Robert Pelz, Franziska Schulze-Stocker, Stephanie Gaaw

Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden
Ergebnisse quantitativer Befragungen an der TU Dresden

1 Einleitung

Der vorliegende Artikel untersucht, welche Determinanten Studierende ausgewählter Studiengänge der Technischen Universität Dresden (TU Dresden) dazu bewegen, das Verlassen ihres aktuellen Studiengangs in Betracht zu ziehen. Dafür wurde im Rahmen des PASST?!-Programms[1] eine quantitative Befragung durchgeführt. Das PASST?!-Programm ist ein Projekt der TU Dresden zur Steigerung des Studienerfolgs, welches als Frühwarnsystem durchgeführt wird und präventiv angelegt ist. Das Besondere an diesem Programm ist die Verbindung des Frühwarnsystems mit einer passgenauen Beratung und einer wissenschaftlichen Begleitung. Ergänzt werden die Befunde der PASST?!-Befragung durch die Ergebnisse aus der Studierendenbefragung der TU Dresden. Auch sie erfasst mögliche Abbruchneigungen von Studierenden, hat allerdings durch ihre Anbindung an das universitätseigene Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre einen stärkeren Fokus auf die vorgefundene Qualität von Studiengängen. Abbildung 1 verdeutlicht

1 Das Programm PASST?! (»Partnerschaft · **Studienerfolg** · TU Dresden«) ist Teil des Gesamtkonzepts zur Steigerung des Studienerfolgs an der TU Dresden. Für weitere Informationen zur Anlage des Programms siehe der Beitrag von Schulze-Stocker, Gallrein, Blum, Rockstroh und Ishig in diesem Sammelband.

das Zusammenspiel von Frühwarnsystem und Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre an der TU Dresden.

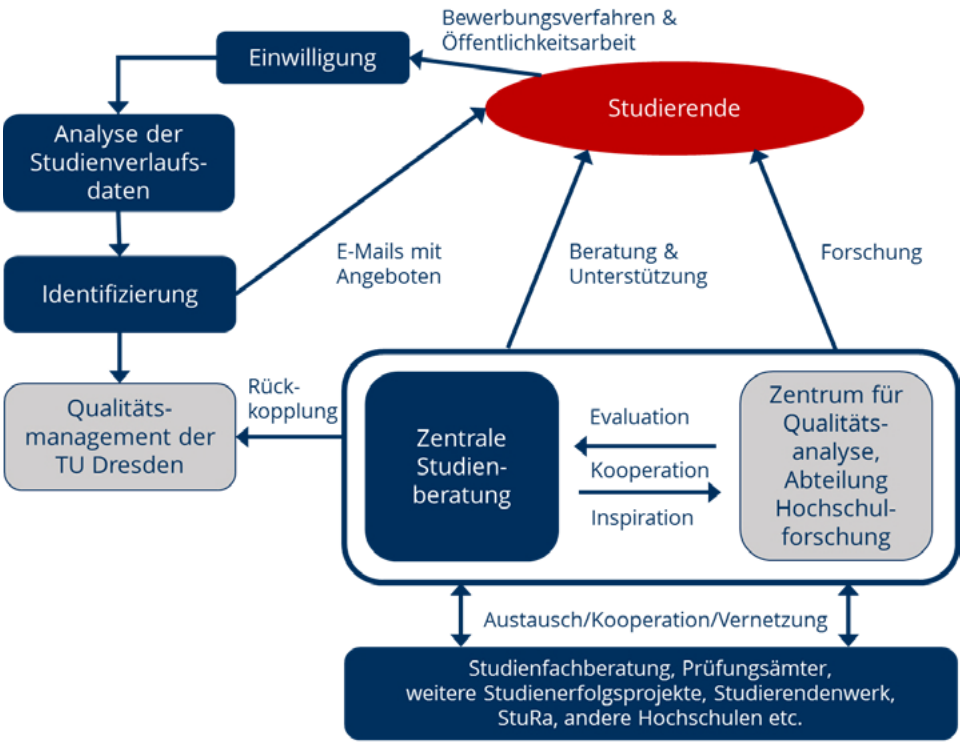

Abbildung 1: Zusammenspiel Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre und PASST?!-Programm an der TU Dresden

2 Begrifflicher Rahmen

Im Rahmen der Diskussion um Studienerfolg und Studienabbruch wird zwischen der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen bzw. hochschulpolitischen Perspektive unterschieden (Schröder-Gronostay, 1999; siehe für unterschiedliche Ansprüche, die sich aus den Perspektiven ergeben: Schulze-Stocker, Schäfer-Hock & Pelz, 2017). Laut Lorson, Lubinsky, Nickel und Toebe (2011) dominiert die institutionelle Sichtweise im Hochschulkontext, bei der bspw. Reputationsgewinn, Finanzierung oder Legitimationsdruck im Fokus stehen. Die hochschulpolitische Perspektive umfasst die administrativen Vorgaben sowie Effizienz- und Effektivitätsdiskussionen des tertiären Bildungssystems (Schröder-Gronostay, 1999). Zentrale Komponente der individuellen Perspektive ist der persönliche Nutzen des Studiums.

Für den vorliegenden Artikel ist die Frage zentral, was unter Studienabbruch verstanden wird. Nach Heublein und Wolter (2011, S. 216) sind Studienabbrecherinnen und -abbrecher diejenigen Studierenden, »die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen« (siehe auch Lewin, 1999). Wie zahlreiche Modelle des Studienabbruchs zeigen, ist dieser dabei als ein langwieriger Prozess zu verstehen, der erst mit der Entscheidung, das Studium abzubrechen, abgeschlossen ist. Ein Modell zur Beschreibung dieses Prozesses findet sich u. a. bei Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010). In diesem werden vier Phasen mit jeweils spezifischen Determinanten unterschieden: Studienvorphase, Studienentscheidung, Studieneingangsphase und der aktuelle Studienverlauf. Die Erlebnisse in diesen Phasen beeinflussen letztendlich die Abbruchentscheidung.

Ähnlich aufgebaut ist das Modell von Blüthmann, Lepa und Thiel (2008; siehe auch Blüthmann, 2012). Dieses nimmt allerdings die dem Studienabbruch vorgelagerte »Studienabbruchneigung« in den Blick, »die in der Regel über die Häufigkeit bzw. die Ernsthaftigkeit von

Gedanken an das Verlassen der Universität erhoben wird« (Blüthmann, 2012, S. 89). Hier möchte der vorliegende Beitrag ansetzen und das von Blüthmann entwickelte theoretische Modell für Abbruchtendenzen in den untersuchten Bachelorstudiengängen der TU Dresden reproduzieren, gleichzeitig aber auch auf Diplomstudiengänge der TU Dresden anwenden. Dabei wird der Begriff der Studienabbruchneigung aus Perspektive des Studiengangs und damit in einem weiteren Verständnis verwendet: Denken die Studierenden daran, das Fach oder die Hochschule zu wechseln, werden sie – trotz des Verbleibs im Hochschulsystem – zu den Befragten mit Abbruchtendenzen gezählt. Dazu gehören auch die Personen, die eine Unterbrechung ihres Studiums in Betracht ziehen.

