

# AKTUELLE ERKENNTNISSE AUS DEM STUDIENVERLAUFSPANEL **03/2018**

**Der individuelle Weg zum Studienabbruch – Eine Typologie von  
Abbrecher\*innen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg**

**Thomas Meyer, Robert Walkmann und Sebastian Rahn**

**Stuttgart, Mai 2018**

**Ihr Impuls.  
Ihr Studium.  
Ihr Erfolg.**

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	3
2	Stand der Forschung .....	4
2.1	Allgemeine Erkenntnisse zu Studienabbrüchen .....	4
2.2	Bisherige Typologien von Studienabbrecher*innen .....	5
2.3	Bisherige Erkenntnisse zu Studienabbrüchen aus der Panel-Studie .....	6
3	Methodisches Vorgehen .....	8
3.1	Qualitativer Teil – Tiefeninterviews mit Studienabbrecher*innen .....	8
3.1.1	Erhebung – Theoretisches Sampling und Durchführung der Interviews .....	8
3.1.2	Auswertung – Einzelfallanalyse und Typenbildung .....	9
3.2	Quantitativer Teil – Online-Befragung aller Studienabbrecher*innen .....	10
4	Einzelfallbasierte Rekonstruktion einer Abbruchstypologie .....	11
4.1	„Junge Performer mit guter oder sehr guter schulischer Hochschulzugangsberechtigungsnote und noch wenig festgelegtem Berufswunsch“ .....	11
4.2	„Mehrfach Belastete mit eingeschränktem Leistungsvermögen“ .....	13
4.3	„Fehlende Passung zwischen Lebens- und Studienbedingungen“ .....	15
5	Überprüfung der Ergebnisse mit den Daten der Panel-Studie .....	17
5.1	Clusteranalytische Entwicklung von Abbruchstypen .....	17
5.2	Diskussion und erstes Zwischenfazit .....	21
6	Exploration weiterer Abbrecher*innen-Typen .....	21
6.1	Ergebnisse der explorativen Clusteranalyse .....	21
6.2	Diskussion und zweites Zwischenfazit .....	23
7	Weiterführende Überlegungen .....	24
8	Literaturverzeichnis .....	26

# 1 Einleitung

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) ist mit derzeit rund 34.000 Studierenden die größte Hochschule in Baden-Württemberg. Die abwechselnden Theorie- und Praxisphasen im praxisintegrierenden Studium an der DHBW (vgl. DHBW, 2015, S. 2) stellen dabei einen zentralen Unterschied zu anderen Hochschulen dar. Diese Studienform erfreut sich in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit, wie an steigenden Studierendenzahlen deutlich wird (vgl. DHBW, 2017, S. 12). Ein maßgeblicher Grund für diesen Zulauf sind die guten beruflichen Aussichten der Absolvent\*innen (vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2017). Allerdings schließen nicht alle Studienanfänger\*innen ihr Studium auch erfolgreich ab – in den letzten Jahren sind die (traditionell geringen) Studienabbruchquoten an der DHBW angestiegen (vgl. Ehlers, Leisener, & Scheibach, 2015).

In diesem Zusammenhang befasst sich die von der Dualen Hochschule Baden-Württemberg durchgeführte Untersuchung *„Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“* über einen Zeitraum von vier Jahren (2015 bis 2019) mit institutionellen, individuellen sowie gesellschaftlichen Parametern von Studienerfolg und Studienabbruch im dualen Studium (vgl. Deuer et. al, 2017). Studienabbruch wird dabei definiert als *„...jegliche Exmatrikulation an der DHBW ohne erfolgreichen Abschluss, d.h. unabhängig von einem ggf. weiteren Studium an einer anderen Hochschule und inklusive `Nichtantreter\*innen`, also Studieninteressierten, die bereits als Studienanfänger\*innen erfasst wurden, das Studium an der DHBW aber gar nicht erst aufgenommen haben.“* (vgl. ebd., S. 9). Ein besonderes Interesse gilt der Rekonstruktion von ‚Abbruchsverläufen‘ und damit einer Typologisierung von Studienabbrecher\*innen, um darauf basierend passende Unterstützungsleistungen entwickeln zu können (vgl. ebd., S. 7).

An dieser Zielsetzung setzt der vorliegende Beitrag an. Er geht der Frage nach, wie sich ein Studienabbruch an der DHBW individuell vollzieht und welche Bedingungsfaktoren und Motive für den Abbruch eine zentrale Rolle spielen. Um diese Frage zu beantworten, werden mehrere Forschungsmethoden miteinander kombiniert. Zunächst werden basierend auf Tiefeninterviews mit Studienabbrecher\*innen Einzelfallanalysen durchgeführt, aus denen eine explorativ entwickelte Studienabbrecher\*innen-Typologie entsteht. Diese Typologie wird in einem nächsten Schritt anhand der Daten aus der im Studienverlaufspanel durchgeführten Online-Befragung von Studienabbrecher\*innen quantitativ validiert. Durch diese Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden wird die empirische Fundierung der Typologie sichergestellt.

Das zweite Kapitel fasst kurz den bestehenden Stand zur Studienabbruchsforschung in Deutschland zusammen und gibt einen Einblick in zentrale Erkenntnisse. Des Weiteren werden bisherige Typenbildungen zu Studienabbrüchen dargestellt und in ihrer Übertragbarkeit auf das duale Studium diskutiert. Aufgrund der Besonderheiten dieser Studienform werden zudem bisherige zentrale Erkenntnisse aus dem Studienverlaufspanel dargelegt. Das darauffolgende Kapitel erläutert die der Typenbildung zugrundeliegenden Erhebungs- und Auswertungsschritte (Kapitel 3). Die Kapitel 4 bis 6 stellen die zentralen Ergebnisse der Auswertungen – eine empirisch begründete Typologie von Studienabbrecher\*innen – dar. Abschließend werden mögliche Schlussfolgerungen für die DHBW diskutiert und weiterführende Forschungsansätze skizziert (Kapitel 7).

## 2 Stand der Forschung

### 2.1 Allgemeine Erkenntnisse zu Studienabbrüchen

Ausgehend vom Verständnis des Studienabbruchs als „...*das Resultat komplexer, mehrdimensionaler Interaktionsmuster...*“ (Berthold, Jorzik, & Meyer-Guckel, 2015, S. 6) wurden in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl unterschiedlicher Studien sowohl auf Ebene einzelner Hochschulen und Studiengänge als auch landes- und bundesweit durchgeführt (vgl. u.a. Heublein et al., 2017; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008; Kita, 2017). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen bestehen oftmals in einer Zusammenstellung unterschiedlicher Studiennabbruchsphasen und zentraler Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs: Scarletti und Müller (2011) unterscheiden beispielsweise zwischen den *Startbedingungen der Studierenden*, den *Charakteristiken der Studienwahl*, *studienbezogenen Faktoren* sowie *externen Faktoren*. In einer ähnlichen Einteilung differenzieren Heublein et al. (2017) zwischen *Studienvorphase*, *Studiensituation* sowie *konkreter Entscheidungssituation für oder gegen einen Studienabbruch* und benennen für jede Phase konkrete Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Die in Tabelle 1 dargestellten Faktoren stellen keine isolierten Einflussgrößen dar, sondern stehen oftmals zueinander in wechselseitiger Beziehung.

Phasen	Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs	
Studienvorphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspekte der sozialen und familiären Herkunft</li> <li>• Zentrale Persönlichkeitseigenschaften</li> <li>• Bildungssozialisation vor Studienantritt</li> <li>• Studienentscheidungen</li> </ul>	
Aktuelle Studiensituation	<i>Externe Faktoren</i>	<i>Interne Faktoren</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingungen des Studiums</li> <li>• Informationssituation</li> <li>• Lebensbedingungen</li> <li>• Alternativen zum aktuellen Studium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienverhalten</li> <li>• Studienmotivation</li> <li>• Studienleistungen</li> <li>• physische und psychische Ressourcen</li> </ul>
Konkrete Entscheidungssituation für oder gegen einen Studienabbruch	Häufige individuelle Abbruchmotive, die aus den genannten Bedingungsfaktoren resultieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu hohe Studienanforderungen</li> <li>• Fehlende Studienmotivation</li> <li>• Berufliche Neuorientierung</li> <li>• Finanzielle Schwierigkeiten</li> </ul>	

Tabelle 1: *Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs in längsschnittlicher Perspektive (Quelle: Heublein et al., 2017; eigene Darstellung)*

Das skizzierte Modell ist dazu geeignet, unterschiedliche Phasen des Studienabbruchprozesses an der Dualen Hochschule abzubilden und wurde daher den nachfolgenden Analysen zugrunde gelegt. Allerdings sind dabei die Besonderheiten eines Dualen Studiums zu beachten: die finanzielle Vergütung der Studierenden durch die Praxisstellen könnte beispielsweise zur Folge haben, dass finanzielle Schwierigkeiten kein relevantes Abbruchmotiv an der Dualen Hochschule darstellen (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 10).

Mit dem von Heublein et al. entwickelten Modell ist die Annahme verbunden, „...*dass **verschiedene Typen von Studienabbrecher\*innen** zu unterscheiden sind, deren vorzeitiger Exmatrikulation jeweils differierende Problemkonstellationen zugrunde liegen.*“ (Heublein et al., 2017, S. 10; Hervorh. d. Verf.). Diese an vielen Stellen vorgetragene These (vgl. u.a. Tinto, 1975, S. 89f.; Blüthmann, Lepa, & Thiel, 2008, S. 406) leitet über zu der Frage nach den Charakteristika einzelner „Studienabbrecher\*innen-Typen“.

## 2.2 Bisherige Typologien von Studienabbrecher\*innen

Eine Möglichkeit, sich dem Phänomen des Studienabbruchs in einer typisierenden Absicht zu nähern, besteht in der Betrachtung einzelner Studiengänge und dortiger ‚typischer‘ Abbruchsverläufe. So rekonstruiert beispielsweise Kita (2017, S. 181f.) anhand zwanzig problemzentrierter Interviews charakteristische Risikofaktoren für einen Studienabbruch im Studium der Sozialen Arbeit: verzerrte Erwartungen an das Studium, Widersprüche zwischen Theorie und Praxis, Mehrfachbelastung und finanzielle Schwierigkeiten. Durch dieses Vorgehen lassen sich die Spezifika eines bestimmten Studiengangs detailliert herausarbeiten, allerdings geraten studiengangsübergreifende Phänomene auf diese Weise aus dem Blick.

