

## **Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?**

**Irmela Blüthmann**  
**Felicitas Thiel**  
**Christine Wolgramm**  
Berlin

Hinter einer Exmatrikulation kann eine Vielfalt bzw. ein Bündel unterschiedlicher Motive stehen, die teilweise von der Hochschule verursacht und beeinflussbar sind, teilweise aber auch außerhalb des Einflussbereichs der einzelnen Hochschulen liegen. Im Modell zum Studienabbruch des Hochschul-Informations-Systems (Heublein et al. 2009) beeinflussen neben

den Bedingungsfaktoren in der Studien- und Lebenssituation auch die Zukunftsaussichten und die Urteile von Beratungsinstanzen oder vertrauten Personen die Abbruchentscheidung. Einem Studienabbruch liegt in aller Regel ein längerer Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule zugrunde, der sich durch Komplexität und Mehrdimensionalität auszeichnet.

Das konflikttheoretische Modell von Ströhlein (1983) geht von der Annahme aus, dass das Individuum eine Kongruenz anstrebt zwischen den eigenen Bedürfnissen und den sozio-ökologischen Bedingungen, denen es ausgesetzt ist: Aus der Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen den individuellen Erwartungen, Zielen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auf der einen Seite und den wahrgenommenen Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums auf der anderen Seite resultiert – unter Mitberücksichtigung der jeweiligen Konsequenzen – die Suche nach realisierbaren Handlungs-

alternativen, die größere Chancen versprechen, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Fachwechsel und Studienabbruch stellen zwei Optionen zur Auflösung dieser Diskrepanz neben anderen dar, die das Verbleiben im Studium ermöglichen, wie beispielsweise die Anpassung eigener Erwartungen, Zielen oder Verhaltensweisen an die Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums.

Die im vorliegenden Beitrag untersuchte Abbruchneigung wird in den meisten Studien als ein Maß für die Studienzufriedenheit betrachtet und gilt als eine Art Frühwarnsignal für Studienabbruch (Werner 2008; Brandstätter et al. 2006). Aus diesem Grund sind Studien zur Erklärung der Abbruchneigung für die hochschulpolitischen Akteure von ebenso hohem Interesse wie Abbrecherstudien.

Bislang liegen wenige Untersuchungen zu Studienabbruch und Abbruchneigung in Bachelorstudiengängen vor. Die Ergebnisse von Heublein et al. (2009) deuten darauf hin, dass sich Studierende der neuen modularisierten Studiengänge hinsichtlich ihrer Studienabbruchmotive von Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge unterscheiden. Unzulängliche Studienbedingungen werden beispielsweise in den Bachelorstudiengängen häufiger als in den Diplom- oder Magisterstudiengängen zum ausschlaggebenden Grund für den Studienabbruch. Hinzu kommt die deutlich kürzere Studiendauer, die mit einer Verdichtung der Studienanforderungen und einer zeitlichen Vorverlagerung von Studienabbruch im Studienverlauf einhergeht. Durch welche Faktoren die Abbruch- und Wechselneigung im Bachelorstudium zu erklären ist, ist Gegenstand der im Folgenden präsentierten Analyse von Daten einer Befragung von Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2008).

In einem ersten Teil wird der Forschungsstand zu Studienabbruch und Abbruchneigung kurz skizziert (1), um vor diesem Hintergrund Hypothesen für die Untersuchung zu formulieren (2). Im dritten Teil werden das Design der Studie, eingesetzte Skalen und Analysemethoden erläutert (3). Der anschließende Ergebnisteil ist der Darstellung eines Strukturgleichungsmodells gewidmet, das zur Prüfung der Hypothesen gerechnet wurde (4). Abgeschlossen wird der Beitrag durch die Diskussion der Ergebnisse (5).

## **1. Forschungsstand**

Als Studienabbrecher gelten Personen, die ein begonnenes Hochschulstudium (Erststudium) aufgeben und die Hochschule ohne Abschluss verlas-

sen (Lewin 1997, 351). In einigen Studien werden auch Studienunterbrecher und Hochschulwechsler zu einem Begriff des „Studienabbruchs im weiteren Sinne“ zusammengefasst (Ströhlein 1983; Kolland 2002).

Die Abbruchneigung, die in der Regel über die Häufigkeit bzw. die Ernsthaftigkeit von Gedanken an das Verlassen der Universität erhoben wird, spiegelt hingegen eher die Unzufriedenheit mit der subjektiv wahrgenommenen Studiensituation und die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit und den Konsequenzen eines Studienabbruchs bzw. -wechsels wider. Die Abbruchneigung wird in einigen Studien in ein komplexes Konstrukt der Studienzufriedenheit mit einbezogen (Apenburg 1980; Ströhlein 1983). Weitere Studien belegen die hohe Korrelation von Studienabbruchneigung und Studienzufriedenheit (Meulemann 1991; Winteler 1984).

