	3	3	6	2
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	2	1	1	0	0
Wissenschaft liegt mir nicht	1	1	1	1	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Bei 17% aller Studienabbrecher hat eine mangelnde Motivation für ihr Studium den Ausschlag gegeben, das Studium abzubrechen (Abb. 4.8 und Abb. 4.9). Während bei den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen der entsprechende Anteil mit 11% am niedrigsten ausfällt, fällt mit 22% der Studienabbrecher in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten der Anteil von Studienabbrechern, die ihr vorzeitiges Studieneende vor allem mit fehlender Motivation begründen, am höchsten aus. Für einen Großteil dieser Studierenden ist der Motivationsverlust darauf zurückzuführen, dass sich ihre Erwartungen bezüglich ihres Studiums nicht bestätigt haben. Dies ist bei 8% aller Studienabbrecher an Universitäten der Fall. Bei den Studienabbrechern in Ingenieurwissenschaften an Universitäten und in Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern an Fachhochschulen ist sogar jeder zehnte Studienabbrecher an seinen falschen Erwartungen gescheitert. Diese falschen Erwartungen beziehen sich dabei sowohl auf falsche Vorstellungen von Fachinhalten und Anforderungen der selbstständigen Studienorganisation als auch auf Fehleinschätzungen ihres eigenen Leistungsvermögens.

Nachlassendes Fachinteresse ist für 4% aller Studierenden abbruchentscheidend. Besonders häufig gibt dieses Motiv in der Fächergruppe Rechtswissenschaften den Ausschlag dafür, dass Studierende die Hochschule ohne Abschluss verlassen (8%). Für 5% aller Studienabbrecher ist eine unattraktive Berufsperspektive der wichtigste Grund für ihren Abbruch, wobei 2% an möglichen Berufen nicht interessiert sind und 3% ihre Arbeitsmarktchancen als schlecht einschätzen. Lediglich 1% aller Studienabbrecher bricht in erster Linie das Studium ab, da sie für sich zum Schluss gekommen sind, dass Wissenschaft ihnen nicht liegt.

Die große Bedeutung, die der fehlenden Motivation für eine vorzeitige Beendigung des Studiums zukommt, spiegelt sich auch darin wider, welchen Einfluss einzelne motivationale Gründe überhaupt auf die Abbruchentscheidung haben: 71% aller Studienabbrecher schreiben mindestens einem Aspekt mangelnder Fachidentifikation und Studienmotivation eine große Rolle für ihre Abbruchentscheidung zu (Abb. 4.10 und Abb. 4.11). Allerdings war für lediglich 23% von ihnen die Studienmotivation so gering, dass dies den Ausschlag bei der Abbruchentscheidung gegeben hat. So sind bei diesen Studienabbrechern mit einem Anteil von 26% Leistungsprobleme

Abb. 4.10
Rolle der mangelnden Studienmotivation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
mangelnde Studienmotivation	71	72	74	72	71	75	67
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	58	57	53	58	60	64	52
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	20	21	25	20	22	18	18
nachgelassenes Interesse am Fach	36	37	37	40	36	37	33
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	15	19	32	19	14	8	15
Wissenschaft liegt mir nicht	16	18	19	21	16	15	17

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.11
Rolle der mangelnden Studienmotivation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fächergruppe			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
mangelnde Studienmotivation	71	67	67	69	64
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	58	58	61	58	55
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	20	16	19	12	15
nachgelassenes Interesse am Fach	36	33	36	38	30
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	15	7	9	4	5
Wissenschaft liegt mir nicht	16	11	12	7	10

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

sogar etwas häufiger der entscheidende Abbruchgrund. Das kann als ein weiterer Beleg für die enge Verknüpfung von Leistungsproblemen und Studienmotivation gelten. Offensichtlich senken einerseits langfristige Leistungsschwierigkeiten die Identifikation mit dem jeweiligen Studiengang, aber andererseits führt auch eine geringe Studienmotivation zu einer niedrigeren Anstrengungsbereitschaft, sich den Leistungsanforderungen des Studiums zu stellen.

Es sind vor allem die falschen Erwartungen bezüglich des Studiums, die den Bemühungen um einen Studienabschluss entgegenstehen. Mehr als die Hälfte der Studienabbrecher (58%) trifft eine entsprechende Aussage. Besonders hoch ist dabei der Anteil in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten, bei denen rund zwei Drittel der Studienabbrecher auf enttäuschte Erwartungen

verweisen. Ebenfalls hohe Anteile lassen sich mit 61% in der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen und mit 60% in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten finden.

Bei 36% aller Studienabbrecher spielt es eine Rolle für den Studienabbruch, dass ihr Interesse am Fach nachgelassen hat. Insbesondere in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten hat dieser Grund einen Einfluss auf die Abbruchentscheidung. Zwei Fünftel aller Studienabbrecher dieser Fächergruppe haben das Interesse am Fach im Studienverlauf weitgehend verloren.

Problematische Arbeitsmarktperspektiven sind als Abbruchgrund häufiger an Universitäten als an Fachhochschulen zu finden. Insbesondere bei Studienabbrechern der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten trägt eine ungünstige Perspektive auf den Arbeitsmarkt zum Abbruch bei: So ist jeder Vierte an den Berufen, die das Studium ermöglicht, nicht interessiert und rund jeder Dritte sieht sich mit schlechten Arbeitsmarktchancen konfrontiert. Die Erkenntnis, für Wissenschaft nicht die nötigen Eigenschaften zu haben, ist ebenfalls an den Universitäten stärker ausgeprägt. So sind beispielsweise in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern an Universitäten 19% der Studienabbrecher zu der Meinung gelangt, das Wissenschaft ihnen nicht liegt, während dies unter den Studienabbrechern dieser Fächergruppe an den Fachhochschulen nur 12% betrifft. Es ist zu vermuten, dass diese Differenz in hohem Maße durch die höhere Wissenschafts- und Forschungsorientierung an Universitäten bedingt ist.

4.2.3 Studienabbruch aufgrund des Wunsch nach praktischer Tätigkeit

Ein Teil der Exmatrikulierten begründet den Studienabbruch mit dem Streben nach einer praktischen Tätigkeit. Diese Studienabbrecher vermissen im Studium den Berufs- und Praxisbezug, sie verspüren den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit und wollen so schnell wie möglich Geld verdienen. 15% aller Studienabbrecher beenden ihr Studium in erster Linie deshalb, weil sie einen dieser drei Gründe für sich in Anspruch nehmen (Abb. 4.12 und Abb. 4.13). Aber fast drei Viertel räumen den entsprechenden Gründen zumindest eine große Rolle für den Abbruch ein (Abb. 4.14 und Abb. 4.15). Dabei ist es vor allem der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit, der Studierende aus dem Studium treibt. Bei jedem zehnten Studienabbrecher gab dieses Motiv den Ausschlag, das Studium ohne Abschluss zu beenden. Bei 63% aller Studienabbrecher spielt dieser Grund zumindest eine Rolle bei der Abbruchentscheidung. Der fehlende Berufs- und Praxisbezug des Studiums und der Wunsch, schnellstmöglich Geld zu verdienen, sind dagegen seltener ausschlag-

Abb. 4.12
Praktische Tätigkeit als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
praktische Tätigkeit	15	17	17	18	13	18	18
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	4	5	6	4	5	5	3
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	10	11	10	12	8	11	14
will schnellstmöglich Geld verdienen	1	1	1	2	1	2	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.13
Praktische Tätigkeit als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
praktische Tätigkeit	15	11	13	13	11
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	4	3	4	6	2
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	10	8	9	7	8
will schnellstmöglich Geld verdienen	1	1	0	1	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

gebende Abbruchmotive. Dennoch hat der fehlende Berufs- und Praxisbezug des Studiums für rund die Hälfte der Studienabbrecher eine gewichtige Rolle bei ihrer Abbruchentscheidung gespielt. Der Wunsch nach einem schnellstmöglichen Einkommen beeinflusste ein Drittel der Studienabbrecher, das Studium ohne Abschluss zu beenden.

Der Orientierung auf eine praktische Tätigkeit kommt an Universitäten eine größere Bedeutung für einen Studienabbruch zu als an Fachhochschulen (Abb. 4.14 und Abb. 4.15: 77% vs. 64%). So ist hier sowohl der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (67% vs. 52%) als auch das Empfinden fehlenden Berufs- und Praxisbezuges (54% vs. 33%) deutlich stärker ausgeprägt. Insbesondere für die Studienabbrecher in Ingenieurwissenschaften an Universitäten ist eine stärkere Orientierung auf eine praktische Tätigkeit ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Entscheidung, das Studium vorfristig zu verlassen: 84% der Studienabbrecher in dieser Fächergruppe messen mindestens einem der drei genannten Gründe eine hohe Bedeutung für ihren Abbruchprozess zu, für 18% ist einer der Gründe sogar abbruchentscheidend. Das sind deutlich höhere Anteile als bei ihren ehemaligen Kommilitonen an Fachhochschulen: So messen an Fachhochschulen rund zwei Drittel der Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften der Orientierung auf eine praktische Tätigkeit eine Bedeutung für ihre Abbruchentscheidung zu und für lediglich rund jeden

Abb. 4.14
Rolle der praktischen Tätigkeit bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
praktische Tätigkeit	74	77	77	83	73	84	77
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	48	54	56	62	47	61	53
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	63	67	68	75	60	75	67
will schnellstmöglich Geld verdienen	33	33	33	40	30	30	44

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 4.15

Rolle der praktischen Tätigkeit bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
praktische Tätigkeit	74	64	60	62	67
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	48	33	39	31	32
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	63	52	51	55	54
will schnellstmöglich Geld verdienen	33	30	31	28	30

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Zehnten ist diese Orientierung abbruchentscheidend. Ähnlich hohe Anteile sind für die Studienabbrecher in der Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu konstatieren. Bei den Rechtswissenschaften fällt der mit 18% vergleichsweise hohe Anteil von Studienabbrechern auf, für den die Orientierung auf eine praktische Tätigkeit abbruchentscheidend ist, wobei allein 14% vor allem deswegen abgebrochen haben, weil sie eine praktische Tätigkeit anstreben.

4.2.4 Studienabbruch aus finanziellen Gründen

Eine gesicherte Finanzierung des Studiums ist eine wesentliche Voraussetzung für das Erlangen eines Hochschulabschlusses, auch wenn finanzielle Probleme sich häufig nur vermittelt über andere Aspekte auf den Studienerfolg auswirken. Bei einer unsicheren Studienfinanzierung oder – nicht selten damit im Zusammenhang – bei einem hohen Maß an Erwerbstätigkeit neben dem Studium fällt es den Studierenden häufig schwer, die nötige Zeit und Motivation aufzubringen, den Anforderungen in ihrem Studiengang gerecht zu werden. Das Studium scheitert dann – so scheint es auf den ersten Blick – an anderen Problemen wie beispielsweise an Prüfungsversagen, fehlender Motivation oder auch psychischen Problemen aufgrund der starken Belastung. Dennoch ist der Studienabbruch in einem hohen Maße auch durch die finanziellen Probleme bedingt.

Jeder zehnte Studienabbrecher gibt als entscheidenden Grund für das vorzeitige Beenden seines Studienganges finanzielle Probleme an (Abb. 4.16 und Abb. 4.17). Davon fallen 6% auf Studienabbrecher mit finanziellen Engpässen und 4% auf Studienabbrecher, die Erwerbstätigkeit und Studium nicht miteinander vereinen konnten. Studienabbrecher an Fachhochschulen verweisen dabei häufiger auf finanzielle Probleme als ihre Kommilitonen an Universitäten (13% vs. 9%). Hier sind insbesondere Studienabbrecher in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen an finanziellen Schwierigkeiten gescheitert. So ist es etwa jedem zehnten Studienabbrecher dieser Fächergruppe nicht gelungen, Erwerbstätigkeit und Studium zu vereinbaren. Zwar sind zwischen den Exmatrikulierten der Fachhochschulen und Universitäten die Differenzen hinsichtlich ihrer Erwerbstätigenquote und der finanziellen Sicherheit während des Studiums nur gering, aber an Fachhochschulen lässt sich insbesondere in den entsprechenden Fächergruppen verstärkt Erwerbstätigkeit ausmachen, die sich durch einen hohen Studiumumfang pro Woche auszeichnen.¹⁶

¹⁶ Vgl. dazu Kapitel 8.1

Abb. 4.16
Finanzielle Situation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
finanzielle Situation	10	9	12	8	9	7	11
finanzielle Engpässe	6	6	7	5	6	4	10
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	4	3	5	3	3	3	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.17
Finanzielle Situation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
finanzielle Situation	10	13	16	12	10
finanzielle Engpässe	6	6	7	8	5
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	4	6	9	4	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abgesehen von Exmatrikulierten, die ihr Studium vor allem wegen des finanziellen Drucks beenden, ist für einen erheblichen Teil der Studienabbrecher die schwierige Absicherung ihres Lebensunterhaltes zumindest ein relevanter Einflussfaktor auf die Entscheidung, das Studium abzubrechen (Abb. 4.18 und Abb. 4.19). 36% aller Studienabbrecher verweisen auf entsprechende Probleme, wobei 30% aller Studienabbrecher mit finanziellen Engpässen zu kämpfen hatten und 23% aller Studienabbrecher Studium und Erwerbstätigkeit nicht miteinander vereinbaren konnten. Interessanterweise ist unter diesen Studienabbrechern in finanziellen Problemlagen der Anteil derer, für die Probleme der Studienfinanzierung der ausschlaggebende Abbruchgrund darstellt, mit 28%¹⁷ nur um fünf Prozentpunkte höher als der Anteil derjenigen Studienabbrechern, die hauptsächlich an Leistungsüberforderung scheiterten. Dies ist ein klares Indiz für die enge Verschränkung von gesicherter Studienfinanzierung und Anforderungsbewältigung im Studium.

An Fachhochschulen fällt der Anteil von Studienabbrechern, bei denen finanzielle Probleme eine Rolle für den Studienabbruch spielen, etwas höher als an Universitäten aus. Die Studienabbrecher an Fachhochschulen haben nicht nur häufiger finanzielle Engpässe zu bewältigen, sondern müssen sich vor allem in höherem Maße mit der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit auseinandersetzen. So ist es in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen etwa jedem dritten Studienabbrecher nicht gelungen, Studium und Erwerbstätigkeit in Einklang

¹⁷ Prozentangabe nicht tabellarisch ausgewiesen.

zu bringen. An Universitäten verweist lediglich jeder fünfte Studienabbrecher dieser Fächergruppe auf solche Schwierigkeiten. Ähnliche Befunde bezüglich der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sind auch für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften zu verzeichnen (Fachhochschule: 25% vs. Universität: 15%). Die größere Bedeutung von finanziellen Problemen für den Studienabbruch an Fachhochschulen ist dabei in hohem Maße auf die soziale und altersdemografische Zusammensetzung der Studierenden dort zurückzuführen. An Fachhochschulen immatrikulieren sich im Vergleich zu den Universitäten anteilig mehr Studierende aus einkommensschwächeren und bildungsferneren Elternhäusern (Middendorff et al., 2012). Hinzu kommt, dass an Fachhochschulen auch der Anteil von Studierenden, die auf dem zweiten Bildungsweg zum Studium gelangen, etwas höher ausfällt. Diese Studierenden sind zumeist etwas älter, haben vor ihrem Studium bereits durch Erwerbstätigkeit Einkommen erzielt und bestimmte Ansprüche an ihren Lebensstandard entwickelt. Der Bedarf an finanziellen Mitteln und das Anspruchsniveau liegen in dieser Studierendengruppe häufig höher als bei Studierenden, die unmittelbar nach dem Schulabschluss zur Hochschule wechseln. Zwar ist die Häufigkeit von Erwerbstätigkeit neben dem Studium an Fachhochschulen nur geringfügig höher, aber die Gruppe derer, die mit großem Zeitumfang einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ist deutlich größer als an Universitäten. Insbesondere in dieser Gruppe treten vermehrt Konflikte auf, trotz der Erwerbstätigkeit die Studienanforderungen zu bewältigen.

Abb. 4.18

Rolle der finanziellen Situation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
finanzielle Situation	36	35	37	35	34	29	37
finanzielle Engpässe	30	30	31	30	30	25	33
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	23	21	23	20	21	15	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.19

Rolle der finanziellen Situation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
finanzielle Situation	36	41	43	42	37
finanzielle Engpässe	30	33	33	35	31
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	23	28	32	25	25

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.2.5 Studienabbruch aufgrund von persönlichen Gründen

11% der Studienabbrecher haben vor allem aufgrund von Krankheit bzw. psychischen Problemen, wegen Unwohlfühlen am Studienort oder Diskriminierungserfahrungen ihr Studium ohne Abschluss beendet (Abb. 4.20 bis Abb. 4.23). Allein 8% aller Studienabbrecher sind in erster Linie krankheitsbedingt im Studium gescheitert und 18% berichten zumindest vom Einfluss einer Erkrankung auf den Studienabbruch. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Erkrankungen teilweise auch Ausdruck von Belastungssituationen im Studium sein können. So lassen sich vergleichsweise hohe Korrelationen zu Abbruchmotiven wie „familiäre Gründe“, „finanzielle Engpässe“ oder „fühlte mich dem Leistungsdruck nicht gewachsen“ feststellen. Vergleichsweise häufig haben krankheitsbedingte Einschränkungen in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten zum Abbruch geführt. Für 12% der Studienabbrecher dieser Fächergruppe gab eine Erkrankung den Ausschlag für das Verlassen der Hochschule, 22% geben an, dass Krankheit zumindest eine Rolle für den Abbruch gespielt hat. In den Ingenieurwissenschaften an Universitäten ist der krankheitsbedingte Abbruch dagegen am geringsten. Lediglich 11% der Studienabbrecher dieser Fächergruppe waren von einer psychischen oder physischen Erkrankung betroffen, für 6% war dies abbruchentscheidend. Diskriminierungserfahrungen haben dagegen nur für eine sehr kleine Gruppe von Studienabbrechern die Entscheidung für den Studienabbruch herbeigeführt. Beiden Abbruchgründen ist allerdings gemeinsam, dass die entsprechenden Problemlagen vergleichsweise häufig dann den Ausschlag für das Beenden des Studiums geben, wenn Studierende erst einmal davon betroffen sind. So verweisen beispielsweise von den 18% der Studienabbrecher, die einer Krankheit oder psychischen Probleme eine große Rolle für die Abbruchentscheidung zuschreiben, mit 44%¹⁸ fast die Hälfte darauf, dass diese Schwierigkeiten entscheidend für ihren Studienabbruch gewesen sind. Im Gegensatz dazu führt der Umstand, dass sich Studierende am Studienort nicht wohlfühlen, in weitaus geringerem Umfang zwingend zu einem Studienabbruch. Obwohl knapp über ein Viertel aller Studienabbrecher sich am Studienort in beträchtlichem Maße unwohl fühlte, geben lediglich 2%¹⁹ aller Studienabbrecher an, dass dies den Ausschlag für den Studienabbruch gegeben hat.

Abb. 4.20
Persönliche Gründe als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
persönliche Gründe	11	11	14	11	9	9	14
fühlte mich im Studium diskriminiert	2	0	0	0	0	0	0
fühlte mich am Studienort nicht wohl	2	2	2	3	1	3	5
Krankheit/psychische Probleme	8	9	12	8	8	6	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

¹⁸ Prozentwert nicht tabellarisch ausgewiesen.

¹⁹ Prozentwert nicht tabellarisch ausgewiesen.

Abb. 4.21
Persönliche Gründe als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
persönliche Gründe	11	10	12	7	9
fühlte mich im Studium diskriminiert	0	1	1	0	0
fühlte mich am Studienort nicht wohl	2	2	6	1	1
Krankheit/psychische Probleme	8	7	6	6	7

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.22
Rolle von persönlichen Gründen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
persönliche Gründe	37	38	41	40	40	28	38
fühlte mich im Studium diskriminiert	2	2	2	1	1	2	2
fühlte mich am Studienort nicht wohl	26	26	28	28	25	20	27
Krankheit/psychische Probleme	18	19	22	17	21	11	18

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.23
Rolle von persönlichen Gründen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
persönliche Gründe	37	35	40	35	30
fühlte mich im Studium diskriminiert	2	3	2	2	2
fühlte mich am Studienort nicht wohl	26	26	32	27	21
Krankheit/psychische Probleme	18	17	16	14	16

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.2.6 Studienabbruch aufgrund einer beruflichen Alternative

Eine Möglichkeit die subjektiven Abbruchmotive zu differenzieren, ist die Unterscheidung von Push- und Pull-Tendenzen. Das heißt: Einerseits werden Studierende aus dem Studium gedrängt, weil bestimmte Aspekte des jeweiligen Studiengangs einer Beendigung des Studiums im Wege stehen. Ein Beispiel hierfür sind endgültig nicht bestandene Prüfungen. Andererseits gibt es die Tendenz, dass Studierende aus dem Studium gezogen werden, weil sich ihnen eine bessere Alternative zum Studium auftut. Als Beispiel kann dafür das Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes dienen.

Die Studienabbrecher, die von beruflichen Angeboten zum Verlassen der Hochschule veranlasst wurden, stellen insgesamt 6% aller vorzeitig Exmatrikulierten. Die Hälfte von ihnen hat ihr Studium für eine (gewünschte) Berufsausbildung aufgegeben. Offensichtlich war für diese nicht unbeträchtliche Zahl an ehemaligen Studierenden eine akademische Ausbildung von vornherein nur die zweite Wahl. Sie haben das Studium als Übergangsphase in die eigentlich gewünschte Berufsausbildung genutzt (Abb. 4.24 und Abb. 4.25). Weitere 3% der Studienabbrecher sind dem Angebot eines attraktiven Arbeitsplatzes nachgekommen. Sie wollen vom Studium direkt in eine Berufstätigkeit gewechselt.

Abb. 4.24
Berufliche Alternative als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
berufliche Alternative	6	7	7	8	7	3	10
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	3	4	4	5	3	2	8
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	3	3	3	3	4	2	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.25
Berufliche Alternative als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
berufliche Alternative	6	6	7	2	4
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	3	3	4	1	1
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	3	3	3	2	3

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Bei etwa einem Viertel der Studienabbrecher wurde überhaupt die Entscheidung, das Studium abzubrechen, von der Existenz einer beruflichen Alternative beeinflusst (Abb. 4.26 und Abb. 4.27). Dass dennoch nur lediglich 25% dieser Studienabbrecher ein solches Angebot einer beruflichen Alternative als letztlich abbruchentscheidend werten, zeigt an, dass in deren Studium eine Problemsituation vorliegt, die noch drängender auf den Studienabbruch hinwirkte. Dabei handelt es sich vor allem um Leistungsprobleme, den Wunsch nach praktischer Tätigkeit oder mangelnde Studienmotivation. Die Alternative eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatzes ist bei diesen Fällen ein Katalysator im Entscheidungsprozess, das Studium abzubrechen.

Jeder fünfte Studienabbrecher misst dem Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes hohe Bedeutung bei seinem Studienabbruch zu. Vergleichsweise häufig spielt dieser Aspekt in den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften (24%) sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (23%) eine Rolle für den Abbruchprozess. Für 9% der Studienabbrecher beeinflusst das Angebot des ursprünglich angestrebten Ausbildungsplatzes die Abbruchentscheidung. Im Gegensatz zur Aussicht auf einen attraktiven Arbeitsplatz ist die Quote derer, für die dies auch den Ausschlag für den Abbruch des Studiums gibt, mit einem Drittel wesentlich größer. Bei diesen Studierenden ist offensichtlich die Identifikation mit dem Studiengang so gering,

Abb. 4.26

Rolle von beruflichen Alternativen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
berufliche Alternative	24	24	29	29	22	19	23
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	20	20	24	23	17	17	17
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	9	9	9	8	10	7	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.27

Rolle von beruflichen Alternativen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
berufliche Alternative	24	23	22	21	24
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	20	19	20	15	18
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	9	10	10	9	11

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

dass die vor dem Studium schon angestrebte Alternative eines Ausbildungsplatzes auch während des Studiums ihre Attraktivität behalten hat. Sie streben nach praktischer beruflicher Tätigkeit, wissen aber, dass Ihnen ohne einen zertifizierten Abschluss langfristig keine günstigen beruflichen Möglichkeiten in der Arbeitswelt offenstehen.

Abb. 4.28
Studienbedingungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Studienbedingungen	5	6	7	5	6	6	3
überfüllte Lehrveranstaltungen	1	1	2	2	1	1	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	1	1	2	1	0	0	0
mangelhafte Organisation des Studiums	2	2	2	2	2	1	1
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	0	1	0	0	1	2	1
ungenügende Betreuung durch Dozenten	1	1	1	1	1	1	0
Anonymität in der Hochschule	1	1	1	0	1	2	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.29
Studienbedingungen als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienbedingungen	5	4	3	2	5
überfüllte Lehrveranstaltungen	1	0	1	0	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	1	1	2	0	1
mangelhafte Organisation des Studiums	2	2	1	2	2
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	0	0	0	0	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	1	0	0	0	1
Anonymität in der Hochschule	1	0	0	0	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

4.2.7 Studienabbruch aufgrund unzulänglicher Studienbedingungen

Als ausschlaggebendes Motiv des Studienabbruchs spielen problematische Studienbedingungen eine untergeordnete Rolle. Lediglich 5% aller Studienabbrecher sehen in den Bedingungen ihres Studienganges den entscheidenden Abbruchgrund (Abb. 4.28 und Abb. 4.29). Trotz dieses vergleichsweise geringen Gewichtes als entscheidendes Abbruchmotiv, sind Aspekte der Studienbedingungen dann bedeutsam, wenn es darum geht, die Rolle einzelner Gründe für das vorzeitige Verlassen der Hochschule einzuschätzen (Abb. 4.30 und Abb. 4.31). Insgesamt 61% aller Studienabbrecher bringen ihr Studienversagen in Zusammenhang mit Mängeln in den Studienbedingungen. Dabei fällt auf, dass an Fachhochschulen den Studienbedingungen seltener ein Einfluss auf den Studienabbruch zugeschrieben wird als an Universitäten (53% vs. 64%). Insbesondere in den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten ist der Anteil von Studienabbrechern, die unter anderem aufgrund von problematischen Studienbedingungen ihr Studium erfolglos beenden, mit 72% bzw. 68% vergleichsweise groß.

Abb. 4.30

Rolle von Studienbedingungen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Studienbedingungen	61	64	68	72	60	62	64
überfüllte Lehrveranstaltungen	23	26	26	39	21	22	28
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	17	18	30	18	16	11	6
mangelhafte Organisation des Studiums	30	32	39	30	30	29	28
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	21	22	24	21	24	21	14
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	33	31	38	31	34	39
Anonymität in der Hochschule	27	32	31	37	29	31	36

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die einzelnen Aspekte, die den Studienbedingungen zuzurechnen sind, fallen unterschiedlich stark als abbruchfördernde Momente ins Gewicht. Vor allem die ungenügende Betreuung durch Dozenten (31%) und die mangelhafte Organisation des Studiums (30%) werden von den Studienabbrechern als Studienhindernis erfahren. Dabei lassen sich zum Teil deutliche Differenzen zwischen den einzelnen Fächergruppen konstatieren. So geben beispielsweise rund zwei Fünftel der Studienabbrecher in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten an, dass die ungenügende Organisation ihres Studiums zu ihrer Studienaufgabe beigetragen hat. Ein ähnlich hoher Anteil ist in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten mit Blick auf die ungenügende Betreuung durch die Dozenten festzustellen. Diese Anteile liegen deutlich über denen anderer Fächergruppen.

Abb. 4.31
Rolle von Studienbedingungen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienbedingungen	61	53	58	55	50
überfüllte Lehrveranstaltungen	23	16	21	13	15
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	17	12	18	10	10
mangelhafte Organisation des Studiums	30	25	29	22	22
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	21	20	24	18	19
ungenügende Betreuung durch Dozenten	31	28	30	30	26
Anonymität in der Hochschule	27	16	19	15	14

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Auch die Anonymität der Hochschule spielt für einen erheblichen Teil der Studienabbrecher eine Rolle bei ihrer Abbruchentscheidung. Insbesondere an Universitäten trägt dieses Problem zum Studienabbruch bei: Etwa jeder dritte Studienabbrecher an Universitäten berichtet von entsprechenden abbruchfördernden Erfahrungen, während an den Fachhochschulen der entsprechende Anteil bei lediglich 16% liegt. Die Gründe für diesen Befund sind sicherlich darin zu finden, dass Fachhochschulen im Durchschnitt kleinere Einrichtungen sind, die sich durch ein Lehrverständnis auszeichnen, das sich in einer anderen Betreuungsdichte und Betreuungsbereitschaft äußert.

4.2.8 Studienabbruch aufgrund der familiären Situation

Ein Teil der Studierenden wird durch familiäre Verpflichtungen in Lebenslagen gebracht, die nur schwierig oder überhaupt nicht mit den Anforderungen eines Studiums zu vereinen sind. Vor allem handelt es sich dabei, um Betreuungsaufgaben, die aus Sicht der Betroffenen so viel Zeit und Energie In Anspruch nehmen, dass sie mit der Bewältigung der Verpflichtungen im Studium kollidieren. In solchen Konfliktsituationen kommt es vor allem dann zum Studienabbruch, wenn die Betroffenen in einem absehbaren Zeitraum kaum mit nach ihrer Einschätzung hinreichenden Hilfe und Unterstützung rechnen können. Solche familiären Konfliktlagen sind beispielsweise die Kinderbetreuung neben dem Studium, Schwangerschaft oder allgemein familiäre Probleme. Für 4% der Studienabbrecher hat eine entsprechende Situation den Ausschlag zum Abbruch ihres Studiums gegeben (Abb. 4.32 und Abb. 4.33). Auf der Betrachtungsebene aller für die vorzeitige Exmatrikulation relevanten Abbruchmotive sind es aber 15% aller Studienabbrecher, die das vorzeitige Verlassen ihrer Hochschule mit mindestens einem familiären Aspekt in Zusammenhang bringen (Abb. 4.34 und Abb. 4.35). Dabei sind es 5% aller Studienabbrecher, die ihre Studienaufgabe u. a. mit der Unmöglichkeit begründen, Studium und Kinderbetreuung in Einklang zu bekommen, 2% schreiben einer Schwangerschaft eine entsprechende Rolle zu. 14% der Studienabbrecher füh-

Abb. 4.32
Familiäre Situation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
familiäre Situation	4	4	5	3	4	3	4
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	1	1	2	1	1	1	2
Schwangerschaft	1	1	1	0	0	1	2
familiäre Gründe	2	2	2	2	3	2	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.33
Persönliche Gründe als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
familiäre Situation	4	4	8	2	4
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	1	1	1	1	0
Schwangerschaft	1	1	3	0	0
familiäre Gründe	2	3	4	1	4

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

ren allgemein familiäre Gründe²⁰ an. Auffällig ist, dass im Hinblick auf alle familiären Abbruchmotive mehrheitlich Frauen an den entsprechenden Schwierigkeiten scheitern. Dementsprechend ist in Fächergruppen, die sich durch einen hohen Frauenanteil auszeichnen, wie beispielsweise Sprach- und Kulturwissenschaften der Studienabbruch häufiger durch familiäre Abbruchmotive beeinflusst, während in Fächergruppen mit einem hohen Männeranteil wie beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften diesen Abbruchgründen weniger Bedeutung zukommt.

²⁰ Hinter familiären Abbruchgründen könnten Einwände der Eltern gegen das Studium oder auch anderweitige familiäre Verpflichtungen in der Herkunftsfamilie stehen. Welche Problemkonstellationen sich letztlich hinter diesem Motiv für den Studienabbruch jedoch im Detail verbergen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht abschließend auflösen.

Abb. 4.34**Rolle von persönlichen Gründen bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten**

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
familiäre Situation	15	15	18	13	14	9	19
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	5	4	5	2	4	2	8
Schwangerschaft	2	2	3	1	2	1	3
familiäre Gründe	14	14	16	13	13	9	16

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 4.35**Rolle der familiären Situation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
familiäre Situation	15	16	20	13	12
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	5	6	10	5	3
Schwangerschaft	2	3	6	2	1
familiäre Gründe	14	15	17	11	11

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

4.2.9 Studienabbruch aufgrund problematischer Studienorganisation

Hinter dem Studienabbruch aufgrund problematischer Studienorganisation verbergen sich Schwierigkeiten, die auf Tendenzen einer stärkeren Verschulung des Bachelorstudiums hinweisen. Diese Probleme haben nur sehr selten den Ausschlag für einen Studienabbruch gegeben. Auch hinsichtlich der allgemein abbruchfördernden Wirkung gilt, dass fehlende individuellen Gestaltungsmöglichkeiten im Studium nur bei einer Minderheit der Studienabbrecher auf die Abbruchentscheidung Einfluss genommen haben. So haben rund zwei Fünftel der Studienabbrecher die Hochschule u. a. deshalb verlassen, weil sie sich von der Form der Studienorganisation zu stark eingeschränkt fühlten (Abb. 4.38 und 4.39). Für 26% aller Studienabbrecher war das Studium zu verschult und 23% fehlte es an entsprechenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Insbesondere die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler an Fachhochschulen sind mit entsprechenden Konflikten konfrontiert gewesen: Rund jeder zweite Studienabbrecher in dieser Fächergruppe fühlt sich durch die Studienorganisation seines Studienganges zu stark eingeschränkt. Bei ihren Kommilitonen an Universitäten betrifft dies lediglich 35% der Studienabbrecher. Vergleichswei-

se hoch fällt der entsprechende Anteil mit 44% auch in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten aus.

Dass die einschränkende Organisationsform des Studiengangs den Ausschlag für den Abbruch des Studiums gibt, ist eher die Ausnahme (Abb. 4.36 und 4.37). Lediglich 1% aller Studien-

Abb. 4.36
Studienorganisation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Studienorganisation	1	1	1	1	2	0	1
Studium war zu verschult	1	1	1	0	1	0	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	0	1	1	1	1	0	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.37
Studienorganisation als ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienorganisation	1	1	1	2	1
Studium war zu verschult	1	1	1	2	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	0	0	0	0	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 4.38
Rolle der Studienorganisation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Universitäten					
		Uni insgesamt	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Studienorganisation	38	37	44	35	36	33	30
Studium war zu verschult	26	26	32	25	25	21	22
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	23	23	29	21	22	20	16

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

abbrecher hat ihr Studium in erster Linie deshalb aufgegeben, weil das Studium zu verschult war oder zu wenig Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten existieren. Die einschränkende Studienorganisation wirkt demnach im Studienabbruchprozess eher als Katalysator.

Abb. 4.39

Rolle der Studienorganisation bei der Abbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „eine große Rolle“ bis 5 = „überhaupt keine Rolle“, 1+2, in Prozent

Abbruchgrund	Insgesamt	Fachhochschulen			
		FH insgesamt	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienorganisation	38	38	49	41	33
Studium war zu verschult	26	27	38	26	24
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	23	24	32	25	18

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

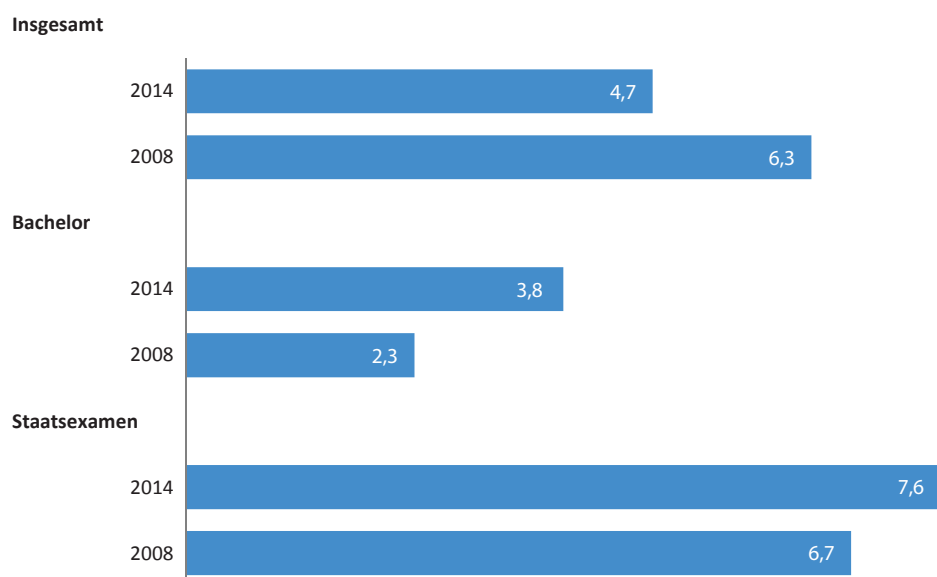
4.3 Zeitpunkt und Verlauf des Studienabbruchs

4.3.1 Zeitpunkt des Studienabbruchs

Die Studiendauer bis zum Studienabbruch ist aus verschiedenen Gründen für das Verständnis des Abbruchprozesses bedeutsam: Zum einen gibt sie Aufschluss über das Wirken der einzelnen Faktoren bei der Abbruchentscheidung. Je nachdem, ob der Studienabbruch in einer frühen oder

Abb. 4.40

Durchschnittliche Fachstudiendauer 2008 und 2014 bis zum Studienabbruch nach Abschlussart Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

späteren Phase erfolgt, wirken die verschiedenen Abbruchgründe mit unterschiedlicher Einflussstärke. Zum anderen gibt die Studiendauer bis zum Abbruch des Studiums Auskunft darüber, in welchem zeitlichen Rahmen Interventionen zur Unterstützung abbruchgefährdeter Studierende möglich sind.

Die Studienabbrecher haben ihr Studium im Durchschnitt nach 4,7 Fachsemestern abgebrochen (Abb. 4.40). Der entsprechende Median beträgt 4 Fachsemester. Gegenüber dem Jahr 2008 ist die durchschnittliche Fachstudiendauer um 1,6 Semester gesunken. Diese starke Verringerung der Studiendauer bis zum Studienabbruch ist auf den vollständigen Übergang von Diplom- und Magister- hin zu Bachelorstudiengängen zurückzuführen, der sich im fraglichen Zeitraum vollzogen hat. Die Studierenden im Bachelorstudium sind durch die modularisierte Lehre mit einem veränderten Studierhythmus konfrontiert. Bestimmte Leistungsanforderungen werden nicht nur früh im Studium gestellt, ihr Verschieben in spätere Studienphasen ist auch deutlich erschwert. Da aber gerade zu Studienbeginn vor den Studierenden eine ganze Reihe weiterer Aufgaben stehen, von der selbstständigen Orientierung an der Hochschule und Integration in die Hochschulgemeinschaft, über die Entwicklung eines eigenen Studien- und Lernrhythmus, bis hin zur Aufarbeitung fehlender Vorkenntnisse und Fähigkeiten, besteht im Vergleich zu den herkömmlichen Studienformen im Bachelorstudium nach wie vor faktisch eine Anforderungsverdichtung. Eine solche Situation in den ersten Semestern wirkt auf eine schnelle Selektion hin. Denn die angedeuteten Anforderungen müssen die Bachelorstudierenden bereits nach wenigen Monaten bewältigt haben, um die abverlangten Prüfungsleistungen zu erbringen. Gelingt ihnen dies nicht im vollen Umfang, geraten die Studierenden in eine Überforderung, die über kurz oder lang zum Studienabbruch führen kann.

Dementsprechend fällt auch im Bachelorstudium die Studiendauer bis zum Studienabbruch noch kürzer aus als im allgemeinen Durchschnitt (mit Einschluss der Studiengänge des Staatsexamens): Die Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge sind durchschnittlich 3,8 Fachsemester immatrikuliert gewesen (Median: 3 Fachsemester). Das ist ein deutlich geringere Studiendauer als in den Staatsexamensstudiengängen, in denen durchschnittlich 7,6 Semester bis zum vorzeitigen Verlassen des Studienganges vergehen (Median: 5 Fachsemester). Damit hat sich gegenüber 2008 sowohl in den Bachelor- als auch in den Staatsexamensstudiengängen der Zeitraum bis zum Abbruch verlängert. Die Studienabbrecher im Bachelorstudium 2008 entstammten zu hohen Anteilen aus den damals neu eingeführten Studiengängen. Seit dem haben sich die Studienzeiten im Bachelorstudium stufenweise verlängert.²¹ Dahinter steht häufig der Versuch, insbesondere die

Abb. 4.41
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Fachsemester	Abschlussart	
	Bachelor	Staatsexamen
1. und 2. Semester	47	27
3. und 4. Semester	29	22
5. und 6. Semester	12	7
7. und 8. Semester	7	8
9. und 10. Semester	3	8
11. und weiteres Semester	3	28

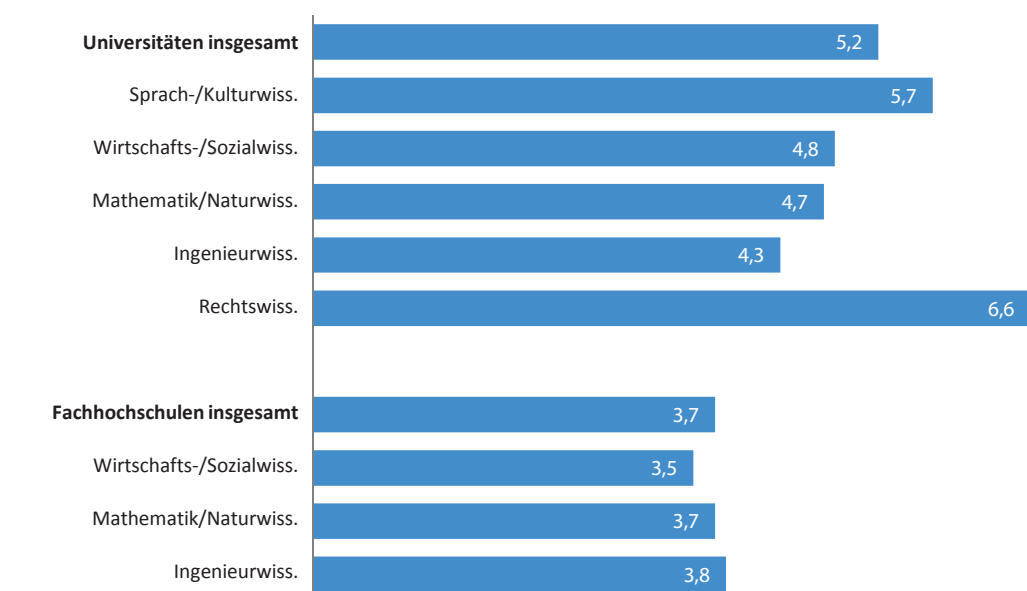
21 Vgl. dazu Deutschland. Statistisches Bundesamt, 2015

Studieneingangssituation zu entzerren, ohne die grundlegenden Mechanismen der Anforderungsgestaltung außer Kraft zu setzen. Dass sich – wie oben erläutert – über alle Abschlussarten die Fachstudiendauer seit 2008 dennoch deutlich um 1,6 Semester verringert hat, ist also auf die nur noch marginale Bedeutung der bisherigen Abschlüsse Diplom und Magister zurückzuführen.

Noch deutlichere Unterschiede zwischen Studienabbrechern aus Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen zeigen sich bei einer semesterweisen Betrachtung der Studienzzeit bis zur Exmatrikulation (Abb. 4.41). So verlassen 47% der Studienabbrecher eines Bachelorstudienganges die Hochschule schon im ersten oder zweiten Fachsemester, 29% haben drei bis vier Semester studiert und lediglich 13% der Studienabbrecher sind länger als sechs Semester im Studium geblieben. Anders stellt sich dagegen die Situation in den Staatsexamensstudiengängen dar: Hier erfolgt bei lediglich 27% der Studienabbrecher die Exmatrikulation in den beiden Anfangssemestern. 22% bleiben drei bis vier Semester, aber 44% der Studienabbrecher exmatrikulieren sich erst nach mehr als sechs Semestern, ohne das angestrebte Staatsexamen erlangt zu haben. Der spätere Zeitpunkt des Studienabbruchs in den Staatsexamensstudiengängen ist in erster Linie auf den unterschiedlichen Studienaufbau zurückzuführen. Vor allem in den rechtswissenschaftlichen und medizinischen Studiengängen, aber auch im Lehramtsstudium stellen sich entscheidende Leistungsanforderungen und Prüfungen der Fachverbundenheit erst in späteren Studienphasen.

Auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen zeigen sich deutliche Unterschiede in der Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch (Abb. 4.42). So brechen die Studierenden der Fachhochschulen nach durchschnittlich 3,7 Semestern (Median: 3 Semester) ab, ihre Kommilitonen an Universitäten dagegen nach 5,2 Semestern (Median: 4). Dabei ist allerdings zu beachten, dass diese deutlichen Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen vor allem von der längeren Studiendauer der an Universitäten angebotenen Staatsexamensstudiengängen bestimmt sind (Abb. A4.2). Zwar erfolgt der Studienabbruch im Bachelorstudium an Universitäten im Durch-

Abb. 4.42
Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und ausgewählten Fächergruppen
Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

schnitt ebenfalls später als an Fachhochschulen, allerdings liegt die entsprechende Differenz unter einem halben Semester (3,9 Semester vs. 3,5 Semester).

Die Tendenz der kürzeren Studiendauer bis zum Abbruch an Fachhochschulen ist im Hinblick auf alle Fächergruppen feststellbar: So fällt in den Fächergruppen Wirtschafts-/Sozialwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen die durchschnittliche Fachstudiendauer geringer aus als in den vergleichbaren Fächergruppen an Universitäten. Während an den Fachhochschulen in diesen Gruppen der Durchschnitt der Fachsemester bis zum Studienabbruch maximal 3,8 Semester beträgt, liegen die entsprechenden Durchschnitte an den Universitäten zwischen 4,3 Semestern und 4,8 Semestern. Am höchsten fällt die durchschnittliche Studiendauer in der Fächergruppe Rechtswissenschaften an Universitäten mit 6,6 Semestern aus. Diese Fächergruppe wird vor allem durch Studienabbrecher geprägt, die einen Staatsexamensabschluss angestrebt haben. Auch eine Beschränkung der Analyse auf die Bachelorstudiengänge bestätigt den früheren Abbruchzeitpunkt an Fachhochschulen. Zwar fällt in allen Fächergruppen an Universitäten die Fachstudiendauer deutlich geringer aus als bei Einbeziehung der Staatsexamensstudiengänge, ist aber dennoch höher als an den Fachhochschulen. Allerdings fallen diese Differenzen insgesamt sehr gering aus und übersteigen nicht die Grenze von 0,6 Fachsemester.

Auch mit Blick auf die semesterweise Darstellung der Fachstudiendauer bilden sich deutliche Differenzen zwischen den unterschiedlichen Hochschularten ab: In den ersten vier Semestern beenden an Universitäten 65% und an Fachhochschulen 78% der Studienabbrecher ihr Studium (Abb. 4.43). Der Anteil der Studienabbrecher, die nach mehr als zehn Semestern ihr Studium vorzeitig beenden, ist an Universitäten mit 12% dagegen deutlich höher als der entsprechende Anteil an Fachhochschulen mit 3%. Diese Differenz ist vor allem auf die deutlich längere Fachstudiendauer der Staatsexamensstudiengänge zurückzuführen, die ausschließlich an Universitäten zu finden sind (Abb. A4.3).

Abb. 4.43
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch an Universitäten und Fachhochschulen nach
ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

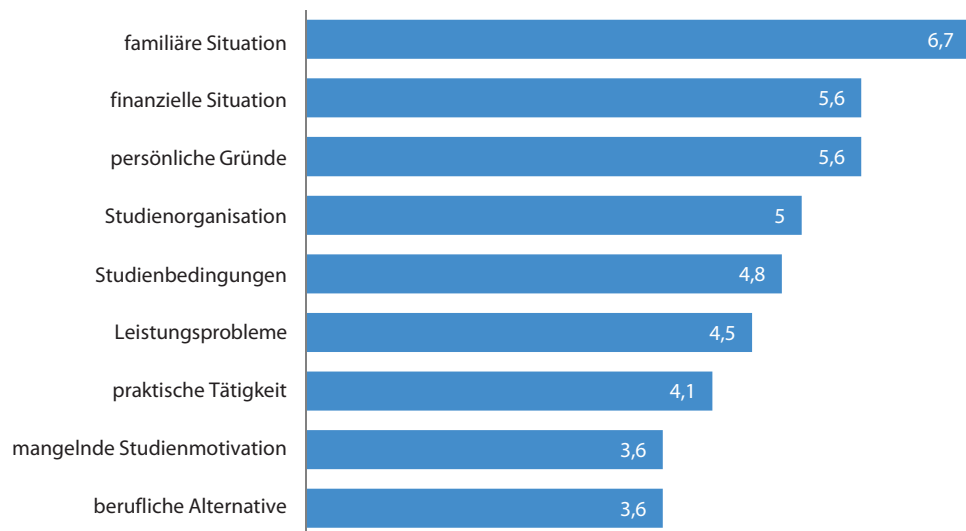
Fächergruppen	Fachsemester					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11 und mehr
Universitäten insgesamt	40	25	12	7	4	12
Sprach-/Kulturwiss.	39	23	11	7	6	14
Wirtschafts-/Sozialwiss.	42	23	14	8	5	8
Mathematik/Naturwiss.	42	26	11	9	4	8
Ingenieurwiss.	42	31	14	5	2	6
Rechtswiss.	29	30	8	3	5	25
Fachhochschulen insgesamt	45	33	11	5	3	3
Wirtschafts-/Sozialwiss.	50	28	11	4	4	3
Mathematik/Naturwiss.	42	38	11	4	1	4
Ingenieurwiss.	45	33	10	6	3	3

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Insbesondere in den Rechtswissenschaften an Universitäten erfolgt der Studienabbruch in hohem Maße zu einem späten Studienzeitpunkt. Ein Viertel der Studienabbrecher dieser Fächergruppe verlässt die Hochschule erst nach dem zehnten Semester. Allerdings bricht auch hier die Mehrheit der Studienabbrecher innerhalb der ersten vier Semester ab. 29% vollziehen diesen Schritt während der zwei Anfangssemester. Dies ist im Vergleich zu anderen Fächergruppen mit Abstand der geringste Anteil. Abgesehen von den Sprach-/Kulturwissenschaften beträgt der entsprechende Anteil in allen anderen Fächergruppen über zwei Fünftel der Studienabbrecher. In den Wirtschafts-/Sozialwissenschaften an Fachhochschulen beendet sogar jeder zweite Studienabbrecher seinen Studiengang innerhalb der ersten beiden Semester.

Auffällig ist, dass auch die Anteile von Studienabbrechern, die im 3. und 4. Semester ihr Studium abbrechen, an Fachhochschulen höher ausfallen als an Universitäten. So haben beispielsweise in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften an Fachhochschulen nach vier Fachsemestern vier Fünftel aller Studienabbrecher die Hochschule verlassen. Bei ihren Kommilitonen an Universitäten beträgt der entsprechende Anteil 68%.

Abb. 4.44
Durchschnittliche Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach ausschlaggebenden Abbruchgründen
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Der Zeitpunkt des Abbruchs wird wesentlich auch davon beeinflusst, aus welchen Gründen das jeweilige Studium abgebrochen wurde. Am frühesten verlassen Studierende ihre Hochschule, die ihre Motivation zum Studium verlieren oder das Angebot eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatz erhalten haben. Studierende, die ihr Studium vor allem wegen einer dieser Gründe abbrechen, sind durchschnittlich 3,6 Semester immatrikuliert gewesen (Abb. 4.44). Auch der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (4,1 Semester) und Leistungsprobleme (4,5 Semester) führen vergleichsweise früh zum Studienabbruch. Etwas länger reift dagegen der Entschluss zum Abgang von der Hochschule bei Studierenden, die das Studium aufgeben, weil sie mit den Studienbedingungen (4,8 Semester) oder der Studienorganisation (5 Semester) unzufrieden sind. Noch länger schiebt sich der Studienabbruch hinaus, wenn die finanzielle Situation (5,6 Semes-

ter) oder Krankheit, Diskriminierungserfahrungen bzw. Unwohlsein am Studienort (5,6 Semester) eine Fortsetzung des Studiums verhindern. Am spätesten erfolgt die Studienaufgabe bei familiären Problemen, und zwar im Durchschnitt nach 6,7 Semestern.

Eine semesterweise Betrachtung der Fachstudiendauer differenziert nach den entscheidenden Abbruchgründen verdeutlicht noch einmal diese Befunde (Abb. 4.45). So haben mehr als die Hälfte der Studienabbrecher, die aufgrund mangelnder Studienmotivation ihr Studium beenden, in den beiden ersten Semestern ihre Hochschule verlassen. Weitere 29% vollziehen diesen Schritt in den zwei folgenden Semestern. Das bedeutet, dass sich die (fehlende) Identifikation mit dem Studienfach vor allem am Studienanfang erweist. Auch die Mehrheit der Studienabbrecher, die aufgrund des Angebotes eines attraktiven Arbeits- oder Ausbildungsplatzes ihr Studium aufgeben, verlässt ihren Studiengang innerhalb der ersten beiden Semester (58%). Dies ist ein Hinweis darauf, dass das Interesse an einer beruflichen Alternative häufig schon zu Studienanfang bestand. So geben beispielsweise rund zwei Drittel der Studienabbrecher, bei denen das Angebot eines Ausbildungsplatzes eine Rolle für ihren Abbruch spielt, an, dass sie bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung in Betracht gezogen haben.

Abb. 4.45
Fachstudiendauer bis zum Studienabbruch nach ausschlaggebenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Fachsemester					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11 und mehr
Leistungsprobleme	37	32	13	8	4	6
mangelnde Studienmotivation	53	29	8	4	2	4
praktische Tätigkeit	44	31	12	5	3	5
persönliche Gründe	37	26	11	7	5	14
finanzielle Situation	39	22	13	7	7	12
berufliche Alternative	58	19	14	3	0	6
Studienbedingungen	38	31	13	6	4	8
familiäre Situation	28	21	12	12	8	17

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Ein überdurchschnittlich häufiger Studienabbruch in den zwei Anfangssemestern ist auch bei Studienabbrechern festzustellen, die eine praktische Tätigkeit anstreben. Bis zum vierten Fachsemester haben drei Viertel dieser Studienabbrecher ihre Hochschule verlassen. Dagegen findet der Studienabbruch, der in erster Linie der familiären Situation geschuldet ist, eher zu einem späteren Zeitpunkt statt. Zwar bricht auch hier rund die Hälfte der betreffenden Studierenden innerhalb der ersten vier Semester ab, über ein Viertel beendet das Studium allerdings erst nach dem achten Fachsemester. Das bei familiären Abbruchmotiven auch ein beachtlicher Anteil zu einem solch späten Studienzeitpunkt das Studium abbricht, ist darauf zurückzuführen, dass die entsprechenden Abbruchgründe mit zunehmenden Alter und somit auch bei einer vergleichsweise hohen Fachsemesterzahl an Gewicht gewinnen.

4.3.2 Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung

Wie oben bereits dargestellt, ist die dieser Studie zugrundeliegende Vorstellung vom Studienabbruch prozesshaft: Schwierigkeiten im Studium führen in der Regel nur dann zum Abbruch, wenn sie dauerhaft auftreten und vom Studierenden nicht gelöst werden können. Das bedeutet, dass auftretende Probleme nicht zwangsläufig und unmittelbar zum Studienabbruch führen, sondern erst dann, wenn sie sich über einen bestimmten Zeitraum abbruchrelevant kumulieren. Im Zentrum des folgenden Abschnittes steht der zeitliche Verlauf der Studienabbruchentscheidung. Dafür werden drei Zeitpunkte unterschieden:

1. der Zeitpunkt, an dem erstmals ernsthaft über einen Abbruch nachgedacht wird;
2. der Zeitpunkt, an dem der feste Entschluss zur Exmatrikulation gefasst wird;
3. der Zeitpunkt, an dem das Studium endgültig abgebrochen wird.

Diese drei Zeitpunkte spiegeln die Stadien wider, in denen ein Studienabbruch in der Regel verläuft: Erfasst wird, wann den Studierenden der erste Zweifel am Studium kommt und ihnen bestimmte Problemlagen als studienentscheidend bewusst werden. In der Phase bis zum Entschluss über eine Exmatrikulation setzen sich die Studierenden dann mit ihrer schwierigen Situation auseinander und suchen entsprechend nach Lösungen. Diese Zeitspanne ist eine wichtige Phase, in der beratende und unterstützende Maßnahmen ansetzen sollten. Folgt dann ein fester Entschluss zum Abbruch des Studiums, bedeutet dies nichts anderes, als dass es den Studierenden nicht gelungen ist, ihre Problemlagen zu beseitigen bzw. sie nur noch Alternativen jenseits des aktuellen Studiums sehen. Die Zeitspanne zwischen dem festen Entschluss und der vollzogenen Exmatrikulation stellt für die Studierenden eine Möglichkeit dar, die Zeit nach dem bevorstehenden Verlassen der Hochschule zu planen. Ein derartiger Ablauf der Studienaufgabe ist bei der Mehrzahl der Studienabbrecher festzustellen, ein nicht unwesentlicher Teil der Studienabbrecher weicht allerdings auch davon ab, sie haben einen Studienabbruch überhaupt nicht in Erwägung gezogen. So hat rund jeder zehnte Studienabbrecher vor dem vorzeitigen Ende seines Studiums nicht über einen Studienabbruch nachgedacht. Zum größten Teil sind das Studierende, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen exmatrikuliert wurden.

Einen ersten Eindruck des zeitlichen Verlaufs geben die Mittelwerte der Zeitpunkte der einzelnen Abbruchetappen (Abb. 4.46): Im Durchschnitt haben Studienabbrecher nach 3,1 Semestern (Median: 2 Semester) erstmalig über einen Studienabbruch nachgedacht. Es dauert durchschnittlich rund ein weiteres Semester bis aus dem Nachdenken der feste Entschluss, die Hochschule zu verlassen, resultiert (Median: 3 Semester). Nach rund einem weiteren halben Semester erfolgt die Exmatrikulation (Median: 4 Semester).

Abb. 4.46
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung
Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

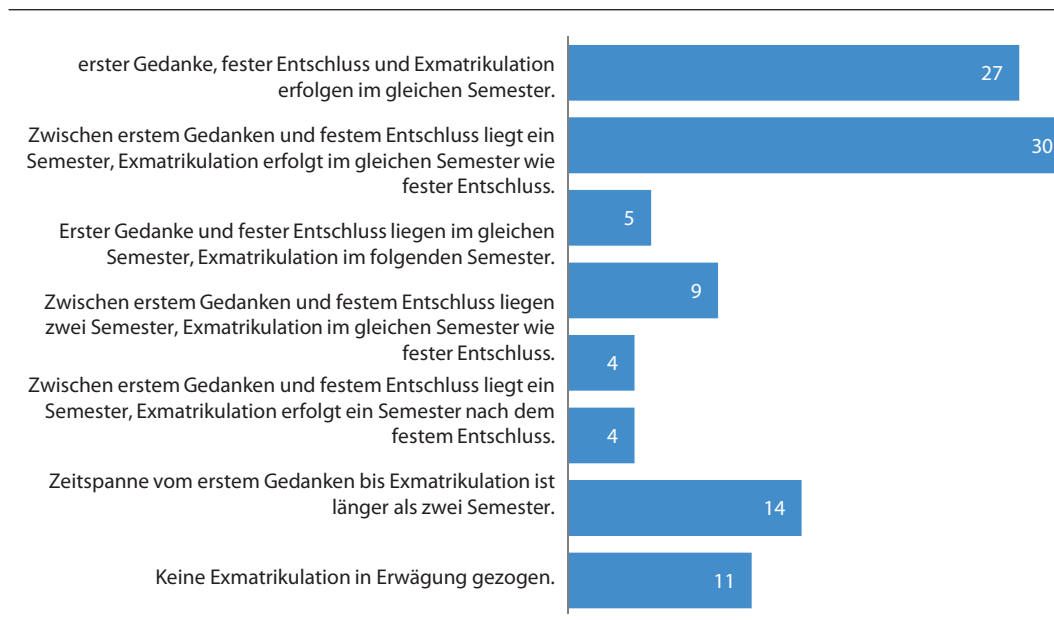
Abb. 4.47
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung
 Angaben in Prozent

Zeitpunkt	erster Gedanke	fester Entschluss	Exmatrikulation
1. Semester	30	11	10
2. Semester	28	33	32
3. Semester	17	11	7
4. Semester	9	18	20
5. Semester	4	6	4
6. Semester und später	12	21	27

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Eine semesterweise Betrachtung der einzelnen Zeitpunkte der Abbruchentscheidung verdeutlicht noch einmal die Befunde: So haben 30% der Studienabbrecher, die einen Abbruch überhaupt in Betracht gezogen haben, bereits im ersten Semester über eine vorzeitige Exmatrikulation nachgedacht (Abb. 4.47). Nach einem weiteren Semester sind es dann schon insgesamt 59% der Studienabbrecher, die sich mit dem Gedanken eines Studienabbruches auseinandersetzen, im dritten Semester schließlich erhöht sich die Zahl auf drei Viertel der Studienabbrecher. Der Mehrheit der Studienabbrecher sind damit früh im Studium Zweifel an ihrer Studienwahl bzw. ihrer Studieneignung gekommen. Viele sahen sich bereits in den ersten Semestern mit nur schwer zu bewältigenden Problemen konfrontiert. Dies führt allerdings nicht sofort zum Abbruch des Studiums. Während des ersten Semesters fasst nur etwa jeder Zehnte auch den festen Entschluss, sich zu exmatrikulieren. Im zweiten Semester hat sich dagegen ein Drittel der Studienabbrecher entschlossen, die Hochschule zu verlassen. Im dritten Semester trifft dies bereits auf über die Hälfte

Abb. 4.48
Zeitlicher Verlauf der Studienabbruchentscheidung
 Angaben in Prozent



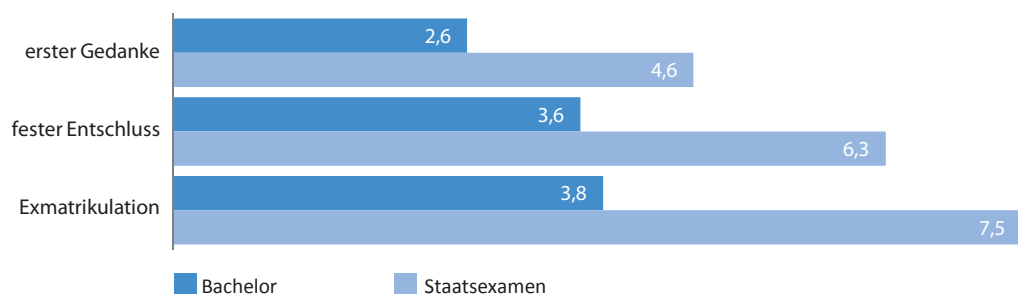
DZHW-Studienabbruchstudie 2016

der Studienabbrecher zu. Auch wenn ein Entschluss nicht gleichbedeutend mit Exmatrikulation ist, lässt in der Regel nach solch einem Entschluss die Exmatrikulation nicht mehr lange auf sich warten. Dementsprechend ist diese Zeit deutlich kürzer als die zwischen dem ersten Gedanken an einen Studienabbruch und der Entscheidung zum Abbruch.

Zur weiteren Erhellung des zeitlichen Ablaufs des Abbruchprozesses sind in der Abbildung 4.48 die wichtigsten Kombinationen der drei verschiedenen Abbruchzeitpunkte dargestellt. Es zeigt sich, dass der gesamte Abbruchprozess bei der Mehrheit der Studierenden, die eine Exmatrikulation in Betracht gezogen haben, nicht mehr als zwei Semester umfasst: So liegen bei 27% aller Studienabbrecher der erste Gedanke an einen Abbruch, der Entschluss, das Studium nicht zu abzuschließen, sowie die eigentliche Exmatrikulation innerhalb eines Semesters. Bei weiteren 46% der Studienabbrecher erstreckt sich der gesamte Prozess über zwei Semester, wobei bei den meisten zwischen dem ersten Gedanken und dem Entschluss ein Semester vergeht und die Exmatrikulation dann im Semester der Entscheidung erfolgt. Bei lediglich 14% aller Studienabbrecher dauert der Prozess vom ersten Zweifel bis zum endgültigen Verlassen der Hochschule länger als zwei Semester. Ein Anteil von 11% aller Studienabbrecher hat dagegen eine Exmatrikulation gar nicht ernsthaft in Erwägung gezogen. Wie oben bereits erwähnt, sind das zumeist Studierende, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen die Hochschule verlassen müssen.

Hinsichtlich des angestrebten Abschlusses lassen sich deutliche Differenzen in Bezug auf den zeitlichen Verlauf des Studienabbruchprozesses feststellen. Zum einen fangen in den Bachelorstudiengängen die Studienabbrecher deutlich früher an, ihr Studium in Frage zu stellen, als die Studienabbrecher in den Staatsexamensstudiengängen (Abb. 4. 49). Zum anderen dauert auch der Prozess vom ersten Gedanken über den festen Entschluss bis hin zur vollzogenen Exmatrikulation in den Staatsexamensstudiengängen wesentlich länger. In den Bachelorstudiengängen kommen den Studienabbrechern im Durchschnitt bereits nach 2,6 Semestern erste Zweifel (Median: 2 Semester). In den Staatsexamensstudiengängen setzt dieser Prozess in Durchschnitt erst zwei Semester später ein (Median: 3 Semester). Der feste Entschluss zum Abbruch des Studiums erfolgt bei den Bachelorstudiengängen nach durchschnittlich 3,6 Semestern (Median: 3 Semester), in den Staatsexamensstudiengängen aber nach 6,3 Semestern (Median: 4 Semester). Während sich in den Bachelorstudiengängen die Exmatrikulation relativ zeitnah an die Abbruchentscheidung anschließt (Mittelwert: 3,8 Semester/Median: 3 Semester), vergeht in den Staatsexamensstudiengängen deutlich mehr Zeit (Mittelwert: 7,5 Semester/Median: 5 Semester).

Abb. 4.49
Durchschnittliche Semesteranzahl von Zeitpunkten der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 4.50
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

Fachsemester	Insgesamt		Fächergruppen											
			Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.		Rechtswiss.			
			Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss
1. Semester	29	10	26	10	32	13	30	9	31	8	20	5		
2. Semester	27	33	28	30	24	31	29	33	25	38	32	28		
3. Semester	16	10	12	10	20	9	17	10	20	12	16	13		
4. Semester	9	17	12	18	8	18	8	19	8	17	7	20		
5. Semester	4	6	5	5	5	6	4	7	5	5	3	3		
6. Semester und später	15	24	17	27	11	23	12	22	11	20	22	31		
Abbruch nicht in Erwägung gezogen		9		8		12		7		9		6		

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Der zeitliche Verlauf des Abbruchprozesses unterscheidet sich deutlich zwischen Fachhochschulen und Universitäten (Abb. 4.50 und Abb. 4.51). So ist der Anteil der Studienabbrecher, die eine vorzeitige Exmatrikulation nicht in Betracht gezogen haben, an Fachhochschulen höher (14% vs. 9%). Die Differenz fällt noch höher aus, wenn nur Studienabbrecher der Bachelorstudiengänge in die Analyse einbezogen werden (Abb. A4.4 und Abb. A4.5: 14% vs. 7%). Besonders deutlich zeigen sich die Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, bei denen sich die entsprechenden Anteile von Universitäten und Fachhochschulen im Bachelorstudium um elf bzw. acht Prozentpunkte unterscheiden. Dies ist in erster Linie auf den höheren Anteil von Studierenden an Fachhochschulen zurückzuführen, die aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen ihre Hochschule verlassen müssen.

Ein weiterer Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten besteht darin, dass die Anteile von Studienabbrechern, die während der ersten beiden Semester bereits an einen Abbruch gedacht haben, an den Fachhochschulen höher ausfallen. Fast zwei Drittel der Studienabbrecher an Fachhochschulen hat sich in den beiden Anfangssemestern mit der Möglichkeit einer vorzeitigen Exmatrikulation auseinandergesetzt. An Universitäten liegt der entsprechende Anteil bei 56%. Allerdings ist dieser Befund vor allem durch den – wie oben bereits erläutert – später einsetzenden Abbruchprozess in den Staatsexamensstudiengängen bedingt. Studienabbrecher aus Bachelorstudiengängen erwägen an Fachhochschulen zwar ebenfalls etwas früher einen Studienabbruch als an Universitäten, jedoch fällt die Differenz deutlich geringer aus. So haben an Universitäten 61% der Studienabbrecher eines Bachelorstudiums einen Abbruch bereits in den ersten beiden Semestern erwogen, während dies an Fachhochschulen 65% der entsprechenden Studienabbrecher taten.

Abb. 4.51
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

Fachsemester	Insgesamt		Fächergruppen					
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss
1. Semester	32	12	39	18	30	10	29	11
2. Semester	32	35	27	33	35	34	33	38
3. Semester	19	13	15	13	19	15	22	11
4. Semester	8	19	11	15	6	23	8	19
5. Semester	4	8	3	8	6	8	2	7
6. Semester und später	5	13	5	13	4	10	6	14
Abbruch nicht in Erwägung gezogen	14		12		16		17	

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Studienabbrecher an Fachhochschulen beschäftigen sich nicht nur früher mit dem Studienabbruch als ihre Kommilitonen an Universitäten, sie fassen auch eher den festen Entschluss zum Abbruch des Studiums. Allerdings fallen die Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich des Zeitpunktes der Entscheidung, die Hochschule zu verlassen, geringer aus als beim Zeitpunkt des ersten Nachdenkens über einen Studienabbruch. Während sich an Fachhochschulen 47% der Studienabbrecher innerhalb der beiden ersten Semester zum Studienabbruch entschlossen haben, sind es an Universitäten 43% der Studienabbrecher. Auch hier sind die Differenzen in hohem Maße auf den spezifischen Abbruchprozess in den Staatsexamensstudiengängen zurückzuführen. Im Bachelorstudium bestehen in den vergleichbaren Fächergruppen zwischen Fachhochschulen und Universitäten nur geringe Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes des festen Entschlusses, das Studium nicht zu beenden. Dabei fällt mit sechs Prozentpunkten die Differenz zwischen den Hochschularten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am höchsten aus.

Der zeitliche Verlauf des Studienabbruchs wird wesentlich auch davon bestimmt, aus welchen Gründen das Studium aufgegeben wird (Abb. 4.52). So findet bei über einem Fünftel der Studienabbrecher, die aufgrund von Leistungsproblemen die Hochschule verlassen, keine längere Auseinandersetzung mit der Frage „Studienabbruch: Ja oder Nein?“ statt. Diese Studierenden sind zu meist an nicht bestandenen Prüfungen gescheitert, sie sind aber bis dahin davon ausgegangen, dass sie die Prüfungen meistern. Dies ist zum einen auf eine Fehleinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zurückzuführen, zum anderen aber auch darauf, dass ein wesentlicher Teil der betreffenden Studierenden ihre Leistungsschwierigkeiten nur in Hinblick auf bestimmte Barrierenfächer wahrnehmen. Sie gehen davon aus, dass der Studiengang für sie zu bewältigen ist, wenn diese eine Hürde genommen ist.

Studierende, die in erster Linie aufgrund von mangelnder Studienmotivation oder einer beruflichen Alternative ihr Studium aufgeben, setzen sich vergleichsweise früh mit einem möglichen Studienabbruch auseinander. Ein Anteil von 43% der Studienabbrecher, die im Hinblick auf eine berufliche Alternative die Hochschule verlassen, hat bereits im ersten Semester einen Abbruch in Erwägung gezogen. Nach einem weiteren Semester sind es dann sogar zwei Drittel. Ähnlich hoch fallen die entsprechenden Anteile bei Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation mit 39% im ersten und 30% im zweiten Semester aus. Für die Mehrheit dieser Studierenden führt die Auseinandersetzung mit einem möglichen Studienabbruch auch sehr schnell zu einem festen Entschluss. So ist bei Studierenden, die vor allem aufgrund von mangelnder Studienmotivation oder einer beruflichen Alternative ihr Studium aufgeben, bereits nach zwei Semestern deutlich mehr als die Hälfte entschlossen, das Studium abzubrechen.

Auch Studienabbrecher mit dem Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit haben sich relativ frühzeitig mit dem Gedanken eines Studienabbruchs auseinandergesetzt. 61% der Abbrecher dieser Gruppe haben während der ersten beiden Semester überlegt, das Studium aufzugeben, die Hälfte davon zweifelt bereits im Anfangssemester. Nach zwei Semestern sind schon 45% der Exmatrikulierten dieser Gruppe zum Studienabbruch entschlossen.

Im Gegensatz dazu findet die Auseinandersetzung mit dem Studienabbruch bei Studierenden, die hauptsächlich aufgrund der familiären Situation oder finanzieller Probleme die Hochschule verlassen, später im Studienverlauf statt. So haben von denjenigen Studierenden, die die familiäre Situation zum Abbruch zwingt, lediglich 13% im ersten Semester über ein vorzeitiges Ende des Studiums nachgedacht. Bei den Studierenden mit finanziellen Problemen ist es jeder Vierte, der einen Abbruch zu diesem Zeitpunkt schon in Erwägung gezogen hat. Im zweiten Semester hat sich bei beiden Gruppen von Studienabbrechern rund ein Viertel der Exmatrikulier-

ten mit einem vorzeitigen Ende des Studiums auseinandergesetzt. Auch der feste Entschluss zum Abbruch des Studiums kommt bei beiden Gruppen von Studienabbrechern im Vergleich zu den anderen Gruppen zu einem späteren Studienzeitpunkt. Offensichtlich haben sich beim Abbruch vor allem aus finanziellen und zum Teil auch aus familiären Gründen die jeweilige Problemlage zwar schon in den ersten Semestern entwickelt, es bedarf aber einer längeren Studiendauer, bis sich die Verhältnisse so zugespitzt haben, dass die vorzeitige Exmatrikulation unausweichlich wird.

Abb. 4.52
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach ausgewählten ausschlaggebenden Abbruchgründen
Angaben in Prozent

ausschlaggebender Abbruchgrund	Fachsemester						Abbruch nicht in Erwägung gezogen
	1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester und später	
Leistungsprobleme							
Erster Gedanke	25	31	19	11	5	9	22
Fester Entschluss	7	35	11	20	7	20	
mangelnde Studienmotivation							
Erster Gedanke	39	30	16	7	2	6	1
Fester Entschluss	12	41	13	18	3	13	
praktische Tätigkeit							
Erster Gedanke	30	31	21	9	3	6	5
Fester Entschluss	10	35	14	21	7	13	
persönliche Gründe							
Erster Gedanke	30	22	17	8	8	15	7
Fester Entschluss	13	26	9	17	5	30	
finanzielle Situation							
Erster Gedanke	25	24	14	11	6	20	7
Fester Entschluss	14	24	10	13	9	30	
berufliche Alternative							
Erster Gedanke	43	22	15	5	5	10	2
Fester Entschluss	20	36	9	11	8	16	
Studienbedingungen							
Erster Gedanke	25	31	16	11	3	14	5
Fester Entschluss	12	26	12	22	8	20	
familiäre Situation							
Erster Gedanke	13	26	13	7	6	35	7
Fester Entschluss	7	17	14	13	4	45	

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

5 Bildungsherkunft und vorhochschulische Bildungswege

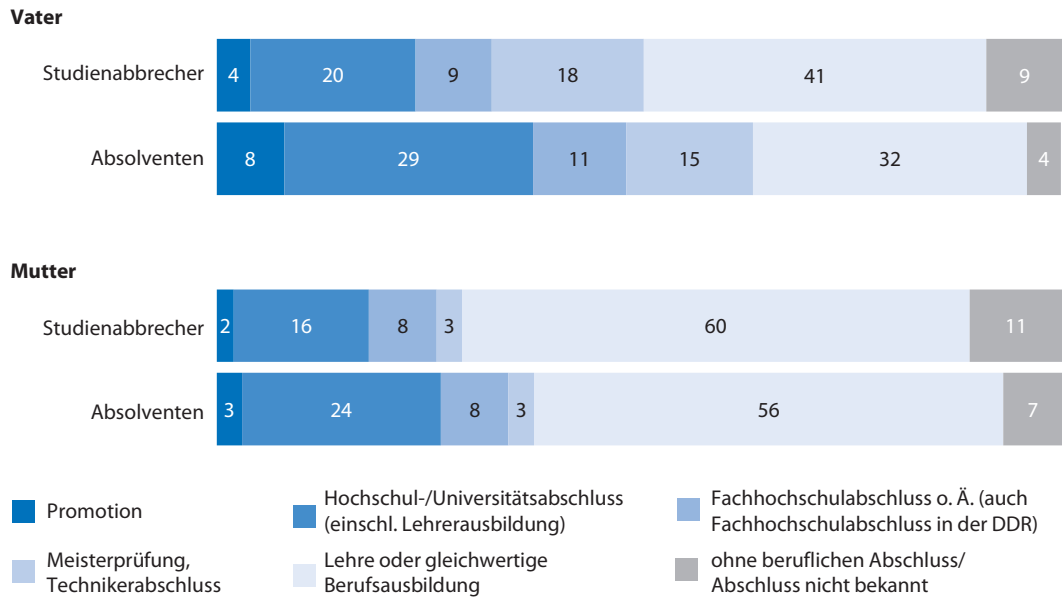
Der Einfluss von Bildungsherkunft auf schulische und nachschulische Bildungsentscheidungen in Deutschland ist gut belegt (zum Beispiel Esser, 1999; Kristen, 1999). Im Rahmen dieser Entscheidungsprozesse werden dabei primäre Effekte und sekundäre Effekte unterschieden (Boudon, 1974). Primäre Effekte beschreiben Leistungsunterschiede, die in Abhängigkeit vom Herkunftsstatus des Elternhauses bestehen und auf deren Basis Bildungsentscheidungen getroffen werden. Sekundäre Effekte beziehen sich auf Bildungsentscheidungen, die – bei gleichem Leistungsniveau der Schüler – durch den Herkunftsstatus des Elternhauses und damit verbundene Überlegungen hinsichtlich des Nutzens, der Kosten und der Erfolgswahrscheinlichkeit der verschiedenen Bildungsoptionen determiniert sind. Diese Erkenntnisse entstammen vor allem Analysen zu schulischen Bildungswegen. Wenn auch die Phase des Studiums zu einem späten Zeitpunkt im Bildungslebenslauf beginnt, sind doch die beiden beschriebenen Mechanismen für den Prozess des Studienabbruchs von hoher Relevanz. Zum einen ergibt sich aus dem Bildungshintergrund im Elternhaus ein bestimmtes Unterstützungspotential, welches das Leistungsvermögen und die Studienmotivation der Kinder und damit ihre Bildungschancen direkt beeinflusst. Zum anderen führen herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen, die vor dem Studium getroffen werden, zu unterschiedlichen Zugangswegen zum Hochschulstudium. Diese verschiedenen Wege an die Hochschule zeichnen sich jeweils durch spezifische Formen und Qualitäten der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung aus, die wiederum das individuelle Leistungsniveau sowie die subjektive Studienvorbereitung vor allem in der Oberstufe beeinflussen. Jedes der Merkmale Bildungsherkunft, vorhochschulische Bildungswege, Leistungsniveau und Studienvorbereitung stellt somit einen möglichen Bedingungsfaktor für einen Studienabbruch dar. Deren Bedeutung soll in diesem Kapitel detailliert analysiert werden. Das bedeutet auch, die Zusammenhänge zwischen den vorhochschulischen Bedingungsfaktoren angemessen zu berücksichtigen und diese in ihrem Zusammenwirken zu untersuchen.

5.1 Bildungsherkunft

Als Indikator für die Bildungsherkunft der Studienabbrecher und Absolventen dient der jeweils höchste berufliche Abschluss von Mutter und Vater. Anhand dieses Merkmals zeigen sich recht deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Dies betrifft insbesondere die Berufsausbildung sowie die akademischen Berufsabschlüsse der Eltern, im Speziellen den Hochschulabschluss (Abb. 5.1). Sowohl die Mütter als auch die Väter der Studienabbrecher haben seltener einen Hochschul- oder Universitätsabschluss erlangt als die Eltern der Absolventen. Bei den Müttern der Studienabbrecher weisen 16% einen solchen Abschluss auf, wohingegen es bei den Absolventen 24% sind. Diese Unterschiede fallen für das Bildungsniveau der Väter noch deutlicher aus. 20% der Studienabbrecher haben einen Vater mit einem Hochschul- bzw. Universitätsabschluss, bei den Absolventen sind es dagegen 29%. Auch bezüglich der Promotion deutet sich an, dass das elterliche Bildungsniveau der Studienabbrecher in geringerem Maße als das der Absolventen durch diesen akademischen Abschluss geprägt ist. Der Anteil von Exmatriculierten mit einem promovierten Vater liegt bei den Studienabbrechern bei 4%, während er bei den Absolventen mit 8% doppelt so hoch ausfällt. Während das elterliche Bildungsniveau bei den Absolventen also vergleichsweise stark durch akademische Abschlüsse geprägt wird, ist dies bei den Studienabbrechern nicht der Fall. Deren Eltern haben ihre beruflichen Abschlüsse im Vergleich zu den Absolventen häufiger unterhalb des akademischen Niveaus erworben. Am deut-

lichsten zeigt sich dies in Bezug auf das Bildungsniveau des Vaters. 41% der Studienabbrecher haben einen Vater mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, wohingegen es bei den Absolventen lediglich 32% sind.

Abb. 5.1
Höchster Berufsabschluss der Eltern bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



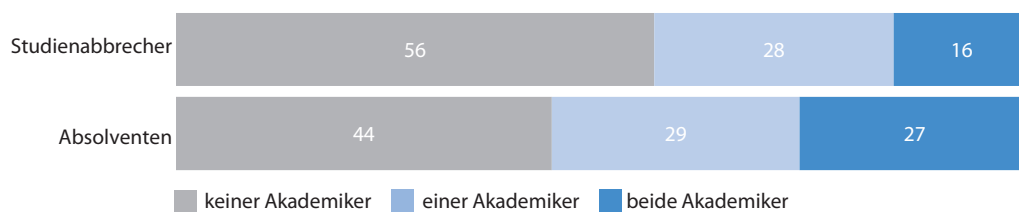
DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Insbesondere die Tatsache, ob die Eltern über eine akademische Ausbildung verfügen, scheint somit mit der Frage eines Studienabbruchs verknüpft zu sein. Für die weiteren Differenzierungen kann sich die Analyse daher auf das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines akademischen Elternhauses als Maß für die Bildungsherkunft beschränken. Die höchsten beruflichen Bildungsabschlüsse beider Eltern werden dabei zu einem Merkmal mit drei Kategorien zusammengefasst. Verfügen beide Eltern über Berufsabschlüsse unterhalb des akademischen Niveaus, so liegt kein akademisches Elternhaus vor. Dieses ist dann gegeben, wenn mindestens ein Elternteil eine Promotion, einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss erreicht hat. Um mögliche positive Effekte akademischer Bildung im Elternhaus differenziert zu erfassen, werden in einer dritten Kategorie all jene Exmatrikulierten vereint, bei welchen beide Elternteile jeweils über einen akademischen Berufsabschluss verfügen. Im Folgenden wird dies als „vollakademische“ Bildungsherkunft bezeichnet.

Auch der auf diese Weise generierte Maßstab für die Bildungsherkunft zeigt recht deutliche Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 5.2). Mehr als die Hälfte der Studienabbrecher stammt aus einem Elternhaus ohne akademisches Bildungsniveau (56%), während es bei den Absolventen lediglich 44% sind. Somit ist zunächst zu konstatieren, dass die Gruppe der Studienabbrecher mehrheitlich durch ehemalige Studierende ohne akademisch ausgebildete Eltern geprägt ist und sich im Gegensatz dazu in der Gruppe der Absolventen in der Mehrzahl Akademikerkinder befinden. Dies geht vor allem darauf zurück, dass bei den Absolventen deutlich mehr Personen aus einem vollakademischen Elternhaus kommen (27%) als bei den Studien-

abbrechern (16%). Dagegen haben Studienabbrecher und Absolventen zu nahezu gleichen Anteilen ein Elternteil mit einem akademischen Abschluss (28% gegenüber 29%). Die Konstellation mit einem akademisch ausgebildeten Elternteil scheint sich auf einen möglichen Studienabbruch somit weder vorteilhaft noch nachteilig auszuwirken, während sich beide Gruppen deutlich hinsichtlich der vollakademischen Herkunft unterscheiden.

Abb. 5.2
Bildungsherkunft bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die beschriebenen Unterschiede bestehen in ähnlicher Art und Weise auch bei einer zusätzlichen Differenzierung nach Abschluss- und Hochschulart sowie nach Fächergruppe fort. Das bedeutet: Das elterliche Bildungsniveau der Studienabbrecher liegt unabhängig von diesen weiteren Differenzierungsmerkmalen stets unter dem der Absolventen. Allerdings erweist sich innerhalb der verschiedenen Abschluss- und Hochschularten sowie Fächergruppen die Bildungsherkunft jeweils von unterschiedlicher Relevanz für den Studienerfolg.

So scheint es beispielsweise innerhalb des Staatsexamens für den Studienerfolg stärker von Bedeutung zu sein, ob bei beiden Eltern ein akademisches Bildungsniveau vorliegt oder nicht (Abb. 5.3). Hier verfügt ein Drittel der erfolgreichen ehemaligen Studierenden über einen vollakademischen Bildungshintergrund im Elternhaus, jedoch lediglich ein knappes Fünftel bei den Studienabbrechern. Nicht nur die Wahl der Sekundarschule (Stocké, 2008), sondern auch die Wahl der Hochschulart, des Hochschulabschlusses sowie des Studienfachs wird durch soziokulturelle Herkunftsaspekte geprägt (Becker et al., 2010, Quast et al., 2014). Neben einer herkunftsbedingten Abwägung von Kosten und Nutzen kommen dabei Motive des Statuserhalts zum Tragen. Besonders in den Studienfächern, die mit dem Staatsexamen enden (bspw. Jura oder Medizin), kann von einer Studienfachwahl ausgegangen werden, die auf die Reputation des Faches gerichtet ist sowie familientraditionelle Hintergründe berücksichtigt. Dementsprechend ist die Gruppe der Studienabbrecher im Staatsexamen vergleichsweise stark durch Exmatrikulierte geprägt, deren

Abb. 5.3
Bildungsherkunft bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
keiner Akademiker	57	46	54	38
einer Akademiker	28	30	27	29
beide Akademiker	15	24	19	33

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Eltern keine Akademiker sind (54% gegenüber 38%). In den Bachelorstudiengängen zeigen sich diese Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen ebenfalls, allerdings etwas weniger deutlich als im Staatsexamen.

Ähnlich differenziert stellen sich die Befunde in den verschiedenen Hochschularten dar (Abb. 5.4). Hier ist zunächst zu konstatieren, dass Kinder aus Akademikerhaushalten an Universitäten stärker vertreten sind als an Fachhochschulen. Dies ist zum einen durch herkunftsspezifische Aspekte begründet (Quast et al., 2014). Studienberechtigte aus akademischen Elternhäusern wählen danach bspw. häufiger Bachelorstudiengänge an Universitäten als an Fachhochschulen. Ist kein akademisches Elternhaus vorhanden, orientieren sich die Studienberechtigten eher an den Fachhochschulen. Zum anderen ist die Wahl der Hochschulart auch durch schulische Wege geprägt. Studienberechtigte, deren Eltern keine Akademiker sind, besuchen vergleichsweise häufig eine berufliche Schule und erwerben somit eher eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Somit fehlt die formale Zugangsberechtigung für ein Studium an einer Universität. Dieses wird somit eher an Fachhochschulen realisiert.²²

Innerhalb der Hochschularten bestehen besonders hinsichtlich einer vollakademischen Bildungsherkunft Unterschiede, die an Universitäten etwas stärker als an Fachhochschulen ausfallen. Während hier bei 18% der Studienabbrecher beide Elternteile Akademiker sind, ist dies bei 28% der Absolventen der Fall. An Fachhochschulen zeichnet sich zwar ein ähnliches Bild ab, jedoch mit geringeren Unterschieden zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 11% der Studienabbrecher kommen aus einem vollakademischen Haushalt, während bei 17% der Absolventen beide Eltern einen akademischen Berufsabschluss aufweisen.

Abb. 5.4
Bildungsherkunft bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
Angaben in Prozent

Höchster Berufsabschluss der Eltern	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
keiner Akademiker	53	43	63	54
einer Akademiker	30	29	26	29
beide Akademiker	18	28	11	17

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Auch in den einzelnen Fächergruppen ergibt sich das Bild, dass Studierende, die ihr Studium erfolgreich gemeistert haben, im Schnitt häufiger über akademisch ausgebildete Eltern verfügen als Studienabbrecher (Abb. 5.5 und Abb. 5.6). An den Universitäten wirkt sich offensichtlich ein vollakademisches Elternhaus besonders in den Rechtswissenschaften, aber auch in Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften positiv auf den Studienerfolg aus (Abb. 5.5). In den Rechtswissenschaften an Universitäten kommen über zwei Drittel der Absolventen aus einem Elternhaus mit akademischer Bildung (69%), jedoch knapp die Hälfte (48%) der Studienabbrecher. Bei 37% verfügen beide Elternteile über eine entsprechende Ausbildung.

²² Ausführlicher dazu Quast et al., 2014. Zudem wird im folgenden Abschnitt mit den vorliegenden Daten ebenfalls multivariat gezeigt, dass der Besuch des Gymnasiums wahrscheinlicher ist, wenn ein akademisches Elternhaus vorliegt. Dies gilt insbesondere dann, wenn beide Elternteile akademisch ausgebildet sind. Somit sind nicht nur Prozesse der Hochschulart-, Abschlussart- und Studienfachwahl durch Herkunftsaspekte und schulische Bildungswege geprägt. Die schulischen Bildungswege ihrerseits und damit die Bandbreite der nachschulischen Ausbildungsoptionen sind ebenfalls durch soziokulturelle Faktoren beeinflusst.

Im Vergleich mit allen anderen Fächergruppen ist dies der höchste Anteil. Dem stehen 20% bei den Studienabbrechern in den Rechtswissenschaften gegenüber.

An den Fachhochschulen ist der Studienerfolg besonders in den Ingenieurwissenschaften mit dem Bildungsniveau der Eltern verknüpft (Abb. 5.6). Über die Hälfte der erfolgreichen Exmatrikulierten weist mindestens ein Elternteil mit einem akademischen Berufsabschluss auf (55%), der

Abb. 5.5
Bildungsherkunft von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

höchster Berufsabschluss der Eltern	Fächergruppe				
	Sprach-/Kulturwiss.	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
keiner Akademiker					
Studienabbrecher	56	49	56	48	52
Absolventen	50	45	43	(41)	31
einer Akademiker					
Studienabbrecher	27	33	29	33	28
Absolventen	27	31	28	(30)	32
beide Akademiker					
Studienabbrecher	17	18	16	19	20
Absolventen	23	24	28	(29)	37

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 5.6
Bildungsherkunft bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

höchster Berufsabschluss der Eltern	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Ingenieurwiss.
keiner Akademiker			
Studienabbrecher	63	62	67
Absolventen	(62)	*	(46)
einer Akademiker			
Studienabbrecher	27	26	22
Absolventen	(26)	*	(32)
beide Akademiker			
Studienabbrecher	10	11	11
Absolventen	(12)	*	(23)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

entsprechende Anteil bei den Studienabbrechern liegt bei einem Drittel (33%). Somit bestehen auch an den Fachhochschulen im Falle der Ingenieurwissenschaften für einzelne Fächergruppen vergleichsweise deutliche Unterschiede im elterlichen Bildungsniveau zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Einzig in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen bestehen nahezu keine Unterschiede zwischen Absolventen und Studienabbrechern hinsichtlich des elterlichen Bildungsniveaus, wenngleich die leichten Unterschiede im Falle der vollakademischen Herkunft eine Tendenz andeuten. Insgesamt scheint Studienerfolg hier jedoch weniger von Aspekten der Bildungsherkunft geprägt zu sein.

Die Betrachtung der Bildungsherkunft nach den verschiedenen Differenzierungsmerkmalen zeigt, dass die Absolventen zumeist häufiger über ein zumindest teilweise akademisch geprägtes Elternhaus verfügen als die Studienabbrecher. Angesichts dieses Befundes stellt sich die Frage, ob im Falle eines Studienabbruchs die Bildungsherkunft mit spezifischen Problemlagen im Studium verbunden ist. Sind Studienabbrecher aus akademischen Elternhäusern an anderen Studienschwierigkeiten gescheitert als ihre ehemaligen Kommilitonen, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen?

Die Analyse der entscheidenden Abbruchgründe nach Herkunftsgruppen zeigt, dass die verschiedenen Problemlagen in verschiedener Weise herkunftsbedingt geprägt sind (Abb. 5.7). Von den Studienabbrechern, die ihr Studium vor allem aufgrund von beruflichen Alternativen, persönlichen Gründen und problematischen Studienbedingungen aufgegeben haben, kommt die Hälfte bzw. mehr als die Hälfte aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss aufweist. Auffällig ist vor allem der hohe Akademikeranteil unter den Studienabbrechern aus Gründen einer beruflichen Alternative. Unter ihnen ist auch der Anteil der Exmatrikulierten aus einem „vollakademischen Elternhaus“ besonders hoch. Die direkte Orientierung auf den Arbeitsmarkt sowie das Nachgehen eines früheren bzw. ursprünglichen Ausbildungs- oder Studienwunsches wird in diesem Falle dem Studium vorgezogen.

Dagegen ist der Anteil der Akademikerkinder unter den Studienabbrechern, die studienbezogene Ursachen, wie Leistungsprobleme oder eine mangelnde Studienmotivation, oder die finanzielle Situation als entscheidenden Abbruchgrund benennen, vergleichsweise gering. Insbe-

Abb. 5.7
Bildungsherkunft nach entschiedenen Abbruchgründen
Angaben in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	höchster beruflicher Abschluss der Eltern		
	keiner Akademiker	einer Akademiker	beide Akademiker
Leistungsprobleme	57	27	15
finanzielle Situation	72	18	10
praktische Tätigkeit	57	30	14
Studienorganisation	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	55	29	15
Studienbedingungen	50	29	21
familiäre Situation	(62)	(24)	(14)
persönliche Gründe	49	34	17
berufliche Alternative	44	36	20

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

sondere das Abbruchmotiv der finanziellen Situation ist dagegen durch Studienabbrecher ohne Eltern mit akademischer Bildung geprägt. Knapp drei Viertel (72%) der Studienabbrecher aus diesem Grund kommen aus einem Elternhaus ohne einen akademischen Bildungshintergrund. Da zwischen Bildungsherkunft und dem sozialen Status des Elternhauses ein enger Zusammenhang besteht, ist davon auszugehen, dass bei vergleichsweise geringem Bildungsniveau im Elternhaus auch die Möglichkeiten der Studienfinanzierung eingeschränkter sind. Eine langfristig gesicherte Finanzierung oder auch ein Aushelfen bei finanziellen Engpässen im Studium ist nicht-akademisch gebildeten Eltern somit vergleichsweise selten möglich. Ein im Vergleich hoher Anteil von Nicht-Akademikerkindern findet sich auch unter den Studienabbrechern, die aufgrund von Leistungsproblemen oder mangelnder Studienmotivation vorzeitig die Hochschule verlassen haben. Ihre Studienaufgabe steht im Zusammenhang mit ihren schulischen Bildungswegen, denn die schulischen und nachschulischen Bildungsentscheidungen sind auch durch die Bildungsherkunft bestimmt. Kinder aus Familien ohne akademischen Hintergrund erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise häufig über berufliche Schulen nach bzw. parallel zu einer Berufsausbildung, sie gehen also seltener den direkten (gymnasialen) Weg von der allgemeinbildenden Schule in das Studium (Lörz et al., 2009). Die Passung zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf einen solchen Bildungsweg vermittelt werden, und den Anforderungen eines Hochschulstudiums fällt geringer aus als im Falle direkter Übergänge ins Studium, wie sie eher für Kinder aus Akademikerhaushalten bezeichnend sind (vgl. Kap. 5.2). Frühzeitige Leistungsschwierigkeiten bei Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien sind die Folge.