Studiengangs- und hochschulübergreifende Untersuchungen fokussieren oftmals einzelne Merkmale des Studienabbruchs und entwickeln daraus eine Typologie. Eine einfache und häufig durchgeführte Klassifizierung unterscheidet „frühe“ und „späte“ Studienabbrecher\*innen (vgl. Gold, 1988, S. 114). Teilweise werden auch Merkmalskombinationen aus zwei oder mehr Variablen herangezogen, um unterschiedliche Abbrecher\*innen-Cluster zu bilden. So unterscheiden beispielsweise Griesbach et al. (1998) anhand des Zeitpunkts des Studienabbruchs und der beruflichen Neuorientierung zwischen *frühen Studienabbrecher\*innen ohne berufliche Neuorientierung*, *späten Studienabbrecher\*innen ohne berufliche Neuorientierung*, *frühen Studienabbrecher\*innen mit beruflicher Neuorientierung* und *späten Studienabbrecher\*innen mit beruflicher Neuorientierung*. Drei weitere Gruppen werden über den zentralen Abbruchgrund identifiziert: *Studienabbrecher\*innen aus familiären Gründen*, *Studienabbrecher\*innen wegen nicht bestandener Prüfungen* sowie *Studienabbrecher\*innen aus finanziellen Gründen*. Die skizzierten Modelle sind jedoch im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit auf Bachelorstudiengänge zu hinterfragen. So brechen beispielsweise mehr Bachelorstudierende aufgrund zu hoher Studienanforderungen oder fehlender Motivation ihr Studium ab als in den früheren Diplom- und Magisterstudiengängen (vgl. Heublein et al, 2010). Eine auf der Befragung von 439 vorzeitig von Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin Exmatrikulierten basierende Typologie von Blüthmann, Lepa und Thiel (2012, S. 100f.) ergab folgende Cluster:

- „*verwählt*“: Abbrecher\*innen aus diesem Cluster sehen in ihren ursprünglichen Studiengängen keine berufliche Perspektive, haben ihr Fachinteresse verloren und bemängeln die fehlenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Auch war ihnen der Praxisbezug zu gering ausgeprägt. Hier befinden sich viele Hochschulwechsler\*innen.
- „*überfordert*“: Das Fehlen von Lernkompetenzen und fachbezogenen Fähigkeiten sowie zu hohe Studienanforderungen stellen in diesem Typus die häufigsten Abbruchgründe dar. Diese Aspekte gehen oftmals einher mit persönlichen Belastungen und fehlender Unterstützung von Seiten der Hochschule. Überdurchschnittlich viele „Überforderte“ begannen nach Beendigung des Studiums eine Ausbildung.
- „*enttäuscht*“: Die „Enttäuschten“ begründen ihre Abbruchsentscheidung vorrangig mit der mangelhaften Studienorganisation und der zu starken Verschulung des Studiums. In diesem Cluster befinden sich ebenfalls viele Hochschulwechsler\*innen, die ihren ursprünglich angestrebten Studienplatz erhalten haben.
- „*strategisch wechselnd*“: Angehörige dieses Typus haben kaum spezifische Kritikpunkte an ihrem abgebrochenen Studium. Allerdings gibt es auch hier überdurchschnittlich viele Personen, die ihren ‚Wunschstudienplatz‘ erhalten und deshalb ihr Studium abgebrochen haben. Da außerdem die Exmatrikulationen in dieser Gruppierung signifikant früher stattfinden als in den anderen Clustern, handelt es sich hier größtenteils um sogenannte „Parkstudierende“.

Die dargelegte Typologie liefert interessante Erkenntnisse, an die im Weiteren angeknüpft werden kann. Allerdings lassen sich diese Ergebnisse aufgrund der Spezifika des Dualen Studiums (Wechsel von Studien- und Praxisphasen, Finanzielle Vergütung, Bewerbung bei der Praxisstelle) nicht einfach auf die Situation an der DHBW übertragen. Eine Typologie individueller Abbruchsverläufe im dualen Studium stellt demnach ein Desiderat dar, auf das die vorliegende Untersuchung reagiert.

### 2.3 Bisherige Erkenntnisse zu Studienabbrüchen aus der Panel-Studie

Die Erforschung von Abbrecher\*innen-Typen im dualen Studium greift auf die bisherigen Forschungsergebnisse des Studienverlaufspanels zum Studienabbruch (vgl. Deuer et al., 2017) zurück und führt diese fort. Aus den vielfältigen Veröffentlichungen<sup>1</sup> wird nachfolgend auf drei Untersuchungen eingegangen, deren Erkenntnisse die Grundlage für die weiteren Analysen darstellen:

a.) *Hintergründe und Einflussfaktoren von Studienabbrüchen – Ergebnisse aus verschiedenen Datenquellen zu Studienabbrüchen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg* (Meyer, Walkmann, & Heide, 2018)

Die Untersuchung von Meyer, Walkmann und Heide (2018) kombiniert unterschiedliche Datenquellen aus dem Studienverlaufspanel, um ein Prognosemodell zum Studienabbruch an der DHBW zu entwickeln. Aus dieser Kombination ließen sich sowohl Aussagen zu häufigen Abbruchsgründen als auch zu internen und externen Faktoren des Studienabbruchs ableiten.

Die Studienbedingungen stellten für die Exmatrikulierten den häufigsten Abbruchgrund dar (vgl. ebd., S. 22). Insbesondere die mangelhafte Organisation des Studiums, die zu starke Verschulung und der trotz des dualen Charakters fehlende Berufs- und Praxisbezug wurden dabei als zentrale Faktoren benannt. Daneben waren auch die Studienanforderungen an der DHBW oftmals ausschlaggebend für die vorzeitige Beendigung des Studiums. Die Praxisphasen und die Anforderungen in der Praxis stellen dagegen nur für vergleichsweise wenige Studierende einen Abbruchgrund dar.

Des Weiteren konnten in der Entwicklung des Prognosemodells mehrere (interne und externe) Risikofaktoren für den Studienabbruch identifiziert werden (ebd., S. 39ff.):

- Studierende mit „Fachhochschulreife“ haben ein höheres Abbruchsrisiko als Studierende mit „Allgemeiner Hochschulreife“.
- Eine schlechtere Durchschnittsnote im Studium (GPA) erhöht das Abbruchsrisiko. Dieser Zusammenhang ist an der Fakultät Technik am stärksten ausgeprägt, an der Fakultät Sozialwesen dagegen am schwächsten.
- Eine gute Work-Life-Balance<sup>2</sup> senkt das Abbruchsrisiko.
- Ein hohes akademisches Commitment<sup>3</sup> senkt das Abbruchsrisiko.
- Ein hohes Fachinteresse<sup>4</sup> senkt (isoliert betrachtet) das Abbruchsrisiko.

---

<sup>1</sup> Alle Veröffentlichungen aus dem Studienverlaufspanel sind online zu finden unter: <http://www.dhbw.de/studie.html> (letzter Zugriff: 15.05.2018)

<sup>2</sup> Zur Erläuterung des latenten Konstrukts „Work-Life-Balance“, vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 46.

<sup>3</sup> Zur Erläuterung des latenten Konstrukts „Akademisches Commitment“ vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 45.

<sup>4</sup> Zur Erläuterung des latenten Konstrukts „Fachinteresse“ vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 45.

b.) *Gratifikationskrisen im Kontext des dualen Studiums. Ursachen, Ausmaß und mögliche Konsequenzen* (Deuer, 2017)

Die Untersuchung von Deuer geht der Frage nach, inwieweit sich Gratifikationskrisen bei den Studierenden der Dualen Hochschule finden lassen und wie sich diese auf die jeweilige Abbruchneigung<sup>5</sup> auswirken. Gratifikationskrisen werden dabei nach Siegrist (1996) definiert als „...*Unausgewogenheiten hinsichtlich erbrachter Verausgabungen/Leistungen (Efforts) und erfahrener Belohnungen (Rewards) aus der Perspektive der Betroffenen*“ (Deuer 2017, S. 3).

Im Ergebnis zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausprägung einer Gratifikationskrise und der Abbruchneigung (vgl. ebd., S. 8). Insbesondere zwischen der Wahrnehmung, nicht die verdiente Anerkennung zu erhalten, und der Abbruchneigung besteht eine hohe positive Korrelation. Dagegen gibt es zwischen dem durch die Arbeitsbelastung entstandenen Zeitdruck und der Abbruchneigung keinen Zusammenhang. Dies weist für Deuer (ebd.) darauf hin, „...*dass nicht die Belastungen im Studium als Kern des Problems zu sehen sind.*“

c.) *Studienbedingungen und Studienabbruchneigung – ein Erklärungsmodell* (Deuer & Wild, 2018b)

In der dritten hier skizzierten Forschungsarbeit wird der Zusammenhang zwischen der Einschätzung von Ausbildungs- und Lehrqualität an der Dualen Hochschule, der Einschätzung des Theorie-Praxis-Bezugs und der studiengangs- und ausbildungsstättenbezogenen Abbruchneigung der Studierenden untersucht.<sup>6</sup>

Mithilfe mehrerer multivariater Analyseverfahren (Multiple Regressionen, Strukturgleichungsmodell) konnten die untersuchten Hypothesen bestätigt werden (vgl. ebd., S. 10). Zum einen haben die drei untersuchten Konstrukte (Ausbildungs- und Lehrqualität, Theorie-Praxisbezug) einen signifikanten Einfluss auf die Abbruchneigung der Studierenden. Eine positive Wahrnehmung der Ausbildungsqualität senkt insbesondere die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung, wohingegen eine positive Wahrnehmung der Lehrqualität eine niedrigere studiengangsbezogene Abbruchneigung zur Folge hat. Eine positive Wahrnehmung des Theorie-Praxisbezugs senkt die Abbruchneigung in beiden Konstrukten in einem ähnlichen Umfang. Darüber hinaus beeinflusst die Wahrnehmung von Ausbildungs- und Lehrqualität die Einschätzung des Theorie-Praxisbezugs und wirkt sich dadurch zusätzlich indirekt auf die Abbruchneigung der Studierenden aus.

Diese Ergebnisse der drei dargestellten Studien sind in die nachfolgenden Analysen miteinzubeziehen. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Frage, inwieweit sich die statistisch nachgewiesenen Risiko- und Schutzfaktoren in den individuellen Abbruchsverläufen aufzeigen lassen und welchen konkreten Einfluss diese auf die endgültige Entscheidung zum Studienabbruch hatten.

---

<sup>5</sup> Die Messung der Abbruchneigung basiert auf einem von Deuer und Wild entwickelten Instrument, das im Rahmen der Panelstudie auf Reliabilität und Validität überprüft wurde (vgl. Deuer & Wild, 2018a).

<sup>6</sup> Eine Erläuterung der einzelnen latenten Konstrukte findet sich bei Deuer & Wild, 2018b, S.5f.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Qualitativer Teil – Tiefeninterviews mit Studienabbrecher\*innen

##### 3.1.1 Erhebung – Theoretisches Sampling und Durchführung der Interviews

Aus dem obigen Abschnitt wurde bereits deutlich, dass Studienabbrüche als multikausale sowie individuell unterschiedlich ablaufende Prozesse betrachtet werden müssen. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, kommt in der Datenerhebung der „...*kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung*...“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43) eine wichtige Bedeutung zu. Vorliegend erfolgte diese anhand eines qualitativen Stichprobenplanes, der eine Auflistung der relevanten Merkmale für die Fallauswahl, mögliche Merkmalsausprägungen sowie die Größe des qualitativen Samples enthält (vgl. ebd., S. 50). Die vorliegend ausgewählten Merkmale repräsentieren zum einen die unterschiedlichen Fakultäten der Dualen Hochschule, andererseits individuelle Merkmale wie das Geschlecht und den zentralen Abbruchgrund, der in der AbbrecherInnen-Befragung erhoben wurde (vgl. Tabelle 2). Um hinsichtlich der Merkmalsausprägungen die Heterogenität der Befragten abbilden zu können, wurde die Stichprobengröße auf 10 bis 20 Personen festgesetzt.

Relevante Merkmale	Merkmalsausprägungen
Fakultät	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaft</li> <li>• Technik</li> <li>• Sozialwesen</li> </ul>
Zentrale Abbruchgründe ( <i>Mehrfachauswahl möglich</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienbedingungen</li> <li>• Studienanforderungen/nicht bestandene Prüfungen</li> <li>• Persönliche Gründe</li> <li>• Berufliche Neuorientierung</li> <li>• Praxisphasen/Anforderungen in der Praxis</li> </ul>
Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Männlich</li> <li>• Weiblich</li> </ul>
<b>Stichprobengröße</b>	10 – 20 Abbrecher*innen

*Tabelle 2: Qualitativer Stichprobenplan für die Abbrecher\*innen-Interviews*

Jede/-r Teilnehmer\*in an der Online-Befragung (siehe Abschnitt 3.2.2) erhielt die Einladung zur Teilnahme an einem Interview. Die endgültige Auswahl der Interviewpartner\*innen erfolgte dann basierend auf dem Stichprobenplan. Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt und für die Teilnehmer\*innen mit 25 € vergütet. Insgesamt konnten bislang (Stand: 15.05.2018) elf Interviews realisiert werden.