Sowohl die Häufigkeit sehr ernsthafter Abbruchneigung als auch sehr ernsthafter Wechselneigung liegt an den Universitäten bei rund 3 Prozent, variiert mit den Fächergruppen und Fachsemestern und ist in den (universitären) Bachelorstudiengängen in der Tendenz etwas größer als in den (universitären) Diplom- und Staatsexamensstudiengängen (Multrus et al. 2008, 67-69).

*Zur Frage des Zusammenhangs von Abbruchneigung und Abbruch/Fachwechsel* deuten die Befunde der Längsschnittuntersuchung der Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (Gold 1988) für die alten Studiengänge darauf hin, dass rund jede(r) vierte bis jede(r) fünfte Studierende mit ernsthafter Abbruchneigung das Studium in der Folge tatsächlich abbricht (in Abhängigkeit davon, zu welchem Zeitpunkt im Studium und in welcher zeitlichen Nähe voneinander das Ausmaß von Abbruchneigung und tatsächlichem Abbruch erhoben werden). Gemäß Meyer et al. (1999) brachen 34 Prozent der Befragten, die ausgesagt hatten, häufig an einen Studienabbruch zu denken, ihr Studium innerhalb der zwei folgenden Jahren tatsächlich ab und 17 Prozent derjenigen, die häufig an einen Studienwechsel gedacht hatten. Dies bestätigt die Annahme des Eingangs dargestellten Modells von Ströhlein, dass sich Fachwechsel und Studienabbruch als mögliche Reaktionsweisen auf eine unbefriedigende Studiensituation als Alternativen gegenüberstehen und hier Intention und Realisation wechselseitig ineinander einmünden können (vgl. auch Werner et al. 2008, 199).

Immerhin 40 Prozent der späten Abbrecher (d.h. der nach dem 7. Semester Abbrechenden) in der Studie von Gold (1988) gaben bereits in den Anfangssemestern an, einen Abbruch in Erwägung zu ziehen. Lediglich 21 Prozent der späten Studienabbrecher gaben in beiden früheren Befra-

gungen keinen Hinweis, bereits ernsthaft an einen Studienabbruch gedacht zu haben. In diesem Zusammenhang seien auch nicht-intendierte Abbrüche (z.B. aufgrund von Krankheit, finanziellen oder familiären Umständen, vgl. Gold 1988) und „unechte“ Studienabbrüche (vor dem Abbruch war keine ernsthafte Studienabsicht vorhanden, vgl. Kolland 2002, 20) erwähnt.

Allerdings haben aber auch 19 Prozent der Absolventen im Verlauf ihres Studiums einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung gezogen (Gold 1988; Kolland 2002). Die abbruchgeneigten Absolventen haben sich aufgrund von persönlichem Ehrgeiz, der Unterstützung durch Freunde sowie Überlegungen hinsichtlich der bereits in das Studium investierten Zeit sowie Arbeitsmarktchancen zur Fortführung des Studiums entschlossen (Kolland 2002, 166).

Diese Befunde markieren gemäß Gold (1988, 193) sowohl die Unzulänglichkeit, allein aufgrund der Abbruchneigung den Studienabbruch vorherzusagen, als auch die Relevanz von Abbruchgefährdung bei der Betrachtung von Studienverläufen. Entgegen Brandstätter et al. (2006), die der von den Studierenden eingeschätzten Wahrscheinlichkeit eines künftigen Studienwechsels oder Studienabbruchs keine prognostische Validität zur Erklärung der Dropout-Varianz nachweisen konnten, bezeichnet (Gold 1988, 34) die Abbruchabsicht und die konzeptionell verwandte Studienzufriedenheit als herausragende Prädiktoren der Abbruchentscheidung.

*Gründe für den Studienabbruch* lassen sich in Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen und Kontextbedingungen finden und entsprechend bündeln.

Folgende individuelle Eingangsvoraussetzungen wurden als wichtige Prädiktoren des Verbleibs im Studium ermittelt:

- Kognitive Fähigkeiten, gemessen in Schulnoten, Testleistungen oder Studienleistungen (Trapmann 2007; Brandstätter et al. 2006; Robbins et al. 2004; Ströhlein 1983; Gold 1988; Schiefele et al. 2007; Pixner & Schüpbach 2006),
- Studien- bzw. Fachinteresse (Schiefele et al. 2007; Kolland 2002),
- eine sorgfältige Studienfachwahl (Christie et al. 2004; Heublein et al. 2009; Berning & Schindler 1997; Spiess 1997).