Die Ergebnisse dieses Kapitels verdeutlichen zum einen die Bedeutung einer akademischen Bildungsherkunft sowie die Vorteile, damit in Bezug auf den Studienerfolg verbunden zu sein scheinen. Zum anderen deutet sich jedoch mit der Unterscheidung zwischen Elternhäusern mit einem bzw. mit zwei akademisch ausgebildeten Elternteilen eine weitere herkunftsspezifische Trennlinie für den Studienerfolg an. Es ist davon auszugehen, dass allgemein für den Studienerfolg entscheidende Faktoren, wie eine fundierte Studienentscheidung und -fachwahl, eine gute Studienvorbereitung sowie eine rasche Integration in das hochschulische Umfeld, besonders dann gegeben sind, wenn beide Elternteile ebenfalls bereits ein Studium absolviert haben und somit akademisch relevantes Wissen weitergeben können.

5.2 Vorhochschulische Bildungswege

Die Schule stellt neben dem Elternhaus eine zweite entscheidende Instanz für den Bildungserfolg von künftigen Studierenden dar. Schon die verschiedenen Schularten unterscheiden sich nach der Herkunft ihrer Schüler (Schindler, 2014). Kinder aus Akademikerfamilien besuchen häufiger als Kinder ohne akademisch ausgebildete Eltern ein allgemeinbildendes Gymnasium (Quast et al., 2014). Dies kann auch über eine entsprechende Regressionsanalyse²³ mit den vorliegenden Exmatrikuliertendaten gezeigt werden. Exmatrikulierte mit einem akademisch gebildeten Elternteil hatten im Vergleich zu Personen, die nicht aus einer Akademikerfamilie kommen, eine um 12% höhere Chance auf den Besuch des Gymnasiums. Sind beide Elternteile akademisch ausge-

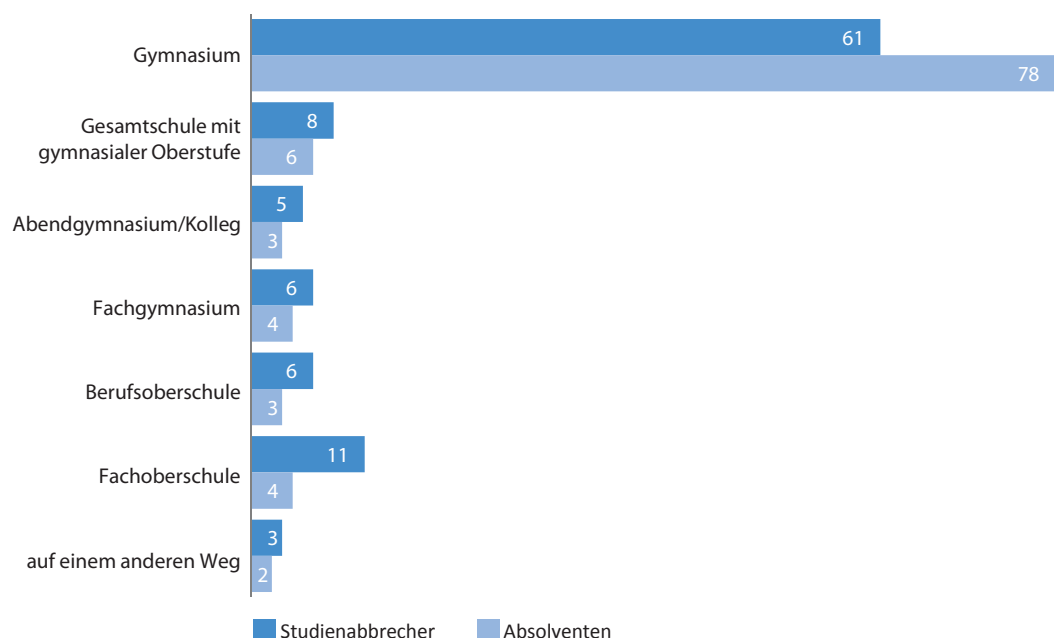
23 Eine Regressionsanalyse allgemein modelliert die Beziehung zwischen einer abhängigen Variable sowie einer oder mehreren unabhängigen Variablen. Ziel ist es, die abhängige Variable bestmöglich durch die unabhängigen Variablen vorherzusagen und dabei den Einfluss jeder unabhängigen auf die abhängige Variable zu schätzen. Die simultane Schätzung der Einflussstärke mehrerer unabhängiger Variablen ermöglicht somit das Aufzeigen von direkten Effekten sowie von indirekten Effekten, sprich Effekte durch Wechselbeziehungen der unabhängigen Variablen untereinander. Berechnet wurde ein logistisches Regressionsmodell, welches im Anhang dieses Berichts dargestellt ist (Abb. A5.1). Als Koeffizienten wurden average marginal effects (AME) ausgegeben, welche als prozentuale Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuches im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe zu interpretieren sind. Das Modell kontrolliert für die Merkmale Alter, Geschlecht, Abschlussart, Hochschulart und Fächergruppe.

bildet, lag die Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums sogar um 22% über der für Personen ohne akademischen Hintergrund im Elternhaus. Die mit einem akademischen Elternhaus verbundenen Vorteile umfassen somit nicht nur die Vermittlung von akademischem Bildungswissen, die Prägung bestimmter Bildungsaspirationen, welche letztlich entscheidend für Prozesse der Studienorientierung, der Studienwahl, die Integration in das hochschulische Umfeld und damit für den Studienerfolg sind. Vielmehr werden auch die schulischen Bildungswege über das Elternhaus geprägt, die ihrerseits aufgrund der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung die Fähigkeitsprofile der Schulabgänger bzw. der Studienberechtigten und das Passungsverhältnis zu späteren Studieninhalten und -anforderungen bestimmen. Weiterhin variieren mit den verschiedenen Schulformen auch die nachschulischen Qualifizierungsmöglichkeiten, so dass die Studienaufnahme beispielsweise nur an bestimmten Hochschulen bzw. in bestimmten Studienfächern möglich ist.

5.2.1 Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung

Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich in Bezug auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) deutlich (Abb. 5.8). Zwar hat die Mehrheit sowohl der Studienabbrecher als auch der Absolventen die Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben, jedoch jeweils zu unterschiedlich hohen Anteilen. Während 78% der Absolventen die Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben haben, so gilt dies lediglich für 61% der Studienabbrecher. An allen weiteren Schularten hat jeweils ein höherer Anteil an Studienabbrechern als an Absolventen die Hochschulzugangsberechtigung erworben. Am deutlichsten zeigt sich dies am Besuch der Fachoberschule. Etwa ein Zehntel der Studienabbrecher (11%) hat die Berechtigung zum Studium über diesen Schulzweig erworben, jedoch nur 4% der Absolventen. Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, dass nicht nur die Studierneigung im Zusammen-

Abb. 5.8
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

hang mit vorgelagerten schulischen Wegen steht (Quast et al., 2014), sondern mit den besuchten Schularten im Falle einer Studienaufnahme auch unterschiedliche Erfolgchancen einhergehen.

Die Unterschiede beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zwischen Studienabbrechern und Absolventen lassen sich auch innerhalb der verschiedenen Arten der ursprünglich angestrebten bzw. erworbenen Abschlüsse beobachten (Abb. 5.9). Auch hier gilt, dass Absolventen ihre HZB im Vergleich zu den Studienabbrechern häufiger an einem Gymnasium erworben haben. Das Staatsexamen ist dabei insgesamt recht stark durch Studiengänge geprägt, die eine allgemeine Hochschulreife erfordern (zum Beispiel Rechtswissenschaften, Lehramt und Medizin), welche zumeist über das Gymnasium erworben wird. Dies hat zur Folge, dass der Schulbesuch der Exmatrikulierten in Staatsexamensstudiengängen zum einen generell stärker gymnasial geprägt ist und dass zum anderen im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen etwas geringere Unterschiede bezüglich der verschiedenen Schularten zwischen Absolventen und Studienabbrechern bestehen. Bei einem angestrebten Staatsexamen erwarben 77% der Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium, jedoch 87% der Absolventen. In den Bachelorstudiengängen liegt mit 58% bzw. 73% eine größere Differenz beim gymnasialen HZB-Erwerb zwischen Studienabbrechern und Absolventen vor. Darüber hinaus geht der Besuch einer Fachoberschule vergleichsweise häufig mit einem späteren Abbruch des Bachelorstudiums einher. Während 13% der Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung über den Besuch dieser Schulform erwarben, trifft dies nur auf 6% der Absolventen zu. Die schulische Vorbereitung der Fachoberschüler scheint somit in den Bachelorstudiengängen häufig zu gering mit den Studieninhalten und -anforderungen zu korrespondieren.

Abb. 5.9
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
Angaben in Prozent

Schulart	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Gymnasium	58	73	77	87
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	8	6	8	7
Abendgymnasium/Kolleg	5	3	4	2
Fachgymnasium	6	6	5	2
Berufsoberschule	7	4	2	2
Fachoberschule	13	6	2	1
auf einem anderen Weg	3	3	2	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die bisher vorgestellten Befunde finden auch in der Betrachtung der einzelnen Hochschularten Bestätigung (Abb. 5.10). Allerdings müssen dabei die unterschiedlichen schulischen Zugangswege berücksichtigt werden. Eine Studienaufnahme an den Fachhochschulen ist auch mit einer zumeist an einer Fachoberschule erworbenen Fachhochschulreife möglich. Für beide Hochschularten gilt, dass Studienabbrecher seltener als Absolventen über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die an einem Gymnasium erworben wurde. An den Universitäten haben 75% der

Studienabbrecher ihre HZB auf diesem Wege erlangt, wohingegen 83% der Absolventen den Weg über ein Gymnasium gegangen sind. An den Fachhochschulen beläuft sich der Anteil der Studienabbrecher mit einer über das Gymnasium erworbenen Hochschulzugangsberechtigung auf 30%. Dem stehen bei den Absolventen 43% gegenüber. Der Besuch des Gymnasiums ist demnach an beiden Hochschularten, bei aller Ausdifferenzierung der Zugangsmöglichkeiten an die Hochschule derjenige Weg, der mit der größten Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses verbunden ist. Hinsichtlich des Besuchs anderer Schularten jenseits des Gymnasiums fallen an Universitäten die Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen relativ moderat aus. Dagegen sind an den Fachhochschulen vor allem in Bezug auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an Berufsoberschulen und Fachoberschulen deutliche Differenzen zu konstatieren. Während 9% bzw. 16% der Absolventen von Fachhochschulen ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Berufs- bzw. Fachoberschule erworben haben, trifft dies auf 14% bzw. 30% der Studienabbrecher zu. Auch hier scheint die eher berufspraktische schulische Ausrichtung nicht adäquat auf spätere wissenschaftlich-akademische Studieninhalte vorzubereiten.²⁴ Im Vergleich dazu führt der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einem Fachgymnasium vergleichsweise häufig zum Studienerfolg (Studienabbrecher: 7% gegenüber Absolventen: 14%). Die Vorbereitung auf die Vermittlung von akademischem Wissen scheint hier besser zu gelingen als an stärker berufspraktisch ausgerichteten Schultypen.

Abb. 5.10
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Schulart	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Gymnasium	74	83	30	43
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	10	6	5	5
Abendgymnasium/Kolleg	4	2	8	8
Fachgymnasium	5	3	7	14
Berufsoberschule	2	2	14	9
Fachoberschule	4	3	30	16
auf einem anderen Weg	1	2	6	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Es ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Schularten jeweils eigene Schwerpunkte der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung setzen, die letztlich zu den Differenzen hinsichtlich der Passung von schulischer Vorbereitung und Anforderungen bei Studienaufnahme führen. Diese Leistungsanforderungen in der Studieneingangsphase unterscheiden sich aber von Studienfach zu Studienfach zum Teil deutlich. Deshalb erscheint es auch als gewinnbringend, den Zusammenhang von Studienerfolg und vorausgehenden schulischen Wegen differenziert nach Fächergruppen zu untersuchen.

²⁴ Weiteres dazu wird insbesondere die Betrachtung von Leistungsproblemen im Rahmen der Analyse der einzelnen Abbruchgründe zeigen.

Dabei zeigt sich, dass Absolventen unabhängig von der Fächergruppe, zu der ihr Studium gehörte, ihre Hochschulzugangsberechtigung häufiger an Gymnasien erworben haben als Studienabbrecher (Abb. 5.11). Die bislang für den Studienabbruch allgemein beschriebenen Tendenzen zur besuchten Schulart gelten in bestimmter Weise auch für die Fächergruppen. An Universitäten fallen in den Rechtswissenschaften die Unterschiede im gymnasialen Erwerb der HZB besonders deutlich aus. Lediglich drei Viertel der Studienabbrecher haben ihre Hochschulzugangsberechtigung auf diesem Weg erworben, jedoch 92% der Absolventen. Für die anderen Schularten gilt, dass es vergleichsweise häufig Studienabbrecher sind, die über andere Schularten als dem Gymnasium an die Hochschule gekommen sind. Nur selten finden sich Befunde, wie bspw. im Falle der Fachoberschule in den Ingenieurwissenschaften (Studienabbrecher: 8% gegenüber Absolventen: 12%), die einer solchen Tendenz entgegenstehen.

Abb. 5.11
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

Schulart		Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Gymnasium	Studienabbrecher	75	73	75	69	75
	Absolventen	82	80	84	(77)	92
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	Studienabbrecher	10	10	8	12	10
	Absolventen	8	5	7	(5)	6
Abendgymnasium/Kolleg	Studienabbrecher	5	2	5	3	4
	Absolventen	2	2	2	(0)	0
Fachgymnasium	Studienabbrecher	3	9	5	5	7
	Absolventen	3	4	3	(0)	1
Berufsoberschule	Studienabbrecher	2	1	3	2	0
	Absolventen	2	3	1	(2)	1
Fachoberschule	Studienabbrecher	3	5	3	8	0
	Absolventen	2	5	1	(12)	1
auf einem anderen Weg	Studienabbrecher	1	0	1	1	5
	Absolventen	1	2	2	(4)	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Auch innerhalb der Fächergruppen an Fachhochschulen zeigt sich, dass die Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung seltener als die Absolventen am Gymnasium erlangt haben (Abb. 5.12). Hinsichtlich der übrigen Schularten fallen die Befunde an Fachhochschulen allerdings differenziert aus. Das Fachgymnasium wurde beispielsweise sowohl in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Studienabbrecher: 7% gegenüber Absolventen: 12%) als auch in den Ingenieurwissenschaften (Studienabbrecher: 8% gegenüber Absolventen: 17%) häufiger von Absolventen als von Studienabbrechern besucht und scheint innerhalb dieser Fächergruppen recht gut auf das Studium vorzubereiten. Eine andere Situation besteht in Bezug auf die Berufsoberschule und insbesondere auf die Fachoberschule. Diese Schularten wurden von den Studienabbrechern deutlich häufiger als von den Absolventen besucht. So sind in den Sprach- und Kulturwissenschaften 32% der Studienabbrecher über die Fachoberschule an die Fachhochschule gekommen, jedoch nur 15% der Absolventen.

Abb. 5.12
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

Schulart	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Gymnasium			
Studienabbrecher	29	26	30
Absolventen	(42)	*	(45)
Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe			
Studienabbrecher	3	6	5
Absolventen	(9)	*	(2)
Abendgymnasium/Kolleg			
Studienabbrecher	8	9	7
Absolventen	(7)	*	(9)
Fachgymnasium			
Studienabbrecher	7	6	8
Absolventen	(12)	*	(17)
Berufsoberschule			
Studienabbrecher	14	13	16
Absolventen	(9)	*	(9)
Fachoberschule			
Studienabbrecher	32	35	28
Absolventen	(15)	*	(17)
auf einem anderen Weg			
Studienabbrecher	8	5	5
Absolventen	(6)	*	(2)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Der schulische Weg zur Hochschule beeinflusst auch die Gründe des Studienabbruchs. Studienabbrüche, die einem Prozess der Umorientierung folgen, wie das Suchen einer beruflichen Alternative sowie der Wunsch nach praktischer Tätigkeit, werden besonders häufig von ehemaligen Besuchern des Gymnasiums realisiert (71% bzw. 70%, Abb. 5.13). Die im Gymnasium erformene starke Orientierung auf ein Hochschulstudium hat offensichtlich nicht dazu geführt, dass beruflich-praktische Erwägungen von Anfang als gleichwertig und berechtigt angesehen werden. Es bedurfte der ersten Studienerfahrungen, um sich neu zu orientieren. Innerhalb der Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen oder aufgrund der finanziellen Situation sind vergleichsweise geringe Anteile von ehemaligen Gymnasiasten enthalten (53% bzw. 47%). Durch den Besuch des Gymnasiums können Leistungsprobleme im Studium und dadurch begründete Studienabbrüche zwar nicht verhindert werden, jedoch spielen diese Gründe der Studienaufgabe bei ehemaligen Gymnasiasten eine deutlich geringere Rolle. Dies gilt in ähnlicher Weise für Studienabbrüche aufgrund der finanziellen Situation. Hier kommt der bereits beschriebene Zusammenhang zwischen Herkunftaspekten und besuchter Schulart zum Tragen. Ein großer Teil der ehemaligen Gymnasiasten stammt aus Akademikerfamilien, woran sich häufig ein vergleichsweise hoher sozialer Status mit entsprechenden finanziellen Ressourcen im Elternhaus knüpft. Die damit verbundenen Möglichkeiten an finanzieller Unterstützung der Kinder im Studium führen dazu, dass im Falle eines Studienabbruchs vergleichsweise selten finanzielle Gründe dafür ausschlaggebend sind.

Der berufspraktisch geprägte Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung geht dagegen eher mit Leistungsproblemen im Studium und dadurch begründeten Studienabbrüchen einher, die zudem zumeist recht frühzeitig im Studienverlauf erfolgen (Blüthmann et al., 2011). Ehemalige Berufs- und Fachoberschüler sind hier im Vergleich zu anderen Abbruchmotiven mit 9% bzw. 14% vergleichsweise stark repräsentiert. Diese Schularten scheinen nicht in gleichem Ausmaß auf

Abb. 5.13
Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	Schulart						
	Gymnasium	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	Abendgymnasium/Kolleg	Fachgymnasium	Berufsoberschule	Fachoberschule	auf einem anderen Weg
Leistungsprobleme	53	9	5	8	9	14	1
finanzielle Situation	47	8	7	7	4	17	10
praktische Tätigkeit	70	9	3	3	5	9	2
Studienorganisation	*	*	*	*	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	70	9	4	5	4	8	1
Studienbedingungen	63	15	6	3	3	10	0
familiäre Situation	(45)	(3)	(19)	(7)	(5)	(12)	(9)
persönliche Gründe	63	6	6	7	5	12	1
berufliche Alternative	71	7	2	7	4	7	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

das Studium vorzubereiten, wie dies an Gymnasien der Fall ist, so dass eine beruflich erworbene Hochschulzugangsberechtigung vergleichsweise häufig zu leistungsinduzierten Studienabbrüchen führt. Weiterhin konnte bereits gezeigt werden, dass zwischen den Schularten Unterschiede im elterlichen Bildungshintergrund vorliegen und Kinder ohne akademisch ausgebildete Eltern ihre HZB eher über berufspraktische Wege erwerben. Im Falle von Leistungsproblemen im Studium hat womöglich die mangelnde Affinität zu einer akademischen Ausbildung dazu beigetragen, dass nicht die optimalen Wege zur Studienvorbereitung bzw. zur Entwicklung eines angemessenen Studienverhaltens beschritten wurden. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Absolvieren einer Berufsausbildung.²⁵ Exmatrikulierte, die ihre HZB eher beruflich erworben haben, verfügen deutlich häufiger als ehemalige Gymnasiasten über eine abgeschlossene Berufsausbildung (siehe dazu Abschnitt 5.2.3). Wird die Berufsausbildung nach dem Erwerb der HZB absolviert, besteht die Möglichkeit, dass in der Zwischenzeit studienrelevantes Wissen in Vergessenheit gerät, was zu Leistungsproblemen im Studium führen kann. Im Falle der Fachoberschüler erweist sich auch die finanzielle Situation häufig als entscheidendes Kriterium für eine Aufgabe des Studiums. Ausgehend von der Annahme, dass die Bildungsherkunft auch den sozialen Status der Herkunftsfamilie repräsentiert, Fachoberschüler gleichzeitig jedoch vergleichsweise selten einen akademischen Hintergrund in der Familie aufweisen, ist somit von einem eher geringen Unterstützungspotenzial bei der Studienfinanzierung durch die Eltern auszugehen.

5.2.2 Schulische Schwerpunkte

Die Organisation der schulischen Oberstufen ist zum einen von den Regelungen der einzelnen Bundesländer abhängig. Zum anderen hängen die Wahlmöglichkeiten von Leistungskursen bzw. schulischen Schwerpunkten auch mit den verschiedenen Schultypen zusammen. Durch die Wahl der schulischen Leistungskurse können sich bereits frühzeitig fachliche Interessen ausdrücken, die auch bei der späteren Wahl des Studienfaches zum Tragen kommen und diese durch eigene Interessen begründet stützen. Die schulisch gesetzten fachlichen Schwerpunkte und Vertiefungen von Wissen können den späteren fachlichen Einstieg in das Studium zudem erleichtern. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass die schulischen Leistungskurse mit den später im Studium vorgefundenen Inhalten korrespondieren. Hierbei ist die Betrachtung nach Fächergruppen von besonderem Interesse, da sich zum einen die Frage nach der Bedeutung der Leistungskurswahl für den Studienerfolg in bestimmten, fachlich nahen Studienfächern stellt. Der Fokus dieses Abschnitts richtet sich somit ausschließlich auf die Betrachtung der Wahl schulischer Schwerpunkte von Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen.²⁶

Die Differenzierung nach Fächergruppen deutet zunächst einen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungskursen und der späteren Studienfachwahl an. Über alle Fächergruppen hinweg sowie für Studienabbrecher und Absolventen zeigt sich zum einen, dass das Studienfach häufig inhaltlich mit dem schulischen Leistungskurs korrespondiert. Das heißt am Beispiel des Leistungskurses Mathematik: In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften haben 27% der Studienabbrecher und 20% der Absolventen diesen Leistungskurs besucht (Abb. 5.14). In den Ingenieurwissenschaften war es dagegen sowohl bei den Studienabbrechern (51%) als auch bei den Absolventen (56%) mehr als die Hälfte der Exmatrikulierten. Diese Fächergruppe ist also im Gesamten stärker durch Personen dominiert, die über die Leistungskurswahl bereits inhaltliche Be-

²⁵ Das Zusammenhangsmaß Cramer's V beträgt für beide Merkmale 0.45.

²⁶ Die tabellarische Darstellung der Befunde in der Gesamtbetrachtung sowie nach Abschluss- und Hochschulart findet sich dennoch im Anhang dieses Berichts.

rührungspunkte zu den Studieninhalten aufweisen. Der in der Schule eingeschlagene fachliche Weg mündet somit häufig in ein inhaltlich ähnlich geprägtes Studienfach. Die Sprach- und Kulturwissenschaften sind somit vergleichsweise stark durch Personen mit Deutsch oder Englisch als schulischem Leistungskurs gekennzeichnet, die Fächergruppen Mathematik/ Naturwissenschaften dementsprechend eher durch den Leistungskurs Mathematik.

Abb. 5.14
Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

Gewählte Leistungskurse	Fächergruppe				
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Mathematik					
Studienabbrecher	27	27	43	51	33
Absolventen	20	32	50	(56)	23
Deutsch					
Studienabbrecher	53	45	33	30	55
Absolventen	49	37	26	(9)	35
Englisch					
Studienabbrecher	45	43	30	26	41
Absolventen	50	46	29	(28)	47

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 5.15
Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

Gewählte Leistungskurse	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Mathematik			
Studienabbrecher	63	62	67
Absolventen	(62)	*	(46)
Deutsch			
Studienabbrecher	27	26	22
Absolventen	(26)	*	(32)
Englisch			
Studienabbrecher	10	11	11
Absolventen	(12)	*	(23)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Zum anderen wird deutlich, dass diese inhaltliche Nähe sich durchaus positiv auf den Studienerfolg auswirken kann. So hat beispielsweise die Hälfte der Absolventen in Mathematik/Naturwissenschaften an Universitäten einen Leistungskurs Mathematik besucht, jedoch lediglich 43% der Studienabbrecher. Eine entsprechende Tendenz lässt sich für den Leistungskurs Mathematik auch an Fachhochschulen in den Ingenieurwissenschaften finden, in welcher 38% der Absolventen, jedoch nur 31% der Studienabbrecher, diese Kurswahl trafen.

5.2.3 Berufsausbildung

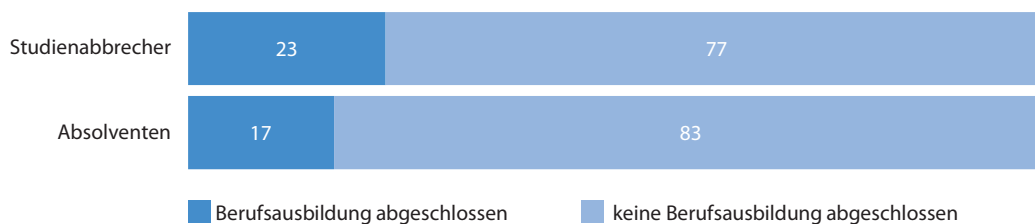
Neben den durch die Wahl der Schulart bestimmten Bildungswegen, stellt auch das Absolvieren einer Berufsausbildung - oder eben der Verzicht darauf - einen wichtigen Aspekt der vorhochschulischen Bildungslaufbahn und damit der Studienvorbereitung und Studienorientierung dar. Es ist davon auszugehen, dass der Abschluss einer Berufsausbildung und die damit zunächst erfolgte Ablenkung von einer akademischen Ausbildung vermittelt über Studienverhalten und Studienmotivation den Studienerfolg beeinflusst.

Studienabbrecher haben im Vergleich zu Absolventen häufiger eine Berufsausbildung vor Studienbeginn abgeschlossen (23% gegenüber 17%, Abb. 5.16). Dies geht unter anderem darauf zurück, dass besonders Exmatrikulierte mit nicht-gymnasialer HZB eine Berufsausbildung vorweisen.²⁷ An anderer Stelle konnte bereits gezeigt werden, dass der nicht-gymnasiale HZB-Erwerb einen Abbruch des Studiums begünstigt (siehe Abschnitt 5.2.1). Exmatrikulierte mit abgeschlossener Berufsausbildung haben ihre HZB häufiger über Schulen erworben, deren Wissens- und Fähigkeitsvermittlung in geringerem Maße als gymnasiale Schulen mit den wissenschaftlich-abstrakten Studieninhalten und -anforderungen an den Hochschulen korrespondiert. Dies kann zu einer schwierigen Einmündungsphase in das Studium führen. Im Falle der Berufsausbildung wird dies noch dadurch verstärkt, dass vor der Studienentscheidung zunächst auch eine nicht-akademische Berufsorientierung²⁸ bestanden hat, die dementsprechend mit Formen des berufspraktisch geprägten Lehrens und Lernens verbunden war. Womöglich geraten zudem schulisch erworbene studienrelevante Kenntnisse während dieser Ausbildungsphase in Vergessenheit (Heublein et al., 2010). Die starke Divergenz von berufspraktischer und akademischer Lehr- und Lernkultur verlangt von den Studienanfängern eine größere Umstellung und setzt eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten voraus. Diese Anpassungsprozesse, gegebenenfalls auch die Aufarbeitung von Defiziten etwa in mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern, verlaufen häufig nicht konfliktfrei. Gelingt keine rasche fachliche und überfachliche Einmündung in das Studium, ist ein Studienabbruch häufig die Folge. Liegt eine starke inhaltliche bzw. fachliche Nähe zwischen der Berufsausbildung und dem später gewählten Studienfach vor, kann das Absolvieren einer Berufsausbildung auch einen gegenteiligen Effekt haben. Zum einen wurden dann bereits fachliche Grundlagen im Rahmen der Berufsausbildung gelegt, an welche das Studium später im Idealfall anknüpft und die somit studienrelevantes Wissen darstellen. Zum anderen verweist die Aufnahme eines Studiums, welches im fachlichen Zusammenhang mit einer zuvor absolvierten Berufsausbildung steht, auch auf eine fundierte Studienfachwahl und eine hohe Identifikation mit den Fachinhalten sowie dem Berufsfeld, welches sich durch den gewählten kombinierten Weg aus beruflicher und akademischer Bildung erschließt.

27 Die Anteile der Schularten an der Gruppe der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung belaufen sich im Einzelnen auf folgende Werte (Anteile der Schularten an der Gruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung jeweils in Klammern): Gymnasium 38% (76%), Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe 4% (8%), Abendgymnasium/Kolleg 12% (2%), Fachgymnasium 5% (6%), Berufsoberschule 14% (2%), Fachoberschule 18% (6%), andere Wege 8% (1%). Die Anteile sind im Sinne eines stringenten Aufbaus des Berichts nicht tabellarisch dargestellt.

28 Dies ist zunächst unabhängig davon, ob die Berufsausbildung vor oder nach Erwerb der HZB absolviert wurde.

Abb. 5.16
Absolvierte Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Auch in der Differenzierung nach Abschlussarten bestehen Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich beruflicher Ausbildungen (Abb. 5.17). Sowohl im Bachelorstudium (23% gegenüber 20%) als auch im Staatsexamen (20% gegenüber 13%) weisen Studienabbrecher häufiger eine abgeschlossene Berufsausbildung auf als Absolventen, wobei die Unterschiede zwischen beiden Gruppen im Staatsexamen etwas höher als im Bachelorstudium ausfallen.

Abb. 5.17
Absolvierte Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Berufsausbildung abgeschlossen	23	20	20	13
keine Berufsausbildung abgeschlossen	77	80	80	87

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Betrachtung der Berufsausbildung nach Hochschulart offenbart nur geringe Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 5.18), sehr wohl aber zwischen den Exmatrikulierten von Universitäten und Fachhochschulen insgesamt. Die Wahl einer Hochschulart ist verbunden mit bestimmten schulischen und nachschulischen Bildungswegen, welche in den vorangegangenen Abschnitten bereits thematisiert wurden. Universitäten werden eher von Studienbewerbern mit gymnasial erworbener HZB gewählt, Fachhochschulen dagegen häufiger von Studieninteressierten mit fachgebundener oder berufspraktischer HZB, also Abschlüsse, die überhaupt nur ein Studium an einer Fachhochschule zulassen. Demzufolge lassen sich zwischen Universitäten und Fachhochschulen deutliche Unterschiede hinsichtlich des Anteils von Studienabbrechern und Absolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung konstatieren. Während an Universitäten 16% der Studienabbrecher und 14% der Absolventen eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, sind es an Fachhochschulen 40% bzw. 39%. Die lediglich marginalen Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen innerhalb der Hochschularten zeigt, dass der vergleichsweise hohe Anteil bei Studienabbrechern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in der Gesamtbetrachtung (Abb. 5.16) weniger auf eine mögliche negative Wirkung der Ausbildungsphase an sich zurückgeht, sondern vielmehr an den damit verbundenen Erwerb der HZB und die Wahl der Hochschulart geknüpft ist.

Abb. 5.18
Absolvierte Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Berufsausbildung abgeschlossen	16	14	40	39
keine Berufsausbildung abgeschlossen	84	86	60	61

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Auf Ebene der Fächergruppen an Universitäten ergibt sich keine klare Tendenz bezüglich eines Zusammenhangs zwischen absolvierter Berufsausbildung und der Frage des Studienerfolges (Abb. 5.19).²⁹ Lediglich in den Sprach- und Kulturwissenschaften (Studienabbrecher: 18% gegenüber Absolventen: 11%) sowie in den Rechtswissenschaften (14% gegenüber 8%) zeichnen sich etwas deutlichere Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen ab. Die Befunde für die Ingenieurwissenschaften sind gegenläufig. Über ein Fünftel der Absolventen (21%), jedoch lediglich 12% der Studienabbrecher haben hier vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen.

Abb. 5.19
Absolvierte Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

		Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Berufsausbildung abgeschlossen	Studienabbrecher	18	15	13	12	14
	Absolventen	11	16	11	(21)	8
keine Berufsausbildung abgeschlossen	Studienabbrecher	82	85	87	88	86
	Absolventen	89	84	89	(79)	92

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die Betrachtung der Befunde auf Ebene der Fächergruppen an Fachhochschulen zeigt für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Studienabbrecher: 44% gegenüber Absolventen: 41%) sowie die Ingenieurwissenschaften (42% gegenüber 34%) gegenläufige Befunde (Abb. 5.20). Hier sind jedoch nur für die Ingenieurwissenschaften recht klare Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zu konstatieren.

Die Befunde zum entscheidenden Abbruchgrund nach absolvierter Berufsausbildung sind eng verknüpft mit den in diesem Kapitel bereits gewonnenen Erkenntnissen. Gerade in der Motivgruppe des Studienabbruchs aufgrund der finanziellen Situation hat ein hoher Anteil der Exmatrikulierten bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen (46%, Abb. 5.21). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Lebensphase bei Studienaufnahme und bestimmte soziodemografische Merkmale von Exmatrikulierten mit und ohne Berufsausbildung unterscheiden.

²⁹ Die als Tendenzwerte ausgewiesenen Ergebnisse für Absolventen der Ingenieurwissenschaften bleiben aufgrund ihrer geringen statistischen Belastbarkeit von der Interpretation unberührt.

Abb. 5.20
Absolvierte Berufsausbildung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Berufsausbildung abgeschlossen			
Studienabbrecher	44	29	42
Absolventen	(41)	*	(34)
keine Berufsausbildung abgeschlossen			
Studienabbrecher	56	71	58
Absolventen	(59)	*	(66)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Studienabbrecher mit abgeschlossener Berufsausbildung sind im Schnitt circa vier Jahre älter als diejenigen, die ihr Studium ohne im Vorfeld absolvierte Berufsausbildung begonnen haben.³⁰ Dies hat Auswirkungen auf die Lebensumstände und -planungen. Zum einen geht mit dem fortschreitenden Alter eine Orientierung in Richtung Familienplanung einher. Während 16% der Studienabbrecher mit abgeschlossener Berufsausbildung bereits Kinder haben, sind es bei den Studienabbrechern ohne Berufsausbildung lediglich 5%.³¹ Zum anderen haben Personen mit bereits absolvierter Berufsausbildung bereits vor dem Studium eigene finanzielle Einkünfte erzielt, die höher ausfallen als es etwaige Finanzierungswege im Studium durch BAföG oder eine parallele Erwerbstätigkeit möglich ist. Beide Faktoren führen zu erhöhten Ansprüchen bezüglich der finanziellen Situation im Studium, welche unter Umständen nicht zu erfüllen sind. Dies trägt dazu bei, dass die Motivgruppe der Studienabbrecher aus finanziellen Gründen stark durch Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung geprägt ist. Auch die vergleichsweise hohen Anteile von Studienabbrechern mit abgeschlossener Berufsausbildung innerhalb der Motivgruppen, die das Studium aufgrund der familiären Situation (27%) oder aus persönlichen Gründen verlassen, deuten darauf hin.

Unter den Studienabbrechern, die das Studium aufgrund der Studienbedingungen (14%) oder mangelnder Studienmotivation (15%) verlassen, sind Exmatrikulierte mit abgeschlossener Berufsausbildung dagegen eher unterrepräsentiert. Beides lässt darauf schließen, dass gerade mit einer zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung eine stark fundierte Studienentscheidung und Studienfachwahl verbunden ist, so dass innerhalb beider Motivgruppen vergleichsweise geringe Anteile von Exmatrikulierten mit abgeschlossener Berufsausbildung enthalten sind. Innerhalb der Motivgruppe, die ihr Studium aufgrund einer beruflichen Alternative aufgegeben hat, liegt ein Anteil von 20% an Exmatrikulierten mit zuvor absolvierter Berufsausbildung vor. Auch innerhalb der Motivgruppe, die das Studium aus dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit heraus beendete, sind Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung als zusätzlichem Bildungshintergrund nur zu einem geringen Anteil vertreten (18%). Angesichts durchaus höherer oder zumindest vergleich-

30 Die Zahlen basieren auf eigenen Berechnungen mit den hier genutzten Daten. Auf die Ergebnisdarstellung im vorliegenden Bericht wird jedoch verzichtet.

31 Siehe obige Fußnote.

Abb. 5.21
Absolvierte Berufsausbildung nach entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

	Berufsausbildung abgeschlossen	keine Berufsausbildung abgeschlossen
Leistungsprobleme	23	77
finanzielle Situation	46	54
praktische Tätigkeit	18	82
Studienorganisation	*	*
mangelnde Studienmotivation	15	85
Studienbedingungen	14	86
familiäre Situation	(27)	(73)
persönliche Gründe	25	75
berufliche Alternative	20	80

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

barer Anteile von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung in den anderen Motivgruppen, deuten beide Befunde zunächst nicht darauf hin, dass hier Rückkehrtendenzen in den Ausbildungsberuf eine Rolle spielen.³²

5.3 Schulisches Leistungsniveau

Schulische Leistungen sind ein weiterer möglicher vorhochschulischer Einflussfaktor auf den Studienabbruch bzw. den Studienerfolg. Hierbei ist davon auszugehen, dass schulische Leistungen bereits ein Indikator für das im Studium abrufbare Leistungsvermögen sein können. Im Folgenden werden dazu zum einen Befunde zum Einfluss der Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung dargestellt. Diese fungiert als ein allgemeines und umfassendes Maß für das Leistungsniveau der Studienbewerber und stellt, trotz aller föderaler Unterschiede in der Bundesrepublik Deutschland, einen wissenschaftlich gut belegten Indikator zur Vorhersage des Bildungserfolg im weiteren Lebensverlauf dar (Blüthmann et al., 2011). Zum anderen werden weiterhin Ergebnisse bezüglich einzelner schulischer Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch dargestellt, deren Wirkung auf den Studienabbruch bzw. den Studienerfolg analysiert werden soll.

5.3.1 Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung

Als erste Übersicht dient Abb. 5.22, welche die arithmetischen Mittel der Durchschnittsnoten bei HZB-Erwerb nach in verschiedenen Bezugsgruppen sowie der Differenzierung zwischen Studienabbrechern und Absolventen darstellt. Mit Blick auf die Durchschnittsnoten (arithmetisches Mittel) weisen die Studienabbrecher insgesamt im Schnitt schlechtere Durchschnittsnoten auf als die Absolventen (2,6 gegenüber 2,3). Diese Unterschiede im Bereich von 0,3-0,4 Notenpunkten bestehen auch bei einer Betrachtung nach weiteren Differenzierungsebenen, wie vor allem den

³² Kapitel 9 widmet sich dieser Frage ausführlicher.

einzelnen Fächergruppen.³³ Die durchschnittlichen schulischen Vorleistungen von Studienabbrechern sind demnach schlechter als die der Absolventen.

Abb. 5.22
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen
gerundete arithmetische Mittel

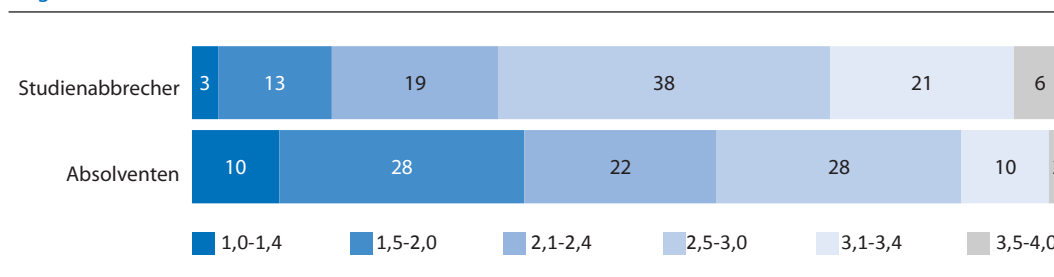
	Studienabbrecher	Absolventen
Insgesamt	2,6	2,3
Abschlussart		
Bachelor	2,7	2,3
Staatsexamen	2,5	2,2
Hochschulart		
Universität	2,6	2,3
Fachhochschule	2,7	2,4

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Diese Durchschnittswerte können allerdings lediglich als erster Indikator für den Zusammenhang zwischen vorhochschulischem Leistungsniveau und dem Studienabbruch dienen. Sie geben noch keinen Aufschluss über die zugrundeliegende Verteilung des Leistungsniveaus von Studienabbrechern und Absolventen in den verschiedenen Bezugsgruppen sowie etwa über die Besetzung von möglichen Extremwerten in der Notenverteilung.

Die Notenverteilung zeigt zunächst, dass die Absolventen häufiger Spitzennoten von 1,0-1,4, sprich Noten, die der Kategorie „sehr gut“ entsprechen, bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erreichten als die Studienabbrecher (10% gegenüber 3%, Abb. 5.23). Auch im Bereich der Notenkategorie „gut“ setzt sich dies fort. Absolventen erreichten hier besonders die Noten, die sich zwischen 1,5 und 2,0 bewegen, deutlich häufiger als Studienabbrecher (28% gegenüber 13%), wobei auch noch Noten von 2,0 bis 2,4 vergleichsweise oft auf den Zeugnissen von Absolventen stehen (22% gegenüber 19%). Dagegen sind es die Studienabbrecher, deren schulische Durchschnittsnote besonders häufig schlechter als 2,4 ausfällt (Studienabbrecher: 65%, Absolventen 40%). Generell lässt sich somit zunächst konstatieren, dass Absolventen häufiger als Studienab-

Abb. 5.23
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

³³ Auch innerhalb der Fächergruppen liegen diese Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen vor. Die Unterschiede bewegen sich im Bereich von 0,2-0,5 Notenpunkten. Auf die Darstellung dieser Ergebnisse wird zugunsten der Stringenz dieses Berichtes jedoch verzichtet.

brecher mit sehr guten und guten Noten, also Durchschnittsnoten bei HZB-Erwerb von 2,4 und besser, an die Hochschulen gekommen sind (60% gegenüber 35%).

Abb. 5.24
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Abiturnote	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
1,0-1,4	3	9	4	13
1,5-2,0	12	28	17	30
2,1-2,4	19	23	23	22
2,5-3,0	38	29	37	25
3,1-3,4	22	9	16	8
3,5-4,0	6	2	4	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Diese Unterschiede in den Verteilungen der HZB-Note zwischen Studienabbrechern und Absolventen bestehen auch innerhalb der verschiedenen Abschluss- und Hochschularten (Abb. 5.24 und Abb. 5.25) in ähnlicher Weise. Auch im Bachelorstudium haben die Absolventen deutlich häufiger als die Studienabbrecher ihre Hochschulzugangsberechtigung mit einer Durchschnittsnote von 2,4 und besser erworben (60% gegenüber 34%). Im Staatsexamen sind eher Noten von 2,0 und besser das differenzierende Kriterium zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 21% der Studienabbrecher, jedoch 43% der Absolventen kommen mit diesen schulischen Durchschnittsnoten an die Hochschule. Noten im oberen Bereich der Note „gut“, also Durchschnittsnoten von 1,5 bis 2,0, wurden zu etwa gleichen Anteilen von Studienabbrechern und Absolventen erreicht (23% gegenüber 22%). Die insgesamt besseren schulischen Vorleistungen im Staatsexamen sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen gehen vor allem auf die vergleichsweise häufigen Numerus clausus-Regelungen beim Zugang zu Staatsexamensstudiengängen zurück. Weiterhin konnte an anderer Stelle bereits gezeigt werden, dass ein Staatsexamen im Vergleich zum Bachelor vergleichsweise häufig von ehemaligen Schülern eines Gymnasiums angestrebt

Abb. 5.25
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Abiturnote	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
1,0-1,4	3	9	4	13
1,5-2,0	12	28	17	30
2,1-2,4	19	23	23	22
2,5-3,0	38	29	37	25
3,1-3,4	22	9	16	8
3,5-4,0	6	2	4	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

wird, womit in der Betrachtung der Noten nach Abschlussart auch schulartspezifische Leistungsmerkmale einfließen.

Die Differenzierung nach Hochschulart (Abb. 5.25) sowie die eingangs dargestellten Durchschnittsnoten unterstützen diese Annahme. Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen gilt, dass Studienabbrecher seltener als Absolventen Noten von 2,4 und besser erreichten. An den Universitäten belaufen sich die entsprechenden Anteile für die Studienabbrecher auf 36% und für die Absolventen auf 61%. Dem stehen an den Fachhochschulen bei den Studienabbrechern 30% sowie bei den Absolventen 51% gegenüber.

Mit der folgenden Darstellung der Befunde nach Fächergruppen können weitere Einflussfaktoren, wie die Studienfachwahl in Abhängigkeit von schulischen Vorleistungen sowie die fachkulturell geprägte Bedeutung von schulischen Vorleistungen, bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen der Durchschnittsnote und dem Studienerfolg ausgeschlossen werden. Die bisherigen deskriptiven Befunde deuten darauf hin, dass eine möglichst gute Durchschnittsnote bei HZB-Erwerb auch mit späterem Studienerfolg einhergeht.³⁴ Die Unterschiede zwischen Studienabbre-

Abb. 5.26

Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten Angaben in Prozent

Abiturnote		Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
1,0-1,4	Studienabbrecher	5	1	4	1	0
	Absolventen	8	7	11	(10)	15
1,5-2,0	Studienabbrecher	12	12	15	13	14
	Absolventen	27	28	26	(26)	30
2,1-2,4	Studienabbrecher	20	21	20	16	30
	Absolventen	21	25	23	(15)	25
2,5-3,0	Studienabbrecher	39	44	38	38	34
	Absolventen	31	25	27	(41)	22
3,1-3,4	Studienabbrecher	20	18	19	27	20
	Absolventen	11	12	10	(6)	6
3,5-4,0	Studienabbrecher	4	4	5	4	2
	Absolventen	2	3	2	(1)	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

34 Selbstverständlich sind auch diesbezüglich Erkenntnisse zu kausalen Zusammenhängen lediglich über multivariate Analyseverfahren möglich. Deskriptive Befunde können nur einen Hinweis auf das Vorliegen statistisch belastbarer Zusammenhänge liefern.

chern und Absolventen bezüglich ihrer Durchschnittsnoten bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bestehen auch innerhalb der Fächergruppen, und zwar sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen (Abb. 5.26 und Abb. 5.27). Besonders in den Rechtswissenschaften an Universitäten fällt dabei der Abstand besonders groß aus: 45% der Absolventen, aber nur 14% der Studienabbrecher weisen eine schulische Abschlussnote von 2,0 und besser auf. Diese unterschiedlich hohen Anteile zwischen Studienabbrechern und Absolventen für Notenwerte von 2,0 und besser bestehen über alle Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen hinweg. Lediglich die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen bilden hier eine Ausnahme. Studienabbrecher und Absolventen weisen zu etwa gleichen Anteilen eine Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung von 2,0 und besser auf (15% gegenüber 17%).

Abb. 5.27
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

Abiturnote		Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
1,0-1,4	Studienabbrecher	4	2	3
	Absolventen	(6)	*	(2)
1,5-2,0	Studienabbrecher	11	6	12
	Absolventen	(22)	*	(15)
2,1-2,4	Studienabbrecher	25	18	12
	Absolventen	(24)	*	(26)
2,5-3,0	Studienabbrecher	36	33	37
	Absolventen	(35)	*	(41)
3,1-3,4	Studienabbrecher	16	32	26
	Absolventen	(13)	*	(11)
3,5-4,0	Studienabbrecher	8	10	10
	Absolventen	(0)	*	(4)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

In diesem Abschnitt wurde bisher ein Zusammenhang zwischen der schulischen Abschlussnote und dem Studienabbruch bzw. Studienerfolg hergestellt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass das durch formale Bildungsabschlüsse zertifizierte schulische Leistungsniveau über diese Frage hinaus auch die Gründe des Studienabbruchs, allen voran natürlich leistungsinduzierte Abbruchgründe, beeinflusst. Demzufolge müssten Exmatrikulierte mit vergleichsweise schlechten Schulleistungen in der Motivgruppe leistungsinduzierten Studienabbrüche recht stark repräsentiert sein.

tiert sein. Die Übersicht zu verschiedenen Abbruchtypen spiegelt diese Annahme tatsächlich wider (Abb. 5.28). In der Motivgruppe der Studienabbrüche aufgrund von Leistungsproblemen ist tatsächlich ein vergleichsweise hoher Anteil von Exmatrikulierten mit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen zu konstatieren. Knapp drei Viertel der Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund von Leistungsproblemen verlassen haben, weisen eine schulische Abschlussnote von 2,5 und schlechter auf.

Abb. 5.28
Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	Abiturnote					
	1,0-1,4	1,5-2,0	2,1-2,4	2,5-3,0	3,1-3,4	3,5-4,0
Leistungsprobleme	3	9	15	41	25	8
finanzielle Situation	4	10	18	39	24	6
praktische Tätigkeit	1	13	22	38	20	6
Studienorganisation	*	*	*	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	2	12	22	39	21	4
Studienbedingungen	2	15	25	37	17	4
familiäre Situation	(5)	(20)	(16)	(26)	(24)	(9)
persönliche Gründe	5	14	22	34	18	8
berufliche Alternative	6	20	23	34	14	3

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Anhand der deskriptiven Befunde liegt es somit zunächst nahe, dass das nachgewiesene Leistungsniveau bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung einen Einfluss auf die Entscheidung zum Studienabbruch besitzt und vergleichsweise häufig zu leistungsinduzierten Studienabbrüchen beiträgt. Allerdings müssen Leistungsprobleme im Studium nicht zwingend zu Abbruch des Studiums aus eben jenen Gründen führen. Vielmehr stehen auch andere Prozesse der Ablösung vom Studium, wie etwa eine berufliche oder fachliche Umorientierung oder das Nachlassen der Studienmotivation, im Zusammenhang mit im Studienverlauf auftretenden Leistungsschwierigkeiten. Somit können anhaltende Leistungsprobleme im Studium auch Studienabbrüche begünstigen, die aus familiären Gründen, beispielsweise dann, wenn aufgrund von Kinderbetreuung wenig Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen bleibt und damit erforderliche Leistungsnachweise nicht erbracht werden können. Hier entscheidet letztlich die Wahrnehmung der Exmatrikulierten darüber, welchem Faktor aus ihrer persönlichen Problemkonstellation sie die letztlich entscheidende Bedeutung für den eigenen Studienabbruch zuschreiben.

5.3.2 Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch

Ebenso wie im Falle der Analyse schulischer Leistungskurse und ihrem Zusammenhang mit dem Studienabbruch bzw. Studienerfolg (vgl. Abschnitt 5.2.2) steht bei der Untersuchung der Schulleistungen in bestimmten Fächern vor allem die inhaltliche Korrespondenz mit den späteren Studieninhalten im Mittelpunkt. Die drei hier untersuchten Schulleistungen in den Fächern Mathe-

matik, Deutsch und Englisch werden hier zunächst jedoch als allgemeine, also fachunabhängige, Indikatoren für den Studienerfolg betrachtet (Blüthmann et al., 2008), da sie jeweils recht universal einsetzbare Kenntnisse, wie beispielsweise etwa logisches Denken, Textverständnis, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse vermitteln. In der Analyse der Fächergruppen ist jedoch zu erwarten, dass das jeweilige schulische Leistungsniveau besonders in den Fächergruppen entscheidend für den Studienerfolg ist, in denen eine starke inhaltliche Nähe zu den Inhalten eines oder mehrerer der drei Schulfächer vorliegt.

Die Befunde bezüglich der Schulleistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch zeigen, dass vor allem erfolgreiche Exmatrikulierte im Vergleich zu den Studienabbrechern in diesen Fächern gute und sehr gute schulische Vorleistungen aufweisen (Abb. 5.29).³⁵ Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen bestehen besonders beim Erreichen von fachlichen Bestnoten. In jedem der drei betrachteten Schulfächer hat etwa ein Fünftel der Absolventen, jedoch nur jeweils etwa ein Zehntel der Studienabbrecher die Note „sehr gut“ erhalten.

Abb. 5.29

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“, nur Werte 1 und 2 ausgewiesen, in Prozent

schulische Noten	Studienabbrecher	Absolventen
Mathematik		
sehr gut	11	20
gut	29	35
Deutsch		
sehr gut	11	19
gut	41	46
Englisch		
sehr gut	12	20
gut	37	41

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Mit lediglich leichten Unterschieden zu den Gesamtwerten liegen diese Differenzen auch innerhalb des Bachelorstudiums und in den Studiengängen des Staatsexamens vor (Abb. 5.30). Im Staatsexamen geht allerdings von Deutsch- und Englischnoten im Bereich „gut“ keine klare Tendenz für den Studienerfolg aus. Gute Noten in diesen Fächern wurden jeweils zu etwa gleichen Anteilen von Studienabbrechern und Absolventen erreicht (Deutsch: 49% gegenüber 48% bzw. Englisch: 40% gegenüber 42%). Lediglich sehr gute Deutsch- und Englischnoten lassen hier anhand der deskriptiven Ergebnisse einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg erwarten.

Ebenfalls an den Universitäten geht mit guten schulischen Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch eine positive Wirkung auf den Studienerfolg einher (Abb. 5.31). Auch hier erreichte etwa ein Fünftel der Absolventen zu Schulzeiten die Note „Sehr gut“, jedoch jeweils etwa nur ein Zehntel der Studienabbrecher. An Fachhochschulen sind solche Differenzen lediglich für das Schulfach Mathematik zu konstatieren. Schulische Spitzennoten in Deutsch und Englisch wurden an den Fachhochschulen zu jeweils etwa gleichen Anteilen von Studienabbrechern und Absolventen erreicht (Deutsch: jeweils 8%, Englisch: 9% gegenüber 10%). Das unterschiedliche Spektrum an Studienfächern zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie ihre jeweils andere prägende

³⁵ Die Anteile für die Noten „befriedigend“, „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“ werden im Sinne einer knappen Darstellung und guten Lesbarkeit der Abbildungen nicht tabellarisch dargestellt.

Abb. 5.30

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“, nur Werte 1 und 2 ausgewiesen, in Prozent

schulische Noten	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Mathematik				
sehr gut	11	20	10	22
gut	29	34	28	37
Deutsch				
sehr gut	10	18	13	22
gut	40	45	49	48
Englisch				
sehr gut	13	20	14	23
gut	37	41	40	42

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 5.31

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“, nur Werte 1 und 2 ausgewiesen, in Prozent

schulische Noten	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Mathematik				
sehr gut	12	20	10	20
gut	29	34	27	39
Deutsch				
sehr gut	12	21	8	8
gut	44	47	34	44
Englisch				
sehr gut	13	21	9	10
gut	40	42	31	35

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Fächergruppe führen dazu, dass den einzelnen Schulleistungen eine durchaus unterschiedliche Bedeutung für den Studienerfolg zwischen den Hochschularten zukommt.

In der Betrachtung nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen zeigen sich für die Noten im Schulfach Mathematik über alle Fächergruppen hinweg recht konsistente Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 5.32 und Abb. 5.33). Eine sehr gute Mathematiknote erreichten Absolventen deutlich häufiger als Studienabbrecher, sowohl bei starker inhaltlicher Nähe zwischen Schulfach und Fächergruppe, wie im Falle der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften (Studienabbrecher: 18% gegenüber Absolventen: 29%), als auch bei geringerer inhaltlicher Nähe, wie im Falle der Sprach- und Kulturwissenschaften (7% gegenüber 14%). Diese Befunde stützen die Annahme, wenngleich zunächst nur auf deskriptiver

Ebene, dass insbesondere schulische Mathematiknoten als allgemeiner bzw. fachungebundener Indikator für späteren Bildungs- bzw. Studienerfolg dienen können (Blüthmann et al., 2008).

Die Befunde für die Deutsch- und Englischleistungen zeigen, dass die in diesen Schulfächern vermittelten Kenntnisse ebenfalls eine allgemeine und fachübergreifende Wirkung besitzen. Vor allem sehr gute Vorleistungen in diesen Fächern begünstigen - bis auf wenige Ausnahmen - den späteren Studienerfolg. In Bezug auf die Note „gut“ in Deutsch oder Englisch bestehen im Unterschied zum Schulfach Mathematik dagegen häufig nur geringe Differenzen. In einigen Fächergruppen haben Studienabbrecher häufiger eine gute Note in diesen Schulfächern erzielt als Absolventen. So weisen in den Rechtswissenschaften an Universitäten 14% der Studienabbrecher und 21% der Absolventen eine sehr gute Deutschnote auf. Gute Noten im Fach Deutsch wurden dagegen eher von Studienabbrechern (58%) als von Absolventen (54%) erzielt. Ähnliche Befunde liegen auch zu den Leistungen im Schulfach Englisch vor. Für den Studienerfolg scheinen in einigen Fächergruppen somit vor allem sehr gute schulische Leistungen förderlich zu sein, während gute Vorleistungen häufig keinen Vorteil bezüglich des Studienerfolges mit sich bringen. Dies trifft im Falle der Deutsch- und Englischnote vor allem auf die Rechtswissenschaften an Universitäten zu. Weitere Beispiele dafür bestehen in den Befunden für die Bedeutung der Deutschno-

Abb. 5.32

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“, nur Werte 1 und 2 ausgewiesen, in Prozent

schulische Noten	Fächergruppe				
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Mathematik					
sehr gut					
Studienabbrecher	7	7	18	16	5
Absolventen	14	16	29	(31)	17
gut					
Studienabbrecher	23	30	34	33	27
Absolventen	30	32	39	(37)	44
Deutsch					
sehr gut					
Studienabbrecher	18	12	7	6	14
Absolventen	23	18	15	(9)	21
gut					
Studienabbrecher	49	45	40	31	58
Absolventen	49	47	38	(45)	54
Englisch					
sehr gut					
Studienabbrecher	19	12	12	7	14
Absolventen	23	22	12	(10)	25
gut					
Studienabbrecher	40	46	32	38	50
Absolventen	44	42	39	(35)	44

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

te „gut in der Fächergruppe der Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Falle guter Englischnoten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten.

Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen Einzelnoten und entscheidendem Abbruchgrund wurden die Schulleistungen in den drei ausgewählten Fächern zu einer Variablen zusammengefasst. Sie ist in gewisser Weise als ein Indexwert des schulischen Leistungsniveaus über die Schulfächer hinweg zu verstehen. Dazu wurde aus den drei Einzelnoten eine Durchschnittsnote gebildet. Diese wurde anschließend wieder auf ganze Notenwerte gerundet. Zudem wurden die Notenwerte 1 und 2 zur Kategorie „sehr gute und gute Schulleistungen“ und die Notenwerte von 3 und schlechter zu der Kategorie „mittlere bis schlechte Schulleistungen“ zusammengefasst.

Die Ergebnisse zu den entscheidenden Abbruchgründen lassen zwei wesentlichen Tendenzen erkennen (Abb. 5.34). Innerhalb der Gruppe von Studienabbrechern, die ihr Studium aus Leistungs- oder Motivationsgründen verlassen, sind jeweils vergleichsweise hohe Anteile von Exmatrikulierten mit mittleren bis schlechten Schulleistungen enthalten (64% bzw. 59%). Diese Formen des Studienabbruchs scheinen somit vor allem auf ein unterdurchschnittliches schulisches Leistungsniveau zurückzugehen. Oder anders gesprochen: Wenn zu Schulzeiten bereits unterdurchschnittliche Leistungen erkennbar sind, so liegt es im Falle eines Studienabbruchs nahe, dass hier-

Abb. 5.33

Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englischleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 6 „ungenügend“, nur Werte 1 und 2 ausgewiesen, in Prozent

schulische Noten	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Mathematik			
sehr gut			
Studienabbrecher	9	9	10
Absolventen	(16)	*	(24)
gut			
Studienabbrecher	31	27	25
Absolventen	(37)	*	(41)
Deutsch			
sehr gut			
Studienabbrecher	10	5	8
Absolventen	(10)	*	(4)
gut			
Studienabbrecher	43	30	29
Absolventen	(63)	*	(33)
Englisch			
sehr gut			
Studienabbrecher	12	12	7
Absolventen	(13)	*	(5)
gut			
Studienabbrecher	34	31	30
Absolventen	(35)	*	(32)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Abb. 5.34**Schulische Mathematik-, Deutsch- und Englisch-Leistungen bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen, Angaben in Prozent**

(sehr) gute Schulleistungen: Durchschnittsnoten „sehr gut“ und „gut“ aus den drei Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch

mittlere bis schlechte Schulleistungen: Durchschnittsnote „befriedigend“ und schlechter aus den drei Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch

entscheidender Abbruchgrund	mittlere bis schlechte Schulleistungen	(sehr) gute Schulleistungen
Leistungsprobleme	64	36
finanzielle Situation	59	41
praktische Tätigkeit	53	47
Studienorganisation	*	*
mangelnde Studienmotivation	59	41
Studienbedingungen	53	47
familiäre Situation	(57)	(43)
persönliche Gründe	52	48
berufliche Alternative	42	58

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

für Leistungs- oder Motivationsprobleme ausschlaggebend sind. Liegen dagegen vergleichsweise gute Schulleistungen vor, verschiebt sich das Abbruchverhalten eher in die Richtung von Prozessen beruflicher Umorientierung. Leistungs- und Motivationsprobleme spielen dann eine nachrangige Rolle. Dagegen weisen innerhalb der Gruppe von Studienabbrechern mit Planungen bezüglich einer beruflichen Alternative 58% gute bzw. sehr gute Schulleistungen auf.³⁶

5.4 Subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung

Die subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung durch die Exmatrikulierten stellt eine Ergänzung zu den objektiven Faktoren des schulischen Leistungsniveaus dar. Dabei ist von einem Zusammenspiel zwischen beiden Faktoren auszugehen. Das subjektive Selbstbild wird hinsichtlich des eigenen Leistungsvermögens über die in der Vergangenheit tatsächlich erreichten Leistungen und entsprechende Leistungserfahrungen geprägt. Diese bestimmen auch die eigenen Erwartungen in Bezug auf zukünftige Leistungen. Dies schließt die Selbstwirksamkeitserwartungen der Betroffenen mit ein, also die Überzeugung, aus eigener Kraft heraus bestimmte Anforderungen bewältigen zu können und selbstgesteckte Ziele zu erreichen. Diese Aspekte des Selbstbilds sind entscheidend für das individuelle Studienverhalten sowie insbesondere für die Stärke der Studienmotivation - und damit auch für das im Studium abrufbare Leistungsvermögen der Studierenden.

Die Darstellung der subjektiven Einschätzung der Studienvorbereitung umfasst zwei Dimensionen. Zum einen ist dies die allgemeine Frage nach der selbst eingeschätzten Vorbereitung auf das Studium. Zum anderen geben die Exmatrikulierten ein Urteil über das individuelle Beherrschen konkreter, mehr oder weniger fachgebundener Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Deutsch bei Studienbeginn ab. Die Untersuchung wird mit einer Ein-

³⁶ Diese Befundlage deutete sich bereits bei der Analyse der Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an und kann mittels eines auf Mathematik, Deutsch und Englisch reduzierten Maßes nochmals bestätigt werden.

schätzung zu den eigenen überfachlichen Kompetenzen in Bezug auf das Zeitmanagement, das selbständige Arbeiten und Lernen sowie die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens komplettiert. Diese Aspekte repräsentieren weniger fachgebundene, sondern mehr allgemeine studienrelevante Vorkenntnisse.

5.4.1 Allgemeine Studienvorbereitung

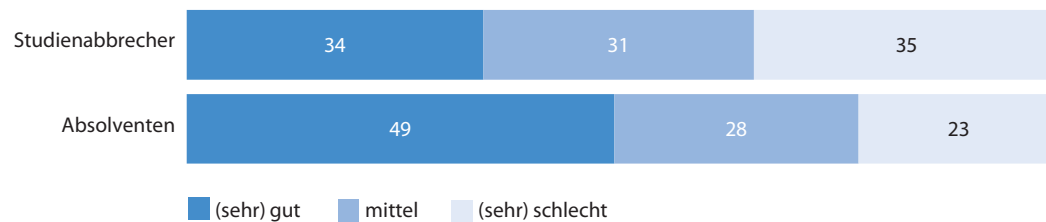
Studienabbrecher und Absolventen unterscheiden sich deutlich in der Einschätzung ihrer allgemeinen Studienvorbereitung zu Studienbeginn (Abb. 5.35). Etwa ein Drittel der Studienabbrecher fühlte sich sehr gut bzw. gut auf das Studium vorbereitet (34%), während es bei den Absolventen knapp die Hälfte war (49%). Mit ebenfalls etwa einem Drittel hat sich ein großer Teil der Studienabbrecher unzureichend auf das Studium vorbereitet gefühlt; dies trifft auf vergleichsweise wenige Absolventen zu (23%).

Auch bei einer Betrachtung nach Abschlussart bestehen diese Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 5.36). Studienabbrecher aller Abschlussarten attestieren sich selbst ein im Vergleich zu den Absolventen geringeres Vorbereitungs niveau vor dem Studium. In den Bachelorstudiengängen bestehen dabei größere Differenzen als in den Staatsexamensstudiengängen. 35% der Studienabbrecher, aber 54% der Absolventen eines Bachelorstudiums haben sich gut auf das Studium vorbereitet gefühlt. Im Staatsexamen liegen die korrespondierenden Anteile bei 32% bzw. 42%. Im Bachelorstudium scheint das subjektiv eingeschätzte Vorbereitungs-

Abb. 5.35

Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 5.36

Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
(sehr) gut	35	54	32	42
mittel	30	27	33	28
(sehr) schlecht	35	19	36	29

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

niveau demnach vergleichsweise bedeutsam für den Studienerfolg zu sein.

Innerhalb der verschiedenen Hochschularten unterscheiden sich Studienabbrecher und Absolventen ebenfalls deutlich in der Wahrnehmung und Einschätzung ihrer eigenen Vorbereitung auf das Studium (Abb. 5.37). An den Universitäten beurteilt ein Drittel der Studienabbrecher die eigene Studienvorbereitung als gut bzw. sehr gut, während knapp die Hälfte der Absolventen zu dieser Einschätzung kommt. An den Fachhochschulen liegen die jeweiligen Anteile etwas höher (36% bzw. 57%). Besonders die Absolventen eines Fachhochschulstudiums beurteilen die eigene Studienvorbereitung somit als gut. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer auch realistischen Selbsteinschätzung. Leistungsprobleme führen an Fachhochschulen häufiger zum Abbruch des Studiums als an Universitäten (36% gegenüber 27%, siehe Kap. 4). Insofern ist es fraglich, ob die vergleichsweise positive Selbsteinschätzung an den Fachhochschulen tatsächlich auch durch reale Vorkenntnisse gestützt ist, die für die Bewältigung des Studienalltags und der Studienanforderungen erforderlich sind.

Abb. 5.37

Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
(sehr) gut	33	48	36	57
mittel	30	28	31	26
(sehr) schlecht	36	24	33	18

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

In den einzelnen Fächergruppen sind sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen sehr unterschiedliche Einschätzungen der Studienvorbereitung zwischen Studienabbrechern und Absolventen erkennbar (Abb. 5.38 und Abb. 5.39). In einigen Fächergruppen liegen besonders deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen vor. Lediglich 29% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten haben sich gut auf das Studium vorbereitet gefühlt, jedoch die Hälfte der Absolventen dieser Fächergruppe. Unterschiede dieser Größenordnung ergeben sich auch in Mathematik und Naturwissenschaften (34% gegenüber 52%). Mit den Rechtswissenschaften liegt jedoch auch eine Fächergruppe vor, in welcher nahezu keine Unterschiede in der von Studienabbrechern und Absolventen eingeschätzten Studienvorbereitung bestehen (32% gegenüber 34%). Gleichzeitig kommen jeweils 37% der Studienabbrecher und der Absolventen in dieser Fächergruppe zu der Einschätzung, schlecht bzw. sehr schlecht auf das Studium vorbereitet gewesen zu sein. Dies ist im Vergleich zu den Absolventen anderer Fächergruppen der höchste Wert. Ungeachtet der Wahrnehmung bestimmter individueller Probleme in der Studienvorbereitung scheint in den Rechtswissenschaften im Studienverlauf eine Kompensation von Defiziten möglich zu sein, so dass das Studium dennoch häufig erfolgreich abgeschlossen wird.

Insgesamt verweist die Befundlage jedoch darauf, dass für ein erfolgreiches Studium tatsächlich ein Zusammenspiel zwischen realistischer Selbsteinschätzung und der curricularen Organisation des Studiums sowie der Kenntnis um die individuellen Anforderungen speziell bei Studienbeginn entscheidend ist.

Dass die Einschätzung der eigenen Studienvorbereitung häufig mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit korrespondiert, zeigt sich bei der Betrachtung des entscheidenden Abbruchgrundes (Abb. 5.40). Lediglich ein Viertel der Studienabbrecher aus Leistungsgründen beurteilt die

Abb. 5.38

Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Fächergruppe				
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
(sehr) gut					
Studienabbrecher	40	29	34	25	32
Absolventen	49	50	52	(39)	34
mittel					
Studienabbrecher	31	31	27	33	31
Absolventen	29	31	24	(32)	29
(sehr) schlecht					
Studienabbrecher	29	40	39	42	37
Absolventen	22	19	24	(29)	37

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 5.39

Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent

subjektive Vorbereitung	Fächergruppe		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
(sehr) gut			
Studienabbrecher	40	36	30
Absolventen	(64)	*	(56)
mittel			
Studienabbrecher	35	29	31
Absolventen	(27)	*	(18)
(sehr) schlecht			
Studienabbrecher	25	36	39
Absolventen	(9)	*	(26)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

eigene Studienvorbereitung als gut oder sehr gut, 42% der Studienabbrecher aus diesem Grund schreiben sich dagegen eine schlechte bzw. sehr schlechte Studienvorbereitung zu. Schwierigkeiten, die sich bereits im Vorfeld des Studiums zeigen, ziehen demnach häufig einen leistungsinduzierten Studienabbruch nach sich. Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund einer beruflichen Alternative verlassen, sind dagegen zu hohen Anteilen gut auf das Studium vorbereitet (44%). Die gute Studienvorbereitung und Auseinandersetzung mit dem Studium bereits vor dessen Beginn sowie eine möglicherweise mangelnde Passung zwischen den eigenen Fähigkeiten und den vorgefundenen Studieninhalten haben hier zu Prozessen der Umorientierung und dem Suchen nach einer beruflichen Alternative geführt.

Abb. 5.40
Subjektive Vorbereitung auf das Studium bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“, Pos. 1+2 = „(sehr) gut“, 3 = „mittel“, 4+5 = „(sehr) schlecht“, in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	subjektive Vorbereitung		
	(sehr) gut	mittel	(sehr) schlecht
Leistungsprobleme	25	32	42
finanzielle Situation	36	31	33
praktische Tätigkeit	35	32	33
Studienorganisation	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	37	27	37
Studienbedingungen	39	27	34
familiäre Situation	(43)	(24)	(33)
persönliche Gründe	35	32	33
berufliche Alternative	44	33	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Personen, die ein vergleichsweise schlechtes schulisches Leistungsniveau aufweisen und ebenso diejenigen, die ihre individuelle Studienvorbereitung schlecht bewerten, sind demnach stark innerhalb der Gruppe von Studienabbrüchern aus Leistungsgründen repräsentiert. Dabei ist davon auszugehen, dass beide Faktoren – objektive Leistungskriterien sowie die subjektiven Einschätzungen eigener Fähigkeiten – zusammenhängen.

5.4.2 Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse

Neben dem allgemeinen Vorbereitungsstand dürften für einen erfolgreichen Studieneinstieg sowie darüber hinaus auch für den erfolgreichen Studienabschluss sowohl unmittelbar fachbezogene Studienvorkenntnisse als auch überfachliche, auf das Studienverhalten bezogene Fähigkeiten von Bedeutung sein.

Bei den fachlichen Vorkenntnissen kommt es vor allem bei den Selbsteinschätzungen des vorhochschulischen Kenntnisstandes in Mathematik und Naturwissenschaften zu deutlichen Unterschieden zwischen Studienabbrechern und Absolventen. (Abb. 5.41). In der Gesamtbetrachtung

schätzen Absolventen ihre Vorkenntnisse auf diesen Gebieten häufiger als gut bzw. sehr gut ein als Studienabbrecher (Mathematik: 61% gegenüber 39% bzw. Naturwissenschaften: 63% gegenüber 48%). Hinsichtlich der Kenntnisse in Deutsch und Englisch kommt es dagegen nur zu marginalen Unterschieden zwischen Studienabbrechern und Absolventen.

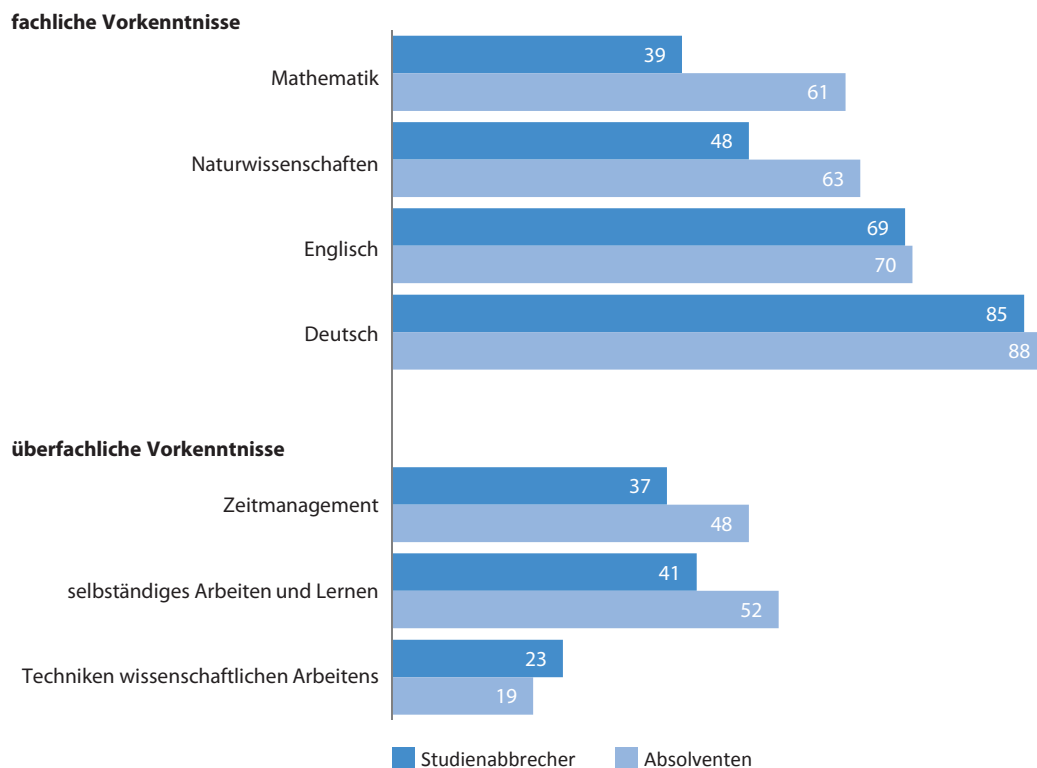
Bei den eingeschätzten überfachlichen Kompetenzen attestiert sich von den Exmatrikulierten, die ihr Studium erfolgreich beendet haben, ein größerer Anteil schon zu Studienbeginn profunde Kenntnisse im Zeitmanagement und im selbständigen Arbeiten und Lernen als es bei den Studienabbrechern der Fall ist (Zeitmanagement: 48% gegenüber 37% bzw. selbstständiges Arbeiten: 52% gegenüber 41%). Eher kontraintuitiv ist dagegen der Befund zu den Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Studienabbrecher beurteilen ihren Kenntnisstand in diesem Bereich etwas besser als Absolventen (23% gegenüber 19%). Für den Studienerfolg scheinen gute Kenntnisse in den wissenschaftlichen Arbeitstechniken bei Studienaufnahme somit zunächst keine Relevanz zu besitzen. Offensichtlich ist es ausreichend, ein entsprechendes Wissen im Studienverlauf zu erwerben.

Besonders in den Bachelorstudiengängen wirken sich gute Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften positiv auf den Studienerfolg aus (Abb. 5.42). So verweisen im Bachelorstudium die Absolventen auf einen besseren Vorbereitungsstand als die Studienabbrecher bei Studienaufnahme sowohl hinsichtlich ihres mathematischen (Absolventen: 60% gegenüber Studienabbrecher: 38%) als auch ihres naturwissenschaftlichen Wissens (Absolventen: 63% gegenüber Studienabbrecher: 47%). Diesem Befund liegen selbstverständlich fächerspezifische Bedingun-

Abb. 5.41

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

gen zugrunde. Die Bandbreite der Studiengänge, die zum Staatsexamen führen, ist zwar nicht in gleichem Maße wie das Bachelorstudium mathematisch bzw. naturwissenschaftlich geprägt. Unabhängig davon sind dennoch auch im Staatsexamen recht hohe Unterschiede im subjektiven Vorbereitungslevel in Mathematik und den Naturwissenschaften zwischen Studienabbrechern und Absolventen zu konstatieren, die besonders für mathematische Vorkenntnisse recht deutlich ausfallen. Etwa die Hälfte der Studienabbrecher (49%) attestieren sich gute mathematische Vorkenntnisse, während bei den Absolventen über ein Drittel (69%) zu einer solchen Einschätzung kommen.

Abb. 5.42

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
fachliche Vorkenntnisse				
Mathematik	38	60	49	69
Naturwissenschaften	47	63	50	62
Englisch	71	72	63	68
Deutsch	86	90	86	85
überfachliche Vorkenntnisse				
Zeitmanagement	36	49	44	51
selbständiges Arbeiten und Lernen	41	53	48	54
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	24	19	19	19

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Bei den selbst eingeschätzten Vorkenntnissen in Englisch und Deutsch bestehen, korrespondierend mit dem allgemeinen Befund, eher geringe Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Innerhalb der verschiedenen Abschlussarten lassen sich keine klare Tendenzen ermitteln. Das subjektive Urteil über eigene Fähigkeiten in Deutsch und Englisch scheint somit weder im Bachelorstudium noch im Staatsexamen für den Studienerfolg von Bedeutung zu sein.

Bezüglich der überfachlichen Vorkenntnisse zeigen sich im Bachelorstudium größere Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen als in den Studiengängen des Staatsexamens. Die Absolventen mit Bachelorabschluss weisen dabei zu hohen Anteilen besonders gute Kenntnisse im Zeitmanagement (Studienabbrecher: 36% gegenüber Absolventen: 49%) und im selbständigen Arbeiten und Lernen (Studienabbrecher: 41% gegenüber Absolventen: 53%) auf.

Gute Vorkenntnisse in Mathematik sind vor allem an Universitäten für den Studienerfolg bedeutsam (Abb. 5.43). Nur 39% der Studienabbrecher, aber 62% der Absolventen attestieren sich zu Studienbeginn gute oder sehr gute Fähigkeiten. An den Fachhochschulen liegen zwar geringere Differenzen vor, jedoch bewegen sich diese immerhin noch bei 17 Prozentpunkten (38% gegenüber 55%). Dagegen zeigt sich eine erhöhte Relevanz von ausreichendem naturwissenschaftlichem Vorwissen an den Fachhochschulen. 59% der Absolventen, jedoch nur 42% der Studienabbrecher schätzen ihren entsprechenden Kenntnisstand bei Studienbeginn als gut ein.

Bezüglich der überfachlichen Vorkenntnisse sind erneut selbsteingeschätzte Kenntnisse im Zeitmanagement sowie hinsichtlich des selbständigen Arbeitens relevant für den Studienerfolg. Dies gilt im Besonderen für die Universitäten, wo sich jeweils etwa die Hälfte der Absolventen sehr gute bzw. gute Fähigkeiten in diesen Bereichen schon zur Studienaufnahme zuschreibt, jedoch lediglich 37% bzw. 41% der Studienabbrecher. An Fachhochschulen sind solche Fähigkeiten etwas weniger von Bedeutung für den Studienerfolg. Das Curriculum und die Lehrkultur an den Fachhochschulen sind offenbar so gestaltet, dass zumindest zu Studienbeginn weniger Bedarf an individuellem Zeitmanagement und selbstständigem Studienverhalten besteht.

Abb. 5.43

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
fachliche Vorkenntnisse				
Mathematik	39	62	38	55
Naturwissenschaften	51	63	42	59
Englisch	71	70	64	67
Deutsch	86	88	83	83
überfachliche Vorkenntnisse				
Zeitmanagement	37	48	36	44
selbständiges Arbeiten und Lernen	41	53	43	46
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	21	18	27	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die bisherigen Ergebnisse finden auch in einer fächergruppenspezifischen Betrachtung ihre Bestätigung - insbesondere dann, wenn im Falle der fachlichen Vorkenntnisse eine inhaltliche Nähe zwischen dem Bereich des abgefragten Kenntnisstandes und der Fächergruppe im Studium gegeben ist (Abb. 5.44 und Abb. 5.45). Dies gilt sowohl für den Kenntnisstand in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften. Für beide Kompetenzbereiche gilt: Studienabbrecher in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften an Universitäten schätzen ihren Kenntnisstand zu Studienbeginn deutlich schlechter ein als Absolventen (für Vorkenntnisse in Mathematik in Mathematik/Naturwissenschaften: 39% gegenüber 56%, Vorkenntnisse Naturwissenschaften: 57% gegenüber 68% sowie für Vorkenntnisse in Mathematik in den Ingenieurwissenschaften: 34% gegenüber 55%, Vorkenntnisse Naturwissenschaften: 43% gegenüber 62%). Auch in der Fächergruppe der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hat das mathematische und naturwissenschaftliche Wissen zu Studienbeginn eine hohe Bedeutung für den Studienerfolg. Bei den Absolventen dieser Fächergruppe verfügten nach eigener Einschätzung 62% über gute Mathematikkenntnisse bei Studienbeginn, jedoch nur 35% der Studienabbrecher. Eine ähnliche Situation besteht in Bezug auf die Vorkenntnisse in den Naturwissenschaften. In der Sprach- und Kulturwissenschaften ist nicht von einer inhaltlichen Nähe zwischen Vorkenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften zu den späteren Studieninhalten auszugehen, jedoch zeigt sich auch hier, dass sich mehr Absolventen als Studienabbrecher gute oder sehr gute

Abb. 5.44**Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

	Fächergruppen				
	Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
fachliche Vorkenntnisse					
Mathematik					
Studienabbrecher	47	35	39	34	*
Absolventen	60	62	56	(55)	*
Naturwissenschaften					
Studienabbrecher	54	43	57	43	*
Absolventen	61	59	68	(62)	*
Englisch					
Studienabbrecher	72	69	70	76	(74)
Absolventen	70	73	64	(70)	(76)
Deutsch					
Studienabbrecher	88	83	85	86	94
Absolventen	85	91	88	(80)	91
überfachliche Vorkenntnisse					
Zeitmanagement					
Studienabbrecher	42	35	33	30	45
Absolventen	48	51	47	(36)	43
selbständiges Arbeiten und Lernen					
Studienabbrecher	45	38	40	34	49
Absolventen	56	54	48	(45)	43
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens					
Studienabbrecher	22	18	23	18	21
Absolventen	18	16	23	(17)	18

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Fähigkeiten in diesen Bereichen zuschreiben. Die Selbsteinschätzung eigener schulisch erworbener Kenntnisse ist somit vor allem dann jeweils relevant für den Studienerfolg, wenn eine inhaltliche Nähe zum späteren Studienfach besteht. Sie besitzt aber auch eine Bedeutung für den Studienerfolg, die fachlichen Inhalten und Zusammenhängen übergeordnet ist. Die erfolgsfördernde Wirkung von guten Einschätzungen eigener Kompetenzen, geht hierbei eher von einem generell guten Selbstkonzept eigener Fähigkeiten aus, welches in der Folge zu einem angemessenen Studienverhalten und damit eher zum Studienerfolg zu führen scheint.

Abb. 5.45

Fachliche und überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern und Absolventen an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

	Fächergruppen		
	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
fachliche Vorkenntnisse			
Mathematik			
Studienabbrecher	38	35	36
Absolventen	(49)	*	(61)
Naturwissenschaften			
Studienabbrecher	(37)	(50)	41
Absolventen	*	*	(60)
Englisch			
Studienabbrecher	62	70	64
Absolventen	(70)	*	(67)
Deutsch			
Studienabbrecher	86	(81)	81
Absolventen	(80)	*	(81)
überfachliche Vorkenntnisse			
Zeitmanagement			
Studienabbrecher	44	35	28
Absolventen	(45)	*	(35)
selbständiges Arbeiten und Lernen			
Studienabbrecher	48	41	35
Absolventen	(50)	*	(37)
Techniken wissenschaftlichen Arbeitens			
Studienabbrecher	27	32	26
Absolventen	(20)	*	(24)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Eine positive Einschätzung eigener überfachlicher Vorkenntnisse im Zeitmanagement sowie dem selbständigen Arbeiten und Lernen scheint im Besonderen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten mit einem gelingenden Studium verbunden zu sein. Die für den Studienerfolg wichtige Orientierung und Eingliederung in das Studium wird speziell bei Curricula, die wenige Vorgaben zur Studienorganisation machen, über ein gutes Zeitmanagement sowie Selbständigkeit und Kontinuität in der Vor- und Nachbereitung zu Lehrveranstaltungen gefördert. Die positiven Selbsteinschätzungen der Absolventen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Zeitmanagement und dem selbständigen Arbeiten und Lernen deuten darauf hin, dass bei ihnen

tatsächlich vergleichsweise bessere Kenntnisse vorliegen, die eine rasche Integration in das Studium ermöglichen und somit einem Abbruch des Studiums entgegen wirken.

Bei der Betrachtung der entscheidenden Gründe des Studienabbruchs in Verbindung mit dem Kenntnisstand in den verschiedenen Bereichen vor Studienbeginn deutet sich insbesondere bei den leistungsinduzierten Studienabbrüchen ein Zusammenhang an (Abb. 5.46 und Abb. 5.47). Bei Studienabbrechern, die ihr Studium aus Leistungsgründen verlassen haben, lagen bei Studienbeginn im Schnitt zumeist die geringsten Anteile einer positiven Selbsteinschätzung in den verschiedenen Bereichen vor. Bei den fachlichen Vorkenntnissen zeigt sich dies besonders bei den selbsteingeschätzten mathematischen und naturwissenschaftlichen Vorkenntnissen. Dort bewegen sich die Anteile positiver Selbsteinschätzungen in der Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen im Schnitt etwa zehn Prozentpunkte unter den Anteilen in anderen Motivgruppen des Studienabbruchs. Auch im überfachlichen Bereich des Zeitmanagements und dem selbständigen Arbeiten und Lernen haben sich Studienabbrecher aus Leistungsgründen vergleichsweise schlecht eingeschätzt. Es liegt hierbei nahe, dass die recht negativen Einschätzungen eigener Fähigkeiten mit dem tatsächlich im Studium abrufbaren Leistungsniveau sowie der realen Selbstorganisation im Studium in Zusammenhang stehen. Gelingt es nicht, fachliche und überfachliche Defizite vor dem Studium oder direkt bei Studienbeginn aufzuarbeiten, begünstigt dies einen Abbruch des Studiums.

Abb. 5.46

Fachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	fachliche Vorkenntnisse			
	Mathematik	Naturwissenschaften	Englisch	Deutsch
Leistungsprobleme	30	40	68	85
finanzielle Situation	41	49	58	81
praktische Tätigkeit	40	55	75	86
Studienorganisation	*	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	40	48	71	85
Studienbedingungen	(46)	(57)	(78)	(87)
familiäre Situation	(54)	(49)	(63)	(88)
persönliche Gründe	47	54	72	90
berufliche Alternative	43	55	77	86

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Insgesamt verdeutlichen die Befunde die Wichtigkeit von subjektiver Studienvorbereitung. Unter den gegenwärtigen Studienbedingungen haben insbesondere mathematische Kenntnisse eine hohe Aussagekraft für den Studienerfolg, auch über mathematisch geprägte Studienfächer hinaus. Dies gilt in etwas abgeschwächter Form auch für Kenntnisse in den Naturwissenschaften. In Deutsch und Englisch besteht dagegen allgemein ein recht gut eingeschätztes Vorbereitungsniveau, welches für den Studienerfolg jedoch weniger von Bedeutung ist. Entscheidender

Abb. 5.47

Überfachliche Vorkenntnisse bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße ausreichend“ bis 5 = „überhaupt nicht ausreichend“, Pos. 1+2, in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	überfachliche Vorkenntnisse		
	Zeitmanagement	selbständiges Arbeiten und Lernen	Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
Leistungsprobleme	29	35	20
finanzielle Situation	36	50	28
praktische Tätigkeit	38	37	23
Studienorganisation	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	43	46	22
Studienbedingungen	42	44	(22)
familiäre Situation	(36)	(48)	(23)
persönliche Gründe	26	36	21
berufliche Alternative	53	51	30

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

sind hier Vorkenntnisse im Zeitmanagement sowie im selbständigen Arbeiten und Lernen. Ein Mangel an den dargestellten Vorkenntnissen scheint im Falle eines Studienabbruchs vor allem leistungsinduzierte Studienabbrüche nach sich zu ziehen. Der Zusammenhang zwischen dem objektiven vorhochschulischen Leistungsvermögen, der selbsteingeschätzten Studienvorbereitung in verschiedenen Bereichen sowie den verschiedenen Gründen des Studienabbruchs sollte daher Gegenstand der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik sein.

5.5 Zusammenfassende Analyse vorhochschulischer Einflussfaktoren

Die bisher vorgestellten deskriptiven Befunde können lediglich erste Hinweise auf Zusammenhänge und Kausalitäten hinsichtlich des Einflusses vorhochschulischer Merkmale auf den Studien-erfolg liefern. Hierfür sind multivariate Analysen nötig, bei welchen zudem Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Den Abschluss des Kapitels bildet daher ein logistisches Regressionsmodell,³⁷ welches die entscheidenden vorhochschulischen Merkmale zur Erklärung des Studienabbruchs beinhaltet. Es können aufgrund diagnostischer Verfahren im Zuge der Regressionsberechnung sowie im Sinne eines sparsamen Regressionsmodells

37 Vorliegend wird ein Regressionsmodell mit average marginal effects (AME) geschätzt. Die angegebenen Koeffizienten sind als prozentuale Veränderungen der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs einer Gruppe im Vergleich zu einer Referenzkategorie zu interpretieren.

mit validen Schätzwerten jedoch nicht alle Merkmale der vorhochschulischen Bildungssozialisation berücksichtigt werden.³⁸

Die möglichen Einflussfaktoren werden im Folgenden blockweise und entlang der Chronologie dieser Darstellung in das Regressionsmodell eingeführt. Das Grundmodell umfasst zunächst neben soziodemografischen Merkmalen und in den Modellen selbst nicht näher spezifizierten Aspekten der Hochschul- und Studienfachwahl³⁹ nur die Bildungsherkunft (vgl. Kap. 5.1). Im nächsten Analyseschritt kommen die schulischen Bildungswege (vgl. Kap. 5.2) sowie das schulische Leistungsniveau (vgl. Kap. 5.3) hinzu. Die Berücksichtigung der subjektiven Urteile der Exmatrikulierten bezüglich ihrer Studienvorbereitung (vgl. Kap. 5.4) schließt die Analyse ab.

Über alle Modelle hinweg lässt sich feststellen, dass Männer ihr Studium mit einer höheren Wahrscheinlichkeit abbrechen als Frauen. Dieser Effekt dürfte trotz Kontrolle der Fächergruppen auf fachspezifische Zusammenhänge zurückzuführen sein, sodass auch innerhalb von bestimmten Fächergruppen, Männer eher in abbruchintensiven Studienfächern studiert haben und damit wahrscheinlicher von einem Studienabbruch betroffen sind als Frauen. Der Effekt auf die Abbruchwahrscheinlichkeit lässt sich durch das Einbeziehen weiterer Variablen zwar von anfänglich 8% auf 5% senken, bleibt aber hochsignifikant. Für das Merkmal Alter lässt sich ein ähnlich stabiler Effekt konstatieren. Mit zunehmendem Alter sinkt die Abbruchwahrscheinlichkeit. Dieser Befund ist inhaltlich weniger von Interesse. Die Absolventen sind bei Exmatrikulation und somit zum Befragungszeitpunkt älter als die Studienabbrecher.⁴⁰ Vielmehr stellt das Alter eine standardmäßige soziodemografische Kontrollgröße dar, um mögliche Scheineffekte bei anderen Variablen auszuschließen.

Modell 1 berücksichtigt neben den nicht explizit aufgeführten Kontrollvariablen Hochschul- und Abschlussart, Fächergruppe sowie den bereits besprochenen Merkmalen Geschlecht und Alter zunächst lediglich die Bildungsherkunft. Exmatrikulierte aus Familien mit akademisch gebildeten Eltern weisen im Vergleich zu Exmatrikulierten mit Eltern ohne Studienabschlüssen eine geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs auf. Dies gilt im Besonderen dann, wenn beide Elternteile Akademiker sind. Die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs liegt dann um 14% unter der für Kinder ohne akademisch gebildete Eltern.

Die Variablen des schulischen Bildungsweges werden in Modell 2 eingeführt. Wie sich bereits in den deskriptiven Befunden andeutet, ist die Frage des Studienabbruchs eng mit der Schulart bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung verbunden. Mit dem Erwerb der HZB an einem Gymnasium geht eine gegenüber nicht-gymnasialen Zugangswegen zum Studium um 12% geringere Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs einher. Weiterhin werden die Effekte der Bildungsherkunft teilweise über den HZB-Erwerb vermittelt. Exmatrikulierte mit einem akademischen gebil-

38 Dies geht insbesondere auf Multikollinearität, also den starken Zusammenhang zwischen zwei oder mehr unabhängigen Variablen, zurück. Schulische Einzelnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch korrelieren stark untereinander sowie jeweils auch mit der Gesamtnote bei HZB-Erwerb und sind stark an die spätere Studienfachwahl gekoppelt. Ähnliches gilt für die subjektive Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Deutsch. Hier hat sich zudem die Referenzkategorie, in Form der Angabe „Kenntnisse wurden nicht benötigt“ als problematisch für die Analyse erwiesen. Ein Ausschluss dieser Angabe war jedoch nicht möglich, da sich damit das Analysesample systematisch auf bestimmte Studienfächer beschränkt, was allgemein gültige Aussagen nicht erlauben würde. Die Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse im selbständigen Arbeiten und Lernen hängen eng mit den Vorkenntnissen im Zeitmanagement zusammen, blieben in einer früheren Testversion des Regressionsmodells ohne Effekt. Im Zuge der Regressionsdiagnostik wurden die entsprechenden Variablen daher von der Analyse ausgeschlossen.

39 Die Faktoren Abschlussart, Hochschulart und Fächergruppe stellen lediglich Kontrollgrößen dar, die nicht ausgewiesen oder interpretiert werden.

40 Absolventen können beispielsweise keine kürzere Studiendauer als 3 Jahre aufweisen, Studienabbrecher selbstverständlich schon. Dies wirkt sich auf das Durchschnittsalter in beiden Gruppen zum Befragungszeitpunkt aus.