Im Vorfeld der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der das Interview in die folgenden vier Themenbereiche strukturiert (Beweggründe für den Studienabbruch, Mögliche Präventivmaßnahmen/Unterstützungsmaßnahmen, Gründe für die Wahl des dualen Studiums, Zukunftspläne). Der erste Themenbereich enthält eine Erzählaufforderung zur autobiografischen Darstellung des Studienabbruchverlaufs. An die Erzählung schließt ein ausführlicher „Nachfrageteil“ (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 85-87) an, der alle relevanten Aspekte des Studienabbruchs erfasst.

### 3.1.2 Auswertung – Einzelfallanalyse und Typenbildung

Die vorliegende Auswertung zielt auf die Rekonstruktion von unterschiedlichen Abbrecher\*innen-Typen in Form einer Übersteigerung als „Idealtypus“, die sich hinsichtlich mehrerer Typisierungsdimensionen unterscheiden (vgl. Mayring, 2016, S. 130ff.). Der Begriff des Idealtypus knüpft dabei an das Verständnis von Max Weber (1988 [1904]) an. Weber folgend gewinnt man Idealtypen durch eine „...*einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.*“ (Weber, 1988 [1904], S. 191). Eine Typologie fasst also einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnliche Untersuchungseinheiten zu Typen zusammen. Dafür ist zunächst zu klären, was unter „Untersuchungseinheiten“ zu verstehen ist und was die für die Gruppierung relevanten Vergleichsdimensionen sind. Vorliegend stellen die befragten Abbrecher\*innen die einzelnen Untersuchungseinheiten der Typologie dar. Als relevante Vergleichsdimensionen bieten sich die nach Heublein et al. (2017, S. 13-16) für den Studienabbruch zentralen Phasen an: die Studienvorphase, die Studiensituation sowie die konkrete Entscheidungssituation für oder gegen einen Studienabbruch. Zusätzlich wird die Zukunftsperspektive nach dem Studienabbruch dargestellt.

Um innerhalb der relevanten Vergleichsdimensionen mögliche Abbruchsverläufe zu erarbeiten, wurden zunächst getrennte Einzelfallanalysen der 11 durchgeführten Interviews vorgenommen. Durch den in der Einzelfallanalyse erfolgenden „... *Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität...*“ (Mayring, 2016, S. 42) konnten individuelle Einflussfaktoren auf den Studienabbruch expliziert werden. In diesem Zusammenhang wurden zu jedem Interview zunächst objektive Falldaten zusammengestellt (z.B. Geschlecht, Schulabschluss, Bildungshintergrund der Eltern) und im nächsten Schritt der Prozess des Studienabbruchs sequenzanalytisch rekonstruiert.<sup>7</sup>

Anhand der in der Einzelfallanalyse ‚aus dem Material‘ gewonnenen Abläufen wurde eine Typenbildung vorgenommen. Dabei sind vier aufeinander bezogene Schritte zentral: *Abstrahierung* als abstraktere Fassung des Einzelfalles, *Kontextualisierung* unter Einbezug von Theorie, die Herstellung von *Kohärenz* als inhaltliche Stimmigkeit der Vergleichsdimensionen im Typus sowie die *Kontrastierung* der einzelnen Typen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 385).

Im letzten Schritt wurden diese Typen dann anhand eines erneuten Materialdurchgangs näher beschrieben und ausdifferenziert. Der in drei Schritten erfolgende Ablauf ist zusammengefasst in Abbildung 1 dargestellt.

---

<sup>7</sup> Das Verfahren ist angelehnt an die Auswertungsschritte der Objektiven Hermeneutik, vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 266-271.

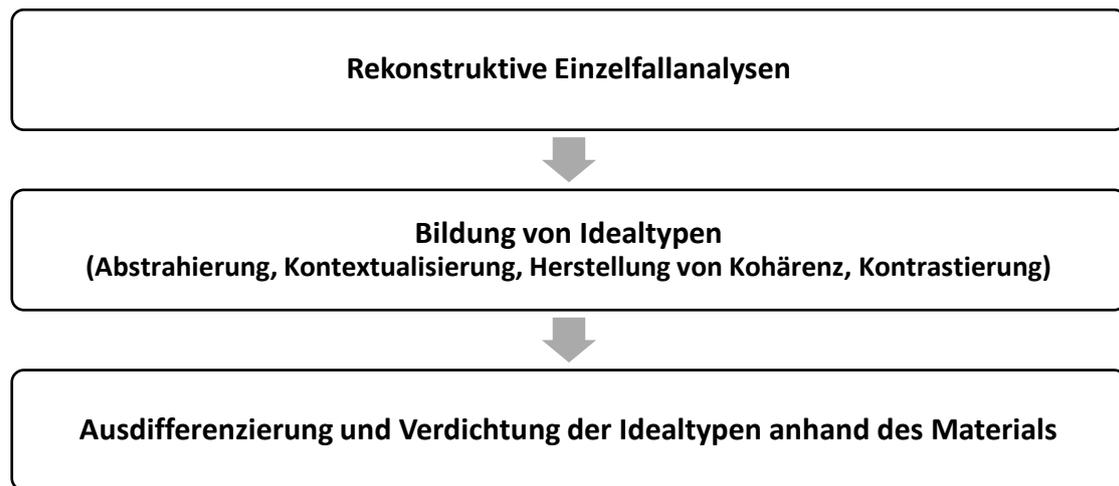


Abbildung 1: Ablaufplan der qualitativen Auswertung

### 3.2 Quantitativer Teil – Online-Befragung aller Studienabbrecher\*innen

Im Rahmen der Panel-Studie werden in regelmäßigen Abständen Studienabbrecher\*innen der DHBW mithilfe eines Online-Tools zu den Gründen ihres Studienabbruchs sowie zu ihrer Perspektive auf das Duale Studium befragt. Die drei bisherigen Befragungswellen erfolgten im Zeitraum von März 2017 bis Februar 2018. Insgesamt wurden 4.122 Studienabbrecher\*innen angeschrieben und 633 Personen nahmen an der Befragung teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 15,37%. Dabei überwiegt der Anteil männlicher Befragungsteilnehmer (57,2%) und die Befragten waren im Durchschnitt etwa 23,6 Jahre alt ( $M = 23,65$ ;  $SD = 3,49$ ). Gemäß der Verteilung aller Abbrecher\*innen der Jahrgänge 2013-2017 spiegelt die Stichprobe in etwa die Grundgesamtheit wider. So befinden sich in der Stichprobe überwiegend Studienabbrecher\*innen aus der Fakultät Wirtschaft (58,0%) sowie aus der Fakultät Technik (37,7%). Die Fakultät Sozialwesen ist mit einem Anteil von 4,3% vertreten. Die zugrundeliegende Grundgesamtheit aller Abbrecher\*innen in den letzten vier Jahren (Stand: 11.01.2018) beträgt: Wirtschaft 56,2%, Technik 38,6%, Sozialwesen 5,3%.

Die vorliegenden Auswertungen stützen sich auf verschiedene Datenquellen. So wurden die Erkenntnisse aus der Abbrecher\*innen-Befragung mit den Informationen aus anderen Datenquellen der Panel-Studie (Daten aus der Studierendendatenbank DUALIS, Daten aus anderen Befragungen im Rahmen der Panel-Studie) kombiniert, um zu vertieften Erkenntnissen zu gelangen. Auf diese Weise konnten auch Informationen zur Studien(vor-)phase (z.B. Motivation zur Studienwahl, aktueller Notendurchschnitt) in die Berechnungen miteinbezogen werden. Diese Verschränkung ermöglichte demnach eine breitere Datenbasis für die in Kapitel 5 und 6 skizzierten Clusteranalysen.

Die statistische Typologisierung der Studienabbrecher\*innen verfolgte eine doppelte Zielsetzung:

1. In einem ersten Schritt wurde überprüft, inwieweit sich die in der qualitativen Analyse gebildeten Abbrecher\*innen-Typen in den Daten wiederfinden lassen. Zu diesem Zweck wurde basierend auf relevanten (mindestens intervallskalierten) Merkmalen eine **hierarchische Clusteranalyse** (Abstandsmaß: quadrierte euklidische Distanz; Fusionierungsalgorithmus: Ward) durchgeführt.
2. Des Weiteren wurde eine **explorative Clusteranalyse** durchgeführt, um bisher nicht vermutete Zusammenhänge zwischen den Abbrecher\*innen zu identifizieren.

## 4 Einzelfallbasierte Rekonstruktion einer Abbruchstypologie

In der qualitativen Einzelfallanalyse mit anschließender Typenbildung konnten insgesamt drei unterschiedliche Gruppierungen von Studienabbrecher\*innen identifiziert werden. Im Folgenden werden diese Typen jeweils zunächst allgemein charakterisiert sowie anhand eines Fallbeispiels verdichtet dargestellt.

### 4.1 „Junge Performer mit guter oder sehr guter schulischer Hochschulzugangsberechtigungsnote und noch wenig festgelegtem Berufswunsch“

Studierende aus diesem Typus verfügen über eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) mit guter bis sehr guter Note und haben sich noch während ihrer Schulzeit für ein duales Studium entschieden. Sie sind bei Studienbeginn noch vergleichsweise jung und beginnen oftmals das Studium direkt im Anschluss an das Erlangen der HZB. Die Studienentscheidung wird hier weniger mit einer klaren beruflichen Perspektive als mit dem guten Ruf der DHBW, Empfehlungen von Freunden und Familie sowie der Sicherheit über die weitere Tätigkeit begründet. Das duale Studium dient in diesem Typus auch dem „Ausprobieren“ und „Reinschnuppern“.

Der Studienbeginn ist hier oftmals mit dem erstmaligen Ausziehen aus dem Elternhaus verbunden, was für die Studienanfänger eine Belastung darstellen kann. Zudem wird den Studierenden im Verlauf der ersten Semester bewusst, dass die Inhalte des Studiums und der Praxisphasen nicht zu den eigenen Interessen passen. Dies resultiert in einer geringen Fachidentifikation und einer niedrigen Studienmotivation. Zusätzlich wird die Lehr- und Betreuungsqualität in Theorie und Praxis oftmals kritisch wahrgenommen. Die Studienanforderungen stellen dagegen keinen relevanten Abbruchgrund dar.

Die konkrete Entscheidung zum Studienabbruch entsteht aus der Unzufriedenheit mit den Studien- und Praxisinhalten verbunden mit dem Wunsch nach einem alternativen Studium. Aufgrund der guten Note in der HZB haben die Personen dieses Typus mehrere Alternativen zum Dualen Studium. Die Entscheidung wird von den Abbrecher\*innen aktiv umgesetzt, wobei sie nur in geringem Ausmaß auf institutionalisierte Unterstützungsangebote zurückgreifen. Das duale Studium bewerten sie im Allgemeinen positiv, nur in ihrem Fall als unpassend. Zur Begründung werden insbesondere die fehlende Zukunftsperspektive, das oberflächliche Behandeln von Studieninhalten sowie die Unterforderung in der Praxis genannt.

#### Fallbeispiel „Petra“:

Petra<sup>8</sup> hat sich bereits im Alter von 16 Jahren auf ihren Studienplatz in International Business beworben. Informationen zum Studiengang erhielt sie durch den Besuch einer Bildungsmesse, den Austausch mit dualen Student\*innen sowie über Informationsbroschüren. Drei Gründe waren für ihre Studienentscheidung ausschlaggebend: Eine allgemeine Unsicherheit über den weiteren Lebensweg (*„Ich wusste noch gar nicht, was ich tun wollte“*), ein Interesse an bestimmten Fächern (*„Ich habe gedacht, dass ich beim dualen Studium das Fach Englisch habe, denn das kann ich“*) sowie das gute Image des Studiengangs an ihrer Schule (*„Zudem wurde bei uns an der Schule [...] der Studiengang so hingestellt, als wäre es das Nonplusultra“*). Bei Studienbeginn sei sich Petra allerdings nicht *sicher* gewesen, ob der gewählte Studiengang der richtige für sie ist oder ob sie *„...vielleicht noch woanders reinschnuppern möchte.“*

---

<sup>8</sup> Die Namen aller in den Fallbeispielen genannten Personen wurden geändert.