Die Erfassung von Abbruchgedanken umgeht das Problem der schwierigen Messung eines tatsächlichen Studienabbruchs, der immer erst mit einem großen zeitlichen Abstand und dem langzeitigen Verlassen des Hochschulsystems als solcher zu identifizieren ist. In der Konsequenz sind Studienabbrecherinnen und -abbrecher dann meist nicht mehr für eine wissenschaftliche Studie zu erreichen/zu gewinnen. Eine Erfassung der Studienabbruchintention ist allerdings ebenfalls nicht unproblematisch, da der Zusammenhang zwischen Neigung zum Studienabbruch und dem tatsächlichen Studienabbruch in der Forschung bis jetzt nicht eindeutig bestimmt ist (Blüthmann, 2012). Jedoch hebt schon Gold (1988, S. 34) das Konstrukt zusammen mit der Erfassung der Studienzufriedenheit als »herausragende Prädiktoren der Abbruchentscheidung« hervor. In seiner Studie gaben fast 80 Prozent der Studienabbrecherinnen und -abbrecher an, bereits ernsthaft im Vorfeld an einen Studienabbruch gedacht zu haben. In diese Richtung geht auch der Befund von Bean (1982, S. 312 f.): »intent to leave had the largest direct influence on dropout«.

3 Theorien zu den Einflussfaktoren

Aufgrund des Fehlens von Theorieansätzen, die eigens dafür entwickelt wurden, Studienabbrüche bzw. die Neigung zum Abbruch eines Studiums oder Studiengangs zu erklären, werden diese Phänomene zumeist mit Rückgriff auf Theorien aus der Psychologie, Soziologie, Pädagogik oder Wirtschaftswissenschaft analysiert (Ahles, Köstler, Vetter & Wulff, 2016). Sarcletti und Müller (2011) folgend wird zwischen vier theoretischen Perspektiven unterschieden, nach denen Studienabbruch modelliert werden kann[2]:

1. **Interaktionistische Perspektive:** Diese Perspektive verdeutlicht die Bedeutung der sozialen und/oder akademischen Integration der Studierenden für den Studienabbruch. Der Fokus dieser Untersuchungen auf die Auswirkungen einer fehlenden sozialen Integration kann auf die Theorie Durkheims zum Phänomen des Selbstmordes, die bspw. Tinto (1975) in seiner Analyse amerikanischer Colleges direkt benennt, zurückgeführt werden. Tintos Modellierungsvorschlag (1975), welcher sich wiederum stark an einem Modell von Spady (1970) orientiert, war dabei für viele nachfolgende Studien richtungsweisend. Besonders die Studieneingangsphase hat bei ihm eine wichtige Bedeutung inne, da in dieser die Integration in das Hochschulsystem ge- oder misslingt. Die studentische Teilhabe und Beteiligung (bspw. in Fachschaften) kann den Prozess der Integration befördern. Die interaktionistische Perspektive betont die Prozesshaftigkeit des Studienabbruchs. Bislang ungeklärt ist jedoch, inwieweit sich die Annahmen des (US-amerikanischen) Modells auf deutsche

2 Diese Unterscheidung ist keine allumfassende Darstellung. Eine andere Differenzierung findet sich bei Schuemer und Ströhlein (1991), die drei theoretische Modellansätze unterscheiden: (1) konflikt- und handlungstheoretische und (2) sozialisationstheoretische Ansätze sowie (3) Ansätze der sozialen und akademischen Integration. Diese Modelle erfassen individuelle, akademische, familiäre, soziale, ökonomische und institutionelle Aspekte. Tinto (1986) beschreibt dagegen soziologische, organisationstheoretische, psychologische und ökonomische Modelle.

Hochschulen übertragen lassen (siehe auch Ahles et al., 2016). Zudem ist es eines der ersten Modelle, welche die Bedeutung von »background characteristics of individuals (such as those measured by social status, high school experiences, community of residence, etc., and individual attributes such as sex, ability, race, and ethnicity)« (Tinto, 1975, S. 93) für den Studienabbruch betonen und zwei Formen des Studienabbruchs (»academic dismissal and voluntary withdrawal«, Tinto, 1975, S. 116) unterscheiden.

2. **Perspektive des kulturellen Kapitals:** Bourdieus Habitustheorie verdeutlicht, dass die Beherrschung spezifischer Codes (Wissen um Werte und Normen einer Hochschule) einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Besonders Studierende mit einem akademischen Hintergrund können aufgrund der Nähe zu diesem Milieu den Hochschulalltag besser meistern als jene mit einem Arbeiterhintergrund (für das französische Hochschulsystem: Bourdieu & Passeron, 1971). Spezielle Angebote, wie bspw. ein Mentoring, nehmen einen wichtigen Platz ein, wenn es darum geht, den Studienerfolg zu steigern, da bei diesem spezifische Codes vermittelt werden.
3. **Psychologische Perspektive:** Persönliche Merkmale (z. B. Einstellungen, Haltungen, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Berufswahlmotive) und deren Einfluss auf den Studienerfolg sind zentrale Aspekte dieser Perspektive, wohingegen die Institution Hochschule eine untergeordnete Rolle spielt. In Hollands Theorie (1997) zur Berufswahl ist beispielsweise die Zufriedenheit und der berufliche Erfolg von der optimalen Passung zwischen Person und Umwelt, also der individuellen Interessen und der beruflichen oder akademischen Umwelt, abhängig.
4. **Perspektive der rationalen Wahl** (Rational Choice Theory): Der Fokus liegt hier auf dem Abwägen von Kosten und Nutzen eines Studiums. Ein Studienabbruch erscheint als rationale Entscheidung. Den Studienbedingungen und Arbeitsmarktchancen wird in dieser Perspektive ebenfalls ein Einfluss zugeschrieben, der dazu führt, dass Individuen sich für Investitionen in andere (Bildungs-)Aktivitäten entscheiden und ein Studium aufgeben.

4 Forschungsstand

Es gibt wenige aktuelle Studien, die Abbruchneigungen thematisieren (bspw. Blüthmann, 2012; Gold, 1988; Korff, 2017 für Promovierende). Um dennoch einen Einblick in die Bedingungsmechanismen für Zweifel am gegenwärtigen Studium zu erhalten, wird an dieser Stelle auf den Forschungsstand zum Thema Studienabbruch zurückgegriffen. Da dieser als multifaktorieller (Passungs-)Prozess (Heublein & Wolter, 2011) verstanden wird, lassen sich verschiedene Faktoren – über alle theoretischen Perspektiven hinweg – unterscheiden, die einen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch haben können. Anhand der Differenzierung in (1) Eingangsvoraussetzungen, (2) Studienbedingungen, (3) Studier- und Lernverhalten, (4) Kontextbedingungen und (5) Studienerfolg (siehe Modell von Blüthmann et al., 2008; Abbildung 2) sollen im Folgenden Aspekte beschrieben werden, die sich auch in anderen empirischen Studien zum Studienabbruch (bzw. zur Studienabbruchneigung) als relevant zeigten.