Abb. 5.48

Logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage des Studienabbruchs (abhängige Variable, Studienabbruch=1) durch vorhochschulische Faktoren, average marginal effects (AME)¹

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht Mann, Ref. Frau	0.08 ***	0.10 ***	0.06 ***	0.05 **
Alter	-0.03 ***	-0.04 ***	-0.04 ***	-0.04 ***
Bildungsherkunft				
ein Elternteil Akademiker, Ref. keiner Akademiker	-0.04 *	-0.03	-0.01	-0.00
zwei Elternteile Akademiker, Ref. keiner Akademiker	-0.14 ***	-0.10 ***	-0.05 *	-0.04 *
vorhochschulische Bildungswege				
gymnasiale HZB, Ref. keine gymnasiale HZB		-0.12 ***	-0.12 ***	-0.10 ***
Leistungskurs Mathematik besucht		0.00	0.01	0.02
Leistungskurs Deutsch besucht		0.08 ***	0.06 ***	0.06 ***
Leistungskurs Englisch besucht		-0.01	-0.01	-0.01
abgeschlossene Berufsausbildung		0.17 ***	0.14 ***	0.15 ***
Schulleistungen				
Note bei HZB-Erwerb			0.02 ***	0.02 ***
subjektive Leistungseinschätzung				
(sehr) gute subjektive Studienvorbereitung, Ref. mittlere bis schlechte Studienvorbereitung				-0.09 ***
ausreichende Vorkenntnisse Zeitmanagement, Ref. mittelmäßige bis nicht ausreichende Kenntnisse				-0.08 ***
ausreichende Vorkenntnisse Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Ref. mittelmäßige bis nicht ausreichende Kenntnisse				0.08 ***
Pseudo-R² (McFadden)	0.14	0.16	0.22	0.24
Fallzahl	3188	3188	3188	3188

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Anmerkungen:

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

Ref. = Referenzkategorie

1) Modell kontrolliert für Hochschulart, Abschlussart und Fächergruppen

deten Elternteil haben unter Kontrolle vorhochschulischer Bildungswege keine signifikant geringere Abbruchwahrscheinlichkeit gegenüber Personen ohne akademisch gebildete Eltern. Der Effekt eines vollakademischen Bildungshintergrundes auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs verringert sich zwar leicht, bleibt jedoch hochsignifikant. Das heißt: Die vorhochschulischen Bildungswege vermögen nur zum Teil die mit dem nicht-akademischen Bildungsniveau im Elternhaus einhergehende höhere Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs auszugleichen. Dadurch, dass Personen aus Elternhäusern mit vergleichsweise geringem Bildungsniveau besonders häufig vorhochschulische Bildungsentscheidungen treffen, die sich letztlich nachteilig auf den Studienerfolg auswirken, bleiben die beschriebenen herkunftsbedingte Effekte hier weitestgehend bestehen.

Der Besuch eines Deutsch-Leistungskurses trägt nicht zur Verbesserung des Studienerfolgs bei. Dieser Befund ist auf Basis der deskriptiven Ergebnisse nicht in der vorliegenden Stärke und Signifikanz zu erwarten und verweist auf Prozesse der Studienfachwahl. Es ist davon auszugehen,

dass die Fächergruppen aufgrund ihres recht groben Zuschnitts eine relativ hohe Bandbreite an einzelnen Studienfächern enthalten und Effekte der Studienfachwahl auf diese Weise somit nicht vollumfänglich kontrolliert werden.

Auch mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ist eine vergleichsweise hohe Abbruchwahrscheinlichkeit verbunden.⁴¹ Das über eine Berufsausbildung vermittelte eher berufspraktisch geprägte Wissen, kann somit im Studium, besonders bei Studieneinstieg offenbar nicht optimal verwertet werden. Zudem ergeben sich für den Studienerfolg Probleme daraus, dass im Falle einer Berufsausbildung, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erworben wird, studienrelevantes schulisches Wissen in Vergessenheit gerät. Die zunächst erfolgte Abkehr von akademischer Bildung, die ihrerseits auch durch Herkunftseffekte gesteuert gewesen ist (Schindler, 2014), hat damit unmittelbare Konsequenzen für die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs bei einer anschließenden Studienaufnahme.

Die Berücksichtigung der Note bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Modell 3 trägt gemessen an Anteil erklärter Varianz zunächst insgesamt deutlich zur Modellqualität bei. Mit einer schlechteren Durchschnittsnote bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Schulische Vorleistungen sind somit ein Indikator für einen späteren Studienabbruch bzw. den späteren Studienerfolg. Bei Kontrolle der HZB-Note sinkt die Effektstärke der Variablen zur Bildungsherkunft sowie zu den Bildungswegen. Im Falle der vollakademischen Bildungsherkunft mindert sich ebenfalls das Signifikanzniveau. Das bedeutet: Schüler mit akademisch ausgebildeten Eltern sind vergleichsweise leistungsstark, deshalb kann über die schulischen Leistungen ein Teil des Effekts eines vollakademisch geprägten Elternhauses erklärt werden. Ähnliches gilt für die Berufsausbildung, die eher mit vergleichsweise schlechten Noten bei HZB-Erwerb verbunden ist. Der nachteilige Effekt der Berufsausbildung wird teilweise dadurch aufgehoben, dass Personen mit einer beruflichen Ausbildung auch schlechtere Durchschnittsnoten bei HZB-Erwerb aufweisen und dies ebenfalls einen Studienabbruch fördert.

Modell 4 berücksichtigt abschließend subjektive Faktoren der Studienvorbereitung, welche die Modellqualität nochmals leicht verbessern. Die zusätzlichen Variablen erweisen sich jeweils als signifikante Einflussfaktoren auf den Studienabbruch, tragen jedoch nur in geringerem Maße zu Veränderungen der Effekte bereits enthaltener Merkmale bei. Eine positiv eingeschätzte allgemeine Studienvorbereitung sowie die Einschätzung, über ausreichende Fähigkeiten im Zeitmanagement zu verfügen, mindern die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs um 9% bzw. 8% und sind ebenfalls hochsignifikant. Der Befund bezüglich der selbst eingeschätzten Kenntnisse in den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens fällt wie schon in den deskriptiven Darstellungen kontraintuitiv aus. Für Exmatrikulierte, die sich hier ausreichende Kenntnisse attestierten, besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, das Studium abzubrechen. Es ist davon auszugehen, dass über den Zuschnitt der Fächergruppen bestimmte Facheffekte bzw. die Relevanz dieser Kenntnisse in bestimmten Studienfächern für diese Variable nicht angemessen kontrolliert werden. Da der Befund über den gegenwärtigen theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Studienabbruch nicht abgedeckt ist, besteht hier Bedarf nach einer weiterführenden Analyse.

Die vorliegende Regressionsanalyse bestätigt weitgehend zum einen die Befunde der deskriptiven Analyse, zum anderen aber auch allgemeine bildungssoziologische Befunde und weist deren Relevanz für die Studienabbruchentscheidung nach. In allen vier betrachteten Teildimensionen der Studienvorphase lassen sich signifikante Einflussfaktoren auf den Studienabbruch fin-

⁴¹ Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist zwar besonders an den Besuch nicht-gymnasialer Schularten geknüpft, jedoch hat der Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen hier keine problematischen Implikationen für die Güte des Regressionsmodells gezeigt. Aus diesem Grund sind beide Variablen Bestandteil der Analyse.

den. Mit dem Studienabbruch liegt hier eine Dimension von Bildungserfolg bzw. -misserfolg vor, die recht spät im Lebenslauf zu erreichen ist. Dennoch kann nachgewiesen werden, dass der Prozess des Studienabbruchs auch über herkunftsspezifische Merkmale gesteuert ist. Neu ist, auch im Vergleich zu vorangegangenen Bildungsphasen, dass nicht die akademische Bildung im Elternhaus an sich, sondern das „vollakademisch geprägte“ Elternhaus, einen entscheidenden Einfluss auf den Studienabbruch bzw. Studienerfolg ausübt. Es könnte sich hierbei eine neue herkunftsabhängige Trennlinie für die Frage eines gelingenden Studiums andeuten.

Über die vorhochschulischen Bildungswege kann insgesamt nur ein geringer Teil dieser Unterschiede ausgeglichen werden. Diese selbst besitzen, vor allem im Falle des nicht-gymnasialen Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung und dem Abschluss einer Berufsausbildung, eine abbruchfördernde Wirkung. Für das schulische Leistungsniveau erweist sich die Durchschnittsnote bei HZB-Erwerb als signifikanter Einflussfaktor auf den Abbruch des Studiums. Bestehen schon zu Schulzeiten unterdurchschnittliche Leistungen, zieht dies im Studium häufig ähnliche Probleme nach sich und geht insgesamt mit einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit einher. Gute und vor allem realistische Selbstbeurteilungen der eigenen Studienvorbereitung sowie Fähigkeiten im Zeitmanagement können die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs dagegen mindern. Die Befunde hinsichtlich des Kenntnisstandes in den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens korrespondieren nicht mit einschlägigen Forschungsergebnissen und bedürfen einer weiteren Untersuchung.

Insgesamt wird durch die Analysen dieses Kapitels deutlich, dass der Studienabbruch maßgeblich durch Faktoren bestimmt wird, die dem Studium zeitlich vorgelagert sind. Hieraus ergeben sich Implikationen für die schulische Studienvorbereitung, die individuelle Studieninformation sowie die Studienentscheidung. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, welche Heterogenität vor allem hinsichtlich der vorhochschulischen Bildungswege sowie des Leistungsniveaus bei den Studierenden zu Studienbeginn besteht. Hieraus ergeben sich für die Gestaltung der Studieneingangsphase weitreichende Herausforderungen zur Sicherung des Studienerfolges.

6 Studienentscheidung

6.1 Motive der Studienfachwahl

Der Wahl des Studienfaches gebührt angesichts des hohen Anteils an Studienabbruch, der sich auf mangelnde Studienmotivation zurückführen lässt, besondere Aufmerksamkeit. Eine gut begründete Entscheidung ist von großer Relevanz für den Studienerfolg. Die Motive, die der Wahl eines Studiums zugrunde liegen, sind dabei vielfältig und komplex. Sie spiegeln nicht nur die Stärke der Fachidentifikation wider, sondern auch die Erwartungen, die mit der Wahl des jeweiligen Studienfaches verbunden sind. Die in der vorliegenden Erhebung ermittelten Gründe für die Wahl des Studienfachs lassen sich im Wesentlichen zu vier konsistenten Motivgruppen zusammenfassen, deren Bildung auf Basis einer Faktorenanalyse erfolgt:⁴²

- ▶ intrinsische Motive
- ▶ extrinsische Motive
- ▶ soziale Motive
- ▶ Rat von anderen.

Als intrinsisch motiviert sind Studierende zu bezeichnen, die ihr Studium aufgrund der Begeisterung für das Fach beginnen. Sie nehmen ein Studium auf, das ihren Begabungen und Interessen entspricht und sehen im gewählten Studienfach eine Möglichkeit, sich persönlich zu entfalten. Demgegenüber stehen extrinsisch motivierte Exmatrikulierte, deren Studienfachwahl vordergründig durch äußere Faktoren bestimmt ist, beispielsweise durch antizipierte Arbeitsmarktchancen, berufliche Sicherheit und Karrieremöglichkeiten. Hinter einer sozialen Motivik der Studienfachwahl steht hingegen der Wunsch, durch das gewählte Studienfach später einen Beruf ergreifen zu können, bei dem soziale Aspekte im Vordergrund stehen, wie zum Beispiel anderen Menschen zu helfen. Studierende, die bei der Studienfachwahl dem Rat anderer folgen, orientieren sich bei ihrer Entscheidung in erster Linie an Ratschlägen von Eltern, Verwandten oder Bekannten oder den Empfehlungen von Studien- und Berufsberatern.

Bei der Wahl des Studienfaches spielten sowohl für Studienabbrecher⁴³ als auch für Absolventen in erster Linie intrinsische Motive eine Rolle, allerdings trifft dies auf erfolgreich Examinierte noch häufiger zu als auf Studienabbrecher. So trafen 80% der Absolventen ihre Studienwahl intrinsisch motiviert, bei den Studienabbrechern fällt der Anteil mit 70% zwar ebenfalls hoch, aber deutlich geringer aus (Abb. 6.1).⁴⁴ Diese Diskrepanz zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigt sich in den meisten Motiven, die zu den intrinsischen Gründen gehören. Während 88% der Absolventen als wichtigen Grund für den gewählten Studiengang ihr starkes Fachinteresse anführen, sind dies unter den Studienabbrechern mit 82% anteilig weniger. Auch die persönli-

42 Die durch die Faktoranalyse gebildeten Gruppen erweisen sich dabei von hoher Konstanz, sie finden sich in dieser bzw. ähnlicher Form auch bereits in den vorangegangenen Untersuchungen der Exmatrikulierten des Jahres 2000 und 2008 sowie in den DZHW-Studienanfängeruntersuchungen. In Abbildung A6.1 im Anhang sind die Ergebnisse der Faktoranalyse detailliert dargestellt.

43 Im Interesse der besseren Lesbarkeit wird in diesem Kapitel auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet, jedoch werden, wenn dies möglich ist, geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Anderenfalls schließt die gewählte männliche Sprachform eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

44 Die Berechnung der Anteile zu den Motivgruppen der Studienfachwahl erfolgt auf Grundlage der Faktorenanalyse. Die einzelnen Motive der Studienwahl werden unter Berücksichtigung ihrer Faktorladungen zu den vier oben dargelegten Indizes bzw. Motivgruppen zusammengefasst. Für die Indizes können wie für die Einzelindikatoren der Studienfachwahl Anteile ausgewiesen werden.

chen Begabungen (73% vs. 68%) sowie der Wunsch nach persönlicher Entfaltung (66% vs. 56%) werden von den Absolventen häufiger als von den ohne Abschluss Exmatrikulierten als Gründe für ihre Studienfachwahl benannt. Diesen Befunden entsprechend begründen Studienabbrecher ihre Studienwahl auch deutlich häufiger als Absolventen damit, dass sie keine bessere Idee hatten (25% vs. 16%) oder keine Zulassung für ihr Wunschfach erhalten haben (20% vs. 8%).⁴⁵ Dies ist darauf zurückzuführen, dass Studienabbrecher bei Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Durchschnitt schlechtere Leistungen erzielen. Dadurch erhalten sie in Studienfächern, die durch einen Numerus Clausus beschränkt sind, häufiger keine Zulassung (siehe Kapitel 5.3 und Kapitel 6.2). Insgesamt gilt der Befund, dass das intrinsische Niveau der Studienmotivation bei den Studienabbrechern im Durchschnitt geringer ausfällt als bei den Absolventen.

Abb. 6.1

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Motive der Studienwahl	wichtig		teils/teils		unwichtig	
	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
intrinsische Motive	70	80	23	17	7	3
persönliche Begabung	68	73	20	16	12	11
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	56	66	24	21	20	13
wissenschaftliches Interesse	53	49	21	23	26	28
Fachinteresse	82	88	13	8	5	4
fester Berufswunsch	42	42	23	19	35	39
keine bessere Idee	25	16	17	14	58	70
keine Zulassung für das Wunschfach	20	8	9	5	71	87
extrinsische Motive	55	36	23	28	22	36
gute Arbeitsmarktchancen	64	49	15	19	21	32
Aussicht auf ein hohes Einkommen	56	37	19	23	25	40
Streben nach einem angesehenen Beruf	48	34	22	24	30	42
soziale Motive	34	47	15	13	51	40
anderen Menschen helfen	30	38	22	21	48	41
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	35	49	25	22	40	29
Rat von anderen	13	8	21	20	66	72
Ratschläge von Eltern/Verwandten	20	17	20	19	60	64
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	17	14	23	21	60	65
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	13	8	17	13	70	79

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁴⁵ Die Motive „keine bessere Idee“ und „keine Zulassung für das Wunschfach“ gehören ebenfalls zur intrinsischen Motivgruppe, allerdings weisen sie in der Faktoranalyse eine negative Ladung auf. Beide Aspekte bzw. Variablen korrelieren negativ, also in umgekehrter Richtung, mit dem Faktor „intrinsische Motive“. Das bedeutet, Exmatrikulierte, deren Studienfachwahl intrinsisch motiviert ist, geben seltener an, dass sie ihr Studium beginnen, weil sie keine bessere Idee haben oder, weil sie keine Zulassung für das Wunschfach erhalten.

Im Gegensatz dazu spielten extrinsische Motive bei der Entscheidung für einen Studiengang bei Studienabbrechern eine deutlich größere Rolle als bei Absolventen. Während über die Hälfte der Studienabbrecher die Studienfachwahl mit extrinsischen Motiven begründet, liegt der entsprechende Anteil bei den Absolventen nur bei 36%. Die guten Arbeitsmarktchancen, die Aussicht auf ein hohes Einkommen nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums und das Streben nach einem angesehenen Beruf werden von Studienabbrechern mit Abstand häufiger zur Begründung ihrer Studienwahl herangezogen als von Absolventen. So entschieden sich 64% der Studienabbrecher für ihr Studienfach aufgrund der günstigen Berufsaussichten, 56% wegen guter Verdienstmöglichkeiten und 48% aufgrund des antizipierten beruflichen Renommees. Diese Werte fallen zwischen 14 und 16 Prozentpunkte höher aus als die vergleichbaren Anteile der Absolventen.

Wie bei den intrinsischen Motiven zeigt sich auch bei den sozialen Motiven, dass diese von den Absolventen bei der Begründung für die Wahl ihres Studienfaches stärker hervorgehoben werden (47% vs. 34%). Für rund die Hälfte der Absolventen, aber lediglich knapp ein Drittel der Studienabbrecher spielte die Möglichkeit, im späteren Berufsleben viel Umgang mit Menschen zu haben, eine wichtige Rolle bei der Studienentscheidung. Darüber hinaus war es 38% der erfolgreich Examinierten wichtig, mit dem gewählten Studienfach später einen Beruf ergreifen zu können, in dem sie anderen Menschen helfen. Bei den Studienabbrechern liegt der entsprechende Anteil bei 30%. Diese Diskrepanzen zwischen Hochschulabsolventen und Studienabbrechern ergeben sich unter anderem aus den fachspezifischen Differenzen, wie weiter unten noch näher ausgeführt wird. So werden soziale Motive unter den hier dargestellten Fächergruppen am häufigsten von Studienabbrechern und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften benannt, vergleichsweise selten dagegen von Exmatrikulierten der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften. Gerade unter Studienabbrechern fallen aber die Anteile an Exmatrikulierten der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften in der Stichprobe vergleichsweise hoch aus,⁴⁶ während unter den Absolventen höhere Anteile in den Sprach- und Kulturwissenschaften zu verzeichnen sind. Zudem dürfte die vergleichsweise hohe Bedeutung der sozialen Motivik bei Absolventen auch dadurch zustande kommen, dass bei Absolventen ein höherer Anteil aus der Fächergruppe Medizin⁴⁷ und Gesundheitswissenschaften sowie den Lehramtsstudiengängen stammt, in denen soziale Motive für die Studienwahl eine große Rolle spielen.⁴⁸

Den Ratschlägen von Eltern, Freunden oder Studien- und Berufsberatern haben sowohl Absolventen als auch Studienabbrecher bei der Fachwahl nur einen relativ geringen Wert beigemessen (8% bzw. 13%), allerdings fallen die entsprechenden Anteile bei den Studienabbrechern etwas höher aus. So folgten 20% der Studienabbrecher und 17% der Hochschulabsolventen bei der Studienwahl dem Rat der Eltern oder Verwandten und 17% bzw. 14% der entsprechenden Exmatrikulierten dem Rat von Freunden oder Bekannten. Die größte Diskrepanz besteht hinsichtlich der Empfehlungen von Studien- und Berufsberatern, die 13% der Studienabbrecher bei ihrer Entscheidung maßgeblich berücksichtigen, aber lediglich 8 % der Absolventen. Diese Diskrepanzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen sind nicht unproblematisch, da bei einer Studienfachwahl, die sich in erster Linie auf die Empfehlungen anderer gründet, ein erhöhtes Abbruchrisiko

⁴⁶ Dies ergibt sich aus den fachspezifischen Studienabbruchquoten: So sind vor allem in den Ingenieurwissenschaften, aber auch in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften vergleichsweise hohe Abbruchquoten zu verzeichnen (siehe Kapitel 9).

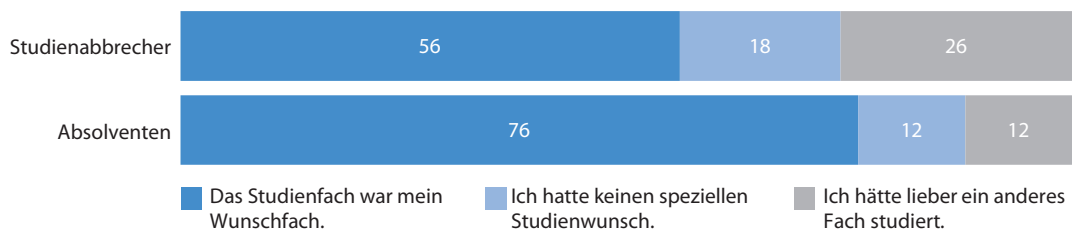
⁴⁷ Insbesondere in Medizin besteht eine anhaltend niedrige Abbruchquote (siehe Kapitel 9), die dazu führt, dass unter Absolventen der Anteil des Studienbereichs Medizin höher ausfällt als unter Studienabbrechern.

⁴⁸ Aufgrund der vergleichsweise geringen Fallzahlen können für die Studiengänge der Fächergruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften allerdings keine entsprechenden Werte differenziert nach Studienabbrechern und Absolventen in gleicher Validität wie zu den hier dargestellten Fächergruppen ausgewiesen werden.

siko besteht, insbesondere wenn sich die Studienberechtigten dabei zu wenig mit ihren persönlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Motiven auseinandersetzen.

Der oben beschriebene Zusammenhang zwischen fehlender Zulassung für das gewünschte Fach und Studienerfolg zeigt sich auch bei der Frage, ob es sich bei dem begonnenen Studium um das Wunschfach handelt. Während für 76% der Absolventen das studierte Fach auch das ursprünglich gewünschte Fach darstellt, trifft dies nur auf 56% der Studienabbrecher zu (Abb. 6.2). Rund jeder vierte Studienabbrecher hätte lieber ein anderes Fach studiert und 18% hatten keinen speziellen Studienwunsch. Dies bedeutet letztlich, ein erheblicher Teil der Studienanfänger hatte keine feste intrinsische Bindung an sein Studienfach. Treten Probleme im Studienverlauf auf, wie beispielsweise Leistungsschwierigkeiten oder Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen, ist insbesondere für diese Studierenden, die nicht in ihrem Wunschfach eingeschrieben sind oder keines benennen können, die Schwelle, das Studium vorzeitig zu beenden, relativ niedrig.

Abb. 6.2
Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Beim Blick auf die einzelnen Fächergruppen bestätigt sich der Befund, dass sich bestimmte motivationale Konstellationen als abbruchfördernd erweisen – und zwar in der bereits beschriebenen Art und Weise. So lässt sich unabhängig von der Hochschulart für fast alle ausgewiesenen Fächergruppen konstatieren, dass Studienabbrecher in der Regel ihren Studiengang häufiger aufgrund extrinsischer Motive wählen sowie bei der Entscheidung dem Rat anderer folgen, während Absolventen ihrer Studienwahl häufiger intrinsische und soziale Motive zugrunde legen (Abb. 6.3 und Abb. 6.4). Jedoch darf nicht übersehen werden, dass in der Studienmotivation innerhalb einer Fächergruppe in Hinblick auf einzelne Wahlmotive durchaus auch gleiche Tendenzen zwischen erfolgreich Examinierten und Studienabbrechen zu beobachten sind. Das Fachinteresse und die persönliche Begabung spielten in den Sprach- und Kulturwissenschaften für beide Gruppen gleichermaßen eine große Rolle bei der Studienentscheidung (jeweils 87% bzw. 81%). Auch in Bezug auf das wissenschaftliche Interesse besteht zwischen Studienabbrechern und Absolventen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern an Universitäten kein Unterschied (jeweils 69%), während sich in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen Studienabbrecher wie Absolventen in der hohen Bedeutung der guten Arbeitsmarktchancen für ihre Studienwahl einig sind (76% vs. 78%). Zudem sind in Bezug auf die Motivgruppen der Studienfachwahl extrinsische Motive an den Universitäten vor allem für Studienabbrecher und Absolventen der Ingenieurwissenschaften bedeutend gewesen, während intrinsische Motive vor allem bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern und in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften eine Rolle spielten. An den Fachhochschulen werden soziale Motive unter den hier dargestellten Fächergruppen am häufigsten von Studienabbrechern und Absolventen der Wirtschafts- und So-

zialwissenschaften benannt, in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften sind hingegen sowohl extrinsische als auch intrinsische Motive gleichermaßen vergleichsweise wichtig für die Studienfachwahl.

Abb. 6.3

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Motive der Studienwahl	Insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
intrinsische Motive						
Studienabbrecher	69	73	57	72	68	66
Absolventen	80	83	69	84	(86)	64
extrinsische Motive						
Studienabbrecher	50	29	60	47	75	69
Absolventen	33	18	40	30	(63)	62
soziale Motive						
Studienabbrecher	37	55	31	26	17	53
Absolventen	48	64	35	29	(20)	47
Rat von anderen						
Studienabbrecher	12	13	11	12	15	10
Absolventen	8	8	8	5	(13)	13

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 6.4

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Motive der Studienwahl	Insgesamt	Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
intrinsische Motive				
Studienabbrecher	72	65	76	77
Absolventen	84	(81)	*	(86)
extrinsische Motive				
Studienabbrecher	68	62	73	74
Absolventen	59	(66)	*	(60)
soziale Motive				
Studienabbrecher	27	40	19	18
Absolventen	36	(48)	*	(25)
Rat von anderen				
Studienabbrecher	13	21	10	11
Absolventen	10	(9)	*	(13)

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Bedingt durch das unterschiedliche Fächerprofil spielten auf Ebene der Hochschulart an Fachhochschulen extrinsische Motive sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen eine größere Rolle, da an den zugehörigen Einrichtungen Studierende in ingenieurwissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern dominieren⁴⁹, deren Studienwahl vergleichsweise häufig extrinsisch motiviert ist. Dagegen wird von Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten die Studienfachwahl häufiger mit sozialen Aspekten begründet. Für diesen Befund dürfte unter anderem die Studienfachwahl in Medizin und in den Lehramtsstudiengängen verantwortlich sein, die überproportional häufig mit sozialen Motiven begründet wird und deren Studiengänge ausschließlich an Universitäten bzw. Medizinischen Hochschulen zu finden sind. Die Betrachtung von Studienabbruch und Studienfachwahl in den unterschiedlichen Fächergruppen verdeutlicht die problematische Rolle einer Fachentscheidung, die sich in besonderer Weise auf extrinsische Studienwahlgründe stützt: In Fächergruppen, in denen extrinsische Motivation ein hohes Niveau erreicht, fällt auch die Studienabbruchquote überdurchschnittlich hoch aus.

Dieser Befund wird auch durch eine Analyse der Studienfachwahl nach der Bildungsherkunft gestützt. Sie zeigt vor allem, dass Absolventen in allen drei hier betrachteten Herkunftsgruppen eine deutlich höhere intrinsische Motivierung der Studienfachwahl aufweisen als die entsprechenden Studienabbrecher. So begründet beispielsweise auch in der Gruppe der Absolventen ohne akademische Bildungsherkunft ein höherer Anteil die Studienfachwahl mit intrinsischen Motiven als dies bei den betreffenden Studienabbrechern der Fall ist, die aus einem nicht-akademischen Elternhaus stammen (81% vs. 72%; Abb. 6.5). Und umgekehrt zeigt sich, dass extrinsische Motive – über alle Herkunftsgruppen hinweg – deutlich häufiger von Studienabbrechern benannt werden als von Absolventen.

Die Befunde lassen erneut offensichtlich werden, dass eine intrinsisch motivierte Studienfachwahl förderlich auf das erfolgreiche Erreichen eines Studienabschlusses wirkt, während eine starke und in erster Linie extrinsische Motivierung als problematisch für eine gelingende Bewäl-

Abb. 6.5
Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach Bildungsherkunft
 Angaben auf einer Skala von 1=„sehr wichtig“ bis 5=„unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Motive der Studienwahl	höchster beruflicher Abschluss der Eltern		
	beide Akademiker	einer Akademiker	keiner Akademiker
Studienabbrecher			
intrinsische Motive	67	68	72
extrinsische Motive	51	51	59
soziale Motive	37	33	34
Rat von anderen	16	13	12
Absolventen			
intrinsische Motive	80	80	81
extrinsische Motive	35	36	38
soziale Motive	49	46	47
Rat von anderen	10	8	7

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁴⁹ Siehe dazu: Scheller, 2013, S. 18.

tigung des Studiums anzusehen ist. Darüber hinaus ist in Hinblick auf die Differenzierung nach Bildungsherkunft noch bemerkenswert, dass sich der Anteil derjenigen Exmatrikulierten, die bei der Wahl ihres Studienfaches dem Rat anderer folgten, mit steigender Bildungsherkunft leicht erhöht. Der entsprechende Wert wächst von 12% bei Studienabbrechern ohne akademische Bildungsherkunft auf 16% bei jenen Studienabbrechern an, deren Eltern beide über einen Hochschulabschluss verfügen. Bei den Absolventen erhöhen sich die entsprechenden Werte von 7% auf 10%. Auf Ebene der Einzelmotive der Studienfachwahl zeigen sich diese Unterschiede nach Bildungsherkunft vor allem in Bezug auf die Ratschläge von Eltern oder Verwandten (nicht tabellarisch ausgewiesen). So folgten 16% der Studienabbrecher, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben, bei der Studienfachwahl dem Rat ihrer Eltern oder Verwandten. Bei den Studienabbrechern, von denen ein Elternteil oder beide Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, beläuft sich der entsprechende Anteil auf 23% bzw. 29%. Bei den Absolventen berücksichtigten 12% mit nicht-akademischer Bildungsherkunft bei der Wahl des Studienfaches den Rat von Eltern oder Verwandten, aber 17% derjenigen, von denen ein Elternteil auf einen Hochschulabschluss verweisen kann, und sogar 24% jener, von denen beide Eltern eine akademische Bildung haben. In Bezug auf die Rolle, die Ratschläge von Freunden oder Bekannten sowie Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern für die Studienfachwahl spielen, fallen die Differenzen nach Bildungsherkunft dagegen relativ gering aus. Die nach Bildungsherkunft unterschiedlich hohe Bedeutung der Ratschläge von Eltern oder Verwandten für die Studienfachwahl dürfte in hohem Maße darauf zurückzuführen sein, dass Eltern, die selbst studiert haben und damit eigene Studienerfahrungen vorweisen können, über eine bessere Kenntnis des Hochschulsystems verfügen und vor diesem Hintergrund ihren studienberechtigten Kindern bei der Entscheidung für ein Studienfach häufiger aktiv beratend zur Seite stehen können. Eltern ohne akademische Bildung mangelt es dagegen an eigener Erfahrung und Kenntnis des tertiären Bildungssektors. Von den vielfältigen Studienmöglichkeiten und -angeboten fühlen sie sich oftmals überfordert und trauen sich nicht zu, ihre studienberechtigten Kinder bei der Suche nach einem geeigneten Studienplatz zu beraten (Büchler, 2012, S. 22f.). Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass die Empfehlungen und Ratschläge von Eltern oder Verwandten keinen persönlich entwickelten Fachbezug ersetzen, der sich nur durch eigene Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, potentiellen Berufsfeldern sowie den eigenen Berufs- und Lebenszielen ausreichend entwickeln kann. Wird den Empfehlungen anderer ohne intrinsische Motivierung und Prüfung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen gefolgt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Studienaufgabe.

Interessant ist auch eine Betrachtung der Studienfachwahl nach besuchter Schulart.⁵⁰ Studienabbrecher, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer anderen Schulart erworben haben als an einem Gymnasium, begründen ihre Studienfachwahl häufiger sowohl intrinsisch (nicht-gymnasialer Bildungsweg: 74% vs. gymnasialer Bildungsweg: 67%) als auch extrinsisch (60% vs. 52%) als jene Studienabbrecher, die ein Abitur an einem Gymnasium absolviert haben (Abb. A6.2). Gleiches gilt auch für Absolventen, allerdings fallen die Unterschiede nach Schulart bei ihnen etwas geringer aus. Zudem zeigt sich auch hier, dass Studienabbrecher unabhängig von der Schulart ihre Fachwahl deutlich häufiger auf extrinsische Gründe zurückführen, während Absolventen, die sowohl über ein Gymnasium als auch über eine andere, nicht-gymnasiale Schulart an die Hochschule gelangt sind, vergleichsweise häufiger intrinsische Motive anführen. Bei einer Differenzierung der Studienfachwahl nach besuchter Schulart lohnt auch ein Blick auf die einzelnen

⁵⁰ Differenziert wird zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium gegenüber allen anderen Schularten. Zu allen anderen nicht-gymnasialen Schularten werden auch weitere Zugangswege zur Hochschule gezählt, wie der Weg über einen Meisterabschluss oder einen anderen hochqualifizierten Berufsabschluss, über eine Eignungsprüfung, ein Probestudium oder eine Begabtenprüfung.

Motive der Studienentscheidung. Dabei wird ersichtlich, dass Studienabbrecher wie Absolventen mit einem nicht-gymnasialen Zugangsweg zur Hochschule ihre Studienfachwahl in Bezug auf intrinsische Wahlmotive vor allem häufiger mit einem festen Berufsziel begründen, während sie seltener als die betreffenden Studienabbrecher und Absolventen mit gymnasialer Schulbildung angeben, dass sie ihre Wahl getroffen haben, weil sie keine bessere Idee hatten. Darüber hinaus bestehen bei allen hier betrachteten extrinsischen Einzelmotiven der Studienfachwahl vergleichsweise große Differenzen nach besuchter Schulart in der oben genannten Art und Weise. So haben sich Studienabbrecher wie Absolventen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen anderen Weg als über ein Gymnasium erworben haben, häufiger für ihr Studienfach aufgrund guter Arbeitsmarktchancen, der Aussicht auf ein hohes Einkommen sowie dem beruflichen Renommee entschieden. Insgesamt lässt eine Differenzierung nach Schulart den Schluss zu, dass für Exmatrikulierte ohne gymnasiale Schulbildung bei der Entscheidung für ein Studienfach karriere- und arbeitsmarktbezogene Aspekte eine größere Rolle spielten als für Exmatrikulierte von Gymnasien. Auch haben sie ihre Studienwahl häufiger aufgrund von festen Berufsvorstellungen getroffen. Offensichtlich verfolgen Schulabgänger, die über einen anderen, nicht-gymnasialen Schulweg an die Hochschule gelangt sind, häufiger mit ihrer Studienfachwahl ein festes Berufsziel und haben bereits konkretere und strukturiertere Vorstellungen von ihrem weiteren Bildungs- und Berufsweg als Schulabgänger von Gymnasien. Darüber hinaus ist auffällig, dass Studienabbrecher und Hochschulabsolventen mit gymnasialer Schulbildung bei der Studienwahl häufiger dem Rat der Eltern und Verwandten folgten als jene, die über einen anderen Weg an die Hochschule gelangt sind. Dieser Befund dürfte auch mit der Bildungsherkunft zusammenhängen. So fällt zum Beispiel unter Studienabbrechern, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen anderen Weg als über ein Gymnasium erworben haben, der Anteil mit nicht-akademischer Bildungsherkunft vergleichsweise hoch aus. Wie bereits oben bei der Differenzierung nach Bildungsherkunft dargelegt, können Studienberechtigte aus nicht-akademischen Familien für die Studienfachwahl seltener auf die Ratschläge ihrer Eltern zurückgreifen. Ihren Eltern mangelt es an eigenen Studien Erfahrungen, so dass sie ihre studienberechtigten Kinder bei der Entscheidung für einen Studiengang häufig nicht unterstützen können.

Die Motive der Studienwahl stehen auch mit den Gründen für einen Studienabbruch in Zusammenhang. Unterschiede zeigen sich dabei vor allem wiederum in Hinblick auf intrinsische und extrinsische Motive. Dabei ist auffällig, dass Studienabbrecher, die Leistungsgründe als entscheidenden Abbruchgrund benennen, ihre Studienwahl überdurchschnittlich häufig auf extrinsische Motive zurückführen (68%; Abb. 6.6). Das Streben nach Karriere, einem hohen sozialen Status und beruflicher Sicherheit hat diese Studienabbrecher möglicherweise dazu verleitet, einer realistischen Einschätzung und Prüfung ihrer Begabung und ihres Leistungsvermögens zu wenig Aufmerksamkeit beizumessen.

Studienabbrecher, die in erster Linie an finanziellen Problemen gescheitert sind, haben ihre Entscheidung für den jeweiligen Studiengang dagegen überdurchschnittlich häufig aus intrinsischen Gründen getroffen (80%). Das Studienfach wurde unter anderem in Hinblick auf die persönliche Begabung und das Fachinteresse gewählt und unterliegt nur selten einer Zufallswahl. Dies lässt auf eine relativ hohe Identifikation mit dem jeweiligen Studiengang schließen. Dennoch scheitern diese Studierenden an der Belastung, ihr Studium zu finanzieren. Gleiches trifft auf Studienabbrecher zu, die ihr Studium hauptsächlich aufgrund der Studienbedingungen vorzeitig beenden. Ihre Studienfachwahl war zwar mit Abstand, aber dennoch ebenfalls vergleichsweise häufig intrinsisch motiviert (74%). Zudem spielten für diese Gruppe bei der Studienentscheidung auch soziale Motive eine vergleichsweise große Rolle (41%). Von den Studienbedingungen, die sie

Abb. 6.6

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	Motive der Studienwahl			Rat von anderen
	intrinsische Motive	extrinsische Motive	soziale Motive	
Leistungsprobleme	71	68	30	13
finanzielle Situation	80	59	33	11
praktische Tätigkeit	69	55	35	11
mangelnde Studienmotivation	54	48	34	11
Studienbedingungen	74	46	41	14
persönliche Gründe	70	44	36	14
berufliche Alternative	69	56	31	14

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

an der Hochschule vorfinden, sind die betreffenden Studienabbrecher aber offensichtlich in solch hohem Maße enttäuscht, dass sie ihr Studium aufgeben. Eine letzte relevante Gruppe, auf die in diesem Zusammenhang hingewiesen werden soll, sind Studienabbrecher, die das Studium wegen mangelnder Studienmotivation ohne Examen beenden. Ein hoher Anteil von ihnen hat das Studium mit einer unterdurchschnittlichen intrinsischen Motivation (54%) begonnen. Das bedeutet, sie wählten ihr Studienfach zum Beispiel seltener aus Fachinteresse und aufgrund eines festen Berufswunsches und häufiger, weil sie keine Zulassung für das Wunschfach erhielten. Im Laufe des Studiums entwickelt sich die geringe Identifikation mit dem Studienfach zu einem unüberwindbaren Problem. Offensichtlich ist es den Lehrenden an den Hochschulen nicht gelungen, das Fachinteresse dieser Studierenden zu wecken und sie für die Inhalte und Themen des gewählten Studienfachs ausreichend zu begeistern. Das Interesse am Studium und den möglichen Berufen lässt nach, so dass diesen Studienabbrechern die nötige Motivation fehlt, um das Studium erfolgreich zu beenden. Auch soziale Motive, die offensichtlich eine starke fachbezogene Bindungskraft entfalten, spielten für diese Gruppe bei der Studienentscheidung eine eher geringe Rolle (34%).

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass die Gruppe an Studienabbrechern, die ihr Studium wegen mangelnder Motivation vorzeitig beenden, überproportional häufig angibt, dass sie ursprünglich lieber ein anderes Fach studiert hätte (37%; Abb. 6.7) oder keinen speziellen Studienwunsch hatte (23%). Gleiches trifft auch auf Studienabbrecher zu, die das Studium aufgrund einer beruflichen Alternative abbrechen. Auch sie hätten vergleichsweise häufig lieber ein anderes Fach studiert (36%) oder hatten keinen speziellen Studienwunsch (22%). Dagegen sind Studienabbrecher, die nicht zum Abschluss gelangen, weil sie ihr Studium nicht finanzieren können oder weil sie mit den Studienbedingungen unzufrieden sind, überdurchschnittlich häufig in ihrem Wunschfach immatrikuliert gewesen (65% bzw. 63%). Für die erstgenannte Gruppe an Studienabbrechern gilt, dass sie vergleichsweise häufig eine Zulassung für ihr Wunschfach erhalten haben und überdurchschnittlich intrinsisch motiviert das Studium begonnen haben, aber aufgrund ihrer finanziellen Situation das Studium abbrechen müssen. Die zweitgenannte Gruppe an Studienabbrechern nahm ebenfalls überproportional häufig intrinsisch motiviert das gewünschte Fach auf, im Laufe des Studiums werden sie von den Studienbedingungen aber offensichtlich in solch hohem Maße enttäuscht, dass sie aus diesem Grund ihr Studium nicht fortsetzen.

Abb. 6.7
Verwirklichung des Studienwunsches bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	Verwirklichung des Studienwunsches		
	letztes Fach war Wunschfach	kein spezieller Studienwunsch	lieber anderes Fachstudiert
Leistungsprobleme	60	18	22
finanzielle Situation	65	13	22
praktische Tätigkeit	62	19	19
mangelnde Studienmotivation	40	23	37
Studienbedingungen	63	18	19
persönliche Gründe	58	17	25
berufliche Alternative	42	22	36

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

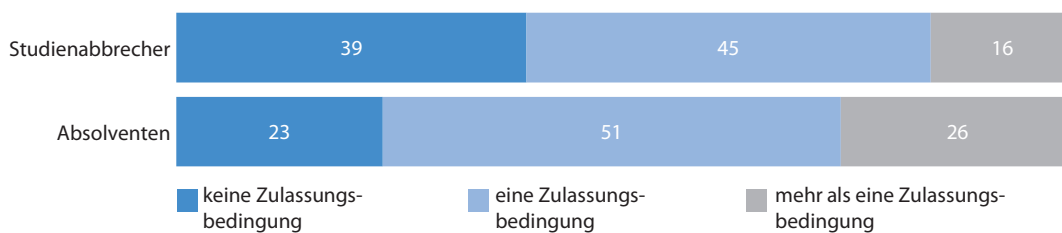
Wie die oben dargestellten Befunde zu den Motiven der Studienwahl zeigen, legten Hochschulabsolventen ihrer Entscheidung für ein Studienfach häufiger intrinsische und soziale Motive zugrunde, während für Studienabbrecher extrinsische Gründe eine deutlich stärkere Rolle spielten. Zudem folgten Studienabbrecher bei der Studienwahl etwas häufiger dem Rat anderer, insbesondere den Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine extrinsische Motivation für das Erreichen eines Studienabschlusses häufig nicht ausreicht. Bei einer Studienfachwahl, die sich in erster Linie am Arbeitsmarkt orientiert und das Streben nach guten Verdienst- und Karrieremöglichkeiten in den Vordergrund stellt, besteht bei nicht erfüllten Erwartungen an das Studienfach oder anderen Schwierigkeiten, die sich im Laufe des Studiums ergeben, eine geringere Bereitschaft, sich diesen Herausforderungen zu stellen, um das Studium erfolgreich beenden zu können, als bei fester intrinsischer Motivation. Ähnliche Auswirkungen haben Studienentscheidungen, die den Verzicht auf das eigentliche Wunschstudium einschließen. Ein gelingendes Studium bedarf offensichtlich einer starken und sich im Studienverlauf erneuernden Fachidentifikation.

6.2 Zulassungsbedingungen

In vielen Studiengängen ist die Aufnahme des Studiums an Zulassungsbedingungen geknüpft. Diese haben häufig die Aufgabe, in Fächern, in denen die Nachfrage nach Studienplätzen die Kapazität übersteigt, den Zugang so zu begrenzen, dass vor allem die Geeignetsten ein Studium aufnehmen können. Solche Absichten werden beispielsweise mittels Numerus Clausus verfolgt. Darüber hinaus setzen die Hochschulen – nicht selten verbunden mit der erstgenannten Funktion – Zulassungsbedingungen zunehmend auch als eine präventive Maßnahme zur Sicherung des Studienerfolgs ein. So lässt die bundesweite Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen von 2015 erkennen, dass in den einbezogenen Fachkulturen, die den Zugang mittels Numerus Clausus begrenzen, die Schwundquote in der Regel niedriger ausfällt als in Fachkulturen ohne Numerus Clausus-Begrenzung (Heublein et al., 2015, S. 29f.). Sie zeigt aber auch, dass sich die Studienbewerber neben dem Numerus Clausus zunehmend weiteren Aufnahmebedingungen zu stellen haben. Dazu gehören unter anderem Motivationsschreiben, berufliche Vorerfahrungen, Eignungstests oder Aufnahmegespräche.

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist bei der Mehrheit der Exmatrikulierten die Studienaufnahme an Zulassungsbedingungen geknüpft gewesen. 61% der Studienabbrecher und sogar 77% der Hochschulabsolventen waren in zulassungsbeschränkten Studiengängen immatrikuliert (Abb. 6.8). In Bezug auf Fächer mit zwei oder mehr Zugangsbedingungen fällt die Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen dabei besonders hoch aus. So waren Absolventen deutlich häufiger in solcherart stärker zulassungsbegrenzten Studiengängen eingeschrieben als Studienabbrecher (26% vs. 16%). Umgekehrt bedeuten diese Werte, dass fast zwei Fünftel der Studienabbrecher, aber weniger als ein Viertel der Absolventen keine Zulassungsvoraussetzung erbringen mussten. Hierbei handelt es sich allerdings zum Teil um einen vermittelten Effekt: Wie in Kapitel 5 gezeigt, sind Absolventen in Bezug auf fachliche Vorbereitung und Schulnoten mit besseren Studienvoraussetzungen an die Hochschulen gekommen. Aufgrund ihrer im Durchschnitt besseren Note der Hochschulreife konnten sie sich häufiger in einem zulassungsbeschränkten Studienfach immatrikulieren, das durch einen Numerus Clausus beschränkt ist. Auch im Folgenden bestätigt sich dieser Zusammenhang: Zulassungsbedingungen führen demnach in Bezug auf die Studierenden nicht per se zu einem höheren Studienerfolg, allerdings werden durch Zulassungsverfahren Studienbewerber ausgewählt, die in der Regel über ein höheres Leistungsvermögen verfügen als jene, die entsprechende Hürden bei der Zulassung zur Hochschule aufgrund schlechterer Zugangsvoraussetzungen nicht genommen haben. Auf diesem Wege können entsprechende leistungsbezogene Zulassungsverfahren die Erfolgsquote in den jeweiligen Studiengängen erhöhen.

Abb. 6.8
Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

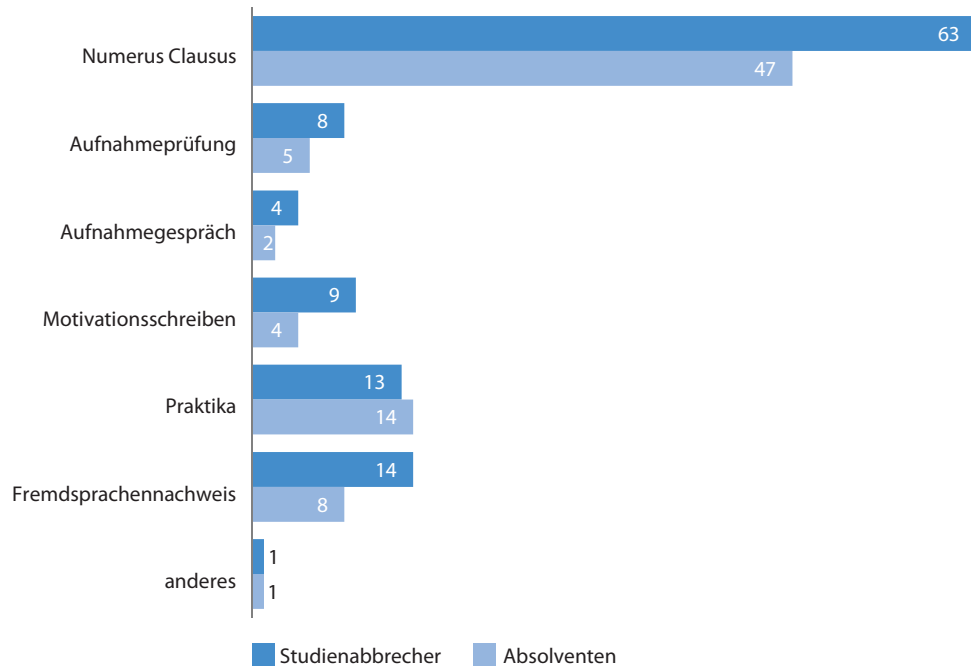


DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die mit Abstand häufigste Zulassungsbedingung, der sich Studienabbrecher und Absolventen bei der Bewerbung für den letzten Studiengang zu stellen hatten, ist der Numerus Clausus. Entsprechend ihrem vergleichsweise hohen Anteil an Einschreibungen in zulassungsbeschränkte Studienfächer war die Studienaufnahme bei Absolventen dabei deutlich häufiger an einen Numerus Clausus geknüpft als bei Studienabbrechern (63% vs. 47%; Abb. 6.9). Dabei ist zu beachten, dass die Zulassungsgrenzen in den einzelnen Studiengängen sehr unterschiedlich ausfallen können und durchaus von Hochschule zu Hochschule und von Studienanfängerjahrgang zu Studienanfängerjahrgang differieren, da die Hochschulen die Numerus Clausus-Grenzen in der Regel eigenständig festlegen.⁵¹ Zudem berücksichtigt der Numerus Clausus in einigen Fächern wie in Human-, Zahn- und Veterinärmedizin neben der schulischen Durchschnittsnote auch die Wartesemester der Studienbewerber.

⁵¹ Etwas andere Regelungen bestehen für die bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächer Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin, die in das zentrale Vergabeverfahren der Stiftung für Hochschulzulassung einbezogen sind. Aber auch hier spielen die Vorgaben der Hochschulen eine wesentliche Rolle.

Abb. 6.9
Art der Zulassungsbedingung im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Es ist naheliegend, dass sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen mit sehr guten schulischen Durchschnittsnoten häufiger ein NC-beschränktes Studienfach aufnahmen bzw. dafür zugelassen wurden als Studienabbrecher und Absolventen, die weniger gute schulische Leistungen erbrachten. So liegt die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung bei Studienabbrechern, die in einem durch Numerus Clausus begrenzten Studienfach eingeschrieben waren, bei 2,5 und fällt damit besser aus als der entsprechende Wert jener Studienabbrecher, deren Studienaufnahme nicht an einen Numerus Clausus geknüpft ist (Durchschnittsnote: 2,7). Bei den Absolventen beläuft sich – entsprechend ihrer besseren schulischen Leistungen – die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung in NC-beschränkten Fächern auf 2,2, in Studiengängen ohne Numerus Clausus auf 2,4. Insgesamt waren Absolventen, wie weiter oben beschrieben, häufiger in Studiengängen immatrikuliert, die durch einen Numerus Clausus zulassungsbeschränkt sind, da sie aufgrund der im Durchschnitt besseren Noten der Hochschulreife häufiger den Numerus Clausus erreichten. Vom Bestehen eines Numerus Clausus als Zulassungsbedingung kann daher nicht zwangsläufig auf ausschließlich sehr gute schulische Abschlussnoten der Studienanfänger geschlossen werden. Die Spannweite der Zulassungsgrenzen ist dafür zu groß.

Neben dem Numerus Clausus gibt es eine Reihe weiterer Zulassungsbedingungen, wie die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung oder die Anfertigung eines Motivationsschreibens, die aber bei der Bewerbung um einen Studienplatz eine deutlich geringere Rolle spielen. So waren bei 14% der Studienabbrecher und 13% der Absolventen Praktika bzw. berufliche Vorerfahrungen eine Voraussetzung, das Studium zu beginnen. Darüber hinaus zeigt sich, wie beim Numerus Clausus, dass bei Absolventen die Anteile derjenigen, die ihr Studium unter weiteren Zulassungsbedingungen aufnahmen, höher ausfallen als bei Studienabbrechern. So hatten vor Studienaufnahme 14% der Absolventen ein Fremdsprachennachweis und 9% ein Motivationsschreiben zu

erbringen und 8% mussten eine Aufnahmeprüfung ablegen. Bei den Studienabbrechern fallen die betreffenden Anteile niedriger aus (Fremdsprachennachweis: 8%; Motivationsschreiben: 4%; Aufnahmeprüfung: 5%).

Beim Umfang der Zulassungsbedingungen bestehen bei Studienabbrechern keine Unterschiede nach Hochschulart, jedoch zeigt sich auch hier, dass Studienabbrecher sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen deutlich häufiger in zulassungsfreien Studiengängen eingeschrieben waren (Abb. 6.10). Wie bereits dargestellt, dürften diese Unterschiede vor allem darin begründet sein, dass sich Absolventen aufgrund ihrer durchschnittlich besseren Schulabschlussnote (siehe Kapitel 5.2) häufiger in zulassungsbeschränkten Studienfächern einschreiben konnten als Studienabbrecher, denen die Zulassung zum ursprünglich gewünschten Studienfach häufiger verwehrt geblieben ist (siehe Kapitel 6.1).

In Hinblick auf einzelne Zulassungsbedingungen zeigen sich bei einer Differenzierung nach Hochschulart allerdings auch Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen: So war sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen der Zugang zum gewählten Studienfach an Universitäten häufiger durch einen Numerus Clausus begrenzt als an Fachhochschulen (Abb. 6.11 und 6.12). Aufgrund des höheren Anteils von sprachwissenschaftlichen Studiengängen waren an Universitäten zudem von beiden Exmatrikuliertengruppen häufiger Fremdsprachennachweise zu erbringen. Studienabbrecher und Absolventen an Fachhochschulen mussten dagegen deutlich häufiger vor Studienaufnahme Praktika absolvieren. Während an Universitäten nur bei jeweils 7% der Studienabbrecher und Absolventen die Zulassung zum Studium an Praktika geknüpft war, sind an Fachhochschulen für 31% der Studienabbrecher und sogar 50% der Absolventen praktische Erfahrungen vor Studienbeginn für die Zulassung erforderlich gewesen.

Auch bei der Differenzierung nach Fächergruppen zeigt sich der oben beschriebene Befund, dass sich Absolventen häufiger als Studienabbrecher in zulassungsbegrenzten Studiengängen einschreiben konnten. Im Fächergruppenvergleich ist auffällig, dass sowohl die Universitäten als auch die Fachhochschulen an Studienabbrecher in der Fächergruppe Mathematik und Natur-

Abb. 6.10

Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart und ausgewählten Fächergruppen
Angaben in Prozent

Hochschulart/Fächergruppe	keine Zulassungsbedingung		mind. eine Zulassungsbedingung	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Universitäten insgesamt	39	24	61	76
Sprach-/Kulturwiss.	28	19	72	81
Wirtschafts-/Sozialwiss.	25	18	75	82
Mathematik/Naturwiss.	54	42	46	58
Ingenieurwiss.	56	(58)	44	(42)
Rechtswiss.	32	33	68	67
Fachhochschulen insgesamt	38	18	62	82
Sprach-/Kulturwiss.	29	(7)	71	(93)
Wirtschafts-/Sozialwiss.	59	*	41	*
Mathematik/Naturwiss.	38	(20)	62	(80)
Ingenieurwiss.	38	(21)	62	(79)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Abb. 6.11
Art der Zulassungsbedingung im letzten Studiengang bei Studienabbrechern und Absolventen an
Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Zulassungsbedingung	Insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Numerus Clausus						
Studienabbrecher	50	52	68	41	31	66
Absolventen	64	64	74	46	(23)	64
Aufnahmeprüfung						
Studienabbrecher	6	11	5	3	4	2
Absolventen	8	12	5	5	(5)	2
Aufnahmegespräch						
Studienabbrecher	1	0	0	1	2	0
Absolventen	3	2	2	1	(4)	1
Motivationsschreiben						
Studienabbrecher	3	3	5	3	2	5
Absolventen	8	5	9	15	(7)	5
Praktika						
Studienabbrecher	7	9	4	3	14	1
Absolventen	7	8	5	3	(24)	3
Fremdsprachennachweis						
Studienabbrecher	10	27	9	4	1	1
Absolventen	15	26	17	5	(4)	3
anderes						
Studienabbrecher	1	1	1	0	0	2
Absolventen	0	0	0	0	(1)	0

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

wissenschaften (54% bzw. 59%; Abb. 6.10) sowie in den universitären Ingenieurwissenschaften (56%) bei der Einschreibung mehrheitlich keine Zulassungsbedingung stellten. Gleiches gilt tendenziell auch für Absolventen der Ingenieurwissenschaften an Universitäten (58%). Offensichtlich sind die zugehörigen Studiengänge zu großen Teilen zulassungsfrei. Anders verhält es sich bei Studienabbrechern, die in einem ingenieurwissenschaftlichen Studium an Fachhochschulen eingeschrieben sind. Entsprechend dem Durchschnitt mussten 62% von ihnen mindestens eine Zulassungsbedingung erbringen, bevor sie das Studium aufnehmen konnten. In Hinblick auf die Art der Zulassungsbedingung werden Aufnahmeprüfungen und Fremdsprachennachweise von Studienabbrechern und Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften überproportional häufig als Zulassungsbedingung angeführt, während praktische Erfahrungen vor dem Studium überdurchschnittlich häufig von Studienabbrechern und Absolventen in den Wirtschafts-

Abb. 6.12

Art der Zulassungsbedingung im letzten Studiengang von Studienabbrechern und Absolventen an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben in Prozent

Zulassungsbedingung	Insgesamt	Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Numerus Clausus				
Studienabbrecher	40	58	29	33
Absolventen	57	(72)	*	(53)
Aufnahmeprüfung				
Studienabbrecher	4	3	1	4
Absolventen	9	(9)	*	(4)
Aufnahmegespräch				
Studienabbrecher	4	3	2	5
Absolventen	10	(15)	*	(7)
Motivationsschreiben				
Studienabbrecher	4	5	2	4
Absolventen	19	(24)	*	(14)
Praktika				
Studienabbrecher	31	27	9	40
Absolventen	50	(49)	*	(54)
Fremdsprachennachweis				
Studienabbrecher	4	8	2	2
Absolventen	7	(7)	*	(3)
anderes				
Studienabbrecher	1	2	0	1
Absolventen	2	(0)	*	(2)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

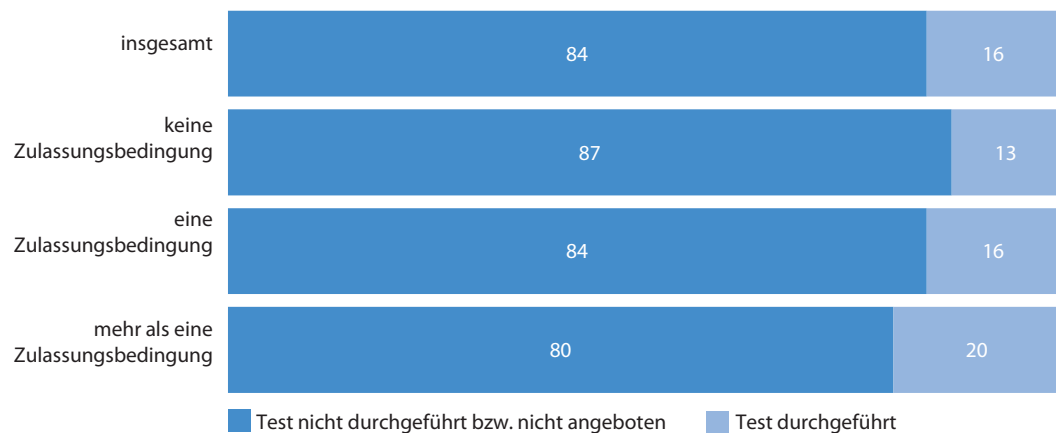
wissenschaften an Fachhochschulen sowie den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen und Universitäten gefordert wurden (Abb. 6.11 und 6.12). Zudem ist auffällig, dass eine Numerus Clausus-Grenze bei Studienabbrechern an beiden Hochschularten am häufigsten in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen bestand (Uni: 68%; FH: 58%), vergleichsweise selten dagegen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (Uni: 31%; FH: 33%). Dieser Befund lässt sich weitestgehend auch für Absolventen feststellen.

Aus den dargestellten Ergebnissen lässt sich Folgendes ableiten: Absolventen sind aufgrund ihrer besseren Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung deutlich häufiger in zulassungsbeschränkten Studiengängen eingeschrieben als Studienabbrecher. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden kann, dass Zulassungsbedingungen unmittelbar einen positiven Effekt

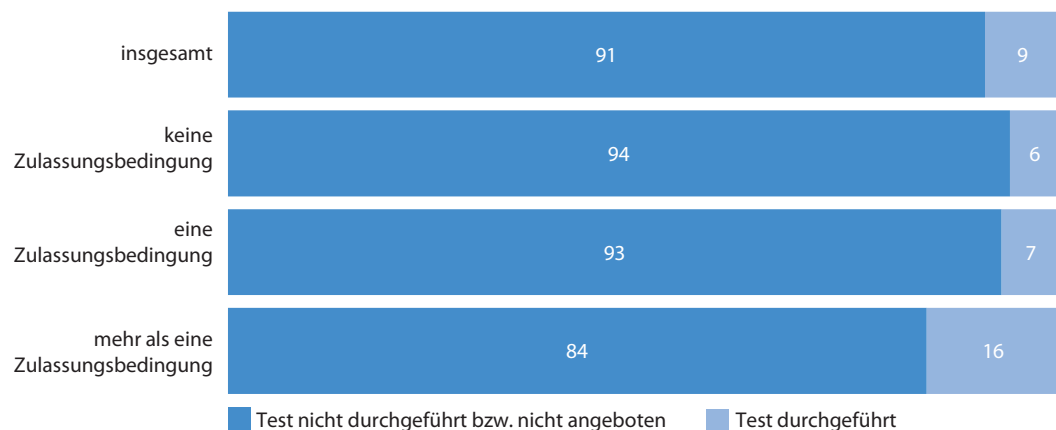
auf den Studienerfolg haben. Dieser Befund bedeutet vielmehr, dass in zulassungsbeschränkten Fächern im Vergleich zu zulassungsfreien Studiengängen leistungsstärkere Studierende zu finden sind, die mit besseren schulischen Voraussetzungen an die Hochschulen gelangen, wodurch ihnen die Bewältigung der Leistungsanforderungen, die dort an sie gestellt werden, in der Regel leichter fällt. Dies führt letztlich dazu, dass sich durch den Numerus Clausus als Zulassungsbedingung und der damit verbundenen Studienaufnahme von Studierenden mit guten schulischen Voraussetzungen die Studienerfolgsquote in den betreffenden Studiengängen erhöht. Die Studienaufnahme von Absolventen war zudem häufiger an mehr als eine Zulassungsbedingung geknüpft. Das heißt, neben dem Erfüllen eines Numerus Clausus waren sie auch in Bezug auf weitere Zugangsbedingungen wie Motivationsschreiben, Fremdsprachennachweis, Aufnahmegespräch oder Aufnahmeprüfung bei der Zulassung zum Studium erfolgreich. Es ist davon auszugehen, dass Zulassungsbedingungen, die über den Numerus Clausus hinausgehen, zum einen dazu beitragen, dass Studienbewerber sich zwangsläufig intensiver mit dem gewählten Studienfach und dessen

Abb. 6.13
Durchführung eines Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen
 nach Umfang der Zulassungsbedingungen im letzten Studiengang
 Angaben in Prozent

Studienabbrecher



Absolventen



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

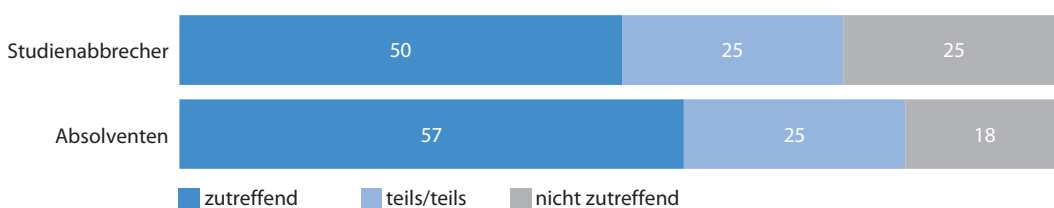
Anforderungen und Inhalten auseinandersetzen und zum anderen, dass die Eignung der Studienbewerber durch diese Eingangsvoraussetzungen in höherem Maße ermessen werden kann.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob vor dem Studium ein von der Hochschule angebotener Selbsttest zur fachlichen Eignung für den Studiengang durchgeführt wurde. Dabei ist auffällig, dass sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen jene häufiger an einem solchen Selbsttest teilgenommen haben, für deren Studiengang mindestens eine Zulassungsbedingung bestand (Abb. 6.13). Besonders hoch fallen die Anteile der Studienabbrecher und Absolventen mit durchgeführtem Selbsttest aus, wenn zwei oder mehr Zulassungsbedingungen im Studiengang vorausgesetzt waren (20% bzw. 16%). Studienabbrecher absolvierten vor Studienaufnahme insgesamt häufiger einen freiwilligen Eignungstest als Hochschulabsolventen (16% vs. 9%). Dieser Unterschied zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigt sich über alle betrachteten Fächergruppen hinweg. Der höchste Anteil an Studienabbrechern, die vor Studienaufnahme an einem Self Assessment teilnahmen, findet sich mit 23% in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen (tabellarisch nicht ausgewiesen). Möglicherweise hängt die vergleichsweise hohe Quote an Studienabbrechern, die an einem freiwilligen Eignungstest teilgenommen haben, mit der unterschiedlichen Studienfachwahl von Studienabbrechern und Absolventen zusammen. So war ein höherer Anteil an Studienabbrechern in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen immatrikuliert, die ihren Studienbewerbern mittlerweile häufig die Möglichkeit anbieten, an einem Selbsttest zur fachlichen Eignung teilzunehmen,⁵² um insbesondere für das Studium relevante Kenntnisse in Mathematik zu erkunden.⁵³

Abb. 6.14

Einschätzung des Ergebnisses des Selbsttests zur fachlichen Eignung bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße zutreffend“ bis 5 = „überhaupt nicht zutreffend“, Pos. 1+2, 3, 4+5, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

52 Eine Übersicht zu Self Assessments im MINT-Bereich findet sich auf der Homepage www.komm-mach-mint.de. Auch für andere Studiengänge, wie zum Beispiel in Psychologie, Betriebswirtschaftslehre oder Anglistik bieten einzelne Hochschulen entsprechende Eignungstests an (siehe dazu: www.abi.de).

53 Zudem könnte dieser Befund auch dadurch zustandekommen, dass im Land Baden-Württemberg die Quote an Studienabbrechern, die vor Studienaufnahme an einem solchen Selbsttest teilnahmen, besonders hoch ausfällt (46%). Dies hängt damit zusammen, dass in Baden-Württemberg seit dem Wintersemester 2011/12 für alle Studienbewerber von Studiengängen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Nachweis über die Teilnahme an einem fächerübergreifenden Selbsttest zur Studienorientierung eine verbindliche Voraussetzung für die Zulassung darstellt. Insbesondere Studienabbrecher sind aufgrund ihrer im Vergleich zu Absolventen kürzeren Studiendauer von dieser neu eingeführten Regelung betroffen, da sie zu einem deutlich höheren Anteil das Studium erst nach Einführung des verpflichtenden Selbsttests aufgenommen haben als Absolventen, die ihr Studium erfolgreich beendet haben und daher zu größeren Teilen aus früheren Studienanfängerjahrgängen stammen, d. h. deren Immatrikulation mehrheitlich vor dem Wintersemester 2011/12 erfolgt ist.

Um Anregungen zu erhalten, inwiefern solche Eignungstests die zu kontrollierenden Fähigkeiten auch wirklich erfassen können, wurden die betreffenden Exmatrikulierten befragt, ob sie das Ergebnis des Selbsttests rückblickend für zutreffend erachten. Dabei zeigt sich, dass diese Einschätzung von Studienabbrechern im Nachhinein seltener geteilt wird (Studienabbrecher: 50% vs. Absolventen: 57%; Abb. 6.14), obwohl sie häufiger als Absolventen vor dem Studium einen solchen Eignungstest durchgeführt haben. Jeder vierte Studienabbrecher, der an einem solchen Test teilgenommen hat, hält das Ergebnis rückblickend sogar für nicht bzw. überhaupt nicht zutreffend. Bei den Absolventen beläuft sich der entsprechende Anteil auf 18%. Dabei ist zu beachten, dass fachspezifische Eignungstests vermutlich sehr heterogen ausfallen und die darin abgefragten Aspekte in unterschiedlich starkem Maße mit den Anforderungen im jeweiligen Studiengang korrespondieren. Es ist daher davon auszugehen, dass diese Tests in Bezug auf ihre Aussage- und Prognosekraft von unterschiedlicher Qualität sind und nicht bei allen Studieninteressierten gleichermaßen dazu geeignet ist, individuell passende Unterstützung bei der Studienfachwahl zu geben.

7 Studieneingangsphase

7.1 Bewältigung des Studieneinstiegs

Die erfolgreiche Bewältigung des Studieneinstiegs stellt eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen eines Hochschulstudiums dar. Wird die Studienanfangsphase nicht oder nur unzureichend bewältigt, so kann dies weitreichende Folgen für den weiteren Studienverlauf haben und sogar bis zum Studienabbruch führen. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geführten Interviews mit Studienabbrechern⁵⁴ in Deutschland zeigen, dass Studienanfänger, die am Anfang des Studiums Probleme haben, sich an der Hochschule zurechtzufinden, häufig die Leistungsanforderungen, die bereits im ersten Semester an sie gestellt werden, nicht erfüllen können. Relevante Prüfungen, die in vielen Studiengängen bereits zu Beginn des Curriculums vorgesehen sind, werden nicht mitgeschrieben oder in spätere Semester verschoben und somit bereits am Studienanfang Leistungsdefizite angehäuft, die im weiteren Studienverlauf nachgeholt werden müssen und nicht selten zu einer Überforderungssituation führen.⁵⁵

Für Studienabbrecher ist die Studieneingangsphase problematischer verlaufen als für Absolventen. Insbesondere die Leistungsanforderungen am Studienanfang haben den Studienabbrechern deutlich häufiger Schwierigkeiten bereitet als den erfolgreich Examinierten. So fühlten sich Studienabbrecher am Studienbeginn mit Abstand häufiger vom fachlichen Niveau überfordert (35% vs. 23%; Abb. 7.1). Zudem bewältigten sie deutlich seltener als Absolventen das Arbeitspensum (48% vs. 60%). Darüber hinaus zeigt sich, dass ein weitaus höherer Anteil der Studienabbrecher bereits in den ersten Wochen des Studiums von den Studieninhalten enttäuscht ist (31% vs. 18%). Etwas häufiger fühlen sich Studienabbrecher zudem am Studienanfang orientierungslos (57% vs. 51%) und seltener von den Lehrenden ausreichend gut betreut (28% vs. 34%). Offensichtlich befanden sich Studienabbrecher häufiger als Absolventen schon im ersten Semester in einer komplexen Problemlage. Ob die Schwierigkeiten des Studieneinstiegs erfolgreich bewältigt

Abb. 7.1

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos 1+2, 3, 4+5, in Prozent

	in hohem Maße		teils/teils		überhaupt nicht	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Am Studienanfang ...						
... war ich orientierungslos .	57	51	19	21	24	28
... war ich vom fachlichen Niveau überfordert .	35	23	25	21	40	56
... konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen .	48	60	28	23	24	17
... war ich von den Studieninhalten enttäuscht .	31	18	26	26	43	56
... fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut .	28	34	29	32	43	34

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

54 Im Interesse der besseren Lesbarkeit wird in diesem Kapitel auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet, jedoch werden, wenn dies möglich ist, geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Anderenfalls schließt die gewählte männliche Sprachform eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

55 Heublein et al., 2015

werden, stellt eine wesentliche Weichenstellung für den Studienerfolg oder für eine Studienaufgabe dar. Der retrospektive Blick auf den Studienverlauf zeigt, dass sich für einen nicht geringen Teil der Studienabbrecher das Risiko einer erfolglosen Studienaufgabe schon zu Studienbeginn abgezeichnet hat.

Aus den Angaben der Exmatrikulierten zu den Erfahrungen, die sie in den ersten Wochen des Studiums machten, lassen sich mittels einer Faktoranalyse zwei Problemkonstellationen ermitteln.⁵⁶ Der erste Faktor gibt das Ausmaß der Überforderung in Bezug auf die Leistungsanforderungen am Studienanfang wieder, während der zweite Faktor für enttäuschte Studierwartungen am Studienfang und das Ausmaß der Orientierungslosigkeit steht.⁵⁷ In Bezug auf diese beiden faktoranalytisch gewonnenen Problemkonstellationen am Studienanfang – Leistungsprobleme einerseits sowie Orientierungslosigkeit und enttäuschte Studierwartungen andererseits – lässt sich feststellen, dass Studienabbrecher, die als entscheidenden Abbruchgrund Leistungsdefizite benennen, überdurchschnittlich häufig bereits in den ersten Wochen des Studiums von den Leistungsanforderungen überfordert sind (45%; Abb. 7.2). Hierbei ist anzumerken, dass die Gruppe der Studienabbrecher, die aus Leistungsgründen keinen Abschluss erreichte und bereits am Studienanfang von den Leistungsanforderungen überfordert war, mehrheitlich in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern eingeschrieben gewesen ist. So sind etwa zwei Drittel der betreffenden Studienabbrecher ursprünglich in einem Studiengang immatrikuliert gewesen, der zu diesen Fächergruppen gehört. Letztlich dürfte sich die unterschiedliche Überforderungssituation am Studienanfang demnach vor allem aus dem fächerspezifischen Anforderungsniveau ergeben. So fallen die Studienanforderungen in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften bereits zu Studienbeginn vergleichsweise hoch aus.⁵⁸ Bei Studienabbrechern, die ihre Hochschule aufgrund der Studienbedingungen ohne Examen verlassen, spielten dagegen enttäuschte Studierwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang eine vergleichsweise große Rolle (62%; Abb. 7.3). Auch bei einer Betrachtung der einzelnen Aspekte der Bewältigung des Studieneinstiegs fällt auf, dass Studienabbrecher, die ihr Studium wegen unzureichender Studienbedingungen vorzeitig beenden, in den ersten Wochen des Studiums deutlich häufiger orientierungslos waren (66%; nicht tabellarisch ausgewiesen) sowie überdurchschnittlich häufig die Betreuungssituation am Studienbeginn bemängeln (67%). Ebenso waren sie, wie auch die Gruppe der Studienabbrecher, die ihr Studium wegen Motivationsproblemen abbrechen, bereits zu Beginn des Studiums vergleichsweise häufig von den Studieninhalten enttäuscht (jeweils 44%).

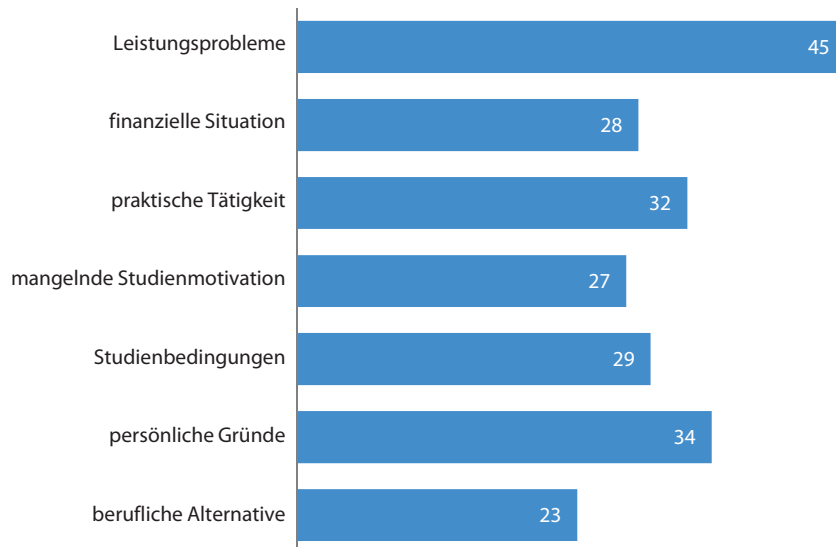
⁵⁶ In Abbildung A7.1 im Anhang sind die Ergebnisse der Faktoranalyse detailliert dargestellt.

⁵⁷ Hinter dem ersten Faktor, der das Ausmaß der Leistungsüberforderung am Studienanfang wiedergibt, stehen die Items „Am Studienanfang war ich vom fachlichen Niveau überfordert.“ und „Am Studienanfang konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen.“. Letzteres Item weist in der Faktoranalyse eine negative Ladung auf. Das bedeutet, Exmatrikulierte, die Leistungsprobleme am Studienanfang haben, geben seltener an, dass sie das Arbeitspensum in den ersten Wochen des Studiums gut bewältigen können. In den zweiten Faktor, der für enttäuschte Studierwartungen am Studienfang und das Ausmaß der Orientierungslosigkeit steht, fließen die drei Items „Am Studienanfang war ich von den Studieninhalten enttäuscht.“, „Am Studienanfang war ich orientierungslos.“ sowie „Am Studienanfang fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut.“. Letztgenanntes Item weist wiederum eine negative Faktorladung auf, d. h. Exmatrikulierte, die zu dieser zweiten Problemgruppe gehören, geben seltener an, dass sie mit der Betreuung der Lehrenden am Studienbeginn zufrieden sind.

⁵⁸ An den Universitäten ist über die Hälfte der Studienabbrecher aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern, die aus Leistungsgründen abbrechen, bereits am Studienanfang von den Leistungsanforderungen überfordert. An den Fachhochschulen trifft dies immerhin noch auf über zwei Fünftel der betreffenden Studienabbrecher zu.

Abb. 7.2**Überforderung durch Leistungsanforderungen am Studienanfang bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

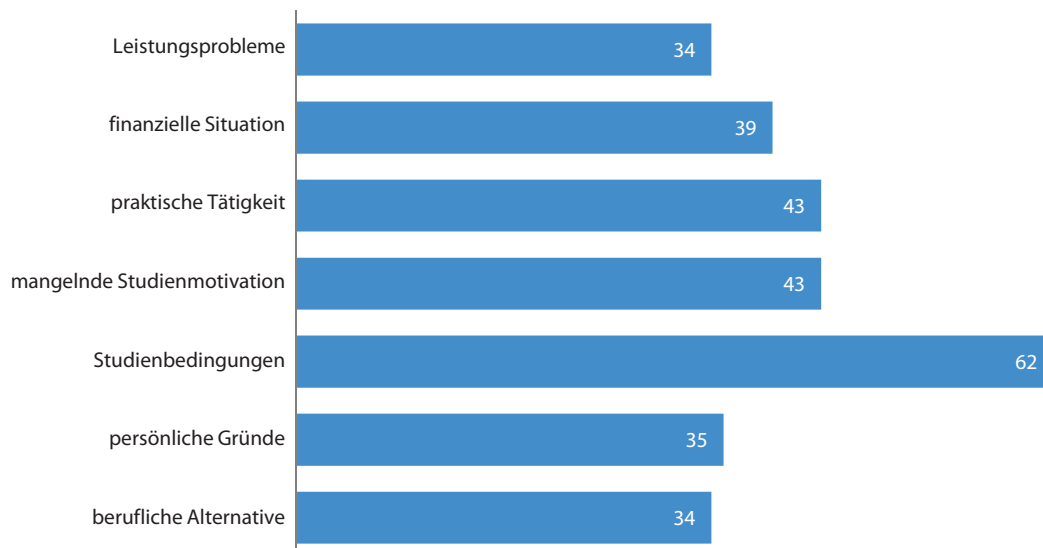
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 7.3**Enttäuschte Studienerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

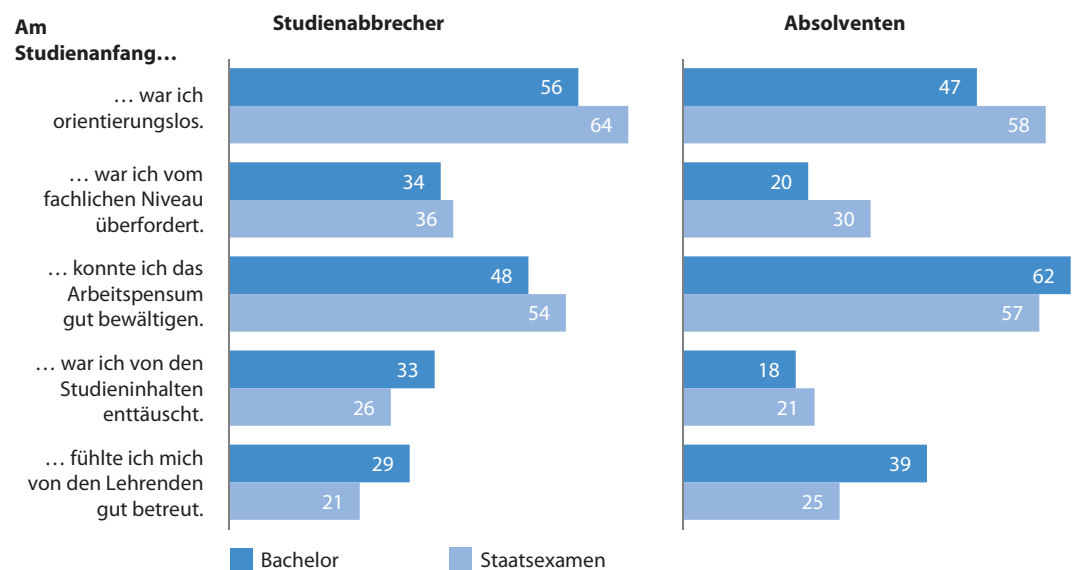
Unterschiede in der Bewältigung des Studieneinstiegs bestehen ebenfalls differenziert nach Abschlussart. Auch wenn sich bei Studienabbrechern durchgängig schon zu Studienbeginn mehr Probleme ergeben als bei Absolventen, so zeigt sich doch, dass im Staatsexamensstudium sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen am Studienanfang häufiger orientierungslos und selte-

ner mit der Betreuungssituation zufrieden waren als ihre Kommilitonen im Bachelorstudium (Abb. 7.4). Zudem ist bemerkenswert, dass Studienabbrecher aus Bachelorstudiengängen im Vergleich zu Studienabbrechern aus Staatsexamensstudiengängen am Studienanfang seltener das Arbeitspensum bewältigen konnten (48% vs. 54%). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Leistungsabfragen im Bachelorstudium in der Regel bereits in den ersten Semestern erfolgen und damit häufiger und früher als in Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen. Bachelorstudierende werden demnach relativ frühzeitig mit den Leistungsanforderungen in ihrem Studiengang konfrontiert, wodurch fachliche Defizite schneller zu Tage treten (siehe dazu Kapitel 4). Insbesondere Studienabbrecher, die mit fehlenden Studienvoraussetzungen ein Bachelorstudium begonnen haben, bekamen deshalb schon am Studienanfang Probleme mit der Bewältigung des Arbeitspensums. Ein anderes Bild zeigt sich bei den erfolgreich Examinierten. Bei ihnen fiel den Bachelorabsolventen die Bewältigung des Arbeitspensums in der Studieneingangsphase sogar etwas leichter als den Staatsexamensabsolventen (62% vs. 57%). Zudem fallen unter Absolventen in Staatsexamensstudiengängen die Anteile an fachlich Überforderten um zehn Prozentpunkte höher aus als in Bachelorstudiengängen (30% vs. 20%). Vor dem Hintergrund, dass Absolventen die Schule im Durchschnitt mit besseren Noten der Hochschulzugangsberechtigung verlassen (siehe Kapitel 6.2), ist davon auszugehen, dass sie häufiger ihr Studium fachlich gut vorbereitet aufnehmen als die betreffenden Studienabbrecher, so dass sie im Bachelorstudium – trotz frühzeitiger Leistungsabfrage – das Arbeitspensum am Studienanfang leichter bewältigen konnten. Zudem dürften sich die Unterschiede bei der Bewältigung des Studieneinstiegs zwischen Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart aber auch durch das differierende Fächerprofil ergeben und die damit zusammenhängenden unterschiedlich hohen Leistungsanforderungen in den verschiedenen Studienfächern.

Bei einer Fächergruppendifferenzierung zeigt sich in Bezug auf die beiden bereits oben beschriebenen Problemlagen am Studienanfang – Leistungsüberforderung sowie Orientierungslosigkeit und enttäuschte Studierenerwartungen –, dass Studienabbrecher der Mathematik und

Abb. 7.4

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen am Studienanfang vergleichsweise häufig von den Leistungsanforderungen überfordert waren, während Orientierungslosigkeit und enttäuschte Studierenerwartungen am Studienanfang bei Studienabbrechern der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Wirtschaftswissenschaften mit Abstand die größte Rolle spielten (Abb. 7.5 und 7.6). Ähnliche Befunde lassen sich für Absolventen konstatieren. Insgesamt zeigen sich in Hinblick auf die Leistungsüberforderung am Studienanfang bei Studienabbrechern und Absolventen nur geringe Differenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Studienabbrecher: Uni: 34%, FH: 33%; Absolventen: Uni: 22%, FH: 26%). Dagegen fällt auf, dass Exmatrikulierte an Fachhochschulen, unabhängig von ihrem Studienerfolg, deutlich seltener von Orientierungslosigkeit und enttäuschten Studierenerwartungen in den ersten Wochen des Studiums berichten als Exmatrikulierte an Universitäten (Studienabbrecher: FH: 33%, Uni: 42%; Absolventen: FH: 12%, Uni: 29%). Offensichtlich gelingt es

Abb. 7.5

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.
Studienabbrecher						
überfordert von Leistungsanforderungen	34	24	29	42	45	29
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	42	47	49	37	38	31
Absolventen						
überfordert von Leistungsanforderungen	22	14	17	33	(29)	25
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	29	35	28	21	(37)	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 7.6

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
überfordert von Leistungsanforderungen	33	24	38	38
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	33	38	35	27
Absolventen				
überfordert von Leistungsanforderungen	26	(25)	*	(26)
enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit	12	(15)	*	(9)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Studienanfängern an Fachhochschulen in höherem Maße, sich an der Hochschule zu orientieren, die Erfahrungen zu Studienbeginn mit der Betreuung durch die Lehrenden und die mit den Studieninhalten fallen bei ihnen besser aus. Sicherlich dürfte hierbei eine Rolle spielen, dass Fachhochschulen aufgrund geringerer Studierendenzahlen, höherer Lehrdeputate und eines stärker studierendenfokussierten Lehrverständnisses, eine intensivere Betreuung gewährleisten und individueller auf die Bedürfnisse von Studienanfängern eingehen können. Zudem sind die Fachhochschulen schon allein aufgrund ihrer meist relativ kleinen Größe für Studienanfänger überschaubarer, so dass sie von ihnen als weniger anonym erlebt werden und Orientierungsprobleme beim Studieneinstieg seltener auftreten.

Auch die fachliche Vorbereitung vor Studienaufnahme, wie z. B. Vorkenntnisse in Mathematik, Fähigkeiten in Zeitmanagement oder in selbständigem Arbeiten und Lernen wirken sich auf die Bewältigung des Studieneinstiegs aus. Vor allem in Hinblick auf Probleme bei der Bewältigung der Leistungsanforderungen und die Orientierungslosigkeit am Studienanfang zeigen sich signifikante Zusammenhänge zur fachlichen Vorbereitung. Mittels einer Korrelationsmatrix lässt sich die Beziehung mehrerer Variablen zur Bewältigung des Studieneinstiegs sowie zu den Vorkenntnissen in verschiedenen Bereichen auf einen Blick betrachten. Dabei wird vor allem ersichtlich, dass Studienabbrecher häufiger vom fachlichen Niveau überfordert waren und Probleme mit dem Arbeitspensum hatten, wenn ihre Vorkenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaften zu Studienbeginn nicht ausreichten (Abb. 7.7). Oder umgekehrt ausgedrückt: Je besser die Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften, desto seltener ergeben sich Probleme mit dem fachlichen Niveau und dem Arbeitspensum. Dies dürfte vor allem Studienabbrecher in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen betreffen, die – wie oben dargelegt – besonders häufig am Studienbeginn Leistungsprobleme haben. Die Korrelationsmatrix zeigt zudem, dass bei Studienabbrechern Probleme, das Arbeitspensum und das fachliche Niveau zu bewältigen, umso seltener auftraten, je besser ihre Vorkenntnisse im Zeitmanagement, selbständigen Arbeiten und Lernen sowie in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens waren. Je besser die Kenntnisse und Fähigkeiten in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens zu Studienbeginn, desto seltener fühlten sich Studienabbrecher in der Studieneinstiegsphase zudem orientierungslos.

Vor diesem Hintergrund ist auch eine Differenzierung nach Art der Schule, an der die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, von Interesse.⁵⁹ Studienabbrecher, die ihre Hoch-

Abb. 7.7

Korrelationsmatrix zur fachlichen Vorbereitung und ausgewählten Aspekten der Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern

Am Studienanfang...	ausreichende Vorkenntnisse und Fähigkeiten zu Studienbeginn						
	Mathe- matik	Natur- wiss.	Englisch	Deutsch	Zeitma- nagement	selbständiges Arbeiten und Lernen	Techniken wiss. Arbeitens
...war ich orientierungslos.	-0,12***	-0,05**	-0,02 *	-0,05**	-0,13***	-0,15***	-0,18 ***
...war ich vom fachlichen Niveau überfordert.	-0,33***	-0,35***	-0,14 ***	-0,13***	-0,19***	-0,20***	-0,20 ***
...hatte ich Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen.	-0,21***	-0,21 ***	-0,16 ***	-0,13***	-0,25***	-0,21***	-0,19 ***

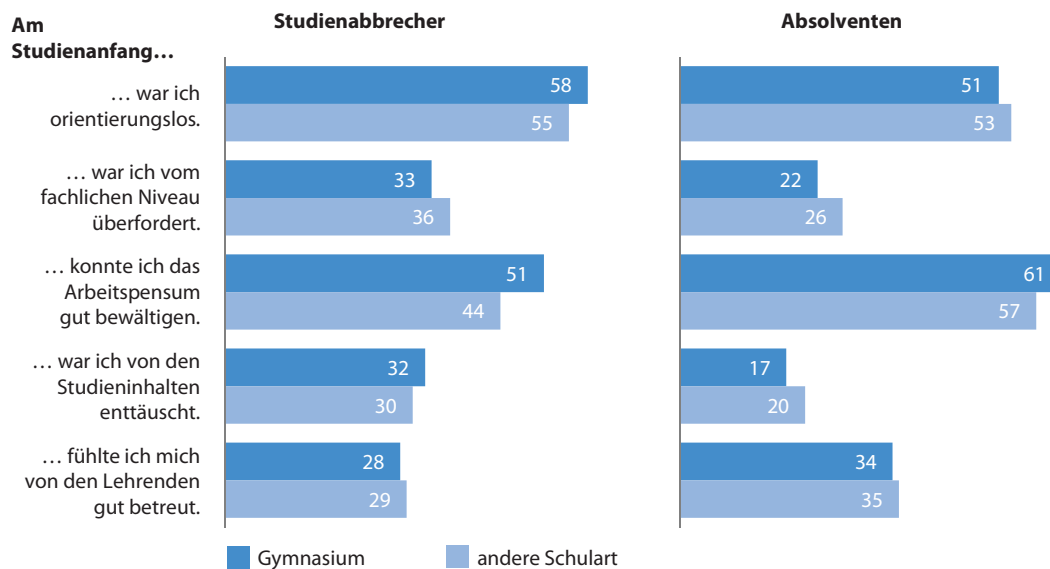
DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

59 Differenziert wird wie in Kapitel 6.1 zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium gegenüber allen anderen Schularten.

Abb. 7.8

Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen nach besuchter Schulart
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

schulzugangsberechtigung über einen nicht-gymnasialen Weg erworben haben, sind am Anfang des Studiums etwas häufiger vom fachlichen Niveau überfordert gewesen und hatten deutlich mehr Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen als jene, die ein Gymnasium besucht haben (Abb. 7.8). Dieser Befund lässt sich auch für Absolventen konstatieren.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Einfluss der schulischen Voraussetzungen – gemessen anhand der schulischen Abschlussnote – auf die Bewältigung der Leistungsanforderungen am Studienbeginn. Es zeigt sich, dass unter Berücksichtigung der Durchschnittsnote am Schulende Studienabbrecher mit schlechteren schulischen Leistungen (Note > 2,5) deutlich häufiger Probleme mit den Leistungsanforderungen am Studienanfang hatten als Studienabbrecher, die mit besseren schulischen Voraussetzungen (Note ≤ 2,5) ihr Studium aufnahmen (36% vs. 27%; nicht tabellarisch ausgewiesen).⁶⁰ Zudem hatten Absolventen mit schlechteren Schulleistungen (Note > 2,5) weniger leistungsbezogene Probleme beim Studieneinstieg als Studienabbrecher mit besseren schulischen Abschlussnoten (Note ≤ 2,5; 21% vs. 27%). Dieser Befund bedeutet, dass, unabhängig von den schulischen Leistungen, eine möglichst erfolgreiche Bewältigung der Leistungsanforderungen zu Studienbeginn zu den Voraussetzungen eines gelingenden Studiums gehört.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Leistungsanforderungen am Studienanfang Studienabbrechern deutlich häufiger Probleme bereitet haben als Absolventen. Diese Differenzen zwischen den Exmatrikulierengruppen dürften sich zum Teil auch aus den unterschiedlichen Fächerprofilen von Studienabbrechern und Absolventen ergeben. So kommen Studienabbrecher überproportional häufig aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern, die sich durch höchste Leistungsanforderungen vom ersten Semester an auszeichnen. Umfangreiche Vorkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaft sowie Fähigkei-

⁶⁰ In diese Berechnung, der eine Differenzierung der Exmatrikulierten nach der schulischen Abschlussnote zugrunde liegt, wurden nur diejenigen einbezogen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben haben. Dadurch kann von vergleichbaren Bedingungen beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ausgegangen werden, Notendifferenzen zwischen den verschiedenen Schularten können ausgeschlossen werden.

ten im Zeitmanagement und hinsichtlich selbständigen Arbeitens und Lernens sind notwendig, um beim Studieneinstieg das fachliche Niveau und das Arbeitspensum zu bewältigen. Zwischen dem schulischen Kenntnis- und Fähigkeitsstand sowie der Bewältigung der Studieneingangsphase zeigt sich ein klarer Zusammenhang. Dabei sollte allerdings auch beachtet werden, dass sich dieser Zusammenhang vor allem bei bestimmten Schulformen ergibt. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer anderen Schulform erworben haben als an einem Gymnasium, können bereits am Studienanfang häufiger als andere den Leistungsanforderungen nicht Stand halten. Die Gefahr eines Studienabbruchs ist für sie größer. Offensichtlich gelingt es den betreffenden Schularten noch nicht in gleichem Maße wie den Gymnasien, ihre Schulabgänger auf das fachliche Anforderungsniveau an den Hochschulen vorzubereiten.

7.2 Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn

Die dargestellten Befunde liefern Indizien dafür, inwiefern spezielle Angebote am Studienbeginn fehlende schulische Voraussetzungen ausgleichen können und damit zu einer erfolgreichen Bewältigung des Studieneinstiegs beitragen. Entscheidend ist hierbei eine fächergruppenbezogene Differenzierung, da ein Teil der abgefragten Angebote nur für bestimmte Studienfächer relevant ist, wie z. B. die Teilnahme an Brückenkursen für Mathematik.