In der Einstiegsphase ihres Studiums absolvierte Petra zunächst ein vierwöchiges Einstiegspraktikum bei ihrer Praxisstelle. Hier wurde ihr bereits bewusst, dass die Inhalte der Praxis nicht mit ihren persönlichen Interessen übereinstimmen. Darüber hinaus war Petras überwiegende Tätigkeit das Einräumen von Regalen, weswegen sie das Vorpraktikum auch als „*sterbenslangweilig*“ bezeichnet. Der Studieneinstieg an der Hochschule wird für Petra dadurch markiert, dass sie für die Theoriephasen zuhause ausziehen muss. Dieser Wohnortwechsel stellte für sie rückblickend eine Belastung dar, weshalb sie auch zu Beginn der ersten Praxisphase wieder nach Hause zog.

Analog zu ihren Erfahrungen im Praktikum war Petra auch von den Inhalten in der ersten Theoriephase enttäuscht. Sie hatte ein Studium erwartet, das stärker volkswirtschaftlich und mathematisch ausgerichtet ist. Zudem hätte sich Petra auch ein ‚wissenschaftlicheres‘ Studium gewünscht („...*dieses Wissenschaftliche, das hat mir gefehlt*“). Dies führte zu einer geringen Studienmotivation, was Petra auch daran festmacht, dass sie nur wenig auf die Klausuren lernte. Allerdings hätten diese ihr trotzdem keine Probleme bereitet.

In der ersten Praxisphase verdichteten sich dann Petras Pläne hin zum endgültigen Entschluss, ihr Studium abzubrechen. Sie habe sich zwar in ihrer Abteilung „...*unheimlich wohl gefühlt...*“, diese habe allerdings nicht ihren beruflichen Vorstellungen entsprochen. Als Hauptgründe werden von Petra Langeweile, eine unzureichende Betreuung sowie Unterforderung angeführt („*Es war mir so oft langweilig, dass ich noch mehr darüber nachdenken konnte, ob ich das machen will.*“)

Nach der Abbruchsentscheidung suchte Petra das Gespräch mit Studiengang- und Ausbildungsleiter. Im Rückblick auf ihre Entscheidung beschreibt Petra auch Aspekte, die sie zum weiteren Studium an der DHBW bewegen hätten können („*Wenn es mehr Mathe und mehr Hinterfragendes gehabt hätte, dann wäre ich wohl dabei gewesen.*“). Ein Wechsel an die technische Fakultät kam für Petra allerdings nicht in Frage. Sie hatte sich bereits in diesem Bereich beworben und wurde aufgrund von stereotypen Vorstellungen abgewiesen („*Ich habe mich beworben bei [...] und er hat mich nur angeschaut und gesagt: `Sie sind aber keine Technikerin!*““) Hier wird deutlich, dass sich auch gesellschaftlich verankerte Stereotype negativ auf einen Studienverlauf auswirken können.

Rückblickend kann Petra nur wenige Dinge benennen, die sie am Studium an der DHBW im Allgemeinen stören. Vielmehr begründet sie den Studienabbruch mit ihren persönlichen Interessen, die nicht mit den Studieninhalten übereinstimmen („*Ich glaube, dass das Duale System [...] gar nicht schlecht ist, aber dass es für mich einfach nichts ist*“). Bezogen auf ihre berufliche Zukunft hat Petra bereits klare Vorstellungen. Sie möchte ein Medizinstudium aufnehmen und fängt bereits in Kürze mit dem dafür notwendigen Vorpraktikum an.

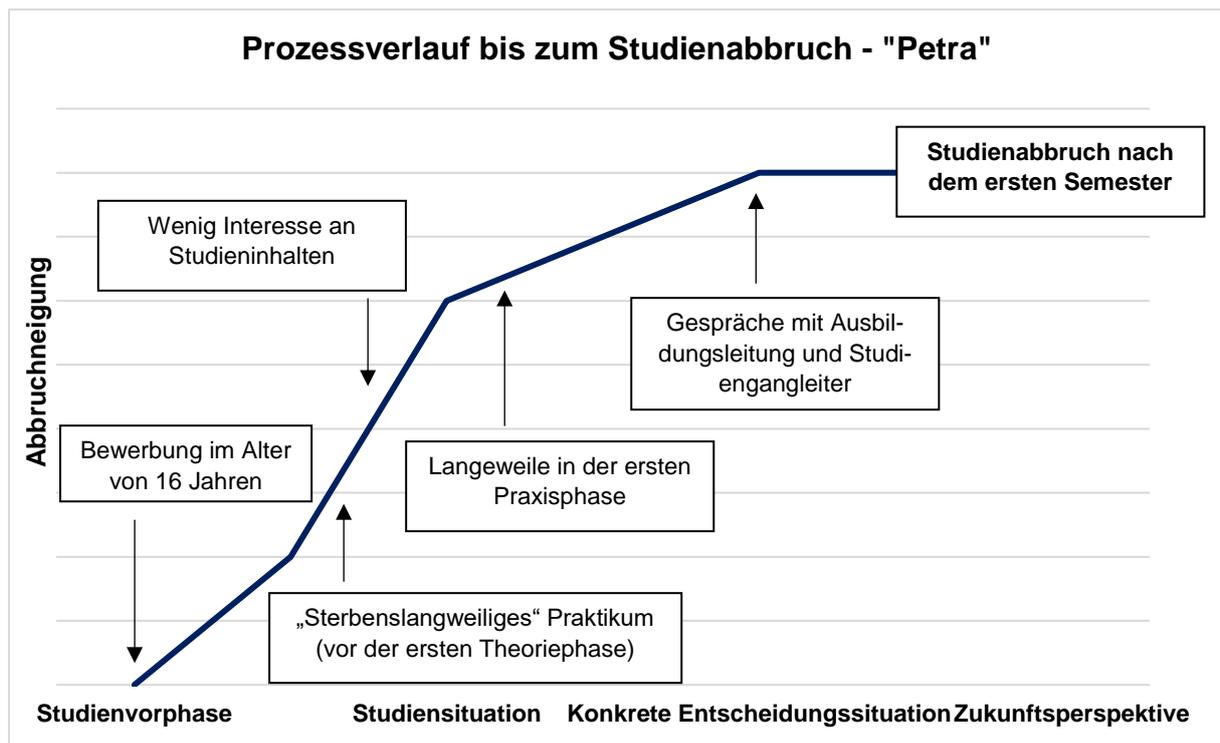


Abbildung 2: Verlaufskurve des Studienabbruchs - Fall "Petra"

#### 4.2 „Mehrfach Belastete mit eingeschränktem Leistungsvermögen“

In dieser Gruppierung befinden sich Studierende unterschiedlichen Alters sowie mit vielfältigen (intrinsischen und extrinsischen) Studienmotiven. Die schulischen Eingangsvoraussetzungen sind überwiegend durchschnittlich bis unterdurchschnittlich. Das gemeinsame Element in diesem Typus stellt jedoch das Auftreten von (mehreren) krisenhaften Ereignissen vor und im Studienverlauf dar. Dies können beispielsweise eine körperliche oder psychische Erkrankung oder ein Todesfall in der Familie sein.

Das Fachinteresse sowie die Studienmotivation sind zu Studienbeginn hoch ausgeprägt. Auch werden die Studienbedingungen sowie die Bedingungen in den Praxisstellen in dieser Gruppierung überwiegend positiv beschrieben. Allerdings würden sich die Studierenden mehr Unterstützung in ihrer individuellen Situation durch die Hochschule wünschen.

Die mehrfache Belastung durch private oder gesundheitliche Probleme erschwert im Studienverlauf zunehmend die Bewältigung der Studienanforderungen. Trotz des guten Eindrucks vom dualen Studium und trotz anhaltender Studienmotivation entscheiden sich die Vertreter\*innen dieses Typus deshalb für einen Abbruch. Die bestehenden Unterstützungsleistungen vor Ort reichten für sie nicht aus, um ihr Studium bis zum Ende fortzuführen.

Aufgrund der weitestgehend durch äußere Faktoren „erzwungenen“ Entscheidung zum Studienabbruch haben die Abbrecher\*innen dieses Typus keine konkreten Zukunftspläne. Teilweise sind sie durch eine Erkrankung weiterhin eingeschränkt und fokussieren sich zunächst auf die Bewältigung ihrer (gesundheitlichen) Probleme.

## Fallbeispiel „Laura“:

Laura hat vor dem Studium eine Ausbildung zur Krankenpflegerin aufgenommen. Die Studienentscheidung zum ausbildungsintegrierenden dualen Studium<sup>9</sup> fiel dann im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres. Diese Form des Studiums unterscheidet sich dahingehend von anderen dualen Studiengängen, dass die Studienphasen in zwei- bis dreiwöchigen Blöcken angeboten werden und dafür die Einsätze in der Ausbildungsstelle gekürzt sind.

In ihrer Ausbildung wurde sie mehrfach über die Möglichkeit des Dualen Studiums informiert (z.B. Bewerbungstag) und entschloss sich aufgrund ihres Fachinteresses und der beruflichen Perspektive für diesen Weg. In ihrer Entscheidung wurde Laura auch von Seiten der Berufsschule sowie der Ausbildungsstelle unterstützt. Sie verband mit dem Studium die Erwartung, *„... dass es mich irgendwie packen wird und ich mir nicht im dritten oder gar schon im zweiten Semester die Frage stellen muss, ob es überhaupt das Richtige für mich ist.“* Kurz vor Studienbeginn erkrankte Laura, was zu einer langfristigen Beeinträchtigung und schließlich auch zum Studienabbruch führte.

Der Studieneinstieg erfolgte für Laura ein Jahr nach Beginn ihrer Ausbildung. Zu Beginn des Studiums versuchte sie noch, bei den Veranstaltungen anwesend zu sein (*„Bei der ersten Phase wollte ich aber auf alle Fälle dabei sein, da war ich dann auch da oder zumindest teilweise anwesend“*). Aufgrund ihrer Krankheit konnte Laura allerdings nur am ersten Studienblock teilnehmen. Trotzdem wollte sie die Fehlzeiten durch ständiges Nacharbeiten kompensieren (*„Ich hatte mir die ganzen Studiensachen von meinen Kolleginnen mitbringen lassen und ständig mitgearbeitet, wenn auch aus der Klinik direkt.“*) Die hohe Studienmotivation lässt sich daher auch aus einer starken Fachidentifikation und dem Interesse an den Studieninhalten ableiten. In diesem Zusammenhang bezeichnet Laura den Studiengang auch als *„super“*. Allerdings war sie angesichts ihrer Erkrankung und der zeitaufwendigen Behandlung schon nach kurzer Zeit nicht mehr in der Lage, die Doppelbelastung durch Studium und Ausbildung zu bewältigen.

Aufgrund der dauerhaften Erkrankung und der zeitlichen Überforderung entschloss sich Laura im zweiten Semester, das Studium abzubrechen (*„Dann habe ich gesagt: Bevor ich noch weitere Krankheitssemester anhäufe, stelle ich das Studium hinten an.“*). Da die Ausbildung in ihrem Studiengang die Grundlage für das Studium darstellt, entschloss sie sich, sich zunächst auf Ersteres zu konzentrieren (*„So habe ich mich entschieden, zuerst die Ausbildung zu machen, denn hinterher kann man immer noch studieren.“*).