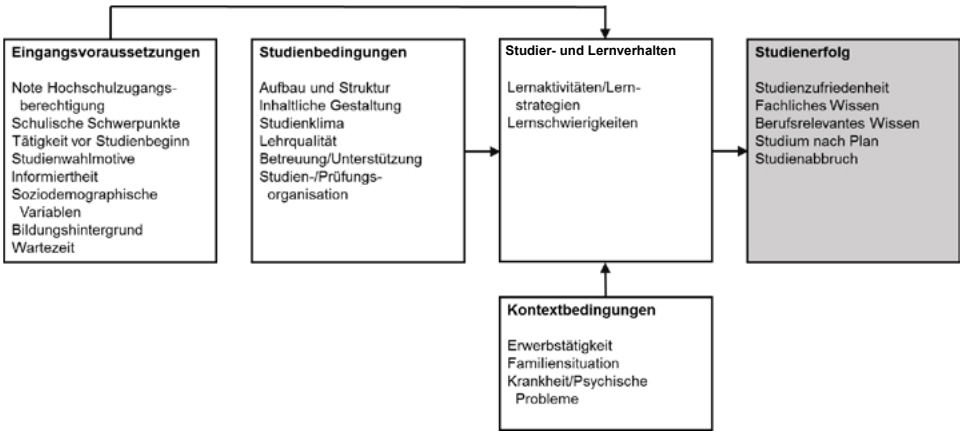

Abbildung 2: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs (Blüthmann et al., 2008, S. 415; angepasst)

4.1 Eingangsvoraussetzungen

Im Modell von Blüthmann et al. (2008) lassen sich vier bereits beschriebene Motivbündel finden, denen eine Erklärungskraft für eine erhöhte Studienabbruchneigung zugeschrieben wird. Das Erste umfasst die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden. Die zugeordneten Einflussfaktoren werden im Folgenden kurz vorgestellt:

1. Note der Hochschulzugangsberechtigung: Als Leistungsindikatoren konnten den Schulabschlussnoten hohe Einflussstärken auf den späteren Studienverlauf nachgewiesen werden (u. a. Schachtschneider, 2016; Trapmann, 2007; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006). Nach Trapmann (2007) ist die Prädiktorqualität auf den Entstehungszusammenhang der Notengebung zurückführbar. So spiegeln die Noten der Hochschulzugangsberechtigung mehrjährige Bewertungsvorgänge wider, die von unterschiedlichen Lehrpersonen durchgeführt wurden.
2. Schulische Schwerpunkte: Sie geben die Nähe zum studierten Fach bzw. das Fachinteresse wieder und haben sich besonders dann als Einflussfaktoren erwiesen, wenn sie »inkongruent zum gewählten Studienfach« (Heublein & Sommer, 2011, S. 6)[3] gewählt wurden.
3. Tätigkeit vor Studienbeginn: Mit einer Tätigkeit vor dem Studium ist das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung gemeint. Die Untersuchung von Heublein et al. aus dem Jahre 2010 konstatiert, dass eine vor dem Studium erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung besonders in der Medizin und den Ingenieurwissenschaften eher förderlich für

3 Die Untersuchung von Heublein und Sommer (2011) bezog sich auf den Maschinenbau, bei dem eine solche Inkongruenz gut feststellbar ist. Da in die vorliegenden Studien auch Studiengänge wie die Soziologie Eingang fanden, war eine eindeutige Feststellung diesbezüglich nicht immer möglich. Deswegen wurde dieser Faktor in den weiteren Darstellungen nicht berücksichtigt.

einen Ausstieg aus dem Studium ist. Die Autoren der Studie begründen dies wie folgt: »Diese Studierenden sind häufig schon älter, haben unter Umständen Familie und sind einen höheren Lebensstandard gewohnt. Studiengänge mit dichten Lehrplänen und eingeschränkten Möglichkeiten zum Nebenerwerb stellen für diese Gruppe häufig eine nur schwer zu bewältigende Herausforderung dar« (Heublein et al., 2010, S. 84).

4. Studienwahlmotive: Generell lassen sich in- und extrinsische Motive unterscheiden, die Einfluss auf die Studienfachwahl haben können. Bezüglich der Studienabbruchneigung zeigen Befunde des HIS (Hochschul-Informations-System[4]; Heublein et al., 2010), dass eine rein extrinsische Karrieremotivation die Chance erhöht, dass Studium bei aufkommenden Schwierigkeiten abzubrechen.
5. Informiertheit: Der Informationsstand vor Aufnahme bzw. zu Beginn des Studiums wird von mehreren Studien (u. a. Blüthmann, 2012; Heublein et al., 2010; Blüthmann et al., 2008) als wichtiger Einflussfaktor bestätigt. So weist Blüthmann (2012) darauf hin, dass sich die Häufigkeit von Exmatrikulationen aufgrund einer falschen Studienfachwahl oder Überforderung durch einen höheren Informationsstand vor dem Studium verringern lassen könnte.
6. Soziodemografische Variablen: Brandstätter et al. (2006, S. 124) können in ihrer Untersuchung zur Prognose des Studienabbruchs nachweisen, dass »in der Technisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät [...] das Drop-out-Risiko der Männer geringer, das der Frauen höher [ist]«. Über viele Studien hinweg ist allerdings keine eindeutige Wirkung des Geschlechts zu beobachten (Blüthmann et al., 2008).
7. Bildungshintergrund: Ähnliches ist für die Wirkung der Bildungsherkunft festzustellen (Blüthmann et al., 2008). So finden sich sowohl Studien mit bestärkenden als auch abschwächenden Effekten der Herkunft auf die Studienabbruchneigung. Dies kann damit in Verbindung stehen, dass es sich bei

4 Seit 2013: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

der Bildungsherkunft um ein Konstrukt handelt, dass unterschiedlich operationalisiert und dessen Wirkungen von anderen Variablen – wie Leistung oder finanziellem Hintergrund – in statistischen Modellen überlagert werden kann.

4.2 Studienbedingungen

Neben den Eingangsvoraussetzungen sind die erlebten Studienbedingungen ebenfalls wichtige Einflussfaktoren. Wie die angeführten theoretischen Überlegungen vermuten lassen, haben sie gerade betreffend der sozialen Integration und der Zufriedenheit Studierender hohen Einfluss. Dabei ist es bei der Betrachtung dieser Merkmale wichtig, sogenannte Struktur- und Prozessmerkmale zu unterscheiden. Strukturmerkmale beschreiben Bedingungen, die »für alle Studierenden dieses Studiengangs in gleicher Weise gelten, Unterschiede in der Bewertung eines Strukturmerkmals resultieren lediglich aus der unterschiedlichen Rezeption dieser Bedingungen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und Erwartungen« (Blüthmann, 2012, S. 108). Prozessmerkmale sind hingegen durch die individuellen Merkmale mit verschiedenen Lehrenden, gewählten Vertiefungen oder individuell gestalteten Stundenplänen auch innerhalb eines Studiengangs unterschiedlich und damit nur subjektiv zu erfassen (ebd.). Zusammen bilden sie die Merkmale der Studienbedingungen, von denen Folgende im Modell Berücksichtigung finden:

1. Aufbau und Struktur des Studiums: Als wichtiger Indikator zeigt sich ein für Studierende klar nachvollziehbarer Aufbau eines Studiengangs bei den Untersuchungen von Bargel, Multrus, Ramm und Bargel (2009) sowie Heublein et al. (2010). So bemängeln Studienabbrecherinnen und -abbrecher häufiger die Gliederung ihres Studiengangs.