Obwohl mangelnde Studierfähigkeit, Leistungsprobleme und Überforderung in zahlreichen Studien als (Haupt-)Ursachen des Studienabbruchs genannt werden (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991; Berning & Schindler 1997; Pohlenz & Tinsner 2004, Kolland 2002), sprechen die

Befunde nach Robbins et al. (2004) und Pixner & Schüpbach (2006; 2008) dafür, dass die Studienmotivation (Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation) und die Passung zwischen Studierenden und Hochschulumwelt einen ebenso starken, wenn nicht sogar einen stärkeren Einfluss auf den erfolgreichen Studienabschluss haben als kognitive Fähigkeiten.

Das zweite Motivbündel betrifft das Studienangebot. Als abbruchrelevante Faktoren wurden identifiziert

- Mängel hinsichtlich der inhaltlichen Qualität des Studienangebots (Meyer et al. 1999; Schiefele et al. 2007), der Kohärenz des Studienaufbaus sowie in Bezug auf die Studienorganisation (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009),
- fehlende Betreuung im Studium (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009; Kolland 2002),
- mangelnde Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al. 1999),
- fehlender Praxisbezug (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991, Kolland 2002),
- fehlende soziale Integration (Robbins et al. 2004; Kolland 2004) und
- Orientierungsschwierigkeiten (Gold & Kloft 1991) sowie
- falsche Erwartungen bezüglich des studienbezogenen Zeitaufwands (Pohlenz & Tinsner 2004).

Dem dritten Motivbündel sind Kontextfaktoren oder Lebensbedingungen der Studierenden zuzuordnen: Erwerbstätigkeit scheint dann zum Risikofaktor zu werden, wenn sie mehr als 18 (Heublein et al. 2003) bzw. 19 Stunden (Brandstätter & Farthofer 2003) pro Woche umfasst. Auch familiäre Gründe (Heublein et al. 2009; Pohlenz & Tinsner 2004) und Krankheit (Heublein et al. 2009) spielen für die Entscheidung, das Studium abzubrechen, eine Rolle. Weiterhin können schlechte Berufsaussichten den Abbruch begünstigen (Gold & Kloft 1991, Heublein et al. 2009).

Was die *Erklärung der Abbruchneigung* betrifft, werden von den Studierenden vor allem folgende Gründe genannt:

- enttäuschte (inhaltliche) Erwartungen bzw. falsche Vorstellungen (Meinefeld 1999; Wittenberg & Rothe 1999; Jonkmann 2005; Kramer 1977; Winteler 1984),
- mangelndes Fachinteresse/mangelnde Studienmotivation (Blömeke 2009; Bargel 2003; Jonkmann 2005; Kramer 1977) sowie
- Zweifel an der persönlichen Eignung für das Fach bzw. für ein Studium allgemein (Werner 2008, Bargel 2003; Kramer 1977),

- mangelnde didaktische Lehrqualität (Werner 2008),
- fehlende Betreuung (Meinefeld 1999) sowie
- der Wunsch nach mehr Praxisnähe (Meinefeld 1999).

Zwischen Fachinteresse und Abbruchneigung besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang (Müller 2001, 184).

Die Studienbedingungen haben bei der Entstehung von Abbruchgedanken in den alten Diplom- und Magisterstudiengängen eine eher untergeordnete Bedeutung. Die Abbrecherstudie von Heublein et al. (2009) zeigt allerdings, dass Abbrecher aus Bachelorstudiengängen häufiger Mängel hinsichtlich der Klarheit der Studienanforderungen und der Studienorganisation beklagen und häufiger Schwierigkeiten mit der Stofffülle haben als Abbrecher aus den alten Studiengängen. Damit ist zu vermuten, dass die Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen auch für die Erklärung der Abbruchneigung eine Rolle spielen.

Berufsaussichten, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sowie persönliche/familiäre Gründe werden als subjektive Begründung der Abbruchneigung seltener genannt als im Zusammenhang mit einem tatsächlichen Abbruch (Werner 2008). Im Vergleich mit nicht-abbruchgeneigten Studierenden fühlen sich Studierende, die über einen Abbruch nachdenken, hinsichtlich dieser Aspekte jedoch tendenziell stärker belastet (Bargel 2003).

## 2. Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde und eines Modells zum Studienerfolg (Thiel et al. 2008) wurden folgende Einflüsse auf die Abbruchneigung von Bachelorstudierenden erwartet:

- Höhere kognitive Eingangsvoraussetzungen wirken der Neigung, das Studium abzubrechen, entgegen.
- Lernschwierigkeiten begünstigen die Abbruchtendenz.
- Ein hohes Fachinteresse wirkt der Abbruchneigung entgegen.
- Günstige Studienbedingungen (vor allem hinsichtlich Lehrqualität, Betreuung und Theorie-Praxis-Verknüpfung) wirken der Abbruchneigung entgegen.
- Belastende Lebensumstände (Krankheit, Konflikte zwischen Erwerbstätigkeit und Studium, familiäre Belastungen) befördern die Abbruchneigung.

- Eine gute Informationslage bezüglich der Anforderungen im Studium sowie der mit dem Studium verbundenen Berufsaussichten vermindert die Tendenz, das Studium abzubrechen.