So wurden Kurse zu Methoden der Studienorganisation sowie zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens an Universitäten überproportional häufig von Studienabbrechern der Sprach- und Kulturwissenschaften, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der Rechtswissenschaften wahrgenommen, an Fachhochschulen von Studienabbrechern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Abb. 7.9 und Abb. 7.10). Dagegen werden Vorkurse für Mathematik vor allem in den sogenannten MINT-Fächern angeboten. Von den Studienabbrechern der Ingenieurwissenschaften an Universitäten sowie der Mathematik und Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen hat die Hälfte vor Studienbeginn an einem Mathematikbrückenkurs teilgenommen. Bei Studienabbrechern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten beläuft sich der entsprechende Anteil auf 39%. Auch von den Studienabbrechern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen nutzte immerhin jeweils noch rund ein Drittel einen Brückenkurs für Mathematik. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Rechtswissenschaften sind Vorkurse für Mathematik in der Regel nicht von Relevanz. Nur in bestimmten Studiengängen wie zum Beispiel in Psychologie spielen sie eine Rolle, so dass dementsprechend die Beteiligung an einem solchen Angebot bei den betreffenden Studienabbrechern dieser Fächergruppe vergleichsweise gering ausfällt (7% bzw. 3%). An anderen Brückenkursen beispielsweise zu Informatik oder Naturwissenschaften nahmen überdurchschnittlich häufig Studienabbrecher in mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen an Fachhochschulen teil. Bei Absolventen weisen die dargelegten Befunde insgesamt in eine ähnliche Richtung, allerdings haben Absolventen über alle Fächergruppen hinweg häufiger Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens besucht, während insbesondere Studienabbrecher in universitären Wirtschaftswissenschaften sowie in Mathematik und Naturwissenschaften häufiger an Brückenkursen für Mathematik teilgenommen haben. Bemerkenswert ist zudem, dass bei Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten die Teilnahme an anderen Vorkursen deutlich höher ausfällt als bei den betreffenden Studienabbrechern dieser Fächergruppen.

An Universitäten wie Fachhochschulen nahmen über alle Fächergruppen hinweg Absolventen häufiger als Studienabbrecher an Kursen zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens teil

Abb. 7.9
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn an
Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.
Studienabbrecher						
Kennenlernveranstaltungen	72	66	79	71	76	80
Erstsemester-Tutorien	68	65	73	66	69	73
Mentorenprogramm	20	14	22	21	26	26
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	19	21	18	16	16	25
Kurs zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	30	41	38	21	14	40
Brückenkurs für Mathematik	27	7	31	39	50	3
andere Brückenkurse	6	3	3	7	10	3
Absolventen						
Kennenlernveranstaltungen	73	67	80	72	(69)	80
Erstsemester-Tutorien	64	63	70	61	(70)	79
Mentorenprogramm	15	11	16	18	(31)	14
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	16	19	19	13	(14)	14
Kurs zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	44	52	56	27	(12)	46
Brückenkurs für Mathematik	17	7	20	31	(54)	1
andere Brückenkurse	4	24	20	24	(11)	0

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

(Uni: 44% vs. 30%; FH: 34% vs. 23%). An den Fachhochschulen fallen bei Absolventen zudem die Teilnahmequoten von Kennenlernveranstaltungen (72% vs. 60%) und Erstsemester-Tutorien (67% vs. 63%) höher aus als bei Studienabbrechern. Für alle anderen abgefragten Angebote zu Studienbeginn zeigt sich an beiden Hochschularten jedoch keine generell höhere Teilnahme der Absolventen. Diese Befunde sind überraschend, da sich die naheliegende Vermutung, dass Absolventen häufiger entsprechende Angebote zu Studienbeginn genutzt haben und auch aus diesem Grund das Studium besser bewältigen konnten, demnach nur in begrenztem Umfang bestätigt. Nur in Bezug auf die Teilnahme von Kursen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens lassen sich größere Differenzen konstatieren, Studienabbrecher nutzten dieses Angebot – wie oben dargelegt – seltener. Möglicherweise ist diese unterschiedliche Inanspruchnahme von Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten ein Hinweis auf das unterschiedliche Ausmaß an eigenaktivem Studierverhalten von Studienabbrechern und Absolventen (siehe Kapitel 8). Die unterschiedliche Nutzung von Kursen zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens könnte jedoch auch fachbedingt sein, da nicht in allen Fachkulturen entsprechende Angebote gleichermaßen bestehen.

Insgesamt kann – auch wenn die Differenzen bei der Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn zwischen Studienabbrechern und Absolventen eher gering ausfallen – daraus jedoch nicht gefolgert werden, dass diese Angebote keinen Beitrag zum Studienerfolg leisten. Ohne entsprechende Maßnahmen und Angebote zur besseren Bewältigung des Studieneinstiegs könnte die Zahl der Studienabbrecher noch größer sein. Gleichwohl muss es bedenklich stimmen, dass in

Abb. 7.10
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Angeboten zu Studienbeginn an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Studienabbrecher				
Kennenlernveranstaltungen	60	58	58	62
Erstsemester-Tutorien	63	58	70	63
Mentorenprogramm	15	17	17	13
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	17	20	13	14
Kurs zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	23	38	17	15
Brückenkurs für Mathematik	43	27	53	50
andere Brückenkurse	13	11	16	13
Absolventen				
Kennenlernveranstaltungen	72	(78)	*	(67)
Erstsemester-Tutorien	67	(76)	*	(68)
Mentorenprogramm	11	(23)	*	(5)
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	18	(31)	*	(12)
Kurs zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	34	(45)	*	(21)
Brückenkurs für Mathematik	39	(23)	*	(53)
andere Brückenkurse	5	(0)	*	(10)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

einem Teil der hier ausgewiesenen Fächergruppen mitunter sogar die Hälfte der Studienabbrecher solche intensiven Angebote wie Brückenkurse für Mathematik oder Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in Anspruch nahm, dies aber offensichtlich nicht dazu geführt hat, dass sie auch einen Abschluss im gewählten Studienfach erreichten.

Zu den Gründen für diese unbefriedigende Situation liefern die Urteile der Exmatrikulierten über die Nützlichkeit der Angebote zu Studienbeginn wichtige Indizien. Es zeigt sich, dass die Nützlichkeit dieser Angebote von den Absolventen fast durchgängig besser eingeschätzt wird als von den Studienabbrechern (Abb. 7.11). Offensichtlich gelang es den Studienabbrechern in geringerem Maße als den Absolventen, sich diese Angebote so zu erschließen, dass sie für sie bei der Bewältigung des Studienbeginns hilfreich waren. Nicht allein die Teilnahme an Angeboten zu Studienbeginn ist schon ausreichend, viele Maßnahmen erweisen sich nur dann als gewinnbringend, wenn sich die Teilnehmer auch aktiv einbringen. Von dieser Einschätzung einer geringeren Nützlichkeit für Studienabbrecher gibt es nur wenige Ausnahmen. Lediglich die Nützlichkeit von Brückenkursen für Mathematik, an denen wie oben dargestellt Studienabbrecher häufiger teilgenommen haben, schätzen diese etwas besser ein als Absolventen (55% vs. 49%). Als am hilfreichsten bewerteten Studienabbrecher wie Absolventen die Erstsemester-Tutorien (68% bzw. 76%) gefolgt von Kennenlernveranstaltungen (61% bzw. 73%). An dritter Stelle stehen jeweils Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (Studienabbrecher: 58%; Absolventen: 62%).

Abb. 7.11

Einschätzung der Nützlichkeit von Angeboten zu Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr nützlich“ bis 5 = „überhaupt nicht nützlich“, 1+2, 3, 4+5, in Prozent

	nützlich		teils/teils		nicht nützlich	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Kennenlernveranstaltungen	61	73	21	15	73	12
Erstsemester-Tutorien	68	76	20	15	12	9
Mentorenprogramm	49	56	18	15	33	29
Kurs zu Methoden der Studienorganisation	49	55	25	23	26	22
Kurs zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	58	62	22	21	20	17
Brückenkurs für Mathematik	55	49	17	20	28	31
andere Brückenkurse	49	(57)	21	(27)	30	(16)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Unter Berücksichtigung der Mathematikleistungen zu Schulende zeigt sich, dass an Brückenkursen für Mathematik jene Studienanfänger noch zu wenig teilnehmen, die eine solche Hilfestellung zu Studienbeginn besonders dringend benötigen.⁶¹ So haben Studienabbrecher wie Absolventen, die am Schulende gute bis sehr gute Leistungen in Mathematik aufweisen (Note $\leq 2,5$; 46% bzw. 33%; Abb. 7.12), häufiger studienvorbereitende Mathematikurse besucht als jene mit mittleren bis schlechten Mathematiknoten (Note $> 2,5$; 38% bzw. 26%). Das gilt auch für Studienabbrecher und Absolventen, die den Leistungskurs Mathematik in der schulischen Oberstufe belegten. Auch sie beteiligten sich häufiger an Brückenkursen für Mathematik (49% bzw. 35%; Abb. 7.13) als ihre Kommilitonen, die andere Leistungskurse belegt haben (38% bzw. 28%).⁶² Diese Befunde bedeuten, dass Studienanfänger, die sich mit einer vergleichsweise schlechten schulischen Mathematikvorbereitung in Studiengänge einschreiben, für die Mathematikkenntnisse von hoher Relevanz sind, seltener an Brückenkursen für Mathematik teilnehmen als Studienanfänger mit besserer schulischer Mathematikvorbildung. Während Absolventen, die trotz vergleichsweise schlechter schulischer Mathematikvorkenntnisse keinen entsprechenden Brückenkurs besucht haben, durch angemessenes Studienverhalten jedoch erfolgreich zum Studienabschluss gelangten, trifft dies auf die betreffenden Studienabbrecher nicht zu.

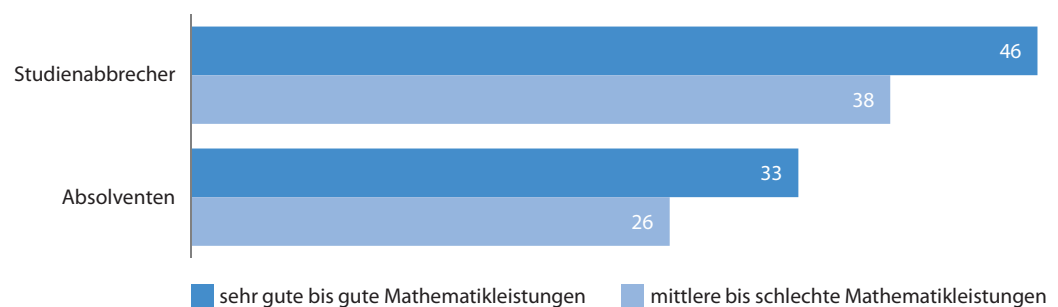
Bei einer Prüfung der Frage, inwiefern die Nutzung der Angebote zu Studienbeginn zu einer erfolgreichen Bewältigung des Studieneinstiegs beiträgt, lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einzelnen Angeboten zu Studienbeginn und den Erfahrungen in den ersten Wochen des Studiums konstatieren. Es ist davon auszugehen, dass die untersuchten Studieneinstiegsangebote im Allgemeinen nicht zu einer besseren Bewältigung des Studienanfangs beitragen. Dies gilt auch für Mathematikbrückenkurse, deren Nutzung nicht dazu geführt hat, dass Stu-

⁶¹ Betrachtet werden hierfür nur Studienabbrecher und Absolventen aus Fächergruppen, in denen die Teilnahme an Mathematikbrückenkursen fachlich relevant ist bzw. entsprechende Kurse angeboten werden. Einbezogen werden daher an Universitäten und Fachhochschulen Studienabbrecher und Absolventen der Wirtschaftswissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften. Alle anderen Studienabbrecher und Absolventen werden aus der Analyse ausgeschlossen.

⁶² Auch hierbei werden wiederum nur jene Fächergruppen betrachtet, für die Vorkurse in Mathematik von Relevanz sind (Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften).

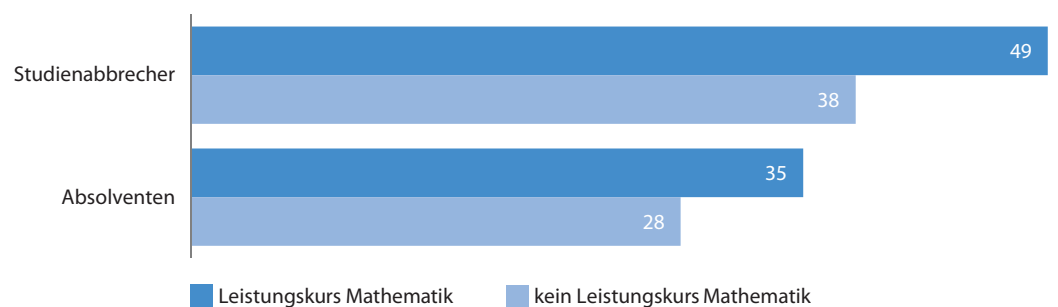
dienabbrecher und Absolventen in den betreffenden Studienfächern am Beginn ihres Studiums das Arbeitspensum oder das fachliche Niveau besser bewältigen konnten. Auch in Bezug auf die Einschätzung der Nützlichkeit der Studieneinstiegsangebote und die Bewältigung des Studienanfangs zeigen sich keine nennenswerten Korrelationen. Wie oben dargestellt bedeuten diese Befunde jedoch nicht, dass auf spezifische Angebote zu Studienbeginn verzichtet werden kann. Lediglich lässt sich konstatieren, dass die Teilnahme an Studieneinstiegsangeboten denjenigen Studienabbrechern und Absolventen, die entsprechende Kurse und Veranstaltungen wahrgenommen haben, im Vergleich zu jenen, die diese Angebote nicht genutzt haben, zu keiner besseren Ausgangssituation für ihr Studium verholfen hat.

Abb. 7.12
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Mathematikleistungen zum Schulende
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 7.13
Teilnahme von Studienabbrechern und Absolventen an Brückenkursen für Mathematik nach Belegung des Leistungskurses Mathematik bei Erwerb der Hochschulreife
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

7.3 Informationsstand bei Studienbeginn

In der Regel nehmen Studienanfänger ihr Studium mit bestimmten Erwartungen auf, beispielsweise in Bezug auf fachliche Inhalte, Studienbedingungen, ihre persönliche Eignung oder spätere berufliche Aussichten. Werden diese Erwartungen enttäuscht, müssen die Studierenden ihre Vorstellungen revidieren und sich an die unvorhergesehene Situation anpassen. Gelingt ihnen dies nicht, so kann es passieren, dass Probleme, die durch Informationsdefizite noch vor oder dann spätestens in der Studieneingangsphase entstehen, langfristig zu einem Studienfachwechsel, Hochschulwechsel oder sogar einem Studienabbruch führen. Dagegen können Studienanfänger, die

sich vor Studienaufnahme ein umfassendes und realistisches Bild von ihrem Studiengang machen, den Einstieg ins Studium besser bewältigen, möglicherweise auch, weil sie auf Grundlage der Informationen, die sie vor Studienbeginn einholen, ihre Studienfachwahl bewusster treffen oder ihre Studienwahl entsprechend anpassen.

Der Informationsstand vor Aufnahme des Studiums fällt sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen nicht allzu hoch aus. Die entsprechenden Anteile derjenigen, die sich nach eigenem Urteil über einzelne Aspekte des Studiums ausreichend informierten, überschreitet kaum die 50%-Marke. Das bedeutet, sowohl die Mehrheit der Studienabbrecher als auch der Absolventen hält vor dem Hintergrund konkreter Studiererfahrungen ihren Informationsstand bei Studienbeginn für zu gering oder sogar für nicht ausreichend. Die gleichermaßen negativen Urteile von Absolventen sprechen dafür, dass es bei Studienabbrechern zu keinen retrospektiven Korrekturen ihrer Einschätzung der Informationssituation gekommen ist.

Der Informationsstand von Studienabbrechern und Absolventen unterscheidet sich dabei vor allem in Hinblick auf zwei Aspekte. So sind Studienabbrecher vor Beginn des Studiums seltener als Absolventen über ihre persönliche Eignung für den gewählten Studiengang informiert gewesen (45% vs. 55%; Abb. 7.14), dagegen geben sie aber häufiger an, in ausreichendem Maße über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang Bescheid gewusst zu haben (54% vs. 48%). Diese Ergebnisse korrespondieren auch mit den weiter oben beschriebenen Befunden, dass Hochschulabsolventen häufiger intrinsische Motive für ihre Studienfachwahl anführen, während Studienabbrecher häufiger auf extrinsische Motive verweisen (siehe Kapitel 6.1). Das Informationsverhalten vor Studienbeginn hängt offensichtlich auch davon ab, welche Motive der Studienfachwahl zugrunde liegen. So zeigt sich, dass Studienanfänger mit extrinsischer Motivation häufiger ausreichend über berufliche Aspekte informiert sind, während intrinsisch Motivierte häufiger Kenntnisse über ihre persönliche Eignung haben. Über die Aspekte der persönlichen Eignung und der beruflichen Aussichten hinaus verfügten Studienabbrecher wie Absolventen bei Studienbeginn jedoch über einen ähnlichen Informationsstand. Es zeigt sich zudem, dass der Grad der Informiertheit vor Studienbeginn – gemessen an der Anzahl der Aspekte, über die Informationen eingeholt werden – bei beiden Exmatrikuliertengruppen gleich ausfällt. Offensichtlich ist für den Studienerfolg nicht die Menge bzw. die Quantität an Informationen von Belang, sondern zum einen, dass die Informationen eine realistische Einschätzung zum Beispiel zu den Leis-

Abb. 7.14

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, 3, 4+5, in Prozent

	ausreichend		teils/teils		nicht ausreichend	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	44	46	27	25	29	29
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	45	55	31	25	24	20
Studienbedingungen an der Hochschule	36	33	30	27	34	40
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	32	34	31	29	37	37
fachliche Inhalte des Studienganges	41	43	31	30	28	27
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	54	48	24	26	22	26

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

tungsanforderungen oder der persönlichen Eignung zulassen und zum anderen, dass Defizite zu den einzelnen Aspekten des Studiums zügig behoben werden, damit sie zu keiner Wandlung in der Studienentschlossenheit und Studienmotivation führen. Zudem lässt sich aus den Befunden schließen, dass es für Studienberechtigte wichtig ist, ihre persönliche Eignung für den gewählten Studiengang zu prüfen und entsprechende Informationen vor Studienbeginn einzuholen – auch bei vordergründig extrinsisch motivierter Studienwahl.

Studienabbrecher an Fachhochschulen schätzen ihren Informationsstand vor Studienbeginn besser ein als Studienabbrecher an Universitäten (Abb. 7.15 und Abb. 7.16). Besonders deutlich ist der Unterschied hinsichtlich der beruflichen Aussichten: Während sich an den Fachhochschulen 63% der Studienabbrecher diesbezüglich gut informiert fühlten, sind es an den Universitäten lediglich 51% gewesen. Dies ist im Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Fächerprofil der Hochschularten zu sehen. So fällt an Universitäten der Anteil an Studiengängen ohne klares Berufsbild höher aus als an Fachhochschulen. Die trifft beispielsweise auf die meisten Studiengän-

Abb. 7.15
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.	Rechtswiss.
Studienabbrecher						
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	43	51	36	42	38	34
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	45	53	40	45	41	34
Studienbedingungen an der Hochschule	34	34	32	33	38	31
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	31	33	25	27	34	36
fachliche Inhalte des Studienganges	41	35	40	43	42	42
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	51	41	52	52	61	56
Absolventen						
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	45	43	48	46	(48)	33
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	54	58	53	53	(54)	33
Studienbedingungen an der Hochschule	31	26	37	33	(31)	29
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	28	32	33	(35)	25
fachliche Inhalte des Studienganges	41	34	42	45	(48)	36
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	46	37	43	44	(70)	63

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Abb. 7.16
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn an Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Insgesamt	Fächergruppe		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wiss.
Studienabbrecher				
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	46	58	45	38
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	46	52	47	41
Studienbedingungen an der Hochschule	41	38	42	42
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	34	38	33	32
fachliche Inhalte des Studienganges	44	48	43	43
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	63	59	63	67
Absolventen				
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	54	(61)	*	(54)
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	59	(61)	*	(55)
Studienbedingungen an der Hochschule	46	(43)	*	(38)
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	45	(43)	*	(45)
fachliche Inhalte des Studienganges	58	(49)	*	(61)
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	67	(63)	*	(72)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

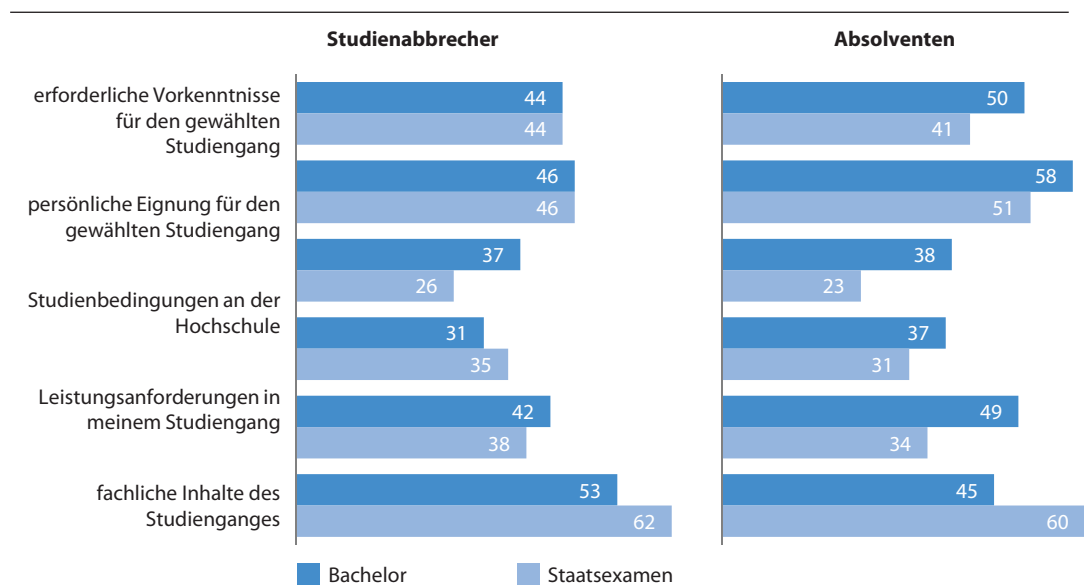
ge der Sprach- und Kulturwissenschaften zu, die ausschließlich an Universitäten zu finden sind. Auch über die Studienbedingungen waren Studienabbrecher von Fachhochschulen vor Beginn ihres Studiums besser informiert als jene von Universitäten (41% vs. 34%). Eine Ausnahme bildet nur die Informiertheit über die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang. Hier sind die Differenzen zwischen den Studienabbrechern der Universitäten und Fachhochschulen marginal. Bei den Absolventen fallen die Unterschiede zwischen den Hochschularten durchweg sehr groß aus. So waren Absolventen von Fachhochschulen vor Studienbeginn über alle abgefragten Aspekte deutlich besser informiert als Absolventen von Universitäten.

Auch der Fächergruppenvergleich zeigt, dass Studienabbrecher in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von Fachhochschulen besser informiert ihr Studium aufnahmen als die betreffenden Studienabbrecher von Universitäten. Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in Ingenieurwissenschaften zeigen nach Hochschulart hingegen kaum Unterschiede beim Informationsstand. Lediglich in Bezug auf die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang waren Studienabbrecher aus mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an Fachhochschulen häufiger ausreichend informiert als die betreffenden Studienabbrecher an Universitäten. Zudem ist auffällig, dass sich Studienabbrecher in Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten vor Studienbeginn vergleichsweise häufig mit den erforderlichen Vorkenntnissen und der persönlichen Eignung für den gewählten Studiengang auseinandergesetzt haben.

Studienabbrecher aus Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen waren bei Studienbeginn über die erforderlichen Vorkenntnisse und die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang in ähnlicher Weise informiert (Abb. 7.17). Jedoch unterscheidet sich der Informationsstand bei weiteren abgefragten Aspekten. So waren Studienabbrecher, die sich aus einem Bachelorstudium exmatrikulieren, vorab deutlich häufiger über die Studienbedingungen an der Hochschule informiert (Studienabbrecher aus Bachelorstudium: 37% vs. Studienabbrecher aus Staatsexamensstudium: 26%) und etwas häufiger über die fachlichen Inhalte des Studienganges (42% vs. 38%). Studienabbrecher, die ursprünglich das Staatsexamen angestrebt haben, schätzen ein, dass sie dagegen häufiger über die beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang Bescheid wussten (53% vs. 62%). Dies ist naheliegend, da die mit einem Staatsexamen abschließenden Fächergruppen wie Medizin, Pharmazie, Rechtswissenschaften und Lehramtsstudiengänge häufiger mit konkreten Berufsvorstellungen verbunden sind. Studienabbrecher aus Staatsexamensstudiengängen setzten sich vor Studienaufnahme zudem etwas intensiver mit den Leistungsanforderungen im gewählten Studiengang auseinander (31% vs. 35%). Bei den erfolgreich Examinierten liegt der Informationsstand der Bachelorabsolventen fast durchweg deutlich über dem Stand der Staatsexamensabsolventen. Nur in Bezug auf die beruflichen Aussichten haben Absolventen aus Staatsexamensstudiengängen deutlich häufiger über ausreichend Informationen verfügt (45% vs. 60%).

Abb. 7.17

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Abschlussart
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2 = „ausreichend informiert“, in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Interessant ist hinsichtlich des Informationsstandes vor Studienbeginn auch eine Differenzierung nach besuchter Schulart (d. h. Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium gegenüber anderen Schularten und Zugangswegen). Hierbei zeigt sich vor allem, dass Absolventen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen nicht-gymnasialen Weg erworben haben, vor Studienbeginn deutlich häufiger ihre persönliche Eignung für den gewählten Studiengang prüfen als die betreffenden Studienabbrecher, die an einer anderen Schulart als an einem Gymnasium ihren Abschluss gemacht haben (60% vs. 46%; Abb.7.18). Auch über die Leistungsanforderungen (38% vs. 31%) und die fachlichen Inhalte des Studienganges (47% vs. 42%) war diese

Gruppe an erfolgreich Examinierten, die über nicht-gymnasiale Schularten wie z. B. eine Berufshochschule oder eine Fachhochschule an die Hochschule gelangt sind, überdurchschnittlich gut informiert. Offensichtlich sind unter den Studienberechtigten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über einen anderen Weg als das Abitur erworben haben, jene erfolgreicher, die ihre persönliche Eignung für das gewählte Studienfach vor Studienbeginn ausreichend reflektieren und ihre individuellen Voraussetzungen mit den Studienanforderungen abgleichen. In Bezug auf die Prüfung der persönlichen Eignung trifft dieser Befund auch für Exmatrikulierte mit gymnasialer Schulbildung zu. So zeigt sich, dass sich Absolventen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium erworben haben, ebenfalls deutlich besser vor Studienaufnahme über die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang informiert hatten als Studienabbrecher mit gymnasialer Schulbildung (54% vs. 45%).

Abb. 7.18
Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach besuchter Schulart
 Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

	Gymnasium		andere Schulart	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	43	47	44	45
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	45	54	46	60
Studienbedingungen an der Hochschule	36	32	36	34
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	33	31	38
fachliche Inhalte des Studienganges	41	42	42	47
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	53	48	56	52

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Das Ausmaß an unzureichender Information vor Aufnahme des Studiums unterscheidet sich teilweise nach den ausschlaggebenden Gründen des Studienabbruchs, jedoch fallen die Differenzen in der Regel nicht allzu hoch aus (Abb. 7.19). Vergleichsweise schlecht waren jene Studienabbrecher informiert, die ihr Studium in erster Linie aufgrund mangelnder Studienmotivation vorzeitig beenden. Jeweils etwa ein Drittel der betreffenden Studienabbrecher war über die einzelnen Aspekte des Studiums wenig oder überhaupt nicht informiert. Vor allem in Bezug auf die persönliche Eignung für den gewählten Studiengang, die fachlichen Inhalte und die beruflichen Aussichten verfügten sie im Vergleich zu anderen Studienabbrechern vergleichsweise über zu wenige Informationen. Mangelnde Kenntnisse über das gewählte Studienfach begünstigen offensichtlich unzutreffende Erwartungen, die zu einer Verringerung der Studienmotivation beitragen, es sei denn, die betreffenden Studierenden können sich im Studium mit den gegebenen Bedingungen und Aussichten identifizieren. Studienabbrecher, die aus Leistungsschwierigkeiten keinen Abschluss erreichen, waren auch am häufigsten unzureichend über die Leistungsanforderungen im Studiengang informiert. 40% dieser Studienabbrecher geben an, im Vorfeld ihres Studiums nicht gewusst zu haben, welche Ansprüche an sie gestellt werden. Auch hinsichtlich der geforderten Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang fehlten ihnen etwas häufiger wesentliche Informationen (32%). Einem beträchtlichen Teil von ihnen war demnach vor Studienbeginn

Abb. 7.19**Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 4+5, in Prozent

	Leistungsprobleme	finanzielle Situation	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	persönliche Gründe	berufliche Alternative
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	32	28	28	31	15	26	28
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	25	20	19	32	16	27	18
Studienbedingungen an der Hochschule	33	36	34	31	44	41	30
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	40	32	38	36	31	38	34
fachliche Inhalte des Studienganges	27	25	27	32	22	23	27
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	18	21	21	32	17	22	15

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 7.20**Informationsdefizite vor Studienbeginn bei Studienabbrechern und Absolventen nach Motiven der Studienfachwahl**

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 4+5, in Prozent

	intrinsische Motive		extrinsische Motive		soziale Motive		Rat von anderen	
	Studienabbrecher	Ab-solventen	Studienabbrecher	Ab-solventen	Studienabbrecher	Ab-solventen	Studienabbrecher	Ab-solventen
fehlende Informationen								
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	24	31	27	29	25	30	29	27
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	18	25	21	20	17	21	19	20
Studienbedingungen an der Hochschule	34	32	34	31	39	36	43	40
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	33	38	32	34	34	34	39	32
fachliche Inhalte des Studienganges	23	27	28	27	24	26	31	29
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	20	13	22	19	25	11	23	16

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

die Höhe des Leistungsniveaus nicht bewusst. Studienabbrecher, die an den Studienbedingungen scheitern, konstatieren für die meisten Studienaspekte deutlich geringere Informationsdefizite. Allerdings hatten sie häufiger als ihre Kommilitonen eben keine oder nur vage Vorstellungen von den Studienbedingungen. Dies kann als Indiz dafür gelten, dass diese Studienabbrecher weniger an fehlenden subjektiven Voraussetzungen scheiterten, sondern eher an den falschen Vorstellungen, die sie von den Bedingungen in ihrem gewählten Studienfach hatten

Bei einem Vergleich der Informationsdefizite nach den Motiven, die zur Wahl des letztlich abgebrochenen Studiums führen, lässt sich feststellen, dass Studienabbrecher, die ihren Studiengang aufgrund extrinsischer Motive wählen, am schlechtesten über die Leistungsanforderungen im Studiengang (38%), die erforderlichen Vorkenntnisse (31%) und die persönliche Eignung (25%) informiert waren (Abb. 7.20). Nur hinsichtlich der beruflichen Aussichten im gewählten Studiengang geben sie vergleichsweise selten an, über zu wenige Informationen verfügt zu haben (13%). Anders verhält es sich dagegen bei Studienabbrechern, deren Fachwahl sich auf eine intrinsische Motivation gründet. Sie berichten im Vergleich zu den anderen Motivgruppen der Studienfachwahl seltener von Informationsdefiziten in Bezug auf die erforderlichen Vorkenntnisse (24%), die persönliche Eignung (18%) sowie die fachlichen Inhalte des Studienganges (23%). Eine intrinsische Motivation fördert offensichtlich ein Informationsverhalten, das auf die Inhalte des gewählten Studienfaches ebenso gerichtet ist wie auf die Prüfung der persönlichen Eignung. Bei einer extrinsischen Studienmotivation unterliegt das Informationsverhalten dagegen anderen Orientierungen. Es werden vorrangig Informationen zu den beruflichen Aussichten eingeholt, andere Aspekte jedoch vernachlässigt.

Bei der Betrachtung des Informationsstandes danach, ob die Exmatrikulierten durch die Leistungsanforderungen am Studienanfang überfordert waren oder nicht,⁶³ zeigt sich der klare Befund, dass sich überforderte Studienabbrecher wie Absolventen vor Aufnahme des Studiums über nahezu alle abgefragten Aspekte des gewählten Studienfachs seltener ausreichend informiert hatten (Abb. 7.21). Bei den Studienabbrechern haben sich diejenigen, die am Studienanfang von den Leistungsanforderungen überfordert sind, insbesondere über die erforderlichen Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang (überforderte Studienabbrecher: 32% vs. nicht überforderte Studienabbrecher: 53%), die persönliche Eignung (34% vs. 54%) und die Leistungsanforderungen im Studiengang (24% vs. 38%) deutlich seltener ausreichend informiert als jene ohne Leistungsschwierigkeiten am Studienanfang. Die Differenzen belaufen sich auf 14 bis 21 Prozentpunkte. Auch bei den Absolventen bestehen in der für Studienabbrecher bereits dargestellten Art und Weise in Abhängigkeit von der Leistungsstärke große Diskrepanzen bei nahezu allen Aspekten des Informationsstandes vor Studienbeginn. Nur über die beruflichen Perspektiven wussten Studienabbrecher (58% vs. 52%) wie Absolventen (59% vs. 45%) mit Leistungsschwierigkeiten sogar besser

Abb. 7.21

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Überforderung durch Leistungsanforderungen am Studienanfang

Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

fehlende Informationen	überfordert von Leistungsanforderungen am Studienanfang			
	trifft zu		trifft nicht zu	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	32	53	35	51
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	34	54	45	59
Studienbedingungen an der Hochschule	33	38	29	34
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	24	38	28	37
fachliche Inhalte des Studienganges	36	46	37	47
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	58	52	59	45

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

63 Verwendet wurden hierfür zwei aggregierte Variablen zur Bewältigung der Leistungsanforderungen am Studieneinstieg. Die Bildung der aggregierten Variablen wird in Kapitel 7.1 erläutert.

Bescheid als diejenigen ohne Leistungsprobleme. Insgesamt fühlten sich Studienabbrecher und Absolventen ohne Leistungsschwierigkeiten am Studienanfang zu etwa gleich hohen Anteilen ausreichend über die abgefragten Studienaspekte informiert. Studienabbrecher, die keine Probleme hatten, die Leistungsanforderungen am Studienbeginn zu bewältigen, sind fast durchweg auch deutlich besser informiert gewesen als Absolventen mit Leistungsschwierigkeiten. Am niedrigsten fällt bei den meisten abgefragten Aspekten der Informationsstand bei Studienabbrechern aus, die am Studienanfang Probleme mit den Leistungsanforderungen hatten. Offensichtlich tragen Informationsdefizite zu Leistungsschwierigkeiten bei Studienbeginn bei.

Dieser Zusammenhang zeigt sich auch noch in anderer Hinsicht: Studienabbrecher und Absolventen, die am Studienanfang orientierungslos und von den Studieninhalten und der Betreuung durch die Lehrenden enttäuscht sind⁶⁴, haben sich vor Aufnahme des Studiums deutlich weniger ausreichend über alle abgefragten Aspekte des Studiums informiert als jene Exmatrikulierten, die keine Orientierungslosigkeit und enttäuschte Studierenerwartungen am Studienbeginn erfahren haben (Abb. 7.22). Bei einem Teil der Informationsaspekte belaufen sich die Differenzen sogar auf 20 Prozentpunkte und mehr. Damit fallen die Unterschiede noch größer aus als bei der Analyse nach Leistungsüberforderung am Studienanfang. Insbesondere über die Studienbedingungen an der Hochschule sowie die fachlichen Inhalte des Studienganges waren Studienabbrecher,

Abb. 7.22

Informationsstand der Studienabbrecher und Absolventen bei Studienbeginn nach Orientierungslosigkeit und Enttäuschung hinsichtlich der Studierenerwartungen am Studienanfang
Angaben auf einer Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

fehlende Informationen	enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang			
	trifft zu		trifft nicht zu	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	39	36	49	56
persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	41	56	51	65
Studienbedingungen an der Hochschule	27	20	53	46
Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	25	24	45	46
fachliche Inhalte des Studienganges	30	32	55	56
berufliche Aussichten im gewählten Studiengang	51	44	61	52

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

aber auch Absolventen, deren Studierenerwartungen am Studienanfang enttäuscht wurden bzw. die von Orientierungslosigkeit berichten, deutlich seltener ausreichend informiert.

Die dargelegten Befunde zum Einfluss des Informationsverhaltens vor Studienbeginn und der Bewältigung des Studieneinstiegs spiegeln sich auch in einer Korrelationsmatrix wider, in der Informationsstand und Erfahrungen zu Studienbeginn unmittelbar ins Verhältnis gesetzt werden: So waren Studienabbrecher umso stärker vom fachlichen Niveau und vom Arbeitspensum am

⁶⁴ Wie bei der aggregierten Variable zur Leistungsüberforderung am Studienbeginn ist die Bildung dieser aggregierten Variable zur Bewältigung des Studieneinstiegs, die das Ausmaß an Orientierungslosigkeit und enttäuschten Studierenerwartungen aufzeigt, in Kapitel 7.1 ausführlich dargelegt.

Studienbeginn überfordert, je weniger sie sich vor Studienbeginn über die erforderlichen Vorkenntnisse und die Leistungsanforderungen im gewählten Studiengang sowie die persönliche Eignung informiert hatten (Abb. 7.23). Daneben besteht – erwartungsgemäß – ein Zusammenhang zwischen der Informiertheit über die Fachinhalte des Studienganges und der Enttäuschung über die Studieninhalte in den ersten Wochen des Studiums. Studienabbrecher waren zu Beginn ihres Studiums umso stärker von den Studieninhalten enttäuscht, je weniger umfassend sie sich vorab über die fachlichen Inhalte des Studienganges informiert hatten. Die dargestellten Korrelationen zeigen sich in ähnlicher Art und Weise bei Absolventen, lediglich fällt die Korrelation zwischen dem Informationsstand über die Leistungsanforderungen im gewählten Studiengang und der Bewältigung des Arbeitspensums geringer aus als bei Studienabbrechern. Dies hat allerdings einen fachspezifischen Hintergrund, da Absolventen im Vergleich zu Studienabbrechern seltener in MINT-Studiengängen eingeschrieben sind, die sich durch besonders hohe Leistungsanforderungen schon am Studienanfang auszeichnen. Bei Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich zudem Korrelationen zwischen einzelnen Aspekten der Informiertheit und der Orientierung zu Studienbeginn. Die jeweiligen Korrelationskoeffizienten fallen bei Absolventen etwas höher aus, die Zusammenhänge bestehen aber für Studienabbrecher ebenso in leicht abgeschwächter Form. Die Orientierung im Studium wurde umso besser bewältigt, je ausreichender sich die Absolventen und Studienabbrecher vor allem über die Studienbedingungen an der Hochschule und die fachlichen Inhalte des Studienganges informiert hatten. Auch ein guter Informations-

Abb. 7.23

Korrelationsmatrix zum Informationsstand vor Studienbeginn und ausgewählten Aspekten der Bewältigung des Studieneinstiegs bei Studienabbrechern und Absolventen

	erforderliche Vorkenntnisse für den gewählten Studiengang	persönliche Eignung für den gewählten Studiengang	Studienbedingungen an der Hochschule	Leistungsanforderungen in meinem Studiengang	fachliche Inhalte des Studienganges	berufliche Aussichten im gewählten Studiengang
Studienabbrecher						
...war ich orientierungslos.	-0,13 ***	-0,12 ***	-0,18 ***	-0,14 ***	-0,17 ***	-0,08 ***
...war ich vom fachlichen Niveau überfordert.	-0,22 ***	-0,18 ***	-0,03 *	-0,17 ***	-0,11 ***	0,09 ***
...hatte ich Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen.	-0,19 ***	-0,15 ***	-0,10 ***	-0,19 ***	-0,11 ***	0,05 **
...war ich von den Studieninhalten enttäuscht.	-0,06 ***	-0,10 ***	-0,14 ***	-0,11 ***	-0,22 ***	-0,06 ***
Absolventen						
...war ich orientierungslos.	-0,18 ***	-0,14 ***	-0,25 ***	-0,18 ***	-0,22 ***	-0,06 **
...war ich vom fachlichen Niveau überfordert.	-0,19 ***	-0,16 ***	-0,07 ***	-0,08 ***	-0,14 ***	0,14 ***
...hatte ich Probleme, das Arbeitspensum zu bewältigen.	-0,16 ***	-0,14 ***	-0,07 ***	-0,07 ***	-0,07 ***	0,10 ***
...war ich von den Studieninhalten enttäuscht.	-0,12 ***	-0,12 ***	-0,16 ***	-0,13 ***	-0,17 ***	-0,05 **

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

stand über die erforderlichen Vorkenntnisse und die Leistungsanforderungen kann dazu beitragen, die Orientierung in den ersten Wochen des Studiums zu erleichtern.

Die Befunde weisen deutlich darauf hin, dass für einen gelungenen Studieneinstieg das Einholen studienrelevanter Informationen eine wichtige Voraussetzung darstellt. Dabei dürfte es ganz wesentlich von Belang sein, dass Studienbewerber eine realistische Einschätzung der Bedingungen des Studiums erhalten. Bestehen große Diskrepanzen zwischen den Studierenerwartungen und den tatsächlichen Gegebenheiten an der Hochschule, so kann dies unter anderem zu einer Wandlung in der Studienentschlossenheit und Studienmotivation führen. Offensichtlich gelingt der Studieneinstieg demnach insbesondere jenen Studienanfängern gut, die sich vor Studienbeginn ausreichend über ihren gewählten Studiengang und die persönliche Passung informieren. Dieser Befund ist nicht zu unterschätzen, da die Bewältigung des Studieneinstiegs für das weitere Gelingen des Studiums und somit letztlich für den gesamten Studienerfolg von großer Bedeutung sein kann.

7.4 Zusammenfassende Analyse der Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase

Die vorangegangenen Abschnitte zeigen auf deskriptiver Ebene, dass die meisten der untersuchten Aspekte der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase einen maßgeblichen Einfluss auf das erfolgreiche Beenden eines Hochschulabschlusses haben. So ist für Absolventen in stärkerem Maße eine intrinsisch und sozial motivierte Studienfachwahl bezeichnend, während Studienabbrecher ihrer Entscheidung für ein Studienfach häufiger extrinsische Motive zugrunde legten und dem Rat anderer folgten. Auch geben Studienabbrecher deutlich seltener an, dass ihr letztes Studienfach das Wunschfach war. Des Weiteren gelang Absolventen die Bewältigung des Studieneinstiegs deutlich besser als Studienabbrechern. Ihr Studium nahmen Absolventen hinsichtlich einiger Aspekte etwas besser informiert auf, insbesondere mit der persönlichen Eignung setzten sie sich vorab ausführlicher auseinander. In diesem Zusammenhang lässt sich auch konstatieren, dass sich Studienabbrecher und Absolventen, denen die Bewältigung des Studieneinstiegs Probleme bereitete, über nahezu alle abgefragten Aspekte des gewählten Studienganges deutlich seltener ausreichend informiert fühlten.

Im Folgenden wird anhand einer logistischen Regressionsanalyse untersucht, welchen Einfluss wesentliche deskriptiv differenzierende Faktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit haben, wenn sie unter Berücksichtigung wichtiger Kontrollvariablen⁶⁵ betrachtet werden (Abb. 7.24). Dazu werden sieben verschiedene logistische Regressionsmodelle zu den einzelnen Gruppen von Einflussfaktoren der Studienentscheidung und Studieneingangsphase geschätzt. Die abhängige Variable ist dabei jeweils Studienerfolg im Vergleich zu Studienabbruch. Die ersten fünf Modelle untersuchen den Einfluss der Studienmotivation auf den Studienerfolg. Dazu werden die verschiedenen Motivgruppen der Studienfachwahl – intrinsische Motive (Modell 1), extrinsische Motive (Modell 2), soziale Motive (Modell 3), Rat von anderen (Modell 4) – sowie die Verwirklichung des Studienwunsches (Modell 5: Studienfach ist das Wunschfach) zunächst einzeln berücksichtigt. Im sechsten Modell wird nur die Bewältigung des Studieneinstiegs mittels der beiden aggregierten Variablen „überfordert von Leistungsanforderungen“ und „enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit“ aufgenommen. Das siebte und abschließende Modell enthält alle Merkmale.

⁶⁵ Als Kontrollvariablen wurden folgende Merkmale in die Regressionsmodelle aufgenommen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe und Abschlussart.

Abb. 7.24

Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs (Studienerfolg vs. Studienabbruch) durch Faktoren der Studienfachwahl und der Bewältigung des Studieneinstiegs^{1,2}

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Studienentscheidung							
Motive der Studienfachwahl							
intrinsicche Motive ^{3,4}	0,07***						0,02
extrinsicche Motive ^{3,4}		-0,04***					-0,03***
soziale Motive ^{3,4}			0,00				0,00
Rat von anderen ^{3,4}				-0,02***			-0,00
Wunschfach (Ref.: Studienfach ist nicht das Wunschfach.)							
Studienfach ist das Wunschfach.					0,17***		0,13***
Bewältigung des Studieneinstiegs							
überfordert von Leistungsanforderungen ^{3,5}						-0,03***	-0,02***
enttäuschte Studiererwartungen/ Orientierungslosigkeit ^{3,5}						-0,07***	-0,06***
n	3.852	3.852	3.852	3.852	3.852	3.852	3.852
Pseudo-R2 (McFadden)	0,12	0,12	0,11	0,11	0,13	0,14	0,16

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Anmerkungen:

Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

Ref. = Referenzkategorie

1) Koeffizienten werden als average marginal effects ausgewiesen.

2) Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe, Abschlussart

3) Es wird ein Index auf Basis der Ergebnisse einer Faktoranalyse und unter Einbeziehung der Faktorladungen gebildet.

4) Angaben auf einer Skala von 1 = "unwichtig" bis 5 = "sehr wichtig"

5) Angaben auf einer Skala von 1 = "in hohem Maße" bis 5 = "überhaupt nicht"

Das erste Modell umfasst die intrinsischen Motive der Studienfachwahl. Unter Kontrolle der Basisvariablen zeigt sich, dass Studierende, deren Studienfachwahl intrinsisch motiviert ist, eine um sieben Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, das Studium erfolgreich abzuschließen (0,07***). Der Effekt ist auf dem 0,1%-Niveau signifikant. Das bedeutet: Je stärker das fachliche Interesse bei der Entscheidung für das Studienfach ausgeprägt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, das Studium mit einem Abschluss zu beenden.

Eine starke extrinsische Motivation (Modell 2), die sich an der Arbeitsmarktlage und den Verdienstaussichten orientiert, befördert dagegen Studienabbruch. Extrinsisch motivierte Studierende haben eine um vier Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit, zum Studienabschluss zu gelangen (-0,04***).

Studierende, die bei ihrer Studienfachwahl dem Rat anderer folgen (Modell 4), haben ein etwas geringeres, aber ebenfalls signifikant erhöhtes Risiko, das Studium abzubrechen. Ihre Wahrscheinlichkeit, zum Abschluss zu gelangen, ist um zwei Prozentpunkte verringert (-0,02***). Eine durch soziale Motive geprägte Entscheidung für das Studienfach (Modell 3) hat demgegenüber keine Bedeutung für den Erfolg oder Abbruch des Studiums.

In höherem Maße von Bedeutung für den Studienerfolg als die Motive der Studienfachwahl ist die Frage, ob es sich beim gewählten Studienfach um das Wunschfach handelt. Studierende, die in ihrem Wunschfach eingeschrieben sind, haben eine um 17 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen (0,17***).

lichkeit, das Studium auch erfolgreich zu beenden ($0,17^{***}$), als Studierende, die beim Studienfach nicht ihre erste Wahl verwirklichen können bzw. die keinen speziellen Studienwunsch haben.

Im sechsten Modell wird der Einfluss der Bewältigung des Studieneinstiegs untersucht. Probleme mit den Leistungsanforderungen ($-0,03^{***}$) und vor allem enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang ($-0,07^{***}$) wirken sich negativ auf den Studienerfolg aus. Beide Werte sind auf dem 0,1%-Niveau signifikant. Das bedeutet: Studierende, denen die Leistungsanforderungen am Studienbeginn Schwierigkeiten bereiten bzw. die von enttäuschten Studierenerwartungen und Orientierungsproblemen berichten, haben eine um drei Prozentpunkte bzw. sieben Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit, ihr Studium abzubrechen.

Im letzten Modell sind abschließend alle Merkmale der Studienentscheidung und der Studieneingangsphase enthalten (Modell 7). Dabei ist vor allem interessant, dass sich unter Kontrolle aller hier einbezogenen Aspekte eine intrinsische Studienmotivation nicht mehr auf den Studienerfolg auswirkt. Das bedeutet: Unter Kontrolle aller anderen Einflussfaktoren, die in den Modellen eins bis sieben einzeln betrachtet werden, bestehen im Studienabbruchrisiko keine Unterschiede zwischen intrinsisch motivierten Studierenden und jenen, für deren Studienfachwahl intrinsische Gründe keine Rolle spielen. Das heißt nicht, dass die Fachverbundenheit keine Auswirkung auf den Studienerfolg hat, sondern dass intrinsische Motive mit den anderen in die Analyse einbezogenen Aspekte der Studienentscheidung korrelieren und sich die Effekte dadurch zum Teil gegenseitig aufheben. Gleiches trifft auf eine fremdgeleitete Studienfachwahl zu, bei der Studierende dem Rat anderer folgen. Der Einfluss extrinsischer Motive der Studienfachwahl wird dagegen nur leicht reduziert und liegt noch bei $-0,03^{***}$. Lediglich geringfügige Reduzierungen erfahren zudem die Einflüsse, die von den beiden aggregierten Variablen zur Bewältigung des Studieneinstiegs ausgehen. So wirken sich Probleme mit den Leistungsanforderungen ($-0,02^{***}$) sowie enttäuschte Studierenerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang ($-0,06^{***}$) nach wie vor negativ auf den Studienerfolg aus. Beide Effekte bleiben auch unter Berücksichtigung aller weiteren im Modell betrachteten Aspekte auf dem 0,1%-Niveau signifikant. Damit erhöhen extrinsische Motive der Studienfachwahl sowie Schwierigkeiten mit der Bewältigung des Studieneinstiegs auch unter Berücksichtigung aller anderen in die Regressionsanalyse betrachteten Aspekte das Risiko eines Studienabbruchs. Ein hochsignifikanter Prädiktor für den Studienerfolg bleibt aber – wenn auch ebenfalls mit leicht reduzierter Effektstärke – vor allem die Verwirklichung des Studienwunsches ($0,13^{***}$). Studierende, die sich in ihrem Wunschfach einschreiben können, haben eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, das Studium auch erfolgreich abzuschließen.

8 Interne und externe Einflussfaktoren des Studienabbruchs

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Einflussfaktoren während des Studiums Ausschlag für die Entscheidung zum Studienabbruch geben. Es werden dabei interne und externe Faktoren unterschieden. Interne Faktoren beziehen sich auf Indikatoren, die von den Exmatrikulierten selbst ausgehen und umfassen das Studienverhalten, die Studienleistungen sowie die Fachidentifikation. Externe Faktoren beziehen sich dagegen auf die äußeren Umstände und Bedingungen, mit denen die Exmatrikulierten während des Studiums konfrontiert sind. Als externe Einflussfaktoren werden die Studienbedingungen, die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, die Lebensumstände während des Studiums sowie Alternativen zum Studium in die Analyse einbezogen. Die folgende Darstellung widmet sich zunächst den internen Einflussfaktoren des Studienabbruchs.

8.1 Interne Einflussfaktoren

8.1.1 Das Studienverhalten

Das Studienverhalten lässt sich als individuelles Verhalten auffassen, mit dem sich Studierende auf die Studieninhalte und -anforderungen beziehen und bezeichnet gleichzeitig die Anstrengungen Studierender sich in der Hochschule zu platzieren und zu integrieren. Das individuelle Studienverhalten als ein wesentlicher interner Einflussfaktor ist für den Studienerfolg von höchster Bedeutung. Auf welche Art und Weise sich die Studierenden zu den Anforderungen des Studiums ins Verhältnis setzen, entscheidet mit darüber, wie die Passung zwischen den individuellen Studiovoraussetzungen und den institutionellen Bedingungen gelingt. Dem Studienverhalten sind dabei verschiedene Dimensionen eigen, die für den erfolgreichen Studienabschluss von Relevanz sind. Auf Basis bisheriger Untersuchungen zum Studienerfolg und dem theoretischen Modell des Studienabbruchprozesses, das dieser Studie zugrundliegt (siehe Kapitel 3), können vor allem vier Aspekte als zentral gelten. Sie stehen im Mittelpunkt der folgenden Analyse des Studienverhaltens: *erstens* das Ausmaß der Eigenaktivität bei der Studiengestaltung; *zweitens* das Verhältnis und die Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden; *drittens* die soziale Interaktion mit anderen Studierenden an der Hochschule; *viertens* die typischen Aktivitäten einer Semesterwoche.

Eigenaktives Studieren

Die Fähigkeit zum eigenaktiven Studieren ist eine wesentliche und unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines Hochschulstudiums. Im Gegensatz zu den Erfahrungen aus der Schulzeit, die von detaillierten Vorgaben geprägt war, müssen sich Studierende im Hochschulsystem eigenaktiv verhalten. Die akademische Lehre ist von Beginn an darauf ausgelegt, dass sich Studierende wesentliche Aspekte des Studiums selbst erschließen und einen hohen Grad an Selbständigkeit aufweisen, Seminarinhalte in der Freizeit rekapituliert und Prüfungen auf geeignete Weise vorbereitet werden. Mögliche Probleme und Schwierigkeiten müssen selbstständig erkannt und entsprechende Lösungsstrategien oder Unterstützungsmaßnahmen eigenaktiv eingeleitet und eingefordert werden. All dies setzt einen hohen Grad an Eigenaktivität voraus. Studienabbrecher⁶⁶

⁶⁶ Im Interesse der besseren Lesbarkeit wird in diesem Kapitel auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet, jedoch werden, wenn dies möglich ist, geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt. Anderenfalls schließt die gewählte männliche Sprachform eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

und Absolventen waren während ihres Studiums zu einem solchen eigenaktiven Studienverhalten in unterschiedlichem Maß in der Lage (Abb. 8.1).

Abb. 8.1

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

		trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
selbstständige Organisation des Studiums	Abbrecher	48	28	24
	Absolventen	81	13	6
Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen im Selbststudium	Abbrecher	34	31	35
	Absolventen	43	25	32
aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen	Abbrecher	37	28	35
	Absolventen	44	29	27
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	Abbrecher	43	23	34
	Absolventen	35	21	44
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	Abbrecher	34	27	39
	Absolventen	15	20	65
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	Abbrecher	25	27	48
	Absolventen	41	30	29

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

So weisen Studienabbrecher im Vergleich zu Absolventen in jeder Kategorie eigenaktiven Studierens geringere Zustimmungswerte auf. Nur 48% der Studienabbrecher geben beispielsweise an, dass sie in der Lage waren, ihr Studium gut zu organisieren, während 81% der Absolventen dieser Aussage zustimmen. Offensichtlich ist es gerade diese Fähigkeit zur selbstständigen Studienorganisation, die über ein erfolgreiches Studium mitbestimmt. In den eher auf den Studienalltag bezogenen Fragen zur Nachbereitung der Studieninhalte, der aktiven Beteiligung an Lehrveranstaltungen und der Vorbereitung auf Prüfungen fallen die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zwar geringer aus, sind aber weiterhin bedeutsam. Die Differenzen liegen hier zwischen sieben und neun Prozentpunkten. Damit wird klar, dass Absolventen auch in der Bewältigung des studentischen Alltags den Studienerfolg begünstigende Verhaltensweisen öfter aufweisen, als Studienabbrecher. Ein Drittel der Studienabbrecher hatte darüber hinaus Probleme vorhandenes Wissen in Prüfungssituationen auch abrufen zu können. Von den Absolventen treffen lediglich 15% eine solche Einschätzung. Dies führt auch dazu, dass insgesamt nur ein Viertel der Studienabbrecher angibt, dass sie während des Studiums ihr volles Leistungsvermögen abrufen konnten, während dies bei 41% der Absolventen der Fall war. Auch wenn bei beiden Exmatrikuliertengruppen der Anteil jener, die nicht in der Lage waren, ihr volles Leistungsvermögen in Prüfungssituationen abzurufen, beachtlich ist, so gibt es doch einen wichtigen Unterschied. Während dieses Unvermögen bei nicht wenigen Studienabbrechern eben dazu führte, dass sie mit ihren Leistungen nicht das Mindestmaß erreichten, das für einen Prüfungs- bzw. Studienerfolg notwendig gewesen wäre, haben die Absolventen, die ihr Leistungsvermögen nicht

ausschöpften, trotzdem die Prüfungsanforderungen bestanden. Mit Sicherheit ist davon auszugehen, dass bei den Studienabbrechern bestimmte Faktoren vorlagen, die sie daran gehindert haben, ihr volles Leistungspotential zu entfalten. Die dargestellten Probleme bei der Selbstorganisation des Studiums ebenso wie das aufschiebende Verhalten bei der Prüfungsvorbereitung können dafür Gründe sein.

Studienabbrecher haben damit insgesamt sowohl häufiger Schwierigkeiten bei der Organisation ihres Studiums als auch bei der Bewältigung des studienbezogenen Alltags und weisen darüber hinaus häufiger Probleme in Prüfungssituationen auf. Die Fähigkeit, das Studium eigenaktiv zu gestalten, ist folglich ein bedeutsamer Faktor für die Realisierung des Studienerfolgs. Zu beachten ist, dass diese Angaben auf der retrospektiven Selbsteinschätzung beruhen, so dass nicht auszuschließen ist, dass der von Erfolg oder Misserfolg geprägte Rückblick auf das Studium zu den dargelegten Differenzen in den Einschätzungen der Absolventen und Studienabbrecher beiträgt.

Abb. 8.2

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	Uni insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissen- schaften	Rechts- wissen- schaften
selbstständige Organisation des Studiums						
Abbrecher	48	52	48	44	45	53
Absolventen	80	79	82	76	78	78
Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen im Selbststudium						
Abbrecher	37	41	33	36	27	37
Absolventen	44	46	39	43	30	56
aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen						
Abbrecher	35	46	28	33	31	18
Absolventen	43	53	38	42	28	26
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben						
Abbrecher	42	42	44	43	46	39
Absolventen	35	34	40	39	31	30
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden						
Abbrecher	32	28	32	33	38	31
Absolventen	15	14	17	16	14	18
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft						
Abbrecher	24	21	21	28	21	24
Absolventen	41	37	35	46	48	45

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Bei der Differenzierung nach Hochschulart zeigt sich, dass die Unterschiede im eigenaktiven Studieren zwischen Studienabbrechern und Absolventen nicht auf die besuchte Hochschulart zurückzuführen sind (Abb. 8.2 und 8.3, jeweils Spalte „insgesamt“). Die Differenzen in den Angaben unterscheiden sich kaum und zeichnen ein weitestgehend einheitliches Bild – Studienabbrecher waren gegenüber Absolventen deutlich seltener in der Lage, ihr Studium eigenaktiv zu gestalten, unabhängig von der besuchten Hochschulart. Die beiden Ausnahmen bilden die Nachbereitung von und die Beteiligung an Lehrveranstaltungen. Exmatrikulierte an Fachhochschulen haben insgesamt weniger Lehrveranstaltungen nachbereitet als Exmatrikulierte an Universitäten. Das hängt mit der Zusammensetzung der Fächer an den Fachhochschulen zusammen. Die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften mit ihrem vergleichsweise hohen Lektüreaufwand ist seltener an Fachhochschulen als an Universitäten vertreten und dementsprechend unterscheiden sich hier die Angaben. Gleichzeitig verweisen die Befunde aber auch auf eine hochschulart-spezifische Lehrkultur. So beteiligten sich Studierende an Fachhochschulen aktiver an Lehrveranstaltungen als die Vergleichsgruppe an Universitäten.

Betrachtet man zusätzlich zur Hochschulart die Fächergruppen fällt zunächst auf, dass Studienabbrecher auch nach der Differenzierung nach Fächergruppen durchweg niedrigere Werte des eigenaktiven Studierens aufweisen als Absolventen. Die Unterschiede im eigenaktiven Studieren bleiben erhalten und es deutet sich weder ein spezifischer Einfluss der Hochschule, noch der Fächergruppe an. Zwei Ausnahmen bilden Exmatrikulierte der Ingenieurwissenschaften an Universitäten sowie der Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen. In beiden Fächergruppen schätzen Studienabbrecher ihre aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen höher

Abb. 8.3
Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften
selbstständige Organisation des Studiums	Abbrecher	48	52	42	45
	Absolventen	81	85	74	80
Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen im Selbststudium	Abbrecher	29	32	31	24
	Absolventen	34	37	33	30
aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen	Abbrecher	45	46	51	43
	Absolventen	50	49	37	52
Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	Abbrecher	44	37	49	47
	Absolventen	37	36	44	36
Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	Abbrecher	39	31	44	43
	Absolventen	15	15	19	17
Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft	Abbrecher	27	24	29	27
	Absolventen	46	45	37	50

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

ein als Absolventen der zugehörigen Studiengänge. So beteiligten sich in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten 31% der Studienabbrecher aktiv an den Lehrveranstaltungen gegenüber 28% der Absolventen. In der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen sind die Unterschiede sogar noch deutlicher ausgeprägt: 51% der Studienabbrecher in Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen geben an, sich aktiv am Unterricht beteiligt zu haben, während nur 37% der Absolventen dieser Gruppe dieser Aussage zustimmen. Möglicherweise hat in den schon zu Studienbeginn herausfordernden Fächern der Ingenieurwissenschaften die Wahrnehmung von Leistungsdefiziten bei Studienabbrechern zu einer aktiveren Beteiligung an den Lehrveranstaltungen geführt.

Bei einem Fächergruppenvergleich über die Hochschularten hinweg fällt auf, dass sich Exmatrikulierte an Fachhochschulen insgesamt aktiver an den Lehrveranstaltungen beteiligten. Dieser Befund zeigt sich über alle Fächergruppen hinweg und besteht bei Studienabbrechern und Absolventen gleichermaßen. Insbesondere Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten beteiligten sich seltener aktiv an Lehrveranstaltungen als Exmatrikulierte derselben Fächergruppen an Fachhochschulen. Auffällig ist zudem, dass Exmatrikulierte der Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten die Lehrveranstaltungen häufiger nachbereitet und sich gezielter auf Prüfungen vorbereitet haben als Exmatrikulierte dieser Fächergruppe an Fachhochschulen. In Bezug auf alle weiteren Aspekte des eigenaktiven Studierens gibt es nur marginale Unterschiede innerhalb der Fächergruppen zwischen Exmatrikulierten an Universitäten und denjenigen an Fachhochschulen.

Wenn in einem dritten Schritt nur die Fächergruppen der Universitäten betrachtet werden, so fällt auf, dass es deutliche Unterschiede innerhalb der Fächergruppen in Bezug auf einzelne Items des aktiven Studierens gibt. So spielt die aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen insbesondere für die Sprach- und Kulturwissenschaften eine große Rolle, während in allen anderen Fächergruppen diesem Aspekt weniger Bedeutung zukommt. Insbesondere die Exmatrikulierten der Rechtswissenschaften und der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beteiligten sich im Vergleich weniger aktiv an den Lehrveranstaltungen. Zudem spielt auch die Nachbereitung der Lehrveranstaltungen in den Sprach- und Kulturwissenschaften eine größere Rolle als in allen anderen Fächergruppen der Universitäten (mit Ausnahme der Absolventen der Rechtswissenschaften: 56%). Dieser Befund hängt mit der spezifischen Fachkultur in den Sprach- und Kulturwissenschaften zusammen. Insbesondere in Seminaren spielt in diesem Fachbereich die Lektüre entsprechender Texte und Bücher zur Vor- und Nachbereitung eine stärkere Rolle als beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften. Demgegenüber sind Tutorien in den anderen Fächergruppen stärker verbreitet. Inhalt und Ziel von Tutorien ist die Nachbereitung von Inhalten aus anderen Lehrveranstaltungen, sie gelten aber als eigenständige Lehrveranstaltungen, so dass Teilnehmer solcher Tutorien möglicherweise weniger geneigt waren, im Fragebogen die Teilnahme an Tutorien als Nachbereitung von Lehrveranstaltungen anzugeben.

An Fachhochschulen zeigen sich ebenfalls deutliche fachspezifische Unterschiede. So schätzen beispielsweise 52% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein, dass sie ihr Studium gut organisieren konnten, während nur 42% der Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften vergleichbare Angaben machen. Weiterhin ist auffällig, dass Exmatrikulierte der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ihre Prüfungsvorbereitung seltener aufgeschoben haben als Exmatrikulierte der beiden anderen ausgewiesenen Fächergruppen an Fachhochschulen.

Interessant ist auch eine Differenzierung des Ausmaßes an eigenaktivem Studieren nach den Abbruchmotiven. Exmatrikulierte, die ihr Studium aus Leistungsgründen abgebrochen haben, weisen vergleichsweise niedrige Werte in den Kategorien des eigenaktiven Studierens auf (Abb.

Abb. 8.4
Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	selbstständige Organisation des Studiums	Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen im Selbststudium	aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen	Prüfungsvorbereitung aufgeschoben	Wissen konnte in Prüfungen nicht abgerufen werden	Leistungsvermögen im Studium ausgeschöpft
Leistungsprobleme	42	28	33	47	45	27
finanzielle Situation	46	41	44	40	37	21
praktische Tätigkeit	49	31	39	37	34	19
mangelnde Studienmotivation	53	30	33	49	22	20
Studienbedingungen	46	39	47	33	33	21
familiäre Situation	59	43	48	35	27	24
persönliche Gründe	49	38	35	43	28	21
berufliche Alternative	68	34	34	43	19	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

8.4). So stimmen in dieser Gruppe nur 42% der Aussage zu, dass sie in der Lage waren, ihr Studium gut zu organisieren. Gleichzeitig gibt nur jeweils bis zu ein Drittel der betreffenden Exmatrikulierten an, dass sie Lehrveranstaltungen nachbereitet und sich aktiv an den Lehrveranstaltungen beteiligt haben. Immerhin 47% haben die Prüfungsvorbereitungen regelmäßig aufgeschoben und 45% konnten ihr Wissen in Prüfungen nicht abrufen. Die Gründe für den Studienabbruch aus Leistungsgründen sind folglich auch in der schwach ausgeprägten Neigung zum eigenaktiven Studieren zu suchen. Wer Schwierigkeiten hat, sein Studium selbstständig zu organisieren, sich intensiv in die Lehrveranstaltungen einzubringen, dem fällt es auch schwerer, die Leistungsanforderungen im Studium zu erfüllen.

Exmatrikulierte, die aus finanziellen Gründen ihr Studium abgebrochen haben, zeigen höhere Zustimmungswerte zu den Kategorien eigenaktiven Studierens. Diese Gruppe konnte ihr Studium eigenaktiver gestalten als die Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen. 46% geben an, dass sie ihr Studium gut organisieren konnten, 41% bereiteten ihre Lehrveranstaltungen nach und 44% beteiligten sich an diesen aktiv. Trotzdem ist es einer Mehrheit der betreffenden Studienabbrecher nicht gelungen, ihr Studium gut zu organisieren. Erhöhte Erwerbstätigkeit und damit verbundener Zeitverlust für das Studium könnten hier die Ursache sein. Dafür spricht auch der Befund, dass hohe Anteile von jeweils 40% angeben, dass sie die Prüfungsvorbereitung aufgeschoben haben und dass sie ihr Wissen in Prüfungen nicht abrufen konnten.

Exmatrikulierte, die mit dem Wunsch nach praktischer Tätigkeit ihr Studium abbrechen, scheinen wenig Motivation aufzuweisen, sich den relevanten Inhalten des Studiums zu stellen. Nur 31% geben an, dass sie Lehrveranstaltungen nachbereitet haben und nur 39% beteiligten sich aktiv an Lehrveranstaltungen. Offensichtlich vermögen die Inhalte der Lehre diese Gruppe nicht zu motivieren, denn immerhin 49% sind der Auffassung, dass sie prinzipiell in der Lage waren, das Studium gut zu organisieren. Auch bei der Prüfungsvorbereitung haben sie weniger Probleme als beispielsweise die Gruppe der Studienabbrecher aus Leistungsgründen (37% vs. 47%) und nur 34% stimmen der Aussage zu, dass sie ihr Wissen in Prüfungen nicht anwenden konnten.

Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund mangelnder Motivation verlassen, waren zwar vergleichsweise häufig in der Lage, ihr Studium gut zu organisieren (53%) und nur 22% stimmen der Aussage zu, dass sie ihr Wissen in Prüfungen nicht abrufen konnten. Sie hatten aber relativ häufig Schwierigkeiten, sich termingerecht auf Prüfungen vorzubereiten (49%) und weisen die niedrigsten Zustimmungswerte zur Beteiligung an und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen aller Abbruchgruppen auf. Das spricht für eine generelle mangelnde Motivation, sich den Inhalten und den Anforderungen eines Studiums zu stellen, auch wenn sie sich dazu prinzipiell in der Lage gesehen haben.

Exmatrikulierte, die ihr Studium abgebrochen haben, weil sie ein alternatives Jobangebot wahrnehmen wollten, sind zu 68% der Auffassung, dass sie ihr Studium gut organisieren konnten und erreichen damit den höchsten Wert in dieser Kategorie. Gleichzeitig haben sie ihre Lehrveranstaltungen weder sonderlich häufig nachbereitet (34%) noch beteiligten sie sich besonders aktiv an ihnen (34%). Zudem haben 4% von ihnen die Vorbereitung von Prüfungen aufgeschoben.

Abb. 8.5

Eigenaktives Studienverhalten bei Studienabbrechern und Absolventen nach den Studienwahlmotiven

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 4+5 = „unwichtig“, in Prozent

	intrinsische Motive		extrinsische Motive		soziale Motive		Rat von anderen	
	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig
eigenaktives Studienverhalten								
hohes Maß								
Abbrecher	36	19	30	29	39	26	36	31
Absolventen	53	33	46	49	54	44	51	49
mittleres Maß								
Abbrecher	37	32	34	41	36	36	34	36
Absolventen	34	41	37	35	33	36	32	36
niedriges Maß								
Abbrecher	27	49	36	30	25	38	30	33
Absolventen	13	26	17	16	13	20	17	15

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Über die bisherigen Zusammenhänge hinaus beeinflussen auch die Studienwahlmotive das eigenaktive Studienverhalten. So weisen 36% der Studienabbrecher mit intrinsischer Studienwahlmotivation, aber nur 30% der Studienabbrecher mit extrinsischer Studienwahlmotivation ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten auf (Abb. 8.5). Noch deutlicher werden die Unterschiede in Bezug auf die Anteile an Studienabbrechern mit einem geringen Ausmaß an eigenaktivem Studienverhalten: 27% der intrinsisch motivierten und 36% der extrinsisch motivierten Studienabbrecher waren nicht bzw. nur eingeschränkt in der Lage, ihr Studium eigenaktiv zu gestalten. Auch für Absolventen lässt sich, auf höherem Niveau, diese Tendenz feststellen. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass intrinsisch motivierte Studierende ihr Studium eigenaktiver gestalten. Für soziale Studienwahlmotive und die Wahlmotive „Rat von anderen“ lassen sich dagegen keine differenzierten Aussagen treffen.

Verhältnis zu den Lehrenden

Als zweiter Prädiktor für das Studienverhalten wird der Kontakt der Studierenden zu den Lehrenden betrachtet. Zwar sind für den Studienerfolg notwendigerweise individuelle Anstrengungen der Studierenden notwendig, dennoch kommt den Lehrenden sowohl bei der Bewältigung des Studienstoffs als auch bei der Entwicklung von Studienmotivation und Fachidentifikation, den beiden wichtigsten Aspekten eines gelingenden Studiums, zweifelsohne eine große Rolle zu. Zum Verständnis des Lehrstoffs und der Relevanz des Themas tragen geeignete Lehrformen und anregend gestaltete Lehrveranstaltungen bei. Das Erleben der Begeisterung der Lehrenden zu den Lehrinhalten führt dazu, dass die Studierenden Interesse an den Themen des Studiums entwickeln und überdies eine Fachidentifikation aufbauen können. Im persönlichen Kontakt erfahren die Studierenden wichtiges Feedback wie auch Hinweise zu Problemlösungen. Ein intensives Verhältnis zu den Lehrenden beruht unter den gegebenen institutionellen Bedingungen nicht allein auf der Bereitschaft der Lehrenden, sondern muss ebenso von den Studierenden aktiv nachgefragt und eingefordert werden. Die Kommunikation mit den Lehrenden ist kein einseitiger Kontakt, sie ist nur dann erfolgreich, wenn auch die Studierenden bewusst den Erhalt von Feedback und Rat der Lehrkräfte anstreben. Eine Lehrsituation, die auf solche Kommunikation, auch neben den Lehrveranstaltungen, aufbaut, ist ein wichtiger Studienerfolgsweg.

Diese Annahmen werden auch durch die folgenden Befunde bestätigt. Zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich ausgeprägte Unterschiede im Bemühen um den Aufbau von Kontakten zu Lehrenden (Abb. 8.6). So weisen Studienabbrecher in allen Bereichen in Bezug auf das Verhältnis zu den Lehrenden deutlich geringere Zustimmungswerte auf als Absolventen. Studienabbrecher haben seltener Gespräche mit den Dozenten außerhalb von Lehrveranstaltungen geführt als Absolventen (18% vs. 30%), zudem haben sie Fragen und Probleme (30% vs. 43%) sowie die Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren seltener mit den Lehrkräften besprochen

Abb. 8.6

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

		trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	18	15	67
	Absolventen	30	19	51
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	Abbrecher	30	20	50
	Absolventen	43	20	37
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	Abbrecher	6	12	82
	Absolventen	11	19	70
Gutes Verhältnis zu den Lehrenden	Abbrecher	23	41	36
	Absolventen	45	36	19
Motivation durch Lehrende	Abbrecher	11	24	65
	Absolventen	25	28	47
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	Abbrecher	17	20	63
	Absolventen	20	19	61

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

als erfolgreich Examinierte (17% vs. 20%). Studienabbrecher suchten demnach das Gespräch zu den Lehrenden deutlich seltener als Absolventen und tendierten dazu, ihre Probleme weniger an diese heranzutragen. Diese verminderte Kontakthäufigkeit führte dazu, dass sich nur 11% der Studienabbrecher durch die Lehrenden motiviert fühlten (Absolventen: 25%). Am stärksten sind die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich der Frage ausgeprägt, ob ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden bestand. Lediglich 23% der Studienabbrecher erlebten das Verhältnis zu den Lehrenden als positiv, während dies bei 45% der Absolventen der Fall war. Bei diesen Befunden gilt es zu berücksichtigen, dass Studienabbrecher in der Regel kürzer im Studium verweilen als Absolventen und sich allein aus dieser Tatsache heraus geringere Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden ergeben. Auffällig ist zudem, dass sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen die Sprechstunden des Lehrpersonals kaum genutzt haben. Die Kommunikation mit den Lehrenden wird offensichtlich über andere Wege als über den Besuch der Sprechstunden realisiert. Gleichwohl belegen die dargestellten Ergebnisse, dass ein ausgeprägtes Verhältnis zu den Lehrenden positive Wirkung auf den Studienerfolg hat.

Abb. 8.7

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	Uni insgesamt	Fächergruppe				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwissenschaften	Rechtswissenschaften
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen						
Abbrecher	16	22	12	17	12	5
Absolventen	29	32	25	37	23	13
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen						
Abbrecher	27	38	18	24	28	18
Absolventen	41	46	39	47	42	21
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht						
Abbrecher	5	9	5	5	4	1
Absolventen	11	16	8	12	14	0
Gutes Verhältnis zu den Lehrenden						
Abbrecher	21	32	18	18	14	11
Absolventen	43	52	38	50	34	18
Motivation durch Lehrende						
Abbrecher	11	19	7	10	6	11
Absolventen	24	23	21	30	16	17
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen						
Abbrecher	16	26	13	12	14	5
Absolventen	19	26	18	18	24	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

An Fachhochschulen haben Exmatrikulierte ein besseres Verhältnis zu den Lehrenden gepflegt als an Universitäten (Abb. 8.7 und 8.8, jeweils Spalte „insgesamt“). In jedem Item sind die Zustimmungswerte der Exmatrikulierten an Fachhochschulen höher, sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen. Besonders auffällig ist, dass Exmatrikulierte an Fachhochschulen bei Fragen und Problemen deutlich häufiger das Lehrpersonal aufgesucht haben als an Universitäten. Insgesamt gibt es an Fachhochschulen eine engere Bindung von Studierenden zu den Lehrkräften. Allerdings fallen an Fachhochschulen die Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen bei einigen Kommunikationsaspekten höher aus als an Universitäten. So ist an Fachhochschulen zwischen Studienabbrechern und Absolventen eine Differenz von 35 Prozentpunkten zu registrieren in Bezug auf die Zustimmung zur Frage, ob Exmatrikulierte ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden hatten, während diese Differenz bei den betreffenden Exmatrikuliertengruppen an Universitäten nur bei 22 Prozentpunkten liegt. Auch bei der Frage nach der Motivation durch die Lehrenden fällt die Differenz zwischen Studienabbrechern und Absolventen an Fachhochschulen fast doppelt so hoch aus als an Universitäten. Zwar ist das Verhältnis zu den Lehrenden an Fachhochschulen generell günstiger als an Universitäten. Jedoch scheint hier ein aktives Bemühen um Kommunikation mit den Lehrenden noch wichtiger für den Studienerfolg zu sein.

Betrachtet man zusätzlich zu den Hochschularten die Fächergruppen, so fällt zunächst auf, dass in jeder einzelnen Fächergruppe und über beide Hochschularten hinweg Studienabbrecher ein schlechteres Verhältnis zu den Lehrenden berichten als Absolventen. Lediglich Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten geben an, die Sprechstunden der Lehrenden häufiger besucht zu haben als Absolventen derselben Fachrichtung.

Abb. 8.8

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften
Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	24	21	25	25
	Absolventen	43	31	44	44
Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	Abbrecher	40	32	43	43
	Absolventen	54	49	56	57
Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	Abbrecher	7	7	9	6
	Absolventen	12	10	15	13
gutes Verhältnis zu den Lehrenden	Abbrecher	29	27	32	31
	Absolventen	64	55	59	70
Motivation durch Lehrende	Abbrecher	12	15	11	11
	Absolventen	37	24	33	40
Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen	Abbrecher	20	23	22	18
	Absolventen	26	31	15	23

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Gleichzeitig bleibt auch bei der Differenzierung nach Fächergruppen der Befund bestehen, dass Studierende an Fachhochschulen insgesamt ein besseres Verhältnis zu den Lehrenden berichten als an Universitäten. So geben zum Beispiel Exmatrikulierte der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen fast doppelt so häufig an, Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen geführt zu haben, als die Vergleichsgruppen an Universitäten. Zudem schätzen Exmatrikulierte der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen mehr als doppelt so häufig als an Universitäten ein, dass sie ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden hatten. Auffällig ist weiterhin, dass Exmatrikulierte der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten ihre Hausarbeiten und Klausuren deutlich seltener mit den Lehrenden besprochen haben als die Exmatrikulierten in den betreffenden Studiengängen an Fachhochschulen.

Werden die Fächergruppen an Universitäten untereinander verglichen fällt auf, dass die Zustimmungswerte bei allen Angaben bei den Sprach- und Kulturwissenschaften am höchsten sind. Insbesondere die Studienabbrecher dieser Fächergruppe hatten im Vergleich zu den Studienabbrechern der anderen universitären Fächergruppen das günstigste Verhältnis zu den Lehrenden. Hier dürfte eine spezifische Fachkultur der Sprach- und Kulturwissenschaften zum Ausdruck kommen, in Form der eher auf Diskussion und Debatte ausgelegten Lehrkultur. Weiterhin ist auffällig, dass die Hälfte der Absolventen der Mathematik und Naturwissenschaften angibt, dass sie ein gutes oder sehr gutes Verhältnis zu den Lehrenden hatten, während Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 34% und der Ingenieurwissenschaften mit 38% weit unter diesem Wert liegen.

An Fachhochschulen schätzen 70% der Absolventen der Ingenieurwissenschaften ihr Verhältnis zu den Lehrenden als gut ein und erreichen damit im Fächergruppenvergleich an den Fachhochschulen den höchsten Anteil. Die Zustimmung zu dieser Aussage liegt bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 15 Prozentpunkte und in Mathematik und Naturwissenschaften 11 Prozentpunkte unter diesem Wert. Zugleich fühlten sich an Fachhochschulen die Absolventen der Ingenieurwissenschaften von ihren Dozenten am meisten motiviert. Die Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen hatten im Vergleich zu den Studienabbrechern anderer Fächergruppen seltener Kontakt zu den Lehrenden. Sie haben weniger Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen geführt und Fragen und Probleme weniger mit dem Lehrpersonal besprochen. Darüber hinaus schätzen sie auch das Verhältnis zu den Lehrenden negativer ein als Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften. Vor diesem Hintergrund ist es umso verwunderlicher, dass sie öfter von den Lehrkräften motiviert wurden (jeweils 4 Prozentpunkte Differenz zu Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften).

Das Verhältnis zu den Lehrkräften wird auch durch die Abbruchmotive mitbestimmt. Exmatrikulierte, die aus Leistungsgründen das Studium abgebrochen haben, weisen keine besondere Neigung dazu auf, mit den Lehrenden ins Gespräch zu kommen oder ihre Probleme dort zu adressieren (Abb. 8.9). Ein ganz ähnliches Bild zeichnet sich für die drei Abbruchmotive „finanzielle Probleme“, „Wunsch nach praktischer Tätigkeit“ und „berufliche Alternative“. Studienabbrecher, die aus diesen Gründen ihr Studium vorzeitig beendet haben, neigen eher nicht dazu, in Gesprächen mit den Lehrenden die Ursachen für ihren Studienabbruch zu erkunden. Exmatrikulierte, die aufgrund familiärer Schwierigkeiten ihr Studium vorzeitig abgebrochen haben, hatten unter allen Studienabbrechern das beste Verhältnis zu den Lehrenden und haben ihre Fragen und Probleme häufiger mit den Lehrenden besprochen. Dies liegt mit Sicherheit daran, dass dieses Abbruchmotiv außerhalb des Wirkzusammenhangs der Hochschule liegt oder des im Verlauf des Studiums abnehmenden Fachinteresses.

Abb. 8.9

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Motivgruppen	Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen	Fragen und Probleme an Lehrende herangetragen	Sprechstunde der Lehrenden aufgesucht	gutes Verhältnis zu den Lehrenden	Motivation durch Lehrende	Ergebnisse von Hausarbeiten und Klausuren besprochen
Leistungsprobleme	18	29	5	20	9	16
finanzielle Situation	19	33	7	23	15	16
praktische Tätigkeit	12	26	5	20	7	16
mangelnde Studienmotivation	14	28	4	21	11	12
Studienbedingungen	14	31	11	17	10	23
familiäre Situation	24	43	9	37	25	24
persönliche Gründe	19	28	4	24	15	16
berufliche Alternative	20	25	4	22	15	13

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.10

Verhältnis zu Lehrenden bei Studienabbrechern und Absolventen nach den Studienwahlmotiven
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 4+5 = „unwichtig“, in Prozent

Verhältnis zu den Lehrenden		intrinsische Motive		extrinsische Motive		soziale Motive		Rat von anderen	
		wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig
stark	Abbrecher	15	7	12	15	17	9	16	12
	Absolventen	26	17	20	26	23	25	28	24
mittel	Abbrecher	27	15	24	24	26	23	23	24
	Absolventen	32	26	29	34	32	28	27	30
schwach	Abbrecher	58	78	64	61	57	68	61	64
	Absolventen	42	57	51	40	45	47	45	46

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Studienwahlmotivation trägt ebenfalls zur Gestaltung des Kontakts zu den Lehrenden bei, wenn auch in deutlich geringerem Umfang als in Hinblick auf das eigenaktive Studienverhalten (Abb. 8.10). So hatten immerhin 58% der Studienabbrecher und 42% der Absolventen, für die intrinsische Studienwahlmotive bei der Studienwahl von besonderer Bedeutung waren, während des Studiums wenig Kontakt zu den Lehrenden. Studierende mit extrinsischen Studienwahlmotiven hatten aber noch seltener Kontakt zu den Lehrenden (Studienabbrecher: 64%; Absolventen: 51%).

Verhältnis zu den Kommilitonen

Wesentlich für das Gelingen des Studiums ist neben eigenaktivem Erschließen der Studieninhalte und einem guten Verhältnis zu den Lehrenden die soziale Integration der Studierenden in die Hochschule. Soziale Integration bezieht sich auf die Beziehungen, die Studierende im Verlauf des Studiums miteinander unterhalten. Hierunter sind sowohl stärker studienbezogene Beziehungen wie Lerngruppen, Tandems und Mentoren gefasst, als auch lebensweltlich bezogene Beziehun-

Abb. 8.11

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

		trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
leichter Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	64	17	19
	Absolventen	74	15	11
Intensiver Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	50	21	29
	Absolventen	65	18	17
Lerngruppe mit Kommilitonen	Abbrecher	41	22	37
	Absolventen	46	21	33
Engagement in studentischen Vereinigungen	Abbrecher	6	6	88
	Absolventen	12	6	82
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	Abbrecher	56	22	22
	Absolventen	38	27	35
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	Abbrecher	53	21	26
	Absolventen	69	15	16
Fühlte mich auf mich allein gestellt	Abbrecher	40	21	39
	Absolventen	18	18	64

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

gen die kulturelle, freundschaftliche oder sportliche Aktivitäten beinhalten. Über die Kommunikation mit den Kommilitonen werden wichtige Studienerfahrungen und -informationen ausgetauscht, wird Hilfe und Unterstützung in Problemlagen vermittelt, verstärkt sich die Identifikation mit dem Studienfach und der Hochschule. Eine hohe soziale Integration in die Hochschule stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Studienerfolg dar.

Studienabbrecher und Absolventen haben unterschiedliche soziale Integrationstendenzen (Abb. 8.11). In allen sozialen Integrationsvariablen ergeben sich Vorteile für die Absolventen. Schon bei der Frage, ob es leicht gefallen ist, Kontakte zu Kommilitonen zu knüpfen, ergeben sich deutliche Unterschiede. Immerhin 19% der Studienabbrecher hatten große Probleme, Kontakt zu Kommilitonen zu finden, während das nur bei 11% der Absolventen der Fall war. Auch die Kontaktintensität unterscheidet sich stark zwischen beiden Gruppen. Knapp ein Drittel der Studienabbrecher hatten eher lose Verbindungen zu ihren Kommilitonen, demgegenüber trifft dies nur auf knapp ein Fünftel aller Absolventen zu. In Bezug auf die Teilnahme an Lerngruppen sind die Differenzen nicht so deutlich ausgeprägt. Absolventen hatten demnach weniger Probleme, Kontakt zu Kommilitonen aufzubauen und führten gleichzeitig intensivere Beziehungen mit diesen. Studienabbrecher hatten hingegen deutlich mehr Kontakte außerhalb der Hochschule als Absolventen. 56% der Studienabbrecher hatten während der Zeit an der Hochschule häufiger Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule als innerhalb, bei Absolventen trifft dies auf 38% zu.

Für Studienabbrecher ergibt sich aus diesen Ergebnissen eine für den Studienerfolg nachteilige Struktur des sozialen Netzwerks. Die Auswirkungen lassen sich in der Folge an der Einschätzung ablesen, inwiefern der Austausch mit den Kommilitonen als Hilfe im Studium eingeschätzt wird: Für Studienabbrecher liegt der Anteil derjenigen, die durch den Austausch mit Kommilito-

Abb. 8.12

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen an Universitäten
Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		Uni insgesamt	Fächergruppe				
			Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften	Rechtswissen- schaften
leichter Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	64	63	62	65	69	66
	Absolventen	73	74	70	78	69	63
Intensiver Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	51	49	52	50	52	55
	Absolventen	64	63	63	67	65	64
Lerngruppe mit Kommilitonen	Abbrecher	40	34	34	45	51	33
	Absolventen	43	42	37	51	55	35
Engagement in studentischen Vereinigungen	Abbrecher	5	6	8	5	4	5
	Absolventen	12	11	13	11	14	17
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	Abbrecher	55	59	54	54	57	55
	Absolventen	38	41	41	37	34	40
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	Abbrecher	53	50	51	57	57	51
	Absolventen	68	66	65	74	73	62
fühlte mich auf mich allein gestellt	Abbrecher	41	41	40	43	38	50
	Absolventen	19	21	21	15	20	28

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

nen Hilfe erfahren haben, um sechzehn Prozentpunkte niedriger als bei Absolventen. Noch deutlicher schlägt sich die unterschiedliche Zusammensetzung des Netzwerks von Studienabbrechern und Absolventen bei der Frage nieder, ob sich die Exmatrikulierten im Studium auf sich gestellt gefühlt haben. 40% der Studienabbrecher hatten das Gefühl, allein die Anforderungen eines Studiums erfüllen zu müssen, während nur 18% der Absolventen diese Einschätzung teilen.

Diese Tendenzen zeigen sich ebenso über die untersuchten Hochschularten hinweg (Abb. 8.12 und 8.13, jeweils Spalte „insgesamt“). Studienabbrecher hatten seltener und weniger intensiven Kontakt zu Kommilitonen und fühlten sich in stärkerem Ausmaß auf sich allein gestellt als Absolventen. Das zeigt sich sowohl für Exmatrikulierte an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Insbesondere für Studienabbrecher gibt es keine unterschiedlichen Tendenzen differenziert nach Hochschulart zu berichten. Betrachtet man hingegen den sozialen Kontakt von Absolventen nach Hochschulart fällt auf, dass Absolventen an Fachhochschulen leichter Kontakt zu anderen Kommilitonen fanden (acht Prozentpunkte Differenz) und sich deutlich häufiger in Lerngruppen organisierten als an Universitäten (22 Prozentpunkte Unterschied).

Auch wenn die Fächergruppe berücksichtigt wird, bleibt der Befund: In nahezu allen Fächern, sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, fällt es Studienabbrechern schwerer, soziale Kontakt zu Kommilitonen zu knüpfen.

Über die Hochschularten hinweg lässt sich im Vergleich der Fächergruppen hingegen keine Spezifik registrieren. Einzig bei der Rolle von Lerngruppen gibt es Differenzen. Einerseits gibt es an Universitäten mehr Lerngruppen in den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften

Abb. 8.13

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften
leichter Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	65	61	63	69
	Absolventen	81	79	70	85
intensiver Kontakt zu Kommilitonen	Abbrecher	49	44	50	53
	Absolventen	70	72	59	70
Lerngruppe mit Kommilitonen	Abbrecher	45	41	50	46
	Absolventen	66	60	63	71
Engagement in studentischen Vereinigungen	Abbrecher	7	8	6	7
	Absolventen	10	6	4	18
mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	Abbrecher	59	64	49	61
	Absolventen	37	31	52	38
Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	Abbrecher	53	48	57	56
	Absolventen	71	63	67	75
fühlte mich auf mich allein gestellt	Abbrecher	38	39	36	34
	Absolventen	15	13	15	15

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.14

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Motivgruppen	leichter Kontakt zu Kommilitonen	intensiver Kontakt zu Kommilitonen	Lerngruppen mit Kommilitonen	Engagement in studentischen Vereinigungen	mehr Kontakt zu Freunden außerhalb der Hochschule	Austausch mit Kommilitonen war eine Hilfe im Studium	fühlte mich auf mich allein gestellt
Leistungsprobleme	64	53	43	5	53	54	40
finanzielle Situation	59	45	40	8	58	47	49
praktische Tätigkeit	72	57	47	5	55	57	35
mangelnde Studienmotivation	64	51	39	7	60	48	35
Studienbedingungen	63	44	36	9	60	48	46
familiäre Situation	71	60	47	8	42	60	36
persönliche Gründe	57	42	33	5	58	49	53
berufliche Alternative	74	58	41	4	59	58	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

ten sowie Ingenieurwissenschaften als in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Andererseits lässt sich an den Fachhochschulen in der Nutzung von Lerngruppen keine ausgeprägte Fachspezifik erkennen, insgesamt erreicht die Nutzung von Lerngruppen durch Exmatrikulierte der einzelnen Fächergruppen an den Fachhochschulen ein höheres Niveau als an den Universitäten.

Bei Studienabbrechern lassen sich hinsichtlich der sozialen Integration in die Hochschule keine Auffälligkeiten nach den Motiven ihres Studienabbruchs konstatieren (Abb. 8.14). Lediglich weisen Studienabbrecher, die ihr Studium aus familiären Gründen und aufgrund einer beruflichen Alternative vorzeitig beendet haben, im Vergleich zu Studienabbrechern, die andere Motivlagen für den Abbruch ihres Studiums benennen, eine leicht höhere soziale Integration auf.

Auch hinsichtlich des Einflusses der Studienwahlmotive zeigen sich bei den Exmatrikulierten keine wesentlichen Differenzen der Kontakthäufigkeit und -wahrscheinlichkeit zu Kommilitonen (Abb. 8.15). Die Aufnahme sozialer Beziehungen wird nicht wesentlich durch die Studienwahlmotive beeinflusst.

Abb. 8.15

Verhältnis zu Kommilitonen bei Studienabbrechern und Absolventen nach den Studienwahlmotiven
Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 4+5 = „unwichtig“, in Prozent

	intrinsische Motive		extrinsische Motive		soziale Motive		Rat von anderen	
	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig
stark								
Abbrecher	33	23	33	25	36	25	34	29
Absolventen	50	35	49	43	51	39	56	46
mittel								
Abbrecher	37	31	36	35	38	36	35	36
Absolventen	36	30	37	34	35	37	28	35
schwach								
Abbrecher	30	46	31	40	26	39	31	35
Absolventen	14	35	14	23	14	24	16	19

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Zeit in typischer Semesterwoche

Studierende verfügen wie jeder andere über ein begrenztes Zeitbudget. Die verfügbare Zeit muss auf die Lehrveranstaltungen, die Phasen des Selbststudiums und eine eventuelle Erwerbstätigkeit aufgeteilt werden. Für die Betrachtung der internen Einflussfaktoren auf den Studienabbruch werden im Folgenden lediglich die aufgewendete Zeit für Lehrveranstaltungen und das Selbststudium betrachtet. Erwerbstätigkeit neben dem Studium wird als externe Einflussgröße im nächsten Kapitel beschrieben.

Studienabbrecher wendeten im Vergleich zu Absolventen mehr Zeit für Lehrveranstaltungen auf (Abb. 8.16). 45% der Studienabbrecher verwendeten mehr als 20 Stunden pro Woche für Lehrveranstaltungen (Absolventen: 31%). Bei einem nicht geringen Teil der Studienabbrecher liegt der zeitliche Aufwand für Lehrveranstaltungen damit über dem in aller Regel empfohlenen Anteil von zwanzig Stunden pro Woche. Das deutet entweder darauf hin, dass die Studienabbrecher im Befragungsjahr Kurse aus früheren Semestern wiederholen mussten oder sich generell in der Anzahl an Lehrveranstaltungen übernommen haben.

Abb. 8.16
Zeit in typischer Semesterwoche bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent

		0 Stunden	1 bis 10 Stunden	11 bis 20 Stunden	21 bis 30 Stunden	mehr als 30 Stunden
Lehrveranstaltungen	Abbrecher	2	14	39	32	13
	Absolventen	1	17	51	24	7
Selbststudium	Abbrecher	3	68	20	6	3
	Absolventen	1	63	25	8	3

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Gleichzeitig wendeten 88% der Studienabbrecher bis zu zwanzig Stunden für das Selbststudium auf und unterscheiden sich damit nicht von den Absolventen. Vor dem Hintergrund der stärkeren Beteiligung an Lehrveranstaltungen wird aber ersichtlich, dass Studienabbrechern pro Lehrveranstaltung ein geringeres Maß an Stunden für das Selbststudium zur Verfügung stand und sie daher durchschnittlich weniger Zeit für die Vor- und Nachbereitung einer Lehrveranstaltung aufwenden konnten. Daraus können Leistungsprobleme und ein subjektives Gefühl der Überforderung resultieren.