2. Inhaltliche Gestaltung: Ein zweites strukturelles Merkmal des Studiengangs ist seine inhaltliche Gestaltung. Besonders den Praxisbezügen wird in der Studienabbruchforschung ein hoher Erklärwert zugesprochen: »Vor allem ein fehlender Berufs- und Praxisbezug im Studium [...] kann in diesem Zusammenhang abbruchentscheidend sein« (Heublein et al., 2010, S. 32).
3. Studienklima: Für das Studienklima konnte Blüthmann (2012) eine Mediatorenrolle auf die Studienabbruchneigung feststellen. Vor allem Studierende in belastenden Situationen (z. B. durch eine umfängliche Erwerbstätigkeit neben dem Studium) nehmen dieses negativer wahr.
4. Lehrqualität: Eng mit dem Lernprozess verknüpft ist die erlebte Qualität der Lehre. Auch hier kann die Studie von Heublein et al. (2010) zeigen, dass Studienabbrecherinnen und -abbrecher seltener als erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen eine gute Vermittlung des Lehrstoffs erlebt haben.
5. Betreuung/Unterstützung: Blüthmann (2012) kann mit Hilfe einer Pfadanalyse nachweisen, dass subjektiv wahrgenommene gute Betreuungs- und Unterstützungsleistungen der Dozentinnen und Dozenten einen wichtigen präventiven Beitrag gegen Studienabbruch leisten. So reduziert eine gute Betreuung die Neigung, dass Studium aufgrund zu hoher Anforderungen abzubrechen.
6. Studien- und Prüfungsorganisation: Als letzter Strukturindikator wird die Studien- und Prüfungsorganisation vorgestellt. In der Untersuchung von Blüthmann (2012, S. 154) zeigt sie sich »als bedeutendster Einflussfaktor, mit dem Exmatrikulationen aufgrund der Studienbedingungen reduziert werden könnten«.

4.3 Studier- und Lernverhalten

Im Rahmen der vorgefundenen Studienbedingungen versuchen die Studierenden, die an sie gestellten Anforderungen mit ihrem individuellen Studier- und Lernverhalten zu bewältigen. Für die Betrachtung des Studienabbruchprozesses haben sich in empirischen Studien folgende Faktoren als relevant erwiesen:

1. Lernaktivitäten/Lernstrategien: Die Untersuchungen von Blüthmann (2012) legen eine große Bedeutung eines erfolgreichen Lernprozesses für die Studienabbruchneigung dar. Je eher dieser Prozess gelingt, desto geringer sind die Chancen, das Studium abzubrechen. Trapmann (2007) beschreibt eine prognostische Validität einzelner Facetten der Gewissenhaftigkeit (im Sinne des Arbeitsverhaltens), der Lernstrategien und der Leistungsmotivation für das Verbleiben im Studiengang.
2. Lernschwierigkeiten: Mit Lernschwierigkeiten etabliert sich erwartungsgemäß eine höhere Studienabbruchneigung (Blüthmann, 2012). Dabei ist es interessant, dass Blüthmann (2012) für die Lernschwierigkeiten auch vermittelnde Effekte, bspw. für die wahrgenommenen Belastungen durch Familientätigkeiten, feststellt.

4.4 Kontextbedingungen

Die Betrachtung von Lebens- und Kontextbedingungen für die Untersuchung der Studienabbruchneigung ist wichtig, um die unterschiedlichen Lagen der Studierenden berücksichtigen zu können. Wie die bisherigen Darstellungen bereits zeigten, sind Kontextbedingungen häufig Mediatorvariablen und können bspw. zu anderen Wahrnehmungen der Studienbedingungen führen. Im hier verwendeten Modell von Blüthmann et al. (2008) werden drei Einflussfaktoren unterschieden:

1. Erwerbstätigkeit: Probleme mit der Finanzierung des Lebensunterhaltes können dazu führen, dass Studierende mit einem hohen Stundenumfang neben dem Studium einer (fachfremden) Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Wie Heublein et al. (2010, S. 45) feststellen, gehört diese Studiensituation »nach wie vor zu den wichtigsten Gründen der vorzeitigen Exmatrikulation«.
2. Familiensituation: Auch die Familie kann die Bewältigung der Studienanforderungen erschweren. So kann Blüthmann (2012) in ihrem Pfadmodell einen indirekten Einfluss einer eigenen Familie über erhöhte Lernschwierigkeiten auf die Studienabbruchtendenzen aufzeigen.
3. Krankheit/Psychische Probleme: Nicht beabsichtigte Studienabbrüche können durch Erkrankungen hervorgerufen werden. Wie Blüthmann et al. (2008) zeigen, kann diese Belastung dazu führen, dass die Studienanforderungen nicht mehr bewältigt werden können und sich die Studierenden exmatrikulieren.

5 Fragestellungen und Hypothesen

Die Frage nach den Determinanten der Studienabbruchneigung soll im Rückgriff auf die bereits genannten theoretischen Ansätze und das Modell von Blüthmann et al. (2008) beantwortet werden. Aus diesen lassen sich vier Hypothesen ableiten, die im Folgenden anhand der vorliegenden Befragungsdaten von Studierenden der TU Dresden geprüft werden sollen.

- H1: Ungünstige Eingangsvoraussetzungen (wie bspw. ein geringer Informationsstand oder eine stark extrinsisch motivierte Studienaufnahme – vgl. Kapitel 4.1 –) steigern die Studienabbruchneigung von Studierenden.
- H2: Als ungünstig wahrgenommene studienstrukturelle Bedingungen (wie bspw. eine niedrige Lehrqualität oder ein

unzureichender Aufbau des Studiengangs – vgl. Kapitel 4.2 –) erhöhen die Chance, dass die Studierenden eine Studienabbruchneigung zeigen.
- H3: Das Auftreten von Leistungs- und Lernschwierigkeiten (wie bspw. das Fehlen von konkreten Lernstrategien oder eine geringe Lernmotivation – vgl. Kapitel 4.3 –) steigert die Studienabbruchneigung von Studierenden.
- H4: Werden die Lebensumstände (wie bspw. die Situation in der Familie oder eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium – vgl. Kapitel 4.4 –) als belastend erlebt, befördert dies die Neigung, das Studium abzubrechen.

6 Methode: Design, Datengrundlage und Operationalisierung

Der Beitrag fokussiert die Ergebnisse der Auftaktbefragung im Bereich *Wissenschaft, Evaluation, Transfer* des PASST?!-Programms. An einer standardisierten Onlinebefragung von elf ausgewählten Pilotstudiengängen[5] im Sommersemester 2016 haben 463 Studierende (entspricht einem Rücklauf von 13,3 Prozent) teilgenommen. Sie stammen aus allen angeschriebenen Studiengängen und sind zu 51,9 Prozent Frauen. Im Mittel sind sie 22 Jahre alt und studieren im vierten (Bachelor) bzw. sechsten Fachsemester (Diplom). Die zur Ergänzung verwendeten Daten aus der Studierendenbefragung der TU Dresden umfassen Angaben Studierender aus insgesamt fünf Evaluationsjahren (das heißt konkret aus den Studienjahren 2013/14 bis 2017/18). Aus diesem Zeitraum liegen Angaben von 6.240 Studierenden (davon

5 Die Pilotphase des Projekts (2016) fokussierte elf Studiengänge; seit 2017 werden durch das Projekt alle Studiengänge der TU Dresden angesprochen. Zu den Pilotstudiengängen gehörten Bauingenieurwesen (Diplom), Elektrotechnik (Diplom), Mechatronik (Diplom), Regenerative Energiesysteme (Diplom), Soziologie (Diplom und Bachelor), Biologie (Bachelor), Informatik (Bachelor), Medieninformatik (Bachelor), Philosophie (Bachelor) und Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (Bachelor).