Trotz ihrer schwierigen Situation holte sich Laura keine Unterstützung während ihrer Abbruchsentscheidung. Im Nachhinein hätte sie sich jedoch gewünscht, dass die Duale Hochschule das Gespräch mit ihr sucht, um mögliche Alternativen zum Studienabbruch zu identifizieren (*„Ja, vielleicht hätte es ja Möglichkeiten gegeben, die ich einfach nicht kannte oder nicht gesehen habe.“*)

---

<sup>9</sup> Im Rahmen eines ausbildungsintegrierenden Dualen Studiums erwerben die Studierenden sowohl einen Bachelor- als auch einen Ausbildungsabschluss.

Laura bewertet ihre Entscheidung als „*Studienunterbrechung*“ und nicht unbedingt als Studienabbruch. Zunächst müsse sie jedoch sich ihrer Genesung widmen und in einem nächsten Schritt ihre Ausbildung fortführen. Eine zusätzliche Belastung stellt hier die Kündigung ihrer Ausbildungsstelle dar, weshalb sie sich zunächst um einen neuen Ausbildungsplatz bewerben müsse. Hierbei sei ihr die Möglichkeit zum Studium an der Dualen Hochschule zwar wichtig, allerdings wolle sie auch nicht umziehen. Hier deutet sich ein innerer Interessenskonflikt an, den Laura für sich noch nicht endgültig entschieden hat.

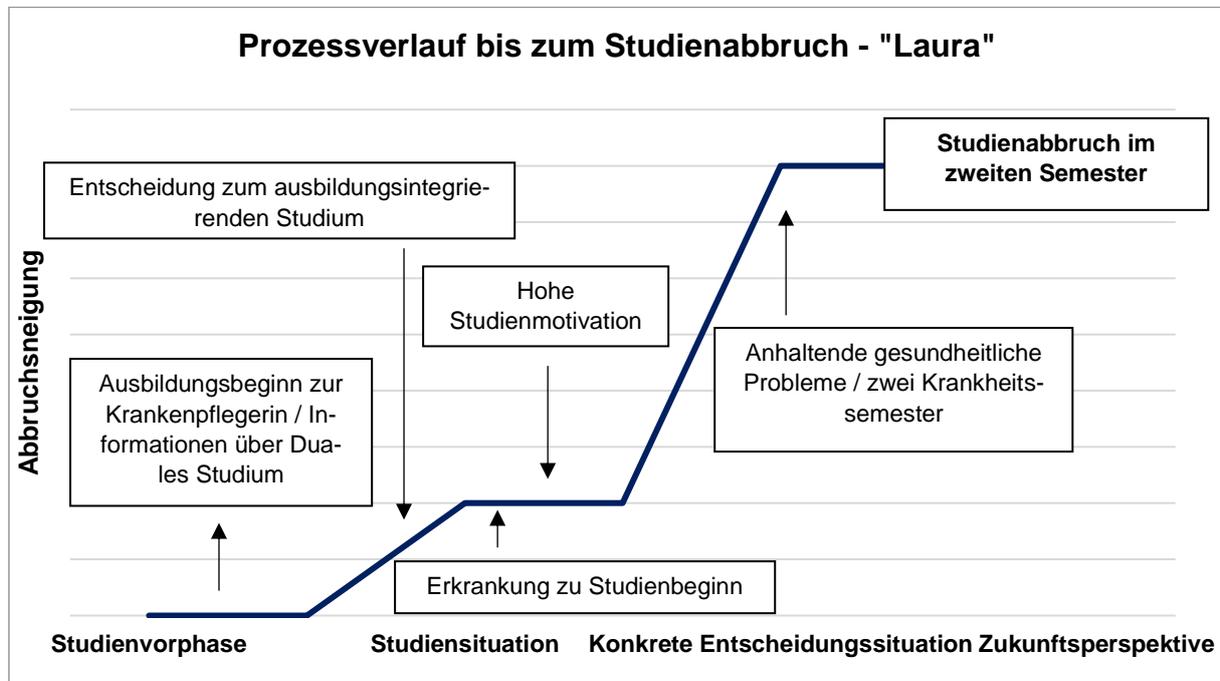


Abbildung 3: Verlaufskurve des Studienabbruchs - Fall "Laura"

### 4.3 „Fehlende Passung zwischen Lebens- und Studienbedingungen“

Abbrecher\*innen des dritten Typus haben vor dem dualen Studium oftmals bereits eine (akademische oder berufliche) Qualifizierung erworben. Sie erhoffen sich von dem Studium einen engen Praxisbezug sowie erweiterte Karrierechancen. Die Wahl des Studienfaches erfolgt aufgrund persönlicher Interessen und Begabungen.

Der Einstieg ins Studium gelingt diesem Typus überwiegend gut. Allerdings entwickeln die Studienanfänger\*innen im Verlaufe der ersten Semester erste Unzufriedenheiten mit den Studien- oder Praxisphasen. Dies liegt weniger an den Studieninhalten. Vielmehr wird den Studierenden bewusst, dass die aktuelle Lebenssituation – beispielsweise die finanziellen Verpflichtungen, die Wohnsituation oder die persönliche Entwicklungsperspektive – nicht mit den Bedingungen des dualen Studiums – beispielsweise die hohen Präsenzzeiten oder enge curriculare Vorgaben – zu vereinbaren ist.

Die konkrete Abbruchsentscheidung fällt dann aufgrund der fortbestehenden und unüberbrückbaren Differenzen zwischen den Studienbedingungen (oder den Bedingungen in den Praxisphasen) im dualen Studium und der eigenen Lebenssituation. Dabei ist nicht ein spezifischer Abbruchsgrund, sondern vielmehr die Kombination mehrerer Faktoren entscheidend. Aufgrund der bereits erworbenen Qualifikationen haben die Studierenden attraktive Alternativen zum dualen Studium, was sie in ihrer Abbruchsentscheidung bestärkt.

### **Fallbeispiel „Maren“:**

Maren hat bereits ein abgeschlossenes Studium (B.A.). Aufgrund des Praxisbezugs entschloss sie sich für ein Zweitstudium an der DHBW. Bezüglich der Studierenerwartungen äußert Maren, dass sie im Nachhinein über die Unterschiede zwischen Universität und dualer Hochschule nur unzureichend informiert gewesen sei (*„Das hat mich schon kalt erwischt, dass das beispielsweise Frontalunterricht ist, und zwar nur Frontalunterricht.“*)

Kurz vor Studienbeginn gibt es eine wichtige Änderung in Maren's Leben – sie geht eine neue Beziehung ein. Das damit verbundene Wochenend-Pendeln zwischen ihrem Studienort und dem 400 Kilometer entfernten Wohnort des Freundes stellt für sie eine große Belastung dar (*„Ich hatte also nur den Samstag um mich zu erholen und habe den ganzen Tag geschlafen“*). Der Studieneinstieg in der Praxisphase wird von Maren dagegen sehr positiv wahrgenommen.

Ein Problem in der Studienphase stellte die Entfernung zwischen Wohnort und Studienort sowie die fehlende ÖPNV-Anbindung dar: (*„Mir sind jeden Tag drei Stunden verloren gegangen durch das Pendeln“*) Die Pendelzeiten führten dazu, dass Maren sich in der Hochschule nicht sozial integriert fühlte, keine Freizeitaktivitäten wahrnehmen konnte und nicht genug Zeit zum Lernen hatte. Die Möglichkeit eines Wohnortswechsels im Drei-Monatsrhythmus habe sie nicht wahrgenommen, da sie befürchtete, keine Wohnung zu finden.

An der Dualen Hochschule gab es mehrere Aspekte, die Maren kritisierte: zum einen habe sie sich als studentische Vertretung dafür eingesetzt, dass ärztliche Atteste bei der Prüfungsabmeldung schneller anerkannt werden. Darüber hinaus hätte sie sich mehr Freiheiten in der Fächerwahl gewünscht.

Das Auftreten gesundheitlicher Probleme während des Studiums führte schließlich dazu, dass Maren nicht mehr an den Seminaren teilnehmen konnte (*„Dazu kamen dann noch gesundheitliche Probleme, wahrscheinlich über den Stress“*). Daraus folgte die Entscheidung, das Studium noch während der ersten Theoriephase abzubrechen. Der Studienabbruch wird von Maren als eine durch viele Faktoren bedingte Entscheidung dargestellt (*„Die ganzen kleinen Probleme haben sich aufgetürmt und für viele gab es einfach keine Lösung.“*)

An der DHBW sieht sie die Studienbedingungen kritisch. Andererseits könnten diese Strukturen anderen Personen besser entsprechen (*„Leute, die ein bisschen mehr Halt und Vorgaben brauchen, würde ich das duale Studium empfehlen“*). Bezüglich ihrer Zukunftspläne hat Maren sich inzwischen für einen Master in ihrem ursprünglichen Fachgebiet beworben.

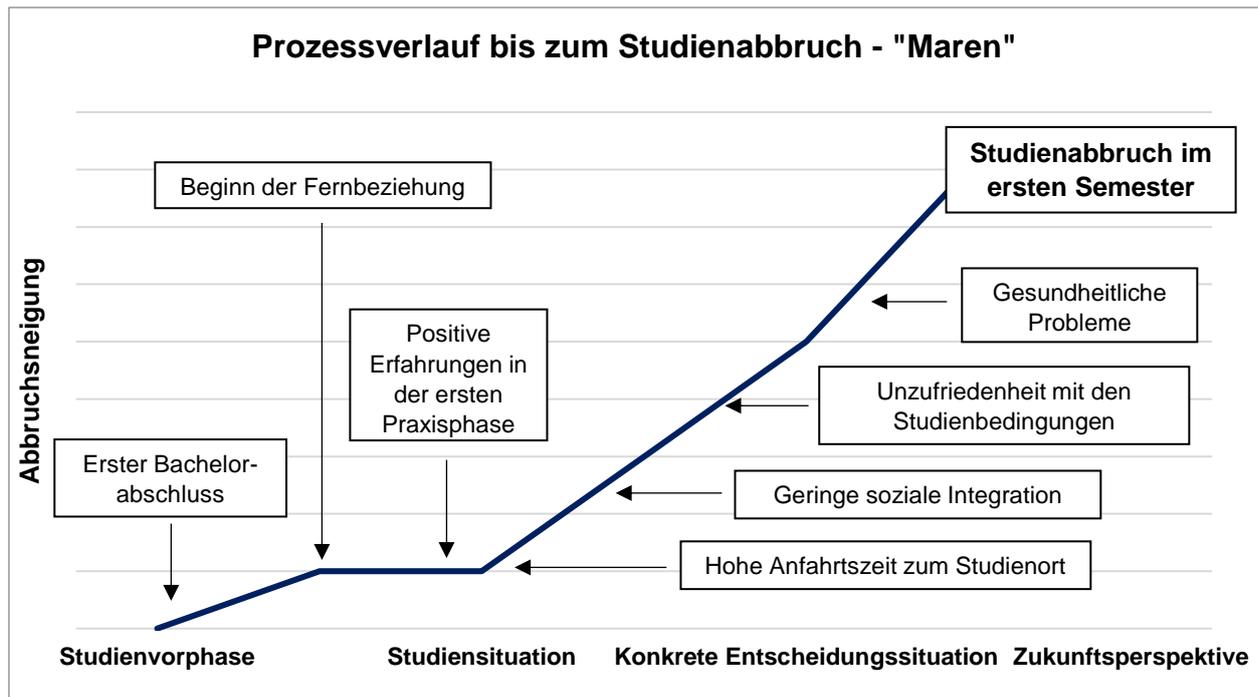


Abbildung 4: Verlaufskurve des Studienabbruchs - Fall "Maren"

## 5 Überprüfung der Ergebnisse mit den Daten der Panel-Studie

### 5.1 Clusteranalytische Entwicklung von Abbruchstypen

Aufgrund der qualitativen Analyse konnten bestimmte Variablen identifiziert werden, hinsichtlich derer sich die unterschiedlichen Abbrecher\*innen in den einzelnen Phasen des Studienabbruchs typischerweise unterscheiden. Für diese Variablen wurde überprüft, inwieweit die Gründe für den Studienabbruch in Abhängigkeit von der Ausprägung der jeweiligen Variable variieren. Die in Tabelle 3 genannten Variablen weisen signifikante Mittelwertunterschiede bei mindestens einem Abbruchgrund auf (bei  $p < .05$ ).