8.1.2 Studienleistungen

Der Studienabbruch wird wesentlich durch mangelnde Studienleistungen determiniert. Sie spielen nicht nur bei jenen Studienabbrechern eine wichtige Rolle, für die unbewältigte Studienanforderungen den Ausschlag bei der Studienaufgabe gegeben haben, sondern auch bei vielen weiteren Studienabbrechern, die aus anderen Gründen die Hochschule vorzeitig verlassen haben. Auf ungenügende Studienleistungen verweist die Mehrzahl der Studienabbrecher (siehe Kapitel 4), sie stellen ein Schlüsselproblem des Studienabbruchs dar. Dies zeigt sich auch daran, dass Studienabbrecher ihre Studienleistungen im Vergleich zu Absolventen deutlich negativer einschätzen (Abb. 8.17). Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass die Beurteilung der Studienleistungen durch das Erreichen oder Nicht-Erreichen des Studienabschlusses beeinflusst ist, so ist doch Konsistenz und Zusammenhang der verschiedenen Leistungsurteile bei Studienabbrechern wie Absolventen auffällig. Der Selbsteinschätzung ist deshalb in dieser Hinsicht zu trauen. Mit Sicherheit kann davon ausgegangen werden, dass Studienabbrecher – aus den verschiedensten Gründen – im Durchschnitt schlechtere Studienleistungen als Absolventen erreichten. So ordnen nur 19% der Studienabbrecher ihre Studienleistungen in den oberen beiden Leistungskategorien ein, aber 64% der

Abb. 8.17
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen	Abbrecher	Absolventen
zur oberen Leistungsgruppe	4	22
Stufe 2	15	42
Stufe 3	41	29
Stufe 4	26	6
zur unteren Leistungsgruppe	14	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Absolventen. Auch in den unteren beiden Leistungskategorien ergeben sich enorme Unterschiede: 40% der Studienabbrecher, aber lediglich 7% der Absolventen ordnen sich diesen Leistungsgruppen zu. Mangelnde Studienleistungen sind demnach ein deutlicher Prädiktor für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums. Diese klaren Tendenzen weisen darauf hin, dass anhaltende Leistungsprobleme von Studierenden eine Abbruchgefahr signalisieren und eine angemessene Prävention des Studienabbruchs auf bessere Anforderungsbewältigung ausgerichtet sein muss.

Im Vergleich der Hochschultypen ergeben sich keine Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Studienleistungen (Abb. 8.18 und 8.19, jeweils Spalte „insgesamt“). Lediglich ordnen sich Studienabbrecher an Fachhochschulen etwas häufiger in der unteren Leistungskategorie ein als Studienabbrecher an Universitäten (13% vs. 17%). Die Studienleistungen sind jedoch nicht systematisch verschieden verteilt zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Bei der Bewertung der Studienleistungen ist allerdings eine Fächerspezifität zu registrieren. Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten schätzen ihre Studienleistungen deutlich besser ein, als Studienabbrecher anderer universitärer Fachrichtungen (Abb. 8.18). So sind 52% davon überzeugt, dass ihre Studienleistungen gut oder sehr gut waren (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: 40%; Mathematik und Naturwissenschaften: 33%; Ingenieurwissenschaften: 23%; Rechtswissenschaften: 37%). Gleichzeitig ordnen nur 14% der Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften ihre Studienleistungen in den unteren beiden Leistungskategorien ein (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: 22%; Mathematik und Naturwissenschaften: 29%; Ingenieurwissenschaften: 42%; Rechtswissenschaften: 25%). Aber auch die Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften schätzen ihre Studienleistungen im Fächergruppenvergleich am besten ein (70% vs. ca. 60% bei allen anderen Fächergruppen an Universitäten). Diese deutlichen Unterschiede dürften sich darauf zurückführen lassen, dass in den Sprach- und Kulturwissenschaften insgesamt bessere Noten vergeben werden als in den anderen Fachbereichen

Abb. 8.18
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben in Prozent

Studienleistungen		Uni insgesamt	Fächergruppe				
			Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwissenschaften	Rechtswissenschaften
zur oberen Leistungsgruppe	Abbrecher	4	16	13	9	7	13
	Absolventen	22	22	20	21	24	24
Stufe 2	Abbrecher	15	36	27	24	16	24
	Absolventen	43	48	39	38	36	37
Stufe 3	Abbrecher	42	34	38	38	35	38
	Absolventen	29	25	33	34	29	26
Stufe 4	Abbrecher	26	10	16	19	26	19
	Absolventen	5	4	6	6	5	11
zur unteren Leistungsgruppe	Abbrecher	13	4	6	10	16	6
	Absolventen	1	1	2	1	6	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

an Universitäten. Wenn die Befragten zudem ihre Benotungen nicht in Beziehung zu den Noten ihrer Kommilitonen setzen, sondern ihre Einschätzung nur auf den eigenen Noten beruht, dann kann sich ein nach oben verzerrtes Leistungsbild ergeben. Zusätzlich spielen für die Studienabbrecher in den Sprach- und Kulturwissenschaften nicht Leistungsprobleme die wichtigste Rolle für den Studienabbruch, sondern enttäuschte Studierenerwartungen und nachlassendes Fachinteresse (siehe Kapitel 4). Im Vergleich dazu ordnen sich 42% der Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften am unteren Ende der Leistungsskala ein. Die Ingenieurwissenschaften zeichnen sich im Vergleich zu den Sprach- und Kulturwissenschaften durch ein hohes Anforderungsniveau insbesondere schon zu Beginn des Studiums aus. In dieser Fächergruppe spielen Leistungsprobleme die wesentliche Rolle beim Studienabbruch. Für die verschiedenen Fächergruppen ergeben sich demnach unterschiedliche Leistungsanforderungen, die sich dann in der Bewertung der Studienleistungen widerspiegeln.

Abb. 8.19
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

Studienleistungen		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwissenschaften
zur oberen Leistungsgruppe	Abbrecher	3	9	6	8
	Absolventen	22	22	22	26
Stufe 2	Abbrecher	15	28	16	15
	Absolventen	39	46	33	29
Stufe 3	Abbrecher	38	36	40	34
	Absolventen	31	26	30	36
Stufe 4	Abbrecher	27	16	24	27
	Absolventen	7	6	8	8
zur unteren Leistungsgruppe	Abbrecher	17	11	14	16
	Absolventen	1	0	7	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Fächergruppen an den Fachhochschulen unterschieden sich ebenso in der Einschätzung der Studienleistungen (Abb. 8.19). Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (37% und 68%) schätzen ihre Studienleistungen positiver ein als die Studienabbrecher und Absolventen der Mathematik und Naturwissenschaften (22% und 55%) sowie der Ingenieurwissenschaften (23% und 55%). Dies gilt auch für die unteren Leistungskategorien. Hier spielen wieder unterschiedliche Anforderungsniveaus insbesondere zu Studienbeginn die ausschlaggebende Rolle. Insgesamt zeigt sich aber auch bei dieser fächergruppenspezifischen Differenzierung, dass die Einschätzung der Studienleistungen bei Studienabbrechern durchweg deutlich negativer ausfällt als bei Absolventen.

Über die Hochschularten hinweg ergeben sich im Vergleich der Fächergruppen einige Unterschiede. So schätzen lediglich 22% der Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften

ten an Fachhochschulen ihre Leistungen als gut oder sehr gut ein (33% dieser Gruppe an Universitäten). Auch Absolventen dieser Fächergruppe an Fachhochschulen ordnen ihre Leistungen um vier Prozentpunkte seltener in den oberen beiden Leistungskategorien ein, dafür um acht Prozentpunkte häufiger in den unteren beiden Leistungskategorien. Die Studienleistungen in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften werden an Universitäten besser eingeschätzt als an Fachhochschulen. Dies ist entweder auf unterschiedliche Leistungsanforderungen in den jeweils zugehörigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen zurückzuführen oder die Zusammensetzung der Studierenden dieser Fächergruppe unterscheidet sich hinsichtlich ihres Leistungsvermögens zwischen den beiden Hochschularten. Für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zeigt sich, dass die Absolventen dieser Fächergruppen an Fachhochschulen ihre Leistungen deutlich positiver einschätzen als die betreffenden Absolventen an Universitäten (neun Prozentpunkte Differenz in den oberen beiden Leistungskategorien). In den Ingenieurwissenschaften gibt es keine wesentlichen Unterschiede in der Einschätzung der Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen zwischen den Hochschularten.

Abb. 8.20
Studienleistungen nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Motivgruppen	Studienleistungen				
	zur oberen Leistungsgruppe	2. Stufe	3. Stufe	4. Stufe	zur unteren Leistungsgruppe
Leistungsprobleme	8	13	27	40	46
finanzielle Situation	6	9	8	7	7
praktische Tätigkeit	9	11	13	11	9
mangelnde Studienmotivation	23	25	19	20	14
Studienbedingungen	7	9	7	4	4
familiäre Situation	7	5	4	3	3
persönliche Gründe	18	15	12	9	12
berufliche Alternative	16	11	8	5	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Einschätzung der Studienleistungen wird durch die Abbruchmotive entscheidend mitbestimmt (Abb. 8.20). Beim Blick auf die Studienleistungen der Studienabbrecher in den verschiedenen Motivgruppen des Studienabbruchs zeigt sich erwartungsgemäß die starke Korrelation zwischen Studienabbruch aus Leistungsgründen und der Zuordnung in untere Leistungsgruppen: So ordnen sich 86% der Exmatrikulierten, die aus Leistungsgründen ihr Studium abgebrochen haben, den unteren beiden Leistungskategorien zu. Immerhin 21% dieser Studienabbrecher schätzt ihre Studienleistungen hingegen als gut oder sehr gut ein, obwohl sie ihr Studium vor allem aus Leistungsgründen abgebrochen haben. Es ist nicht auszuschließen, dass hierbei eine fehlerhafte Einschätzung der eigenen Studienleistungen vorliegt, möglicherweise fühlten sich diese Studienabbrecher auch hinsichtlich ihrer Studienleistungen nicht ausreichend gut bewertet. 48% der Studienabbrecher, die aufgrund mangelnder Studienmotivation das Studium vorzeitig beendeten, schätzen ihre Studienleistungen als sehr gut oder gut ein. Diese Exmatrikuliertengruppe ist prinzipiell in der Lage, die geforderten fachlichen Studienleistungen zu erbringen, hat

aber keine ausreichend hohe Motivation für den gewählten Studiengang, sodass trotz guter Leistungseinschätzung das Studium nicht zum Abschluss geführt wurde. Gleichzeitig ordnen sich in dieser Gruppe aber auch 34% der Studienabbrecher in den unteren beiden Leistungskategorien ein. Hier ist nicht eindeutig zu sagen, ob sich die mangelnde Studienmotivation negativ auf die Studienleistungen ausgewirkt hat oder, ob die Wahrnehmung von Leistungsdefiziten zur mangelnden Studienmotivation beigetragen hat. Exmatrikulierte, die aus persönlichen Gründen oder wegen einer beruflichen Alternative ihr Studium abgebrochen haben, ordnen sich ebenfalls vergleichsweise häufig den beiden oberen Leistungsgruppen zu (33% und 27%).

Abb. 8.21

Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Studienwahlmotivation

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, 1+2 = „wichtig“, 4+5 = „unwichtig“, in Prozent

Studienleistungen		intrinsische Motive		extrinsische Motive		soziale Motive		Rat von anderen	
		wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig	wichtig	unwichtig
zur oberen Leistungsgruppe	Abbrecher	4	1	2	5	4	3	4	3
	Absolventen	24	17	19	23	21	24	26	22
2. Stufe	Abbrecher	17	10	12	21	20	14	19	15
	Absolventen	44	37	37	46	44	39	38	43
3. Stufe	Abbrecher	43	33	40	41	42	38	38	42
	Absolventen	26	31	34	26	29	29	28	29
4. Stufe	Abbrecher	24	28	29	20	22	29	25	25
	Absolventen	5	9	7	5	5	7	6	5
zur unteren Leistungsgruppe	Abbrecher	12	28	17	13	12	16	14	15
	Absolventen	1	6	3	0	1	1	2	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Hinsichtlich der Studienleistungen ergeben sich auch bei der Differenzierung nach den Studienwahlmotiven Unterschiede (Abb 8.21). So zählen sich 21% der Studienabbrecher mit intrinsischen Studienwahlmotiven zu den oberen beiden Leistungsgruppen (Absolventen: 68%), während dies nur auf 14% der Studienabbrecher mit extrinsischen Studienwahlmotiven zutrifft (Absolventen: 56%). Auch am unteren Ende der Leistungsskala zeigen sich diese Differenzen: 36% der intrinsisch motivierten Studienabbrecher ordnen sich in den unteren beiden Leistungskategorien ein (Absolventen: 6%) und stehen 46% extrinsisch motivierten Studienabbrechern gegenüber (Absolventen: 10%). Die Studienwahlmotivation beeinflusst demnach die Studienleistungen. Studienabbrecher, die aus intrinsischen Motiven ihr Studienfach gewählt haben, weisen höhere Studienleistungen auf als diejenigen, für die extrinsische Wahlmotive bei der Studienentscheidung im Vordergrund standen. Dies gilt in abgeschwächter Form auch für Absolventen.

Auch von den oben beschriebenen Einflussfaktoren des Studienverhaltens sind Wirkungen auf die Studienleistungen anzunehmen. Eigenaktives Studieren, intensive Kommunikation mit den Lehrenden und soziale Integration in die Hochschule vermögen die Studienleistungen zu verbessern, während dessen das Fehlen dieser Merkmale des Studienverhaltens auch zu Leistungsproblemen führt. Es zeigt sich, dass Studienleistungen und eigenaktives Studienverhalten einander bedingen: Exmatrikulierte, die ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten auf-

weisen, zeigen auch bessere Studienleistungen (Abb. 8.22). Besonders bemerkenswert ist, dass sich 32% der Studienabbrecher, die sich durch ein hohes Maß an eigenaktivem Studierverhalten auszeichnen, zugleich den oberen beiden Leistungsgruppen zuordnen. Trotzdem haben sie ihr Studium nicht zum Abschluss geführt. Diese Exmatrikulierten brechen ihr Studium hauptsächlich aufgrund mangelnder Studienmotivation, aus persönlichen Gründen oder wegen einer beruflichen Alternative ab (in der genannten Reihenfolge). Knapp zwei Drittel der befragten Studienabbrecher mit geringem Maß an eigenaktivem Studierverhalten schätzen ihre Studienleistungen im unteren Bereich ein. Diese Gruppe an Studienabbrechern gibt zugleich am häufigsten Leistungsprobleme und mangelnde Studienmotivation als ausschlaggebende Abbruchgründe an. Zudem zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Absolventen und Studienabbrechern. So schätzen Absolventen mit ausgeprägter Eigenaktivität ihre Studienleistungen deutlich häufiger als die betreffenden Studienabbrecher als gut bis sehr gut ein (77% vs. 32%). Gleichzeitig schätzen sich nur 8% der Studienabbrecher, aber 38% der Absolventen als leistungsstark bei niedrig ausgeprägter Eigenaktivität ein. Diese Differenz zeigt sich auch am unteren Spektrum der Leistungseinschätzung. Immerhin 23% der Studienabbrecher mit hoher Eigenaktivität ordnen ihre Leistungen den unteren beiden Leistungskategorien zu, und stehen nur 3% der Absolventen mit eigenaktivem Studierverhalten gegenüber. Ein deutlich höherer Anteil der Studienabbrecher mit schwach ausgeprägtem eigenaktivem Studierverhalten schätzt zudem seine Leistungen im unteren Bereich ein (Studienabbrecher: 60%; Absolventen: 20%). Der Zusammenhang zwischen eigenaktivem Studierverhalten und guten Studienleistungen ist demnach für Absolventen insgesamt nicht so stark ausgeprägt wie für Studienabbrecher. Absolventen schätzen ihre Studienleistungen vom Ausmaß der Eigenaktivität etwas unabhängiger ein als Studienabbrecher.

Abb. 8.22
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenaktivem Studierverhalten
Angaben in Prozent

Studienleistungen		eigenaktives Studierverhalten		
		hohes Maß	mittleres Maß	niedriges Maß
hoch	Abbrecher	32	16	8
	Absolventen	77	57	38
mittel	Abbrecher	45	46	32
	Absolventen	20	36	42
niedrig	Abbrecher	23	38	60
	Absolventen	3	7	20

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Auch das Verhältnis zu den Lehrenden beeinflusst die Studienleistungen (Abb. 8.23). Je ausgeprägter das Verhältnis zu den Lehrenden ist, desto besser sind die Studienleistungen. Diese Tendenz gilt sowohl für Studienabbrecher als auch für Absolventen, jedoch in deutlich unterschiedlichem Ausmaß. So hatte knapp die Hälfte der Studienabbrecher mit geringem Kontakt zu den Lehrenden auch Schwierigkeiten, die geforderten Studienleistungen zu erbringen. Bei Absolventen beläuft sich der entsprechende Anteil jedoch nur auf 9%. Auffällig ist zudem, dass 56% der Absolventen, die wenig Kontakt zu Lehrenden hatten, trotzdem gute bis sehr gute Studienleistungen zeigten. Bei den Studienabbrechern mit einem schwach ausgeprägten Verhältnis zu den

Lehrenden, ordnen sich 15% den beiden oberen Leistungskategorien zu. Im Vergleich zum Zusammenhang der Studienleistungen und dem Ausmaß an eigenaktivem Studienverhalten legen die Befunde nahe, dass der Kontakt zu den Lehrenden zwar wichtig für hohe Studienleistungen ist, aber nicht die hohe Bedeutung eigenaktiven Studierens erlangt. Auch bei weniger intensivem Kontakt mit dem Lehrpersonal erreichten Exmatrikulierte gute Studienleistungen. Bemerkenswert ist darüber hinaus der Befund, dass 28% der Studienabbrecher mit intensivem Kontakt zu den Lehrenden schlechte Studienleistungen aufweisen (Absolventen: 4%). Als Begründung lässt sich anführen, dass entweder der Kontakt zu den Lehrenden nicht effektiv genug im Sinne einer Leistungsverbesserung war oder dass Studierende mit Leistungsproblemen zu spät den Kontakt zu Lehrenden gesucht haben. Auch eine hohe Kontakthäufigkeit und -intensität zu den Kommilitonen beeinflusst die Studienleistungen positiv (Abb. 8.24).

Abb. 8.23
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Lehrenden
Angaben in Prozent

Studienleistungen		Verhältnis zu den Lehrenden		
		stark	mittel	schwach
hoch	Abbrecher	27	23	15
	Absolventen	74	67	56
mittel	Abbrecher	45	47	38
	Absolventen	22	27	35
niedrig	Abbrecher	28	30	47
	Absolventen	4	6	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.24
Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Kommilitonen
Angaben in Prozent

Studienleistungen		Verhältnis zu den Kommilitonen		
		stark	mittel	schwach
hoch	Abbrecher	22	18	15
	Absolventen	68	64	54
mittel	Abbrecher	45	43	36
	Absolventen	27	29	35
niedrig	Abbrecher	33	39	49
	Absolventen	5	7	11

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

8.1.3 Fach- und Hochschulidentifikation

Die Fach- und Hochschulidentifikation hat entscheidenden Einfluss auf die Studiensituation und den Verlauf des Studiums. Eine ausgeprägte Fachidentifikation wirkt sich positiv auf die Anstrengungen zu eigenaktivem Studieren und das Lernverhalten, aber auch auf den Kontakt zu den Lehrenden und den Kommilitonen aus. Deshalb steht die Wirkung der Fachidentifikation auch in enger Verbindung mit den oben beschriebenen Merkmalen eines eigenaktiven Studienverhaltens und der akademischen und sozialen Integration in die Hochschule.

Im Ausmaß der Fach- und Hochschulidentifikation bestehen angesichts dieser Zusammenhänge erwartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. 88% der Absolventen, allerdings nur 57% der Studienabbrecher würden wieder studieren, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden (Abb. 8.25). Jeder vierte Studienabbrecher gibt an, dass er sich aus heutiger Sicht gegen ein Studium entscheiden würde. Auch bei der Frage, ob die Exmatrikulierten noch einmal an derselben Hochschule studieren würden, zeigen sich Unterschiede zwischen den Exmatrikulierteengruppen. Ganz offensichtlich ist bei Absolventen die Bindung an die Hochschule stärker ausgeprägt als bei Studienabbrechern. So stimmen 37% der Studienabbrecher und sogar 57% der Absolventen dieser Aussage zu. Gleichwohl sagen 41% der Studienabbrecher, dass sie nicht an derselben Hochschule studieren würden, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stehen würden. Das deutet darauf hin, dass zumindest ein Teil der Studienabbrecher ihren Studienabbruch im Zusammenhang mit einer falschen Hochschulwahl sehen. Für die Fachidentifikation von hoher Bedeutung ist die Frage, ob die Exmatrikulierten noch einmal dasselbe Fach studieren würden. Auch hier zeigen sich starke Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen. Lediglich etwa ein Viertel der Studienabbrecher würde sich, noch einmal vor die Entscheidung gestellt, für dasselbe Studienfach entscheiden, während 61% der Absolventen davon überzeugt sind, die richtige Fachwahl getroffen zu haben. Es ist in diesem Zusammenhang nicht verwunderlich, dass Absolventen eine deutlich stärkere Bindung an ihr Studienfach entwickelt haben als Studienabbrecher. So sind Studienabbrecher mehrheitlich davon überzeugt, dass sie das gleiche Fach nicht noch einmal studieren würden (59%). Bei diesen Befunden sollte allerdings beachtet werden, dass ein erfolgreicher Abschluss eines Studiengangs die Überzeugung, das richtige Fach studiert zu haben, ganz wesentlich stärkt.

Abb. 8.25

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent

		Zustimmung	Ablehnung
wieder Studieren	Abbrecher	57	25
	Absolventen	88	6
an der selben Hochschule	Abbrecher	37	41
	Absolventen	57	20
das gleiche Fach	Abbrecher	26	59
	Absolventen	61	21

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Im Vergleich der Fach- und Hochschulidentifikation zwischen den Hochschularten fällt auf, dass sich Studienabbrecher an Universitäten und Fachhochschulen nur geringfügig unterscheiden (Abb. 8.26 und 8.27). Studienabbrecher an Fachhochschulen geben lediglich etwas häufiger an, dass sie noch einmal das gleiche Fach studieren würden (31% vs. 25%). Deutlichere Differenzen zeigen sich demgegenüber bei Absolventen in Abhängigkeit der Hochschulart. Die Identifikation mit den getroffenen Studienentscheidungen fällt bei Fachhochschulabsolventen über alle drei Aspekte höher aus als bei Absolventen an Universitäten. Die Differenz liegt zwischen fünf und sieben Prozentpunkten. So würden sich 67% der erfolgreich Exmatrikulierten an Fachhochschulen wieder für das gleiche Fach entscheiden, jedoch nur 60% der Universitätsabsolventen. Scheinbar gelingt es den Fachhochschulen etwas besser, die Studierenden bei der Entwicklung der Fach- und Hochschulidentifikation zu unterstützen.

Abb. 8.26

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		Uni insgesamt	Fächergruppe				
			Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissen- schaften	Rechts- wissen- schaften
wieder studieren	Abbrecher	57	55	58	55	56	64
	Absolventen	87	86	88	84	88	88
an der selben Hochschule	Abbrecher	38	39	38	37	34	45
	Absolventen	56	52	58	58	49	61
das gleiche Fach	Abbrecher	25	24	24	23	24	29
	Absolventen	60	57	56	63	71	48

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.27

Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften
wieder studieren	Abbrecher	58	62	62	53
	Absolventen	92	94	85	96
an der selben Hochschule	Abbrecher	34	28	43	36
	Absolventen	62	67	63	61
das gleiche Fach	Abbrecher	31	34	28	31
	Absolventen	67	65	56	71

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen fällt die Identifikation mit dem gewählten Studienfach bei Studienabbrechern der Mathematik und Naturwissenschaften am geringsten aus, auch wenn die Unterschiede zwischen den Fächergruppen insgesamt eher gering sind. Der Befund, dass die Fachidentifikation bei Studienabbrechern an Fachhochschulen stärker ausgeprägt ist als an Universitäten, zeigt sich über alle Fächergruppen hinweg. Studienabbrecher an Fachhochschulen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften würden jeweils häufiger das gleiche Fach noch einmal studieren, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, als Studienabbrecher dieser Fächergruppen an den Universitäten. Auch im fächergruppenspezifischen Vergleich gelingt es den Fachhochschulen somit häufiger, bei Studienabbrechern eine Fachidentifikation aufzubauen. Auch die Identifikation mit der Hochschule ist bei Studienabbrechern an Fachhochschulen etwas stärker. Eine Ausnahme bildet dabei die Fächergruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Wenn Studienabbrecher diese Studiengänge an einer Universität studiert haben, dann können sie es sich um zehn Prozentpunkte häufiger vorstellen, noch einmal an dieser Universität zu studieren, als Studienabbrecher, die diese Fächer an einer Fachhochschule studierten (38% vs. 28%). Im Fächergruppenvergleich an Universitäten ist besonders auffällig, dass die Identifikation mit den getroffenen Studienentscheidungen bei Studienabbrechern der Rechtswissenschaften am größten ausfällt.

Der Entwicklung einer Fachidentifikation ist vor allem dann möglich, wenn sich die Studierenden auf die Inhalte und Anforderungen des Studiums einstellen können und diese mit ihren persönlichen Interessen und ihrem Leistungsvermögen korrespondieren. Dies zeigt sich auch deutlich bei der Betrachtung der Fachidentifikation nach den entscheidenden Abbruchgründen. So können sich zwar 67% der Exmatrikulierten, die ihr Studium aus Leistungsproblemen abgebrochen haben, vorstellen, wieder zu studieren (Abb. 8.28). Allerdings nur 28% von ihnen würden dasselbe Fach noch einmal studieren. Ganz anders sieht die Situation für Exmatrikulierte aus, die aus finanziellen Gründen oder wegen familiären Problemen ihr Studium abgebrochen haben. 45% und 43% von ihnen würden dasselbe Fach noch einmal studieren. Erwartungsgemäß würden Studienabbrecher, denen es nach eigener Angabe an der notwendigen Studienmotivation gemangelt hat, am seltensten noch einmal die gleiche Fachwahl treffen (6%). Die Abbruchgründe geben dabei auch Aufschluss darüber, wie gut sich die Exmatrikulierten innerhalb der Fach-

Abb. 8.28
Fach- und Hochschulidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

Motivgruppen	wieder studieren	an derselben Hochschule	das gleiche Fach
Leistungsprobleme	67	36	28
finanzielle Situation	69	45	45
praktische Tätigkeit	49	32	22
mangelnde Studienmotivation	77	34	6
Studienbedingungen	75	18	26
familiäre Situation	76	46	43
persönliche Gründe	70	22	31
berufliche Alternative	77	45	28

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

kultur bewegen konnten. So ergeben sich zwischen den verschiedenen Gründen des Studienabbruchs und der Studienidentifikation bestimmte Zusammenhänge, wobei davon auszugehen ist, dass sich zum einen die Intensität der Studienidentifikation auf die Ursachen des Abbruchs auswirkt und dass zum anderen hierbei die Stärke der Fachidentifikation von besonderer Relevanz ist.

Mit der Entscheidung für ein Studium identifiziert sich auch nach dem Studienabbruch über alle Abbruchgründe hinweg die Mehrheit der Studienabbrecher. Einzige Ausnahme bilden Exmatrikulierte, die mit Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit das Studium abbrechen (49%). Bei den anderen Motivationstypen des Studienabbruchs liegt dieser Wert zwischen 67% und 77%. Im Gegensatz dazu ist die Hochschulidentifikation deutlich geringer ausgeprägt. Jeweils nur eine Minderheit der Studienabbrecher würde sich bei erneuter Wahl wieder für die gleiche Hochschule entscheiden. Insbesondere Exmatrikulierte, die wegen unzureichender Studienbedingungen das Studium abgebrochen haben, würden nicht noch einmal an der gleichen Hochschule studieren (18%).

Abb. 8.29
Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Studienleistungen
 Angaben in Prozent

Fachidentifikation		Studienleistungen		
		hoch	mittel	niedrig
hoch	Abbrecher	24	46	30
	Absolventen	69	25	6
mittel	Abbrecher	17	46	37
	Absolventen	57	36	7
niedrig	Abbrecher	16	38	46
	Absolventen	54	35	11

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Für die folgenden Analysen zum Zusammenhang zwischen der Fachidentifikation und den Studienleistungen sowie den Dimensionen des Studienverhaltens wird die Fachidentifikation ausschließlich über die Frage operationalisiert, ob die Befragten noch einmal dasselbe Fach studieren würden. Dazu werden die Angaben in eine dreistufige Skala zusammengefasst. Hierbei zeigt sich, dass die Fachidentifikation das Leistungsverhalten positiv beeinflusst. Je ausgeprägter die Fachidentifikation war, desto eher weisen Exmatrikulierte gute bis sehr gute Studienleistungen auf. Studienabbrecher mit niedrig ausgeprägter Fachidentifikation ordnen sich zu 16% der oberen Leistungsgruppe zu und 46% schätzen ihre Studienleistungen als unterdurchschnittlich ein (Abb. 8.29). Im Gegensatz dazu fühlten sich 24% der Studienabbrecher mit hoher Fachidentifikation der oberen Leistungsgruppe in ihrem Studiengang zugehörig und nur 30% der unteren Leistungsgruppe. Überraschend ist dabei, dass offensichtlich einige Studienabbrecher auch dann eine hohe Fachidentifikation entwickelt haben, wenn sie mit den Leistungsanforderungen im Studium nicht Schritt halten konnten. Auch die Studienleistungen von Absolventen werden positiv durch eine ausgeprägte Fachidentifikation beeinflusst. 69% der Absolventen mit hoher Fachidentifikation ordnen sich im oberen Leistungsbereich ein und nur 6% im unteren. Während Absolventen mit niedriger Fachidentifikation nach eigener Einschätzung lediglich zu 54% überdurchschnittliche Studienleistungen und zu 11% vergleichsweise schlechte Studienleistungen erbracht haben.

Abb. 8.30
Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach eigenaktiven Studienverhalten
 Angaben in Prozent

Fachidentifikation		eigenaktives Studienverhalten		
		hohes Maß	mittleres Maß	niedriges Maß
hoch	Abbrecher	38	34	28
	Absolventen	55	32	13
mittel	Abbrecher	35	35	30
	Absolventen	43	40	17
niedrig	Abbrecher	27	38	35
	Absolventen	38	38	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Die Fachidentifikation hat ebenfalls Auswirkungen auf das Studienverhalten. Für alle Studierenden gilt: Je ausgeprägter die Fachidentifikation ist, desto eher lässt sich eigenaktives Studienverhalten feststellen (Abb. 8.30). Allerdings unterscheiden sich die Befunde deutlich zwischen Studienabbrechern und Absolventen, da sich Absolventen insgesamt häufiger durch eigenaktives Studienverhalten auszeichnen (siehe Kap. 8.1.1) und sich Fachidentifikation und Studienverhalten gegenseitig bedingen. 38% der Studienabbrecher mit hoher Fachidentifikation zeichneten sich im Studium auch durch ein sehr eigenaktives Studienverhalten aus. Dies trifft jedoch nur auf 27% der Studienabbrecher mit geringer Fachidentifikation zu. Die entsprechende Differenz beträgt bei Absolventen 17 Prozentpunkte (55% vs. 38%). Bemerkenswert ist, dass 27% der Studienabbrecher und 38% der Absolventen trotz niedriger Fachidentifikation in hohem Maße eigenaktiv studierten. Für diese Exmatrikulierten scheint die persönliche Identifikation mit den Studieninhalten keine Voraussetzung für die ausdauernde und intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu sein.

Im Gegensatz zum eigenaktiven Studienverhalten hat die Fachidentifikation einen geringeren Einfluss auf das Verhältnis zu den Lehrenden (Abb. 8.31). Unabhängig vom Ausmaß der Identifikation mit dem Studienfach hat die große Mehrzahl der Exmatrikulierten wenig Kontakt zu den Lehrenden. Sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen fällt allerdings der Anteil der Exmatrikulierten, die intensiv mit den Lehrenden im Austausch stehen, bei hoher Fach-

Abb. 8.31
Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu den Lehrenden
 Angaben in Prozent

Fachidentifikation		Verhältnis zu Lehrenden		
		stark	mittel	schwach
hoch	Abbrecher	18	29	53
	Absolventen	25	32	42
mittel	Abbrecher	15	28	57
	Absolventen	25	28	47
niedrig	Abbrecher	10	21	69
	Absolventen	20	27	53

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

identifikation höher als bei niedriger Fachidentifikation (Studienabbrecher: 18% vs. 10%, Absolventen: 25% vs. 20%).

Die Identifikation mit dem gewählten Studienfach hat auch einen positiven Einfluss auf die sozialen Kontakte zu den Kommilitonen (Abb. 8.32). Exmatrikulierte mit einer hohen Fachidentifikation pflegten häufiger eine intensive Kommunikation mit ihren Kommilitonen als jene ohne Fachverbundenheit (Studienabbrecher: 35% vs. 27%; Absolventen: 52% vs. 27%). Die Befunde deuten aber darauf hin, dass dieser Zusammenhang vor allem für Absolventen gilt. So fällt die Differenz in dieser Exmatrikuliertengruppe mit 25 Prozentpunkten deutlich größer aus als bei Studienabbrechern (acht Prozentpunkte). Die Gründe dafür liegen in der komplexen Bedingtheit der Fachidentifikation und der Vielschichtigkeit der Beziehungen zu anderen Studierenden.

Abb. 8.32

Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen nach Verhältnis zu Kommilitonen
Angaben in Prozent

Fachidentifikation		Verhältnis zu Kommilitonen		
		stark	mittel	schwach
hoch	Abbrecher	35	35	30
	Absolventen	52	35	13
mittel	Abbrecher	33	38	29
	Absolventen	40	38	22
niedrig	Abbrecher	27	36	37
	Absolventen	37	37	26

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

8.2 Externe Einflussfaktoren

8.2.1 Studienbedingungen

Die von der Hochschule gesetzten Studienbedingungen sind ein weiterer wichtiger Einflussfaktor für den Studienabbruch. Sie können das erfolgreiche Absolvieren eines Hochschulstudiums fördern oder behindern. Zu den Bedingungen des Studiums gehören unter anderem solche Sachverhalte wie Qualität der Lehre, Didaktik, Anforderungsgestaltung, Praxisbezug des Studiums oder auch Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation. Zwar nennen lediglich 5% aller Studienabbrecher bestimmte Defizite in den Studienbedingungen als ausschlaggebendes Abbruchmotiv, jedoch spielt für 61% der Studienabbrecher mindestens ein Aspekt der abgefragten Studienbedingungen (neben weiteren Gründen) eine große Rolle für den Entschluss, die Hochschule ohne Abschluss zu verlassen (siehe Kapitel 4). Diese beträchtliche Differenz zwischen ungenügenden Studienbedingungen als ein Grund von mehreren und als ausschlaggebender Grund das Studium abzubrechen belegt einerseits, dass sich Studierende häufig mit kritisch empfundenen Studienbedingungen arrangieren, andererseits aber können ungünstige Bedingungen offensichtlich andere Studienprobleme so verstärken, dass ein Studienabbruch unausweichlich wird. Die wichtigste Schlussfolgerung ist sicherlich, dass günstige Studienbedingungen zweifelsohne bei der Bewältigung von schwierigen Studiensituationen helfen. Allerdings bedürfen sie dazu des Verständnisses und der aktiven Aneignung durch die Studierenden. Gute Studienbedingungen ver-

Abb. 8.33**Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen**

Angaben auf einer Skala von 1="trifft vollkommen zu" bis 5="trifft überhaupt nicht zu", Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

Studienbedingungen		trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu
gut gegliederter Studienaufbau	Abbrecher	46	29	25
	Absolventen	56	23	21
klare Studienanforderungen	Abbrecher	45	26	29
	Absolventen	54	26	20
hoher Forschungsbezug der Lehre	Abbrecher	26	33	41
	Absolventen	38	30	32
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	35	33	32
	Absolventen	38	36	26
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	Abbrecher	55	29	16
	Absolventen	57	30	13
starker Praxisbezug der Lehre	Abbrecher	20	21	59
	Absolventen	21	22	57
ausreichendes Angebot an Tutorien	Abbrecher	41	27	32
	Absolventen	41	28	31
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	29	42	29
	Absolventen	29	39	33

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

mögen vor allem dann den Studienerfolg zu fördern, wenn die Studierenden in der Lage sind, sie sich eigenaktiv zu erschließen.

Auf diese Zusammenhänge weisen auch die unterschiedlichen Einschätzungen der Studienbedingungen durch Studienabbrecher und Absolventen hin. So schätzen Studienabbrecher die Studienbedingungen in nahezu allen Aspekten problematischer ein als Absolventen (Abb. 8.33). Insbesondere trifft dies zu für die die Gliederung des Studienaufbaus (46% vs. 56%), die Klarheit der Studienanforderungen (45% vs. 54%) und den Forschungsbezug der Lehre (26% vs. 38%). Die Unterschiede in den anderen Aspekten der Studienbedingungen fallen hingegen deutlich geringer aus und das Angebot an Tutorien und die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen wird von beiden Gruppen gleichwertig angesehen. Insgesamt fällen die Studierenden aber überraschend kritische Urteile über die Studienbedingungen. Lediglich hinsichtlich des Aspekts der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen fällen mehr als die Hälfte der Studienabbrecher und Absolventen ein positives Urteil. Insbesondere Studienabbrecher bewerten alle anderen Aspekte der Studienbedingungen mehrheitlich negativ. Hier wird die verstärkende Rolle der Studienbedingungen für die Abbruchentscheidung deutlich.

Der Praxisbezug des Studiums wird naturgemäß von den Studierenden der Fachhochschulen positiver eingeschätzt als von der Vergleichsgruppe an Universitäten (Abb. 8.34 und 8.35 jeweils Spalte „insgesamt“). An Universitäten wird wiederum der Forschungsbezug der Lehre besser bewertet. In nahezu allen anderen Aspekten der Studienbedingungen schneiden hingegen

Abb. 8.34

Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1=“trifft vollkommen zu“ bis 5=“trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		Uni insgesamt	Fächergruppe				
			Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwissenschaften	Rechtswissenschaften
gut gegliederter Studienaufbau	Abbrecher	45	36	43	50	52	45
	Absolventen	55	47	55	59	65	52
klare Studienanforderungen	Abbrecher	43	41	39	43	50	43
	Absolventen	53	46	53	60	57	47
hoher Forschungsbezug der Lehre	Abbrecher	28	27	25	35	26	17
	Absolventen	41	41	41	45	29	27
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	33	30	34	36	36	30
	Absolventen	36	29	37	45	40	29
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	Abbrecher	56	53	55	61	61	53
	Absolventen	56	51	56	64	66	53
starker Praxisbezug der Lehre	Abbrecher	14	10	6	24	17	7
	Absolventen	15	14	9	24	9	4
ausreichendes Angebot an Tutorien	Abbrecher	41	36	50	43	44	34
	Absolventen	41	34	49	46	48	49
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	29	27	27	29	30	37
	Absolventen	27	25	26	32	27	27

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

die Fachhochschulen besser ab. Der Aufbau des Studiums, die klar formulierten Studienanforderungen, die Organisation und die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen werden von den Studierenden der Fachhochschulen positiver eingeschätzt. Insgesamt auffällig ist, dass die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eher kritisch bewertet wird. Lediglich 29% der Studienabbrecher an Universitäten und Fachhochschulen schätzen diese als gut oder sehr gut ein (27% Absolventen Universitäten, 35% Absolventen an Fachhochschulen). Zusätzlich ist die Differenz der positiven Bewertungen zwischen Studienabbrechern und Absolventen an den Fachhochschulen größer als die Differenz beider Gruppen an den Universitäten. Es sind gerade die Absolventen der Fachhochschulen, die eine positive Rückschau auf die Studienbedingungen an der Hochschule werfen.

Die Bewertung der Studienbedingungen an Universitäten unterscheidet sich hinsichtlich der Fächergruppen (Abb. 8.34 und 8.35). So schätzen nur 36% der Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften (47% Absolventen) den Studienaufbau als gut gegliedert ein, während 52% der Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften dieser Auffassung sind (65% der Absolven-

Abb. 8.35
Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern und Absolventen nach Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppe		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwissenschaften
gut gegliederter Studienaufbau	Abbrecher	50	46	47	56
	Absolventen	68	63	67	75
klare Studienanforderungen	Abbrecher	49	46	54	50
	Absolventen	60	54	59	65
hoher Forschungsbezug der Lehre	Abbrecher	22	19	25	23
	Absolventen	21	12	26	22
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	38	32	44	40
	Absolventen	50	48	56	47
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	Abbrecher	52	45	52	55
	Absolventen	62	52	55	67
starker Praxisbezug der Lehre	Abbrecher	33	22	41	34
	Absolventen	66	61	67	72
ausreichendes Angebot an Tutorien	Abbrecher	43	37	44	46
	Absolventen	38	37	56	35
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	Abbrecher	29	28	28	33
	Absolventen	35	28	37	31

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

ten). Auch hinsichtlich der Klarheit der Studienanforderungen zeichnen sich die Ingenieurwissenschaften im Vergleich zu den anderen Fächergruppen in der Bewertung der Studienabbrecher aus; 50% geben an, dass sie hiermit zufrieden waren. Studienabbrecher der anderen Fächergruppen bewerten diesen Aspekt deutlich negativer. Ein ausreichendes Angebot an Tutorien scheint insbesondere an den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten vorhanden zu sein. 50% der Studienabbrecher und 49% der Absolventen schätzen das Angebot als gut bis sehr gut ein. Insbesondere Studienabbrecher der anderen Fachrichtungen sind gegenüber diesem Aspekt deutlich kritischer. Hinsichtlich der didaktischen Qualität der Lehrveranstaltungen ergeben sich überraschenderweise kaum fächerspezifische Differenzen. Zudem schätzen die Studienabbrecher der Rechtswissenschaften an Universitäten die didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen um zehn Prozentpunkte besser ein als die Absolventen dieser Fachrichtungen.

Auch an den Fachhochschulen gibt es fächerspezifische Einschätzungen der Studienbedingungen. Auch hier bewerten Studierende der Ingenieurwissenschaften die Aspekte „gut gegliederter Studienaufbau“ und „klare Studienabforderungen“ im Vergleich zu den anderen Fächergruppen am positivsten, während die Organisation der Lehrveranstaltungen von den Studienabbrechern und Absolventen der Mathematik und Naturwissenschaften am besten eingeschätzt wird. Ganz im Gegensatz zur Einschätzung der Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an

Abb. 8.36

Einschätzung der Studienbedingungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen
Angaben auf einer Skala von 1=„trifft vollkommen zu“ bis 5=„trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2, in Prozent

	gut gegliederter Studien- aufbau	klare Studienanfor- derungen	hoher Forschungs- bezug der Lehre	gute Organisation der Lehrver- anstaltungen	hohe fachliche Qualität der Lehrange- bote	starker Praxisbezug der Lehre	ausreichen- des Angebot an Tutorien	hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen
Leistungsprobleme	52	48	28	39	59	22	43	31
finanzielle Situation	46	48	30	33	53	22	36	25
praktische Tätigkeit	48	43	23	33	54	10	42	25
mangelnde Studien- motivation	50	48	27	40	59	20	51	31
Studienbedingungen	28	29	21	17	40	14	34	18
familiäre Situation	53	53	34	35	54	23	41	32
persönliche Gründe	46	41	25	37	53	25	38	28
berufliche Alternative	55	56	29	42	60	24	49	37

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Universitäten bewerten Studierende dieser Fachrichtungen an Fachhochschulen das Angebot an Tutorien seltener als ausreichend. Hier scheint es hinsichtlich der Studiengestaltung seitens der Fakultäten Differenzen zu geben.

Studienabbrecher aus Leistungsgründen, aus finanziellen Problemen und mit Übergang in eine praktische Tätigkeit unterscheiden sich hinsichtlich der Bewertung der Studienbedingungen nur graduell voneinander (Abb. 8.36). Vor allem schätzen sie die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen mehrheitlich positiv ein (59%, 53% und 54%). Ein in der Bewertung der Studienbedingungen ganz ähnliches Bild geben Exmatrikulierte an, die aus familiären oder persönlichen

Abb. 8.37

Anteil an Studienabbrechern und Absolventen mit hoher Eigenaktivität im Studium nach Einschätzung der Studienbedingungen

Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent

	Einschätzung der Studienbedingungen			
	positives Urteil		negatives Urteil	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
gut gegliederter Studienaufbau	47	61	27	16
klare Studienanforderungen	48	60	28	16
hoher Forschungsbezug der Lehre	27	40	38	29
gute Organisation der Lehrveranstaltungen	35	44	32	22
hohe fachliche Qualität der Lehrangebote	57	64	16	10
starker Praxisbezug der Lehre	22	26	58	52
ausreichendes Angebot an Tutorien	41	42	33	29
hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	33	31	29	29

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Gründen ihr Studium abgebrochen haben. Die Einschätzung der Studienbedingungen fallen hier jedoch noch etwas positiver aus als in der erstgenannten Gruppe. Insgesamt am positivsten bewerten Exmatrikulierte mit einer beruflichen Alternative die Studienbedingungen. Deutlich negativ in der Bewertung sind naturgemäß Exmatrikulierte, die gerade wegen den Studienbedingungen das Studium abgebrochen haben.

Die Studienbedingungen haben einen vermittelnden Einfluss auf den Studienerfolg und auch auf die Anstrengungen, die unternommen werden, das Studium erfolgreich zu gestalten. So weisen nur 27% der Studienabbrecher, die den Studienaufbau für nicht gut gegliedert halten, auch ein hohes Maß an eigenaktivem Studienverhalten auf (Abb. 8.37). Aber 47% der Studienabbrecher, die den Studienaufbau für gut halten, zeigen dieses Studienverhalten. Auch hinsichtlich des Merkmals „klare Studienanforderungen“ zeigt sich dieser Befund. Je besser die Studierenden in der Lage sind das Anforderungsprofil des Studiengangs zu verstehen, desto eher können sie sich die Studieninhalte eigenaktiv erschließen und ihre Zeit entsprechend einplanen (48% vs. 28%). Ganz besonders stark differenziert in dieser Hinsicht die fachliche Qualität der Lehrangebote. Wenn diese als hoch eingeschätzt wird, dann entfalten die Studierenden das Interesse und den Antrieb zu eigenaktiven Studierweisen (Studienabbrecher: 57% vs. 16%, Absolventen: 64% vs. 10%). 58% der Studienabbrecher und 52% der Absolventen mit eigenaktiven Studienverhalten schätzen den Praxisbezug der Lehre als negativ ein (22% Studienabbrecher und 26% Absolventen die positives Urteil fällen). Allerdings muss an dieser Stelle beachtet werden, dass insgesamt nur 21% aller Studierenden den Praxisbezug als positiv einschätzen. Damit verteilen sich auch die eigenaktiv Studierenden mehrheitlich auf diese Kategorie.

Studienbedingungen sind auch für die Entwicklung einer Fachidentifikation von Bedeutung (Abb. 8.38). Je besser die Studienbedingungen eingeschätzt werden, desto eher weisen Studierende auch eine hohe Fachidentifikation auf. Dieser Zusammenhang zeigt sich stärker für Absolventen als für Studienabbrecher. 39% der Studienabbrecher, die eine hohe Fachidentifikation aufweisen geben auch an, dass die Studienbedingungen gut bis sehr gut waren, während nur 27% der Studienabbrecher die Bedingungen als gut einschätzen und eine niedrige Fachidentifikation entwickelten (43% vs. 22% bei Absolventen). Analog dazu sind die Befunde der Studienabbrecher und Absolventen, die die Studienbedingungen als ungenügend einschätzen: 27% der Studienabbrecher entwickeln trotzdem eine hohe Fachidentifikation (21% Absolventen). Aber 36% weisen

Abb. 8.38
Einschätzung der Studienbedingungen nach Ausmaß der Fachidentifikation bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

Studienbedingungen		Fachidentifikation		
		hoch	mittel	niedrig
gut	Abbrecher	39	37	27
	Absolventen	43	32	22
mittel	Abbrecher	34	33	37
	Absolventen	36	40	35
schlecht	Abbrecher	27	30	36
	Absolventen	21	28	43

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

eine niedrige Fachidentifikation auf (43% Absolventen). Die Fachidentifikation wird also nicht ausschließlich über die Inhalte, sondern auch über die Form des Studiums vermittelt.

Hinsichtlich der Studienleistungen lässt sich ein solcher Zusammenhang wie bei der Fachidentifikation für Studienabbrecher nicht nachweisen (Abb. 8.39). Das Ausmaß der Studienleistungen ist weitestgehend unbeeinflusst von der Einschätzung der Studienbedingungen. Lediglich bei Absolventen gibt es leichte Vorteile in den Studienleistungen, je besser die Studienbedingungen vor Ort sind.

Abb. 8.39
Einschätzung der Studienbedingungen nach Studienleistungen bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

Studienbedingungen		Studienleistungen		
		hoch	mittel	niedrig
gut	Abbrecher	31	32	31
	Absolventen	39	34	31
mittel	Abbrecher	34	35	38
	Absolventen	36	39	35
schlecht	Abbrecher	35	33	31
	Absolventen	25	27	34

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

8.2.2 Beratungen

Das Beratungsangebot der Hochschulen ist vielerorts ausgebaut und systematisch organisiert. Jedoch müssen die Studierenden auch in der Lage und willens sein, sich diese Betreuungsangebo-

Abb. 8.40
Inanspruchnahme von Beratung bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

		keinmal	einmal	mehrmals
Zentrale Studienberatung	Abbrecher	57	30	13
	Absolventen	63	27	10
Fachstudienberatung durch Lehrende	Abbrecher	72	16	12
	Absolventen	61	18	21
verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Abbrecher	89	8	3
	Absolventen	93	4	3
Studentische Studienberatung/Fachschaft	Abbrecher	64	21	15
	Absolventen	61	22	17
psychologische Beratung	Abbrecher	89	5	6
	Absolventen	90	5	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

te zu erschließen. Dazu müssen die Angebote einerseits bekannt sein und andererseits der persönliche Beratungsbedarf erkannt und dann das entsprechende Beratungsangebot ausgewählt werden. Studienabbrecher besuchen Beratungseinrichtungen nicht wesentlich häufiger als Absolventen (Abb. 8.40).

30% der Studienabbrecher besuchen die Zentrale Studienberatung einmal und 13% mehrmals. Beide Werte liegen nur drei Prozentpunkte über denen von Absolventen. Die Fachstudienberatung wird sogar häufiger von Absolventen genutzt; 18% besuchen diese einmal (16% Studienabbrecher), 21% mehrmals (12% Studienabbrecher). Grund dafür ist sicherlich die kürzere Studiendauer der Studienabbrecher, denn die Fachstudienberatung richtet sich vor allem an Exmatrikulierte mit fortgeschrittener Studiendauer um Probleme und studientaktische Entscheidungen zu lösen und vorzubereiten. Auch die Beratung der Fachschaften wird von Absolventen leicht häufiger genutzt als von Studienabbrechern. Auch hier lässt sich vermuten, dass diese Beratungsform häufiger nachgefragt wird, je länger ein Studium dauert. Die Beratung wegen fehlender ECTS Punkte wird von Studienabbrechern doppelt so häufig einmalig genutzt wie von Absolventen, bewegt sich aber auf einem sehr niedrigen Niveau (8%). Die psychologische Beratung an Hochschulen wird mehrheitlich nicht genutzt, lediglich ca. 5% der Studierenden nutzen diese ein- oder mehrmals. Insgesamt fällt auf, dass die große Mehrheit der Studierenden die Beratungseinrichtungen nicht nutzt, wobei die Nachfrage der Angebote der zentralen Studienberatungen noch am bes-

Abb. 8.41
Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
Angaben in Prozent

Beratungen		Insgesamt		Universität									
				Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieur- wissenschaften		Rechts- wissenschaften	
				Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Zentrale Studien- beratung	keinmal	56	61	46	51	56	60	60	66	62	63	57	69
	einmal	31	29	37	37	29	28	29	27	27	22	32	28
	mehrmals	13	10	17	12	15	12	11	7	11	15	11	3
Fach- studien- beratung	keinmal	71	60	60	50	79	65	71	56	75	60	86	69
	einmal	16	18	21	20	12	15	19	22	12	25	9	19
	mehrmals	13	22	19	30	9	20	10	22	13	15	5	12
ECTS- Punkte	keinmal	90	93	90	91	89	93	91	98	87	87	92	98
	einmal	7	4	5	5	8	5	7	1	7	7	4	1
	mehrmals	3	3	5	4	3	2	2	1	6	6	4	1
Fachschaft	keinmal	61	60	62	59	61	66	58	55	62	54	60	47
	einmal	22	22	21	23	24	23	21	22	21	26	26	26
	mehrmals	17	18	17	18	15	11	21	23	17	20	14	27
psycho- logische Beratung	keinmal	89	90	87	90	88	91	89	91	91	90	92	91
	einmal	5	5	6	6	5	5	5	4	6	6	1	5
	mehrmals	6	5	7	4	7	4	6	5	3	4	7	4

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

ten ausfällt. Studierende und auch Studienabbrecher scheinen dazu zu tendieren, ihre Problem und Fragen zum Studium an anderen Stellen zu lösen.

Die Inanspruchnahme von Beratungen variiert je nach betrachteter Hochschulart (Abb. 8.41 und 8.42 jeweils Spalte „insgesamt“). Die zentrale Studienberatung, die Fachstudienberatung und die Beratungsangebote der Fachschaft werden sowohl von Studienabbrechern als auch von Absolventen an Universitäten häufiger genutzt als von den Vergleichsgruppen an Fachhochschulen. Die Unterschiede fallen jedoch sehr gering aus und der Befund aus dem vorherigen Abschnitt bestätigt sich auch hier: Studierende nutzen die hochschulseitigen Beratungsangebote eher selten. Die Beratung auf Grund fehlender ECTS Punkte wird hingegen an Fachhochschulen häufiger durchgeführt. Da diese Beratung verpflichtend ist, scheint diese Beratungsform an Fachhochschulen geringfügig stärker ausgebaut zu sein.

Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten nutzen die zentralen Studienberatungen im Vergleich zu den anderen Fächergruppen am häufigsten (Abb. 8.41 und 8.42). Über die Hälfte der Studienabbrecher und 49% der Absolventen dieser Fächer haben mindestens einmal dieses Beratungsangebot wahrgenommen. An Universitäten besuchen Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften am seltensten die zentralen Studienberatungen (38%). Auch an Fachhochschulen sind es die Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften, die das Beratungsangebot der zentralen Studienberatungen am wenigsten in Anspruch nehmen (35%).

Abb. 8.42
Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
Angaben in Prozent

Beratungen		Insgesamt		Fachhochschule					
				Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwissenschaften	
				Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.	Abbr.	Abs.
Zentrale Studienberatung	keinmal	61	73	59	61	54	66	65	77
	einmal	27	18	29	24	30	27	25	16
	mehrmals	12	9	12	15	16	7	10	7
Fachstudienberatung	keinmal	73	71	81	64	66	84	71	69
	einmal	16	17	12	18	15	8	17	18
	mehrmals	11	12	7	18	19	8	12	13
ECTS-Punkte	keinmal	86	91	89	91	80	92	85	92
	einmal	11	6	6	7	17	4	13	3
	mehrmals	3	3	5	2	3	4	2	5
Fachschaft	keinmal	74	71	68	67	73	55	77	66
	einmal	15	18	19	24	12	22	13	19
	mehrmals	11	11	13	9	15	23	10	15
psychologische Beratung	keinmal	90	92	90	91	86	96	92	89
	einmal	4	4	6	7	5	0	3	4
	mehrmals	6	4	4	2	9	4	5	7

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.43
Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden
Abbruchgründen
 Angaben in Prozent

Beratungen		Häufigkeit		
		keinmal	einmal	mehrmals
Zentrale Studienberatung	Leistungsprobleme	56	31	13
	finanzielle Situation	53	33	14
	praktische Tätigkeit	61	30	9
	mangelnde Studienmotivation	61	30	9
	Studienbedingungen	49	34	17
	familiäre Situation	50	32	18
	persönliche Gründe	53	31	16
	berufliche Alternative	65	28	7
	Fachstudienberatung durch Lehrende	Leistungsprobleme	72	14
finanzielle Situation		65	18	17
praktische Tätigkeit		77	15	8
mangelnde Studienmotivation		78	13	9
Studienbedingungen		63	23	14
familiäre Situation		68	20	12
persönliche Gründe		71	17	12
berufliche Alternative		79	16	5
verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten		Leistungsprobleme	88	9
	finanzielle Situation	88	7	5
	praktische Tätigkeit	90	8	2
	mangelnde Studienmotivation	92	6	2
	Studienbedingungen	86	8	6
	familiäre Situation	86	6	8
	persönliche Gründe	89	6	5
	berufliche Alternative	94	5	1
	Studentische Studienberatung/Fachschaft	Leistungsprobleme	66	19
finanzielle Situation		65	17	18
praktische Tätigkeit		66	20	14
mangelnde Studienmotivation		68	21	11
Studienbedingungen		57	24	19
familiäre Situation		53	24	23
persönliche Gründe		65	19	16
berufliche Alternative		73	19	8
psychologische Beratung		Leistungsprobleme	90	5
	finanzielle Situation	88	6	6
	praktische Tätigkeit	96	3	1
	mangelnde Studienmotivation	94	2	4
	Studienbedingungen	90	5	5
	familiäre Situation	89	4	7
	persönliche Gründe	77	8	15
	berufliche Alternative	97	1	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Immerhin 41% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und 46% der Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen haben mindestens einmal diese Beratungsform aufgesucht.

Auch für die Angebote der Fachstudienberatung sind Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten am empfänglichsten. 40% von Ihnen haben mindestens einmal diese Beratungsform in Anspruch genommen. 30% und weniger Studienabbrecher der anderen Fachrichtungen nutzen die Beratungsangebote der Fachstudienberatung. An Fachhochschulen nutzen nur 19% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die Beratungsstunden der Fachstudienberatungen. Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften sind da schon eher geneigt; 34% von ihnen waren mindestens einmal im Gespräch mit den Beraterinnen und Beratern der Fachstudienberatung.

Das Beratungsangebot der Fachschaften der Fakultäten an Universitäten differenziert nicht fächerspezifisch. Jeweils um die 40% der Studienabbrecher nehmen dieses war. An Fachhochschulen gibt es differentielle Nutzungen dieses Beratungsangebotes. Hier sind es immerhin 32% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die vor allem diese Beratungsform nutzen. Demgegenüber stehen nur 23% der Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften, die mindestens einmal Beratung in der Fachschaft gesucht haben.

Die zentralen Studienberatungen werden von Exmatrikulierten mit unterschiedlichen Studienabbruchmotiven vergleichsweise rege genutzt (Abb. 8.43). Etwa die Hälfte der Exmatrikulierten, die ihr Studium wegen familiärer Probleme, aus persönlichen Gründen, wegen Unzufriedenheit

Abb. 8.44

Inanspruchnahme von Beratungen von Studienabbrechern und Absolventen nach fachlichem Anforderungsniveau, Stofffülle und Studiengestaltung
Angaben von 1=„zu hoch“ bis 5=„zu niedrig“, Pos. 1+2 und 4+5, in Prozent

	fachliches Anforderungsniveau		Stofffülle		Studiengestaltung	
	überfordert	nicht überfordert	überfordert	nicht überfordert	überfordert	nicht überfordert
Zentrale Studienberatung						
Studienabbrecher	43	42	43	42	45	41
Absolventen	37	37	36	38	44	35
Fachstudienberatung durch Lehrende						
Studienabbrecher	28	29	28	28	30	27
Absolventen	36	39	33	43	43	38
Verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten						
Studienabbrecher	12	11	11	12	11	12
Absolventen	7	6	7	7	9	6
Studentische Studienberatung/ Fachschaft						
Studienabbrecher	39	32	36	35	39	34
Absolventen	47	36	44	35	48	37
psychologische Beratung						
Studienabbrecher	10	12	10	12	12	10
Absolventen	12	9	11	9	15	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

mit den Studienbedingungen oder wegen finanzieller Probleme abgebrochen haben, besuchen die zentralen Studienberatungen mindestens einmal. Studienabbrecher wegen mangelnder Studienmotivation oder einer beruflichen Alternative besuchen diese Beratungsform am seltensten. Insgesamt sind es vor allem Studienabbrecher, die mit den Studienbedingungen unzufrieden waren und die familiäre Probleme hatten, die die verschiedenen Beratungseinrichtungen aufsuchen. In nahezu jeder Beratungsform wiesen diese beiden Gruppen die höchsten Anteile derjenigen aus, die mindestens einmal die jeweilige Beratungseinrichtung besuchten. Darüber hinaus sind es die Angebote der Zentralen Studienberatung und der Fachschaften, die von Studienabbrechern bei unterschiedlichen Motivlagen vor allem in Anspruch genommen werden. Diesen Beratungseinrichtungen scheint es am besten zu gelingen auf die vielfältigen Probleme und Fragen studienabbruchgefährdeter Studierender eingehen zu können.

Beratungsangebote werden vor allem dann nachgefragt, wenn ein gewisser Beratungsbedarf vorhanden ist. Die Studierenden müssen auf irgendeine Art und Weise bestimmte Überforderungen wahrnehmen und dann den Entschluss zur Beratung fassen. In der folgenden Abbildung ist die Überforderungswahrnehmung mit der Inanspruchnahme von Beratungsformen gekreuzt (Abb. 8.44). Die Überforderungen werden über das fachliche Anforderungsniveau, die Stofffülle und die Selbstständigkeit in der Studiengestaltung abgebildet. Es zeigt sich deutlich, dass bei Studienabbrechern die Inanspruchnahme von Beratungen nahezu unabhängig von der wahrgenommenen Überforderung in den einzelnen Aspekten ist. Lediglich die studentischen Beratungsangebote oder der Fachschaft werden bei Überforderung des fachlichen Anforderungsniveaus oder der eigenaktiven Studiengestaltung leicht häufiger von Studienabbrechern in Anspruch genommen (39% vs. 32% und 39% vs. 34%). Studienabbrechern gelingt es offenkundig nicht, entsprechende Beratungsangebote in einer Überforderungssituation zu erschließen. Absolventen suchen die Beratungsangebote zwar auch eher unabhängig von einer wahrgenommenen Überforderungssituation auf, jedoch zeigen sich die Unterschiede wenn sie auftreten deutlicher. So werden z.B. die

Abb. 8.45
Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden
 Angaben in Prozent

		Kontakthäufigkeit zu Lehrenden	
		hoch	niedrig
Zentrale Studienberatung	Studienabbrecher	58	38
	Absolventen	45	31
Fachstudienberatung durch Lehrende	Studienabbrecher	58	41
	Absolventen	57	27
Verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Studienabbrecher	16	10
	Absolventen	8	5
Studentische Studienberatung/ Fachschaft	Studienabbrecher	50	30
	Absolventen	44	37
psychologische Beratung	Studienabbrecher	17	9
	Absolventen	12	8

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Fachschaften bei wahrgenommenen Überforderungen von Absolventen deutlich häufiger aufgesucht, als von Absolventen, die sich nicht überfordert fühlen.

Wer häufigen Kontakt zum Lehrpersonal der Hochschule hat, neigt auch dazu Beratungsangebote wahrzunehmen (Abb. 8.45). Für jede einzelne Beratungseinrichtung findet sich dieser Zusammenhang. Abgesehen von der Fachstudienberatung bei Absolventen fallen die Unterschiede für Studienabbrecher deutlich größer aus. So besuchen z.B. Studienabbrecher zu 58% die zentrale Studienberatung wenn sie eine hohe Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden aufweisen und nur zu 38% wenn sie selten kontakt zum Lehrpersonal der Hochschule haben (45% vs. 31% bei Absolventen). Der Kontakt zum Lehrpersonal vermittelt demzufolge insbesondere für Studienabbrecher die Wahrnehmung von Beratungsangeboten. Der Austausch mit dem Lehrpersonal führt offensichtlich zu einer verstärkten Problemwahrnehmung und senkt die Schwelle sich beraten zu lassen.

Abb. 8.46
Inanspruchnahme von Beratung von Studienabbrechern und Absolventen nach eigenaktivem Studienverhalten
 Angaben in Prozent

		Eigenaktives Studieren	
		hohes Maß	niedriges Maß
Zentrale Studienberatung	Studienabbrecher	49	36
	Absolventen	38	37
Fachstudienberatung durch Lehrende	Studienabbrecher	38	19
	Absolventen	41	34
Verpflichtende Beratung wegen zu wenigen ECTS-Punkten	Studienabbrecher	14	11
	Absolventen	8	6
Studentische Studienberatung/ Fachschaft	Studienabbrecher	45	27
	Absolventen	39	38
psychologische Beratung	Studienabbrecher	11	12
	Absolventen	10	14

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Diese vermittelnde Rolle zur häufigeren Inanspruchnahme von Beratungsangeboten findet sich auch in Bezug auf eigenaktive Studierweisen. Gerade die Bereitschaft und Erkenntnis zur Wahrnehmung von Hilfe sind ein wesentliches Merkmal eigenaktiven Studierens. Das zeigt sich auch in den Daten. Je eigenaktiver Studierende ihr Studium gestalten, desto eher nehmen sie Beratungsangebote wahr (Abb. 8.46). Das gilt für alle untersuchten Anbieter von Beratungen (einzige Ausnahme ist die psychologische Beratung). Wie schon bei dem Kontakt mit Lehrenden zeigen sich stärkere Effekte für die Studienabbrecher als für die Absolventen. Studienabbrecher mit eigenaktivem Studierverhalten sind eher in der Lage ihre Defizite zu erkennen und suchen darüber hinaus ganz bewusst und selbstständig die Beratungssituation auf.

8.2.3 Lebensbedingungen

Eine grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium sind angemessene Lebensbedingungen, die es den Studierenden ermöglichen, ausreichend Zeit für das Studium aufzubringen. Dabei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Im Zusammenhang mit der Analyse des Studien-

abbruchs liegt der Fokus im Folgenden zum einen auf der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit, deren zeitlichem Umfang sowie dem fachlichen Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit und dem Studium. Zum anderen ist auch die Art der Studienfinanzierung für den Studienerfolg von entscheidender Bedeutung. Ein weiterer Faktor der Lebensbedingungen, der Einfluss auf die für das Studium zur Verfügung stehende Zeit hat, ist die Wohnsituation während des Studiums. Die Frage dabei ist, ob die Studierenden am Hochschulort wohnen bzw. wie viel Zeit sie für das Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort benötigen.

Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit

Neben dem Studium erwerbstätig zu sein, ist unter den Studierenden keine Ausnahme, sondern die Regel (Middendorff et al., 2013, S. 368). Mit Blick auf die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen sind insbesondere Erwerbstätigkeiten, die ausschließlich in der Vorlesungszeit oder sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden, relevant. Nebenjobs, denen nur in den Semesterferien nachgegangen wird, haben in der Regel in geringerem Maße eine Kollision zwischen den Studienanforderungen und der Erwerbstätigkeit zur Folge. Intensives Jobben in der Vorlesungszeit kann demgegenüber dazu führen, dass den Studierenden nicht genügend Zeit für die Bewältigung der Studienaufgaben bleibt. Aus diesem Grund beschäftigt sich der folgende Abschnitt ausschließlich mit Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit.

Die Erwerbstätigenquote – d. h. der Anteil der Studierenden, die während der Vorlesungszeit gegen Entgelt erwerbstätig sind – fällt bei Absolventen deutlich höher aus als bei Studienabbrechern (Abb. 8.47). Während mit einem Anteil von 71% die überwiegende Mehrheit der Absolventen neben dem Studium jobbt, trifft dies nur auf 47% der Studienabbrecher zu. Zu den Exmatrikulierten, die in der Vorlesungszeit nicht erwerbstätig waren, zählen sowohl Exmatrikulierte, die neben dem Studium gar keinen Nebenjob ausübten, als auch Exmatrikulierte, die nur in den Semesterferien jobbten. 38% der Studienabbrecher waren dabei gar nicht erwerbstätig und 15% ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit (Abb. A8.1). Bei Absolventen fallen beide Anteile geringer aus (18% bzw. 11%).

Der Befund, dass Absolventen häufiger neben dem Studium erwerbstätig sind als Studienabbrecher, mag auf den ersten Blick überraschen. Diesem Ergebnis liegen allerdings zwei verschiedene Ursachen zugrunde. Auf der einen Seite besteht zwischen der Erwerbstätigenquote und der Studiendauer ein enger Zusammenhang. Mit der Studiendauer steigt auch der Anteil der erwerbstätigen Studierenden stetig an (Middendorff et al., 2013, S. 382). In den ersten Semestern des Studiums müssen sich die Studierenden zunächst darauf konzentrieren, den Studieneinstieg zu bewältigen und Studienorientierung zu gewinnen. Studium und Erwerbstätigkeit scheinen zu Studienbeginn aus diesem Grund schwieriger vereinbar zu sein. Die Frage nach Erwerbstätigkeit neben dem Studium stellt sich den Studierenden in der Regel erst, wenn sie sich in das Studium

Abb. 8.47

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4 und 1+3, in Prozent

	erwerbstätig in der Vorlesungszeit	nicht erwerbstätig in der Vorlesungszeit
Studienabbrecher	47	53
Absolventen	71	29

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

eingefunden und die ersten Semester bewältigt haben. Da für Absolventen eine längere Studierendauer bezeichnend ist, fällt folglich auch die Erwerbstätigenquote höher aus als bei Studienabbrechern, die das Studium zu einem großen Teil bereits in den ersten Semestern aufgeben.⁶⁷ Auf der anderen Seite spielt für die geringere Verbreitung von Erwerbstätigkeit bei Studienabbrechern eine Rolle, dass Studienabbrecher auch aufgrund der bei ihnen in stärkerem Maße auftretenden Probleme mit der Bewältigung der Studienanforderungen häufiger keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.

Ein höherer Anteil von während der Vorlesungszeit Erwerbstätigen unter Absolventen ist an beiden Hochschularten und jeweils auch in allen betrachteten Fächergruppen zu beobachten (Abb. 8.48). Während 73% der Universitätsabsolventen in der Vorlesungszeit einem Nebenjob nachgegangen sind, trifft dies nur auf 49% der betreffenden Studienabbrecher zu. Eine ähnliche Differenz von 18 Prozentpunkten besteht an Fachhochschulen (60% vs. 42%). Insgesamt fällt die Erwerbstätigenquote in der Vorlesungszeit sowohl bei Studienabbrechern als auch bei Absolventen an Fachhochschulen geringer aus als an Universitäten. Dieser Unterschied lässt sich vor allem damit begründen, dass Exmatrikulierte von Fachhochschulen deutlich häufiger lediglich in den Semesterferien jobbten als universitäre Exmatrikulierte (siehe Abb. A5.2).

Für beide Hochschularten gilt, dass vor allem die Exmatrikulierten der Ingenieurwissenschaften sowie der Mathematik und Naturwissenschaften vergleichsweise selten erwerbstätig waren. So gingen beispielsweise lediglich zwischen 39% und 43% der Studienabbrecher dieser Fächergruppen in der Vorlesungszeit einem Nebenjob nach. Jobben neben dem Studium ist demgegenüber für die Studienabbrecher der Sprach- und Kulturwissenschaften (Uni: 58%), der Rechtswissenschaften (Uni: 54%) sowie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Uni: 52%, FH: 46%) deutlich häufiger bezeichnend. Diese Unterschiede stehen sowohl mit dem Abbruchzeitpunkt als auch mit den Leistungsanforderungen in den verschiedenen Fächergruppen im Zusammenhang. Insbesondere in den universitären Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Rechtswis-

Abb. 8.48

Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit nach Fächergruppe und Hochschulart

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4, in Prozent

	Studienabbrecher	Absolventen
Universität insgesamt	49	73
Sprach- und Kulturwissenschaften	58	80
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	52	70
Mathematik und Naturwissenschaften	43	70
Ingenieurwissenschaften	38	73
Rechtswissenschaften	54	63
Fachhochschule insgesamt	42	60
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	46	72
Mathematik und Naturwissenschaften	39	56
Ingenieurwissenschaften	39	53

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁶⁷ siehe Kapitel 4.3

senschaften findet der Studienabbruch im Durchschnitt deutlich später statt als in den anderen Fächergruppen.⁶⁸ Nicht zuletzt aus diesem Grund fällt die Erwerbsquote bei Studienabbrechern dieser Fächergruppen höher aus. Nicht minder von Bedeutung sind jedoch auch die hohen Leistungsanforderungen in Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften. Die Exmatrikulierten der entsprechenden Studiengänge standen vor der Herausforderung, bereits in den ersten Studiensemestern umfangreiche und sehr anspruchsvolle Studieninhalte zu bewältigen. Ein vergleichsweise hoher Anteil hat vermutlich in seinem Bestreben, diese Herausforderung zu meistern, auf Erwerbstätigkeit verzichtet.

Der enge Zusammenhang von hohen fachlichen Anforderungen und Problemen bei der Bewältigung dieser Anforderungen auf der einen Seite sowie dem Verzicht auf Erwerbstätigkeit neben dem Studium auf der anderen Seite zeigt sich auch bei der Betrachtung der Erwerbsquoten von Studienabbrechern in Abhängigkeit des ausschlaggebenden Abbruchgrunds (Abb. 8.49). Am seltensten sind mit einem Anteil von 38% Studienabbrecher, die im Studium aufgrund von Leistungsproblemen gescheitert sind, in der Vorlesungszeit erwerbstätig gewesen. Die Probleme bei der Bewältigung der Studienaufgaben haben dazu geführt, dass die betreffenden Studienabbrecher keiner Erwerbstätigkeit nachgehen konnten. Zudem erfolgt ein Studienabbruch aus Leistungsproblemen häufig sehr früh im Studienverlauf, so dass sich diesen Studierenden die Frage nach einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium, wie bereits dargestellt, noch gar nicht gestellt hat.⁶⁹ Das Gleiche gilt für einen Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation. Die Abbruchentscheidung wurde von diesen Studienabbrechern mehrheitlich in den ersten Semestern getroffen, sie sind zudem mit einem Anteil von 40% vergleichsweise selten neben dem Studium erwerbstätig gewesen.

Demgegenüber sind mit einem Anteil von 77% Exmatrikulierte, die das Studium aufgrund finanzieller Probleme vorzeitig beendet haben, am häufigsten während des Studiums erwerbstätig gewesen. Ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen steht in der Regel auch mit intensiver Erwerbstätigkeit in Verbindung. Die betreffenden Studienabbrecher versuchen, ihre Finanzierungsschwierigkeiten durch intensives Jobben neben dem Studium auszugleichen. Je höher jedoch der

Abb. 8.49
Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher in der Vorlesungszeit nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, Pos. 2+4, in Prozent

Motivgruppen	erwerbstätig in der Vorlesungszeit
Leistungsprobleme	38
finanzielle Situation	77
praktische Tätigkeit	48
mangelnde Studienmotivation	40
Studienbedingungen	46
familiäre Situation	56
persönliche Situation	43
berufliche Alternative	51

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁶⁸ siehe Kapitel 4.3

⁶⁹ siehe Kapitel 4.3

zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit ausfällt, desto stärker gerät der Nebenjob in Kollision mit den Anforderungen des Studiums und desto höher ist das Risiko eines Studienabbruchs. Ebenfalls überdurchschnittlich häufig in der Vorlesungszeit erwerbstätig waren Exmatrikulierte, die sich aufgrund der familiären Situation bzw. wegen einer lukrativen beruflichen Alternative für den vorzeitigen Abbruch des Studiums entschieden haben (56% bzw. 51%). Für einen Studienabbruch aus familiären Gründen ist dabei bezeichnend, dass dieser vergleichsweise spät im Studienverlauf erfolgt. Gleichzeitig steigt mit der Studiendauer der Anteil der erwerbstätigen Studierenden an. Die Erwerbstätigenquote fällt somit bei den betreffenden Studienabbrechern vermutlich unter anderem aufgrund der längeren Studiendauer höher aus. Bei Studienabbrechern, die das Studium zugunsten einer beruflichen Alternative aufgeben, liegt die Vermutung nahe, dass sich die berufliche Alternative bei einem Teil der betreffenden Exmatrikulierten aus dem Nebenjob ergeben hat.

Ein wichtiges Maß für die Belastung, die durch das Jobben neben dem Studium entsteht, stellt der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit dar. Für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums ist es wichtig, dass den Studierenden genügend Zeit für die Bewältigung der Studienaufgaben zur Verfügung steht. Eine zeitlich intensive Erwerbstätigkeit steht dabei in Konkurrenz zu den Anforderungen eines Vollzeitstudiums. Obwohl Studienabbrecher seltener neben dem Studium erwerbstätig waren als Absolventen, zeigt sich jedoch, dass sie, wenn sie einen Nebenjob hatten, im Durchschnitt mehr Stunden pro Woche für Erwerbstätigkeit aufgewendet haben (Abb. 8.50). So beträgt der durchschnittliche Stundenumfang des Nebenjobs bei Studienabbrechern 15 Wochenstunden. Demgegenüber sind Absolventen im Durchschnitt nur 12 Stunden pro Woche erwerbstätig gewesen. Unter den Studienabbrechern fällt dabei insbesondere der Anteil, der mehr als 20 Stunden pro Woche für Erwerbstätigkeit aufgewendet hat und damit sehr intensiv erwerbstätig war, deutlich höher aus als bei Absolventen (17% vs. 6%). Exmatrikulierte, die das Studium erfolgreich abgeschlossen haben, verbrachten mehrheitlich nicht mehr als zehn Stunden pro Woche mit Jobben (56%). Dieser Anteil fällt unter den erwerbstätigen Studienabbrechern deutlich geringer aus (39%). Zweifelsohne haben sich damit die erwerbstätigen Studienabbrecher einer höheren zeitlichen Belastung durch den Nebenerwerb ausgesetzt. Die betreffenden Exmatrikulierten sehen sich offensichtlich in der Not, die Finanzierung ihres Studiums durch ein hohes Maß an Erwerbstätigkeit zu gewährleisten. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass der Umfang des Jobbens nicht unabhängig vom individuell angestrebten Lebensstandard ist.

Abb. 8.50

Stundenumfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern und Absolventen
Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, in Prozent und Stunden

	Stundenumfang pro Woche (Angaben in Prozent)					durchschnittlicher Stundenumfang (Angabe in Stunden)
	1-5 Stunden pro Woche	6-10 Stunden pro Woche	11-15 Stunden pro Woche	16-20 Stunden pro Woche	mehr als 20 Stunden pro Woche	
Studienabbrecher	10	29	21	23	17	15
Absolventen	17	39	18	20	6	12

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Für die Beurteilung der Erwerbstätigkeit neben dem Studium als Risikofaktor für den Studienabbruch spielt nicht nur der Stundenumfang eine Rolle, sondern auch die Frage, ob die ausgeübte Tätigkeit einen Bezug zum Studienfach aufweist. Ein inhaltlich mit dem Studium in Verbin-

derung stehender Nebenjob kann die Fachidentifikation stärken und klare Vorstellungen von den mit dem Studium verbundenen beruflichen Möglichkeiten vermitteln. Im Vergleich zu Absolventen hatten Studienabbrecher seltener einen Nebenjob, der in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium stand (Abb. 8.51). Bei 44% der Absolventen, aber nur bei 22% der Studienabbrecher wies die Erwerbstätigkeit einen Bezug zum Studium auf. Es ist zu vermuten, dass Absolventen aufgrund ihrer besseren Studienleistungen und besseren Integration in die Hochschule häufiger als Studienabbrecher die Chance erhalten, eine fachnahe Tätigkeit z. B. als studentische Hilfskraft an der Hochschule auszuüben.⁷⁰ So zeigt sich, dass der Anteil der Exmatrikulierten mit einem fachnahen Nebenjob umso höher ausfällt, je besser die Studienleistungen eingeschätzt werden.

Abb. 8.51

Fachlicher Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und Studium bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, auf einer Skala von 1 = „ja, in hohem Maße“ bis 5 = „nein, überhaupt nicht“, 1+2, 3, 4+5, in Prozent

	fachlicher Zusammenhang zwischen Studium und Erwerbstätigkeit besteht	teils/teils	fachlicher Zusammenhang zwischen Studium und Erwerbstätigkeit besteht nicht
Studienabbrecher	22	9	69
Absolventen	44	15	41

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Beide Merkmale der Erwerbstätigkeit neben dem Studium können auch in Kombination miteinander betrachtet werden. Anhand des Stundenumfangs (höchstens zehn Wochenstunden vs. mehr als zehn Wochenstunden) und des fachlichen Bezugs zum Studium (fachnah vs. fachfern) können vier Arten von Erwerbstätigkeit unterschieden werden (Abb. 8.52). Dabei zeigt sich, dass eine Erwerbstätigkeit, die nicht mehr als zehn Stunden pro Woche umfasst und einen fachlichen Bezug zum Studium aufweist, kein Risikofaktor für einen Studienabbruch darstellt. Absolventen gehen deutlich häufiger einem solchen Nebenjob nach als Studienabbrecher (26% vs. 8%). Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich dabei in vielen Fällen um Stellen als studentische Hilfskraft an der Hochschule handelt. Im Gegensatz dazu stellt eine fachferne Tätigkeit, die mehr als zehn Stunden pro Woche in Anspruch nimmt, eher eine Belastung für das Studium dar. So zeichnet sich der Nebenjob bei fast jedem zweiten Studienabbrecher durch diese Merkmale aus (48%). Unter den Absolventen trifft dies nur auf 28% zu.

Abb. 8.52

Art der Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen in der Vorlesungszeit

Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, in Prozent

	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachnah	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachnah	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachfern	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachfern
Studienabbrecher	8	14	30	48
Absolventen	26	17	29	28

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁷⁰ siehe Kapitel 8.1.1 und 8.1.2

Die nähere Betrachtung der Art der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit bei Studienabbrechern nach dem ausschlagendem Grund für den Studienabbruch bestätigt die bereits dargestellte These, dass insbesondere Studienabbrecher, die das Studium aufgrund einer schwierigen finanziellen Situation vorzeitig beendet haben, einer für den Studienerfolg problematischen Erwerbstätigkeit nachgegangen sind (Abb. 8.53). Mehr als jeder Zweite von ihnen war mehr als zehn Stunden pro Woche mit einem Nebenjob ohne fachlichen Bezug zum Studium beschäftigt (53%). Die betreffenden Studienabbrecher waren allerdings gleichzeitig auch häufiger als die anderen Motivationstypen des Studienabbruchs in einer zeitlich intensiven Tätigkeit, die jedoch einen fachlichen Bezug zum Studium aufwies, angestellt (26%). In den anderen Gruppen liegt dieser Anteil zwischen 7% und 16%. Für Studienabbrecher mit finanziellen Problemen ist somit in überdurchschnittlichem Maße eine zeitlich intensive Erwerbstätigkeit bezeichnend, mit der sie versuchen, die finanziellen Probleme auszugleichen. Das intensive Jobben gerät bei ihnen jedoch in Konflikt mit den Anforderungen des Studiums und trägt dadurch zum vorzeitigen Abbruch des Studiums bei. Einer für den Studienerfolg als besonders problematisch zu bewertenden Erwerbstätigkeit mit mehr als zehn Wochenstunden und ohne fachlichen Bezug zum Studium sind demgegenüber mit einem Anteil von 38% Studienabbrecher, denen es an der notwendigen Studienmotivation gemangelt hat, deutlich seltener nachgegangen.

Abb. 8.53

Art der Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher in der Vorlesungszeit nach entscheidendem Abbruchgrund

Angaben für Exmatrikulierte, die in der Vorlesungszeit erwerbstätig sind, in Prozent

Motivgruppen	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachnah	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachnah	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachfern	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachfern
Studienabbrecher insgesamt	8	14	30	48
Leistungsprobleme	11	8	38	43
finanzielle Situation	5	26	16	53
praktische Tätigkeit	7	9	35	49
mangelnde Studienmotivation	7	7	48	38
Studienbedingungen	(8)	(16)	(33)	(43)
familiäre Situation	(16)	(11)	(34)	(39)
persönliche Gründe	10	11	31	48
berufliche Alternative	6	14	33	47

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Die Art der Erwerbstätigkeit ist unter anderem für das Studienverhalten von Bedeutung. So ist zum einen von den für Erwerbstätigkeit aufgewendeten Stunden pro Woche abhängig, wie viel Zeit den Studierenden für die Bewältigung der Studienaufgaben zur Verfügung steht. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass eher motivierte und engagierte Studierende sich um einen Nebenjob mit fachlichem Bezug zum Studium bemühen bzw. die Möglichkeit erhalten, einen solche Erwerbstätigkeit auszuüben. In diesem Zusammenhang lässt sich insbesondere konstatieren,

dass vor allem Studienabbrecher, die einer fachfernen Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, vergleichsweise selten in hohem Maße eigenaktiv studierten (Abb. 8.54). Bei lediglich jeweils 28% der betreffenden Studienabbrecher, die bis zu zehn Stunden bzw. mehr als Stunden pro Woche jobbten, zeichnet sich das Studienverhalten durch überdurchschnittliche Eigenaktivität aus. Sogar jeweils mehr als jeder Dritte dieser Studienabbrecher hat das Studium nur in geringem Maße eigenaktiv gestaltet (36% bzw. 35%). Für Studienabbrecher, die in einer Erwerbstätigkeit mit fachlichem Bezug zum Studium beschäftigt waren, ist im Gegensatz dazu deutlich häufiger ein engagiertes Studier- und Lernverhalten kennzeichnend (39% bzw. 38%). Der entsprechende Anteil fällt bei diesen Studienabbrechern sogar noch höher aus als bei Studienabbrechern, die in der Vorlesungszeit gar nicht erwerbstätig waren (31%). Ein ähnlicher Zusammenhang zwischen dem Studienverhalten und der Art der Erwerbstätigkeit ist auch bei Absolventen zu beobachten. Während mit einem Anteil von 57% die überwiegende Mehrheit der Absolventen mit einem fachnahen und zeitlich nicht intensiven Nebenjob auch ein sehr eigenaktives Studienverhalten aufweist, ist dies für Absolventen, die einer zeitlich intensiven und fachfernen Erwerbstätigkeit nachgingen, deutlich seltener bezeichnend (39%). Diese Befund bestätigten die Vermutung, dass eher leistungsstärkere und engagierte Studierende, die Möglichkeit erhalten, eine fachnahe Tätigkeit, beispielsweise als studentische Hilfskraft an der Hochschule, auszuüben bzw. dass sich vor allem diese Studierenden um einen derartigen Nebenjob bemühen. Eine fachferne Tätigkeit, vor allem wenn sie viel Zeit pro Woche in Anspruch nimmt, wirkt sich demgegenüber nachteilig auf das Studienverhalten aus und stellt somit ein Risiko für den vorzeitigen Abbruch des Studiums dar.

Abb. 8.54
Eigenaktives Studienverhalten der Studienabbrecher und Absolventen nach der Art der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit
Angaben in Prozent

eigenaktives Studienverhalten	nicht erwerbstätig	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachnah	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachnah	bis zu zehn Stunden pro Woche und fachfern	mehr als zehn Stunden pro Woche und fachfern
Studienabbrecher					
hohes Maß	31	(39)	38	28	28
mittleres Maß	37	(36)	36	36	37
niedriges Maß	32	(25)	26	36	35
Absolventen					
hohes Maß	53	57	49	46	39
mittleres Maß	31	32	35	39	39
niedriges Maß	16	11	16	15	22

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Insgesamt ist in Bezug auf die Bedeutung von Erwerbstätigkeit neben dem Studium festzuhalten, dass Studienabbrecher seltener neben dem Studium jobben als Absolventen. Erwerbstätigkeit stellt also nicht per se einen Risikofaktor für den vorzeitigen Abbruch des Studiums dar. Von zentraler Bedeutung ist zum einen der wöchentliche Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit. Je höher die zeitliche Belastung durch den Nebenerwerb ausfällt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Konflikten zwischen Erwerbstätigkeit und Studienanforderungen und desto höher gestaltet

sich das Risiko eines Studienabbruchs. Zum anderen spielt aber auch eine Rolle, ob ein fachlicher Zusammenhang zwischen dem Studium und der Erwerbstätigkeit besteht. Eine fachlich eng an das Studium angebundene Tätigkeit, beispielsweise als studentische Hilfskraft an der Hochschule, ist bezüglich der Entwicklung von fachlichen Fähigkeiten sowie der Studienmotivation von positiver Wirkung auf den Studienerfolg. In besonderem Maße geht ein Studienabbruchrisiko allerdings von einer Erwerbstätigkeit aus, die sowohl zeitlich intensiv ist als auch keinen fachlichen Bezug zum Studium aufweist.

Finanzierung des Studiums

Zur Finanzierung des Studiums stehen den Studierenden verschiedene Quellen zur Verfügung: Neben der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen studienbegleitenden Erwerbstätigkeit sind insbesondere elterliche Unterstützungsleistungen sowie eine Inanspruchnahme des BAföG als wichtigste Finanzierungsquellen zu nennen (Middendorff et al., 2013, S. 191ff.).

In Bezug auf die zur Finanzierung des Studiums genutzten Quellen bestehen deutliche Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. So wurden 80% der Absolventen, jedoch nur 65% der Studienabbrecher bei der Finanzierung des Studiums von ihren Eltern unterstützt (Abb. 8.55). Etwas häufiger als ihre Kommilitonen, die das Studium erfolgreich abgeschlossen haben, nahmen Studienabbrecher hingegen BAföG-Förderung in Anspruch (34% vs. 28%). Auf finanzielle Mittel aus einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit haben allerdings ebenfalls Absolventen häufiger zurückgegriffen (80% vs. 63%).⁷¹ Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen zur Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit und ist durch die längere Verweildauer der Absolventen an der Hochschule und der mit zunehmender Studiendauer steigenden Erwerbstätigenquote zu erklären. Kaum Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich bei der Inanspruchnahme sonstiger Finanzierungsquellen, wie Ersparnisse, Stipendien und Studienkredit (21% bzw. 23%).

Abb. 8.55
Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen
Angaben in Prozent

	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	sonstige Quellen
Studienabbrecher	65	34	63	21
Absolventen	80	28	80	23

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Der Umfang, in dem Exmatrikulierte die verschiedenen Finanzierungsquellen genutzt haben, variiert deutlich nach Hochschulart (Abb. 8.56). Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen, die an einer Universität eingeschrieben waren, konnten dabei häufiger auf die finanzielle Unterstützung durch das Elternhaus zurückgreifen als Exmatrikulierte von Fachhochschulen. 69% der universitären Studienabbrecher, aber nur 55% der an Fachhochschulen vorzeitig Exmatrikulierten haben das Studium mit Hilfe ihrer Eltern finanziert. Absolventen haben diese Finanzierungsquelle an beiden Hochschularten stärker genutzt, es zeigt sich jedoch ebenfalls, dass dies an Universitäten häufiger der Fall ist als an Fachhochschulen (81% vs. 73%). Eine umgekehrte Tendenz ist in

⁷¹ Der Befund, dass die im vorangegangenen Abschnitt berichteten Erwerbsquoten geringer ausfallen als die dargestellten Anteile, die das Studium mit Hilfe von Einkommen aus Erwerbstätigkeit finanzieren, lässt sich darauf zurückführen, dass sich der vorherige Abschnitt ausschließlich mit Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit beschäftigt. Bei der Betrachtung der Finanzierung des Studiums werden jedoch auch Erwerbstätigkeiten ausschließlich in den Semesterferien mit einbezogen.

Bezug auf die Inanspruchnahme von BAföG-Förderung festzuhalten: Studienabbrecher und Absolventen an Fachhochschulen waren bei der Finanzierung des Studiums häufiger auf BAföG angewiesen als Exmatrikulierte an Universitäten. So haben 38% der Studienabbrecher an Fachhochschulen bei der Studienfinanzierung BAföG eingesetzt. An Universitäten fällt der entsprechende Anteil um fünf Prozentpunkte geringer aus (33%). Diese Befunde entsprechen den Ergebnissen zur unterschiedlichen Bildungsherkunft der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen.⁷² An Fachhochschulen studieren häufiger Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern. Da zwischen der Bildungsherkunft und der wirtschaftlich-finanziellen Situation im Elternhaus ein enger Zusammenhang besteht, folgt daraus, dass die Eltern von Fachhochschul-Studierenden, seltener in der Lage dazu sind, ihre Kinder bei der Finanzierung des Studiums zu unterstützen. Folglich sind sie häufiger auf den Bezug von BAföG-Förderung angewiesen.

Mittel aus studienbegleitender Erwerbstätigkeit bzw. aus sonstigen Quellen haben Studienabbrecher an Universitäten und Fachhochschulen in ähnlichem Umfang in Anspruch genommen (Erwerbstätigkeit: 63% bzw. 64%, sonstige Quellen: 20% bzw. 22%). Bei Absolventen zeigen sich hinsichtlich der Nutzung dieser beiden Finanzierungsquellen ebenfalls nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten (Erwerbstätigkeit: 81% bzw. 78%, sonstige Quellen: 23% bzw. 27%).

In Abhängigkeit der studierten Fachrichtung zeigen sich ebenfalls Differenzen in der Inanspruchnahme der verschiedenen Finanzierungsquellen. Die finanzielle Unterstützung durch Eltern wurde über alle Fachrichtungen hinweg sowohl von Studienabbrechern als auch von Absolventen mehrheitlich genutzt. Gleichzeitig werden in allen Fächergruppen Absolventen häufiger

Abb. 8.56
Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher und Absolventen nach Fächergruppe und Hochschulart
 Angaben in Prozent

	Studienabbrecher				Absolventen			
	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	sonstige Quellen	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	sonstige Quellen
Universität insgesamt	69	33	63	20	81	28	81	23
Sprach- und Kulturwissenschaften	65	32	69	18	81	27	87	19
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	71	30	67	21	80	30	80	23
Mathematik und Naturwissenschaften	70	32	56	21	80	33	78	26
Ingenieurwissenschaften	75	33	57	18	(78)	(19)	(82)	(26)
Rechtswissenschaften	62	42	64	17	87	17	67	27
Fachhochschule insgesamt	55	38	64	22	73	31	78	27
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	53	27	73	23	(70)	(24)	(88)	(32)
Mathematik und Naturwissenschaften	50	46	55	21	*	*	*	*
Ingenieurwissenschaften	59	44	63	22	(80)	(19)	(74)	(26)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen
 () aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

⁷² siehe Kapitel 5

von ihren Eltern finanziell unterstützt. Besonders groß fällt die Differenz dabei in rechtswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten aus (87% vs. 62%). Insgesamt ist auffällig, dass Studienabbrecher der Rechtswissenschaften im Vergleich zu Studienabbrechern anderer universitärer Fachrichtungen relativ selten elterliche Unterstützung erhalten und überdurchschnittlich häufig BAföG beziehen (62% bzw. 42%).