39,7 Prozent weiblich) aus insgesamt 67 Studiengängen[6], die in dieser Zeit evaluiert wurden[7], vor. Im Mittel sind die Studierenden 28 Jahre alt und studieren im vierten (Bachelor, Master) bzw. im sechsten Fachsemester (Diplom).

Die entwickelten Fragebögen greifen Fragestellungen etablierter Studien auf und erfassen diese mit halb-offenen und geschlossenen Formaten. Die Operationalisierung der Studienabbruchneigung geschieht über die Frage nach den Gedanken an Studienabbruch und/oder -unterbrechung bzw. Studiengangs- und/oder Hochschulwechsel. Weiterer Operationalisierung bedurften die Studienwahlmotive und die Informiertheit bei den Eingangsvoraussetzungen für das Studium (PASST?!-Befragung).

6 Es liegen Daten aus den folgenden Studiengängen vor: Architektur (Diplom), Bauingenieurwesen (Diplom), Informationssystemtechnik (Diplom), Landschaftsarchitektur (Bachelor), Maschinenbau (Diplom), Mechatronik (Diplom), Medieninformatik (Bachelor), Medieninformatik (Master), Verkehrsingenieurwesen (Diplom), Werkstoffwissenschaft (Diplom), Forstwissenschaften (Bachelor), Forstwissenschaften (Master), Geodäsie und Geoinformatik (Bachelor), Geodäsie (Master), Geoinformationstechnologie (Master), Geographie (Bachelor), Geographie (Master), Physik (Bachelor), Physik (Master), Psychologie (Bachelor), Psychologie: Cognitive-Affective Neuroscience (Master), Psychologie: Klinische Psychologie und Psychotherapie (Master), Psychologie: Human Performance in Social-Technical Systems (Master), Raumentwicklung und Naturressourcenmanagement (Master), Abfallwirtschaft und Altlasten (Master), Biologie (Bachelor), Biologie (Master), Chemie (Bachelor), Chemie (Master), Hydrobiologie (Master), Hydrologie (Bachelor), Hydrologie (Master), Hydrowissenschaften (Bachelor), Lebensmittelchemie (Staatsexamen/Diplom), Mathematik (Bachelor), Molekulare Biotechnologie (Bachelor), Wasserwirtschaft (Bachelor), Wasserwirtschaft (Master), Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (Master), Politikwissenschaft (Bachelor), Politik und Verfassung (Master), Internationale Beziehungen (Bachelor), Internationale Beziehungen (Master), Wirtschaftswissenschaften (Bachelor), BWL (Master), VWL (Master), Wirtschaftsinformatik (Master), Wirtschaftsinformatik (Diplom), Wirtschaftsingenieurwesen (Master), Wirtschaftsingenieurwesen (Diplom), Wirtschaftspädagogik (Bachelor), Wirtschaftspädagogik (Master), Verkehrswirtschaft (Bachelor), Verkehrswirtschaft (Master), Bahnsystemingenieurwesen (Master), Elektrotechnik (Diplom), Sozialpädagogik (Bachelor), Sozialpädagogik (Master), Hydro Science and Engineering (Master), Geschichte (Bachelor), Geschichte (Master), Medienforschung, Medienpraxis (Bachelor), Angewandte Medienforschung (Master), Informatik (Bachelor), Informatik (Master), Informatik (Diplom), Soziologie (Bachelor).

7 Je nach Größe der jeweils zu evaluierenden Studiengänge wendet das Qualitätsmanagement der TU Dresden mitunter auch qualitative Erhebungsverfahren an. Diese Studiengänge wurden nicht in die vorliegende Untersuchung integriert, sonst wäre die Zahl höher als 67.

Die unterschiedlichen Studienwahlmotive wurden über 15 Items erfasst, die anschließend mittels Faktorenanalyse zu fünf Motiven (Berufs- und Karriereorientierung, Fachidentifikation, Altruismus, Orientierung an Anderen sowie wissenschaftliches Interesse)[8] gebündelt wurden. Um die Informiertheit der Studierenden zu Studienbeginn zu erfassen, wurde mittels Indexbildung eine Skala aus fünf Einzelitems (Informationsstand zu den Studienvoraussetzungen, Studienbedingungen, Studieninhalten, Studienanforderungen, Berufsaussichten) neu generiert. In diesem Einflussfaktorenbereich wurden zudem die Abfrage eines möglichen Migrationshintergrunds (beide Studien) sowie die Einschätzungen zur Vorbereitung durch die Schule und der getroffenen Studienentscheidung ergänzt (PASST?!-Befragung)[9]. Die *Studienbedingungen* konnten über 15 Items, bspw. zum Studienaufbau, zu Studien- und Leistungsanforderungen, zum Praxisbezug, zum Klima unter den Studierenden oder zum Kontakt zu den Lehrenden sowie über eine globale Aussage zur Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an der TU Dresden operationalisiert werden (beide Studien). Das *Studier- und Lernverhalten* wurde über eine Selbsteinordnung der eigenen Leistungen in ein oberes, mittleres und unteres Leistungsdrittel erfasst (PASST?!-Befragung). Zudem beantworteten die Studierenden die Frage nach der Zufriedenheit mit ihren bisher erbrachten Studienleistungen (PASST?!-Befragung). Die *Kontextbedingungen* enthalten neben der Erwerbs- (PASST?!-Befragung) und Familienarbeit und der Fächergruppe (beide Studien) auch die psychischen Probleme, die über 20 Aspekte zu den psychischen Belastungen erfasst wurden und als Gesamtindex in die Analyse eingingen (PASST?!-Befragung; in der Studierendenbefragung wurden die psychischen Belastungen als Teil der gesundheitlichen Beeinträchtigungen erhoben). Diese erfassten Kontextbedingungen des Modells von Blüthmann et al. (2008) wurden um mögliche Pflegetätigkeiten ergänzt (beide Studien).

8 Die interne Konsistenz lag für alle Skalen mit einem Cronbachs Alpha von > .6 in einem akzeptablen Bereich.

9 Die im Modell von Blüthmann et al. (2008) verankerte Wartezeit wurde nicht in das Modell der vorliegenden Untersuchung integriert. Um die Wartezeit umfassend zu erfassen, hätten Fragen zur Dauer, inhaltlichen Füllung und Gründen gestellt werden müssen. Darauf wurde aus Platzgründen verzichtet.

Um Faktoren zu finden, die eine Neigung zum Studienabbruch befördern, ist es sinnvoll, ein multivariates Analyseverfahren einzusetzen. Dieses hat den Vorteil, dass die Einflussstärken aller Variablen gleichzeitig Berücksichtigung finden und sich überlagernde Effekte offenbart werden. Ein geeignetes Verfahren ist die binär logistische Regression (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016), da es sich bei der abhängigen Variable der Studienabbruchneigung um eine dichotome Variable mit den »Ausprägungen« *0 = keine Neigung* und *1 = Neigung vorhanden* handelt.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Hypothesen geprüft, wobei die Ergebnisse der PASST?!-Befragung und der Studierendenbefragung immer jeweils nacheinander dargestellt werden. Letztere wird als eine Stichprobe behandelt. Begonnen wird mit der Befragung im Rahmen des PASST?!-Programms:

Von allen befragten Studierenden bejahten 16,1 Prozent die Frage danach, ob sie aktuell Gedanken an Studienfach- oder Hochschulwechsel haben, 7,5 Prozent die Frage nach einer geplanten Unterbrechung (mit anschließendem Wiedereinstieg) und 6,5 Prozent die Frage nach Gedanken an Studienabbruch oder -unterbrechung. Demgegenüber stehen fast 70 Prozent der Befragten, die keine Studiengangs- bzw. Hochschulwechsel- oder Abbruchgedanken formulierten[10]. Für die Studierendenbefragung der TU Dresden liegt dieser Wert mit 75 Prozent ähnlich hoch.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die genannten Motivbündel in drei Schritten hierarchisch in ein Gesamtmodell integriert (Tabelle 1)[11].