### 3. Untersuchungsdesign und Methode

Der Datensatz entstammt einer im Sommersemester 2008 durchgeführten Online-Befragung aller Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin zu ihrer Studiensituation. Der Rücklauf betrug 31 Prozent ( $n=2403$ ) und kann hinsichtlich der vorliegenden Angaben zur Grundgesamtheit (Studienfach, Fachsemester, Geschlecht) als repräsentativ gelten. Die Befragten waren im Durchschnitt 22,9 Jahre alt ( $SD=4.0$ ) und hatten im Durchschnitt 3,4 Fachsemester studiert ( $SD=1,6$ ). 449 Befragte studierten ein Kernfach im Bereich der Geistes- und Sprachwissenschaften, 459 studierten im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 806 im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 689 studierten eine Naturwissenschaft.

**Tabelle 1: Faktoren und Items im Wortlaut**

Faktor	Fragetext	Item ( <i>Abk. im Modell</i> )
	Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.	
	Bitte geben Sie die Durchschnittsnote Ihres Hochschulreifezeugnisses (Abitur) an. <i>abinote</i>	
Informiertheit vor Studienbeginn	Erinnern Sie sich bitte an die Zeit, in der Sie Ihre Studienwahl getroffen haben. Wie gut war Ihr Informationsstand vor Aufnahme Ihres Studiums bezüglich folgender Aspekte?	über Studienanforderungen ( <i>info_1</i> )
		über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind ( <i>info_2</i> )
		über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge ( <i>info_3</i> )
Studienwahlmotiv Fachinteresse	Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr (Kern)Fach veranlasst?	Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande. (umgepolt) ( <i>motiv_1</i> )
		Ich hatte keine bessere Idee. (umgepolt) ( <i>motiv_2</i> )
Inhaltliche Ausgestaltung	Wie beurteilen Sie das von Ihnen studierte (Kern) Fach allgemein hinsichtlich folgender Aspekte?	Erwerb fachlicher Grundlagen ( <i>inhalte_1</i> )
		Verknüpfung von Theorie und Praxisanteilen ( <i>inhalte_2</i> )
		Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen ( <i>inhalte_3</i> )

<b>Faktor</b>	<b>Fragetext</b>	<b>Item (Abk. im Modell)</b>
Studienorganisation	Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs.	Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein. ( <i>orga_1</i> )
		Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt. ( <i>orga_2</i> )
		Die Lehrveranstaltungsformen sind den Qualifikationszielen angemessen. ( <i>orga_3</i> )
Unterstützung und Betreuung	Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden Ihre (Kern)Fachs hinsichtlich folgender Aspekte?	Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten ( <i>unterst_1</i> )
		Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten ( <i>unterst_2</i> )
		Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen ( <i>unterst_3</i> )
Lehrqualität	Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem (Kern)Fach?	Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen gut strukturiert. ( <i>lehre_1</i> )
		Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich gestaltet. ( <i>lehre_2</i> )
Negatives soziales Klima/ Leistungsdruck und Konkurrenz	Wie bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima?	Es herrscht ein großer Leistungsdruck im Studium. ( <i>soz.Klima_1</i> )
		Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden. ( <i>soz.Klima_2</i> )
Lernschwierigkeiten	Die folgende Fragen betreffen ihre individuellen Lernerfahrungen im Studium	Die Vorbereitung auf Prüfungen fällt mir schwer ( <i>lerns_1</i> )
		Ich habe Schwierigkeiten bei der Erfüllung des Lernpensums. ( <i>lerns_2</i> )
		Es fällt mir schwer, den Lernstoff zu behalten. ( <i>lerns_3</i> )
Persönliche Belastungen	Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?	Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. ( <i>Probl_Job</i> )
		Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Familie zu vereinbaren. ( <i>Probl_Fam</i> )
		Ich bin häufig krank / habe psychische Probleme. ( <i>Probl_Gesundh</i> )

Die Studienabbruchneigung wurde in Anlehnung an das Modell von Ströhlein (1983) mit Hilfe des Items „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen“ erfasst.

Befragt wurden die Studierenden außerdem zu

- individuellen Studienvoraussetzungen (Abiturnote, Motive der Studienwahl sowie Informiertheit vor Aufnahme des Studiums),



- Studienbedingungen (Inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangs, Studien- und Prüfungsorganisation, Unterstützung und Betreuung, Lehrqualität, Studienklima),
- Lernschwierigkeiten und Lebensbedingungen (Schwierigkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit Erwerbstätigkeit und/oder familiären Verpflichtungen sowie Belastung durch häufige Krankheit/psychische Probleme).