Phasen	Variablen
Strukturmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alter</li> </ul>
Studienvorphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extrinsisch motivierte Studienwahl<sup>10</sup></li> <li>Intrinsisch motivierte Studienwahl</li> <li>Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)</li> </ul>
Aktuelle Studiensituation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aktueller GPA</li> </ul>
Überprüfte Abbruchgründe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studienanforderungen</li> <li>Studienbedingungen</li> <li>Praxisphasen/Anforderungen in der Praxis</li> <li>Persönliche Gründe</li> <li>Berufliche Neuorientierung</li> </ul>

Tabelle 3: Auswahl der Variablen für die Clusterbildung

<sup>10</sup> Zur Erläuterung der latenten Konstrukte „Extrinsisch motivierte Studienwahl“ und „Intrinsisch motivierte Studienwahl“, vgl. Meyer, Heide, & Walkmann, 2017, S. 22f.

Im nächsten Schritt wurde basierend auf den identifizierten (z-standardisierten und auf ausreichend niedrige Multikollinearität<sup>11</sup> überprüften) Variablen eine hierarchische Clusteranalyse (Abstandsmaß: quadrierte euklidische Distanz; Fusionierungsalgorithmus: Ward) durchgeführt. Als Basis für die Clusteranalyse dienten 367 Studienabbrecher\*innen, zu denen vollständige Informationen vorliegen.

Die Betrachtung des Dendrogramms legt eine 3-Cluster-Lösung nahe. Diese wurde nachfolgend darauf überprüft, inwieweit sich die gebildeten Cluster zur Differenzierung zwischen unterschiedlichen Abbruchgründen eignen. Dabei zeigen sich (hoch-)signifikante Unterschiede für die Abbruchgründe „Studienanforderungen“ ( $\chi^2(2) = 24,414$ ;  $p < 0,001$ ; Cramers  $V = 0,258$ ), „Praxisphasen/Anforderungen in der Praxis“ ( $\chi^2(2) = 6,893$ ;  $p < 0,05$ ; Cramers  $V = 0,137$ ), „Persönliche Gründe“ ( $\chi^2(2) = 7,270$ ;  $p < 0,05$ ; Cramers  $V = 0,141$ ) sowie „Berufliche Neuorientierung“ ( $\chi^2(2) = 10,209$ ;  $p < 0,01$ ; Cramers  $V = 0,167$ ). Allerdings ist der Anteil derjenigen, die die Studienbedingungen als Abbruchgrund angegeben haben, in allen Clustern fast gleich (zwischen 41% und 43%). Dies weist darauf hin, dass Studienbedingungen bei allen Gruppen eine gleichermaßen relevante Rolle für den Studienabbruch einnehmen.

Die Unterschiede in den Clustern im Hinblick auf die der Analyse zugrundeliegenden Variablen findet sich in Tabelle 4. Die nachfolgende Beschreibung der einzelnen Gruppierungen schließt an die Befunde der qualitativen Analyse an und liefert darüber hinaus eine Quantifizierung der einzelnen Abbruchstypen:

Cluster (Ward)	N		Alter (in Jahren)	Extrinsisch motiviertes Studium	Intrinsisch motiviertes Studium	HZB-Note	GPA
1	221	<b>Mittelwert</b>	<b>24,10</b>	3,58	<b>3,93</b>	2,55	3,49
		<b>Std.-Abweichung</b>	3,73	0,67	0,54	0,54	0,56
2	80	<b>Mittelwert</b>	22,50	3,54	3,56	<b>1,66</b>	<b>2,30</b>
		<b>Std.-Abweichung</b>	2,15	0,66	0,64	0,72	0,72
3	66	<b>Mittelwert</b>	23,65	<b>4,15</b>	2,33	2,53	3,10
		<b>Std.-Abweichung</b>	2,09	0,61	0,63	0,50	0,75
Gesamt	367	<b>Mittelwert</b>	23,67	3,67	3,56	2,36	3,16
		<b>Std.-Abweichung</b>	3,250	0,69	0,83	0,68	0,79

Tabelle 4: Clustermodell 1 – Mittelwertunterschiede in den gefundenen Clustern (fett markierte Werte geben den jeweiligen Höchstwert in dieser Kategorie an)

### **Cluster 1: „Überforderte“ – Fehlende Passung zwischen Leistungsvermögen und Studienanforderungen (60%)**

Die „Überforderten“ haben die durchschnittlich schlechteste Hochschulzugangsberechtigungsnote ( $M = 2,55$ ;  $SD = 0,54$ ) und zum Zeitpunkt des Abbruchs den schlechtesten GPA ( $M = 3,49$ ;  $SD = 0,56$ ). Auch haben hier signifikant weniger Personen eine allgemeine Hochschulreife (72%) als in den anderen Gruppierungen ( $p < 0,001$ ). Dementsprechend befinden sich in diesem Cluster viele Personen, die ihr Studium aufgrund zu hoher Studienanforderungen abgebrochen haben (56,1%). Dagegen sind die Praxisphasen ein im Vergleich seltener Abbruchgrund. Dies könnte mit einer im Vergleich starken intrinsischen Motivation zusammenhängen, die sich vor allem auf die Praxisstelle bezieht ( $p < 0,05$ ; siehe Tabelle 4).

<sup>11</sup>  $r < 0,3$

Das erste Cluster stellt mit  $n=221$  den größten Anteil der befragten exmatrikulierten Studierenden dar. Dies deutet darauf hin, dass hier mehrere der in Kapitel 4 skizzierten Gruppierungen enthalten sind. Die hohe Bedeutung der Studienanforderungen verweist darauf, dass der im Rahmen der qualitativen Auswertung generierte Typus der *„Mehrfach Belasteten mit eingeschränktem Leistungsvermögen“* diesem Cluster zugeordnet werden kann. Darüber hinaus ist der Anteil von Studierenden mit beruflicher Vorqualifizierung in dieser Gruppe am höchsten (33,2%). Für diese Gruppierung scheinen demnach die Studienanforderungen einen häufigeren Abbruchgrund darzustellen als für Studierende ohne berufliche Vorqualifizierung. Dieser Zusammenhang wird durch eine bivariate Überprüfung bestätigt ( $\chi^2 = 5,693$ ;  $p < 0,05$ ; Cramers  $V = 0,111$ ).

Etwa 71% der befragten Abbrecher\*innen aus der Fakultät Technik befinden sich in diesem Cluster, bei der Fakultät Wirtschaft sind es etwa 54% und in der Fakultät Sozialwesen etwa 41%. Dies bestätigt die Befunde bereits vorangegangener Erhebungen, dass zu hohe Studienanforderungen verstärkt in technischen Studiengängen an der DHBW einen Abbruchgrund darstellen (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018).

### **Cluster 2: „Enttäuschte“ – Fehlende Passung zwischen persönlichem Anspruch und Studienrealität (22%)**

Im zweiten Cluster ist der Anteil an Personen am größten, die aufgrund der Praxisphasen (32,5%) und einer beruflichen Neuorientierung (46,3%) ihr Studium abgebrochen haben. Dagegen waren Studienanforderungen nur in vergleichsweise wenigen Fällen ein Grund für die Beendigung des Studiums (25,0%). Dementsprechend brechen die Studierenden in diesem Cluster hauptsächlich aufgrund fehlender Fachidentifikation sowie falschen Vorstellungen von den Studien- und Praxisinhalten ihr Studium ab. Die durchschnittlich guten Noten der Hochschulzugangsberechtigung ( $M = 1,66$ ;  $SD = 0,72$ ) sowie bei Studienabbruch ( $M = 2,30$ ;  $SD = 0,72$ ) zeigen ebenfalls, dass hier vorrangig die Inhalte von Studium und Praxis und nicht die Prüfungsleistungen ursächlich für den Studienabbruch sein könnten.

Das Cluster entspricht dem im vierten Kapitel skizzierten Typus der *„Jungen Performer mit guter oder sehr guter schulischer Hochschulzugangsberechtigungsnote und noch wenig festgelegtem Berufswunsch“*. Diese Abbrecher\*innen sind durchschnittlich am jüngsten ( $M=22,5$ ;  $SD = 2,15$ ) und befinden sich in einem Modus des „Ausprobierens“ und „Reinschnuppens“. Etwa 94% der Exmatrikulierten in diesem Cluster haben eine allgemeine Hochschulreife erworben. Eine weitere Interpretation wäre, dass es sich bei dieser Gruppe teilweise um „Parkstudierende“ handelt, die ihren ursprünglich angestrebten Studienplatz schließlich erhalten haben. Dafür spricht, dass bei dieser Gruppierung etwa 65% der Studienabbrüche bereits im ersten Studienjahr erfolgen.

In diesem Cluster sind etwa 29% der Befragten aus der Fakultät Wirtschaft vertreten, 16% aus der Fakultät Technik und 6% aus der Fakultät Sozialwesen. Dies könnte darauf hindeuten, dass insbesondere wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete Studiengänge von diesen Studierenden zum „Ausprobieren“ oder auch als „Warteschleife“ genutzt werden.

### **Cluster 3: „Belastete“ – Fehlende Passung zwischen Lebens- und Studienbedingungen (18%)**

Die Studienentscheidung der Personen in dieser Gruppierung war überwiegend extrinsisch motiviert ( $M = 4,15$ ;  $SD = 0,61$ ). Die dagegen signifikant niedrigere intrinsische Motivation ( $M = 2,33$ ;  $SD = 0,63$ ) deutet bereits auf einen entsprechenden Bedingungsfaktor für den Studienabbruch hin. Zudem haben im dritten Cluster mehr Studierende als in den anderen Gruppierungen ihr Studium aufgrund persönlicher Gründe abgebrochen (32,5%). Dazu passt, dass in dieser Gruppe in den letzten sechs Monaten signifikant häufiger familiäre, persönliche und gesundheitliche Probleme aufgetreten sind. Der zusätzlich hohe Anteil an Studienabbrecher\*innen aufgrund der Studienanforderungen (39,4%) deutet darauf hin, dass hier persönliche Belastungen und Studienanforderungen korrespondieren und kombiniert mit einer niedrigen intrinsischen Studienmotivation zum Studienabbruch führen.

Dieses dritte Cluster entspricht dem oben genannten Typus der „*Fehlenden Passung zwischen Lebens- und Studienbedingungen*“. Der zweithöchste Anteil an Abbrecher\*innen mit beruflicher Vorqualifizierung (19,4%) deutet darauf hin, dass sich auch in diesem Cluster Personen befinden, die bereits über eine feste Karriereperspektive verfügen und das Studium vorrangig im Kontext beruflicher Ziele begonnen haben.

Die identifizierten Cluster lassen sich anhand der durchschnittlichen Note der Hochschulzugangsberechtigung und des durchschnittlichen GPAs entsprechend Abbildung 5 sortieren. Hier wird deutlich, dass sowohl Studierende mit sehr guten als auch mit vergleichsweise schlechteren Zugangsvoraussetzungen ihr Studium abbrechen und dass es auch Studierende gibt, bei denen die Überforderung im Studium nicht der ausschlaggebende Grund für den Studienabbruch ist.