10 Die Erfassung erfolgte in vier Einzelfragen mit jeweils einer Ja/Nein-Antwortmöglichkeit. Danach wurden die unterschiedlichen Antwortkombinationen in den vier genannten Gruppen zusammengefasst. Dabei traten nur einzelne Befragte mit nicht-logischen Kombinationen auf, die ausgeschlossen wurden.

11 Für die bivariaten Ergebnisse der Analyse zum Studien- und Prüfungsverlauf siehe Schulze-Stocker et al. (2017).

Tabelle 1: Determinanten der Studienabbruchneigung (binär logistische Regression, ausgewiesene Effekte: Odds Ratios (Exp(B), Befragung PASST?!: n=365))

Konstrukt	Variablen		Modell 1	Modell 2	Modell 3
Eingangsvoraussetzungen	Note Hochschulzugangsberechtigung		.929	.805	.764
	Bildungsherkunft (Ref.* Akademisch)				
	Nicht akademisch		1.040	1.064	1.079
	Berufsausbildung (Ref. Keine)				
	Berufsausbildung abgeschlossen		.862	.807	.847
	Informationsstand vor Studienbeginn		**1.442**	1.199	*1.338*
	Vorbereitung Schule		.981	.854	.779
	Migrationshintergrund (Ref. Kein)				
	Migrationshintergrund		1.130	1.572	2.061
	Geschlecht (Ref. Frau)				
	Männer		*1.528*	*1.638*	1.412
	Bewertung Studienentscheidung		1.156	1.226	1.171
	Studienwahl-motive	Berufsorientierung	.830	**.742**	.665
		Fachidentifikation	*1.259*	1.232	1.258
		Altruismus	**1.285**	**1.345**	**1.497**
		Orientierung an Anderen	*1.273*	*1.303*	1.254
		Wissenschaftliche Orientierung	.829	.889	.821
Studienbedingungen	Studienaufbau			.927	.942
	Transparente Studienanforderungen			**1.413**	**1.418**
	Ausgewogene Leistungsanforderungen			.861	*.752*
	Praxisbezug			1.124	1.078
	Gutes Klima unter den Studierenden			1.077	1.098
	Guter Kontakt zu den Lehrenden			1.076	1.015
	Zufriedenheit Studienbedingungen			**1.686**	**1.676**
Studier- und Lernverhalten	Leistungsvergleich zu anderen (Ref. Unteres Leistungsdrittel)				
	Mittleres Leistungsdrittel			**.373**	**.428**
	Oberes Leistungsdrittel			.542	.622
	Zufriedenheit Leistung			**1.597**	**1.456**
Konstrukt	**Variablen**		**Modell 1**	**Modell 2**	**Modell 3**

Konstrukt	Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Kontextbedingungen	Kinderbetreuung (Ref. Keine)			
	Betreuung von Kind(ern)			.883
	Pflegeverantwortung (Ref. Keine)			
	Pflegeverantwortung			2.704
	Erwerbstätigkeit (Ref. Keine)			
	Zeitweise			.697
	Gesamte Studienzeit			.637
	Fächergruppe (Ref. Ingenieurswissen-schaften)			
	Geisteswissenschaften/Sozial-wissenschaften			.612
	Mathematik/Naturwissen-wissenschaften			. 791
	Fächergruppe°Geschlecht			
	Geisteswissenschaften/Sozial-wissenschaften (Ref. Frau)			1.278
	Mathematik/Naturwissen schaften (Ref. Frau)			10.361
	Psychische Probleme			**1.698**
Konstante		.289	.366	.382
Nagelkerkes R^2		.101	.308	.355

* Anmerkung: Ref. = Referenzkategorie, fett gedruckte Werte sind signifikant auf 0.05-Niveau, kursiv auf 0.1-Niveau

Tabelle 2: Determinanten der Studienabbruchneigung (binär logistische Regression, ausgewiesene Effekte: Odds Ratios (Exp(B), Studierendenbefragung TU Dresden n=3.888))

Konstrukt	Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Eingangs-voraussetzungen	Fachidentifikation	**1.583**	**1.154**	**1.134**
	Migrationshintergrund (Ref.* Kein)			
	Migrationshintergrund	.865	1.269	1.232
	Geschlecht (Ref. Frau)			
	Männer	**1.233**	1.092	1.021
	Information vor dem Studium (Ref. Ja)	*1.240*	1.191	1.194
	Hochschulzugangsberechtigung (Ref. Allgemeine Hochschulreife)			
	Ausländische Studien-berechtigung	1.929	*2.268*	*2.154*
	Fachgebundene Hochschulreife	1.134	1.566	1.594
	Sonstige Hochschulzugangs-berechtigung	**3.292**	**3.257**	**3.466**
Studienbedingungen	Studienaufbau		.978	.986
	Transparente Studienanforderungen		.986	.979
	Ausgewogene Leistungsanforderungen über das Semester		**1.078**	*1.060*
	Abschluss in Regelstudienzeit möglich		.961	*.949*
	Semester kann rechtzeitig geplant werden		**1.158**	**1.160**
	Am Studienerfolg interessierte Lehrende		.935	.962
Studien- und Lernverhalten	Leistungsanforderungen im Studium		**1.235**	*1.095*
	Zufriedenheit Studiengang		**2.365**	**2.349**
Konstrukt	**Variablen**	**Modell 1**	**Modell 2**	**Modell3**

Konstrukt	Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Kontextbedingungen	Angestrebter Abschluss (Ref. Diplom)			
	Bachelor			**1.329**
	Master			.716
	Fächergruppe (Ref. Ingenieur-wissenschaften)			
	Rechts-, Wirtschafts- und Sozia-wissenschaften			.957
	Mathematik, Natur-wissenschaften			.682
	Agrar-, Forst- und Ernährung-wissenschaften, Veterinärmedizin			1.051
	Psychische Probleme			1.186
Konstante		**.058**	**.004**	**.004**
Nagelkerkes R^2		.066	.190	.205

* Anmerkung: Ref. = Referenzkategorie, fett gedruckte Werte sind signifikant auf 0.05-Niveau, kursiv auf 0.1-Niveau

Insgesamt konnten noch 365 Befragte im Modell berücksichtigt werden. In einem ersten Schritt werden nur die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden betrachtet. Modell 2 enthält zudem alle studienrelevanten Faktoren. Neben den studienstrukturellen Merkmalen ist dies auch das individuelle Studier- und Lernverhalten. Das Modell 3 beinhaltet dazu noch die Lebens- und Kontextbedingungen des Studiums. Alle Variablen mit dem entsprechenden Skalenniveau wurden zentriert und standardisiert. Auch für die Studierendenbefragung der TU Dresden wurde dieses Vorgehen angewandt. Hier liegt die einbezogene Befragtenzahl mit 3.888 deutlich höher (Tabelle 2).

Ungünstige Eingangsvoraussetzungen steigern die Neigung von Studierenden, den Studiengang zu verlassen.