Die Items zur Erfassung der Studienwahlmotive, der Studienorganisation, der Unterstützung und Betreuung, der Lehrqualität, des sozialen Klimas im Studium, der Lernschwierigkeiten, der persönlichen Belastungen und der Abbruchneigung wurden als Statements formuliert. Die Studierenden konnten ihre Zustimmung jeweils auf einer achtsufigen Antwortskala von eins („trifft gar nicht zu“) bis acht („trifft zu“) angeben. Die inhaltliche Ausgestaltung ihres Studiengangs sollten die Studierenden auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins („sehr schlecht“) bis acht („sehr gut“) beurteilen und ihren Informationsstand vor Studienbeginn retrospektiv auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins („sehr schlecht“) bis acht („sehr gut“) einschätzen. Der Wortlaut aller in dieser Untersuchung verwendeten Items kann Tabelle 1 entnommen werden.

Da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt, wurden die Motive der Studienwahl sowie die Informiertheit vor Studienbeginn retrospektiv erfasst. Die Zuverlässigkeit von Antworten auf retrospektive Fragen hängt vom Zeithorizont und von der Art der Ereignisse ab. „Accuracy of recall usually decreases as the length of time since the event increases“ (Bradburn, Rips & Shevell, 1987, In: Lucas & Baird, 2006). Ereignisse, die einen biographischen Wendepunkt darstellen, werden allerdings im Allgemeinen zuverlässig erinnert (Höpfinger, 2010). Da die Studienwahl ein solches entscheidendes Ereignis darstellt und sich die Befragten überwiegend in einem frühen Studienabschnitt befanden, kann von einem guten Erinnerungsvermögen ausgegangen werden. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Studierende aufgrund von Rationalisierungstendenzen auf die Fragen nach ihren Motiven und ihrer Informiertheit bei der Studienwahl Antworten geben, die ihre jetzige Studien(un-)zufriedenheit nachträglich rechtfertigen.

Mit einem Strukturgleichungsmodell sollte geprüft werden, wie sich das Studienwahlmotiv Fachinteresse, die Informiertheit vor Studienbeginn und die Studienbedingungen auf das Studier- und Lernverhalten, hier erfasst durch Lernschwierigkeiten, auswirken und wie diese wiederum die Neigung zum Studienabbruch beeinflussen.

Die Datenauswertung wurde in zwei Schritten durchgeführt (Jöreskog 1993; Hayduk 1996). Im ersten Schritt wurden die latenten Variablen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) überprüft. Im zweiten Schritt wurde das Modell mit gerichteten Pfaden überprüft. Die Richtung der Zusammenhänge wurde theoretisch angenommen und mittels Spezifikationsuche statistisch überprüft. Die Schätzungen wurden mit AMOS 7 (Arbuckle 2007) und der asymptotisch verteilungsfreien Schätzmethode durchgeführt. Diese Schätzmethode wurde der üblichen *maximum likelihood* Methode vorgezogen, weil verschiedene Variablen schief verteilt waren (Benson & Fleishman 1994). Diese Schätzmethode ist ebenfalls die Methode der Wahl für ordinalskalierte Daten (Jöreskog, 2002).

Da diese Schätzmethode nur mit vollständigen Rohdaten durchgeführt werden kann und die Anzahl fehlender Werte gering war (um 1 Prozent pro Item), wurden Versuchspersonen mit fehlenden Werten per fallweisem Ausschluss entfernt. Es resultierte eine Anzahl von 1.996 Untersuchungsteilnehmern, die für die Analyse des Strukturgleichungsmodells berücksichtigt wurden.

## 4. Ergebnisse

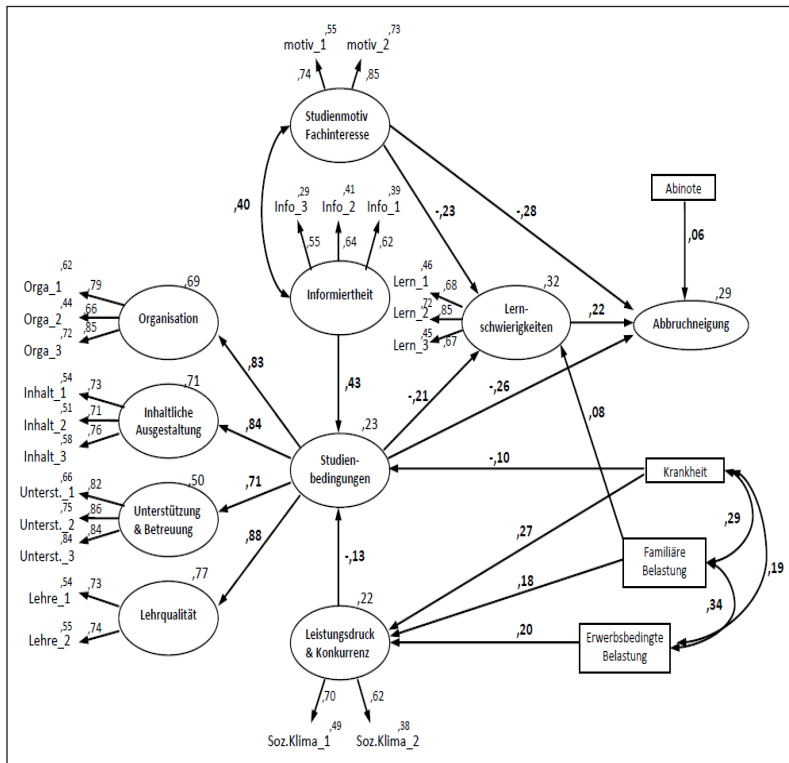
Der Frage, ob sie das Studium bei einer besseren Alternative abbrechen würden, stimmten 11 Prozent der Befragten vollständig zu, 40 Prozent der Antwortenden stimmten gar nicht zu. 30,4 Prozent der Stichprobe gaben eine eher zustimmende Antwort auf die Frage nach der Abbruchneigung (Antwortoptionen 5 bis 8 auf 8-stufiger Skala).