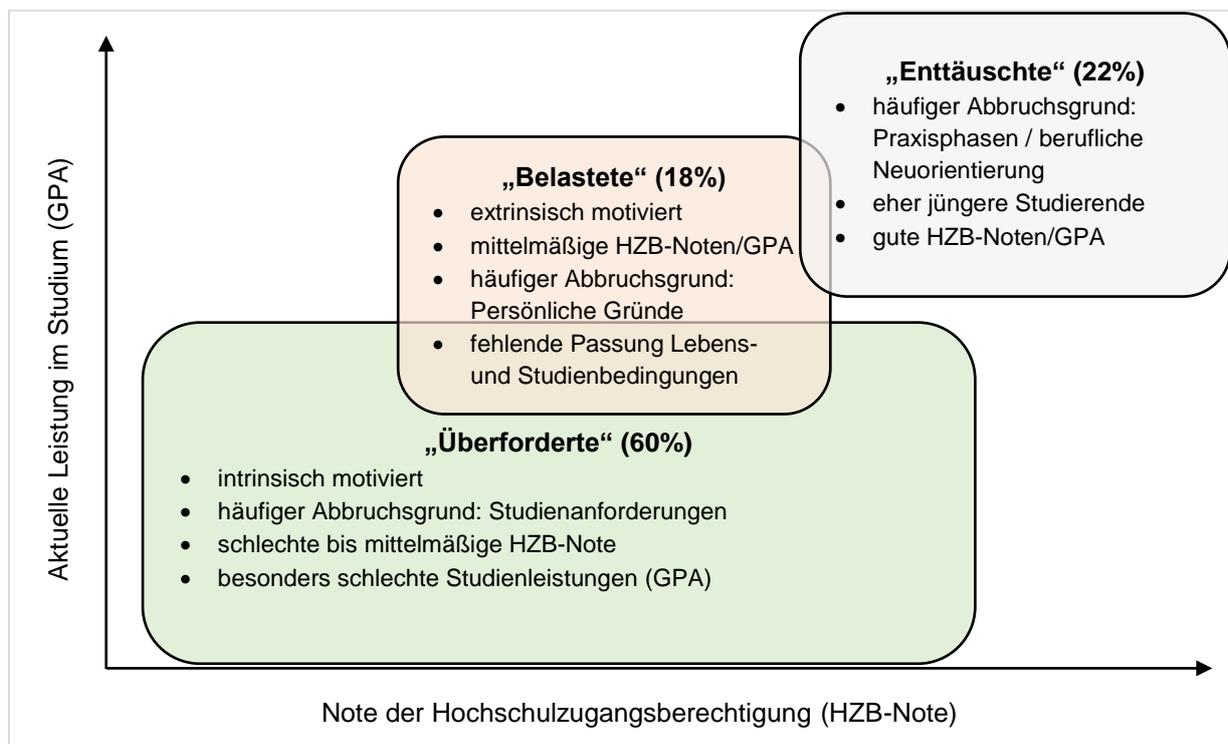


Abbildung 5: Clusteranalytische Typologie von Studienabbrecher\*innen (n=367)

## 5.2 Diskussion und erstes Zwischenfazit

Die Ergebnisse der hierarchischen Clusteranalyse sind geeignet, um die einzelfallbasierte Rekonstruktion der Abbruchstypen zu validieren und zu quantifizieren. Gleichzeitig zeigen sich Parallelen zu Befunden anderer Untersuchungen. Die Erkenntnisse aus den bisherigen Auswertungsschritten bestätigen teilweise die Differenzierung von Blüthmann et al. (2012, S. 100f.) in enttäuschte, überforderte und strategisch wechselnde Studierende und spezifizieren diese für das Duale Studium weiter aus.

In beiden Typologien zeigt sich die Bedeutung sowohl von Theorie- als auch von Praxisphasen: sowohl die jeweiligen Lerninhalte und -anforderungen als auch die berufliche Perspektive im gewählten Arbeitsfeld spielen für die Entscheidung zwischen Studienverbleib und Studienabbruch eine zentrale Rolle. Darüber hinaus zeigt sich die Komplexität und das wechselseitige Zusammenwirken mehrerer Faktoren: Keines der quantitativ identifizierten Cluster lässt sich ausschließlich über einen Abbruchgrund beschreiben. Vielmehr wirken individuelle Bedingungen (Fachinteresse, Lebenssituation, theorie- und praxisbezogene Fähigkeiten) mit institutionellen Faktoren von Hochschule sowie Praxisstelle zusammen und führen über die subjektive Verarbeitung zur Entscheidung für einen Studienabbruch. Dies wird insbesondere im dritten Cluster der quantitativen Analyse deutlich: Hier treten persönliche Probleme sowie eine niedrige intrinsische Motivation zum Studium verstärkt auf und führen in Kombination mit hohen Studienanforderungen zum Studienabbruch (siehe Abschnitt 5.1).

Trotz der inhaltlichen Stimmigkeit und der Anschlussfähigkeit an bisherige Forschungsergebnisse weisen die in der quantitativen Analyse identifizierten Cluster statistische Mängel auf. Bei einer Betrachtung der Silhouettenkoeffizienten<sup>12</sup> weist lediglich das zweite Cluster eine schwache Strukturierung auf ( $s_2 = .256$ ), die anderen Cluster haben – statistisch betrachtet – eine unzureichende Strukturierung. Aufgrund dessen wurde eine zusätzliche Exploration der quantitativen Daten der Abbrecher\*innen-Befragung auf andere Clusterstrukturen vorgenommen, um bisher nicht entdeckte Zusammenhänge zu identifizieren. Das Ergebnis dieser Analysen wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

## 6 Exploration weiterer Abbrecher\*innen-Typen

### 6.1 Ergebnisse der explorativen Clusteranalyse

Die vorliegenden Daten der Abbrecher\*innen-Befragung wurden in der explorativen Clusteranalyse daraufhin untersucht, welche Cluster-Strukturen sich in ihnen nachweisen lassen. Als Kriterium wurde der oben genannte Silhouettenkoeffizient  $s$  benutzt und es wurden nur Lösungen mit  $s_x > 0,5$  berücksichtigt. Um die Anzahl möglicher Clusterkombinationen zu begrenzen, wurde die der Clusterstruktur zugrundeliegende Anzahl an Variablen im Vorhinein festgelegt ( $n=3$ ). Unter den insgesamt 79 identifizierten Lösungen wurde anhand theoretischer Überlegungen diejenige ausgewählt, bei der die Cluster in Bezug auf den Studienabbruch charakteristische Abbruchsverläufe vermuten lassen (vgl. Tabelle 5).

---

<sup>12</sup> Für eine inhaltliche Erläuterung des Silhouettenkoeffizienten, vgl. Ester & Sander, 2000, S. 65f.

Explorativ ermitteltes Clustermodell (n=434)				
In die Clusteranalyse aufgenommene Variablen <sup>13</sup>			Anzahl der Cluster	Silhouettenkoeffizient s
Fachinteresse als Wahlmotiv für das Studienfach	„Keine Zulassung für das (eigentliche) Wunschfach“ als Wahlmotiv für das Studienfach	„Mehr Praxisorientierung als an der Universität“ als Wahlmotiv für ein Studium an der DHBW	5	0,525

Tabelle 5: Modell der explorativen Clusteranalyse

Im zweiten Schritt wurden die Cluster der gewählten Lösung anhand der unterschiedlichen Abbruchgründe verdichtet beschrieben. Dabei zeigen sich die folgenden Charakteristika (siehe Tabelle 6):

Cluster (Ward)	N		Fachinteresse (Studienfach)	Praxisorientierung (Studium an der DHBW)	Keine Zulassung für Wunschfach (Studienfach)
1	148	<b>Mittelwert</b>	<b>4,47</b>	<b>4,82</b>	1,00
		<b>Std.-Abweichung</b>	0,50	0,38	0,00
2	82	<b>Mittelwert</b>	<b>4,32</b>	<b>4,55</b>	<b>2,99</b>
		<b>Std.-Abweichung</b>	0,65	0,61	0,85
3	133	<b>Mittelwert</b>	3,43	4,09	1,06
		<b>Std.-Abweichung</b>	0,67	0,51	0,24
4	47	<b>Mittelwert</b>	<b>3,89</b>	1,66	1,66
		<b>Std.-Abweichung</b>	1,03	0,76	1,05
5	24	<b>Mittelwert</b>	2,58	4,08	<b>3,92</b>
		<b>Std.-Abweichung</b>	0,58	0,83	0,83
<b>Gesamt</b>	434	<b>Mittelwert</b>	3,95	4,16	1,63
		<b>Std.-Abweichung</b>	0,86	1,08	1,09

Tabelle 6: Clustermodell 2 – Mittelwertunterschiede in den gefundenen Clustern (fett markierte Werte geben jeweils vergleichsweise hohe Werte in dieser Kategorie an)

### Cluster 1: „Fachlich interessierte mit unterschiedlichen Abbruchmotiven“ (n=148)

In diesem Cluster sind Fachinteresse und Praxisorientierung als Wahlmotive für das Studium am höchsten ausgeprägt. Die fehlende Zulassung für das Wunschfach spielt dagegen keine Rolle. Von den möglichen Abbruchgründen ist in dieser Gruppe kein Abbruchgrund besonders stark ausgeprägt.

### Cluster 2: „Überforderte“ (n=82)

Auch in diesem Cluster spielen das Fachinteresse und die Praxisorientierung eine wichtige Rolle, sie sind jeweils am zweithöchsten ausgeprägt. Allerdings ist die fehlende Zulassung für das Wunschfach ebenfalls ein wichtiger Grund für die Wahl des Studiums (zweithöchste Ausprägung). Die Studienanforderungen sind in diesem Cluster der im Vergleich mit den anderen Clustern häufigste Abbruchgrund ( $\chi^2(4) = 10,383$ ;  $p < 0,05$ ; Cramers  $V = 0,155$ ). Dies deutet darauf hin, dass es sich hier oftmals um überforderte Studierende handelt.

<sup>13</sup> Alle einbezogenen Variablen wurden auf einer 5er-Skala erhoben (1 = unwichtig; 5 = sehr wichtig).

### **Cluster 3: „Durchschnittlich interessierte Studierende mit persönlichen Abbruchgründen“ (n=133)**

Im dritten Cluster sind die Motive „Fachinteresse“ und „Praxisorientierung“ durchschnittlich ausgeprägt, die fehlende Zulassung für das Wunschfach dagegen nur gering. Im Vergleich mit den anderen Clustern sind hier persönliche Gründe am häufigsten ein Abbruchgrund (schwach signifikant bei  $\chi^2(4) = 8,285$ ;  $p < 0,10$ ; Cramers  $V = 0,138$ ).

### **Cluster 4: „Studierende mit geringem Praxisinteresse“ (n=47)**

Als Studienwahlmotiv spielt die Praxisorientierung in diesem Cluster nur eine sehr geringe Rolle. Auch die fehlende Zulassung für das Wunschfach ist kein relevanter Grund für das Studium. Bezüglich der Abbruchmotive zeigen sich dagegen keine signifikanten Merkmale

### **Cluster 5: „Parkstudierende´ mit geringem Fachinteresse“ (n=24)**

In diesem Cluster ist die fehlende Zulassung für das Wunschfach als Studienwahlmotiv im Vergleich zu den anderen Clustern am stärksten ausgeprägt ( $F(4,429) = 305,575$ ;  $p < 0,001$ ). Studienanforderungen stellen hier am seltensten einen relevanten Abbruchgrund dar. Dies deutet darauf hin, dass es sich hier um „Parkstudierende“ handelt, die auf die Zusage für ihr ursprüngliches Wunschstudium warten. Mit einem Anteil von lediglich etwa 6% an der Grundgesamtheit stellt dieses Cluster die kleinste Gruppierung dar.