Welche Finanzierungsquellen die Studienabbrecher während des Studiums in Anspruch genommen haben, unterscheidet sich an Fachhochschulen insbesondere zwischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf der einen Seite sowie mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen auf der anderen Seite. Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften haben deutlich seltener BAföG bezogen (27%) und überdurchschnittlich häufig auf studienbegleitende Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums zurückgegriffen (73%). Demgegenüber nutzten Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Ingenieurwissenschaften relativ häufig die BAföG-Förderung (46% bzw. 44%) und finanzierten sich das Studium nur vergleichsweise selten durch Jobben (55% bzw. 63%). Die weniger verbreitete Nutzung von Verdienst aus einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit lässt sich ebenfalls bei Studienabbrechern dieser beiden Fächergruppen an Universitäten konstatieren (56% bzw. 57%) und kann, wie bereits im Abschnitt zur Erwerbstätigkeit erläutert, auf die hohen Leistungsanforderungen und den vergleichsweise frühen Abbruch in diesen Fachrichtungen zurückgeführt werden.

Abb. 8.57

Inanspruchnahme verschiedener Finanzierungsquellen durch Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben in Prozent

	Eltern	BAföG	Erwerbstätigkeit	sonstige Quellen
Studienabbrecher insgesamt	65	34	63	21
Leistungsprobleme	67	40	58	18
finanzielle Situation	33	39	79	24
praktische Tätigkeit	75	31	65	19
mangelnde Studienmotivation	72	33	56	22
Studienbedingungen	72	30	63	12
familiäre Situation	(49)	(38)	(66)	(19)
persönliche Gründe	67	30	55	27
berufliche Alternative	74	28	74	29

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Differenzen in der Studienfinanzierung bestehen schließlich auch zwischen Studienabbrechern in Abhängigkeit des entscheidenden Abbruchgrunds (Abb. 8.57). So wurden Studienabbrecher, bei denen finanzielle Probleme zum Abbruch des Studiums geführt haben, mit einem Anteil von 33% nur sehr selten bei der Finanzierung des Studiums von ihren Eltern unterstützt. Überdurchschnittlich häufig waren sie jedoch auf BAföG-Förderung und Erwerbstätigkeit angewiesen (39% bzw. 79%). Vor allem Geld von den Eltern erhalten Studienabbrecher, die ihr Studium haupt-

sächlich aus anderen Gründen abgebrochen haben, deutlich häufiger. Für Studienabbrecher, die ihr Studium vorwiegend aus Leistungsgründen vorzeitig beendet haben, ist demgegenüber bezeichnend, dass sie bei der Finanzierung des Studiums nur vergleichsweise selten auf Verdienst aus studienbegleitender Erwerbstätigkeit zurückgegriffen haben (58%). Dieser Befund korrespondiert mit den dargestellten Ergebnissen im Abschnitt zur Erwerbstätigkeit und kann unter anderem damit begründet werden, dass die Probleme bei der Bewältigung der fachlichen Anforderungen dazu führen, dass sich diesen Studienabbrechern die Frage nach einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit gar nicht stellt. Relativ selten werden Einnahmen aus einem Nebenjob zudem von Studienabbrechern, die das Studium aufgrund mangelnder Studienmotivation bzw. wegen persönlichen Gründen abgebrochen haben, genutzt (56% bzw. 55%).

Für den Studienerfolg spielt neben der Art der Studienfinanzierung auch eine Rolle, inwieweit die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel ausreichend sind sowie inwieweit die Studienfinanzierung als gesichert empfunden wird. Die überwiegende Mehrheit der Absolventen bewertet dabei die finanzielle Lage während des Studiums als gut (Abb. 8.58). 76% von ihnen schätzen ihre Studienfinanzierung im Rückblick als gesichert ein und nur jeder zehnte Absolvent hat die Finanzierungssituation als unsicher empfunden. Bei Studienabbrechern war die Finanzierung während des Studiums ebenfalls mehrheitlich abgesichert, der entsprechende Anteil fällt jedoch mit 60% um 16 Prozentpunkte geringer aus als bei Absolventen. Gleichzeitig empfindet fast jeder vierte Studienabbrecher die Finanzierung des Studiums im Rückblick als unsicher (23%). Studienabbrecher kamen zudem schlechter mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld zurecht: So standen 70% der Absolventen, aber nur 57% der Studienabbrecher während des Studiums ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung.

Abb. 8.58

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

	Studienabbrecher	Absolventen
Sicherheit der Studienfinanzierung		
sichere Studienfinanzierung	60	76
teils/teils	17	14
unsichere Studienfinanzierung	23	10
finanzielles Auskommen		
gutes finanzielles Auskommen	57	70
teils/teils	22	19
schlechtes finanzielles Auskommen	21	11

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch zu beachten, dass zwischen dem finanziellen Zurechtkommen und der Sicherheit der Studienfinanzierung ein enger Zusammenhang besteht. Die Finanzierung des Studiums wird im Rückblick umso stärker als gesichert empfunden, je mehr die Exmatrikulierten mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld zurechtgekommen sind.⁷³ Darü-

⁷³ Der Korrelationskoeffizient zwischen diesen beiden Aspekten liegt bei 0,67 und ist auf dem 1%-Niveau signifikant.

ber hinaus lässt sich konstatieren, dass die Einschätzung der Finanzierungssituation von den in Anspruch genommenen Finanzierungsquellen beeinflusst wird (Abb. 8.59). Vor allem Exmatrikulierte, die finanzielle Unterstützung von ihren Eltern erhalten haben, berichten von einer sicheren und auskömmlichen Studienfinanzierung. So empfinden 69% der Studienabbrecher, die monatlich Geld von ihren Eltern erhalten haben, die Studienfinanzierung im Rückblick als gesichert und 63% von ihnen kamen mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Geld gut zurecht. Deutlich seltener trifft dies demgegenüber auf Studienabbrecher, die ihr Studium mit Hilfe von BAföG finanziert haben, zu (50% bzw. 53%). Ähnliche Befunde lassen sich für Absolventen konstatieren, auch wenn die Studienfinanzierung von Absolventen über alle genutzten Finanzierungsquellen hinweg im Rückblick häufiger positiv bewertet wird. Unabhängig von den in Anspruch genommenen Finanzierungsquellen ist die Finanzierungssituation bei Studienabbrechern somit häufiger von Problemen gekennzeichnet. Ihnen stehen seltener ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung und die Finanzierung des Studiums ist in geringerem Maße langfristig gesichert.

Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen von Universitäten bewerten ihre finanzielle Situation während des Studiums im Rückblick häufiger positiv als die entsprechenden Exmatrikulierten von Fachhochschulen, wobei die Unterschiede jedoch relativ gering ausfallen (Abb. 8.60). So sind beispielsweise 58% der universitären Studienabbrecher während des Studiums finanziell gut zurechtgekommen. An Fachhochschulen trifft dies auf 55% der Studienabbrecher zu. Insgesamt berichten Absolventen an beiden Hochschularten häufiger von einer auskömmlichen Studienfinanzierung, dies ist jedoch ebenfalls in etwas höherem Maße an Universitäten als an Fachhochschulen der Fall (71% vs. 66%). Ähnliche Differenzen lassen sich in Bezug auf die Sicherheit der Studienfinanzierung konstatieren. Die höhere Zufriedenheit mit der Finanzierungssituation während des Studiums an Universitäten lässt sich auf die Unterschiede zwischen diesen beiden Hochschularten hinsichtlich der in Anspruch genommenen Finanzierungsquellen zurückführen. Studienabbrecher und Absolventen an Universitäten finanzieren ihr Studium häufiger mit Hilfe der Eltern und nutzen seltener BAföG als Exmatrikulierte an Fachhochschulen.

Abb. 8.59

Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach in Anspruch genommener Finanzierungsquelle

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

	Studienabbrecher		Absolventen	
	sichere Studienfinanzierung	gutes finanzielles Auskommen	sichere Studienfinanzierung	gutes finanzielles Auskommen
Eltern	69	63	81	74
BAföG	50	53	62	62
Erwerbstätigkeit	56	54	74	68
sonstige Quellen	58	59	73	71

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Nicht nur an beiden Hochschularten, sondern auch in allen Fächergruppen lassen sich die bereits beschriebenen Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen beobachten. Darüber hinaus zeigt sich in Abhängigkeit der Fachrichtung des abgebrochenen bzw. abgeschlos-

Abb. 8.60**Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher und Absolventen nach ausgewählten Fächergruppen**

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

	Studienabbrecher		Absolventen	
	sichere Studienfinanzierung	gutes finanzielles Auskommen	sichere Studienfinanzierung	gutes finanzielles Auskommen
Universität insgesamt	61	58	76	71
Sprach- und Kulturwissenschaften	60	57	73	67
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	66	62	78	75
Mathematik und Naturwissenschaften	60	61	77	72
Ingenieurwissenschaften	68	60	(79)	(69)
Rechtswissenschaften	51	53	(77)	(68)
Fachhochschule insgesamt	59	55	73	66
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	59	51	(69)	(61)
Mathematik und Naturwissenschaften	52	54	*	*
Ingenieurwissenschaften	63	58	(79)	(71)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Abb. 8.61**Sicherheit der Studienfinanzierung und finanzielles Auskommen der Studienabbrecher nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen**

Angaben zu „finanzielles Auskommen“: Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „überhaupt nicht“, zur „Sicherheit der Studienfinanzierung“: Skala von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“, jeweils Pos. 1+2, in Prozent

Motivgruppen	sichere Studienfinanzierung	gutes finanzielles Auskommen
Studienabbrecher insgesamt	60	57
Leistungsprobleme	64	59
finanzielle Situation	24	25
praktische Tätigkeit	69	65
mangelnde Studienmotivation	68	67
Studienbedingungen	65	55
familiäre Situation	(51)	(59)
persönliche Gründe	59	51
berufliche Alternative	72	71

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

senen Studiums der folgende Befund: Übereinstimmend mit den Ergebnissen zu den genutzten Finanzierungsquellen äußern sich Studienabbrecher der Rechtswissenschaften an Universitäten nur relativ selten positiv über die finanzielle Situation während des Studiums. Bei 53% von ihnen war die Finanzierung des Studiums langfristig gesichert und 51% hatten monatlich genug Geld zur Verfügung. Diese Studienabbrecher haben gleichzeitig am seltensten finanzielle Unterstützung von ihren Eltern erhalten und waren am häufigsten auf den Bezug von BAföG angewiesen.

Die Differenzierung der Urteile über die eigene finanzielle Lage nach den ausschlaggebenden Abbruchgründen zeigt, dass Studienabbrecher, die ihr Studium aufgrund finanzieller Probleme beenden, ihre Studienfinanzierung mit Abstand am seltensten als gesichert und die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel als ausreichend empfunden haben (Abb. 8.61). Lediglich jeweils jeder vierte dieser Studienabbrecher trifft ein entsprechendes Urteil über die finanzielle Situation während des Studiums. Demgegenüber berichten Studienabbrecher, die das Studium wegen des Wunschs nach einer praktischen Tätigkeit, aufgrund mangelnder Studienmotivation und in Folge einer lukrativen beruflichen Alternative zum Studium beendet haben, rückblickend deutlich häufiger von einer guten Finanzierungssituation. Im Vergleich zu Studienabbrechern aus finanziellen Gründen wurden diese Studienabbrecher bei der Finanzierung des Studiums auch deutlich häufiger von ihren Eltern unterstützt.

Zusammenfassend sind mit Blick auf die Finanzierungssituation während des Studiums im Zusammenhang mit dem Studienabbruch folgende Befunde festzuhalten: Studienabbrecher haben im Vergleich zu Absolventen häufiger BAföG bezogen und konnten zur Finanzierung ihres Studiums seltener auf finanzielle Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Beide Aspekte wirken sich abbruchfördernd aus. In Abhängigkeit von den zur Studienfinanzierung eingesetzten Finanzierungsquellen, nehmen Exmatrikulierte zudem ihre Studienfinanzierung in unterschiedlichem Maße als gesichert wahr und kamen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auch unterschiedlich gut zurecht: Vor allem bei Exmatrikulierten, die ihr Studium mit Hilfe ihrer Eltern finanzieren, war die Studienfinanzierung durch ausreichend finanzielle Mittel und ein hohes Maß an finanzieller Sicherheit gekennzeichnet. Dementsprechend können Absolventen deutlich häufiger als Studienabbrecher auf eine gesicherte Finanzierungssituation während des Studiums verweisen und kommen mit ihren finanziellen Mitteln auch besser aus. Erwartungsgemäß ist die Studienfinanzierung bei Studienabbrechern, die das Studium letztendlich aufgrund finanzieller Probleme beendet haben, am häufigsten von einer problematischen Situation gekennzeichnet. Sie haben nur vergleichsweise selten Geld von ihren Eltern erhalten und waren zur Finanzierung des Studiums überdurchschnittlich häufig auf BAföG und Einnahmen aus einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit angewiesen. Dementsprechend berichten sie vergleichsweise häufig von einer durch Unsicherheit und einen Mangel an finanziellen Mitteln geprägten Finanzierungssituation während des Studiums.

Wohnsituation

Neben studienbegleitender Erwerbstätigkeit und der Finanzierungssituation während des Studiums stellt die Wohnsituation einen weiteren Aspekt der Lebensbedingungen dar, der für den Studienerfolg von Bedeutung ist. Ob die Studierenden am Hochschulort wohnen oder zwischen Wohn- und Hochschulort pendeln müssen, kann unter anderem Einfluss darauf haben, wie viel Zeit die Studierenden an der Hochschule verbringen und wie intensiv sie Kontakt zu den Kommilitonen in ihrem Studiengang pflegen.

Hinsichtlich des Wohnens am Hochschulort bestehen dabei deutliche Differenzen zwischen Studienabbrechern und Absolventen (Abb. 8.62). So hat mit einem Anteil von 76% die überwie-

Abb. 8.62
Wohnen am Hochschulort und Fahrzeit zur Hochschule bei Studienabbrechern und Absolventen
 Angaben in Prozent

	Studienabbrecher	Absolventen
am Hochschulort gewohnt	54	76
nicht am Hochschulort gewohnt	46	24
Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule		
weniger als 30 Minuten	41	58
30 bis 60 Minuten	42	33
mehr als 60 Minuten	17	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

gende Mehrheit der erfolgreich Exmatrikulierten während des Studiums am Hochschulort gewohnt. Unter Studienabbrechern fällt dieser Anteil um 22 Prozentpunkte geringer aus und liegt bei 54%. Fast die Hälfte der Exmatrikulierten, die ihr Studium vorzeitig beendet haben, ist zwischen Wohn- und Hochschulort gependelt (46%).

Für die Zeit, die Studierende an der Hochschule verbringen können, spielt nicht nur eine Rolle, ob sie während des Studiums am Hochschulort wohnen, sondern auch, wie viel Zeit sie für den einfachen Weg von ihrer Wohnung zur Hochschule benötigen, selbst wenn sie am Hochschulort wohnen. So kann das Wohnen in einem von der Hochschule weiter weg gelegenen Stadtteil in einer Großstadt und das Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort bei mittelgroßen Städten mit der gleichen Fahrzeit für den einfachen Weg zur Hochschule einhergehen. In Bezug auf die Fahrzeit zur Hochschule lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den Exmatrikulierengruppen beobachten. 58% der Absolventen bestritten eine Fahrzeit von weniger als 30 Minuten und nur jeder dritte dieser Gruppe brauchte bis zu einer Stunde, um von der Wohnung zur Hochschule zu gelangen (33%). Zwar wendet auch bei den Studienabbrechern der überwiegende Teil weniger als 60 Minuten für die Fahrt zum Hochschulort auf (83%), jedoch ist der Anteil derer, die einen Fahrweg von über einer Stunde bestreiten mussten, fast doppelt so hoch wie bei den Absolventen.

Abb. 8.63
Wohnen am Hochschulort und Fahrzeit zur Hochschule bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulort
 Angaben in Prozent

	Studienabbrecher		Absolventen	
	Universität	Fachhochschule	Universität	Fachhochschule
am Hochschulort gewohnt	58	45	77	68
nicht am Hochschulort gewohnt	42	55	23	32
Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule				
weniger als 30 Minuten	43	36	58	54
30 bis 60 Minuten	41	46	33	37
mehr als 60 Minuten	16	18	9	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

ten (17% vs. 9%). Es lässt sich somit insgesamt konstatieren, dass Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort, aber auch lange Fahrzeiten zur Hochschule einen Risikofaktor für den vorzeitigen Abbruch des Studiums darstellen. So ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass Studierende, die nicht am Hochschulort bzw. in unmittelbarer Nähe zur Hochschule wohnen und längere Wege auf sich nehmen müssen, um zur Hochschule zu gelangen, genauer abwägen, für welche Lehrveranstaltungen und sonstige Tätigkeiten, wie Bibliotheksbesuche oder Treffen mit Kommilitonen, sie sich auf den Weg zur Hochschule machen. Die infolgedessen geringer ausfallende Anwesenheitszeit an der Hochschule kann sich nachteilig auf die soziale und akademische Integration im Studium auswirken.

Deutliche Unterschiede lassen sich in diesem Zusammenhang auch in Abhängigkeit der Hochschulart konstatieren. Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen, die an einer Fachhochschule immatrikuliert waren, waren häufiger nicht am Hochschulort ansässig als Exmatrikulierte an Universitäten (Abb. 8.63). 58% der Studienabbrecher an Universitäten lebten in dem Ort, in dem sich auch die Hochschule befand. Bei Studienabbrechern an Fachhochschulen ist dies nur für eine Minderheit bezeichnend (45%). Unter den Absolventen beträgt die entsprechende Differenz neun Prozentpunkte (77% vs. 68%). Darüber hinaus müssen Fachhochschul-Exmatrikulierte auch häufiger längere Wege in Kauf nehmen als Studienabbrecher und Absolventen an Universitäten, die Unterschiede fallen jedoch deutlich geringer aus. Beispielsweise benötigten 43% der Studienabbrecher an Universitäten, aber nur 36% der vorzeitig Exmatrikulierten an Fachhochschulen weniger als 30 Minuten, um von ihrer Wohnung zur Hochschule zu gelangen. Eine ähnliche Differenz kann auch zwischen Universitäts- und Fachhochschul-Absolventen beobachtet werden (58% vs. 54%). Die dargestellten Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten lassen sich darauf zurückführen, dass Fachhochschulen häufig eine starke regionale Bindung aufweisen. In höherem Maße als Universitäten gewinnen sie ihre Studierenden aus der Region. Die Studierenden stammen somit häufig aus Städten und Orten in der Umgebung des Hochschulorts und wohnen während des Studiums auch weiterhin in ihrem Heimatort. Fachhochschulen sind zudem häufiger an kleineren Standorten angesiedelt.

Abb. 8.64

Wohnen am Hochschulort und Fahrzeit zur Hochschule bei Studienabbrechern nach ausgewählten entscheidenden Abbruchgründen

Angaben in Prozent

	Leistungsprobleme	finanzielle Situation	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	familiäre Situation	persönliche Situation	berufliche Alternative
am Hochschulort gewohnt	58	48	50	65	51	50	61	54
nicht am Hochschulort gewohnt	42	52	50	35	49	50	39	46
Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule								
weniger als 30 Minuten	45	34	40	47	39	39	43	38
30 bis 60 Minuten	39	46	42	38	38	39	41	47
mehr als 60 Minuten	16	20	18	15	23	22	16	15

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Bei einer Betrachtung der Wohnsituation der Studienabbrecher in Abhängigkeit des ausschlaggebenden Grunds für den Studienabbruch ist vor allem auffällig, dass Studienabbrecher, die das Studium überwiegend aufgrund finanzieller Probleme vorzeitig beendet haben, überdurchschnittlich häufig nicht am Hochschulort gewohnt haben (52%, Abb. 8.64). Demgegenüber sind lediglich 35% der Studienabbrecher, die ihren Studienabbruch auf eine zu geringe Studienmotivation zurückführen, von außerhalb zur Hochschule gependelt. Vergleichsweise häufig waren auch Studienabbrecher, die sich aufgrund des Wunschs nach einer praktischen Tätigkeit (50%), der familiären Situation (50%) oder der Studienbedingungen (49%) exmatrikuliert haben, nicht am Hochschulort ansässig. Studienabbrecher, deren vorzeitige Exmatrikulation finanziell motiviert war, haben darüber hinaus auch am häufigsten längere Fahrzeiten zur Hochschule auf sich genommen. Es ist zu vermuten, dass zwischen dem Studienabbruch aus finanziellen Gründen und dem Pendeln zur Hochschule ein vermittelter Zusammenhang besteht. Studienabbrecher, die sich wegen finanziellen Problemen vorzeitig exmatrikulierten, sind im Durchschnitt älter als andere Studienabbrecher, haben vergleichsweise häufig bereits Kinder und sind in feste Familienstrukturen eingebunden, aufgrund derer sie für die Aufnahme des Studiums seltener den Wohnort wechseln. Das Gleiche gilt für Studienabbrecher, die das Studium aufgrund der familiären Situation beendet haben.

Abschließend wird entsprechend der dargestellten These, dass sich das Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort nachteilig auf die soziale und akademische Integration im Studium auswirken kann, geprüft, welchen Einfluss die Wohnsituation während des Studiums auf den Kontakt zu den Lehrenden und den Kommilitonen hat. Die Befunde ergeben dabei ein unterschiedliches Bild für diese beiden Aspekte der Integration an der Hochschule. Während die Wahl des Wohnortes für die akademische Integration in Form des Verhältnisses zu den Lehrenden nicht von Bedeutung ist, können zum Teil deutliche Unterschiede bei der Intensität des Austauschs mit den Kommilitonen festgehalten werden (Abb. 8.65).

Insgesamt standen Absolventen deutlich häufiger in intensivem Austausch mit den Lehrenden als Studienabbrecher. In Abhängigkeit des Wohnortes während des Studiums und der Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule zeigen sich jedoch sowohl unter Studienabbrechern als auch unter Absolventen kaum Unterschiede. So waren 12% der Studienabbrecher, die am Hochschulort ansässig waren, und 13% der Studienabbrecher, die zwischen Hochschul- und Wohnort gependelt sind, in hohem Maße mit den Lehrenden in Kontakt. Unter den Absolventen ist ein regelmäßiger Austausch mit den Lehrenden jeweils für 24% bezeichnend.

Ein anderes Bild ergibt sich im Hinblick auf den Kontakt zu den Kommilitonen. Vor allem bei Absolventen lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Integration in die Kommilitonenschaft und der Wohnsituation während des Studiums konstatieren. Die Hälfte der Absolventen, die am Hochschulort gewohnt haben, war in hohem Maße in den Kreis der Kommilitonen eingebunden. Unter den erfolgreich Exmatrikulierten, die zwischen Wohn- und Hochschulort gependelt sind, liegt dieser Anteil demgegenüber nur bei 35%. Ein solcher Zusammenhang kann auch für Studienabbrecher konstatiert werden. Die Differenz zwischen jenen, die direkt am Ort der Hochschule gelebt haben, und jenen, die von außerhalb zur Hochschule gependelt sind, fällt mit vier Prozentpunkten allerdings deutlich geringer aus (32% vs. 28%). Einen Einfluss auf den Kontakt zu den Kommilitonen hat auch die Fahrzeit zum Hochschulort. Bei den Absolventen wie auch bei den Studienabbrechern sinkt die Intensität des Kontaktes zu Kommilitonen mit zunehmender Fahrzeit zum Hochschulort. Während noch mehr als die Hälfte der Absolventen mit weniger als 30 Minuten Fahrweg sehr häufig Kontakt zu den Kommilitonen hatten (54%), pflegten nur noch 37% der Absolventen, deren Fahrzeit zwischen 30 und 60 Minuten lag, intensiven Kon-

takt zu ihren Kommilitonen und lediglich etwa jeder Dritte mit mehr als einer Stunde Fahrzeit (34%). Studienabbrecher, die nicht mehr als 30 Minuten für den Weg zur Hochschule benötigten, sind ebenfalls im Vergleich zu Studienabbrechern mit längerer Fahrzeit am häufigsten gut in den Kreis der Kommilitonen integriert. Pendeln zum Hochschulort und lange Wegzeiten zur Hochschule wirken sich somit nachteilig auf den Kontakt zu den Kommilitonen und damit auf die Integration an der Hochschule aus.

Abb. 8.65

Kontakt zu Lehrenden und zu Kommilitonen nach Wohnen am Hochschulort und Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben in Prozent

		Kontakt zu Lehrenden			Kontakt zu Kommilitonen		
		stark	mittel	schwach	stark	mittel	schwach
am Hochschulort gewohnt	Studienabbrecher	12	24	64	32	35	33
	Absolventen	24	30	46	50	33	17
nicht am Hochschulort gewohnt	Studienabbrecher	13	25	62	28	38	34
	Absolventen	24	32	44	35	44	21
Fahrzeit zwischen Wohnung und Hochschule							
weniger als 30 Minuten	Studienabbrecher	14	24	62	34	35	31
	Absolventen	24	31	45	54	31	15
30 bis 60 Minuten	Studienabbrecher	12	24	64	27	38	35
	Absolventen	25	28	47	37	43	20
mehr als 60 Minuten	Studienabbrecher	14	24	62	27	36	37
	Absolventen	22	29	49	34	42	24

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Zur Bedeutung der Wohnsituation während des Studiums für den Studienerfolg kann insgesamt festgehalten werden, dass Pendeln zwischen Wohn- und Hochschulort, aber auch lange Fahrzeiten zur Hochschule eine nachteilige Wirkung auf den Studienerfolg haben. Im Vergleich zu Absolventen sind Studienabbrecher häufiger zwischen ihrem Wohnort und der Hochschule gependelt und mussten längere Wegstrecken zur Hochschule bewältigen. Das Pendeln und die langen Wege zur Hochschule können bei diesen Exmatrikulierten dazu führen, dass ihnen zum einen weniger Zeit für die Bewältigung der Studienaufgaben zur Verfügung steht und dass sie zum anderen aufgrund der geringeren Anwesenheit an der Hochschule in geringerem Maße an der Hochschule integriert sind. So zeigt sich sowohl für Absolventen als auch für Studienabbrecher, dass sich das Wohnen außerhalb des Hochschulorts und lange Fahrzeiten zur Hochschule nachteilig auf die Integration innerhalb der Kommilitonenschaft auswirken.

8.2.4 Alternativen zum Studium

Ganz im Sinne des für den Bericht zu Grunde liegenden Modells des Studienabbruchs ist das Nachdenken über Alternativen während des Studiums ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung einer Studienabbruchmotivation. Zwar ist das Nachdenken über Alternativen keine hinrei-

chende Bedingung des Studienabbruchs, jedoch ist es Ausdruck für eine sinkende Identifikation mit dem Studienfach. Studienabbrecher beschäftigen sich schon während des Studiums mit entsprechenden Alternativen zum Studium (Abb. 8.66). So erwägen 50% der Studienabbrecher ein Studiengangwechsel (24% der Absolventen). 60% der Studienabbrecher denken über eine Berufsausbildung und 31% über eine Berufstätigkeit nach. Ein Praktikum können sich 21% der Studienabbrecher vorstellen. Absolventen beschäftigen sich im Gegensatz kaum mit Alternativen zum aktuellen Studium. Wenn überhaupt, dann kommt für sie ein Studiengang- oder Hochschulwechsel in Betracht (24% und 16%). Besonders auffällig in diesem Zusammenhang ist der hohe Stellenwert der Gedanken über eine Berufsausbildung. Studienabbrecher beschäftigen sich offensichtlich vor allem mit dem gänzlichen Verlassen des Hochschulsystems. Die Berufsausbildung wird als der nahe liegende alternative Ausbildungsweg wahrgenommen.

Studienabbrecher der Fachhochschulen denken seltener über Alternativen zum Studium nach als die Vergleichsgruppe an Universitäten (Abb. 8.67 und 8.68, jeweils Spalte „insgesamt“). Einzige Ausnahme ist die Berufstätigkeit. 37% der Studienabbrecher an Fachhochschulen und nur 29% der Studienabbrecher an Universitäten ziehen diese Möglichkeit in Betracht. Studienabbrecher an Fachhochschulen scheinen demnach stärker an ihren derzeitigen Studiengang und die Hochschule gebunden zu sein. Auch die Absolventen an Fachhochschulen haben deutlich seltener Gedanken zu Alternativen zum aktuellen Studium als Absolventen an Universitäten. Zwar ist die Berufsausbildung auch an der Fachhochschule die Alternative über die am meisten nachgedacht wird. Aber Studienabbrecher denken an Fachhochschulen um zehn Prozentpunkte weniger über diese Möglichkeit nach (53%). Möglicherweise befinden sich an Fachhochschulen mehr Studierende, die bereits eine Berufsausbildung angefangen oder abgeschlossen haben, sodass diese Möglichkeit im Falle des Scheiterns an der Hochschule weniger in Betracht gezogen wird.

Abb. 8.66

Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen

Angaben auf einer Skala von 1=„in hohem Maße“ bis 5=„überhaupt nicht“, Pos. 1+2, 3 und 4+5, in Prozent

		in hohem Maße	teils/teils	überhaupt nicht
Studiengangwechsel	Abbrecher	50	14	36
	Absolventen	24	12	64
Hochschulwechsel	Abbrecher	31	11	58
	Absolventen	16	10	74
Berufsausbildung	Abbrecher	60	10	30
	Absolventen	12	9	79
Berufstätigkeit	Abbrecher	31	9	60
	Absolventen	8	5	87
Praktikum	Abbrecher	21	11	68
	Absolventen	10	7	83

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Innerhalb der Fächergruppen ergeben sich zusätzlich Differenzen im Nachdenken über Alternativen zum Studium (Abb. 8.67 und 8.68). Betrachtet werden zunächst die Unterschiede der Fächergruppen an den Universitäten. 37% der Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften denken

über einen Hochschulwechsel nach, während nur 25% der Studienabbrecher der Rechtswissenschaften diese Möglichkeit in Betracht ziehen. Auch die Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erreichen im Vergleich zu den anderen Fächergruppen hohe Zustimmungswerte mit 34%. Eine Berufsausbildung können sich ungefähr zwei Drittel der Studienabbrecher in den verschiedenen Fächergruppen vorstellen, lediglich die Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften können sich mit 71% leicht häufiger diesen Ausbildungsweg vorstellen. Der direkte Einstieg in eine Berufstätigkeit ist annähernd gleich verteilt über die verschiedenen Fächergruppen hinweg, lediglich die Studienabbrecher der Rechtswissenschaften können sich das etwas seltener vorstellen (25%).

An Fachhochschulen zeigt sich ein ähnlich differenziertes Bild im Vergleich der untersuchten Fächergruppen. Über den Studiengangwechsel denken Studienabbrecher an Fachhochschulen vor allem in der Mathematik und Naturwissenschaften nach (52%) während ein Studiengangwechsel für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften eine etwas geringere Rolle spielt (46% und 43%). Einen Hochschulwechsel finden hingegen 41% der Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften attraktiv und nur 30% und 28% der Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften. Die Berufsausbildung können sich 61% der Studienabbrecher der Mathematik und Naturwissenschaften aber nur 48% der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vorstellen. Der hohe Akademisierungsgrad der Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften führt hier dazu, dass ein in den Augen der Betroffenen völlig anderer Weg der Ausbildung gedanklich favorisiert wird. Zusätzlich auffällig ist, dass fast doppelt so viele Studienabbrecher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ein Praktikum in Erwägung ziehen als Studienabbrecher der Ingenieurwissenschaften. Ursache hierfür ist das unterschiedliche Ausmaß an verfügbaren Angeboten in diesem Sektor. Allerdings bleibt offen, warum sich diese Differenzen nicht bei Studienabbrechern an Universitäten zeigen.

Abb. 8.67

Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten

Angaben auf einer Skala von 1=“in hohem Maße“ bis 5=“überhaupt nicht“, Pos. 1+2, in Prozent

		Uni insgesamt	Fächergruppen				
			Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften	Rechtswissen- schaften
Studiengangwechsel	Abbrecher	51	54	54	52	49	47
	Absolventen	26	28	24	26	24	31
Hochschulwechsel	Abbrecher	31	29	34	28	37	25
	Absolventen	17	14	15	11	33	28
Berufsausbildung	Abbrecher	63	62	63	66	71	62
	Absolventen	13	14	10	17	9	17
Berufstätigkeit	Abbrecher	29	31	28	28	29	25
	Absolventen	8	10	7	10	10	8
Praktikum	Abbrecher	23	25	24	22	20	26
	Absolventen	10	11	13	8	13	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 8.68
Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben auf einer Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", Pos. 1+2, in Prozent

		FH insgesamt	Fächergruppen		
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieur- wissenschaften
Studiengangwechsel	Abbrecher	46	46	52	43
	Absolventen	13	9	30	12
Hochschulwechsel	Abbrecher	33	41	30	28
	Absolventen	15	9	22	15
Berufsausbildung	Abbrecher	53	48	61	51
	Absolventen	5	3	7	5
Berufstätigkeit	Abbrecher	37	36	35	38
	Absolventen	7	3	15	7
Praktikum	Abbrecher	17	25	19	13
	Absolventen	6	7	0	6

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Hinsichtlich der entscheidenden Abbruchgründe zeigt sich, dass Exmatrikulierte die aus Leistungsgründen abgebrochen haben vor allem über einen Studiengangwechsel oder eine Berufsausbildung nachgedacht haben (Abb. 8.69). Exmatrikulierte die mit einem Wunsch nach praktischer Tätigkeit ihr Studium beendeten spielen zu 71% mit dem Gedanken dann auch eine Berufsausbildung zu beginnen. Aber immerhin 53% erwägen einen Studiengangwechsel, wohl vor allem in Fächer, die eher von der klassischen akademischen Ausbildung entfernt sind. Exmatrikulierte die aufgrund mangelnder Studienmotivation aus dem Studium ausstiegen tendieren in der großen Mehrheit dazu, nicht aus dem Hochschulsystem auszusteigen. 82% von ihnen denken über

Abb. 8.69
Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern nach entscheidendem Abbruchgrund
 Angaben auf einer Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", Pos. 1+2, in Prozent

Motivgruppen	Studiengang- wechsel	Hochschul- wechsel	Berufsausbildung	Berufstätigkeit	Praktikum
Leistungsprobleme	55	39	49	23	19
finanzielle Situation	44	34	40	41	13
praktische Tätigkeit	53	32	71	28	23
mangelnde Studien- motivation	82	48	52	20	32
Studienbedingungen	59	63	45	24	19
familiäre Situation	39	45	34	23	16
persönliche Gründe	54	55	47	25	28
berufliche Alternative	64	45	45	19	19

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

einen Studiengangwechsel nach. Offensichtlich gibt es hier einen Umdenkprozess hinsichtlich der Studienwahl. Trotzdem gibt es auch eine große Gruppe von 52% die parallel über eine Berufsausbildung nachdenkt. Exmatrikulierte, die aus familiären Problemen oder aus persönlichen Gründen ihr Studium beendet haben zeigen keine eindeutigen Präferenzen hinsichtlich der Zeit nach dem abgebrochenen Studium. Studienabbrecher aufgrund einer aktuellen beruflichen Alternative schließen ein weiteres Hochschulstudium mehrheitlich nicht aus. Allerdings scheinen sie den Studiengang wechseln zu wollen (64%).

Abb. 8.70
Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Fachidentifikation
 Angaben in Prozent

über Alternative...		Fachidentifikation		
		hoch	mittel	niedrig
nicht nachgedacht	Studienabbrecher	18	8	3
	Absolventen	55	35	16
nachgedacht	Studienabbrecher	82	92	97
	Absolventen	45	65	84

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Das Auseinandersetzen mit Alternativen zum Studium ist wie eingangs besprochen bereits ein Zeichen nachlassender Identifikation mit dem Studienfach. Die vorangegangene Abbildung zeigt den Zusammenhang von Nachdenken über Alternativen zum Studium und dem Ausmaß der Fachidentifikation für Studienabbrecher und Absolventen (Abb. 8.70). Es zeigt sich, dass Studienabbrecher mit steigender Fachidentifikation tatsächlich weniger über Alternativen zum Studium nachdenken. 18% der Studienabbrecher mit hoher Fachidentifikation haben während des Studiums über keine Alternativen zum Studium nachgedacht. Diese Gruppe von Studienabbrechern ist von ihrer Studienwahl überzeugt und scheitert entweder an Leistungs- oder anderen persönlichen Gründen. Der dargestellte Zusammenhang zeigt sich, auf deutlich höherem Niveau, auch für Absolventen; 55% derjenigen Absolventen, die überzeugt sind das richtige zu studieren denken folglich auch nicht über Alternativen nach.

Zusätzlich wird das Nachdenken über Alternativen zum aktuellen Studium von einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung beeinflusst (Abb. 8.71). So denken 86% derjenigen Studienabbrecher mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung auch über Alternativen zum aktuellen Studium nach, während 14% dieser Gruppe keine Alternativen erwägt. Studienabbrecher die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben denken hingegen zu 95% über Alternativen zum Studium nach (5% denken über keine Alternative nach). Eine abgeschlossene Berufsausbildung senkt die Wahrscheinlichkeit über alternative Ausbildungswege nachzudenken in geringem Ausmaß.

Abb. 8.71
Nachdenken über Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung
 Angaben in Prozent

über Alternative...		Berufsausbildung	
		abgeschlossene Berufsausbildung	keine abgeschlossene Berufsausbildung
nicht nachgedacht	Studienabbrecher	14	5
	Absolventen	56	41
nachgedacht	Studienabbrecher	86	95
	Absolventen	44	59

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Betrachtet man die einzelnen Alternativen zum Studium (Abb. 8.72) fällt auf, dass diejenigen Studienabbrecher mit abgeschlossener Berufsausbildung im Vergleich zu denjenigen ohne Berufsausbildung doppelt so häufig über einen direkten Einstieg in die Berufstätigkeit nachdenken (vermutlich im erlernten Beruf). Das aber die Studienabbrecher ohne abgeschlossener Berufsausbildung zu 71% eine Berufsausbildung in Betracht ziehen, während das Studienabbrecher mit bereits abgeschlossener Berufsausbildung nur zu 26% tun. Auch ein Praktikum kommt für Studienabbrecher ohne Berufsausbildung fast doppelt so häufig in Frage wie für die Vergleichsgruppe. Hier spiegeln sich Effekte des Alters wider. Exmatrikulierte mit abgeschlossener Berufsausbildung sind weniger bereit Zeit in völlig neue Ausbildungen oder Überbrückungsphasen zu investieren und streben einen direkten Einstieg in das Erwerbsleben an.

Abb. 8.72
Alternativen zum Studium von Studienabbrechern und Absolventen nach Berufsausbildung
 Angaben auf einer Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", Pos. 1+2, in Prozent

Berufsausbildung	Studiengang- wechsel	Hochschul- wechsel	Berufs- ausbildung	unmittel- barer Übergang in eine Berufs- tätigkeit (ohne Studienabschluss)	Praktikum zur Neuorientierung
Abbrecher	42	29	26	50	13
Absolventen	15	15	4	10	6
nicht abgeschlossen					
Abbrecher	52	32	71	25	24
Absolventen	26	17	14	8	10

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

8.3 Zusammenfassende Analyse der internen und externen Einflussfaktoren des Studienabbruchs

Ausgehend von den deskriptiven Befunden zum Studienverhalten und zur Studiensituation der Studienabbrecher werden im Folgenden logistische Regressionsmodelle geschätzt, um den relativen Einfluss der einzelnen Faktoren unter Kontrolle der anderen Faktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zu untersuchen. Dabei lassen sich in der Zusammenschau die für den Studienerfolg tatsächlich wirksamen internen und externen Einflussfaktoren bestimmen.

Methodische Erläuterungen

Die abhängige Variable für alle in diesem Abschnitt dargestellten logistischen Regressionsmodelle stellt der Studienerfolg dar (Abb. 8.73). Es wird jeweils berechnet, wie stark ein bestimmtes Merkmal die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, das Studium erfolgreich abzuschließen, anstatt es abzubrechen. Die Analyse der Auswirkungen der Einflussfaktoren von internen und externen Studienbedingungen im Regressionsmodell erfolgt dabei schrittweise. Es werden nacheinander die einzelnen Faktoren auf ihre Auswirkung auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit überprüft, bevor im letzten Modell das Zusammenspiel aller Variablen gleichzeitig untersucht wird. In allen Modellen werden die Kontrollvariablen Geschlecht, Alter, besuchte Hochschulart, Fächergruppe und Abschlussart berücksichtigt. Diese Merkmale werden nicht gesondert ausgewiesen. Das Vorgehen bei den Regressionsberechnungen erfolgt analog zur Darstellung in diesem Kapitel, sodass für die internen Faktoren in Modell 1 das Studierverhalten sowie die soziale und akademische Integration, in Modell 2 die Studienleistungen und in Modell 3 die Fachidentifikation aufgenommen werden. Für die externen Faktoren werden die Studienbedingungen in Modell 4, die Inanspruchnahme von Beratungen in Modell 5, die Erwerbstätigkeit während der Studienphase in Modell 6 und die finanzielle Situation der Studierenden in Modell 7, der hochschulnahe Wohnort in Modell 8 und das Nachdenken über Alternativen zum aktuellen Studium in Modell 9 überprüft. Das Gesamtmodell 10 berücksichtigt simultan alle internen und externen Einflussfaktoren.

In Modell 1 werden das eigenaktive Studierverhalten sowie die akademische und soziale Integration der Studierenden überprüft. Für diese Variablen werden Indizes auf Grundlage des Mittelwerts der Angaben zu den fünfstufigen Skalen der Einzelitems gebildet. Die Studienleistungen in Modell 2 gehen direkt als fünfstufige Skala in das Regressionsmodell ein. Die Fachidentifikation findet Eingang in Modell 3 als indizierter Mittelwert der Angaben zur Frage, ob die Exmatrikulierten, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, dasselbe Fach wieder studieren würden.

Die Studienbedingungen in Modell 4 werden ebenso als Mittelwert der Angaben zu den acht verschiedenen Einzelitems in das Modell aufgenommen. Die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen während der Studienphase geht in Modell 5 als dichotome Variable ein. Exmatrikulierte, die während des Studiums eine der abgefragten Beratungseinrichtungen (Zentrale Studienberatung, Fachstudienberatung, verpflichtende Beratung wegen fehlender ECTS-Punkte, studentische Studienberatung, psychologische Beratung, andere Beratung) in Anspruch genommen haben, werden als Nutzer von Beratungseinrichtungen codiert. Die Referenzkategorie bilden Exmatrikulierte, die keine Beratungseinrichtung aufgesucht haben. Für die Abbildung des Einflusses der Erwerbstätigkeit während des Studiums in Modell 6 wird ein Merkmal verwendet, bei dem die dafür aufgewendete Zeit und die Fachnähe der entsprechenden Tätigkeit miteinander kombiniert wird. Es ergeben sich dabei die vier folgenden Kombinationen: weniger als 10 Stunden pro Woche in fachfremder Tätigkeit; weniger als 10 Stunden pro Woche in fachnaher Tätigkeit; mehr als 10 Stunden in fachfremder Tätigkeit und mehr als 10 Stunden in fachnaher Tätigkeit. In Modell 7 wird die

Finanzierungssituation während des Studiums mit zwei Variablen erfasst. Die erste Variable bezieht sich auf die subjektiv wahrgenommene Sicherheit bei der Finanzierung des Studiums und die zweite auf das Zurechtkommen mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln. Beide Variablen gehen jeweils als fünfstufige Skala in die Regression ein. Modell 8 überprüft den Einfluss des aktuellen Wohnorts auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit. Diese Variable ist dichotom codiert und wird immer dann eins, wenn die befragte Person am Hochschulort gewohnt hat. Modell 9 überprüft das Nachdenken über Alternativen zum aktuellen Studium. Hier wird ebenfalls eine dichotome Variable verwendet, die eins wird, wenn eine Person über irgendeine Alternative zum aktuellen Studium nachgedacht hat.

Das Gesamtmodell 10 testet noch einmal den relativen Einfluss aller vorher schon hinsichtlich ihrer Relevanz geschätzten Variablen auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit, jetzt allerdings unter der Berücksichtigung des Einflusses aller anderen Variablen.

In der Regressionsanalyse werden Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen. Bei metrischen Variablen geben diese Koeffizienten an, welche durchschnittliche Veränderung in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, ein Studium erfolgreich abzuschließen, bei Erhöhung der Variable um eine Einheit zu erwarten ist. Bei binär codierten Variablen zeigt der Koeffizient die zu erwartende Veränderung der Wahrscheinlichkeit eines Studienerfolgs im Vergleich zur Kontrollgruppe in Prozent. Anhand des Vorzeichens lässt sich identifizieren, ob ein Merkmal die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs erhöht oder verringert. Außerdem wird neben dem Koeffizienten auch dessen Signifikanz dargestellt, d. h. in welchem Maße der geschätzte Zusammenhang statistisch bedeutsam ist. Ein Stern zeigt an, dass eine fünfprozentige Wahrscheinlichkeit dafür besteht, dass der geschätzte Zusammenhang aus der Stichprobe in der Grundgesamtheit nicht vorhanden ist. Zwei Sterne bedeuten, dass die Fehlerwahrscheinlichkeit des geschätzten Koeffizienten nur noch bei einem Prozentpunkt liegt; bei drei Sternen liegt sie bei lediglich 0,1 Prozent.

Befunde

In den ersten drei Regressionsmodellen werden die internen Einflussfaktoren des Studienabbruchs untersucht.

Aus Modell 1 geht hervor, dass sowohl das eigenaktive Studierverhalten, die soziale Integration mit anderen Studierenden als auch gelungener Kontakt zum Lehrpersonal die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs erhöhen. Je eigenaktiver man das Studium gestalten kann, desto eher wird man den Anforderungen des Studiums gerecht und erzielt einen Abschluss (Koeff. 0,07***). Die Aufnahme und die positive Gestaltung von Beziehungen zu anderen Studierenden hat ebenso einen positiven Einfluss auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Koeff. 0,08***). Auch wer regelmäßig Kontakt zum Lehrpersonal der Hochschule hat, erhöht die Studienerfolgswahrscheinlichkeit (0,07***). Etwa 17% der Gesamtvarianz in Bezug auf die Erklärung des Studienerfolgs werden durch diese Variablen aufgeklärt. Das Modell legt nahe, dass es von großer Bedeutung ist, wie sich die Studierenden die Studieninhalte erschließen und mit welcher Intensität sie geforderte Aufgaben angehen. Gleichzeitig ist es von entscheidender Bedeutung, wenn sie darüber hinaus in studentische Netzwerke eingebunden sind und die Ressourcen, die in diesen Netzwerken zur Verfügung stehen, nutzen können. Darüber hinaus ist es von wesentlichem Vorteil, ein gutes Verhältnis zu den Lehrenden aufzubauen.

Modell 2 überprüft den Einfluss der Studienleistungen auf den Studienerfolg. Wenig überraschend erhöhen gute Studienleistungen die Erfolgswahrscheinlichkeit des Studienabschlusses deutlich (Koeff. 0,19***). Auch die erklärte Varianz fällt mit 26% mit Hinzunahme dieser Variable ungewöhnlich hoch aus. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Studienerfolg von den Stu-

dienleistungen stark abhängig ist. Die Studienleistungen werden zudem subjektiv eingeschätzt, so dass davon auszugehen ist, dass das Erreichen wie auch das Nichterreichen des Studienabbruchs die Leistungseinschätzungen beeinflusst. Dennoch lässt sich nur ein bestimmter Teil des Studienerfolgs über das Leistungsverhalten erklären. Wie schon weiter oben dargestellt, spielen beim Studienabbruch eine ganze Reihe weiterer Aspekte eine Rolle, die dazu führen können, dass trotz guter Studienleistungen kein Studienabschluss erreicht wird.

Auch die Fachidentifikation, überprüft im Modell 3, hat erheblichen positiven Einfluss auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Koeff. 0,11***). Eine positive Identifikation mit der eigenen Fachkultur macht einen Abschluss wahrscheinlicher. Wie schon bei den Studienleistungen findet sich hier eine vergleichsweise hohe erklärte Varianz von 21%. Das verstärkt noch einmal die Bedeutsamkeit der Verbundenheit mit dem Studienfach als erfolgsfördernder Aspekt. Eine anhaltende Identifikation mit dem Studienfach gehört zu den Voraussetzungen eines gelingenden Studiums.

Die Regressionsmodelle 4 bis 9 beinhalten die externen Faktoren des Studienabbruchs. In Modell 4 werden die Studienbedingungen kontrolliert. Es zeigt sich: Je besser die Studienbedingungen eingeschätzt werden, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs (Koeff. 0,09***). Die Fragen nach einem gut gegliederten und nachvollziehbaren Studienaufbau, einer guten Organisation und fachlich ausgeprägten Lehre sowie klar formulierten Studienanforderungen spielen eine bedeutsame Rolle für den Studienerfolg.

Im Modell 5 wird überprüft, wie sich die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten an der Hochschule auf den Studienerfolg auswirkt. Es zeigt sich, dass die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten keinen statistisch nachweisbaren Effekt auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit hat. Exmatrikulierte, die während des Studiums eine Beratungseinrichtung besucht haben, weisen keine Unterschiede mit Blick auf einen möglichen Abschluss des Studiums zu denjenigen Exmatrikulierten auf, die keine Beratungen besucht haben (Koeff. -0,01). Aus Sicht der Beratungseinrichtungen wäre es hingegen wünschenswert gewesen, wenn ein positiver und statistisch bedeutsamer Effekt zu beobachten gewesen wäre, sodass die Inanspruchnahme von Beratungen auch den Studienerfolg wahrscheinlicher macht. Doch offensichtlich scheint es den Beratungseinrichtungen nicht in großem Umfang zu gelingen, auf die Probleme von Studierenden so einzuwirken, dass ein erfolgreicher Studienabschluss möglich wird. Es kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht beantwortet werden, wann sich die Studierenden entschließen, Beratungsangebote wahrzunehmen. Hier liegt eine mögliche Erklärung für den fehlenden Effekt, u. U. kommen abbruchgefährdete Studierende erst dann zu den Beratungseinrichtungen, wenn die Schwierigkeiten eine solche Größenordnung erreicht haben, dass ein erfolgreiches Hinwirken auf den Studienerfolg stark erschwert wird.

Modell 6 geht der Frage nach, inwiefern sich Erwerbstätigkeit während der Studienphase auf den Studienerfolg auswirkt. Es zeigt sich, dass neben der für die Erwerbstätigkeit aufgewendeten Zeit die Fachnähe der Tätigkeit die Studienerfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst. Exmatrikulierte, die im Studium weniger als zehn Stunden einer fachfremden Tätigkeit nachgehen, haben nahezu eine identisch verbesserte Studienerfolgswahrscheinlichkeit wie jene Exmatrikulierte, die einer fachnahen Tätigkeit nachgehen, die aber mehr als zehn Stunden in der Woche beansprucht (Koeff. 0,15*** vs. 0,16***). Je weniger Zeit für eine Erwerbstätigkeit aufgewendet werden muss und je fachnäher diese Tätigkeit ist, desto wahrscheinlicher wird der Studienerfolg. Das zeigt sich insbesondere, wenn beide Merkmale kombiniert betrachtet werden: Wer weniger als zehn Stunden pro Woche in einer fachnahen Tätigkeit arbeitet, erhöht die Chancen des Studienerfolgs deutlich (Koeff. 0,38***). Diese Gruppe setzt sich allerdings zu großen Teilen aus studentischen Hilfskräften zusammen und ist durch die gängige Rekrutierungspraxis an Hochschulen als besonders leistungs-

stark zu kennzeichnen. Exmatrikulierte, die neben dem Studium eine zeitaufwendige und fachferne Tätigkeit ausüben, verbessern oder verringern ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit nicht.

Modell 7 beschäftigt sich mit der finanziellen Ausstattung der Studierenden und ihrer Wirkung auf den Studienerfolg. Schätzen Exmatrikulierte ihre finanzielle Lage während des Studiums als sicher ein, so steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses (Koeff. $0,08^{***}$). Für das Auskommen mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln zeigt sich dieser Zusammenhang in geringerem Umfang (Koeff. $0,02^*$). Eine finanziell bedingte Studienabbruchgefährdung resultiert in erster Linie aus einer ungesicherten Finanzierungsperspektive.

In Modell 8 zeigt sich, dass der Wohnort die Studienerfolgswahrscheinlichkeit beeinflusst. Wer am Hochschulort wohnt hat eine ca. 18% höhere Wahrscheinlichkeit dafür das Studium erfolgreich abzuschließen als Exmatrikulierte, die an einem anderen als dem Hochschulort wohnen (Koeff. $0,18^{***}$). Das kann entweder auf zusätzliche Belastungen durch die täglichen Pendelfahrten hindeuten oder Ausdruck einer generell vorteilhafteren Einstellung zum Studium sein. Wer einen Umzug zum Hochschulort in Kauf nimmt, fühlt sich dem Studium gegenüber eher verpflichtet und steigert so seine Erfolgswahrscheinlichkeit.

Modell 9 überprüft die Auswirkungen von Gedanken zu Alternativen zum aktuellen Studium auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit. Exmatrikulierte, die über eine der abgefragten Alternativen während des Studiums nachdenken, weisen eine stark verringerte Studienerfolgswahrscheinlichkeit auf (Koeff. $-0,38^{***}$). Die deskriptiven Analysen zeigen aber schon, dass es vor allem die Studienabbrecher sind, die sich über alternative Ausbildungswege Gedanken machen (siehe Kap. 8.2.4). Da der Studienabbruch aber für die allermeisten Studienabbrecher vorhersehbar ist, sollte dieser in seinen Ausmaßen deutliche Befund nicht überbewertet werden.

Im Modell 10 werden alle beschriebenen Einflussfaktoren simultan in das Regressionsmodell aufgenommen und erlauben so, den relativen Einfluss der einzelnen Variablen unter Kontrolle aller anderen abzuschätzen. Es zeigt sich, dass alle Effekte in ihrem Ausmaß geringer werden. Das ist nicht verwunderlich, die Ursache für den geringeren Einfluss aller untersuchten Merkmale ergibt sich daraus, dass die Variablen untereinander in Beziehung stehen und sich so deren Einfluss auf den Studienerfolg verringert. Allerdings bedeutet das nicht, dass die jeweiligen Faktoren für den Studienerfolg bedeutungslos werden. Je nach Ausgestaltung wirken sie sich allesamt förderlich auf den Studienerfolg aus.

So ergibt das Gesamtmodell zum Studienverhalten und zur Studiensituation, dass ein erfolgreicher Studienabschluss umso wahrscheinlicher wird, je besser die Studierenden sozial an der Hochschule integriert sind, je häufiger sie Kontakt zu den Lehrenden haben, je bessere Studienleistungen sie erreichen und je ausgeprägter ihre Fachidentifikation ist. Des Weiteren ist zu beobachten, dass eine Erwerbstätigkeit, insbesondere eine fachnahe und wenig zeitintensive Tätigkeit, generell den Studienerfolg positiv beeinflusst. Hier gilt zu beachten, dass Studienabbrecher aufgrund von Problemen bei der Bewältigung der Studienanforderungen seltener eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Außerdem gibt es die Tendenz, dass eine Erwerbstätigkeit im Fortlauf des Studiums wahrscheinlicher wird, Studienabbrecher scheiden aber schon zu einem frühen Zeitpunkt aus dem Studium aus. Somit sind vor allem Absolventen in der Gruppe der Erwerbstätigen enthalten. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass die Studienfinanzierung gesichert ist und sich der Wohnort auch am Hochschulort befindet. Exmatrikulierte, die sich mit Alternativen zum aktuellen Studium beschäftigen sind auch nach Kontrolle aller anderen Variablen durch eine geringere Studienerfolgswahrscheinlichkeit gekennzeichnet. Es mag überraschend erscheinen, dass eigenaktives Studierverhalten sowie die Studienbedingungen bei gleichzeitiger Kontrolle aller Einflussfaktoren keinen signifikanten Erklärungsbeitrag mehr leisten. Das kann allerdings

nicht heißen, dass diese Aspekte des Studienverhaltens und der Studiensituation bedeutungslos sind. Vielmehr sind deren positive Auswirkungen in den anderen Merkmalen – vor allem in hohen Studienleistungen, intensivem Kontakt zu anderen Studierenden und starker Fachverbundenheit – enthalten. Die hohen für den Studienerfolg entscheidenden Studienleistungen oder auch die Fachidentifikation beruhen mit auf eigenaktivem Studienverhalten und entsprechenden Studienbedingungen.

Abb. 8.73
Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung des Studienerfolgs durch interne und externe Faktoren der Studiensituation^{1,2}

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9	Modell 10
interne Einflussfaktoren										
Studierverhalten ^{3,4}	0,07***									-0,01
akademische Integration ^{3,4}	0,07***									0,03***
soziale Integration ^{3,4}	0,08***									0,02**
Studienleistung ⁵		0,19***								0,11***
Fachidentifikation			0,11***							0,04***
externe Einflussfaktoren										
Studienbedingungen				0,09***						
Beratung in Anspruch genommen					-0,01					-0,01
Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit										
fachfern und weniger als 10 Stunden						0,15***				0,09***
fachnah und weniger als 10 Stunden						0,38***				0,18***
fachfern und mehr als 10 Stunden					0,01					0,05**
fachnah und mehr als 10 Stunden						0,16***				0,08***
Finanzierungssicherheit ⁶							0,08***			0,04***
finanzielles Auskommen ⁶							0,02*			0,00
Wohnen am Hochschulort								0,18***		0,11***
Gedanken über Alternativen									-0,38***	-0,18***
Pseudo-R²	0,18	0,27	0,22	0,12	0,10	0,16	0,14	0,13	0,25	0,42
Fallzahl	3843	3843	3843	3843	3843	3843	3843	3843	3843	3843

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Anmerkungen:
 Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant
 1) Koeffizienten werden als average marginal effects ausgewiesen.
 2) Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Fächergruppe, Abschlussart
 3) Es werden Indizes auf Grundlage der Mittelwerte der Angaben in den Einzeliitems gebildet
 4) Angaben auf einer Skala von 1 = „trifft vollkommen zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“
 5) Angaben auf einer Skala von 1 = „zur oberen Leistungsgruppe“ bis „5 = „zur unteren Leistungsgruppe“
 6) Angaben von 1 = „in hohem Maße“ bis 5 = „überhaupt nicht“

9 Tätigkeit nach dem Studienabbruch

Nach erfolgter Exmatrikulation beginnt für Studienabbrecher eine Phase der beruflichen Neuorientierung. Überlegungen, welche verschiedenen beruflichen Alternativen in Frage kommen, werden häufig schon während des Studiums angestellt, mitunter stehen konkrete Optionen zum Zeitpunkt der Exmatrikulation bereits fest. So ergibt sich für nicht wenige Studienabbrecher die Möglichkeit, nach Exmatrikulation direkt in eine Erwerbstätigkeit überzugehen, anknüpfend zum Beispiel an eine vor Studienaufnahme abgeschlossene Berufsausbildung oder an berufliche Kontakte aus dem abgebrochenen Studium. Eine weitere Option für Studienabbrecher stellt der Übergang in eine Qualifizierung im Berufsausbildungssystem, also die Aufnahme einer schulischen oder dualen Berufsausbildung, dar. Vor allem für Studienabbrecher ohne berufliche Vorerfahrungen vor Aufnahme ihres Studiums kann dies ein Weg sein, einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu erwerben. Darüber hinaus kann die Zeit unmittelbar nach der Exmatrikulation auch als eine Übergangsphase genutzt werden, in der zunächst das Sammeln neuer beruflicher Erfahrungen im Rahmen von Praktika beabsichtigt wird oder private Belange wie eine Elternzeit bzw. Familientätigkeit in den Vordergrund treten.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass in den vergangenen Jahren ein zunehmender Teil der in Deutschland angebotenen Ausbildungsplätze unbesetzt blieb (vgl. BIBB 2015, Troltsch et al. 2012), hat die Gewinnung von Studienabbrechern für das Berufsausbildungssystem in den bildungspolitischen Diskussionen der vergangenen Jahre an Bedeutung gewonnen. In einer stärkeren Mobilisierung von Studienabbrechern für das Berufsausbildungssystem wird dabei eine Möglichkeit gesehen, einem potenziellen Mangel an beruflich qualifizierten Fachkräften in bestimmten Berufszweigen entgegenzuwirken. Das Bestreben, Studienabbrecher als Zielgruppe für das System der beruflichen Bildung zu erschließen, manifestiert sich auf politischer Ebene schließlich in der Förderung von speziell an Studienabbrecher gerichteten Beratungs- und Qualifizierungsangeboten. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf das 2015 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte Förderprogramm „Jobstarter Plus“ zu verweisen, in dessen Rahmen inzwischen vielfältige Projekte entstanden sind.⁷⁴

Auf Basis der DZHW-Exmatrikuliertenbefragung geht der folgende Abschnitt der Frage nach, welche Tätigkeiten Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule ausüben. Des Weiteren wird betrachtet, auf welchen Wegen der Übergang in diese Tätigkeit erfolgt, welche Rolle insbesondere Beratungsinstanzen dabei spielen und schließlich, wie zufrieden die Exmatrikulierten mit ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit sind. Abschließend wird ein Blick auf die als nächstes geplanten beruflichen Schritte der Studienabbrecher geworfen.

9.1 Derzeitige Tätigkeit

Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation haben insgesamt 43% der Studienabbrecher bereits eine Berufsausbildung aufgenommen (Abb. 9.1): 14% haben sich für eine schulische Berufsausbildung entschieden, 29% für eine Berufsausbildung im dualen System. Insgesamt knapp jeder dritte Studienabbrecher (31%) geht ein halbes Jahr nach Exmatrikulation einer Berufstätigkeit nach. Hierbei entfallen nahezu gleich hohe Anteile auf befristete und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse (12% bzw. 14%). Darüber hinaus sind 4% selbständig bzw. freiberuflich tätig, eine Beschäftigung als Beamter spielt hingegen bei Studienabbrechern keine nennenswerte Rolle (1%). Ein relativ geringer Anteil der Studienabbrecher befindet sich ein halbes Jahr nach Exmatrikula-

⁷⁴ Ein Überblick über geförderte Projekte und Initiativen findet sich unter: www.jobstarter.de.

tion in einer Übergangstätigkeit: 4% gehen einem Praktikum nach, während 2% eine Familientätigkeit bzw. Elternzeit angeben. Etwa jeder zehnte Studienabbrecher ist zum Zeitpunkt der Befragung noch arbeitslos (11%).

Abb. 9.1
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Studienabbrechern und Absolventen
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Studienabbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	29
promoviere	-	2
Berufsausbildung insg.	43	2
schulische Berufsausbildung	14	1
duale Berufsausbildung	29	1
Berufstätigkeit insg.	31	41
selbständig, freiberuflich	4	3
befristet angestellt	12	17
unbefristet angestellt	14	14
Beamte/r	1	6
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	11
arbeitslos	11	7
Familientätigkeit/Elternzeit	2	2
Praktikum	4	4
etwas anderes	9	2

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

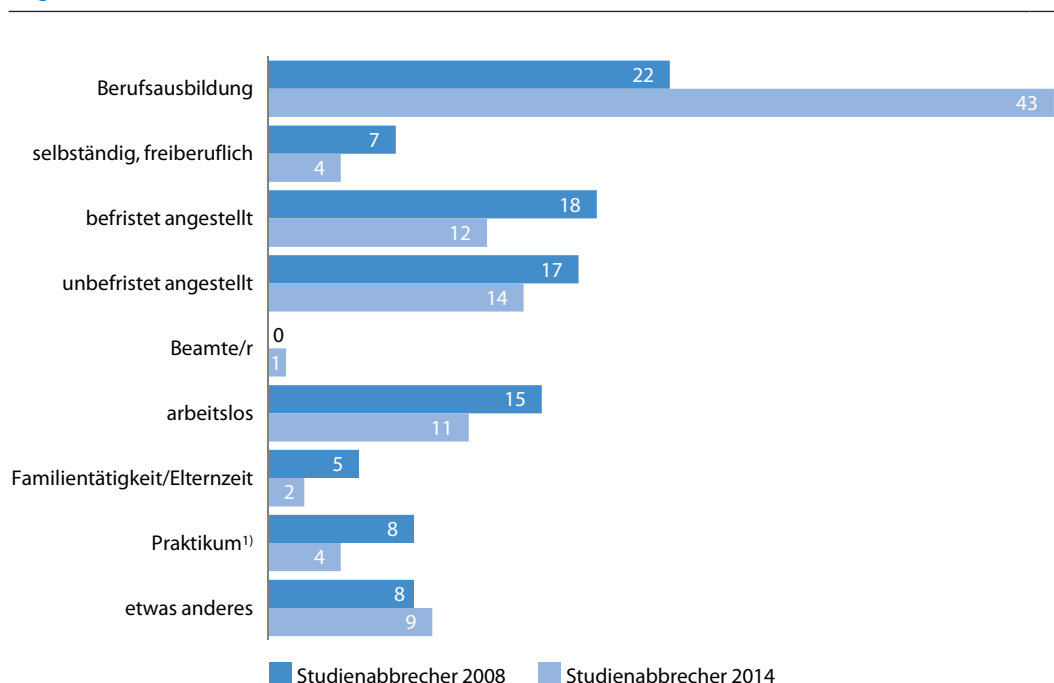
Die Tätigkeiten, denen Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nachgehen, unterscheiden sich deutlich von denen der Absolventen. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass knapp ein Drittel der Absolventen ein weiteres Studium (in der Regel ein Masterstudium) oder eine Promotion aufgenommen hat (29% bzw. 2%). Von ihnen hat zudem jeder Zehnte (11%) eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung aufgenommen. Überwiegend handelt es sich hierbei um Referendariate, die von Absolventen aus Staatsexamensstudiengängen im Anschluss an das abgeschlossene Studium absolviert werden. Anders als bei Studienabbrechern spielt die Aufnahme einer Berufsausbildung unter Absolventen kaum eine Rolle, nur 2% geben dies an. Allerdings überrascht bereits dieser kleine Anteil, handelt es sich doch um die Aufnahme einer Berufsausbildung nach erfolgreichem Abschluss eines Studiums. Von den Absolventen haben hingegen 41% zum Befragungszeitpunkt eine Berufstätigkeit aufgenommen. Am häufigsten handelt es sich dabei um befristete (17%) und unbefristete Berufstätigkeiten (14%), 6% arbeiten als Beamte und 3% gehen einer selbständigen bzw. freiberuflichen Tätigkeit nach. Übergangstätigkeiten wie Praktika (4%) sowie eine Familientätigkeit bzw. Elternzeit (2%) sind unter Absolventen ähnlich häufig zu beobachten wie bei Studienabbrechern. Etwas seltener als Studienabbrecher sind sie ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule hingegen arbeitslos (7% gegenüber 11%).

Im Vergleich zur zuletzt durchgeführten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 zeigt sich, dass die Aufnahme einer Berufsausbildung unter Studienabbrechern deutlich an Relevanz gewonnen hat. So ist der Anteil an Studienabbrechern, die nach Verlassen der Hoch-

schule eine Berufsausbildung aufgenommen haben, deutlich angestiegen (2008: 22%; 2015: 43%, Abb. 9.2). Eine Berufstätigkeit wird hingegen seltener aufgenommen, als dies noch bei den Exmatrikulierten des Jahres 2008 zu beobachten war. Dieser Rückgang betrifft gleichermaßen befristete (2008: 18%; 2015: 12%) wie unbefristete Beschäftigungsverhältnisse (2008: 17%; 2015: 14%), auch ist der Anteil selbständig bzw. freiberuflich tätiger Studienabbrecher leicht zurückgegangen (2008: 7%; 2015: 4%). Des Weiteren ist festzustellen, dass ein geringerer Anteil Studienabbrecher als 2008 ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule arbeitslos ist (Rückgang von 15% auf 11%). Auch sind Übergangstätigkeiten wie Praktika (4% gegenüber 8%) oder eine Elternzeit bzw. Familientätigkeit (2% gegenüber 5%) etwas seltener zu beobachten als unter den Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.

Der im Vergleich zur vorangegangenen Exmatrikuliertenstudie gestiegenen Bedeutung der Berufsausbildung für Studienabbrecher können verschiedene Ursachen zugrunde liegen. Eine plausible Erklärung könnte hierbei in strukturellen Veränderungen in der Studierendenschaft bzw. der Mobilisierung neuer Gruppen von Studienberechtigten für ein Hochschulstudium liegen, induziert unter anderem durch Entwicklungen wie eine generell zunehmende Studierneigung unter Studienberechtigten (vgl. Schneider/Franke 2014) sowie die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen. Denkbar ist, dass im Zuge dieser Entwicklungen in höherem Umfang Studienberechtigte, die grundsätzlich schon vor Studienbeginn eine vergleichsweise hohe Neigung zu einer Berufsausbildung aufweisen, sich zunächst (zugunsten eines Studiums) gegen diesen Bildungsweg entscheiden, im Falle eines Studienabbruchs jedoch die ursprünglich geplante Berufsausbildung aufnehmen. Ebenso kann schließlich die Tatsache, dass der Studienabbruch im Vergleich zu den herkömmlichen Diplom- und Magisterstudiengängen in den Bachelorstudiengängen zu einem deutlich früheren Zeitpunkt erfolgt (siehe Kapitel 4), aus Sicht

Abb. 9.2
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation im Zeitvergleich (2008 und 2014)
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

1) in 2008: Praktikum inkl. freiwilliger Dienst

der Exmatrikulierten die Aufnahme einer mehrjährigen Berufsausbildung begünstigen. Auch die in den vergangenen Jahren zunehmende Zahl an Beratungs- und Unterstützungsangeboten (z. B. im Rahmen von Jobstarter-geförderten Projekten) kann die Berufsausbildungsneigung von Studienabbrechern schließlich positiv beeinflusst haben.

Die Tätigkeiten, die Exmatrikulierte zum Befragungszeitpunkt ausüben, unterscheiden sich nach der angestrebten Abschlussart. So zeigt sich, dass die Aufnahme einer Berufsausbildung unter Studienabbrechern eines Bachelorstudiums etwas häufiger zu beobachten ist als bei denjenigen eines Staatsexamensstudiums (46% gegenüber 38%, Abb. 9.3). Dies gilt sowohl für schulische (Bachelor: 16% gegenüber Staatsexamen: 13%) als auch für duale Berufsausbildungen (31% gegenüber 25%). Studierende, die einen Staatsexamensstudiengang vorzeitig beendet haben, geben hingegen etwas häufiger an, ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis zu arbeiten (15% gegenüber 11%). Unterschiede zeigen sich zudem mit Blick auf den Anteil arbeitsloser Studienabbrecher: Während von den Studienabbrechern aus Bachelorstudiengängen etwa jeder Zehnte ein halbes Jahr nach Exmatrikulation arbeitslos ist (11%), sind dies im Staatsexamen fünf Prozentpunkte weniger (6%).

Anders als Studienabbrecher schließen Absolventen, wie bereits gezeigt, nach Beendigung des Erststudiums häufig ein weiteres Studium an. Dies lässt sich erwartungsgemäß vor allem bei Absolventen eines Bachelorstudiums beobachten (49%), die nach Erreichen des Abschlusses häufig noch ein Masterstudium aufnehmen. Die Absolventen, die ihr Studium mit einem Staatsexamen abgeschlossen haben, gehen hingegen nur selten in ein weiteres Studium über (2%). Weitere 4% der Staatsexamensabsolventen nehmen eine Promotion auf, was bei Bachelorabsol-

Abb. 9.3
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Studienabbrechern und Absolventen und angestrebtem Abschluss
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	49	-	2
promoviere	-	0	-	4
Berufsausbildung insg.	46	2	38	1
schulische Berufsausbildung	16	1	13	1
duale Berufsausbildung	31	1	25	0
Berufstätigkeit insg.	29	30	35	51
selbständig, freiberuflich	3	3	3	2
befristet angestellt	11	13	15	24
unbefristet angestellt	13	14	14	7
Beamte/r	1	1	3	19
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	1	0	34
arbeitslos	11	6	6	1
Familientätigkeit/Elternzeit	1	1	3	2
Praktikum	4	6	3	2
etwas anderes	8	3	14	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

venten, denen die formale Möglichkeit dafür fehlt, dementsprechend keine Rolle spielt. Ebenfalls ausschließlich für Absolventen eines Staatsexamensstudiengangs relevant ist die Aufnahme einer weiteren, an das Examen anschließenden Ausbildung (in der Regel das Referendariat), jeder dritte Absolvent dieser Abschlussgruppe gibt dies als derzeitige Tätigkeit an (34%). Eine Berufstätigkeit haben Absolventen eines Staatsexamens deutlich häufiger aufgenommen als Bachelorabsolventen (51% gegenüber 30%). Dabei werden befristete Erwerbstätigkeiten, ähnlich wie bei Studienabbrechern, häufiger von Absolventen aus Staatsexamensstudiengängen angegeben (24% gegenüber 13%), eine unbefristete Beschäftigung haben hingegen Bachelorabsolventen häufiger aufgenommen (14% gegenüber 7%). Zudem befindet sich fast jeder fünfte Absolvent mit Staatsexamen zum Befragungszeitpunkt bereits in einem Beamtenverhältnis (19%). Während ein halbes Jahr nach Exmatrikulation der Anteil arbeitsloser Absolventen eines Staatsexamensstudiums nur bei 1% liegt, beträgt er unter Bachelorabsolventen fünf Prozentpunkte mehr (6%). Auch gehen Bachelorabsolventen häufiger einem Praktikum nach als Absolventen, die das Staatsexamen abgelegt haben (6% gegenüber 2%).

Hinsichtlich der Tätigkeiten ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation zeigen sich zum Teil auch deutliche hochschulartspezifische Differenzen (Abb. 9.4). So nehmen Studienabbrecher, die an einer Universität eingeschrieben waren, etwas häufiger eine schulische (16% gegenüber 11%) oder eine duale Berufsausbildung (31% gegenüber 26%) auf als Studienabbrecher von Fachhochschulen. Studienabbrecher, die an einer Fachhochschule studiert haben, gehen hingegen häufiger in eine Berufstätigkeit über als Studienabbrecher von Universitäten (36% gegenüber 28%), insbesondere gilt dies für unbefristete Berufstätigkeiten (18% gegenüber 12%). Diese Differenzen

Abb. 9.4
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach Studienabbrechern und Absolventen und Hochschulart
Angaben in Prozent

Tätigkeit	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
bin Student/in	-	28	-	36
promoviere	-	2	-	0
Berufsausbildung insg.	47	2	36	1
schulische Berufsausbildung	16	1	11	1
duale Berufsausbildung	31	1	26	0
Berufstätigkeit insg.	28	40	36	46
selbständig, freiberuflich	3	3	4	4
befristet angestellt	11	18	13	14
unbefristet angestellt	12	12	18	27
Beamte/r	1	7	1	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	12	0	2
arbeitslos	9	7	15	9
Familientätigkeit/Elternzeit	2	2	2	1
Praktikum	4	5	4	2
etwas anderes	9	2	7	1

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

dürften insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass Studienabbrecher von Fachhochschulen deutlich häufiger bereits vor Aufnahme des Erststudiums eine Berufsausbildung abgeschlossen haben als dies an Universitäten der Fall ist (Kapitel 5.2). Allerdings zeigt sich auch, dass Exmatrikulierte, die ein Fachhochschulstudium erfolglos beendet haben, ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation etwas häufiger arbeitslos sind, als dies unter Studienabbrechern aus universitären Studiengängen zu beobachten ist (15% gegenüber 9%).

Auch die Tätigkeiten, die Absolventen nach ihrer Exmatrikulation ausüben, unterscheiden sich nach der Hochschulart. Gut ein Drittel der Fachhochschulabsolventen (36%) hat ein halbes Jahr nach Beenden des Studiums ein weiteres Studium aufgenommen. Unter Absolventen von Universitäten fällt dieser Anteil acht Prozentpunkte niedriger aus (28%). Dieser etwas überraschende Befund erklärt sich durch die hochschulartspezifische Zusammensetzung nach Abschlussarten: Während an Fachhochschulen fast ausschließlich Bachelorabsolventen zu finden sind, die wiederum häufig in ein Masterstudium übergehen (Abb. 9.3), sind an Universitäten zusätzlich noch Absolventen anderer Abschlüsse vertreten (insbesondere des Staatsexamens), die wiederum eine deutlich geringere Übergangsquote in ein weiteres Studium aufweisen. Bezogen allein auf Absolventen eines Bachelorstudiums fällt der Anteil derjenigen, die ein weiteres Studium aufnehmen, an Universitäten deutlich höher aus als an Fachhochschulen (53% gegenüber 37%).

Des Weiteren gehen 40% der Universitätsabsolventen sowie 46% der Fachhochschulabsolventen einer Berufstätigkeit nach. Während die Aufnahme einer befristeten Erwerbstätigkeit unter Absolventen eines Universitätsstudiengangs etwas häufiger zu beobachten ist (18% gegenüber 14%), nehmen Fachhochschulabsolventen häufiger eine unbefristete Anstellung auf als Absolventen eines universitären Studiengangs (27% gegenüber 12%). Eine Beschäftigung als Beamter wird vorwiegend von Universitätsabsolventen ausgeübt (7% gegenüber 1%). Zudem nehmen 12% der Universitätsabsolventen eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung, in der Regel ein Referendariat, auf. Auch Praktika wurden ein halbes Jahr nach Exmatrikulation von Absolventen einer Universität etwas häufiger aufgenommen als an Fachhochschulen (5% gegenüber 2%). Der Anteil arbeitsloser Absolventen unterscheidet sich nicht wesentlich nach Hochschulart (7% gegenüber 9%).

Die gezeigten Unterschiede nach Abschluss- und Hochschulart sind auch vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass sich das Fächerangebot von Universitäten und Fachhochschulen sowie in den Bachelor und Staatsexamensstudiengänge strukturell voneinander unterscheidet. Welche Tätigkeiten die Exmatrikulierten nach Verlassen der Hochschule ausüben, variiert mitunter deutlich nach studierter Fachrichtung (Abb. 9.5 und Abb. 9.6). So nehmen Studienabbrecher in den MINT-Fächern an Universitäten nach ihrer Exmatrikulation besonders häufig eine Berufsausbildung auf: Mehr als jeder zweite Studienabbrecher in Ingenieurwissenschaften (54%) sowie 49% in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten befinden sich ein halbes Jahr nach Studienabbruch in einer Berufsausbildung. Überdurchschnittlich häufig gehen Studienabbrecher aus diesen beiden Fächergruppen dabei in eine duale Berufsausbildung über (38% in den Ingenieurwissenschaften bzw. 33% in Mathematik und Naturwissenschaften). Das Absolvieren einer schulischen Berufsausbildung ist mit 16% bei Studienabbrechern aus ingenieurwissenschaftlichen bzw. 17% bei Studienabbrechern aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen hingegen seltener zu beobachten. Auch von den Studienabbrechern in Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten hat insgesamt knapp jeder Zweite (47%) ein halbes Jahr nach der Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufgenommen. Eine Ausbildung im dualen System stellt für Studierende dieser Fächergruppe die am häufigsten genannte Tätigkeit dar (27%). Verglichen mit anderen Fächergruppen ist bei Studienabbrechern in Sprach- und Kulturwissenschaften mit 21%

Abb. 9.5
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach ausgewählten Fächergruppen an Universitäten
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	Universitäten insgesamt	Fächergruppen Universitäten				
		Sprach-/ Kulturwiss.	Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.	Rechtswiss.
Berufsausbildung insg.	47	47	43	49	54	42
schulische Berufsausbildung	16	21	12	17	16	11
duale Berufsausbildung	31	27	32	33	38	31
Berufstätigkeit insg.	28	27	29	26	24	29
selbständig, freiberuflich	3	3	3	4	2	3
befristet angestellt	11	9	13	11	10	12
unbefristet angestellt	12	14	12	9	10	11
Beamte/r	1	1	1	2	1	2
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	0	0	0	0	0
arbeitslos	9	8	12	11	9	6
Familientätigkeit/Elternzeit	2	3	2	2	1	3
Praktikum	4	4	6	4	4	5
etwas anderes	9	11	8	9	8	15

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. 9.6
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	Fachhochschulen insgesamt	Fächergruppen Fachhochschulen		
		Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Berufsausbildung insg.	36	29	40	39
schulische Berufsausbildung	11	9	9	12
duale Berufsausbildung	26	20	31	28
Berufstätigkeit insg.	36	42	26	36
selbständig, freiberuflich	4	5	3	4
befristet angestellt	13	11	11	16
unbefristet angestellt	18	23	12	15
Beamte/r	1	4	0	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	0	0	0
arbeitslos	15	13	18	14
Familientätigkeit/Elternzeit	2	4	2	0
Praktikum	4	5	5	4
etwas anderes	7	7	8	6

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

zudem die Aufnahme einer schulischen Berufsausbildung überdurchschnittlich häufig zu beobachten. Der bereits berichtete Befund, dass Studienabbrecher von Fachhochschulen gegenüber den Universitäten seltener in eine Berufsausbildung übergehen, bestätigt sich in allen betrach-

teten Fächergruppen. Besonders selten ist die Aufnahme einer Berufsausbildung bei Studienabbrechern in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen zu beobachten (29%).

Dementsprechend haben Studienabbrecher dieser Fächergruppe aber überdurchschnittlich oft eine Berufstätigkeit aufgenommen (insgesamt 42%): Knapp jeder vierte Studienabbrecher in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen (23%) geht ein halbes Jahr nach Exmatrikulation einer unbefristeten Berufstätigkeit nach, 11% befinden sich in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis und 4% sind in einem Beamtenverhältnis angestellt. Auch von den Studienabbrechern in Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen haben mehr als ein Drittel (36%) eine Berufstätigkeit aufgenommen. Erneut ist hier auf berufliche Vorerfahrungen zu verweisen, da Studienabbrecher an Fachhochschulen, insbesondere aus den Fächergruppen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften überdurchschnittlich häufig über eine bereits vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: 44% bzw. Ingenieurwissenschaften: 42%). Bei Studienabbrechern aus den universitären MINT-Fächern ist die Aufnahme einer Berufstätigkeit nach Studienabbruch hingegen vergleichsweise selten zu beobachten. Sowohl in den Ingenieurwissenschaften als auch in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften liegt der Anteil der Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig sind, bei insgesamt 24% bzw. 26%. Wie bereits gezeigt, entscheiden sich die Studienabbrecher in den universitären MINT-Fächern stattdessen besonders häufig für eine Berufsausbildung.

Der Anteil der zum Befragungszeitpunkt arbeitslosen Studienabbrecher, fällt in der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften an Fachhochschulen überdurchschnittlich hoch aus, fast jeder Fünfte ist hier ein halbes Jahr nach Exmatrikulation arbeitslos (18%). In den übrigen Fächergruppen liegt der Anteil zwischen 6% in den Rechtswissenschaften an Universitäten und 14% in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen. Hinsichtlich anderer Übergangstätigkeiten wie Praktika oder Familientätigkeit bzw. Elternzeit zeigen sich bei Studienabbrechern keine nennenswerten fächerspezifischen Unterschiede.

Die Tätigkeiten, die Studienabbrecher nach ihrer Exmatrikulation ausüben, ergeben sich in bestimmter Weise auch aus den Ursachen des Studienabbruchs (siehe Kapitel 4). Wurde das Studium wegen einer beruflichen Alternative oder aufgrund des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit aufgegeben, ist erwartungsgemäß besonders häufig ein Übergang in eine Berufsausbildung zu beobachten (60% bzw. 57%, Abb. 9.7). Aber auch von den vorzeitig Exmatrikulierten, die als entscheidenden Abbruchgrund die Studienbedingungen benennen, nimmt mehr als die Hälfte (54%) eine Berufsausbildung auf. Erfolgte der Studienabbruch aufgrund mangelnder Studienmotivation, ist auch jeder zweite Studienabbrecher (50%) ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bereits in eine Berufsausbildung übergegangen. Vergleichsweise häufig wurde in dieser Gruppe dabei eine schulische Berufsausbildung begonnen (19%). Zwar sind nur 8% der Studienabbrecher, die ihr Studium aus mangelnder Studienmotivation abgebrochen haben, arbeitslos, häufiger als andere Studienabbrecher absolvieren sie derzeit aber ein Praktikum (9%). Ein überdurchschnittlicher Anteil befindet sich demnach ein halbes Jahr nach Exmatrikulation möglicherweise noch in einer Phase der beruflichen Neuorientierung.

Exmatrikulierte, die ihr Studium in erster Linie aus finanziellen Gründen vorzeitig beendet haben, gehen ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule überdurchschnittlich häufig einer Berufstätigkeit nach (53%), dabei entfallen 15% auf befristete und 29% auf unbefristete Beschäftigungsverhältnisse. Mit 8% fällt hier auch der Anteil selbstständig bzw. freiberuflich tätiger Studienabbrecher überdurchschnittlich hoch aus. Vor dem Hintergrund, dass die Entscheidung zum Studienabbruch bei dieser Exmatrikuliertengruppe aufgrund einer finanziellen Notlage getrof-

Abb. 9.7
Tätigkeiten von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach entscheidendem Abbruchgrund
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	Leistungsprobleme	finanzielle Situation	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	familiäre Situation	persönliche Gründe	berufliche Alternative
Berufsausbildung insg.	44	25	57	50	54	(22)	36	60
schulische Berufsausbildung	16	4	16	19	18	(8)	12	16
duale Berufsausbildung	28	21	41	31	36	(14)	23	44
Berufstätigkeit insg.	28	53	25	24	27	(37)	26	34
selbständig, freiberuflich	3	8	3	3	5	(3)	3	3
befristet angestellt	13	15	9	11	10	(12)	10	6
unbefristet angestellt	12	29	11	9	10	(19)	13	17
Beamte/r	0	0	1	1	3	(3)	0	8
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	0	0	0	0	1	(1)	0	0
arbeitslos	15	13	8	8	6	(3)	19	1
Familientätigkeit/Elternzeit	1	1	0	1	1	(31)	1	0
Praktikum	4	2	2	9	4	(3)	3	0
etwas anderes	7	5	8	9	7	(2)	14	5

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

fen wurde, erscheint es plausibel, dass sich nur ein vergleichsweise geringer Anteil in einer Berufsausbildung (25%) oder einem Praktikum (2%) befindet, da hierbei in der Regel ein geringerer finanzieller Ertrag zu erwarten ist als im Falle einer Berufstätigkeit.

Erfolgte der Studienabbruch vor allem aus persönlichen Gründen, ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Studienabbrecher zum Zeitpunkt ein halbes Jahr nach Exmatrikulation arbeitslos (19%), nur gut ein Drittel hat eine Berufsausbildung begonnen (36%). Ebenso ist bei Studienabbrechern, die das Studium in erster Linie aufgrund von Leistungsproblemen beendeten, ein überdurchschnittlicher Anteil arbeitslos (15%). Allerdings hat von diesen mit 44% auch ein wesentlicher Anteil bereits eine Berufsausbildung aufgenommen, gute jeder Vierte (28%) ist ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig.

War schließlich die familiäre Situation ausschlaggebend für den Studienabbruch, wird – erwartungsgemäß – häufig eine Familiertätigkeit bzw. Elternzeit (31%) angegeben, 37% gehen einer Berufstätigkeit nach (aufgrund geringer Fallzahlen nur als Tendenzaussagen interpretierbar). Der Übergang in eine Berufsausbildung ist in dieser Gruppe – ähnlich wie beim Studienabbruch, der vorwiegend aus finanziellen Gründen erfolgt – nur selten zu beobachten (22%).

Für die Frage, welcher Tätigkeit Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nachgehen, sind schließlich auch berufliche Vorerfahrungen, insbesondere eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung, von besonderer Bedeutung. Knapp zwei Drittel (64%, Abb. 9.8)

der Studienabbrecher, die vor Aufnahme ihres Erststudiums eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, gehen ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule einer Berufstätigkeit nach. Besonders häufig nehmen Studienabbrecher mit formaler beruflicher Qualifikation eine unbefristete Erwerbstätigkeit auf (36% gegenüber 7% bei Studienabbrechern ohne abgeschlossene Berufsausbildung). Vielfach handelt es sich hierbei vermutlich um Studienabbrecher, die wieder in das Berufsfeld ihrer vor Studienbeginn abgeschlossenen Ausbildung zurückkehren. Die Tendenz, dass Studienabbrecher mit abgeschlossener Ausbildung nach ihrer Exmatrikulation häufiger berufstätig werden, zeigt sich auch in Bezug auf andere Formen der Erwerbstätigkeit: So sind sie im Vergleich zu Studienabbrechern ohne abgeschlossene Berufsausbildung ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ebenfalls häufiger befristet angestellt (19% gegenüber 9%) oder selbstständig bzw. freiberuflich tätig (7% gegenüber 3%). Die Aufnahme einer Berufsausbildung nach Studienabbruch ist hingegen insbesondere unter denjenigen Studienabbrechern häufig zu beobachten, die bisher noch keine Ausbildung abgeschlossen haben. 17% dieser Studienabbrecher haben eine schulische, 35% eine duale Berufsausbildung aufgenommen. Von den Studienabbrechern mit Berufsausbildung entscheidet sich hingegen nur ein vergleichsweise kleiner Teil dafür, eine weitere Berufsausbildung aufzunehmen: 4% haben eine schulische Berufsausbildung aufgenommen, 9% haben sich für eine duale Berufsausbildung im Anschluss an ihr abgebrochenes Studium entschieden. Sie sind unter Umständen mit ihrer bereits abgeschlossenen Ausbildung nicht mehr zufrieden und streben nach anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern.

Abb. 9.8
Tätigkeiten ein halbes Jahr nach Exmatrikulation nach vor Studienbeginn abgeschlossener Berufsausbildung
 Angaben in Prozent

Tätigkeit	berufliche Vorerfahrungen	
	abgeschlossene Berufsausbildung	keine abgeschlossene Berufsausbildung
Berufsausbildung insg.	13	52
schulische Berufsausbildung	4	17
duale Berufsausbildung	9	35
Berufstätigkeit insg.	64	20
selbständig, freiberuflich	7	3
befristet angestellt	19	9
unbefristet angestellt	36	7
Beamte/r	2	1
eine weitere an das Examen anschließende Ausbildung	1	0
arbeitslos	13	10
Familientätigkeit/Elternzeit	2	2
Praktikum	2	5
etwas anderes	6	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Zeitpunkt der Entscheidung

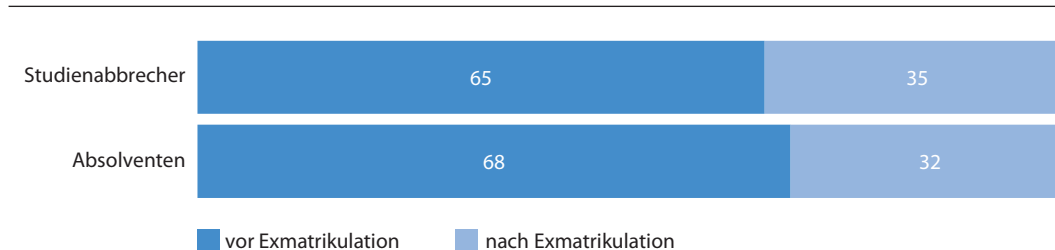
Wie der vorangegangene Abschnitt gezeigt hat, befindet sich der überwiegende Teil der Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Exmatrikulation bereits entweder in einer Berufsausbildung oder geht einer Berufstätigkeit nach. Vor dem Hintergrund des diesem Bericht zugrunde liegenden prozesshaften Verständnisses von Studienabbruch (siehe Kapitel 2) stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt sich diese Gruppe der Studienabbrecher für ihre nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit entschieden hat: Stand bereits eine konkrete berufliche Alternative vor Verlassen der Hochschule fest oder fiel die Entscheidung für die derzeitige Tätigkeit erst nach erfolgter Exmatrikulation?

Für eine Mehrzahl der Studienabbrecher von etwa zwei Dritteln (65%) stand bereits vor ihrer Exmatrikulation fest, dass sie die jeweilige Tätigkeit aufnehmen (Abb. 9.9). Nur bei gut einem Drittel (35%) der Studienabbrecher fiel die Entscheidung über die anschließende Tätigkeit erst nach der Exmatrikulation. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Studienabbrecher nur geringfügig von der Vergleichsgruppe der Absolventen: Zwei von drei Absolventen (68%) haben sich bereits vor ihrer Exmatrikulation entschieden, welche Art von Tätigkeit sie nach dem Studium anstreben, 32% taten dies erst, nachdem sie exmatrikuliert waren.

Abb. 9.9

Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit ausüben, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Der Zeitpunkt der Entscheidung variiert in Abhängigkeit von der Art der ausgeübten Tätigkeit: Insbesondere Studienabbrecher, die sich ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einer dualen Berufsausbildung befinden oder einer unbefristeten Beschäftigung nachgehen, haben ihre Entscheidung häufig bereits vor ihrer Exmatrikulation getroffen (68% bzw. 70%, Abb. 9.10). Auch bei Studienabbrechern, die eine schulische Berufsausbildung aufgenommen haben, stand die Entscheidung für 61% vor der Exmatrikulation fest. Vor dem Hintergrund, dass Berufsausbildungen in der Regel zu bestimmten, festgelegten Terminen im Jahr beginnen und entsprechende Bewerbungs- und Auswahlverfahren über einen längeren Zeitraum andauern können, erscheint eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der entsprechenden Tätigkeit plausibel. Dies spricht auch dafür, dass die betreffenden Studienabbrecher keine längeren Übergangszeiten anstreben, sondern unmittelbar nach ihrer Exmatrikulation neuen Ausbildungen bzw. beruflichen Tätigkeiten nachgehen möchten.

Studienabbrecher, die zum Befragungszeitpunkt einer befristeten Beschäftigung nachgehen, haben sich hingegen überdurchschnittlich häufig erst nach ihrer Exmatrikulation für diese Tätigkeit entschieden, dies trifft mit 53% auf mehr als jeden Zweiten in dieser Gruppe zu. Zu einem wesentlichen Teil handelt es sich hierbei vermutlich um kurzfristig nach erfolgter Exmatrikulation aufgenommene Tätigkeiten zur Sicherung des finanziellen Lebensunterhalts. Hierfür spricht auch, dass der Anteil befristet Beschäftigter unter Studienabbrechern, die das Studium überwie-

Abb. 9.10
Zeitpunkt der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit
 Bezugsgruppe: Abbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit ausüben, Angaben in Prozent

Tätigkeit	Zeitpunkt der Entscheidung	
	vor Exmatrikulation	nach Exmatrikulation
Insgesamt	65	35
Berufsausbildung insg.	66	34
schulische Berufsausbildung	61	39
duale Berufsausbildung	68	32
Berufstätigkeit insg.	63	37
befristet angestellt	(72)	(28)
unbefristet angestellt	47	53

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

gend aus finanziellen Gründen aufgegeben haben, am höchsten ausfällt (Abb. 9.7). Auch weisen die von Studienabbrechern ausgeübten befristeten Beschäftigungen nur selten einen fachlichen Bezug zum ehemaligen Studium auf: Zwei Drittel (66%) der ein halbes Jahr nach Exmatrikulation befristet beschäftigten Studienabbrecher geben an, dass die fachlichen Inhalte ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit kaum oder überhaupt nicht mit ihrem abgebrochenem Studium übereinstimmen. Häufiger korrespondieren berufliche Tätigkeitsinhalte und Fachrichtung des Studiums hingegen bei den von Studienabbrechern ausgeübten unbefristeten Jobs, hier fällt der Anteil von Beschäftigungsverhältnissen ohne fachlichen Bezug zum abgebrochenen Studium mit 51% deutlich geringer aus. Besonders selten ist eine fachliche Übereinstimmung von Beschäftigung und Studium bei befristeten Beschäftigungen gegeben, für die sich Studienabbrecher erst nach erfolgter Exmatrikulation entschieden haben: Bei Studienabbrechern, die sich erst nach ihrer Exmatrikulation für einen befristeten Job entschieden haben, geben 77% an, dass der Job keine fachliche Übereinstimmung mit ehemaligen Studieninhalten aufweist. Fiel die Entscheidung bereits vor der Exmatrikulation, trifft dies nur auf 54% zu.