Zur Überprüfung des Strukturgleichungsmodells wurden einerseits der direkte Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Abbruchneigung als auch der indirekte Einfluss im Sinne einer Mediation durch die Lernschwierigkeiten modelliert. Zudem wurden die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) und persönliche Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Studium und Familie sowie gesundheitliche Probleme als manifeste Variablen in das Modell aufgenommen. Bei der Beurteilung der Studienbedingungen fiel die Entscheidung auf eine Lösung mit einem Faktor zweiter Ordnung.

Die erklärte Varianz der Studienabbruchneigung betrug im Strukturgleichungsmodell 29 Prozent (Abb. 1). Wie vorhergesagt, zeigte sich ein signifikanter, wenn auch relativ geringer Einfluss der Note der Hochschulzugangsberechtigung ( $\beta = .06$ ,  $p < .001$ ) und der Lernschwierigkeiten ( $\beta = .22$ ,  $p < .001$ ) auf die Studienabbruchneigung. Weitere direkte Einflussfak-

toren auf die Abbruchneigung waren die Studienmotivation, Fachinteresse ( $\beta = -.28, p < .001$ ) sowie die Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta = -.26, p < .001$ ). Es zeigten sich auch indirekte Effekte nach Kline (1998) auf die Studienabbruchneigung, mediiert durch die Lernschwierigkeiten: von der Studienmotivation Fachinteresse ( $\beta = .05, z = 6.04, p < .001$ ), getestet mit dem Sobel-Test nach Preacher und Hayes (2008), der Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta = -.04, z = 6.69, p < .001$ ), der Wahrnehmung

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Studienabbruchneigung bei Bachelorstudierenden



Anmerkung:  $\chi^2(283)=1121.45, p < .001; CFI=.833; SRMR=.0458; RMSEA=.039$

von Konkurrenz und Leistungsdruck ( $\beta = .13, z = 8.21, p < .001$ ), gesundheitlichen Problemen ( $\beta = .06, z = 3.63, p < .01$ ) und den Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie ( $\beta = .04, z = 2.96, p < .01$ ). Bei der latenten Variable Informiertheit vor Studienbeginn konnte weder

der erwartete direkte Effekt auf die Abbruchneigung noch ein indirekter Effekt über die Lernschwierigkeiten gefunden werden, jedoch ein Effekt auf die Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta = .42, p < .001$ ). Weitere signifikante Einflüsse zeigten sich von den persönlichen Schwierigkeiten auf die Beurteilung des Studienklimas.

## 5. Diskussion

Die Ergebnisse unserer Analyse erlauben es, wichtige direkte und indirekte Einflussgrößen zur Reduktion der Abbruchneigung zu identifizieren.

Entsprechend unserer Hypothese und den dargelegten Forschungsbefunden trägt das Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl deutlich zur Aufklärung der Varianz der Abbruchneigung bei. Die kognitiven Eingangsvoraussetzungen, gemessen an der Abiturnote, haben jedoch lediglich einen sehr geringen Effekt auf die Abbruchneigung.

Die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn über Studienforderungen, Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge sowie berufliche Perspektiven wirkt sich entgegen unserer Erwartung nicht direkt auf die Abbruchneigung aus. Über die Beurteilung der Studienbedingungen zeigt sich jedoch ein indirekter Effekt der Informiertheit auf die Abbruchneigung. Dies entspricht bisherigen Befunden, die einen Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und der Erfüllung von Erwartungen im Studium postulieren (vgl. Voss 2006). Die Informiertheit stellt damit eine wichtige indirekte Einflussgröße zur Reduktion der Abbruchneigung dar. Außerdem korrelieren Informiertheit und Fachinteresse, was – wiederum übereinstimmend mit bisherigen Forschungsergebnissen – dafür spricht, dass eine begründete, die eigenen Neigungen mit den Anforderungen und Perspektiven abgleichende Fachwahl, von zentraler Bedeutung für das Erreichen des Studienziels ist. Da die Daten einer Querschnittuntersuchung entstammen kann die Ursache-Wirkungs-Richtung hier – trotz hoher Plausibilität der dargestellten Interpretation – nicht eindeutig geklärt werden. Aufgrund der retrospektiven Erfassung von Informiertheit und Studienwahlmotiven ist außerdem – wie in Abschnitt 3 bereits erwähnt – eine Verfälschung der Selbsteinschätzungen durch nachträgliche Rationalisierungstendenzen nicht prinzipiell auszuschließen.