Wie bereits beschrieben, wurde im Rahmen der binär logistischen Regression ein hierarchisches Vorgehen zum Einschluss der Variablen in Variablenblöcke gewählt. Dabei muss beachtet werden, dass die angegebenen R^2-Werte nicht wie bei einer linearen Regression im Sinne einer Varianzaufklärung interpretiert werden können. Vielmehr beschreiben sie die Anpassungsverbesserungen im Vergleich zu einem 0-Modell und sind nur relational vergleichbar (Backhaus et al., 2016). Für den Variablenblock zur Hypothese H1 bedeutet dies, dass das Einfügen der Variablen signifikant zur Verbesserung der Modellanpassung beiträgt. Inhaltlich zeigt sich, dass sich mit schlechter werdendem Informationsstand (1 = s*ehr gut*; 5 = *sehr schlecht*) der Studierenden die statistische Chance erhöht, später den gewählten Studiengang verlassen zu wollen. Zudem spielen die Motive der Studienfachwahl eine wichtige Rolle. Je wichtiger den Studierenden bei der Studienfachwahl altruistische Motive (Streben, anderen zu helfen: 1 = *sehr unwichtig*; 5 = *sehr wichtig*) waren, desto stärker erhöht sich die Chance, eine Abbruchneigung zu zeigen.

Abweichend zur PASST?!-Befragung wurde bei der Studierendenbefragung der TU Dresden die Fachidentifikation erfragt. Identifizieren sich die Studierenden stark mit dem gewählten Studiengang, zeigen sie erwartungsgemäß eine geringere Neigung, den Studiengang verlassen zu wollen. Zudem ist bei dieser Untersuchung beachtenswert, dass im Vergleich zu Studierenden mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung Studierende, die bspw. mit einem Meisterabschluss oder über eine Zulassungsprüfung an die Hochschule gekommen sind, eher Gedanken haben, den Studiengang wieder zu verlassen.

Als ungünstig wahrgenommene studienstrukturelle Bedingungen erhöhen die Chance, dass die Studierenden Studienabbruchneigungen zeigen.

Betreffend der Studienstruktur (H2) lassen sich zwei signifikante Einflüsse von Variablen bei der PASST?!-Befragung nachweisen: Besonders das Fehlen transparenter Studienanforderungen erhöht die Bereitschaft der Studierenden, über das Verlassen des Studiengangs nachzudenken. Außerdem ist für Studierende, die unzufriedener mit den Studienbedingungen sind, beobachtbar, dass auch sie häufiger Gedanken an einen Studienabbruch haben. Allerdings lassen sich mit den aufgezeigten Modellen keine Kausalitäten nachweisen, sodass hier auch Attributionen von Seiten der Studierenden erfolgt sein können: Wem das Studium schwerfällt, der könnte also auch die Bedingungen nachträglich dafür verantwortlich machen.

Beachtenswert ist zudem, dass die Integration des zweiten Variablenblocks Effekte der Eingangsvoraussetzung in beiden Befragungen verändert. So zeigt sich bei der PASST?!-Befragung im Modell 2 kein signifikanter Effekt des Informationsstandes vor Studienbeginn mehr, während mit höherer Wichtigkeit des Studienwahlmotivs »Berufsorientierung« die Studienabbruchneigung signifikant sinkt. Dieser Effekt bleibt auch im Modell 3 erhalten. Bei der Studierendenbefragung im Rahmen der Qualitätsanalyse ist hingegen auch ein starkes Abnehmen des Effekts der Fachidentifikation sichtbar, er bleibt allerdings signifikant.

Das Auftreten von Leistungs- und Lernschwierigkeiten steigert die Studienabbruchneigung von Studierenden.

Werden die studienstrukturellen Bedingungen und das Studier- und Lernverhalten in das Modell einbezogen (H3), erhöht sich Nagelkerkes R^2 und somit die Modellanpassung an die Daten in beiden Befragungen erheblich. Auf Ebene der einzelnen Faktoren zeigt sich für die PASST?!-Befragung folgendes Bild: Erwartungsgemäß verringert sich die Chance der Studierenden eine Abbruchneigung

zu zeigen, wenn sie sich nach eigener Einschätzung im mittleren Leistungsdrittel einordnen (im Vergleich zu denjenigen, die sich selbst als unteres Leistungsdrittel bezeichnen). Das obere Leistungsdrittel zeigt überraschenderweise aber keine signifikanten Effekte zu verringerten Studienabbruchtendenzen. Das bedeutet nicht, dass nur ungenügende Leistungen eine Neigung zum Verlassen des Studiengangs befördern, da auch die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung (1 = *sehr zufrieden*; 5 = *sehr unzufrieden*) einen signifikanten Einfluss zeigt. Beide Einflüsse lassen sich auch bei der Studierendenbefragung finden, wobei bei dieser in der Tendenz die Zufriedenheit einen stärkeren Einfluss auf die Neigung, ein Studium abbrechen zu wollen, zu haben scheint.

Werden die Lebensumstände als belastend erlebt, erhöht dies die Neigung, das Studium abzubrechen.

Insgesamt trägt der Faktorenblock der Kontextbedingungen bei dem Modell der PASST-Befragung nur noch geringfügig zur Verbesserung der Modellanpassung bei. Das überrascht, da gerade Faktoren wie der Fächergruppe (die auch als Interaktionsterm mit dem Geschlecht im Modell zu finden ist) oder einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium – wie bereits dargestellt – moderierende Effekte zugeschrieben werden. Im vorliegenden Modell kann dies nicht festgestellt werden. Für die Effekte der Kinderbetreuung und Pflegetätigkeiten mag dies vor allem damit in Verbindung stehen, dass hier nur wenige Studierende überhaupt Erfahrungen angeben. Ein wichtiges Ergebnis ist aber, dass beim Auftreten von psychischen Belastungssituationen (1 = *sehr gering*; 5 = *sehr stark*) die Chance, Studienabbruchtendenzen zu zeigen, um das fast 1,7-Fache erhöht wird. Ein weiterer Befund ist die deutlich höhere Chance der männlichen Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften, Gedanken an einen Studienabbruch zu zeigen. Allerdings ist für diesen Effekt keine Signifikanz feststellbar, was auf die geringeren Fallzahlen in diesem Studienbereich zurückzuführen sein kann. Für die Studierendenbefragung lässt sich ebenfalls der starke Effekt

psychischer Probleme aufzeigen. Zudem wird hier auch deutlich, dass im Vergleich zu den alten Diplomstudiengängen Studierende aus den Bachelorstudiengängen eine erhöhte Chance aufweisen, Gedanken an einen Studienabbruch zu haben. Dieser Effekt darf nicht überschätzt werden, da sich hier auch Auswirkungen des Zeitpunktes, an dem solche Gedanken im Studienverlauf auftreten, zeigen könnten.

Im Resümee hat sich die Reproduktion des Modells von Blüthmann et al. (2008) für die vorliegende Studie als fruchtbares Vorgehen erwiesen. Um zukünftig noch bessere Modelle der Studienabbruchneigung von Studierenden zu erhalten, wäre es allerdings überlegenswert, auch Persönlichkeitseigenschaften zu erfassen und zu integrieren, da diese bereits in anderen Studien ihr hohes Erklärungspotential gezeigt haben (siehe auch die Ausführungen von Gold, 1999 oder Trapmann, 2007).