Wann Studienabbrecher sich für ihre ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit entschieden haben, hängt auch mit den entscheidenden Abbruchursachen zusammen. Insbesondere, wenn der Studienabbruch aufgrund einer beruflichen Alternative oder des Wunsches nach praktischer Tätigkeit erfolgte, entschied sich der überwiegende Teil noch vor der Exmatrikulation für die entsprechende Tätigkeit (91% bzw. 75%). Für diese Studienabbrecher bedingt die Abbruchmotivation die künftige Tätigkeit bzw. schließt diese ein. Beim Studienabbruch aus persönlichen Gründen oder aufgrund von Leistungsproblemen fiel die Entscheidung hingegen vergleichsweise spät, 46% bzw. 51% entschieden sich erst nach erfolgter Exmatrikulation für die nachfolgende Tätigkeit.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass der endgültige Studienabbruch von einem großen Teil der Studienabbrecher bewusst erst zu einem Zeitpunkt vollzogen wird, an dem die berufliche Alternative für die Zeit nach der Exmatrikulation bereits feststeht (z. B. Zusage einer Berufsausbildung oder eines Arbeitsplatzes).

9.2 Wege zur derzeitigen Tätigkeit

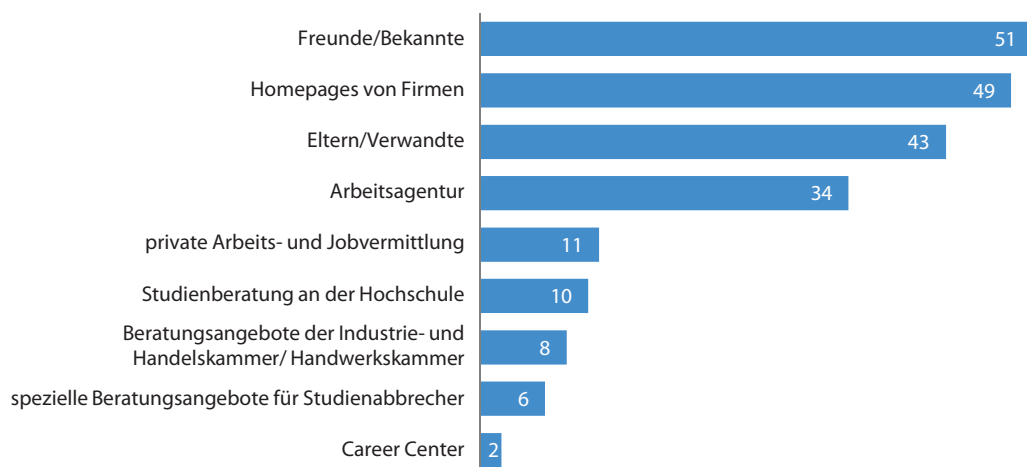
Im folgenden Abschnitt soll betrachtet werden, auf welchem Weg Studienabbrecher ihre ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit gefunden haben und welche Informationsquellen sie hierbei zu Rate gezogen haben. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Beratungsinstanzen und -formen im Zusammenhang mit der beruflichen Neuorientierung eine Rolle gespielt haben. Hierbei können grundsätzlich verschiedene Informations- und Beratungsangebote in Anspruch genommen werden: Neben institutionalisierten Angeboten der Hochschulen (Zentrale Studienberatung oder Career Services) oder den Agenturen für Arbeit, existiert eine Vielzahl von speziell an Studienzweifler und Studienabbrecher adressierten Angeboten, die beispielsweise von Industrie- und Handelskammern vorgehalten werden.

Jeweils rund jeder zweite Studienabbrecher (51%) hat Gespräche mit Freunden und Bekannten oder Homepages von Firmen (49%) als Informationsquelle bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch genutzt (Abb. 9.11). Ebenfalls häufig spielen im Rahmen des Entscheidungsprozesses Eltern und Verwandte als Informationsquelle eine Rolle (43%). Gut jeder dritte Studienabbrecher (34%) hat bei der Entscheidungsfindung auf die Beratungs- und Vermittlungstätigkeit der Arbeitsagentur zurückgegriffen. Eine private Arbeits- und Jobvermittlung oder Beratungsangebote der Industrie- und Handelskammer bzw. Handwerkskammer hat hingegen jeweils nur einer von zehn Studienabbrechern als Informationsquelle in Anspruch genommen (11% bzw. 10%). Vergleichsweise selten zu Informationszwecken genutzt wurden die Studienberatung an der eigenen Hochschule (8%) sowie spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecher (6%). Eine eher untergeordnete Rolle als Informationsquelle für Studienabbrecher spielen zudem schließlich Career Center. Nur 2% geben an, sich dort Informationen im Rahmen ihrer Entscheidungsfindung beschafft zu haben.

Abb. 9.11

Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abhängig davon, ob Studienabbrecher ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in eine Berufsausbildung oder Berufstätigkeit übergegangen sind, zeigen sich Unterschiede in den genutzten Informationsquellen (Abb. 9.12). Grundsätzlich fällt auf, dass Studienabbrecher, die sich in einer be-

ruflichen Ausbildung befinden, auf viele Informationsquellen häufiger zurückgegriffen haben als die inzwischen berufstätigen Studienabbrecher. Insbesondere Eltern und Verwandte (Studienabbrecher in Ausbildung: 52% gegenüber Studienabbrecher in Berufstätigkeit: 30%), Arbeitsagenturen (42% gegenüber 22%) sowie Homepages von Firmen (60% gegenüber 33%) stellten deutlich häufiger eine Informationsquelle dar, wenn im Anschluss an das abgebrochene Studium eine Berufsausbildung aufgenommen wurde. Auch Beratungsangebote von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern wurden überdurchschnittlich häufig von Studienabbrechern in Berufsausbildung genutzt (14% gegenüber 4%). Dass sich Studienabbrecher, die eine Berufsausbildung aufgenommen haben, insgesamt häufiger über die genannten Quellen informiert haben, spricht möglicherweise auch für einen vergleichsweise hohen Informationsbedarf in dieser Gruppe. Dies dürfte wiederum unter anderem damit zusammenhängen, dass es sich bei der Aufnahme einer Berufsausbildung in der Regel um eine weitreichende berufliche Weichenstellung handelt, mit der teilweise auch eine Umorientierung in fachlicher Hinsicht in Erwägung gezogen wird. Bei einem Teil der unmittelbar nach Studienabbruch aufgenommenen Berufstätigkeiten, insbesondere denjenigen, die kurzfristig nach Verlassen der Hochschule als Übergangstätigkeiten begonnen wurden, war vermutlich ein wesentlich geringerer Informations- oder Beratungsprozess notwendig.

Abb. 9.12

Genutzte Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch nach Art der Tätigkeit

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

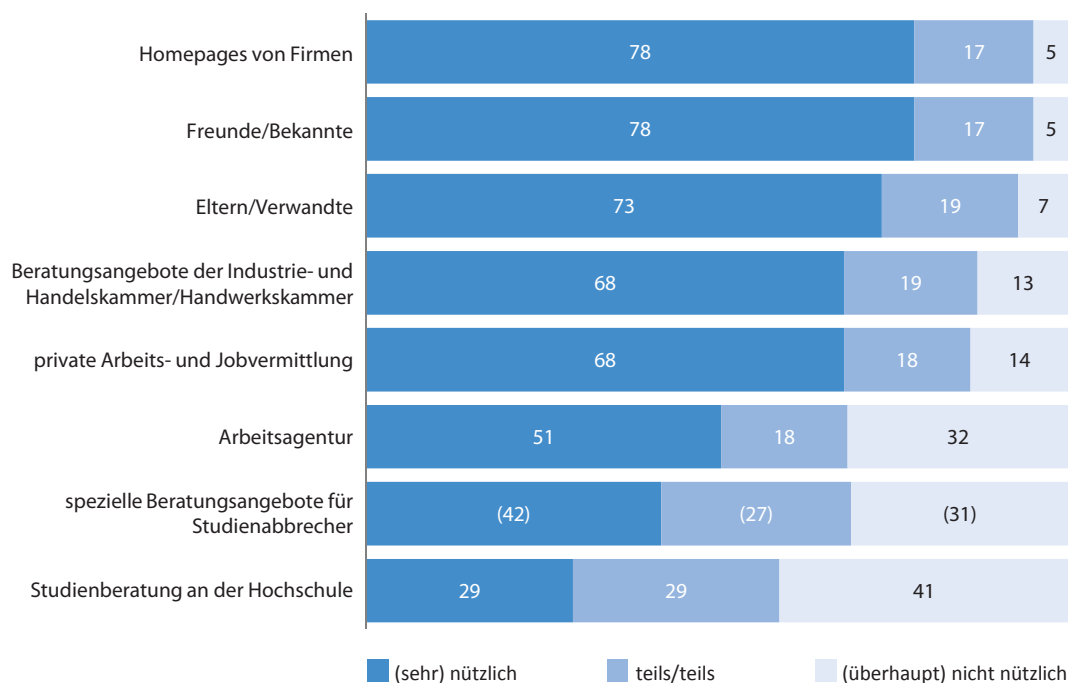
Neben der Nutzungshäufigkeit bestimmter Informationsquellen ist des Weiteren auch die Frage relevant, in welchem Maße die Studienabbrecher angebotene bzw. genutzte Informations- und Beratungsangebote als nützlich für ihre Entscheidungsfindung wahrgenommen haben. Es zeigt sich, dass die drei am häufigsten genutzten Informationsquellen von den Studienabbrechern zugleich auch das beste Urteil erhalten: Jeweils drei Viertel (78%) der Studienabbrecher, die sich ent-

weder durch Gespräche mit Freunden und Bekannten oder durch Recherche auf Firmenhomepages informiert haben, sehen die erhaltenen Informationen rückblickend als nützlich oder sehr nützlich für ihre Entscheidung an (Abb. 9.13). 17% halten die Informationen zumindest teilweise für nützlich und lediglich 5% geben an, dass die Informationen (überhaupt) nicht nützlich bei der Entscheidungsfindung waren. Auch Studienabbrecher, die ihre Eltern oder Verwandten als Informationsquelle angeben, kommen überwiegend zu einem positiven Urteil. Für 73% war dies eine nützliche Informationsquelle bei der Entscheidung für ihre aktuelle Tätigkeit, knapp jeder Fünfte (19%) stimmt diesbezüglich zumindest teilweise zu, 7% haben nach eigener Einschätzung von ihren Eltern und Verwandten kaum bzw. überhaupt keine für die Entscheidung nützlichen Informationen erhalten. Ebenfalls von mehr als zwei Drittel der Nutzer wird die Nützlichkeit der über Beratungsangebote von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern sowie über private Arbeits- und Jobvermittlung erlangten Informationen positiv beurteilt (jeweils 68%). Nur etwa jeder zweite Studienabbrecher (51%), der eine Beratung der Arbeitsagentur in Anspruch genommen hat, gibt rückblickend an, dass die dort bereitgestellten Informationen nützlich für die Entscheidung waren, knapp jeder Dritte (32%) hingegen empfand die Beratung kaum bzw. überhaupt nicht nützlich. Vergleichsweise selten konnten Studienabbrecher schließlich durch den Besuch der Studienberatung an der Hochschule nützliche Informationen für Ihre Entscheidungsfindung erlangen (29%). Für 41% waren die in der Studienberatung erhaltenen Informationen sogar wenig oder gar nicht nützlich. Dass die Studienberatungen ein vergleichsweise kritisches

Abb. 9.13

Bewertung genutzter Informationsquellen bei der Entscheidung für die Tätigkeit ein halbes Jahr nach Studienabbruch

Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind und ein entsprechendes Angebot genutzt haben, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr nützlich“ bis 5=„überhaupt nicht nützlich“, Pos. 1+2=„(sehr) nützlich“, 3=„teils/teils“, 4+5=„(überhaupt) nicht nützlich“, in Prozent

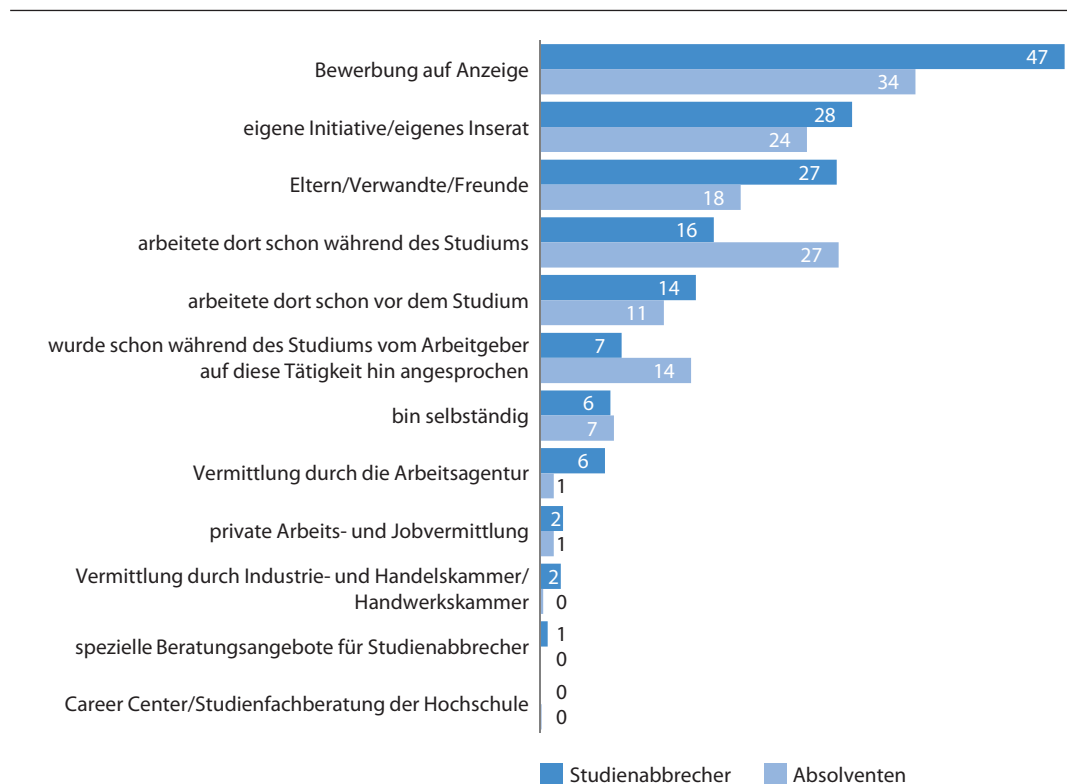


DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Urteil erhalten, auf eine mangelnde Passung von Beratungsangebot und den Bedürfnissen der Beratungssuchenden hindeuten. Hierbei ist zum einen denkbar, dass die Informations- und Beratungsangebote der Studienberatungen an Hochschulen nicht adäquat auf die jeweilige individuelle Problemkonstellation und daraus resultierende Informationsbedürfnisse der betreffenden Studienabbrecher zugeschnitten sind. Dass die in den Studienberatungen an Hochschulen erhaltenen Informationen nur selten als nützlich für die weitere Entscheidungsfindung erachtet werden, kann zum anderen aber auch Folge einer gewissen Orientierungslosigkeit auf Seiten der Studienabbrecher sein. Insbesondere wenn Studienberatungen zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt des Studienabbruchprozesses aufgesucht werden und sich die Beratungssuchenden bei Aufsuchen der Beratung unsicher über ihren weiteren Werdegang nach Studienabbruch sind, können (potenzielle) Studienabbrecher ihre Beratungsbedarfe unter Umständen nicht eindeutig formulieren. Dies wiederum dürfte es den entsprechenden Beratungseinrichtungen erschweren, bedarfsgerechte Informationen bereitzustellen.

Schließlich unterscheiden sich Studienabbrecher nicht nur hinsichtlich der Beschaffung von Informationen für die Entscheidungsfindung sondern auch bei den Zugangswegen zur aktuellen Tätigkeit. Knapp jeder zweite Studienabbrecher, der ein halbes Jahr nach Exmatrikulation einer Berufstätigkeit nachgeht oder eine Berufsausbildung aufgenommen hat, hatte sich hierfür auf eine (Stellen-)Anzeige beworben (47%, Abb. 9.14). Jeweils gut ein Viertel der Studienabbrecher hat die derzeitige Tätigkeit entweder durch eine Initiativbewerbung, ein eigenes Inserat bzw. Stel-

Abb. 9.14
Wege der Stellenfindung (Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation) nach Studienabbrechern und Absolventen, Angaben in Prozent
 Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



lengesuch (jeweils 28%) oder über das nähere soziale Umfeld (Eltern/Verwandte/Freunde) gefunden (27%). Ein Teil der Studienabbrecher konnte darüber hinaus Kontakte aus früheren Erwerbsphasen nutzen: 16% führen nach der Exmatrikulation eine Tätigkeit fort, der sie bereits während des Studiums nachgingen. Weitere 14% haben nach ihrer Exmatrikulation eine Tätigkeit wieder aufgenommen, der sie bereits vor Aufnahme ihres abgebrochenen Studiums nachgingen. Diese Studienabbrecher kehrten also in einen früheren Tätigkeitsbereich zurück, beispielsweise weil sie bereits über eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. 7% wurden schon während des abgebrochenen Studiums von einem Arbeitgeber auf die jetzige Tätigkeit hin angesprochen und konnten diese nach ihrer Exmatrikulation aufnehmen. 6% der Studienabbrecher geben an, dass sie selbstständig bzw. freiberuflich tätig sind.⁷⁵ Ebenfalls nur selten wird die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit durch eine Institution vermittelt: 6% haben ihre derzeitige Stelle durch eine Vermittlung der Arbeitsagentur gefunden, jeweils 2% durch die Vermittlung von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern oder eine private Arbeits- und Jobvermittlung und nur 1% gibt spezielle Beratungsangebote für Studienabbrecher als Weg zu ihrer derzeitigen Tätigkeit an.

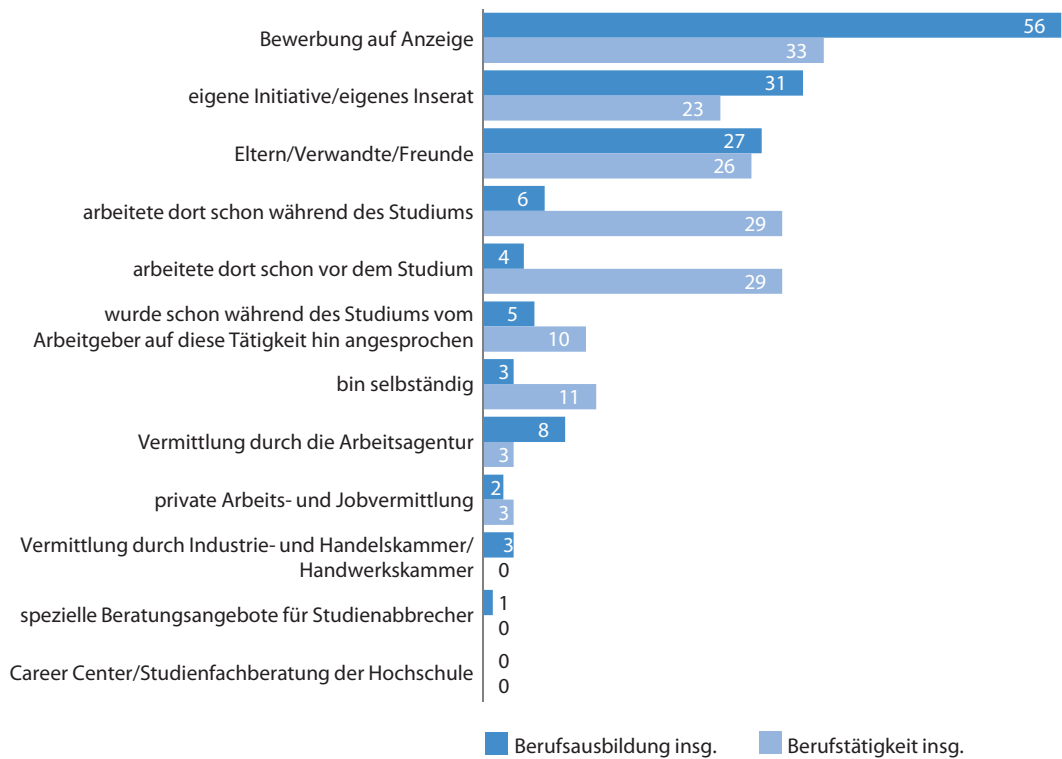
Im Vergleich zu Studienabbrechern finden Absolventen ihre ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit seltener durch die Bewerbung auf eine Stellenanzeige (Absolventen: 34% gegenüber Studienabbrecher: 47%) sowie über Eltern bzw. Verwandte oder Freunde (18% gegenüber 27%). Auch die Wiederaufnahme einer Beschäftigung, die bereits vor dem zuletzt absolvierten Studium ausgeübt wurde, kommt unter Absolventen etwas seltener vor als bei Studienabbrechern (11% gegenüber 14%), ebenso wie die Vermittlung über die Arbeitsagentur (1% gegenüber 6%). Deutlich häufiger zu beobachten ist bei Absolventen hingegen die Stellenfindung über Kontakte aus studienbegleitenden Erwerbstätigkeiten („arbeitete dort schon während des Studiums“: 27% gegenüber 16%) sowie der Fall, dass Arbeitgeber den Exmatrikulierten schon während des Studiums die entsprechende Stelle angeboten haben (14% gegenüber 7%).

Auf welchem Wege Studienabbrecher ihre derzeitige Tätigkeit gefunden haben, unterscheidet sich auch zwischen jenen, die eine Berufsausbildung aufnehmen und denjenigen, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation berufstätig sind. So führten formelle Wege der Stellenfindung, wie die Bewerbung auf eine Stellenanzeige oder eine Initiativbewerbung bzw. ein eigenes Stelleninserat, für Studienabbrecher, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind, häufiger zur aktuellen Tätigkeit als bei jenen, die einer Berufstätigkeit nachgehen (56% bzw. 31% gegenüber 33% bzw. 23%, Abb. 9.15). Berufstätige Studienabbrecher sind hingegen vergleichsweise häufig über Kontakte aus früheren Berufstätigkeiten an ihre Tätigkeit gelangt: Jeweils 29% arbeiteten schon während des Studiums bzw. vor Aufnahme des Studiums in ihrer derzeitigen Tätigkeit, jedem Zehnten (10%) wurde die derzeitige Berufstätigkeit schon während des Studiums angeboten. Dass solche Kontakte bei der Aufnahme einer Berufsausbildung zum Erfolg führen, ist hingegen nur selten zu beobachten. Häufiger als bei berufstätigen Studienabbrechern spielten bei denjenigen in Berufsausbildung hingegen eine Vermittlung der Arbeitsagentur (8%) oder der Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern eine Rolle (3%).

75 Der hier ermittelte Anteil weicht aufgrund unterschiedlicher Bezugsgruppen von mit dem in Abb. 9.1 ausgewiesenen Anteil selbstständig bzw. freiberuflich tätiger Studienabbrecher ab. Die Frage nach dem Weg der Stellenfindung wird nur denjenigen Befragten vorgelegt, die in eine weiteren Qualifizierung (Studium bzw. Berufsausbildung) oder eine Erwerbstätigkeit übergegangen sind. Befragte, die sich zum Befragungszeitpunkt in einer Übergangstätigkeit (Praktikum, Elternzeit usw.) befinden oder arbeitslos sind, werden dementsprechend aus dieser Auswertung ausgeschlossen.

Abb. 9.15**Wege der Stellenfindung (Tätigkeit ein halbes Jahr nach Exmatrikulation) nach derzeitiger Tätigkeit von Studienabbrechern**

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

9.3 Exkurs: Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern – Ergebnisse einer Befragung von Beratungseinrichtungen

Ergänzend zur Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 hat das DZHW von November 2015 bis Februar 2016 erstmalig eine bundesweite Befragung von Beratungseinrichtungen für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher durchgeführt. Zielgruppe dieser Befragung waren dabei vier verschiedene Arten von Beratungsinstanzen: Zentrale Studienberatungen und Career Services an Hochschulen, spezielle unter anderem mit der Beratung von Studienabbrechern betraute Beratungsteams der Agenturen für Arbeit sowie sonstige außerhochschulische Beratungseinrichtungen, die sich vor allem an Studienabbrecher richten (im Folgenden: sonstige Beratungseinrichtungen). Letztere Gruppe umfasst z. B. speziell an Studienabbrecher gerichtete Jobstarter Plus-Initiativen oder Beratungsangebote der Industrie- und Handels- bzw. Handwerkskammern. Insgesamt wurden 259 Einrichtungen kontaktiert und um Ausfüllen eines Fragebogens (online oder papierbasiert) gebeten (Abb. 9.A1). Hiervon haben sich 198 Einrichtungen mit verwertbaren Angaben an der Befragung beteiligt, was einer Netto-Rücklaufquote von 76% entspricht.

Wie die in Kapitel 9.2 berichteten Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung zeigen, werden institutionalisierte Beratungsangebote – sowohl die der hochschulnahen als auch außerhochschulischer Einrichtungen – bei der beruflichen Neuorientierung nur von einem vergleichswei-

se geringen Teil der Studienabbrecher in Anspruch genommen: Von allen betreffenden Einrichtungen nutzten die Studienabbrecher die Arbeitsagenturen bei der Entscheidung über ihre nach Exmatrikulation ausgeübte Tätigkeit hierbei am häufigsten als Informationsquelle (34%). Die Angebote von Einrichtungen, die zu den sonstigen außerhochschulischen Beratungsinstanzen zählen, werden dagegen deutlich seltener von Studienabbrechern genutzt. 11% nutzten eine private Arbeits- und Jobvermittlung, 10% ein Beratungsangebot der Industrie- und Handelskammern bzw. der Handwerkskammern und 6% ein spezielles Beratungsangebot für Studienabbrecher. Hochschulnahe Beratungsangebote, Studienberatungen und Career Services, wurden ebenfalls jeweils nur von einem kleinen Teil nachgefragt (8% bzw. 2%). Die genannten institutionalisierten Angebote werden von den Studienabbrechern, die diese genutzt haben, im Vergleich zu anderen Informationsquellen (insbesondere zu den Gesprächen mit Freunden und Bekannten oder zu Recherchen im Internet) seltener als nützlich für die Entscheidungsfindung bewertet. Private Arbeits- und Jobvermittlungen erhalten dabei hinsichtlich der Nützlichkeit das beste Urteil, 68% nehmen die dort erhaltenen Informationen als nützlich wahr. Die von Arbeitsagenturen oder speziellen Beratungsangeboten für Studienabbrecher vermittelten Informationen werden deutlich seltener als nützlich eingestuft (51% bzw. 42%), besonders kritisch fällt schließlich das Urteil über die Studienberatungen aus (29%).

Anhand der Befragung der Exmatrikulierten zeigt sich schließlich auch, dass nur ein geringer Teil der Studienabbrecher ihre Tätigkeit mit Unterstützung einer Beratungsinstanz gefunden hat. Verglichen mit anderen formellen (Bewerbung auf Stellenausschreibung, Initiativbewerbung) und informellen Wegen (Unterstützung von Eltern, Freunden oder Bekannten) spielt die Stellenfindung über Beratungsinstanzen nur eine geringe Rolle. Bei Studienabbrechern, die ihre derzeitige Tätigkeit über eine Beratungseinrichtung gefunden haben, handelt es sich zudem überwiegend um Studienabbrecher, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind.

Im folgenden Exkurs werden ausgewählte Befunde aus der Befragung der Beratungseinrichtungen präsentiert, um die von Studienabbrechern geäußerten Einschätzungen, insbesondere zur Nützlichkeit von Informationsangeboten bei der beruflichen Neuorientierung, um die Perspektive der beratenden Instanzen selbst zu ergänzen. Auf diese Weise wird in Verbindung zum Verhalten der Exmatrikulierten zum einen sichtbar, welche Bedeutung der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern in der alltäglichen Beratungspraxis zukommt und welche konkreten Angebote dafür vorgehalten werden. Zum anderen lassen sich auch die mit der Beratung aus Sicht der Institutionen verbundenen Probleme darstellen.

Studienabbruch als Thema der Beratung

Das Beratungs- und Informationsangebot der Beratungseinrichtungen ist jeweils mehr oder minder stark auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet. Neben Studierenden und Studieninteressierten gehören hierzu zum Teil auch Absolventen oder Promovierende. Für einen Großteil der befragten Einrichtungen zählen auch Studierende mit Abbruchgefährdung zur Zielgruppe ihres Angebots: 91% der Studienberatungen, 95% der Arbeitsagenturen sowie 93% der sonstigen Beratungseinrichtungen geben dies an. Unter Career Services liegt dieser Anteil geringer, nur knapp zwei Drittel der Einrichtungen zählen Studierende mit Abbruchgefährdung zur Zielgruppe ihrer Angebote (63%).

Allerdings zeigt sich, dass die verschiedenen Beratungsinstanzen in unterschiedlichem Maße von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern aufgesucht werden. So schätzen die sonstigen Beratungseinrichtungen den Anteil von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern an allen Interessenten der eigenen Beratung am höchsten ein, im Mittel auf 48%.

Die Studienberatungen beziffern den Anteil an (potenziellen) Studienabbrechern in ihrer Beratung auf knapp ein Fünftel (19%), in der Beratung der Arbeitsagenturen liegt er bei einem Zehntel aller Interessenten (10%). Am geringsten nehmen Career Services den Anteil von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern in ihrer Beratung wahr (8%).

Auf die mit dem Umfang der Beratungstätigkeit verbundene Frage, ob es für Studienabbrecher ausreichend Beratungsangebote gibt, zeigt sich dabei ein differenziertes Meinungsbild. So sehen zwei Drittel der Arbeitsagenturen (67%) und die Hälfte der Studienberatungen (52%) die existierenden Angebote für Studienabbrecher als ausreichend an. Nur 14% bzw. 20% halten das Angebot für unzureichend. Vergleichsweise kritisch äußern sich die sonstigen Beratungseinrichtungen, bei denen die Studienabbrecher die wichtigste Klientel darstellen. Während von ihnen nur 17% die Angebote als ausreichend ansehen, vertreten 36% die gegenteilige Ansicht. Geteilter Meinung hinsichtlich der Beratungsangebote für Studienabbrecher sind die Career Services: Zwar hält die Hälfte (50%) dieser Einrichtungen die Angebote für ausreichend, gleichzeitig ist hier aber auch von allen Beratungseinrichtungen der größte Anteil (37%) der Meinung, es würden nicht genügend Angebote existieren. Offensichtlich sieht sich die Mehrzahl der vergleichsweise stark nachgefragten Arbeitsagenturen sowie der Studienberatungen der bestehenden Beratungsnachfrage durch abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher gewachsen. Eine andere Situation besteht bei den Career Services und den sonstigen Einrichtungen, nach deren mehrheitlicher Einschätzung noch mehr Angebote notwendig sind.

Diese Befunde korrespondieren nur bedingt mit den Antworten der Institutionen auf die Frage, welche Bedeutung der Beratung von Studienabbrechern aus ihrer Sicht in Zukunft zukommen wird. Das Konstatieren von Angebotsdefiziten hängt nicht zwangsläufig mit der Einsicht einer wachsenden Relevanz der Studienabbrecherberatung zusammen. Es sind insbesondere die Arbeitsagenturen sowie die sonstigen Einrichtungen, die von einer zunehmenden Bedeutung des Themas ausgehen: 88% bzw. 87% der befragten Einrichtungen stimmen der Einschätzung zu, dass die Beratung von Studienabbrechern zukünftig an Relevanz gewinnt. Die hochschulnahen Beratungseinrichtungen, die Zentralen Studienberatungen und Career Services, teilen interessanterweise diese Einschätzung deutlich seltener (49% bzw. 46%), 15% bzw. 22% meinen sogar, dass die Beratung von Studienabbrechern kaum oder überhaupt nicht an Bedeutung gewinnen wird.

Gründe für Inanspruchnahme der Beratung

Die Gründe, wegen denen nach Einschätzung der Beratungsinstanzen abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher ihre Beratung in Anspruch nehmen, decken sich in hohem Maße mit den Angaben der Studienabbrecher zu ihren ausschlaggebenden Abbruchmotiven (siehe Kapitel 4). So nehmen alle vier Beratungsinstanzen die beiden von Studienabbrechern am häufigsten angegebenen Abbruchursachen, Leistungsprobleme und mangelnde Studienmotivation, auch als häufigste Gründe dafür wahr, dass ihre Beratung nachgefragt wird. Wie stark diese Gründe für den Besuch der Einrichtung eine Rolle spielen bzw. welche weiteren Aspekte im Vordergrund stehen, wird von den Beratungsinstanzen allerdings unterschiedlich bewertet.

Studienberatungen werden nach eigener Einschätzung insbesondere wegen Leistungsproblemen oder endgültig nicht bestandener Prüfung von Studienabbrechern bzw. abbruchgefährdeten Studierenden aufgesucht. 89% bzw. 97% der Zentralen Studienberatungen an Hochschulen geben an, dass diese beiden Gründe in hohem Maße ursächlich für die Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots sind (Abb. 9.16). Auch die Wahl des falschen Studienfachs oder eine mangelnde Studienmotivation spielen häufig dabei eine Rolle (74% bzw. 65%). Etwa die Hälfte der Studienberatungen (48%) gibt allerdings auch an, dass abbruchgefährdete Studierende und Studie-

nabbrecher aufgrund von Krankheit bzw. psychischen Problemen in die Beratung kommen. Diese Aspekte nehmen in der Tätigkeit der Studienberatungen, ebenso wie die mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (34%) sowie familiäre Probleme bzw. Probleme mit Kinderbetreuung (15%), verglichen mit anderen Beratungseinrichtungen, einen überdurchschnittlich großen Platz ein. Beim Auftreten solcher Problemlagen stellen die Studienberatungen an den Hochschulen somit offensichtlich eine wichtige Anlaufstelle dar.

Career Services identifizieren die Wahl des falschen Studienfachs (79%) als häufigste Ursache dafür, dass sich abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher dafür entscheiden, ihre Beratung aufzusuchen. Dieser Aspekt spielt somit aus Sicht der Career Services eine noch wichtigere Rolle als Leistungsprobleme oder das endgültige Nichtbestehen von Prüfungen (62% bzw. 71%).

Die Mitarbeiter der Arbeitsagenturen nennen als häufigste Gründe der Studienabbrecher für das Aufsuchen ihrer Beratung Leistungsprobleme (90%) und motivationale Aspekte wie die Wahl des falschen Studienfachs (88%). Besonders häufig werden die Arbeitsagenturen zudem aufgrund des Wunsches nach beruflicher Neuorientierung in Anspruch genommen (69%).

Auch in der Tätigkeit der sonstigen Beratungseinrichtungen steht der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung besonders deutlich im Fokus: Drei von vier abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (75%) kommen nach Erfahrung dieser Einrichtungen aus diesem Grund in die Beratung. Damit ist der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung nahezu ebenso oft Anlass für die Beratung wie es Leistungsprobleme sind (84%). Dieser starke Fokus der sonstigen Beratungseinrichtungen auf Themen der beruflichen Neuorientierung entspricht dabei in hohem Maße dem intendierten Profil dieser Angebote. Schließlich wurden sie in erster Linie mit dem Ziel etabliert, Studienabbrecher in Bezug auf berufliche Alternativen außerhalb der Hochschule zu beraten, insbesondere in Bezug auf Möglichkeiten, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren.

Abb. 9.16

Gründe, aus denen abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher die Beratungseinrichtung aufsuchen, nach Art der Beratungseinrichtung
Angaben auf einer Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", Pos. 1+2 in Prozent

Gründe, die Beratung aufzusuchen	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Leistungsprobleme	89	62	90	84
endgültig nicht bestandene Prüfung	97	71	76	80
finanzielle Probleme	27	24	7	20
mangelnde Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit	34	24	7	8
mangelnde Studienmotivation	65	50	64	61
Wahl des falschen Studienfachs	74	79	88	65
problematische Studienbedingungen	18	21	17	12
Wunsch nach beruflicher Neuorientierung	40	44	69	75
familiäre Probleme/Probleme mit Kinderbetreuung	15	6	0	2
Krankheit/psychische Probleme	48	39	33	12

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

(Berufliche) Orientierungssituation von Studienabbrechern

Gut die Hälfte der sonstigen Beratungseinrichtungen (55%) sowie der Career Services (53%) nimmt die Studienabbrecher in ihren Beratungen als orientierungslos wahr (Abb. 9.17). Etwas seltener kommen Studienberatungen und Arbeitsagenturen zu diesem Urteil (40% bzw. 36%). Korrespondierend hierzu berichtet nur ein geringer Teil der befragten Institutionen, dass die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher bereits mit konkreten Orientierungen zu ihrem weiteren Werdegang in die Beratung kommen. Lediglich 18% der sonstigen Beratungseinrichtungen, 14% der Career Services sowie jeweils nur 5% der Studienberatungen und Arbeitsagenturen teilen diese Ansicht. Auf Basis dieser Befunde ist anzunehmen, dass einem Teil der Studienabbrecher klare Vorstellungen von ihrem weiteren beruflichen wie bildungsbezogenem Weg fehlen und sie es daher in Beratungssituationen kaum vermögen, entsprechend zielgerichtete Fragen zu stellen. Dies muss auch deswegen als problematisch eingestuft werden, da hiermit auch ein erhöhter Beratungsbedarf bzw. -aufwand einhergehen dürfte, der in der Regel über eine reine Weiter-

Abb. 9.17

Einschätzung verschiedener Aussagen zur (beruflichen) Orientierungssituation von Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung
Angaben auf einer Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", Pos. 1+2 in Prozent

Aussagen zur Orientierungssituation	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Die Studienabbrecher sind orientierungslos.	40	53	36	55
Die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher kommen mit konkreten Vorstellungen über ihren weiteren bildungsbezogenen bzw. beruflichen Werdegang in die Beratung. ¹⁾	5	14	5	18
Die Studienabbrecher empfinden das Nichterreichen des Studienabschlusses als beruflichen Abstieg.	72	81	69	60
Studium und berufliche Ausbildung werden von Studienabbrechern als gleichwertig angesehen.	5	5	2	2
Bei der beruflichen Neuorientierung ist den Studienabbrechern die Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen sehr wichtig.	58	57	31	47

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

1) Skala von 1="trifft vollkommen zu" bis 5="trifft überhaupt nicht zu"

gabe von Informationen hinaus, einen längeren Beratungsprozess erfordert (z. B. das Erstellen einer Profil- und Interessensanalyse).

Des Weiteren wird ein Studienabbruch von einem großen Teil der Betroffenen als negative Erfahrung erlebt: Insbesondere die Mitarbeiter der Career Services sind vor dem Hintergrund ihrer Beratungstätigkeit der Meinung, dass Studienabbrecher das Nichterreichen eines Studienabschlusses als beruflichen Abstieg empfinden (81% der Einrichtungen stimmen dieser Aussage zu). Auch 72% der Studienberatungen, 69% der Arbeitsagenturen und 60% der sonstigen Be-

beratungseinrichtungen teilen diese Einschätzung. Die sich hierin andeutende Wahrnehmung der Beratungsinstanzen, dass Studienabbrecher hochschulischen gegenüber anderen Ausbildungswegen eine höhere Wertigkeit beimessen, bestätigt sich auch in einem weiteren Befund: Nur ein geringer Teil von 2% bis 5% der Beratungseinrichtungen schätzt ein, dass Studienabbrecher ein Hochschulstudium und eine berufliche Ausbildung als gleichwertig ansehen. Dieser Befund spricht dafür, dass eine Beratung zur beruflichen Neuorientierung, die auf außerhochschulische Karrierewege abzielt, eine gesteigerte Beratungsintensität verlangt, da ihr nicht selten gewisse Vorbehalte seitens der Studienabbrecher entgegenstehen.

Bei der Planung des weiteren Werdegangs nach der Exmatrikulation wünscht sich, so die Einschätzung der befragten Beratungsinstanzen, zumindest ein Teil der Studienabbrecher, an die im Studium erlernten Fachinhalte oder auch außerfachlichen Kompetenzen anzuknüpfen. Mehr als die Hälfte der Studienberatungen und Career Services stimmt der Aussage zu, dass Studienabbrechern die Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen bei der beruflichen Neuorientierung sehr wichtig ist (58% bzw. 57%). Von den sonstigen Beratungseinrichtungen sind 47% dieser Meinung, während unter den Arbeitsagenturen die Zustimmung am geringsten ausfällt (31%). Mit Blick auf die nach Studienabbruch angestrebte Tätigkeit legt somit offenbar nur ein Teil der Studienabbrecher Wert auf eine fachliche Nähe zu den Inhalten des abgebrochenen Studiums, während eine solche nach dem Studienabbruch anhaltende Fachidentifikation bei einem anderen Teil nicht zu beobachten ist.

Charakteristik der Beratung von Studienabbrechern

Nahezu alle befragten Beratungseinrichtungen charakterisieren die von ihnen angebotene Beratung als an den Wünschen der Beratungssuchenden orientiert, der entsprechende Zustimmunganteil liegt zwischen 93% (Arbeitsagenturen) und 96% (sonstige Beratungseinrichtungen, Abb. 9.18). Zum überwiegenden Teil wird die Beratung zudem als ergebnisoffen beschrieben. Am häufigsten schreiben Arbeitsagenturen ihrer Arbeit eine ergebnisoffene Herangehensweise zu. Etwas seltener, aber immer noch in drei von vier Fällen (75%), gilt dies für die sonstigen Beratungseinrichtungen.

Deutlich wird auch, dass sich die verschiedenen Beratungseinrichtungen in ihrer Beratungspraxis unterscheiden. So nehmen die hochschulnahen Einrichtungen, Career Services und Zentrale Studienberatungen, die Weiterleitung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern als einen zentralen Bestandteil ihrer Beratungstätigkeit wahr (73% bzw. 59% der Einrichtungen stimmen der entsprechenden Aussage jeweils zu). Für die außerhochschulischen Einrichtungen steht dieser Aspekt weniger im Fokus, nur 14% der Arbeitsagenturen bzw. ein Viertel der sonstigen Beratungseinrichtungen (25%) sehen sich in einer vermittelnden Rolle für Studienabbrecher. Stattdessen folgt das Angebot der außerhochschulischen Einrichtungen eher dem Ziel, Studienabbrecher in ihrer beruflichen Neuorientierung zu begleiten. Zwei Drittel (67%) der sonstigen Beratungseinrichtungen geben an, dass abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher begleitet werden, bis sie sich neu orientiert haben, bei den Arbeitsagenturen trifft dies auf etwa vier von fünf zu (81%). Dieses Beratungsverständnis ist deutlich seltener unter Studienberatungen und Career Services zu beobachten (49% bzw. 50%). Das sich in diesen Befunden abzeichnende Selbstverständnis der hochschulischen wie auch der außerhochschulischen Beratungseinrichtungen ist wenig überraschend, vielmehr entsprechen diese Orientierungen den für sie jeweils charakteristischen Funktionen und Aufgaben im Rahmen der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern: Da der Fokus der hochschulnahen Beratungseinrichtungen überwiegend auf studienbezogene Anliegen gerichtet ist, nehmen sie bei der Beratung von Studieren-

Abb. 9.18**Einschätzung verschiedener Aussagen zur eigenen Beratungstätigkeit nach Art der Beratungseinrichtung**

Angaben auf einer Skala von 1="trifft vollkommen zu" bis 5="trifft überhaupt nicht zu", Pos. 1+2 in Prozent

Aussagen zur Beratungstätigkeit	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Die Beratung orientiert sich an den Wünschen der Beratungssuchenden.	94	94	93	96
Die Beratung erfolgt ergebnisoffen.	95	92	98	75
In der Beratung werden die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher begleitet, bis sie sich neu orientiert haben.	49	50	81	67
Zentraler Bestandteil der Beratung ist die Weiterleitung der abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher an für sie relevante Einrichtungen (z. B. Zentrale Studienberatungen der Hochschulen).	59	73	14	25
In der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern werden Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung aufgezeigt.	62	72	98	100
Die Beratung ist darauf ausgerichtet, abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern Möglichkeiten aufzuzeigen, einen Hochschulabschluss zu erlangen.	54	56	45	10
Bei der Beratung wird angestrebt, abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher in der Region zu halten.	6	28	17	70
Unsere Beratungseinrichtung erhält in der Regel Rückmeldungen über den weiteren Entwicklungsweg der von uns beratenen abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher.	2	11	19	41

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

den, die sich gegen eine Fortführung des Studiums entscheiden, eher eine vermittelnde Rolle ein. Die Beratung zu konkreten beruflichen Alternativen gehört dagegen insbesondere zum Aufgabengebiet der Arbeitsagenturen sowie der eigens dafür eingerichteten sonstigen Beratungseinrichtungen für Studienabbrecher.

Korrespondierend mit diesen Befunden zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der Beratungsthemen und -schwerpunkte. So steht das Aufzeigen von Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung klar im Fokus von Arbeitsagenturen und den sonstigen Beratungseinrichtungen, nahezu alle befragten Einrichtungen teilen diese Einschätzung. Zwar berät auch ein großer Teil der Studienberatungen und Career Services über Möglichkeiten der beruflichen Ausbildung, der Anteil der Einrichtungen, auf die das zutrifft, fällt jedoch deutlich niedriger aus (Career Services: 73% bzw. Studienberatungen 62%). Demgegenüber sind es gerade diese hochschulnahen Institutionen, die ihre Beratung darauf ausrichten, abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern Möglichkeiten aufzuzeigen, doch noch einen Hochschulabschluss zu erlangen

(56% der Career Services bzw. 54% der Studienberatungen). Seltener spielen solche Aspekte in den Beratungen der Arbeitsagenturen (45%) und insbesondere bei sonstigen Beratungseinrichtungen eine Rolle (10%).

Eine Besonderheit dieser sonstigen Beratungseinrichtungen besteht darin, dass in der Beratung vielfach angestrebt wird, abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher im Zuge ihrer beruflichen Neuorientierung in der Region zu halten, dies trifft auf 70% der Einrichtungen zu. Hierbei dürfte eine wesentliche Rolle spielen, dass die entsprechenden Institutionen häufig direkte Kontakte und Verbindungen zum regionalen Arbeitsmarkt haben. Für die übrigen Arten von Beratungseinrichtungen sind solche Bezüge zum regionalen Arbeitsmarkt weniger vordergründig. Während von den Career Services 28% in ihrer Beratungstätigkeit bemüht sind, Studienabbrecher in der Region zu halten, geben dies nur 17% der Arbeitsagenturen sowie 6% der Zentralen Studienberatungen an.

Dabei ist es eher die Ausnahme, dass Beratungseinrichtungen Informationen über den weiteren Werdegang von abbruchgefährdeten Studierenden oder Studienabbrechern erhalten, die durch sie beraten wurden. Am häufigsten geben dies noch die sonstigen Beratungseinrichtungen an (41%). Ansonsten erhält jede fünfte Arbeitsagentur (19%), nur rund ein Zehntel der Career Services (11%) und kaum eine Studienberatung (2%) solche Rückmeldungen über den weiteren Entwicklungsweg der durch sie beratenen abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher. Dies ist keine günstige Situation, da entsprechendes Feedback eine wichtige Möglichkeit zur weiteren Qualifikation und Justierung der Beratungstätigkeit bieten würde.

Abb. 9.19

Von Beratungseinrichtungen angebotene Beratungsmöglichkeiten für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher und Nutzung der Angebote

Anteil angeboten sowie Pos. 1+2 einer fünfstufigen Skala von 1="in hohem Maße" bis 5="überhaupt nicht", in Prozent

Beratungsmöglichkeiten	Studienberatungen		Career Services		Agenturen für Arbeit		sonstige Beratungseinrichtungen	
	wird angeboten	genutzt	wird angeboten	genutzt	wird angeboten	genutzt	wird angeboten	genutzt
Beratung zu Studienproblemen	98	93	48	65	86	58	35	47
Vermittlung an andere Institutionen (z. B. Studienberatung, Agentur für Arbeit)	92	56	88	81	93	26	73	44
Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits-/Ausbildungsplatz	29	42	79	67	100	93	94	90
Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche	15	27	67	59	95	62	44	39
Hilfe bei der Praktikumssuche	31	30	81	76	90	45	82	69
Vermittlung in berufliche Ausbildung	17	50	38	39	100	95	90	96
Beratung zur beruflichen Orientierung	71	80	83	80	100	88	85	91
psychosoziale Beratung	51	85	24	36	48	21	21	23

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Beratungsangebote und -formate für Studienabbrecher

Wesentlicher Bestandteil des Beratungsangebotes der Studienberatungen für die Studienabbrecher ist die Erörterung von Studienproblemen. Der überwiegende Teil der Studienberatungen bietet eine solche Beratung an (98%). Zugleich bestätigen 93% der Studienberatungen, die Beratung zu Studienproblemen anbieten, dass diese auch in hohem Maße nachgefragt wird (Abb. 9.19). Das Angebot bei neun von zehn Studienberatungen (92%) umfasst nach eigenen Angaben ebenfalls die Vermittlung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern an andere Institutionen. Der Anteil der Studienberatungen, bei denen dieses Angebot in hohem Maße in Anspruch genommen wird, fällt mit 56% allerdings deutlich geringer aus. Am dritthäufigsten ist die Beratung zur beruflichen Orientierung als Teil des Angebots von Studienberatungen festzustellen (71%). Sofern Studienberatungen eine solche Beratung zur beruflichen Orientierung anbieten, berichtet der überwiegende Teil (80%) auch, dass sie in hohem Umfang nachgefragt wird. Jede zweite Studienberatung (51%) bietet eine psychosoziale Beratung an. Existieren solche Beratungsangebote, werden sie ebenfalls stark nachgefragt: 85% geben an, dass ihre psychosoziale Beratung in hohem Maße in Anspruch genommen wird.

Verglichen mit Studienberatungen ist bei Career Services an Hochschulen eine Beratung zu Studienproblemen seltener Bestandteil des Beratungsangebots (48%). Stattdessen stehen arbeitsmarkt- und berufsbezogene Angebote stärker im Vordergrund: Die am häufigsten genannten Beratungsangebote von Career Services sind die Vermittlung an andere Institutionen sowie die Beratung zur beruflichen Orientierung (88% bzw. 83% der Career Services bieten dies an), welche beide auch in hohem Umfang nachgefragt werden (81% bzw. 80%). Ebenso bietet ein Großteil der Career Services konkrete Hilfestellung bei der Praktikumssuche (81%) oder Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz (79%) an. Auch dies erfährt eine vergleichsweise starke Nachfrage (76% bzw. 67%). Auf weniger Interesse stoßen psychosoziale Beratung und Vermittlung in berufliche Ausbildung. Sie werden allerdings auch seltener angeboten und deshalb vielleicht auch weniger von den Studienabbrechern bei einem Career Service erwartet.

Ein im Vergleich zu anderen Instanzen breit aufgestelltes Beratungsangebot für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher wird von Arbeitsagenturen vorgehalten. Nahezu alle befragten Arbeitsagenturen bieten neben beratend-unterstützenden Angeboten zur beruflichen (Neu-)Orientierung auch die Vermittlung in berufliche Ausbildung sowie die Vermittlung an andere Institutionen an. Während die Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz, die Vermittlung in berufliche Ausbildung sowie Beratung zur beruflichen Orientierung von Arbeitsagenturen dabei nicht nur flächendeckend angeboten, sondern zudem auch in hohem Maße in Anspruch genommen werden, zeigt sich für einen anderen Teil der Angebote ein gegenteiliges Bild: Insbesondere die Hilfe bei der Praktikumssuche sowie die Vermittlung an andere Institutionen, wird vom überwiegenden Teil der Arbeitsagenturen zwar angeboten, jedoch vergleichsweise selten von Studienabbrechern in Anspruch genommen (45% bzw. 26%). Neben den bisher genannten Angeboten, die weitestgehend als Kerngeschäft von Arbeitsagenturen angesehen werden können, wird allerdings von 86% der Arbeitsagenturen auch Beratung zu Studienproblemen angeboten, die nach eigener Einschätzung bei 58% der Agenturen auch intensiv genutzt wird. Fast ebenso häufig wie Studienberatungen an Hochschulen geben Arbeitsagenturen zudem an, psychosoziale Beratung anzubieten (48%), die jedoch vergleichsweise selten nachgefragt wird (21%).

Die sonstigen Beratungseinrichtungen bieten zum überwiegenden Teil Unterstützung bei der Bewerbung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz (94%), Vermittlung in berufliche Ausbildung (90%) sowie Beratung zur beruflichen Orientierung (85%) an. Diese Angebote werden zu-

dem auch stark nachgefragt, jeweils zwischen 90% und 96% der Einrichtungen geben an, dass diese Angebote in hohem Maße in Anspruch genommen werden. Vergleichsweise häufig werden auch Unterstützungsangebote bei der Praktikumssuche angegeben, 82% der sonstigen Beratungseinrichtungen offerieren solche Möglichkeiten. Drei von vier Einrichtungen (73%) betrachten die Vermittlung an andere Institutionen als Teil ihres Beratungsangebots für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher. Dieses Angebot wird allerdings nur bei weniger als der Hälfte der Einrichtungen (44%) in hohem Maße nachgefragt. Nur rund ein Fünftel (21%) bzw. ein Drittel (35%) der sonstigen Beratungseinrichtungen bietet psychosoziale Beratung an oder berät zu Studienproblemen.

Insgesamt wird deutlich, dass die verschiedenen Beratungseinrichtungen ein breites und vielfältiges Beratungsangebot für Studienabbrecher vorhalten, welches zum überwiegenden Teil auch stark nachgefragt wird. Nur vereinzelt berichten die Beratungsinstanzen von Angeboten, die wenig Nachfrage erfahren. Eine geringe Nutzung bestimmter Angebote lässt allerdings keine Rückschlüsse auf die Qualität der Beratungsangebote zu, mitunter kann dies auch in mangelnder Bekanntheit begründet sein.

Die Befragung der Beratungsinstanzen gibt auch Aufschluss darüber, welche spezifischen Beratungsformen und -formate in der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern zum Einsatz kommen. Das persönliche Gespräch stellt dabei, unabhängig von der Art der Beratungseinrichtung, die häufigste Beratungsform dar. Es wird nicht nur vom überwiegenden Teil der Einrichtungen (zwischen 86% und 100%) angeboten, auch kommt dem persönlichen Beratungsgespräch aus Sicht nahezu aller befragten Beratungseinrichtungen (97% bis 100%) eine große Rolle bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern zu (Abb. 9.20).

Das Angebot einer Telefonberatung gehört für Studienberatungen (95%) sowie die sonstigen Beratungseinrichtungen (90%) ebenfalls weitestgehend zum Standard, insbesondere bei den letztgenannten Einrichtungen wird dieses Format auch besonders oft von abbruchgefährdeten

Abb. 9.20

Angeborene Beratungsformen für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher sowie Rolle dieser Beratungsformen bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung

Anteil angeboten sowie Pos. 1+2 einer fünfstufigen Skala von 1="eine große Rolle" bis 5="überhaupt keine Rolle", in Prozent

Beratungsformen	Studienberatungen		Career Services		Agenturen für Arbeit		sonstige Beratungseinrichtungen	
	wird angeboten	Spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	Spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	Spielt eine (eher) große Rolle	wird angeboten	Spielt eine (eher) große Rolle
persönliches Gespräch	98	100	86	97	100	100	98	100
Telefonberatung	95	50	67	25	76	25	90	68
Online-Beratung (z. B. E-Mail, Chat)	72	41	43	33	62	23	71	50
Workshops/Seminare	57	43	48	75	67	68	31	12
Informationsveranstaltungen	57	56	40	59	86	56	63	41
Testverfahren/Profilanalyse	9	0	29	42	98	37	44	57
Coaching	38	75	48	70	36	43	54	75

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Studierenden und Studienabbrechern wahrgenommen (68%). Von den Career Services offerieren hingegen nur rund zwei Drittel (67%) eine telefonische Beratung, zudem spielt diese Beratungsform auch lediglich aus Sicht von einem Viertel dieser Einrichtungen (25%) eine große Rolle bei der Beratung von Studienabbrechern und abbruchgefährdeten Studierenden. Ebenso schreiben Arbeitsagenturen ihrem Angebot einer Telefonberatung nur selten große Bedeutung zu (25%), wenngleich gut drei Viertel aller Arbeitsagenturen (76%) ein solches Beratungsformat vorsehen.

Onlinebasierte Beratung (z. B. per E-Mail oder Chat) wird am häufigsten von Studienberatungen (72%) und den sonstigen Beratungseinrichtungen (71%) angeboten. In jeder zweiten der sonstigen Einrichtungen (50%) sowie in 41% der Studienberatungen spielen webbasierte Formate ebenfalls eine große Rolle in der Beratung. Einen geringeren Stellenwert hat dieses Format aus Sicht der Arbeitsagenturen: Zwar bieten auch von diesen 62% onlinebasierte Beratung an, aber nur knapp jede vierte Arbeitsagentur (23%) schätzt diese Beratungsform als wichtig für ihre Tätigkeit ein.

Dass eine Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern im Rahmen von Workshops und Seminaren stattfindet, ist am häufigsten bei Arbeitsagenturen (67%) und Studienberatungen (57%) zu beobachten. Allerdings geben dabei die Arbeitsagenturen deutlich häufiger als Studienberatungen an, dass Workshops und Seminare eine große Rolle für die Beratung (der Studienabbrecher spielen (68% gegenüber 43%). Career Services bieten zwar etwas seltener Workshops oder Seminare an (48%), aus Sicht derjenigen Einrichtungen, die solche Angebote vorhalten, spielen diese aber besonders häufig eine wichtige Rolle in der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (75%). Vergleichsweise selten sind Workshops und Seminare für die sonstigen Beratungseinrichtungen relevant: Nur knapp jede Dritte dieser Einrichtungen (31%) bietet solche Formate an, von diesen weisen schließlich auch nur 12% den Workshops und Seminaren eine wichtige Rolle in der Beratung zu.

Informationsveranstaltungen werden besonders häufig von Arbeitsagenturen angeboten (86%), seltener hingegen von sonstigen Beratungseinrichtungen, Studienberatungen und Career Services an Hochschulen (63% bzw. 57% bzw. 40%). Obwohl Career Services dieses Beratungsformat vergleichsweise selten nutzen, ist es diesen Institutionen besonders häufig auch wichtig (59%). Seltener schreiben dagegen die sonstigen Beratungseinrichtungen den Informationsveranstaltungen eine besondere Bedeutung für die Beratung zu (41%).

Testverfahren und Profilanalysen kommen insbesondere bei Arbeitsagenturen zum Einsatz, 98% geben dies an. Allerdings fällt auf, dass nur gut ein Drittel der Arbeitsagenturen (37%), die solche Verfahren einsetzen, diesen eine große Rolle bei der Beratung der Studienabbrecher zuschreibt. Im Vergleich zu Arbeitsagenturen werden Testverfahren und Profilanalysen deutlich seltener von den sonstigen Beratungseinrichtungen angeboten (44%), allerdings wird die Bedeutung dieser Beratungsformate hier höher eingeschätzt: Mehr als jede zweite sonstige Beratungseinrichtung mit angebotenen Testverfahren und Profilanalysen (57%) ist der Meinung, dass diese Formate bei ihnen wichtig sind. Von den Career Services bietet weniger als jede dritte Einrichtung Testverfahren und Profilanalysen an (29%), während dieses Format für die Studienberatungen kaum eine Rolle spielt (9%).

Ein spezielles Coaching für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher findet sich im Angebot von etwa jeder zweiten sonstigen Beratungseinrichtung (54%). Einrichtungen, die ein solches Coaching anbieten, messen diesem Format in ihrer Beratungstätigkeit auch eine große Bedeutung bei: Drei von vier Einrichtungen (75%) kommen zu diesem Urteil. Career Services und Studienberatungen setzen in ihrer Tätigkeit seltener Coaching ein (48% bzw. 38%). Wird ein Coaching angeboten, kommen beide Einrichtungsarten jedoch überwiegend zu einer positiven Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung dieses Formats: Für 70% der Career Services und

75% der Studienberatungen spielt das Coaching eine große Rolle. Vergleichsweise selten greifen Arbeitsagenturen auf ein Coaching zurück (36%), auch spielt dieses Format nur für 43% der betreffenden Arbeitsagenturen eine wichtige Rolle bei ihrer Beratungstätigkeit.

Probleme bei der Beratung von Studienabbrechern

Aus Sicht der Studienberatungen sind mangelnde personelle (48%) oder finanzielle Ressourcen (38%) das größte Problem bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern (Abb. 9.21, eine ausführliche Tabelle zu den Einschätzungen der Problemlagen findet sich im Anhang als Abb. A9.2). Als ähnlich problematisch wird eine nicht bestehende langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit eingeschätzt (38%). Aber auch die mangelnde Eigeninitiative der Beratungssuchenden stellt aus Sicht vieler Studienberatungen ein gewichtiges Problem dar (37%). Sie sehen den Erfolg der Beratung gefährdet, da sich Studienabbrecher und abbruchgefährdete Studierende zum Teil nicht mit dem nötigen Engagement auf Beratungsgespräche vorbereiten bzw. sich an diesen beteiligen. Dies gilt ebenso, wenn Studienabbrecher nicht den mit der Beratung verbundenen Aufgaben nachkommen.

Für Career Services stellt die fehlende langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit das bedeutsamste Problem dar (62%). Häufiger als andere Beratungsinstanzen verweisen die Career

Abb. 9.21

Probleme im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nach Art der Beratungseinrichtung
Angaben auf einer Skala von 1=“in hohem Maße“ bis 5=“überhaupt nicht“, Pos. 1+2 in Prozent

Probleme bei der Beratung	Beratungseinrichtungen			
	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
geringe Bekanntheit des Beratungsangebots	30	44	29	41
geringe Inanspruchnahme der Beratung	30	47	24	37
Mangel an Eigeninitiative der Beratungssuchenden	37	40	33	34
fehlende personelle Ressourcen	48	46	27	12
fehlende finanzielle Mittel	38	41	7	14
mangelnde Unterstützung durch die Hochschulleitung/Trägerorganisation	25	24	8	6
keine langfristige Finanzierung der Beratungstätigkeit	38	62	0	31
mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen	2	14	0	12
fehlende Fortbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter	8	17	5	6

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Services zudem auf eine geringe Inanspruchnahme bzw. die geringe Bekanntheit ihrer Beratung für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher (47% bzw. 44%). In ähnlichem Umfang wie bei den Studienberatungen werden schließlich fehlende personelle und finanzielle Ressourcen als problematisch angesehen, dies geben jeweils 46% bzw. 41% der Career Services an.

Arbeitsagenturen nehmen im Zusammenhang mit der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern am häufigsten einen Mangel an Eigeninitiative der Beratungssuchenden als Problem wahr (33%), gefolgt von der geringen Bekanntheit des Beratungsangebots (29%) sowie fehlenden personellen Ressourcen (27%). Etwa jede vierte Arbeitsagentur

(24%) beklagt eine zu geringe Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots. Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass die Arbeitsagenturen – verglichen mit anderen Beratungsinstanzen – in geringerem Maße Probleme bei der Beratung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern wahrnehmen, vor allem die finanziellen Ressourcen bereiten ihnen kaum Sorgen.

Aus Sicht der sonstigen Beratungseinrichtungen stellt die geringe Bekanntheit (41%) sowie die geringe Inanspruchnahme ihres Beratungsangebots (37%) besonders häufig ein Problem dar. Zudem wird auch von diesen Einrichtungen eine mangelnde Eigeninitiative von Beratungssuchenden beklagt, gut jede dritte Einrichtung (34%) nimmt dies als Problem für die eigene Beratungstätigkeit wahr. Ein akuter Mangel an personellen oder finanziellen Ressourcen wird zwar auch hier vergleichsweise selten problematisiert (12% bzw. 14%), kritisch gesehen wird allerdings die Finanzierungssicherheit auf längere Sicht: 31% der sonstigen Beratungseinrichtungen stufen die fehlende langfristige Finanzierung ihrer Beratungstätigkeit in hohem Maße als problematisch ein. Hierbei spielt vermutlich eine Rolle, dass es sich bei vielen der hier zugehörigen Einrichtungen um zeitlich befristete Beratungsangebote und Initiativen handelt, deren Fortbestand zum Befragungszeitpunkt nicht gesichert war.

Probleme bei der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern

Ergänzend zu den bisher vorgestellten Befunden wurden die befragten Beratungsinstanzen in Form einer offenen Abfrage um eine allgemeine Einschätzung gebeten, welche Probleme bei der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern aus ihrer Sicht auftreten. Hinter diesem Vorgehen stand nicht nur die Absicht, die bisher präsentierten Befunde zu validieren, sondern vielmehr den Befragten die Möglichkeit zu bieten, weitere aus ihrer Sicht wichtige Aspekte zu ergänzen, die in den geschlossenen Fragebatterien nicht berücksichtigt wurden und somit das Themenfeld der Beratung von Studienabbrechern weiter zu erschließen. Auf Basis einer explorativen Analyse aller offenen Angaben wurde zunächst ein Kategorienschema für genannte Probleme entwickelt. Die offenen Angaben wurden dann, getrennt nach Art der Beratungseinrichtung, diesen Kategorien zugeordnet. Anhand der Nennungshäufigkeit ergibt sich schließlich ein Ranking, welches die fünf relevantesten Probleme sind, die bei der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern auftreten.⁷⁶

Mit Blick auf die von den Beratungseinrichtungen geäußerten Probleme bei der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern fällt auf, dass hierbei Aspekte, die die Ratsuchenden selbst betreffen, stark in den Fokus gerückt werden (Abb. 9.22). Das Bemühen der beratenden Akteure, die berufliche Neuorientierung zu unterstützen, wird demnach unter anderem durch mangelnde Eigeninitiative oder Motivation sowie mitunter auch durch Unselbstständigkeit oder Beratungsresistenz auf Seiten der Studienabbrecher erschwert. Von den Studienberatungen wird diese Problematik besonders stark betont (Rang 1), aber auch die Agenturen für Arbeit oder sonstigen Beratungseinrichtungen nennen Probleme, die beim Ratsuchenden selbst liegen, an zweiter Stelle. Lediglich Career Services messen dieser Problematik seltener eine Bedeutung bei.

Ein weiterer Aspekt, der aus Sicht aller Beratungsinstanzen ein wesentliches Problem für die berufliche Neuorientierung darstellt, ist die Stigmatisierung von Studienabbrechern sowie die Tabuisierung des Themas Studienabbruch. Besonders die hochschulnahen Beratungseinrichtungen erheben diese Beobachtung zu einer akuten Problematik (Rang 2 der Studienberatungen und der Career-Services). Aber auch für die außerhochschulischen Beratungseinrichtungen steht die Stig-

⁷⁶ Für das Ranking wurden dabei keine Einzelnennungen von Problemen berücksichtigt. Sofern auf mehrere Kategorien die gleiche Anzahl von Nennungen entfiel, wurde allen entsprechenden Kategorien derselbe Rang zugewiesen, sodass mitunter mehr als fünf Aspekte je Beratungseinrichtung ins Ranking aufgenommen wurden.

Abb. 9.22

Ranking der auftretenden Probleme bei der Unterstützung der beruflichen Neuorientierung nach Art der Beratungseinrichtung (Auswertung der offenen Angaben)

	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Rang 1	<ul style="list-style-type: none"> • Problem liegt beim Ratsuchenden selbst 	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen
Rang 2	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung der Betroffenen 	<ul style="list-style-type: none"> • zu späte Inanspruchnahme der Beratung • Stigmatisierung der Betroffenen • fehlende personelle/finanzielle Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem liegt beim Ratsuchenden selbst • schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem liegt beim Ratsuchenden selbst • schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe
Rang 3	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit verstärken • zu späte Inanspruchnahme der Beratung • schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen • geringe Bekanntheit des Beratungsangebots 	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung der Betroffenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stigmatisierung der Betroffenen • schlechtes Image der Berufsausbildung • Informationsveranstaltungen durchführen
Rang 4	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende personelle/finanzielle Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem liegt beim Ratsuchenden selbst 	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte Verzahnung akademischer und beruflicher Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Bekanntheit des Beratungsangebots
Rang 5	<ul style="list-style-type: none"> • mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen 		<ul style="list-style-type: none"> • zu späte Inanspruchnahme der Beratung 	

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

matisierung von Studienabbrechern an dritter Stelle der am häufigsten genannten Probleme bei der beruflichen Neuorientierung. Das Problem der Stigmatisierung von Studienabbrechern bzw. Tabuisierung des Themas Studienabbruch ist nach Angaben der Beratungseinrichtungen dabei auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln: So ist, auf individueller Ebene, der Gedanke an einen möglichen Studienabbruch, sowie das Aufsuchen einer beratenden Einrichtung bei den Ratsuchenden selbst vielfach mit Scham verbunden. Dieser Effekt kann sich zudem durch Erwartungen des eigenen sozialen Umfelds (z. B. Eltern oder Freunde) an den Bildungserfolg noch verstärken. Allerdings wird das Thema Studienabbruch, so die Einschätzung einiger Beratungseinrichtungen,

auch von einigen Unternehmen negativ konnotiert. Eine solche Stigmatisierung seitens potenzieller Arbeitgeber kann wiederum Studienabbrechern die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der Hochschule erschweren.

Ein weiteres wesentliches Problem, das die berufliche Neuorientierung von Studienabbrechern, erschwert, ist aus Sicht der Studienberatungen die Tatsache, dass die Beratung vielfach zu spät aufgesucht wird, sodass rechtzeitige Interventionen erschwert bzw. unmöglich werden. Ebenso wird die schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe problematisiert, die ein frühzeitiges Eingreifen bei einem drohenden Studienabbruch erschwert. In diesem Zusammenhang wird vereinzelt auch auf Datenschutzbestimmungen an den Hochschulen verwiesen, welche nicht nur der frühzeitigen Erreichbarkeit, sondern auch einer funktionierenden Informationskette zwischen den verschiedenen an der Beratung beteiligten Einrichtungen im Wege stehen können. In etwas geringerem Umfang weisen Studienberatungen – in dieser zusätzlichen Abfrage – auf fehlende personelle und finanzielle Ressourcen und mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen hin.

Aus Sicht der Career Services wird die berufliche Neuorientierung von Studienabbrechern insbesondere durch die schwierige Erreichbarkeit der Zielgruppe erschwert. Des Weiteren stellen, neben der bereits genannten Stigmatisierung von Studienabbrechern, die zu späte Inanspruchnahme von Beratungsangeboten sowie fehlende personelle und finanzielle Ressourcen aus Sicht der Career Services zentrale Probleme dar. Im Vergleich zu Studienberatungen wird zudem eine mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen sowie die geringe Bekanntheit von Beratungsangeboten für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher stärker problematisiert.

Die Arbeitsagenturen kritisieren ebenfalls die mangelhafte Vernetzung mit anderen Einrichtungen, weisen diesem Problem allerdings die höchste Priorität zu. Dieser Umstand ist insofern bemerkenswert, da in der Frage nach problematischen Rahmenbedingungen der eigenen Beratungstätigkeit, keine der befragten Agenturen für Arbeit die mangelhafte Vernetzung als Problem genannt hat (Abb. 9.21). Auf den unmittelbaren Erfolg der eigenen Beratungstätigkeit, also zum Beispiel die erfolgreiche Vermittlung von Arbeits- oder Ausbildungsplätzen an Beratungssuchende, hat die mangelnde Vernetzung nach Einschätzung Arbeitsagenturen demnach zwar weniger Auswirkungen. In einer über die eigene Beratungsarbeit hinausgehenden Perspektive kann eine gute institutionelle Vernetzung aller Beteiligten sinnvoll sein, um relevante Zielgruppen überhaupt bzw. möglichst frühzeitig für eine Beratung zu gewinnen. Hierfür spricht auch, dass die Schwierigkeit, Studienabbrecher frühzeitig zu erreichen, an zweiter Stelle der aus Sicht der Arbeitsagenturen zentralen Probleme bei der beruflichen Neuorientierung genannt wird. Arbeitsagenturen verweisen des Weiteren auf die mangelhafte Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung. Als konkretes Problem stellen sie hierbei beispielsweise unklare Richtlinien zur Anrechnung von Studienleistungen für eine Berufsausbildung heraus.

Die sonstigen Beratungseinrichtungen verweisen neben den eingangs genannten Aspekten vor allem auf die Schwierigkeit der Erreichbarkeit von Studienabbrechern. Ein Aspekt, den lediglich die sonstigen Beratungsinstanzen in nennenswertem Umfang problematisieren, ist das schlechte Image der Berufsausbildung bei Studienabbrechern: Aus der Annahme heraus, dass ein abgeschlossenes Hochschulstudium für zukünftigen beruflichen Erfolg unabdinglich ist, ziehen einige Ratsuchende die Aufnahme einer Berufsausbildung als Alternative zum Studium nicht in Betracht. Dieser Befund deckt sich mit der Einschätzung der sonstigen Beratungseinrichtungen, Studienabbrecher würden Studium und beruflicher Ausbildung zum überwiegenden Teil nicht als gleichwertige Bildungsabschlüsse ansehen (Abb. 9.17). Schließlich verweisen die sonstigen Beratungseinrichtungen auch auf die geringe Bekanntheit ihres Angebots als Problem.

Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern

Ebenfalls auf Basis offener Textangaben sollten die befragten Beratungsinstanzen die aus ihrer Sicht wichtigsten Maßnahmen zur Unterstützung der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern nennen. Analog zum Vorgehen bei der vorangegangenen Auswertung der Probleme (Abb. 9.22) wurden auch hier die Antworten kategorisiert und anschließend in ein Ranking überführt.

Die Auswertung der offenen Angaben zeigt, dass die Intensivierung der Netzwerkarbeit zwischen den verschiedenen an der Beratung beteiligten Institutionen als eine der wichtigsten Maß-

Abb. 9.23
Ranking der Maßnahmen, um abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher bei einer Neuorientierung zu unterstützen nach Art der Beratungseinrichtung (Auswertung der offenen Angaben)

	Studienberatungen	Career Services	Agenturen für Arbeit	sonstige Beratungseinrichtungen
Rang 1	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerk der Institutionen intensivieren • Frühwarnsystem etablieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerk der Institutionen intensivieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerk der Institutionen intensivieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung zu Karriereoptionen mit Ausbildung und Vermittlung in Ausbildung
Rang 2	<ul style="list-style-type: none"> • Potentialanalyse (Erstellung von Interessens- bzw. Stärken-/Schwächenprofilen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Potentialanalyse (Erstellung von Interessens- bzw. Stärken-/Schwächenprofilen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerk der Institutionen intensivieren
Rang 3	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit verstärken 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen durchführen • ergebnisoffene Beratung durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit verstärken • Beratung zu Karriereoptionen mit Ausbildung und Vermittlung in Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen durchführen
Rang 4	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen durchführen • ergebnisoffene Beratung durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühwarnsystem etablieren 	<ul style="list-style-type: none"> • niedrigschwellige Beratungsmöglichkeiten anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühwarnsystem etablieren • ergebnisoffene Beratung durchführen
Rang 5	<ul style="list-style-type: none"> • Ursachenanalyse der Problemlage 		<ul style="list-style-type: none"> • Frühwarnsystem etablieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit verstärken

nahmen angesehen wird, um abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher bei ihrer beruflichen Neuorientierung besser unterstützen zu können: Aspekte, die die Optimierung der institutionellen Vernetzung betreffen, stehen bei allen vier Arten von Beratungseinrichtungen an erster bzw. zweiter Stelle des Rankings (Abb. 9.23). Wie bereits erwähnt, wird die mangelnde Vernetzung der Institutionen zwar im Vergleich zu anderen Rahmenbedingungen, wie fehlenden Ressourcen oder mangelnder Bekanntheit, seltener als dringliches Problem für die eigene Beratungstätigkeit wahrgenommen (Abb. 9.21). Als konkrete Maßnahme, mit der sich die Beratungssituation bei der beruflichen Neuorientierung verbessern ließe, wird diesem Aspekt jedoch wesentliche Bedeutung beigemessen. Durch ein funktionierendes Netzwerk lässt sich im Bedarfsfall die effiziente und möglichst frühzeitige Weiterleitung von Ratsuchenden an adäquate Beratungsangebote sicherstellen. Auch kann in diesen Fällen durch einen intensiveren institutionenübergreifenden Austausch von beratungsrelevanten Informationen der Beratungsprozess selbst optimiert werden.

Bezüglich der Gewichtung verschiedener weiterer Maßnahmen zeigen sich mitunter deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Beratungsinstanzen, insbesondere zwischen den hochschulnahen und außerhochschulischen Einrichtungen. Aus den offenen Angaben geht hervor, dass Studienberatungen, neben der genannten Intensivierung der Netzwerkarbeit, auch der Etablierung eines Frühwarnsystems an der eigenen Hochschule, welches der frühzeitigen Erkennung und Identifizierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern dient, eine wichtige Bedeutung zuschreiben. Auf diese Weise wäre es möglich, im Falle eines drohenden Studienabbruchs, frühzeitig zu intervenieren und potenzielle Studienabbrecher anzusprechen. Des Weiteren wird der Durchführung von Potenzialanalysen bei Ratsuchenden eine wichtige Bedeutung als Unterstützungsmaßnahme beigemessen. Demnach stellen Aspekte wie die Erstellung eines Kompetenzprofils sowie die Analyse von Stärken, Schwächen und Interessen der Ratsuchenden für Studienberatungen besonders wichtige Maßnahmen dar, um die berufliche Neuorientierung zu unterstützen. Darüber hinaus werden von Studienberatungen eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit, die Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie ergebnisoffene Beratungsangebote als Maßnahmen genannt. Schließlich werden von Studienberatungen auch der Abbau von Vorbehalten gegenüber Studienabbrechern (Enttabuisierung des Themas Studienabbruch) und die gemeinsame Ursachenanalyse der Problemsituation mit den Ratsuchenden mehrfach aufgeführt.

Die befragten Career Services im Bundesgebiet sehen – ähnlich wie die Studienberatungen an den Hochschulen – neben der Vernetzung der Institutionen in der Durchführung von Potenzialanalysen eine bedeutsame Maßnahme, gefolgt von Informationsveranstaltungen. Die Berater in den Career Services legen zudem besonderen Wert darauf, ergebnisoffene Beratungen durchzuführen. Schließlich verweist auch ein Teil dieser Einrichtungen auf die Notwendigkeit, Frühwarnsysteme an Hochschulen zu etablieren.

Mit Blick auf die befragten Arbeitsagenturen fällt auf, dass sie eine möglichst flächendeckende Information über institutionelle Beratungsangebote für abbruchgefährdete Studierende und Studienabbrecher als wichtig ansehen. Konkret werden dabei Maßnahmen wie die (verstärkte) Durchführung von Informationsveranstaltungen sowie die Bewerbung entsprechender Angebote im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit genannt. In diesem Zusammenhang spielt vermutlich auch das Bestreben eine Rolle, der im vorangegangenen Abschnitt von allen Beratungsinstanzen problematisierten, unzureichenden Bekanntheit des eigenen Angebots entgegenzuwirken (Abb. 9.21). Um Studienabbrecher in ihrer beruflichen Neuorientierung zu unterstützen, ist es aus Sicht der Arbeitsagenturen zudem wichtig, dass ein fundiertes Beratungsangebot zu Karriereoptionen mit Berufsausbildung existiert, nach Möglichkeit und Bedarf auch einhergehend mit einer

Vermittlung von Ausbildungsplätzen. Daneben sollten aus Sicht einiger Arbeitsagenturen ausreichend niedrigschwellige bzw. anonyme Beratungsangebote existieren. Auch ein Frühwarnsystem befürwortet ein Teil der Arbeitsagenturen als konkrete Maßnahme, wenngleich dieser Aspekt hier deutlich weniger Gewicht erhält als bei den Studienberatungen.

Die offenen Angaben bestätigen weiterhin die bereits herausgestellte besondere Rolle, die den sonstigen Beratungsinstanzen bei der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern zukommt. Diese geht mit einem starken Fokus der Beratungstätigkeit auf die Vermittlung von Studienabbrechern in berufliche Ausbildung einher. So wird ein fundiertes Beratungsangebot zu Karriereperspektiven mit Berufsausbildung sowie die Vermittlung von Ausbildungsplätzen am häufigsten als Maßnahme eingestuft, um die abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrecher bei ihrer beruflichen Neuorientierung zu unterstützen. Die sonstigen Beratungseinrichtungen schreiben diesem Aspekt sogar noch häufiger eine Bedeutung zu als der Erweiterung der Netzwerkarbeit und der Verbesserung der Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen. Auch die sonstigen Beratungseinrichtungen sehen in Informationsveranstaltungen eine wichtige Maßnahme zur Unterstützung der beruflichen Neuorientierung, in der Rangfolge der Nennungen steht dieser Aspekt an dritter Stelle. Weitere, allerdings seltener genannte Maßnahmen, sind eine ergebnisoffene Beratung, die Etablierung eines Frühwarnsystems und die Durchführung von Potenzialanalysen. Der Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit findet sich bei den sonstigen Beratungseinrichtungen auf dem fünften Rang der häufigsten Nennungen.

Schließlich wird anhand weiterer offener Angaben deutlich, dass ein Teil der Beratungsinstanzen zum Zeitpunkt der Befragung bereits aktiv darum bemüht ist, konkrete Maßnahmen und Projekte zur Unterstützung der beruflichen Neuorientierung von Studienabbrechern umzusetzen. Vielfach liegen bereits Ideen und Ansätze zur Stärkung der Netzwerkarbeit vor oder befinden sich in der Umsetzung. Beispielsweise geben die Studienberatungen und Career Center an Hochschulen ebenso wie Arbeitsagenturen und sonstige Beratungseinrichtungen an, zukünftig (vermehrt) Kooperationen untereinander zu planen und zu intensivieren. Hierzu sind sowohl gemeinsame Veranstaltungen und der Aufbau von Beraternetzwerken als auch konkrete Kooperationsvereinbarungen geplant. Ebenso sollen vermehrt Informationsveranstaltungen durchgeführt werden, um die Bekanntheit eigener Beratungsangebote zu erhöhen. Ein kleiner Teil der Studienberatungen an Hochschulen plant bereits erste Schritte zur Etablierung eines Frühwarnsystems für Studienabbrecher, teilweise auch unter Einbezug weiterer Akteure innerhalb der Hochschule.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den verschiedenen Arten von Beratungseinrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung von abbruchgefährdeten Studierenden und Studienabbrechern offenbar unterschiedliche Rollen zukommen. Deutliche Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen hochschulnahen Beratungsinstanzen auf der einen sowie den Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen auf der anderen Seite. So sind Studienberatungen und Career Services in ihrer Beratungstätigkeit stärker als außerhochschulische Beratungsinstanzen auf das Studium bzw. die Unterstützung beim Erreichen eines Hochschulabschlusses fokussiert, zudem werden hochschulnahe Beratungseinrichtungen besonders häufig aufgrund von studienbezogenen Problemen aufgesucht (Leistungsprobleme, Prüfungsversagen). Vermutlich werden diese Angebote auch tendenziell zu einem frühen Zeitpunkt im Entscheidungsprozess genutzt (noch während des Studiums), zu dem die finale Entscheidung zum Studienabbruch möglicherweise noch aussteht. Wird statt der Fortführung des Studiums ein Studienabbruch beabsichtigt, nehmen hochschulnahe Einrichtungen bei der beruflichen Neuorientierung häufig eine vermittelnde Rolle ein.

Dagegen findet eine Beratung zu konkreten beruflichen Alternativen bzw. eine Vermittlung in berufliche Ausbildung oder in Berufstätigkeit häufiger in anderen Kontexten statt, insbesondere in Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen. Es ist anzunehmen, dass diese Einrichtungen von den Studienabbrechern sowohl zu einem späteren Zeitpunkt im Prozess der Entscheidungsfindung als auch meist aufgrund anderer Absichten in Anspruch genommen werden als die hochschulnahen Einrichtungen. So thematisieren die Arbeitsagenturen und sonstigen Beratungseinrichtungen nach eigenen Angaben in ihrer Tätigkeit besonders häufig die Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Beratungssuchenden in diesen Einrichtungen weniger studienbezogene Aspekte in den Mittelpunkt stellen, sondern sich stattdessen eher zu bestehenden beruflichen Alternativen nach dem Studienabbruch beraten lassen wollen. Solche funktionalen Differenzierungen entsprechen durchaus dem Selbstverständnis und dem der jeweiligen Beratungseinrichtung zugewiesenen Platz beim Übergang der Studienabbrecher in eine neue berufliche Orientierung. Die eingangs genannte positivere Bewertung der Arbeitsagenturen oder sonstigen Beratungseinrichtungen gegenüber den Studienberatungen hinsichtlich ihrer Nützlichkeit im Rahmen der beruflichen Neuorientierung könnte somit auch mit der beschriebenen Rollenteilung zwischen hochschulnahen und außerhochschulischen Beratungseinrichtungen zusammenhängen. Insbesondere die Tatsache, dass das Angebot außerhochschulischer Beratungseinrichtungen aus Sicht der Beratungssuchenden häufiger zur konkreten Problemlösung beitragen konnte (z.B. durch Vermittlung von Ausbildungsplätzen), während sich Studienberatungen stärker in einer weitervermittelnden Rolle befinden, könnte sich in diesen Befunden widerspiegeln.

Insgesamt kommt es sowohl bei hochschulnahen als auch bei den außerhochschulischen Institutionen im Wesentlichen zu einer guten Passung von angebotenen und nachgefragten Beratungsmöglichkeiten und -formaten. Allerdings kann nicht übersehen werden, dass nur eine Minderheit der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 die institutionalisierten Beratungsangebote bei der beruflichen Neuorientierung in Anspruch genommen hat. Auch führt die Beratungs- und Vermittlungsarbeit dieser Einrichtungen nur selten zu der Tätigkeit, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübt wird. Diese geringe Inanspruchnahme der Beratungseinrichtungen wird von diesen selbst durchaus auch als ein Problem wahrgenommen. Hierbei dürfte auch die ebenfalls vor allem von den außerhochschulischen Beratungsinstanzen problematisierte geringe Bekanntheit der eigenen Beratungsangebote eine Rolle spielen. Und noch einen weiteren Aspekt gilt es zu beachten: Viele Beratungseinrichtungen berichten von unzureichendem Engagement auf Seiten der beratungssuchenden Studienabbrecher. Eine solche mangelnde Eigenaktivität wird unter Umständen nicht nur bei den beratungssuchenden Studienabbrechern anzutreffen sein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieses Verhalten, das mitunter auch selbst Ursache des Studienabbruchs sein kann, auch bei jenen Studienabbrechern anzutreffen ist, die keine Beratung aufsuchen und darin zugleich eine Ursache für deren Beratungspassivität liegt.

9.4 Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit

Neben der Frage, welcher Tätigkeit Studienabbrecher nach ihrer Exmatrikulation nachgehen, ist im Zusammenhang mit der beruflichen Neuorientierung auch die Zufriedenheit mit Inhalten und Bedingungen dieser Tätigkeit von Relevanz. Während Studienabbrecher, die sich zufrieden äußern, zu einem mittel- oder langfristigen Verbleib in ihrem Tätigkeitsfeld tendieren dürften, zeigt ein hoher Grad an Unzufriedenheit eher Veränderungsbedarf hinsichtlich der beruflichen Situation an. Dabei wurde die Zufriedenheit nur für diejenigen Exmatrikulierten erfasst, die zum Befragungszeitpunkt eine Berufsausbildung oder eine Berufstätigkeit aufgenommen haben. Da sich

berufliche Zufriedenheit als mehrdimensionales Konstrukt betrachten lässt, wurden hierbei acht verschiedene Dimensionen von beruflicher Zufriedenheit erhoben.

In der Gesamtbetrachtung – also unabhängig davon, welcher konkreten Tätigkeit sie ein halbes Jahr nach Exmatrikulation jeweils nachgehen – zeigt sich überraschenderweise, dass Studienabbrecher in den meisten Dimensionen mit ihrer ausgeübten beruflichen Tätigkeit häufiger zufrieden sind als Absolventen (Abb. 9.24). Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Bewertung der Arbeitsbedingungen sowie die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten: Während sich diesbezüglich 78% bzw. 67% der Studienabbrecher (sehr) zufrieden äußern, sind dies bei Absolventen jeweils elf Prozentpunkte weniger (67% bzw. 56%). Auch hinsichtlich der Sicherheit des Arbeitsplatzes (73%), der Familienfreundlichkeit (60%) und der Karrieremöglichkeiten (58%) sind Studienabbrecher mit ihrer ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübten beruflichen Tätigkeit jeweils zufriedener als die Vergleichsgruppe der Absolventen (64% bzw. 55% bzw. 49%). Lediglich bezogen auf das erzielte Einkommen sowie die gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit äußern sich Absolventen etwas häufiger zufrieden als Studienabbrecher (54% gegenüber 49% bzw.

Abb. 9.24

Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen

Bezugsgruppe: Exmatrikulierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben auf einer Skala von 1=“sehr zufrieden“ bis 5=“überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2=“(sehr) zufrieden“, 3=“teils/teils“, 4+5=“(überhaupt) nicht zufrieden“, in Prozent

	(sehr) zufrieden		teils/teils		(überhaupt) nicht zufrieden	
	Studienabbr.	Absolventen	Studienabbr.	Absolventen	Studienabbr.	Absolventen
Tätigkeitsinhalte	79	79	13	12	8	9
Arbeitsbedingungen	78	67	12	18	10	15
Karrieremöglichkeiten	58	49	20	26	22	25
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	67	56	17	24	17	20
Einkommen	49	54	27	25	25	21
Sicherheit des Arbeitsplatzes	73	64	17	16	10	20
gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit	59	62	23	22	18	16
Familienfreundlichkeit	60	55	22	23	18	22

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

62% gegenüber 59%). Ihre derzeitigen Tätigkeitsinhalte bewerten beide Gruppen gleich: Jeweils 79% der Studienabbrecher und der Absolventen sind diesbezüglich (sehr) zufrieden.

Die vergleichende Gesamtbetrachtung der beruflichen Zufriedenheit ist jedoch insofern nur begrenzt aussagekräftig, da Studienabbrecher und Absolventen sich hinsichtlich der ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübten Tätigkeiten deutlich voneinander unterscheiden (siehe Kapitel 9.1).

Je nach Art der Tätigkeit zeigen sich bei Studienabbrechern deutliche Unterschiede in der beruflichen Zufriedenheit, insbesondere zwischen denjenigen, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind, und denen, die einer Berufstätigkeit nachgehen. So sind Studienabbrecher, die eine Berufsausbildung aufgenommen haben, mit ihrer beruflichen Situation in allen abgefragten Bereichen deutlich zufriedener als diejenigen Studienabbrecher, die einer Erwerbstätigkeit nach-

Abb. 9.25
Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit nach Studienabbrechern und Absolventen
 Bezugsgruppe: Exmatruierte, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben auf einer Skala von 1=„sehr zufrieden“ bis 5=„überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2 in Prozent

	Tätigkeitsinhalte		Arbeitsbedingungen		Karriere-möglichkeiten		Fort- und Weiterbildungs-möglichkeiten		Einkommen		Sicherheit des Arbeitsplatzes		gesellschaftliche Anerkennung der berufl. Tätigkeit		Familien-freundlichkeit	
	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten	Studien-abbr.	Absol-venten
Insgesamt	79	79	78	67	58	49	67	56	49	54	73	64	59	62	60	55
Berufsausbildung insg.	90	*	85	*	72	*	83	*	51	*	81	*	68	*	68	*
schulische Berufsausbildung	89	*	83	*	68	*	82	*	44	*	79	*	68	*	67	*
duale Berufsausbildung	91	*	85	*	74	*	83	*	55	*	82	*	68	*	68	*
Berufstätigkeit insg.	64	78	68	67	37	49	42	55	44	54	62	64	44	62	49	54
selbständig, freiberuflich	(83)	(74)	(75)	(72)	(51)	(37)	(53)	(28)	(39)	(40)	(41)	(42)	(47)	(49)	(51)	(55)
befristet angestellt	52	77	63	64	29	51	31	54	42	55	47	49	36	67	42	45
unbefristet angestellt	65	74	68	71	38	55	44	59	43	59	77	86	49	66	52	57
Beamte/r	*	93	*	64	*	32	*	62	*	50	*	65	*	48	*	73

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

gehen (Abb. 9.25). Besonders große Diskrepanzen zeigen sich mit Blick auf die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (83% gegenüber 42%) sowie die Tätigkeitsinhalte (90% gegenüber 64%). Vergleichsweise geringe Unterschiede sind hinsichtlich der Einkommenszufriedenheit festzustellen. Dennoch fällt die Zufriedenheit derjenigen, die sich in einer Berufsausbildung befinden, überraschenderweise um sieben Prozentpunkte höher aus als bei berufstätigen Studienabbrechern (51% gegenüber 44%). Diese Differenz ist jedoch insbesondere auf eine überdurchschnittliche Einkommenszufriedenheit von Studienabbrechern in einer dualen Berufsausbildung zurückzuführen (55%) während Studienabbrecher in schulischer Berufsausbildung sich in diesem Merkmal nicht von der Gruppe der Berufstätigen unterscheiden.

Wie berufstätige Studienabbrecher ihre berufliche Situation bewerten, differiert ebenfalls deutlich nach Art ihres Anstellungsverhältnisses. So sind Studienabbrecher in unbefristeter Beschäftigung tendenziell zufriedener mit den verschiedenen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit als diejenigen, die einer befristeten Beschäftigung nachgehen. Dieser Unterschied zeigt sich, mit Ausnahme der Einkommenszufriedenheit, für alle Dimensionen beruflicher Zufriedenheit.

Die in der Gesamtbetrachtung festgestellte höhere berufliche Zufriedenheit von Studienabbrechern im Vergleich zu Absolventen bestätigt sich nicht, wenn die Betrachtung auf die Gruppe der Berufstätigen eingegrenzt wird. Bezogen auf die Tätigkeitsinhalte, die Karrieremöglichkeiten, die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, das Einkommen sowie die gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit sind Absolventen häufiger zufrieden mit ihrer Berufstätigkeit als Studienabbrecher, die Unterschiede betragen hierbei zwischen zehn und 18 Prozentpunkten. Auch hinsichtlich der Familienfreundlichkeit sind Absolventen etwas häufiger zufrieden als Studienabbrecher (54% gegenüber 49%). Keine Unterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zeigen sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen sowie der Sicherheit des Arbeitsplatzes (Absolventen: 67% bzw. 64%, Studienabbrecher: 68% bzw. 62%). Die Sicherheit des Arbeitsplatzes wird allerdings – je nach Art der Anstellung – unterschiedlich wahrgenommen: Exmatrikulierte, die einer befristeten Beschäftigung nachgehen, sind bezogen auf die Arbeitsplatzsicherheit erwartungsgemäß seltener zufrieden als diejenigen in einer unbefristeten Anstellung. Während die befristeten Beschäftigungen hierbei von Absolventen und Studienabbrechern ähnlich beurteilt werden (49% bzw. 47%), sind bei einer unbefristeten Beschäftigung Absolventen häufiger zufrieden mit der Arbeitsplatzsicherheit als Studienabbrecher (86% gegenüber 77%).

Die Befunde zeigen, dass die im Gesamtdurchschnitt festgestellte höhere berufliche Zufriedenheit von Studienabbrechern gegenüber den Absolventen durch die überdurchschnittlich hohe Zufriedenheitswerte von Studienabbrechern in einer Berufsausbildung beeinflusst ist. Unter der Annahme, dass im Grad der beruflichen Zufriedenheit in gewissem Umfang auch mögliche Veränderungswünsche zum Ausdruck kommen, kann hypothetisch formuliert werden, dass die Mehrzahl der Studienabbrecher in Berufsausbildung diese auch zu Ende führen möchte, während viele berufstätige Studienabbrecher nach einer Veränderung ihrer beruflichen Situation streben werden.