Einen weiteren wichtigen Einflussfaktor auf die Abbruchneigung stellen Lernschwierigkeiten dar. Erwartungsgemäß tendieren Studierende mit größeren Lernschwierigkeiten stärker zum Abbruch des Studiums. Zusätzlich mediiieren – entsprechend der Logik eines Angebots-Nutzungs-

modells – die Lernschwierigkeiten Einflüsse der Studienbedingungen und des Studienklimas (Leistungsdruck) auf die Abbruchneigung.

Die Studienbedingungen werden in dem gerechneten Modell entgegen bisheriger Forschungsergebnisse zur Abbruchneigung in herkömmlichen Studiengängen und übereinstimmend mit der Bedeutungszunahme von Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch im Bachelorstudium (Heublein et al. 2009) als zweitwichtigster Faktor zur Erklärung der Abbruchneigung ermittelt. Entsprechend der eingangs referierten Befunde lassen sich dabei unterschiedliche Aspekte unterscheiden: Die Lehrqualität (hier die Aspekte der Strukturierung und abwechslungsreichen Gestaltung der Lehrveranstaltungen) trägt am stärksten zur Erklärung der Varianz in der Beurteilung der Studienbedingungen bei. Aber auch die inhaltliche Ausgestaltung des Studienangebots (hier der Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen), eine gelungene Studienorganisation (Passung zwischen den Qualifikationszielen auf der einen und Form und Inhalt der Lehrveranstaltungen auf der anderen Seite sowie die inhaltliche Passung der Lehrveranstaltungen eines Moduls) sowie die Unterstützung und Betreuung bei Hausarbeiten, Referaten und Lernschwierigkeiten werden als wichtige Faktoren der Studienbedingungen wahrgenommen. Es wäre denkbar, die Wirkrichtung der Beurteilung der Studienbedingungen auch in die entgegengesetzte Richtung zu argumentieren, nämlich dass Lernschwierigkeiten und Abbruchneigung zu einer negativeren Beurteilung der Studienbedingungen führen würden. Die Spezifikationsuche zeigte jedoch, dass die im vorliegenden Modell angezeigte Wirkrichtung der umgekehrten statistisch überlegen war. Da es sich jedoch um eine Querschnittanalyse handelt, kann die Frage der Wirkrichtung hier nicht abschließend beantwortet werden, sondern müsste anhand von Längsschnittuntersuchungen überprüft werden.

Die Lebensbedingungen der Studierenden wirken sich erwartungswidrig nicht direkt, sondern nur indirekt über die Wahrnehmung des Studienklimas bzw. die Beurteilung der Studienbedingungen auf die Abbruchneigung aus. Studierende, die familiäre oder erwerbsbedingte Belastungen angeben und Studierende mit gesundheitlichen Problemen nehmen das Studienklima negativer wahr als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die über solche Schwierigkeiten nicht berichten. Dass von den drei Faktoren, die belastende Lebensbedingungen beschreiben, nur die gesundheitlichen Probleme einen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Studienbedingungen zeigen, deutet auf einen besonderen Unterstützungsbedarf dieser Studierendengruppe hin.

Das gerechnete Modell zeigt insgesamt, dass erwartungsgemäß sowohl individuelle Eingangsfaktoren als auch Studienbedingungen und Kontextbedingungen einen Einfluss haben auf die Tendenz, das Studium abzubrechen. Die vielfachen indirekten Effekte zeigen, wie entsprechend der eingangs dargelegten multifaktoriellen Modelle zum Studienabbruch individuelle, studien- und kontextbezogene Faktoren in studienverlaufsrelevanten Entscheidungsprozessen ineinander greifen.

Die Reduktion der Abbruchneigung und die Steigerung der Studienzufriedenheit scheinen einerseits von der Unterstützung einer begründeten Studienfachwahl abzuhängen, die die Universitäten durch entsprechende Informations- und Self-Assessment-Angebote und möglicherweise auch durch eine zielgenauere Selektion von Studienbewerbern beeinflussen können. Eine zentrale Stellschraube zur Reduktion der Abbruchneigung stellt für die Hochschulen, das bestätigt diese Untersuchung ein weiteres Mal, die Gestaltung der Studienbedingungen dar. Hier sind studienorganisatorische Aspekte, wie die thematische Passung der Module, die inhaltliche Gestaltung des Studienangebots, etwa im Hinblick auf den Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen, die Betreuung und Unterstützung, sowohl durch die Dozentinnen und Dozenten als auch durch flankierende Beratungsangebote, und schließlich die Lehrqualität gleichermaßen zu berücksichtigen.