## **6.2 Diskussion und zweites Zwischenfazit**

Die unterschiedlichen Ansätze zur Typenbildung verdeutlichen die Komplexität des Studienabbruchprozesses, der sich nur begrenzt in trennscharfen „Idealtypen“ darstellen lässt. Gleichwohl zeigen sich in allen Clusteransätzen durchaus auch immer wieder Gruppierungen, die in allen drei Analyseoptionen auftreten:

- So lässt sich in jeder Typologisierung eine Gruppe der „Überforderten“ finden, die an den zu hohen Studienanforderungen – teilweise im Zusammenhang mit persönlichen Belastungen – scheitern. In der ersten Clusteranalyse handelt es sich hierbei um die größte Gruppe der typisierten Studienabbrecher\*innen, aber auch in der explorativen Clusteranalyse nimmt diese Gruppierung eine gewisse Quantität ein.
- Ebenfalls in jeder Typisierung kristallisiert sich eine Gruppierung heraus, die gute „Startvoraussetzungen“ (gute bzw. sehr gute Schulnoten) mitbringen und auch gute bis sehr gute Studienleistungen (GPA) erbringen. Dass diese Studierenden trotzdem abbrechen, könnte mit einer fehlenden Passung zwischen persönlichem Anspruch und Studienrealität zusammenhängen. Hier finden sich auch die sogenannten „Parkstudierenden“ wieder, die womöglich nach dem Studienstart an der DHBW eine Zusage zu ihrem Wunschstudium erhalten haben. Beide Clusteranalysen verdeutlichen, dass es sich jedoch um einen eher kleineren Anteil der Abbrecher\*innen handelt.
- Als dritte Gruppe, die ebenfalls in jeder Typologisierung auftaucht, sind Studierende zu nennen, die aufgrund unterschiedlicher Belastungsdimensionen das Studium abbrechen. Hierunter fallen vor allem diejenigen Studierenden, die das Studium aufgrund „Persönlicher Gründe“ aufgeben, wobei es sich häufig um psychische und/oder körperliche Erkrankungen sowie um familiäre und andere private Belastungen (z.B. Pendeln zum Studienort oder zur Arbeitsstelle) handelt. Hierbei kann von einer fehlenden Passung zwischen persönlicher Lebenssituation und den Studienanforderungen bzw. -bedingungen ausgegangen werden. Je nach Clusterlösung handelt es sich um eine nicht unerhebliche Quantität.

## 7 Weiterführende Überlegungen

Die Analysen zeigen einerseits Unschärfen, aber auch Gemeinsamkeiten. Insbesondere die oben skizzierten drei Typen, die sich in allen Lösungen finden lassen, sollen abschließend dafür genutzt werden, Handlungsoptionen zur Vermeidung von Studienabbrüchen aufzuzeigen:

1. Was die Gruppierung der „Überforderten“ betrifft, so könnte eine Etablierung eines an die Entwicklung des GPA gekoppelten **Frühwarnsystems** dabei helfen, abbruchgefährdete bzw. überforderte Studierende frühzeitig zu erkennen und ihnen individuelle Hilfe anzubieten. Der hohe Einfluss des GPA auf die Abbruchwahrscheinlichkeit zeigte sich bereits in einem logistischen Regressionsmodell (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 48). Der Vorteil einer Bezugnahme auf den GPA läge darin, dass keine zusätzlichen Daten bei den Studierenden erhoben werden müssten. Ein diesem Vorgehen ähnliches Modell wird bereits an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) Leipzig eingesetzt (vgl. HTWK Leipzig, 2018). Mithilfe eines solchen Systems würden die Studierenden bei persönlichen Belastungen (z.B. Krankheit) frühzeitig Informationen zu Beratungsangeboten und Flexibilisierungsmöglichkeiten erhalten.
2. Konträr zu den „Überforderten“ gibt es aber auch Studierende mit guten oder sehr guten Noten. Wie sich gezeigt hat, sind dies eher jüngere Studierende mit hohen Ansprüchen an das Studium. Studienabbrüche können hier – insbesondere bei sehr jungen Studierenden<sup>14</sup> – das Ergebnis von biografischen Such- und Reflexionsprozessen darstellen. Wie in einem Interview deutlich wurde (siehe Fall „Petra“) kommt es vor, dass sich junge Menschen bereits während des Schulbesuchs für ein Duales Studium entscheiden, ohne bisher anderweitige Erfahrungen gesammelt zu haben. Es könnte sein, dass der praxisbezogene Einblick in ein Fachgebiet und die Integration in die Kursstrukturen der DHBW das Duale Studium zunächst sehr attraktiv für solche Studierende macht, eventuell sogar als Äquivalent zu Freiwilligendiensten und Praktika. Ein **Orientierungs-Semester** würde in diesem Zusammenhang für (junge) Studieninteressierte die Möglichkeit bieten, die Studienstrukturen an der Dualen Hochschule sowie erste Praxisinhalte kennenzulernen. Ähnliche Modelle werden an anderen (nicht-dualen) Hochschulen bereits umgesetzt, so beispielsweise das „studium MINT“ an der Technischen Universität München (vgl. Technische Universität München, 2018). Aber nicht nur altersspezifische Fragen spielen hier eine Rolle. Diese Studierenden kommen vermutlich auch mit hohen Ansprüchen an ein Studium an die DHBW. Sie kritisieren dann womöglich die fehlenden Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten sowie die fehlende Flexibilität im Studium. Hier müsste geprüft werden, wo es sinnvoll ist, **zusätzliche Angebote zur Vertiefung der Studieninhalte** sowie **Wahlmöglichkeiten** zu etablieren. Auch in den Praxisstellen sollten entsprechende Möglichkeiten zum eigenständigen Arbeiten gegeben sein. Gleichzeitig sollten komplexen Studienbedingungen und -anforderungen (Intensivstudium, enge curriculare Vorgaben, usw.) der DHBW **frühzeitig transparent an Studieninteressierte kommuniziert** werden, um zu verhindern, dass Studienanfänger\*innen falsche Erwartungen an das duale Studium entwickeln.

---

<sup>14</sup> Deutschlandweit hat sich der Anteil der Studienanfänger\*innen im Alter bis einschließlich 18 Jahre vom Wintersemester 2011/12 (7,1%) bis zum Wintersemester 2014/15 (15,3%) mehr als verdoppelt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 127). Dies ist maßgeblich auf die Umstellung auf ein achtjähriges Gymnasium zurückzuführen.

3. Unabhängig von einem auf dem GPA basierenden „Frühwarnsystems“ auf der einen Seite und den möglichen Enttäuschungen mancher Studierenden auf der anderen Seite gibt es aber auch eine Gruppe, die zwar keine schlechten Studienleistungen haben, aber aufgrund verschiedener Belastungen eine Studienabbruchneigung entwickeln (Gruppierung „Fehlende Passung zwischen Lebens- und Studiensituation“). Hier sind **Beratungsangebote**, die eben nicht an die Studienleistung gekoppelt sind, sondern eher der persönlichen Lebenslage entsprechen, dringend notwendig. Die **Vielfalt an solchen Abbruchsgründen** verdeutlicht, dass vorgefertigte Maßnahmenpakete nur unzureichend geeignet sind, den komplexen Bewältigungsanforderungen der Studierenden gerecht zu werden. Gleichzeitig wurde in der qualitativen Analyse zumindest ansatzweise das Potenzial von frühzeitigen Beratungsangeboten deutlich (siehe Fall „Laura“). In diesem Zusammenhang kann an das Konzept einer „*diversitätssensiblen Beratung*“ (Krekel, 2018) angeknüpft werden, in dem einerseits Unterschiede der Lernenden berücksichtigt und andererseits spezifische Lebenslagen entsprochen wird. Die Prämissen und Herausforderungen eines solchen Konzepts können hier nicht weiter diskutiert werden. Allerdings weist Krekel (2018) darauf hin, dass es für die Umsetzung der Rahmung durch eine „*diversitätssensible Hochschule*“ bedürfe.

Insgesamt liefern die identifizierten Cluster also erste Hinweise auf „typische“ Abbruchsgründe und entsprechende Verläufe in dualen Studiengängen. Allerdings ist die Zahl der gültigen Fälle für die Entwicklung der Cluster (n=367) – insbesondere für die Fakultät Sozialwesen (n=17) – noch zu gering ausgeprägt. Aus diesen Gründen sind sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Erkenntnisse basierend auf weiteren Erhebungen zu validieren. Weitere Interviews können zur Exploration bisher unerkannter Abbruchsverläufe dienen. Die Befragung weiterer Abbrecher\*innen kann dazu beitragen, die inhaltliche und statistische Qualität der identifizierten Cluster zu verbessern. Basierend auf einer Verschränkung beider Vorgehensweisen können dann weitere geeignete Handlungsstrategien für die DHBW entwickelt werden.

## 8 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berthold, C., Jorzik, B., & Meyer-Guckel, V. (2015). Studienerfolg – Schlaglichter auf einen blinden Fleck der Exzellenzdebatte. In C. Berthold, B. Jorzik, & V. Meyer-Guckel (Hrsg.), *Handbuch Studienerfolg* (S. 6-11). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), S. 406-429.
- Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Studierender. *Zeitschrift für Pädagogik*(58), S. 89-108.
- Deuer, E. (2017). *Gratifikationskrisen im Kontext des Dualen Studiums. Ursachen, Ausmaß und mögliche Konsequenzen*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg. Abgerufen am 1. März 2018 von <http://www.dhbw.de/studie.html>
- Deuer, E., & Wild, S. (2018a). *Validierung eines Instruments zur Erfassung von Studienabbruchsneigung bei dual Studierenden*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2018b). *Studienbedingungen und Studienabbruchneigung – ein Erklärungsmodell*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., Wild, S., Schäfer-Walkmann, S., Heide, K., & Walkmann, R. (2017). *Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“*. Forschungsbericht 1/2017. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2015). *Leitbild*. Abgerufen am 26. Februar 2018 von <http://www.dhbw.de>: [http://www.dhbw.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Broschueren\\_Handbuch\\_Betriebe/DHBW\\_Leitbild\\_2015.pdf](http://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschueren_Handbuch_Betriebe/DHBW_Leitbild_2015.pdf)
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2017). *Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2016/2017*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Ehlers, U.-D., Leisener, F., & Scheibach, J. (2015). *Jahresqualitätsbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Studienjahr 2014/2015*. Internes und unveröffentlichtes Dokument.
- Ester, M., & Sander, J. (2000). *Knowledge Discovery in Databases*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Falk, S., Tretter, M., & Vrdoljak, T. (2018). Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. *IHF Kompakt*(1), S. 1-7.

- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Griesbach, H., Lewin, K., Heublein, U., & Sommer, D. (1998). *Studienabbruch - Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- 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*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.
- Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. (2018). *LerSys*. Abgerufen am 11. April 2018 von <https://www.htwk-leipzig.de>: <https://www.htwk-leipzig.de/hochschule/organisation-struktur/hochschulleitung/prorektor-bildung/studienerfolgsprojekte/lersys/>
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus* (2. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kita, Z. (2017). Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit. *Das Hochschulwesen*(6), S. 179-185.
- Krekel, H. (2018). *Beratung im Diversity-Kontext an Hochschulen*. Stuttgart: DHBW Stuttgart (im Erscheinen).
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, T., Heide, K., & Walkmann, R. (2017). *Entscheidungsfaktoren für ein Studium an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Meyer, T., Walkmann, R., & Heide, K. (2018). *Hintergründe und Einflussfaktoren von Studienabbrüchen – Ergebnisse aus verschiedenen Datenquellen zu Studienabbrüchen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Ausg.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Scarletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*(1), S. 235-248.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.

- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2017). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2016 an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Technische Universität München. (2018). *studium MINT: das Orientierungssemester*. Abgerufen am 11. April 2018 von [www.mse.tum.de](http://www.mse.tum.de): <https://www.mse.tum.de/studieninteressierte/studium-mint/>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), S. 89-125.
- Weber, M. (1988 [1904]). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In J. Winckelmann (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Ausg., S. 146-214). Tübingen: Mohr.