Auch abhängig davon, welcher Grund ausschlaggebend für den Studienabbruch war, wird die derzeitige berufliche Tätigkeit unterschiedlich bewertet (Abb. 9.26). Vor allem Studienabbrecher, die ihr Studium in erster Linie aufgrund einer beruflichen Alternative oder wegen des Wunsches nach einer praktischen Tätigkeit beendet haben, äußern sich überdurchschnittlich zufrieden mit ihrer aktuellen Tätigkeit. Auch wenn als ausschlaggebender Abbruchgrund die Studienbedingungen oder eine mangelnde Studienmotivation genannt wurden, beurteilen Studienabbrecher ihre berufliche Tätigkeit hinsichtlich der acht abgefragten Aspekte vergleichsweise positiv. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass eben diese vier Gruppen von Studienabbrechern ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation besonders häufig eine Berufsausbildung auf-

Abb. 9.26
Zufriedenheit mit Aspekten der derzeitigen beruflichen Tätigkeit, nach entscheidendem Abbruchgrund
 Bezugsgruppe: Studienabbrecher, die berufstätig oder in einer Berufsausbildung sind, Angaben auf einer Skala von 1=“sehr zufrieden“ bis 5=“überhaupt nicht zufrieden“, Pos. 1+2 in Prozent

	Leistungsprobleme	finanzielle Situation	praktische Tätigkeit	mangelnde Studienmotivation	Studienbedingungen	familiäre Situation	persönliche Gründe	berufliche Alternative
Tätigkeitsinhalte	75	72	88	84	84	(69)	74	90
Arbeitsbedingungen	74	68	86	82	82	(71)	72	86
Karrieremöglichkeiten	55	49	72	59	56	(39)	44	74
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	62	54	76	70	77	(45)	61	80
Einkommen	47	42	52	51	56	(48)	39	61
Sicherheit des Arbeitsplatzes	70	65	80	74	78	(73)	68	82
gesellschaftliche Anerkennung der beruflichen Tätigkeit	52	50	68	62	68	(41)	51	74
Familienfreundlichkeit	56	51	66	64	66	(62)	54	74

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzangaben

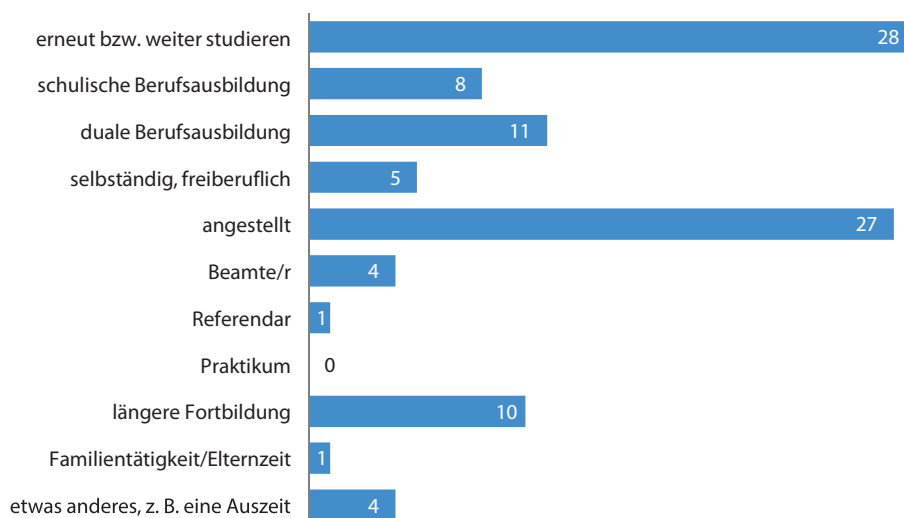
genommen haben (siehe Kapitel 9.1), welche bei Studienabbrechern tendenziell mit einer höheren beruflichen Zufriedenheit einhergeht als eine Berufstätigkeit (Abb. 9.25). Studienabbrecher, die ihr Studium in erster Linie aufgrund der finanziellen Situation beendet haben, sind hingegen deutlich seltener zufrieden mit ihrer derzeitigen Tätigkeit. Diese vergleichsweise geringe Zufriedenheit dürfte wiederum vor allem mit einem hohen Anteil berufstätiger Studienabbrecher in dieser Gruppe zusammenhängen (siehe Kapitel 9.1).

9.5 Zukunftspläne

Während in den vorangegangenen Abschnitten die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation ausgeübte berufliche Tätigkeit im Fokus stand, soll im Folgenden betrachtet werden, wie Studienabbrecher ihren weiteren Werdegang planen. Ein Ausblick auf die Zukunftspläne ist nicht zuletzt deshalb sinnvoll, da sich ein Teil der Exmatrikulierten zum Befragungszeitpunkt, also ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule, noch in einer Übergangs- oder Orientierungsphase oder einer (unter Umständen mehrjährigen) beruflichen Qualifikation befindet (siehe Kapitel 9.1). Es ist vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass der Prozess der beruflichen (Neu-)Platzierung auf dem Arbeitsmarkt für einen Großteil der Studienabbrecher zum Befragungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. Grundsätzlich ist mit Blick auf die Zukunftspläne der Exmatrikulierten zudem zu beachten, dass es sich um kurz nach Verlassen der Hochschule geäußerte Intentionen handelt, die – insbesondere vor dem Hintergrund der relativ kurzen Zeitspanne zwischen Exmatrikulation und Befragung – im weiteren Verlauf der Bildungs- und Erwerbsbiografie noch verändert oder revidiert werden können. Um gesicherte Erkenntnisse über die Realisierung der geäußerten Absichten zu gewinnen, sind längere Beobachtungszeiträume notwendig, die sich erst im Rahmen von im Längsschnitt angelegten Wiederholungsbefragungen der Exmatrikulierten gewinnen lassen.⁷⁷ In methodischer Hinsicht impliziert das zudem, dass die Gruppe der zum Befragungszeit-

Abb. 9.27

Als nächstes angestrebte Tätigkeiten von Studienabbrechern
Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁷⁷ Mit Blick auf die Realisierung der geäußerten Zukunftspläne sind von der Zweitbefragung der Exmatrikulierten 2014 weitere Aufschlüsse zu erwarten, die das DZHW zum Zeitpunkt zwei Jahre nach Exmatrikulation durchführen wird.

punkt (Anfang 2015) als Studienabbrecher identifizierten Exmatrikulierten insofern als vorläufig anzusehen ist, da ein Teil von ihnen durch eine erneute Studienaufnahme unter Umständen in das Hochschulsystem zurückkehren wird.

Ein halbes Jahr nach Exmatrikulation planen 28% der Studienabbrecher, nach ihrer derzeitigen Tätigkeit erneut ein Hochschulstudium aufzunehmen (Abb. 9.27). Von den Studienabbrechern, die ein Studium als nächsten Schritt angeben, beabsichtigt allerdings nur knapp jeder Zweite (49%) eine zeitnahe Studienaufnahme (noch im Jahr 2015), 27% geben als voraussichtlichen Studienbeginn das Jahr 2016 (oder später) an. Knapp jeder Vierte Studienabbrecher (24%) kann zum Zeitpunkt der Studienaufnahme noch überhaupt keine Angabe machen. Von den Studienabbrechern mit erneuter Studienabsicht zieht somit jeder Zweite die erneute Studienaufnahme erst zu einem späteren Zeitpunkt in der beruflichen Karriere in Betracht oder ist sich über den Zeitpunkt unsicher.

Die Aufnahme einer schulischen oder dualen Berufsausbildung geben 8% bzw. 11% der Studienabbrecher als nächsten geplanten Schritt an, eine längere Fortbildung als Weiterqualifizierung plant jeder Zehnte (10%). Eine Erwerbstätigkeit in einem Angestelltenverhältnis streben 27% der Studienabbrecher als nächstes an. Weitere 5% beabsichtigen eine Tätigkeit als selbstständig bzw. freiberuflich tätig, 4% möchten in ein Beamtenverhältnis übergehen. Nur selten wird ein Praktikum oder eine Familientätigkeit bzw. Elternzeit von Exmatrikulierten als nächster Schritt beabsichtigt.

Welche Tätigkeit Exmatrikulierte ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule als nächsten, geplanten Schritt angeben, hängt stark mit ihrer derzeitigen Tätigkeit zusammen. Bei den Studienabbrechern, die zum Befragungszeitpunkt eine schulische Berufsausbildung aufgenommen haben, ist der als nächstes angestrebte Schritt am häufigsten der Übergang in eine Berufstätigkeit (Abb. 9.28): So plant etwa jeder Dritte (32%), nach der Ausbildung in eine Erwerbstätigkeit als Angestellter überzugehen, 6% streben eine selbstständig bzw. freiberufliche Tätigkeit an und 3% möchten als Beamter arbeiten. Eine weitere Gruppe von knapp einem Drittel (29%) der Studienabbrecher, die in eine schulische Ausbildung übergegangen sind, strebt nach der Ausbildung die erneute Aufnahme eines Hochschulstudiums an. Ob und wann die geäußerte Intention, ein Studium aufzunehmen, tatsächlich realisiert wird, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden. So gibt nur knapp jeder Zehnte (9%) an, bereits im Jahr 2015 ein Studium aufnehmen zu wollen. In diesen Fällen ist anzunehmen, dass die begonnene Berufsausbildung nicht abgeschlossen wird. 53% hingegen planen, ihr Studium im Jahr 2016 oder später aufzunehmen, möchten also vermutlich zunächst die Berufsausbildung abschließen. 38% können noch überhaupt keinen Zeitpunkt für die Aufnahme eines Studiums benennen (aufgrund geringer Fallzahlen nur als Tendenzaussage interpretierbar).

11% der Studienabbrecher, die sich derzeit in einer schulischen Berufsausbildung befinden, planen im Anschluss daran, eine längere Fortbildung zu absolvieren, möchten sich also vor Aufnahme einer Berufstätigkeit beruflich weiterqualifizieren (z. B. durch eine Aufstiegsfortbildung). Ein auffälliger Befund ist schließlich, dass 13% eine schulische Ausbildung als nächsten Schritt angegeben haben, die geplante also mit ihrer derzeitigen Tätigkeit übereinstimmt. Dies lässt sich so interpretieren, dass zum Befragungszeitpunkt noch keine konkrete Auskunft über den nächsten Schritt gegeben werden kann und zunächst die Fortführung der aktuellen Ausbildung im Fokus des Befragten steht. Ob ein Teil dieser Befragten im Anschluss an die jetzige schulische Ausbildung tatsächlich eine weitere Ausbildung plant (oder tatsächlich einen Wechsel des Ausbildungsganges bzw. der berufsbildenden Schule plant), lässt sich anhand der Daten nicht überprüfen.

Auch bei Studienabbrechern, die sich ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in einer dualen Berufsausbildung befinden, strebt der größte Teil – insgesamt fast jeder Zweite – als nächstes eine

Abb. 9.28

Als nächstes angestrebte Tätigkeiten von Studienabbrechern nach derzeitiger Tätigkeit (ein halbes Jahr nach Exmatrikulation)

Angaben in Prozent

als nächstes angestrebte Tätigkeit	Beratungseinrichtungen						Praktikum
	erneut bzw. weiter studieren	duale Berufsausbildung	selbständig, freiberuflich	befristet angestellt	unbefristet angestellt	arbeitslos	
erneut bzw. weiter studieren	29	24	(26)	33	24	22	(54)
schulische Berufsausbildung	13	0	(4)	8	7	17	(17)
duale Berufsausbildung	2	8	(3)	17	7	30	(15)
selbständig, freiberuflich	6	3	(39)	3	6	2	(2)
angestellt	32	40	(8)	25	30	21	(7)
Beamte/r	3	5	(3)	2	1	0	(2)
Referendar	0	0	(0)	1	0	0	(1)
Praktikum	1	0	(0)	0	0	2	(0)
längere Fortbildung	11	15	(4)	6	15	2	(1)
Familiertätigkeit/Elternzeit	0	1	(4)	1	3	0	(0)
etwas anderes, z. B. eine Auszeit	1	4	(10)	3	6	3	(1)

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

Erwerbstätigkeit an. Dabei möchten 40% als Angestellte und 5% als Beamte erwerbstätig werden, 3% planen als nächsten Schritt den Weg in eine Selbstständigkeit. Gut jeder Vierte (24%) beabsichtigt, erneut ein Studium aufzunehmen. Ähnlich wie bei Studienabbrechern, die einer schulischen Berufsausbildung nachgehen, zeigt sich auch hier, dass nur etwa jeder zehnte Studienabbrecher, der diese Intention äußert (9%), das Studium im Jahr 2015 beginnen möchte. 51% hingegen möchten im Jahr 2016 (oder später) ein Studium beginnen und 39% können noch keine näheren Angaben zum Zeitpunkt der geplanten Studienaufnahme machen.

15% möchten nach Beendigung der dualen Berufsausbildung eine längere Fortbildung absolvieren. Wie bei der schulischen Ausbildung plant auch von den Studienabbrechern, die eine duale Berufsausbildung aufgenommen haben, ein kleiner Teil (8%) keine andere als die derzeitige Tätigkeit.

Studienabbrecher, die nach der Exmatrikulation eine befristete Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, planen vergleichsweise häufig die erneute Aufnahme eines Hochschulstudiums (33%). Für diese Teilgruppe befristet Beschäftigter könnte die derzeitige Erwerbstätigkeit somit nur eine Übergangstätigkeit darstellen, um Zeit bis zur Aufnahme eines erneuten Studiums zu überbrücken. Dies wird daran deutlich, dass etwa drei Viertel von ihnen das geplante Studium zeitnah, bereits im Jahr 2015 aufnehmen möchten (aufgrund geringer Fallzahlen nur als Tendenzaussage interpretierbar). Insgesamt rund ein Viertel der Studienabbrecher in befristeter Beschäftigung strebt als nächsten Schritt eine Berufsausbildung an (8% eine schulische Ausbildung bzw. 17% eine duale Berufsausbildung). Ebenfalls jeder Vierte (25%) plant, (weiterhin) als Angestellter zu berufstätig zu sein. Hierbei könnte sowohl eine Fortführung der aktuellen Tätigkeit (ggf. auch als unbefristete Beschäftigung) oder ein Wechsel des Arbeitgebers intendiert sein. Ein Übergang

in eine selbstständige bzw. freiberufliche Tätigkeit (3%) oder in eine Beamtentätigkeit (2%) wird hingegen selten geplant.

Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Exmatrikulation in eine unbefristete Anstellung übergegangen sind, planen im Vergleich zur Gruppe der befristet angestellten Studienabbrecher seltener eine Studienaufnahme als nächsten Schritt (24% gegenüber 33%). Etwas häufiger als Studienabbrecher in befristeter Beschäftigung wird hingegen beabsichtigt, weiter einer Berufstätigkeit nachzugehen: 30% wollen als Angestellter, 6% selbstständig bzw. freiberuflich und 1% als Beamter arbeiten. Vergleichsweise häufig planen Studienabbrecher in unbefristeter Beschäftigung auch eine Weiterqualifizierung durch eine längere Fortbildung als nächsten Schritt (unbefristete Beschäftigung: 15% bzw. befristete Beschäftigung: 6%). Die Aufnahme einer schulischen oder dualen Berufsausbildung streben nur jeweils 7% an. Die vergleichsweise geringe Neigung, eine Berufsausbildung aufzunehmen, dürfte vor allem mit beruflichen Vorerfahrungen in dieser spezifischen Gruppe von Studienabbrechern zusammenhängen. So verfügen Studienabbrecher, die ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule in einer unbefristeten Beschäftigung tätig sind, mit 59% überdurchschnittlich häufig über eine bereits vor Aufnahme des Erststudiums abgeschlossene Berufsausbildung.

Waren die Exmatrikulierten ein halbes Jahr nach Verlassen der Hochschule arbeitslos, zeigen sich deutliche Unterschiede in den Zukunftsplänen von Studienabbrechern und Absolventen. Arbeitslose Studienabbrecher planen als nächsten Schritt am häufigsten eine Berufsausbildung (30% eine duale Berufsausbildung und 17% eine schulische Ausbildung). Möglicherweise hat ein Teil dieser Studienabbrecher bereits eine Zusage für einen Ausbildungsplatz erhalten, befindet sich zur Zeit aber noch in einer Übergangsphase, da die Berufsausbildung erst zu einem bestimmten Termin beginnt. 22% der arbeitslosen Studienabbrecher planen darüber hinaus die erneute Aufnahme eines Studiums, auch für sie stellt die Arbeitslosigkeit also voraussichtlich eine Übergangsphase dar. Rund vier von fünf zum Befragungszeitpunkt arbeitslosen Studienabbrechern, die ein Studium als nächsten Schritt planen, haben angegeben, ihr Studium noch im Jahr 2015 beginnen zu wollen (aufgrund geringer Fallzahlen sind hier nur Tendenzaussagen zulässig). Ein etwa ebenso großer Anteil möchte in eine Berufstätigkeit übergehen (21% als Angestellter und 2% als selbstständig bzw. freiberuflich Tätiger).

10 Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen

10.1 Einführung

Die Relevanz vieler Aspekte des Studienabbruchs ergibt sich häufig erst aus detaillierter Kenntnis des Umfangs der Studienaufgabe. Erst vor diesem Hintergrund sind Schlussfolgerungen zum Umgang mit bestimmten studienabbruchfördernden Problemlagen möglich, lässt sich die Notwendigkeit von Prävention und intervenierenden Maßnahmen ermessen.

Die amtliche Statistik kann bislang keine bundesweiten Studienabbruchquoten vorlegen,⁷⁸ deshalb sind entsprechende Analysen auf statistische Schätzverfahren angewiesen. Das DZHW hat im Rahmen der Untersuchung der Ursachen des Studienabbruchs auch den Umfang der Studienaufgabe auf Basis des Absolventenjahrgangs 2014 mit einem solchen Schätzverfahren ermittelt. Die berechneten Werte umfassen dabei für deutsche Studierende die Studienabbruchquoten zum Bachelorstudium, zu den Staatsexamensstudiengängen sowie zum Masterstudium, jeweils differenziert nach Hochschularten und ausgewählte Fächergruppen. Bei den Bildungsausländern wie Bildungsinländern⁷⁹ können ebenfalls Aussagen zum Umfang des Studienabbruchs im Bachelor- und Masterstudium, unterschieden nach wichtigen Herkunftsregionen, getroffen werden.

Die Berechnungen wurden, wie in den Vorjahren,⁸⁰ mit einem am DZHW entwickelten Kohortenvergleichsverfahren vorgenommen, bei dem ein Absolventenjahrgang mit allen jeweils relevanten Studienanfängerjahrgängen ins Verhältnis gesetzt wird (s. Kapitel 10.6). Unter Studienabbrechern sind dabei ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Fachwechsler, Hochschulwechsler wie auch erfolgreiche Studierende in einem Zweitstudium gehen nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein.⁸¹ Bei der Berechnung der spezifischen Studienabbruchwerte werden Studierende, die einen Fächergruppen- oder Studienbereichswechsel oder auch einen Wechsel der Hochschulart vornehmen, wieder auf jene Studienanfängergruppe zurückgeführt, in der sie sich im ersten Hochschulsemester eingeschrieben haben.⁸² Für die Interpretation der Werte bedeutet dies z. B., dass bei einer Abbruchquote von 30% in universitären Bachelorstudiengängen der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften und einer dementsprechenden Erfolgsquote von 70% in diesem Absolventenanteil auch Studierende enthalten sind, die nicht einen Bachelor in Sprach- und Kulturwissenschaften, sondern nach einem Wechsel z. B. in Wirtschaftswissenschaften erworben haben. Sie müssen bei diesem Verfahren der Berechnung aber den Sprach- und Kulturwissenschaften sozusagen „gutgeschrieben“ werden. Gleiches gilt natürlich für die Studienabbrecher.

78 Mit der Anfang 2016 beschlossenen Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes sind aber durch die Einführung einer Studierendenverlaufsstatistik die Voraussetzungen dafür geschaffen worden, dass Studienabbruchquoten durch die amtliche Statistik in absehbarer Zeit vorgelegt werden können.

79 Als Bildungsausländer werden Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft und ausländischer Hochschulzugangsberechtigung verstanden, während es sich bei Bildungsinländern um Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft, aber deutscher Hochschulzugangsberechtigung handelt.

80 Vom DZHW wurden bislang differenzierte Studienabbruchquoten auf Basis der Absolventenjahrgänge 1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012 vorgelegt (s. dazu: Heublein et al., 2014).

81 Eine Ausnahme stellen Berechnungen zum Masterstudium dar. Obwohl es sich dabei um ein weiterführendes Studium handelt, wird dennoch bei denjenigen Studierenden, die ohne Masterabschluss die Hochschule verlassen, von Studienabbrechern gesprochen.

82 Für die Studienabbruchberechnungen im Masterstudium stellen Studierende im ersten Fachsemester des Masterstudiums die entsprechende Bezugsgruppe dar.

In der vorliegenden Berechnung des Studienabbruchs werden die Abbruchquoten differenziert nach Abschlussarten ermittelt. Dies betrifft den Bachelor- und Masterabschluss sowie das Staatsexamen. Allerdings können hinsichtlich der Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen, nur noch differenzierte Berechnungen vorgenommen werden. Eine Gesamtquote kann aufgrund der starken Veränderungen in Bezug auf die Studiengänge des Lehramts nicht ermittelt werden; auch die Vergleichbarkeit der Studienabbruchwerte für Studienanfänger im Lehramt unterschiedlicher Jahrgänge ist nur noch stark eingeschränkt gegeben.⁸³ Aufgrund noch fehlender statistischer Voraussetzungen konnten in die Berechnungen des Studienabbruchs sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium keine Studierenden in den entsprechenden Studiengängen, die zu einem Lehramt führen, einbezogen werden. Für alle ausgewiesenen Bachelor- und Masterquoten gilt, dass Lehramtsstudierende hier nicht vertreten sind. Des Weiteren wird auf Aussagen zum Diplom- und Magisterstudium verzichtet. Diese Abschlussart ist nur noch von peripherer Bedeutung; entsprechende Quoten könnten aufgrund der gravierenden Veränderung des Fächer- und Hochschulprofils des Diplomstudiums auch nicht mit den Werten aus vergangenen Berechnungen verglichen werden.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge des Bachelor- und Masterstudiums ist es nicht mehr möglich, eine Gesamtquote des Studienabbruchs über alle Abschlussarten auszuweisen.

Abb. 10.1
Bezugsgruppen der Studienabbruchberechnungen

	Absolventenjahrgang	einbezogene Studienanfängerjahrgänge	zentrale Studienanfängerjahrgänge
Studienabbruchberechnung 2002	1999	1986 - 1996	1992 - 1994
Studienabbruchberechnung 2005	2002	1989 - 1999	1995 - 1997
Studienabbruchberechnung 2006	2004	1991 - 2001	1997 - 1999
Studienabbruchberechnung 2008	2006	1993 - 2004	1999 - 2001
Studienabbruchberechnung 2010	2008	1993 - 2004	1999 - 2001
Studienabbruchberechnung 2012			
Bachelor	2010	2004 - 2009	2006 - 2007
Diplom/Magister	2010	1998 - 2007	2004 - 2006
Staatsexamen	2010	2000 - 2009	2004 - 2006
Studienabbruchberechnung 2014			
Bachelor	2012	2006 - 2011	2008-2009
Master	2012	2008 - 2012	2010
Diplom/Magister	2012	1999 - 2008	2006-2008
Staatsexamen	2012	2000 - 2011	2006-2008
Studienabbruchberechnung 2016			
Bachelor	2014	2003 - 2012	2010 - 2011
Master	2014	2008 - 2011	2012
Staatsexamen	2014	2000 - 2013	2007 - 2009

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

⁸³ Diese Veränderungen betreffen den zunehmenden Übergang von einstufigen Lehramtsstudiengängen zu zweistufigen Bachelor-Masterstudiengängen bzw. auch die Rückkehr von zweistufigen zu einstufigen Studiengängen, z. B. an den sächsischen Universitäten.

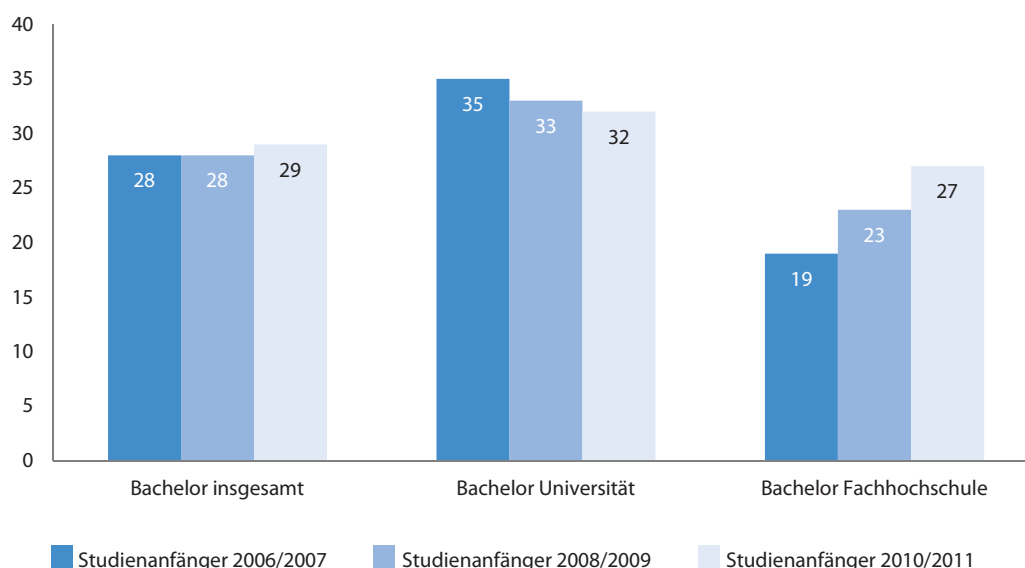
Die Ursache dafür sind die stark voneinander abweichenden Studiendauern. Die Absolventen 2014 im Bachelorstudium stammen aus anderen Studienanfängerjahrgängen als die Absolventen von Staatsexamensstudiengängen des gleichen Jahrgangs oder auch die betreffenden Absolventen eines Masterstudiums. Damit beziehen sich auch die Studienabbruchquoten der nach Abschlussarten unterschiedenen Studierendengruppen auf jeweils unterschiedliche Studienanfängerjahrgänge (Abb. 10.1). Die auf Basis des Absolventenjahrgangs 2014 berechneten Studienabbruchwerte für das Bachelorstudium gelten z. B. vor allem für die Studienanfängerjahrgänge 2010/2011, während in den Staatsexamensstudiengängen die Jahrgänge 2007 - 2009 die Bezugsgruppe darstellen. Die Studienabbruchquote im Masterstudium bezieht sich auf den Jahrgang 2012 der Studierenden im ersten Fachsemester.

10.2 Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender im Bachelorstudium

Für die deutschen Studienanfänger von 2010 und 2011 in einem Bachelorstudium liegt der Umfang des Studienabbruchs über alle Hochschularten und Fächergruppen bei 29% (Abb. 10.2). Dieses Ergebnis bedeutet: Von 100 Studienanfängern, die 2010 oder 2011 ein Studium aufgenommen haben, erreichen 29 keinen Abschluss. Damit verbleibt die Studienabbruchquote in etwa auf einem Niveau, das bereits in den beiden vorangegangenen Erhebungen auf Basis der Absolventenjahrgänge 2010 und 2012 für das Bachelorstudium ermittelt wurde. Im Vergleich zu den entsprechenden Studienanfängerjahrgängen 2006 und 2007 bzw. 2008 und 2009 lässt sich lediglich eine geringfügige Erhöhung der Abbruchquote um einen Prozentpunkt feststellen.

Diese Veränderung ist das Resultat von unterschiedlichen Entwicklungen an Universitäten und Fachhochschulen. Während sich an den Universitäten die Studienabbruchquote im Bachelorstudium von 35% (Studienanfänger 2006/2007) auf 33% (Studienanfänger 2008/2009) und dann nochmals um einen Prozentpunkt auf jetzt 32% verringerte, zeigt sich bei den Fachhoch-

Abb. 10.2
Entwicklung der Studienabbruchquoten für deutsche Studierende im Bachelorstudium nach Hochschulart*
 Bezugsgruppe Absolventen 2010, 2012 und 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

*Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

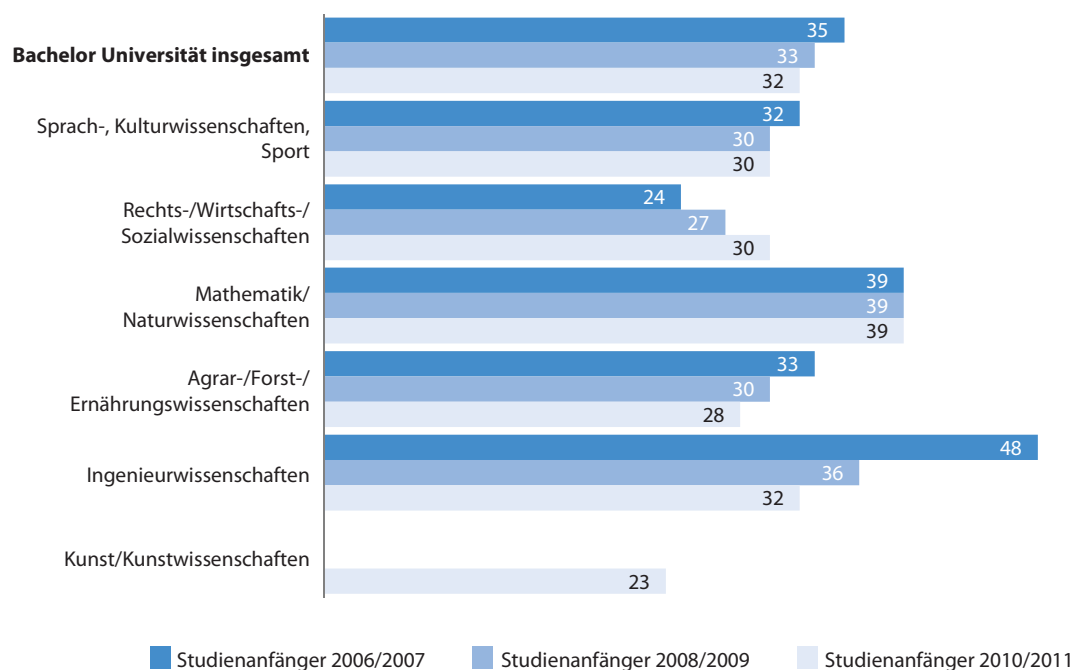
schulen eine Steigerung der Quote. Für die Studienanfänger von 2006 und 2007 hat sich ein Wert von 19%, für ihre Kommilitonen von 2008 und 2009 von 23% und jetzt für die Anfänger von 2010 und 2011 von 27% ergeben.

Der Anstieg an den Fachhochschulen ergibt sich zum einen aus zum Teil deutlichen Veränderungen der Studienabbruchwerte in verschiedenen Fächergruppen, zum anderen aber auch durch eine Erhöhung des Anteils der Studienanfänger in den vergleichsweise „abbruchintensiven“ Ingenieurwissenschaften und eine gleichzeitige Verringerung des Anteils der Studienanfänger in den relativ „abbrucharmen“ Wirtschaftswissenschaften an allen Studienanfängern von 2008 auf 2010. An den Universitäten haben sich zwar ähnliche Veränderungen in den Fächerprofilen der Studienanfängerjahrgänge ergeben, hier hat der höhere Anteil der Studienanfänger in Ingenieurwissenschaften allerdings keinen steigernden Einfluss auf die Studienabbruchquote im Bachelorstudium bewirkt, da in vielen Bereichen der universitären Ingenieurwissenschaften der Studienabbruch zurückgegangen ist.

10.2.1 Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen im Bachelorstudium an Universitäten

Der Umfang des Studienabbruchs in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten hat sich weiter verringert. Im Vergleich zu den Studienanfängern 2008/2009 ist die Abbruchquote der Jahrgänge 2010/2011 in dieser Fächergruppe von 36% auf 32% gesunken (Abb. 10.3). Dieser Rückgang hat sich vor allem im Studienbereich Maschinenbau vollzogen. Hier liegt der Abbruchwert jetzt bei 31%, nach 36% noch vor zwei Jahren (Abb. A10.2). Auch in anderen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen - Architektur und sonstigen Ingenieurwissenschaften - ist es zu einer deutlichen Re-

Abb. 10.3
Studienabbruchquoten deutscher Studierender in Bachelorstudiengängen an Universitäten nach Fächergruppen*
Bezugsgruppe Absolventen 2010, 2012 und 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

*Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

duktion des Studienabbruchs gekommen. Relativ gering ist der Rückgang der Abbruchwerte im Bauingenieurwesen ausgefallen. War für die Studienanfänger 2008/2009 eine Quote von 51% zu registrieren, so liegt diese für die Anfänger 2010/2011 jetzt bei 48%. Keine Verringerung des Studienabbruchs lässt sich in den Studiengängen der Elektrotechnik feststellen, hier ist es sogar zu einer Zunahme der Abbruchwerte gekommen. Konnte vor zwei Jahren ein Studienabbruch von 37% ausgewiesen werden, so sind es jetzt 45%.

Der Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften ist sehr stark durch Leistungsprobleme bestimmt. Vor allem ungenügende Studienvorbereitung und mangelhaftes Bewältigen der Studieneinstiegsphase trägt in dieser Fächergruppe zum Studienabbruch bei. Angesichts des Rückgangs der Studienabbruchquote, besonders in den Studiengängen des Maschinenbaus mit ihren hohen Studierendenzahlen, ist davon auszugehen, dass es den Hochschulen gelungen ist, den Leistungsproblemen zu Studienbeginn mit geeigneten Maßnahmen zu begegnen. Davon kündigen auch zahlreiche Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Qualitätspakt Lehre.⁸⁴ Eine Ausnahme stellt allerdings die Elektrotechnik dar. In diesem Studienbereich scheint es nach wie vor zu einer besonderen Kumulation von leistungsinduzierten Problemlagen zu kommen.

Dieser Befund gilt auch für einen Teil der Studienbereiche innerhalb der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften. Die Abbruchquote liegt hier unverändert bei 39%. Keine Fächergruppe im Bachelorstudium an den Universitäten verzeichnet einen höheren Studienabbruch. Hinter der Stagnation des Abbrecheranteils in dieser Fächergruppe steht allerdings eine disparate Entwicklung in einzelnen mathematischen und naturwissenschaftlichen Studienbereichen. Wie schon in der Vergangenheit setzt sich die Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften aus zwei unterschiedlichen Gruppen von Studienbereichen zusammen. Die erste Gruppe wird von den Bereichen Mathematik, Informatik, Chemie sowie Physik und Geowissenschaften gebildet. Für sie sind nach wie vor hohe Abbrecheranteile von über 40% kennzeichnend. Den höchsten Studienabbruch weist Mathematik mit 51% auf, gefolgt von Informatik (45%), Chemie (42%) sowie Physik und Geowissenschaften (40%). Diese Werte für die Studienabbrecher 2010/2011 entsprechen dabei im Wesentlichen den Werten der vorangegangenen Studienanfängerjahrgänge (Abb. A10.2). Zur zweiten Gruppe von Studienbereichen innerhalb dieser Fächergruppe zählen Biologie und Geographie. Ihre Abbruchquoten fallen vergleichsweise gering aus, sie sind sogar gesunken: In Biologie von 27% auf 22% und in Geographie von 24% auf 17%. So erfreulich diese Entwicklung sein dürfte, so kann doch nicht übersehen werden, dass in den meisten Studienbereichen der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften ein überdurchschnittlicher Studienabbruch besteht. Wie in den Ingenieurwissenschaften steht die Studienaufgabe in diesen Studiengängen häufig mit ungenügender Bewältigung der Leistungsanforderungen im Zusammenhang. Offensichtlich ist es hier nicht in gleicher Weise wie in den ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen gelungen, mehr Studienanfänger zu befähigen, mit den hohen Leistungsanforderungen zurechtzukommen.

In den Bachelorstudiengängen der Fächergruppe Sprach-, Kulturwissenschaften und Sport erreichen wie schon in den vergangenen Jahren 30% der Studienanfänger keinen Abschluss. Dabei liegt der Umfang des Studienabbruchs im Studienbereich Sprach- und Kulturwissenschaften bei überdurchschnittlichen 37% und im Bereich Pädagogik bei unterdurchschnittlichen 17%. Vor allem in den Sprach- und Kulturwissenschaften sind die Ursachen des Studienabbruchs in ungenügender Studienmotivation, in fehlender Fach- und Berufsidentifikation zu suchen. Dies ist ei-

84 Zwei Drittel der in der Projektdatenbank zum Qualitätspakt Lehre verzeichneten Projekte betreffen Maßnahmen in den Ingenieurwissenschaften bzw. beziehen im Rahmen von Verbundprojekten ingenieurwissenschaftliche Studiengänge mit ein.

nerseits ein Problem unzureichenden Informationsverhaltens der Studienbewerber und, damit im Zusammenhang, falscher Studienerwartungen, aber andererseits dürfte es den Fakultäten auch noch zu wenig gelingen, ihren Studierenden entsprechend motivierende Identifikationsangebote und berufliche Möglichkeiten aufzuzeigen.

Auch in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften lässt sich eine Studienabbruchquote von 30% konstatieren. Im Vergleich zur letzten Berechnung hat sich damit die Quote um drei Prozentpunkte erhöht. Dies ist das Resultat einer Erhöhung des Abbrecheranteils im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften von 26% auf 30%. In den Sozialwissenschaften ist ebenfalls eine Quote von 30% zu verzeichnen.

In der Fächergruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften beläuft sich der Umfang des Studienabbruchs im Bachelorstudium auf 28%. Damit hat sich der Studienerfolg in den betreffenden Studienanfängerjahrgängen um zwei Prozentpunkte verbessert.

Erstmals kann für die Studienanfängerjahrgänge 2010/2011 im Bachelorstudium der Fächergruppe Kunst und Kunstwissenschaften eine Studienabbruchquote ausgewiesen werden. Sie beträgt unterdurchschnittliche 23%. Es ist davon auszugehen, dass die häufigen Studienzugangsprüfungen in den künstlerischen Studiengängen und die starke intrinsische Motivation der Studierenden zu diesem vergleichsweise niedrigen Studienabbruchwert beitragen.

10.2.2 Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen im Bachelorstudium an Fachhochschulen

In den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen haben sich die Studienabbruchwerte in einer Reihe von Fächergruppen denen an Universitäten angeglichen. Die im Vergleich niedrigere Gesamtquote ergibt sich vor allem aus dem differierenden Fächerprofil der Fachhochschulen. In den Ingenieurwissenschaften liegt der Umfang des Studienabbruchs an den Fachhochschulen sogar leicht über dem Wert der Universitäten. Die Quote beträgt 33% für die Studienanfängerjahrgänge 2010/2011 (Abb. 10.4), zwei Prozentpunkte über dem Wert für die vorangegangenen Jahrgänge. Am höchsten fällt dabei der Studienabbruch im Studienbereich Elektrotechnik aus. 42% der betreffenden Studienanfänger erreichen keinen Abschluss (Abb. A10.3). In Maschinenbau (32%) und im Bauingenieurwesen (33%) bricht etwa jeder dritte Studienanfänger sein Bachelorstudium vorzeitig ab, während in Architektur die Quote bei einem Viertel liegt (23%). Die sonstigen Ingenieurwissenschaften verzeichnen einen Studienabbrecheranteil von 29%, sechs Prozentpunkte höher als bei den Studienanfängern 2008/2009.

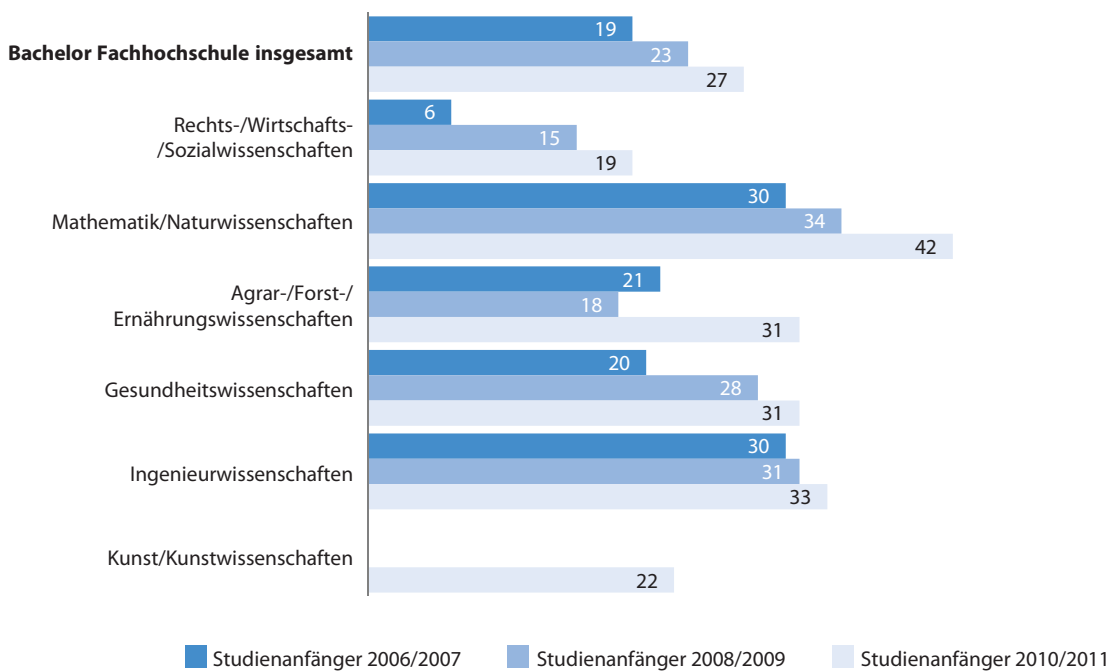
In der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften ist es zu einem deutlichen Anstieg des Studienabbruchs gekommen. Im Studienbereich Informatik, der diese Fächergruppe an den Fachhochschulen maßgeblich bestimmt, ist die Abbrecherrate um sieben Prozentpunkte auf 41% gestiegen. Dadurch hat sich auch die Abbruchquote der gesamten Fächergruppe erhöht, sie liegt derzeit bei 42%. Offensichtlich fällt es den Hochschulen angesichts gestiegener Studienanfängerzahlen gerade in dieser Fächergruppe schwerer, die Studienanfänger mit ihren häufigen Leistungsdefiziten bei Studieneinstieg (s. Kap. 7) zu einer erfolgreichen Bewältigung der hohen Anforderungen zu führen.

Ebenfalls angestiegen ist in den Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen die Abbruchquote in der noch relativ jungen, aber wachsenden Fächergruppe Gesundheitswissenschaften – von 28% auf 31%. Dies trifft ebenfalls auf die Fächergruppe Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften zu, hier fällt der Anstieg noch deutlicher aus – von 18% auf 31%.

Am niedrigsten fällt an den Fachhochschulen nach wie vor die Bilanz in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschaftswissenschaften und Sozialwesen aus. Allerdings ist die Abbruchquote um vier

Prozentpunkte gestiegen, so dass mittlerweile 19% der Studienanfänger im Bachelorstudium keinen akademischen Abschluss schaffen. Der Anstieg dürfte sich in erster Linie durch eine Erhöhung der Abbruchquote im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften auf 21% ergeben. Disparat fällt die Situation in den anderen beiden Studienbereichen aus. Während in der an den Fachhochschulen noch jungen Disziplin der Rechtswissenschaften 37% Studienabbruch zu konstatieren ist, eine Erhöhung um zehn Prozentpunkte im Vergleich zur letzten Berechnung, sind es in den Sozialwissenschaften nur 9%.

Abb. 10.4
Studienabbruchquoten deutscher Studierender in Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen nach Fächergruppen
 Bezugsgruppe Absolventen 2010, 2012 und 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

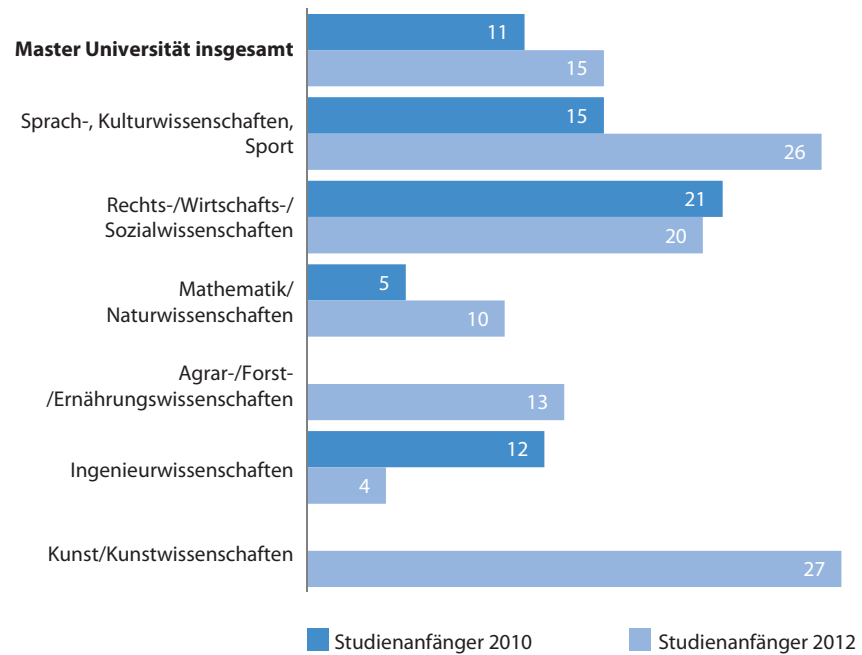
10.3 Die Studienabbruchquoten deutscher Studierender in den Masterstudiengängen an den Universitäten und Fachhochschulen

In der vorliegenden Untersuchung können erneut Abbruchquoten für das Masterstudium berechnet werden. Allerdings konnten bei den Berechnungen für das Masterstudium an Universitäten die Studienanfänger und Absolventen, die ein Lehramt anstreben, nicht berücksichtigt werden. Bei allen entsprechenden universitären Werte bleiben die Lehramtsstudiengänge aufgrund der hier noch unzureichenden statistischen Grundlagen ausgeschlossen.

An den Universitäten liegt der Umfang des Studienabbruchs im Masterstudium bei 15%. Das bedeutet: Von einhundert Studierenden, die nach Abschluss eines Bachelorstudiums ein Masterstudium im Jahr 2012 aufgenommen haben, verlassen fünfzehn die Hochschule, ohne dieses Studium abzuschließen (Abb. 10.5). Die Abbruchquote in den Masterstudiengängen an den Universitäten fällt damit nach wie vor deutlich niedriger aus als die entsprechende Bachelorquote. Allerdings hat sich dieser Wert im Vergleich zu den Studienanfängern 2010 um vier Prozentpunkte erhöht. Aussagen zu den Gründen für diesen Anstieg des Studienabbruchs lassen sich nicht

machen, es gibt noch keine belastbaren Erkenntnisse zu den Ursachen der Studienaufgabe im Masterstudium. Mit Sicherheit ist davon auszugehen, dass die stark gestiegenen Studienanfängerzahlen dabei von Bedeutung sind.

Abb. 10.5
Studienabbruchquoten deutscher Studierender in Masterstudiengängen an Universitäten nach Fächergruppen*
 Bezugsgruppe Absolventen 2012 und 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

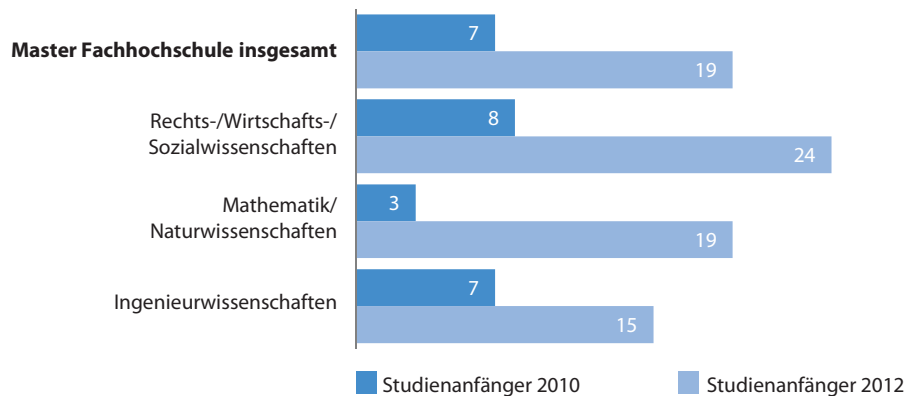
*Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

Dieser Befund eines erhöhten Studienabbruchs zeigt sich auch in wichtigen Fächergruppen. Insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften ist der Studienabbruch gestiegen. Mittlerweile bricht jeder vierte Studienanfänger in dieser Fächergruppe sein Masterstudium ab (26%), bei der letzten Berechnung betrug dieser Wert noch 15%. Eine Verdopplung der Studienaufgabe von 5% auf immer noch unterdurchschnittliche 10% ist in Mathematik und Naturwissenschaften zu verzeichnen. Dagegen sind die Studienabbruchquoten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften fast unverändert geblieben (21%) sowie in den Ingenieurwissenschaften sogar von 12% auf 4% zurückgegangen. Zum ersten Mal können Studienabbruchwerte im Masterstudium an Universitäten für die Fächergruppen Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaften ausgewiesen werden. Während sie in den agrarwissenschaftlichen Masterstudiengängen unterdurchschnittliche 13% betragen, liegen sie im künstlerischen und kunstwissenschaftlichen Studium bei überdurchschnittlichen 27%.

Noch deutlicher als an den Universitäten hat sich der Abbrecheranteil im Masterstudium an den Fachhochschulen erhöht. Hier beläuft sich die Abbruchquote in den Masterstudiengängen für den Studienanfängerjahrgang 2012 auf 19%, zwölf Prozentpunkte über den Wert für die Jahrgang 2010 (Abb. 10.6). Zur Ermittlung der Ursachen für diese Entwicklung fehlt es genauso wie für die universitären Veränderungen an fundierten Analysen.

Abb. 10.6

Studienabbruchquoten deutscher Studierender in Masterstudiengängen an Fachhochschulen nach Fächergruppen
 Bezugsgruppe Absolventen 2012 und 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist es dabei zu einer Erhöhung von 8% auf 24% gekommen. Ähnliche Steigerung finden sich in Mathematik und Naturwissenschaften, 3% auf 19%, sowie in den Ingenieurwissenschaften, von 7% auf 15%.

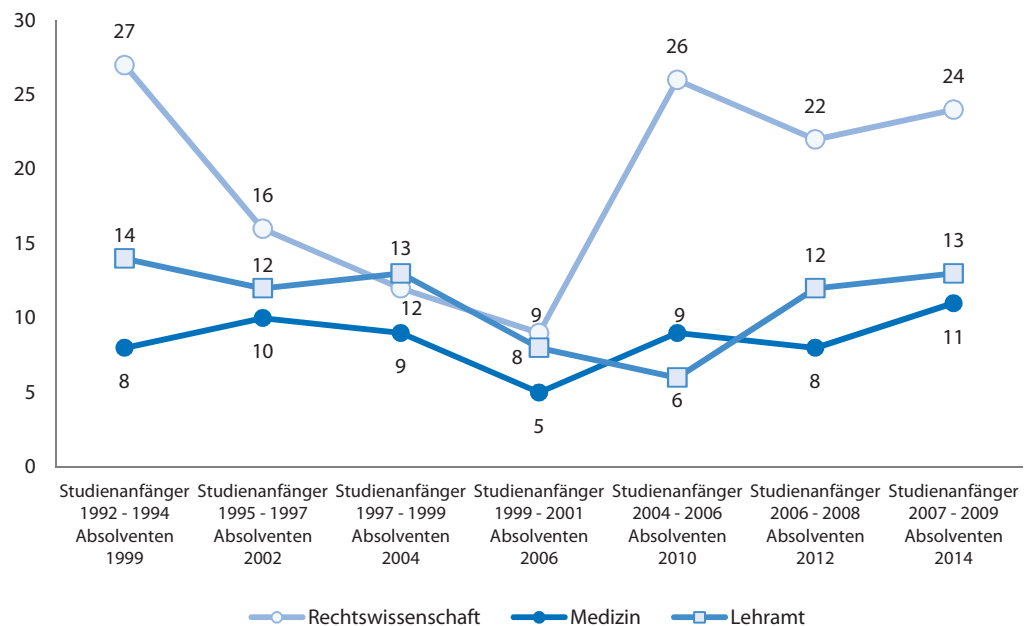
10.4 Der Studienabbruch deutscher Studierender in den Studiengängen des Staatsexamens

Die Staatsexamensstudiengänge sowohl in Medizin als auch in Lehramt zeichnen sich nach wie vor durch einen vergleichsweise geringen Studienabbruch aus. Die Abbruchrate in Medizin für die Studienanfängerjahrgänge 2007 und 2008 liegt bei 11 Prozent (Abb. 10.7). Dies unterscheidet sich nicht wesentlich von den vorangegangenen Jahrgängen, seit Anfang der 1990er Jahren bewegt sich der Studienabbruch im Medizinstudium zwischen 5% und 10%. Der hohe Numerus clausus, die starke intrinsische Motivation der Studierenden, ein klares Berufsbild sowie günstige berufliche Aussichten führen zum anhaltend hohen Studienerfolg in dieser Fachrichtung.

Einen ähnlich niedrigen Studienabbruch weisen auch die Lehramtsstudiengänge auf, die mit dem Staatsexamen abgeschlossen werden. Die Abbruchquote beträgt, fast unverändert zu den letzten Berechnungen, 13%. Allerdings sind Vergleiche über mehrere Studienanfängerjahrgänge hier nur beschränkt möglich. Die Aussagen zum Studienabbruch beziehen sich ausschließlich auf einstufige Lehramtsausbildung, deren quantitative Basis sich in den letzten Jahren durch den Übergang zum Bachelor-Masterstudium in vielen Bundesländern, den Verbleib bei der einstufigen Ausbildung bzw. die Rückkehr zu dieser Studienform in anderen Bundesländern veränderte. Diese Entwicklungen im Lehramt sind auch die Ursache dafür, weshalb keine Gesamtquote zu den Studiengängen des Staatsexamens ausgewiesen werden kann.

In den Rechtswissenschaften verbleibt der Abbrecheranteil mit 24% auf einem vergleichsweise hohen Niveau, er entspricht in etwa den Werten der letzten Jahre. Bei der Exmatrikulationsentscheidung in den Rechtswissenschaften spielen motivationale Aspekte eine besondere Rolle. Nachlassendes Fachinteresse und das Streben nach beruflicher Betätigung stellt für viele Studienabbrecher den ausschlaggebenden Grund dar, das Jurastudium aufzugeben.

Abb. 10.7
Entwicklung der Studienabbruchquoten deutscher Studierender in den Staatsexamensstudiengängen nach Fächergruppen
 Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

10.5 Die Studienabbruchquoten bei ausländischen Studierenden

10.5.1 Die Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern

Die Studienabbruchquote der Bildungsausländer,⁸⁵ d. h. der ausländischen Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer ausländischen Schule erworben haben und erst für das Studium nach Deutschland kommen, verbleibt im Bachelorstudium auf dem Niveau der vorangegangenen Studienanfängerjahrgänge. Wie bei den letzten Berechnungen zu den Absolventen 2012 beträgt der Abbrecheranteil jetzt 41% (Abb. 10.8). Damit setzt sich bei den Bildungsausländern die positive Entwicklung, die von den Studienanfängerjahrgängen 2006/2007 auf 2008/2009 zu konstatieren war, vorerst nicht fort. Nach wie vor erreicht der Abbruch bei den Bildungsausländern im Bachelorstudium einen Wert, der die entsprechende Abbruchrate bei den deutschen Studierenden deutlich übersteigt. Die höchsten Abbruchquoten von Bildungsausländern, die 2010/2011 ein Bachelorstudium aufgenommen haben, lassen sich bei den Studienanfängern aus Westeuropa mit 51% und Lateinamerika mit 43% beobachten. Allerdings hat sich für diese beiden Herkunftsregionen der Studienabbruch wahrnehmbar verringert. Ein Anstieg ist dagegen für Studierende aus Ostasien, von 19% auf 32%, festzustellen. Kaum Veränderungen lassen sich für Bachelor-Studierende aus Osteuropa (38%), Afrika (40%) und den weiteren asiatischen Ländern (32%) beobachten.

⁸⁵ Diese Studienabbruchquote für Bildungsausländer bezieht ausschließlich auf den Studienerfolg an einer Hochschule in Deutschland. Bildungsausländer, die von einer deutschen Hochschule an einer Hochschule im Ausland, z.B. in ihrem Heimatland, wechseln, werden als Studienabbruch gewertet, auch wenn sie an der neuen Hochschule erfolgreich einen Abschluss erwerben.

Abb. 10.8
Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern in Bachelorstudiengängen nach ausgewählten
Herkunftsregionen*
 Angaben in Prozent

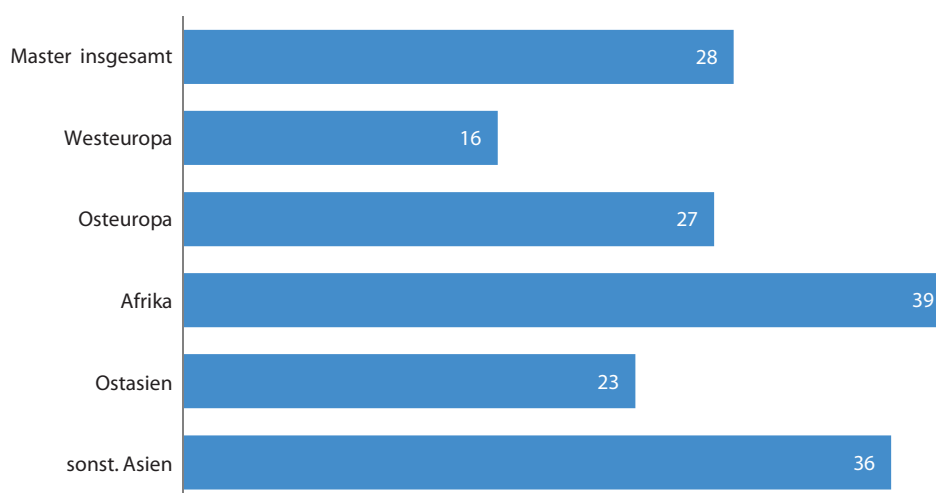
	Absolventen 2010 Stanf 2006/07	Absolventen 2012 Stanf 2008/09	Absolventen 2014 Stanf 2010/11
Bachelor insgesamt	46	41	41
Westeuropa	61	55	51
Osteuropa	44	37	38
Afrika	68	41	40
Ostasien	25	19	32
sonst. Asien	47	30	32
Lateinamerika	58	59	43

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

* Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

Wie bei den deutschen Studierenden, so liegt auch bei den Bildungsausländern die Abbrecherquote im Masterstudium unter der entsprechenden Quote, die für das Bachelorstudium zu verzeichnen ist. Allerdings hat sich dieser Wert für die Studienanfänger 2012 im Vergleich zu ihren Kommilitonen des Jahrgangs 2010 deutlich erhöht. Konnte bei der letzten Berechnung für Bildungsausländer im Masterstudium noch ein Abbrecheranteil von 9% ausgewiesen werden, so liegt diese Quote jetzt bei 28% (Abb. 10.9). Zwischen den Herkunftsregionen kommt es dabei zu beträchtlichen Differenzen. Die niedrigste Quote verzeichnen die Masterstudierenden aus Westeuropa (16%), die höchste dagegen die Studierenden aus Afrika (39%) und aus asiatischen Ländern außerhalb Ostasiens (36%). Für die Masterstudierenden aus Ostasien lässt sich ein Abbrecheranteil von 23% und für ihre Kommilitonen aus Osteuropa von 27% feststellen.

Abb. 10.9
Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern in Masterstudiengängen nach ausgewählten
Herkunftsregionen*
 Bezugsgruppe Absolventen 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

* Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

10.5.2 Die Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern

Auch die Studienabbruchquoten der Bildungsinländer, d. h. für jene Studierenden, die eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen, aber – im Unterschied zu Bildungsausländern – ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer deutschen Schule erworben haben, verbleiben im Bachelorstudium auf einem vergleichsweise hohen Niveau. Die Quote beträgt für die Studienanfänger 2010/2011 insgesamt 43%, das entspricht in etwa den Werten für die vorangegangenen Jahrgänge (Abb. 10.10). Bildungsinländer mit westeuropäischer Staatsbürgerschaft weisen den niedrigsten Abbruchwert auf. Mit 36% liegt der Umfang des Studienabbruchs deutlich unter den Werten für osteuropäische (44%) und asiatische Bildungsinländer (45%).

Abb. 10.10
Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern in Bachelorstudiengängen nach ausgewählten Herkunftsregionen*
Angaben in Prozent

	Absolventen 2010 Stanf 2006/07	Absolventen 2012 Stanf 2008/09	Absolventen 2014 Stanf 2010/11
Bachelor insgesamt	42	41	43
Westeuropa	32	33	36
Osteuropa	43	42	44
Asien	43	39	45

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

*Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

Überdurchschnittlich hoch fällt auch der Studienabbruch bei Bildungsinländern im Masterstudium aus. Der entsprechende Wert für die Studienanfänger 2012 beträgt 31% (Abb. 10.11). Zwischen den verschiedenen Studierendengruppen gibt es dabei nur geringe Unterschiede. Für Masterstudierende mit westeuropäischer Staatsbürgerschaft beträgt dieser Wert 33%, bei den osteuropäischen Studierenden 30% und bei den ostasiatischen Studierenden 28%.

Abb. 10.11
Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern in Masterstudiengängen nach ausgewählten Herkunftsregionen*
Bezugsgruppe Absolventen 2014, Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

*Ohne Bachelor-Studiengänge, die zu einem Lehramtsabschluss führen.

10.6 Methodisches Vorgehen bei der Berechnung von Studienabbruchquoten

Die hier vorgelegten Studienabbruchquoten sind mit einem Verfahren berechnet, das vom DZHW bzw. vom HIS-Institut für Hochschulforschung entwickelt wurde. Dieses Verfahren basiert auf einen Kohortenvergleich eines Absolventenjahrgangs mit allen korrespondierenden Studienanfängerjahrgängen.⁸⁶ Als Studienabbrecher gelten dabei ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Alle diejenigen, die sich ohne Abschluss aus einem Zweitstudium in Form von Aufbau-, Zusatz- oder Ergänzungsstudien, exmatrikulieren, verfügen schon über einen ersten Hochschulabschluss und sind nicht als Studienabbrecher anzusehen. Sie haben das Hochschulsystem schon einmal erfolgreich durchlaufen. Auch Studienunterbrecher, d. h. Studierende, die ihr Studium nur für einen bestimmten Zeitraum aufgeben und nach dessen Ablauf wieder aufnehmen, sind keine Studienabbrecher. Als Ausnahme sind jene Studierende anzusehen, die ohne Abschluss ein Masterstudium verlassen. Sie stellen zwar eigentlich keine Studienabbrecher dar, da sie schon über einen ersten Hochschulabschluss in Form des Bachelors verfügen, aber aufgrund der Bedeutung des Masterstudiums wird auch hier der Umfang des Misserfolgs bestimmt. Für die Berechnung des Studienabbruchs im Masterstudium werden ausschließlich jene Studiengänge berücksichtigt, die zwingend einen Bachelorabschluss voraussetzen. Es handelt sich dabei um konsekutive Studiengänge bzw. um all jene nicht-konsekutiven Studiengänge, die keine Weiterbildungsstudiengänge sind.

Dieser Bestimmung des Studienabbruchs entsprechend ist die Studienabbruchquote der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, die entweder ein Erst- oder ein Masterstudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen.

Bei der vorliegenden Berechnung werden die Studienabbruchquoten unter Bezugnahme auf die Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2014 berechnet. Entsprechend der Definition der Studienabbrecher werden alle Absolventen eines Bachelor-, Diplom-, Magister- und Staatsexamenstudiums sowie der relevanten Masterstudiengänge einbezogen, unabhängig davon, ob ein endgültiger Hochschulabgang zeitgleich vollzogen wird. D. h. es wird nicht berücksichtigt, ob die Absolventen nach Studienabschluss in der Hochschule verbleiben und dort ein weiteres Studium aufnehmen, z. B. in Form eines Promotionsstudiums. Die Prüfungsdaten werden mit Angaben zu den Hochschulsestern versehen. Anhand dieses Merkmals wird eine Zuordnung des Jahres der Erstimmatrikulation vorgenommen. Bei einem Anteil von ca. 10% der Absolventen fehlen die Angaben zum Hochschulsester (bzw. Fachsemester im Falle des Masterstudiums). Bereits in den vorangegangenen Analysen war ein Datenverlust in ähnlicher Größenordnung zu konstatieren. Angesichts des vergleichsweise geringen Umfangs dieses Anteils kann aber davon ausgegangen werden, dass die betreffenden Absolventen den Studienanfängerjahren proportional den Anteilen von Absolventen mit Angabe zum Hochschulsester (bzw. Fachsemester) zugeordnet werden können. Ausgeschlossen wurden die Verwaltungsfachhochschulen, die Hochschulen der Bundeswehr und die Fernuniversität Hagen. Für die Studierenden an diesen Hochschulen gelten besondere Studienbedingungen, die sich auf den Studienerfolg bzw. auf den Studienabbruch auswirken.

Der Absolventenjahrgang 2014 ist der Ausgangspunkt für die aktuelle Berechnung der Studienabbruchquoten. Aus diesem ist es aber nicht möglich, direkt eine Erfolgs- oder Abbruchquote abzulesen. Die Berechnung der Studienabbruchquote erfolgt beim DZHW-Verfahren über den Kohortenvergleich eines Absolventen- mit dem korrespondierenden Studienanfängerjahrgang. Für das Masterstudium werden, im Unterschied zu den anderen Studienformen, dabei die Stu-

⁸⁶ Eine Darstellung weiterer möglicher Berechnungsverfahren sowie eine umfangreichere Beschreibung des DZHW-Verfahrens sind enthalten in Heublein et al. (2012, S. 51ff.).

dierenden im ersten Fachsemester als korrespondierende Studienanfänger bestimmt. Da aber die Absolventen eines Jahres aus verschiedenen Studienanfängerjahrgängen stammen, wird der ausgewählte Absolventenjahrgang nicht nur mit einem, sondern mit allen relevanten Studienanfängerjahrgängen ins Verhältnis gesetzt. Dazu braucht es der „Neu-Erstellung“ eines entsprechenden korrespondierenden Studienanfängerjahrgangs, in dem alle in Frage kommenden Studienanfängerjahrgänge mit dem Gewicht eingehen, der ihrem jeweiligen Anteil an den betrachteten Absolventen eines Jahres entspricht. Dies erfolgt sowohl getrennt für alle nach Abschlussart unterschiedenen Studierendengruppen als auch differenziert nach deutsche Studierende, Bildungsausländer und Bildungsinländer.

Da die Absolventen eines Prüfungsjahres nicht nur aus verschiedenen Studienanfängerjahrgängen stammen, sondern sich deren Studienanfängerzahlen jährlich ändern und darüber hinaus auch die Studienzeiten Veränderungen unterliegen, ist die Einbeziehung bestimmter Korrekturfaktoren und damit weiterer Berechnungsschritte erforderlich. Dazu gehören:

- ▶ Anpassung der Absolventenzahlen an jährlich steigende oder sinkende Studienanfängerzahlen;
- ▶ Anpassung der Absolventenzahlen an die sich verändernden Studienzeiten;
- ▶ Reduzierung der Studienanfängerzahlen um den Anteil an Doppelseinschreibungen und um die Zahl der „Studienanfänger“, die sich eigentlich bereits in einem Zweitstudium immatrikulieren;
- ▶ rechnerische Rückführung der Absolventen auf die Hochschulart, Abschlussart, Fächergruppe und den Studienbereich, in der bzw. in dem sie bei Studienbeginn immatrikuliert waren.

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1974).** Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. München: Kindler.
- Bean, J. P., & Metzner B. S. (1985).** A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research* 55, 485-540.
- Becker, R., Haunberger, S., & Schubert, F. (2010).** Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42 (4), 292-310.
- Berning, E., & Schindler, G. (1997).** Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung* 4, 417-426.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008).** Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 406-429.
- Blüthmann, I., Thiel, F., & Wolfram, C. (2011).** Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen? *Die Hochschule*, 1, 110-126.
- Boudon, R. (1974).** Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006).** Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38, 121-131.
- Büchler, T. (2012).** Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. Arbeitspapier 249. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2015).** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996).** Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Research. Boulder, Colorado: Westview Press, 1-63.
- Esser, H. (1999).** Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Fellenberg, F., & Hannover, B. (2006).** Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik* 20, 381-399.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2004).** Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. *Soziologie* 33, 47-65.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015a).** Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbe-

- reichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. (Forum Hochschule 3/2015). Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J., & Schreiber, J. (2015b).** Erfahrungen von Studienabbrechern. Befunde aus Interviews mit deutschen Studienabrecherinnen und Studienabbrechern (unveröffentlichter Projektbericht).
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010).** Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. (Forum Hochschule 2/2010). Hannover: HIS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2012).** Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2010. (Forum Hochschule 3/2012). Hannover: HIS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014).** Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. (Forum Hochschule 4/2014). Hannover: DZHW.
- Krieger, A. (2011).** Determinanten des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich orientierten Studiengängen. Eine vergleichende Bedingungsanalyse. Mainz: Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra Artium.
- Kristen, C. (1999).** Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5, 1-67.
- Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A. (2011).** Bildungsententionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang. (Forum Hochschule 14/2011). Hannover: HIS.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., & Netz, N. (2013).** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin: BMBF.
- Quast, H., Scheller, P., & Lörz, M. (2014).** Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 9/2014). Hannover: DZHW.
- Rech, J. (2012).** Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004).** Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 130, 261-288.
- Scheller, P., Isleib, S., & Sommer, D. (2013).** Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. (Forum Hochschule 6/2013). Hannover: HIS.

- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007).** Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, 127-140.
- Schindler, S. (2014).** Wege zur Studienberechtigung - Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, H., & Franke, B. (2014).** Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor uns ein halbes Jahr nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 6/2012). Hannover: DZHW.
- Spady, W. G. (1970).** Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange* 1, 64-85.
- Statistisches Bundesamt (2014).** Prüfungen an Hochschulen. Fachserie: 11, Bildung und Kultur, Reihe 4, Hochschulen. 4.2, , Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (2015).** Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie: 11, Bildung und Kultur, Reihe 4, Hochschulen. 3.1. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stocké, V. (2008).** Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl. Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 552-553). Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Tinto, V. (1975).** Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.
- Troche, S. J., Mosimann, M. & Rammsayer, T. H. (2014).** Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 36, 30-45.
- Troltsch, K., Gerhards, C., Mohr, S. (2012).** Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes. *BIBB Report* 19/12.

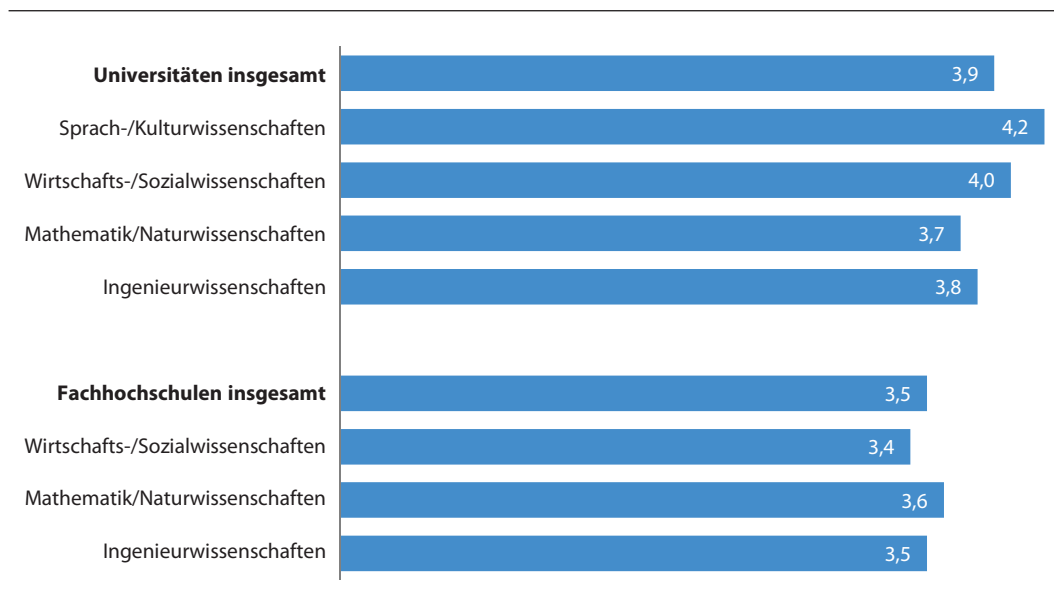
Anhang

Abb. A4.1
Gründe des Studienabbruchs in den Bachelorstudiengängen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Abbruchgründe	Rolle am Abbruch		Entscheidender Abbruchgrund	
	Bachelor	Staatsexamen	Bachelor	Staatsexamen
Leistungsprobleme	81	82	28	36
zu viel Studien- und Prüfungsstoff	52	49	2	2
Studienanforderungen waren zu hoch	45	49	5	4
habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft	33	36	2	3
war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen	34	35	2	2
Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach	48	45	4	4
endgültig nicht bestandene Prüfungen	26	38	10	18
konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen	26	31	2	3
mangelnde Studienmotivation	74	67	20	15
falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium	61	58	9	8
Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht	24	16	3	3
nachgelassenes Interesse am Fach	39	33	5	3
schlechte Arbeitsmarktchancen in meinem Fach	20	6	2	1
Wissenschaft liegt mir nicht	18	11	1	0
persönliche Gründe	38	36	10	10
fühlte mich im Studium diskriminiert	2	3	0	1
fühlte mich am Studienort nicht wohl	26	26	2	3
Krankheit/psychische Probleme	18	17	7	7
finanzielle Situation	34	40	8	13
finanzielle Engpässe	28	32	5	6
Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinbaren	19	27	3	6
praktische Tätigkeit	79	63	18	11
fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiums	56	33	5	3
Wunsch nach praktischer Tätigkeit	69	51	11	8
will schnellstmöglich Geld verdienen	32	30	1	1
familiäre Situation	12	16	3	4
Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren	3	5	1	1
Schwangerschaft	1	3	0	1
familiäre Gründe	11	14	2	3
berufliche Alternative	25	23	7	5
Angebot eines finanziell oder fachlich attraktiven Arbeitsplatzes	20	18	4	3
ursprünglich angestrebten Ausbildungs- bzw. Studienplatz erhalten	10	10	3	3
Studienbedingungen	65	53	6	4
überfüllte Lehrveranstaltungen	26	17	1	1
gewünschte Lehrveranstaltungen nicht erhalten	19	13	1	1
mangelhafte Organisation des Studiums	32	25	2	2
mangelhafte Didaktik der Lehrveranstaltungen	22	20	1	0
ungenügende Betreuung durch Dozenten	33	28	0	1
Anonymität in der Hochschule	33	15	1	0
Studienorganisation	38	39	1	1
Studium war zu verschult	27	27	1	1
fehlende Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten	24	24	1	0

DZHW-Studienabbruchstudie Baden-Württemberg 2016

Abb. A4.2
Durchschnittliche Fachstudiendauer im Bachelorstudium bis zum Studienabbruch nach Hochschulart und ausgewählten Fächergruppen
 Mittelwerte der Fachsemester



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A4.3
Fachstudiendauer im Bachelorstudium bis zum Studienabbruch an Universitäten und Fachhochschulen nach ausgewählten Fächergruppen
 Angaben in Prozent

Fächergruppen	Fachsemester					
	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11 und mehr
Universitäten insgesamt	46	27	13	8	3	3
Sprach-/Kulturwissenschaften	46	25	12	8	4	5
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	47	25	14	8	3	3
Mathematik/Naturwissenschaften	47	28	13	8	2	2
Ingenieurwissenschaften	46	29	15	4	3	3
Fachhochschulen insgesamt	47	33	10	5	3	2
Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	52	28	9	5	3	3
Mathematik/Naturwissenschaften	42	38	11	4	2	3
Ingenieurwissenschaften	46	34	10	6	2	2

DZHW-Befragung von Beratungseinrichtungen 2016

Abb. A4.4
Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Fachsemester	Insgesamt		Universitäten							
			Sprach-/ Kulturwiss.		Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss
1. Semester	33	11	29	12	35	14	31	9	34	10
2. Semester	29	36	31	33	25	34	32	36	26	40
3. Semester	17	10	13	9	22	9	18	10	20	13
4. Semester	8	19	11	19	6	19	9	21	8	15
5. Semester	4	6	4	6	4	6	3	7	4	5
6. Semester und später	9	18	12	20	8	18	7	17	8	17
Abbruch nicht in Erwägung gezogen	7		5		11		5		8	

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A4.5
**Zeitpunkte der Studienabbruchentscheidung im Bachelorstudium nach ausgewählten Fächergruppen an
 Fachhochschulen**
 Angaben in Prozent

Fachsemester	Insgesamt		Fachhochschulen					
			Wirtschafts-/ Sozialwiss.		Mathematik/ Naturwiss.		Ingenieurwiss.	
	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss	Erster Gedanke	Fester Entschluss
1. Semester	33	13	40	18	30	10	30	11
2. Semester	32	35	28	33	36	35	33	38
3. Semester	19	14	14	14	19	15	22	12
4. Semester	8	19	10	15	6	22	7	20
5. Semester	3	7	3	8	5	8	3	6
6. Semester und später	5	12	5	12	4	10	5	13
Abbruch nicht in Erwägung gezogen	14		12		16		16	

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A5.1

Logistisches Regressionsmodell zur Vorhersage des Besuchs eines Gymnasiums (abhängige Variable, Gymnasium=1) durch vorhochschulische Faktoren, average marginal effects (AME)

	Modell 1
Geschlecht Mann, Ref. Frau	-0.08***
Alter	-0.01***
Bildungsherkunft	
ein Elternteil Akademiker, Ref. keiner Akademiker	0.12***
zwei Elternteile Akademiker, Ref. keiner Akademiker	0.22***
Pseudo-R² (McFadden)	0.05
Fallzahl	3949

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Anmerkungen:

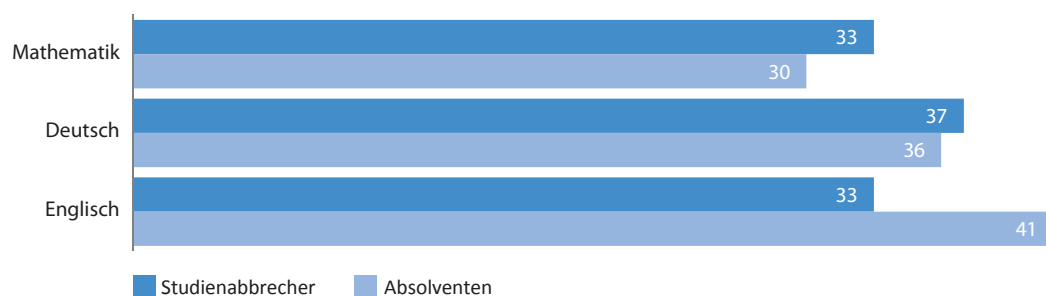
Signifikanzniveau: * auf dem 5%-Niveau signifikant, ** auf dem 1%-Niveau signifikant, *** auf dem 0,1%-Niveau signifikant

Ref. = Referenzkategorie

Abb. A5.2

Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern und Absolventen

Angaben in Prozent



DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A5.3
Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern und Absolventen nach Abschlussart
 Angaben in Prozent

Gewählte Leistungskurse	Bachelor		Staatsexamen	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Mathematik	32	32	33	25
Deutsch	35	35	50	39
Englisch	34	41	35	41

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A5.4
Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern und Absolventen nach Hochschulart
 Angaben in Prozent

Gewählte Leistungskurse	Universität		Fachhochschule	
	Studienabbrecher	Absolventen	Studienabbrecher	Absolventen
Mathematik	36	30	26	30
Deutsch	42	38	23	22
Englisch	37	44	21	23

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A5.5

Schulische Leistungskurse Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienabbrechern nach entscheidenden Abbruchgründen
Angaben in Prozent

entscheidender Abbruchgrund	Schulart					
	Leistungskurs Mathematik	kein Leistungskurs Mathematik	Leistungskurs Deutsch	kein Leistungskurs Deutsch	Leistungskurs Englisch	kein Leistungskurs Englisch
Leistungsprobleme	37	63	33	67	27	73
finanzielle Situation	30	70	37	63	23	77
praktische Tätigkeit	32	68	33	67	41	59
Studienorganisation	*	*	*	*	*	*
mangelnde Studienmotivation	32	68	49	51	34	66
Studienbedingungen	(35)	(65)	(36)	(64)	(38)	(62)
familiäre Situation	(32)	(68)	(42)	(58)	(27)	(73)
persönliche Gründe	31	69	36	64	37	63
berufliche Alternative	33	67	40	60	45	55

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

() aufgrund geringer Fallzahl nur Tendenzaussagen

* aufgrund geringer Fallzahl keine Prozentanteile ausgewiesen

Abb. A6.1
Bildung von Motivgruppen der Studienfachwahl mittels Faktoranalysis
 Faktorladungen der in die Analyse einbezogenen Motive der Studienfachwahl

	intrinsische Motive	extrinsische Motive	soziale Motive	Rat von anderen
persönliche Begabung	0,628	-0,116	0,161	0,126
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	0,528	-0,135	0,372	0,029
wissenschaftliches Interesse	0,493	0,147	-0,289	0,098
Fachinteresse	0,754	-0,083	-0,006	-0,015
fester Berufswunsch	0,431	0,342	0,406	-0,027
keine bessere Idee	-0,597	-0,061	-0,243	0,236
keine Zulassung für das Wunschfach	-0,500	-0,018	0,064	0,133
gute Arbeitsmarktchancen	-0,005	0,859	-0,030	0,124
Aussicht auf ein hohes Einkommen	-0,045	0,895	-0,068	0,110
Streben nach einem angesehenen Beruf	-0,032	0,779	0,067	0,115
anderen Menschen helfen	0,112	-0,059	0,799	0,092
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	-0,016	0,055	0,853	0,074
Ratschläge von Eltern/Verwandten	-0,071	0,124	0,044	0,841
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	-0,028	0,063	0,057	0,861
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	-0,005	0,127	0,043	0,648

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

A6.2

Motive der Studienfachwahl bei Studienabbrechern und Absolventen nach besuchter Schulart

Angaben auf einer Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 5 = „unwichtig“, Pos. 1+2, in Prozent

Studienwahlmotive	Studienabbrecher		Absolventen	
	Gymnasium	andere Schulart	Gymnasium	andere Schulart
intrinsische Motive	67	74	80	83
persönliche Begabung	68	68	73	74
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	54	60	65	70
wissenschaftliches Interesse	51	55	47	53
Fachinteresse	82	83	89	86
fester Berufswunsch	38	47	40	48
keine bessere Idee	29	20	17	14
keine Zulassung für das Wunschfach	21	19	8	9
extrinsische Motive	52	61	35	41
gute Arbeitsmarktchancen	60	69	47	54
Aussicht auf ein hohes Einkommen	53	61	37	41
Streben nach einem angesehenen Beruf	45	54	33	39
soziale Motive	34	33	47	47
anderen Menschen helfen	31	28	39	38
beruflich viel Umgang mit Menschen haben	37	33	49	47
Rat von anderen	14	11	8	8
Ratschläge von Eltern/Verwandten	23	16	17	13
Ratschläge von Freunden/Bekanntem	17	16	14	16
Empfehlungen von Studien- oder Berufsberatern	13	13	8	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

A7.1

Bildung von Problemgruppen der Bewältigung des Studieneinstiegs mittels Faktoranalyse

Faktorladungen der in die Analyse einbezogenen Aspekte der Bewältigung des Studieneinstiegs

Am Studienanfang ...	Überforderung durch Leistungsanforderungen am Studienanfang	enttäuschte Studienerwartungen und Orientierungslosigkeit am Studienanfang
... war ich vom fachlichen Niveau überfordert.	0,866	0,132
... konnte ich das Arbeitspensum gut bewältigen.	-0,853	-0,072
... war ich orientierungslos.	0,380	0,506
... war ich von den Studieninhalten enttäuscht.	-0,060	0,795
... fühlte ich mich von den Lehrenden gut betreut.	-0,178	-0,741

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A8.1**Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen**

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, in Prozent

	nicht erwerbstätig	ausschließlich während der Vorlesungszeit erwerbstätig	ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig	sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig
Studienabbrecher	38	5	15	42
Absolventen	18	9	11	62

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A8.2**Erwerbstätigkeit der Studienabbrecher und Absolventen nach Hochschulart**

Angaben auf folgender Skala 1 = „nein“, 2 = „ja, während der Vorlesungszeit“, 3 = „ja, aber nur in der vorlesungsfreien Zeit“ und 4 = „ja, sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit“, in Prozent

	nicht erwerbstätig	ausschließlich während der Vorlesungszeit erwerbstätig	ausschließlich in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig	sowohl in der Vorlesungszeit als auch in der vorlesungsfreien Zeit erwerbstätig
Universität				
Studienabbrecher	38	6	12	44
Absolventen	18	9	9	64
Fachhochschule				
Studienabbrecher	38	5	20	37
Absolventen	19	11	21	49

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.1
Studienabbruchquoten im Bachelorstudium nach Fächergruppen, ausgewählten Studienbereichen und Geschlecht*
 Angaben in %

	Insgesamt			Männer			Frauen		
	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11
Bachelor Insgesamt	28	28	29	31	32	33	25	24	23
Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport	35	30	27	39	37	36	34	27	24
Sprach-/Kulturwissenschaften	42	37	34	-	-	-	-	-	-
Pädagogik/Sport	20	15	19	-	-	-	-	-	-
Psychologie	-	14	3	-	-	-	-	-	-
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	12	20	23	16	23	26	9	18	20
Rechtswissenschaften	-	30	37	-	-	-	-	-	-
Wirtschaftswissenschaften	16	20	24	-	-	-	-	-	-
Sozialwissenschaften	-	18	18	-	-	-	-	-	-
Mathematik/Naturwissenschaften	37	37	38	36	38	40	39	37	33
Mathematik	54	47	43	-	-	-	-	-	-
Informatik	35	37	43	-	-	-	-	-	-
Physik/Geowissenschaften	41	41	40	-	-	-	-	-	-
Chemie	45	40	41	-	-	-	-	-	-
Biologie	26	30	23	-	-	-	-	-	-
Geographie	16	24	11	-	-	-	-	-	-
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	30	24	30	32	29	34	29	21	26
Ingenieurwissenschaften	36	33	32	36	34	34	33	29	27
Maschinenbau	38	33	32	-	-	-	-	-	-
Elektrotechnik	41	40	43	-	-	-	-	-	-
Bauingenieurwesen	41	40	39	-	-	-	-	-	-
Architektur	-	24	22	-	-	-	-	-	-
sonstige Ingenieurwissenschaften	-	27	27	-	-	-	-	-	-
Kunst/Kunstwissenschaft	-	-	16	-	-	18	-	-	15

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.2
Studienabbruchquoten im Bachelorstudium an Universitäten nach Fächergruppen, ausgewählten Studienbereichen und Geschlecht*
 Angaben in %

	Insgesamt			Männer			Frauen		
	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11
Bachelor Universität	35	33	32	38	36	36	32	30	28
Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport	32	30	30	36	37	38	31	28	26
Sprach-/Kulturwissenschaften	39	37	37	-	-	-	-	-	-
Pädagogik/Sport	19	15	17	-	-	-	-	-	-
Psychologie	-	11		-	-	-	-	-	-
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	24	27	30	27	29	32	21	26	27
Wirtschaftswissenschaften	27	26	30	-	-	-	-	-	-
Sozialwissenschaften	18	30	30	-	-	-	-	-	-
Mathematik/Naturwissenschaften	39	39	39	39	40	41	38	37	35
Mathematik	55	47	51	-	-	-	-	-	-
Informatik	47	43	45	-	-	-	-	-	-
Physik/Geowissenschaften	39	41	40	-	-	-	-	-	-
Chemie	43	41	42	-	-	-	-	-	-
Biologie	20	27	22	-	-	-	-	-	-
Geographie	13	24	17	-	-	-	-	-	-
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	33	30	28	38	34	36	30	28	21
Ingenieurwissenschaften	48	36	32	49	37	33	42	33	27
Maschinenbau	53	36	31	-	-	-	-	-	-
Elektrotechnik	53	37	45	-	-	-	-	-	-
Bauingenieurwesen	51	51	48	-	-	-	-	-	-
Architektur	-	28	19	-	-	-	-	-	-
sonstige Ingenieurwissenschaften	-	30	22	-	-	-	-	-	-
Kunst/Kunstwissenschaft	-	-	23	-	-	21	-	-	24

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW-Studienabbruchstudie 201

Abb. A10.3
Studienabbruchquoten im Bachelorstudium an Fachhochschulen nach Fächergruppen, ausgewählten Studienbereichen und Geschlecht
Angaben in %

	Insgesamt			Männer			Frauen		
	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11	Stanf 2006/07	Stanf 2008/09	Stanf 2010/11
Bachelor Fachhochschule	19	23	27	23	27	31	13	17	21
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissen- schaften	6	15	19	7	17	21	5	13	17
Rechtswissenschaften	-	27	37	-	-	-	-	-	-
Wirtschaftswissenschaften	11	16	21	-	-	-	-	-	-
Sozialwissenschaften	-	7	9	-	-	-	-	-	-
Mathematik/Naturwissenschaften	30	34	42	28	34	41	37	35	45
Informatik	27	34	41	-	-	-	-	-	-
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	21	18	31	21	24	32	20	14	30
Gesundheitswissenschaften	20	28	31	20	31	32	20	27	31
Ingenieurwissenschaften	30	31	33	31	32	34	28	26	27
Maschinenbau	32	31	32	-	-	-	-	-	-
Elektrotechnik	36	40	42	-	-	-	-	-	-
Bauingenieurwesen	36	33	33	-	-	-	-	-	-
Architektur	-	20	23	-	-	-	-	-	-
sonstige Ingenieurwissenschaften	-	23	29	-	-	-	-	-	-
Kunst/Kunstwissenschaft	-	-	22	-	-	23	-	-	21

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.4

Studienabbruchquoten im Masterstudium an Universitäten nach Fächergruppen und Geschlecht*

Angaben in %

	Insgesamt		Männer		Frauen	
	Stanf 2010	Stanf 2012	Stanf 2010	Stanf 2012	Stanf 2010	Stanf 2012
Master Universität	11	15	-	13	-	18
Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport	15	26	-	30	-	24
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	21	20	-	21	-	20
Mathematik/Naturwissenschaften	5	10	-	10	-	9
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	-	13	-	15	-	12
Ingenieurwissenschaften	12	4	-	1	-	10
Kunst/Kunstwissenschaften	-	27	-	36	-	23

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW-Studienabbruchstudie 2014

Abb. A10.5

Studienabbruchquoten im Masterstudium an Fachhochschulen nach Fächergruppen und Geschlecht

Angaben in %

	Insgesamt		Männer		Frauen	
	Stanf 2010	Stanf 2012	Stanf 2010	Stanf 2012	Stanf 2010	Stanf 2012
Master FH	7	19	-	19	-	20
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	8	24	-	27	-	22
Mathematik/Naturwissenschaften	3	19	-	20	-	18
Ingenieurwissenschaften	7	15	-	15	-	16

DZHW - Studienabbruchstudie 2014

Abb. A10.6
Studienabbruchquoten in Staatsexamensstudiengängen ausgewählter Studienbereiche nach
Geschlecht
 Angaben in %

	Stanf 1992-1994 (Absolventen 1999)	Stanf 1995-1997 (Absolventen 2002)	Stanf 1997-1999 (Absolventen 2004)	Stanf 1999-2001 (Absolventen 2006)	Stanf 2001-20031 (Absolventen 2008)	Stanf 2004-2006 (Absolventen 2010)	Stanf 2006-2008 (Absolventen 2012)
Jura	27	16	12	9	-	26	22
Männer	-	-	-	-	-	23	20
Frauen	-	-	-	-	-	29	23
Medizin	8	10	9	5	-	9	8
Männer	7	11	7	3	-	5	7
Frauen	8	12	8	6	-	10	9
Lehramt	14	12	13	8	-	6	12
Männer	19	19	20	8	-	12	20
Frauen	12	9	10	8	-	4	9

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A 10.7

Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern im Bachelorstudium nach ausgewählten Herkunftsregionen und -ländern*

Bezugsgruppe Absolventen 2010, 2012 und 2014; Angaben in %

	Stanf 2006/2007	Stanf 2008/2009			Stanf 2010/2011		
		insgesamt	Männer	Frauen	insgesamt	Männer	Frauen
Bachelor insgesamt	46	41	47	36	41	44	38
Westeuropa	61	55	55	55	51	52	49
Frankreich	-	59	-	-	49		
Österreich	-	27	-	-	29		
Osteuropa	44	37	48	32	38	52	30
Polen	-	49	-	-	41		
Russland	-	28	-	-	31		
Türkei	-	58	-	-	53		
Afrika	68	41	41	41	40	38	44
Kamerun	-	30	-	-	35		
Ostasien	25	19	25	15	32	26	37
China	-	16	-	-	28		
sonst. Asien	47	30	34	25	32	35	27
Lateinamerika	58	59	74	42	43	51	35

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.8
Studienabbruchquoten bei Bildungsausländern im Masterstudium nach ausgewählten
Herkunftsregionen*
 Bezugsgruppe Absolventen 2012 und 2014; Angaben in %

	Stanf 2010	Stanf 2012		
		insgesamt	Männer	Frauen
Master insgesamt	9	28	32	23
Westeuropa	-	16	16	17
Osteuropa	-	27	32	25
Afrika	-	39	39	38
Ostasien	-	23	29	18
sonst. Asien	-	36	39	28

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW -Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.9
Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern im Bachelorstudium nach ausgewählten
Herkunftsregionen und -ländern*
 Bezugsgruppe Absolventen 2010, 2012 und 2014; Angaben in %

	Stanf 2006/2007	Stanf 2008/2009			Stanf 2010/2011		
		insgesamt	Männer	Frauen	insgesamt	Männer	Frauen
Bachelor insgesamt	42	41	-	-	43	48	39
Westeuropa	33	33	-	-	36	40	31
Italien	-	35	-	-	38	-	-
Österreich	-	27	-	-	29		
Osteuropa	43	42	-	-	44	48	40
Türkei	56	48	-	-	49		
Kroatien	-	29	-	-	36		
Russland	-	34	-	-	26		
Asien	43	39	-	-	45	50	39

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW -Studienabbruchstudie 2016

Abb. A10.10**Studienabbruchquoten bei Bildungsinländern im Masterstudium nach ausgewählten Herkunftsregionen***

Bezugsgruppe Absolventen 2014; Angaben in %

	Studienanfänger 2012		
	insgesamt	Männer	Frauen
Master insgesamt	31	30	32
Westeuropa	33	-	-
Osteuropa	30	26	33
Ostasien	28	-	-

*ohne Studiengänge, die mit Lehramt abschließen

DZHW-Studienabbruchstudie 2016

DZHW, Lange Laube 12, 30159 Hannover
Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)
Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu
Postfach 2920 | 30029 Hannover
Tel.: +49 511 450670-0 | Fax: +49 511 450670-960

Geschäftsführer(in):

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans
Dr. Bernhard Hartung

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | B 210251

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE291239300

Redaktionell verantwortlich:

Daniel Matthes

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-86426-055-1