Welche gruppenspezifischen Interventionen zur Reduktion der Abbruchneigung entwickelt werden müssten, kann auf der Basis der hier dargestellten Analyse nur vermutet werden.

Einschränkend hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit anderen Studien zur Abbruchneigung muss angemerkt werden, dass die Abbruchneigung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erfasst wurde - das Vorhandensein einer guten Alternative wurde bereits voraussetzt – weiter gefasst ist als in anderen Studien. Dies wird durch die größere Zustimmungshäufigkeit bestätigt. Weiterhin schränkt die Tatsache, dass sich die befragten Studierenden überwiegend in einer frühen Phase ihres Studiums befanden, die Vergleichbarkeit mit Untersuchungen zur Abbruchneigung in den alten Studiengängen ein.

## **Literatur**

- Apenburg, E. (1980). Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. Frankfurt a.M.: Lang.
- Arbuckle, J. L. (2007). Amos 16.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS, Inc.

- Bargel, T. (2003). Die Neigung zum Studienabbruch. Umfang und Gründe. AG Hochschulforschung Universität Konstanz. Studierendensurvey. News, 13.1, 1–4.
- Benson J. & Fleishman, J. A. (1994). The robustness of maximum likelihood and distribution-free estimators to non-normality in confirmatory factor analysis. *Quality & Quantity* 28, 117–136.
- Berning, E. & Schindler G. (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Beiträge zur Hochschulforschung 4, 417–426.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 82–110.
- Blüthmann, I., Ficzkó, M., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens. In B. Behrendt et al. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*, Loseblattlieferung 2/2008. – Berlin, I 2.8, 21 S.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf Studien-erfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29 (5), 617–636.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg – Vergleichende Analysen des Studienverlaufs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gold, A. & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13 (4), 265–279.
- Hayduk, L. A. (1996). *LISREL Issues, debates and strategies*. Baltimore. London: The Johns Hopkins University Press.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Projektbericht*. Hannover: HIS.
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- Jöreskog, K. G. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. URL <http://www.ssicentral.com/lisrel/ordinal.htm> (Zugriff 20.10.2010)

- Jonkmann, K. (2005). Studienabbruch, Studiendauer und Studierleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin (online). URL: <http://www.informatik.hu-berlin.de/studium/befragung> (Zugriff 26.05.2010)
- Höpfinger, F. (2010). Retrospektive Fragen – Probleme und mögliche Strategien (online). URL: <http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html> (Zugriff am 11.08.2010)
- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Kolland, F. (2002). Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller.
- Kramer, K. (1977). Studienabbruchneigung und Studienabbruch. Daten und Meinungen. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung (25). In H. J. Schuster (Hrsg.), Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung, 25. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Lewin, K. (1997). Studienabbruch – Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung 4, 349–370.
- Lucas, R. & Baird, B. (2006). Global self assessment. In M. Eid & E. Diener (Eds.), Handbook of psychological measurement: A multimethod perspective, pp. 29-42. Washington, DC: American Psychological Association.
- Meinefeld, W. (1999). Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & D. Daniel (Hrsg.). Studien-erfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181–193). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 11 (3), S. 215-238 .
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999). Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“. Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich: Rüegger.
- Müller, F. H. (2001). Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster: Waxmann.
- Multrus, F., Bargel, T. & Ramm M. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.
- Pixner, J. & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss)-erfolgs. In H. Schuler & B. Hell, Studierende-nauswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hogrefe.
- Pixner, K. & Schüpbach, K. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von abbruchgefährdeten Studierenden. Das Hochschulwesen, 54, 196–201.
- Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004). Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.



- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods* 40, 879–891.
- 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 (2), 261-288.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (3), 127–140.
- Spieß, C. (1997). *Studienwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen*. Chur: Rüegger.
- Ströhlein, G. (1983). *Bedingungen des Studienabbruchs*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 141. Frankfurt am Main.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzkow, M. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin*. URL: [http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/bachelorbefragung/Bachelorbefragung\\_2008.pdf](http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/bachelorbefragung/Bachelorbefragung_2008.pdf) (Zugriff am 26.05.2010)
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verlag.
- Voss, R. (2006). *Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Reihe Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Band 9. Lohmar-Köln: Eul Verlag.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys. *ZSE* 28 (2), 191–206.
- Winteler, A. (1984). Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch. *Gelbe Reihe - Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 8. Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität München.
- Wittenberg, R. & Rothe, T. (1999). Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181-193). Neuwied: Luchterhand Verlag.