8 Zusammenfassung & Diskussion

Die verschiedenen Perspektiven auf Studienerfolg (individuell, institutionell und gesellschaftlich bzw. hochschulpolitisch) führen zu unterschiedlichen Steuerungspunkten. Im Fokus des PASST?!-Programms steht die Perspektive der einzelnen Studierenden, wenn auch die institutionelle Sichtweise nicht außer Acht gelassen wird. Aufgrund der engen Verzahnung von Forschung, Beratung und Identifizierung sollen im Folgenden aus den Ergebnissen der vorliegenden Studien Empfehlungen für die TU Dresden abgeleitet werden.

Ziel dieser Untersuchung war die Analyse von Faktoren, die die Studienabbruchneigung von Studierenden an der TU Dresden beeinflussen können. Im Ergebnis zeigen sich für unsere Befragtengruppe unterschiedliche Befunde: (1) ungünstige Eingangsvoraussetzungen, (2) kritische Studienbedingungen, (3) Lern- und Leistungsschwierigkeiten und (4) belastende Lebensumstände

stehen im Zusammenhang mit den Gedanken an Studienabbruch, -unterbrechung oder Studiengangs- und Hochschulwechsel.

Im Detail gilt für die ungünstigen Eingangsvoraussetzungen (1), dass besonders eine altruistische Motivation zur Studienaufnahme sowie eine fehlende Fachidentifikation die Neigung, das Studium zu verlassen, erhöht. Eine bivariate Prüfung des erstgenannten Effektes zeigte allerdings, dass dieser mit dem gewählten Studienfach in Verbindung zu stehen scheint, da er besonders für die Studiengänge der Soziologie nachzuweisen ist. War hingegen die Berufsorientierung schon bei der Studienfachwahl wichtig, verringert dies die Chance, später eine Abbruchtendenz zu zeigen. Als Konsequenz für die Beratung und Unterstützung von Studierenden aus den untersuchten Studiengängen lässt sich ableiten, dass Fragen nach den Motiven für die Studienaufnahme wichtige Anhaltspunkte zur Intervention liefern können und eine frühe Berufsorientierung maßgeblich ist. Orientierungsveranstaltungen, Studien(eingangs)beratung, Mentoring, Integrationshilfen, Einführungskurse oder (Vor-)Praktika könnten beispielsweise passgenaue Angebote sein, die der »Klärung und Konkretisierung unklarer Studien- und Fachwahlmotive, dem frühzeitigen Erkennen und/oder Ausgleichen fachspezifischer Defizite, der Antizipation unbekannter Studienanforderungen und der Bereitstellung günstiger Studienbedingungen [dienen]« (Gold, 1999, S. 63).

Hinsichtlich der kritischen Studienbedingungen (2) haben sich besonders die Transparenz der Studienanforderungen und die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen als wichtige Variablen erwiesen. Zusammen mit Leistungsschwierigkeiten (3), die sich in Form einer Unzufriedenheit mit den eigenen Leistungen manifestieren, bilden sie das Faktorenbündel, das in der vorliegenden Studie eine nicht zu unterschätzende Erklärungskraft besitzt. Für die Bemühungen, Studienabbrüche zu reduzieren, lässt sich ableiten, dass die Studiengänge stärker darauf fokussiert sein müssen, den Studierenden die zu erbringenden Anforderungen zu verdeutlichen. Des Weiteren können (angeleitete) Lerngruppen, Seminare zum Studienmanagement (z. B. Lernen lernen) oder

Unterstützungsangebote der Studienfachberatung hilfreich sein. Zudem muss bei den Beratungen darauf geachtet werden, dass objektiv gute Leistungen noch kein Indiz dafür sind, dass ein Studium zu einem erfolgreichen Ende gebracht wird. Vielmehr könnte ein (zu) hohes Anspruchsniveau der Studierenden (Stichwort: Notenzufriedenheit) zu Gedanken an einen Studienabbruch führen.

Bei belastenden Lebensumständen (4) zeigen sich starke psychische Probleme als relevante Einflussfaktoren. Damit sind die Ergebnisse konform mit den Erkenntnissen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, welche für diese Studierendengruppe bereits auf häufigere »Diskontinuitäten im Studienverlauf« (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013, S. 465) hingewiesen hat. Die Beratungs- und Unterstützungsstellen an den Hochschulen stehen in der Folge vor besonderen Herausforderungen, da diese Befragtengruppe hinsichtlich unterschiedlichster Aspekte (bspw. der Wohnsituation, des Verhaltens an der Hochschule oder der Studiendauer, ebd. S. 461 ff.) von den »Durchschnittsstudierenden« abweicht. An dieser Stelle zeigt sich eine psychosoziale Beratung als angebracht, die für Studierende der TU Dresden von außeruniversitären Institutionen (Studentenwerk Dresden, Nightline Dresden e. V.) angeboten wird. Insgesamt stellen der Kontakt zu den betroffenen Studierenden sowie die Rezeption der Angebote und die spätere Teilnahme durch sie eine große Herausforderung für die Studienberatung der TU Dresden dar.

Literatur

Ahles, L., Köstler, U., Vetter, N. & Wulff, A. (2016). *Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte.* Baden-Baden: Nomos.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarbeitete und aktualisierte Ausg.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-117179 [19.12.2019].

Bean, J. P. (1982). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17 (4), 291–320.

Blüthmann, I. (2012*). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen (Dissertationsschrift).* Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000015295/Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf [04.09.2017].

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.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38* (3), 121–131.

Gold, A. (1988*). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs.* Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.

Gold, A. (1999). Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 51–65). Neuwied: Luchterhand.

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: DZHW.

Heublein, U. & Sommer, D. (2011). *Ermittlung von Risikogruppen Maschinenbaustudium. Kurzgefasste Darstellung eines Befragungsinstrumentariums zur Feststellung von Abbruchgefährdung.* Hannover: HIS. Verfügbar unter http://my.vdma.org/documents/3581372/4875823/Ermittlung-von-Risikogruppen-Maschinenbaustudium-IMPULS-Studie-Juni2011.pdf/998fa1bd-8491–4698–8a4a-24e4410dec11?t=1409466016688 [04.09.2017].

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

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.

Korff, S. (2017). Abbruchgedanken – (K)ein Thema in der strukturierten Promotion. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 12 (1), 19–25.

Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hg.), *Studienerfolg und Studienabbuch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 17–50). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Lorson, P., Lubinsky, A., Nickel, M. & Toebe, M. (2011). Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? *Das Hochschulwesen, 59* (6), 192–198.

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.* Verfügbar unter https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [04.09.2017].

Sarcletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse undmethodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1* (3), 235–248.

Schachtschneider, Y. (2016). *Studieneingangsvoraussetzungen und Studienerfolg im Fach Biologie.* Berlin: Logos Verlag.

Schröder-Gronostay, M. (1999). Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 209–240). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Schuemer, R. & Ströhlein, G. (1991). Dropout-Forschung und Dropout-Prophylaxe: Zur Theorie und Methodologie. In B. Holmberg & G. E. Orthner (Hg.), *Research into Distance Education/ Fernlehre und Fernlehrforschung* (S. 196–222). Essen: Peter Lang Verlag.

Schulze-Stocker, F., Schäfer-Hock, C. & Pelz, R. (2017). Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. *Zeitschrift für Beratung und Studium, 12* (1), 26–32.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1* (1), 64–85.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45* (1), 89–125.

Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisit. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: A Handbook of Theory and Research* (vol. 2, pp. 359–384). New York: Agathon Press.

Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs.* Berlin: Logos.