

AKTUELLE ERKENNTNISSE AUS DEM STUDIENVERLAUFSPANEL **06/2018**

Studienabbrüche in frühen und späten Phasen im dualen Studium
Vergleiche und Entwicklungen

Robert Walkmann, Sebastian Rahn, Thomas Meyer

Stuttgart, November 2018

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	3
2	Stand der Forschung.....	4
2.1	Betrachtungen des Studienverlaufs.....	4
2.2	Bisherige Erkenntnisse aus der Panelstudie.....	6
3	Methodisches Vorgehen.....	7
4	Ergebnisse.....	9
4.1	Frühe und späte Studienabbrecher*innen.....	9
4.1.1	Studienbezogene Kennwerte.....	9
4.1.2	Praxisbezogene Kennwerte.....	12
4.1.3	Kennwerte zu übergreifenden Rahmenbedingungen.....	14
4.1.4	Verdichtung der Erkenntnisse in den Daten der Abbrecher*innenbefragung.....	15
4.1.5	Zwischenfazit – „frühe“ und „späte“ Studienabbrecher*innen.....	17
4.2	Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in früher und später Studienphase.....	18
4.2.1	Regressionsanalysen mit den Daten aus DUALIS.....	18
4.2.2	Erweiterung der Modellsynthese um Daten aus dem Studierendenpanel.....	21
4.2.3	Betrachtung des Prognosemodells in einem fiktiven Datensatz.....	27
5	Diskussion.....	30
6	Literaturverzeichnis.....	32

1 Einführung

Mit ihren insgesamt ca. 34.000 Studierenden an drei Fakultäten (Wirtschaft, Technik, Sozialwesen) und neun Studienstandorten ist die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) die größte Hochschule in Baden-Württemberg (vgl. DHBW, 2018). Allein etwa 12.000 Studierende haben im Studienjahr 2016/2017 ein Studium an der DHBW begonnen (vgl. DHBW, 2017, S. 11). Der hohe Zulauf an Studierenden lässt sich aus der Symbiose von Theorie und Praxis im dualen Studium und den damit verbundenen guten Chancen von Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt erklären (vgl. Deuer et al., 2017, S. 3).

Mit dieser großen Menge an Studierenden ist eine Vielfalt an individuellen Bildungsbiographien, Studienwahlmotiven, unterschiedlichen Studienverläufen, erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Studienbemühungen, und in manchen Fällen auch kritischen Phasen verbunden. In den allermeisten Fällen absolvieren diese Studierenden erfolgreich ihr Studium an der DHBW, wie an den traditionell hohen Erfolgsquoten (85 – 90%) deutlich wird (vgl. Leisener & Scheibach, 2018, S. 37). Allerdings ist der Anteil an Studierenden, die ihr Studium an der DHBW erfolgreich beenden, im Vergleich der Anfänger*innenjahrgänge 2009 und 2012 an jeder der drei Fakultäten (Sozialwesen: -3,7%, Wirtschaft: -6,7%, Technik: -5,3%) gesunken (vgl. ebd., 2018, S. 35). Zuletzt gab es allerdings wieder einen geringen Anstieg der Erfolgsquoten an den Fakultäten Wirtschaft (+2,3%) und Technik (+0,7%) (vgl. ebd.).

Die Panelstudie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“ untersucht deshalb über einen Zeitraum von vier Jahren Studienverläufe an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Ein zentrales Interesse der Studie besteht dabei darin, relevante Faktoren für eine erfolgreiche Beendigung des Studiums einerseits sowie für einen Studienabbruch andererseits zu identifizieren (vgl. Deuer et al., 2017).

An diesen Zielsetzungen knüpft der vorliegende Beitrag an, indem er Merkmale von Bachelor-Studierenden in der „frühen“ (erstes Studienjahr) und der „späten“ (nach dem ersten Studienjahr) Studienphase miteinander vergleicht und versucht, basierend auf dieser Analyse kritische Erfolgsfaktoren in beiden Studienphasen zu identifizieren. Hierzu betrachtet die Untersuchung mehrere individuelle sowie institutionelle Parameter (z.B. Work-Life-Balance, Academic Commitment). Aufgrund der oben genannten Zielsetzung werden Studienabbrecher*innen und Nicht-Abbrecher*innen dabei teilweise getrennt analysiert. Dies ermöglicht eine Analyse von ‚riskanten Verläufen‘ im Studium, die bis zum Abbruch führen können. Ein weiteres Ziel der Studie ist es, Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs in früher und später Studienphase herauszuarbeiten.

Um erste Anhaltspunkte zu identifizieren, werden zunächst einzelne Untersuchungen zum Studienverlauf sowie ausgewählte Erkenntnisse aus der Panel-Studie betrachtet (Kapitel 2). Das daran anschließende Kapitel stellt die aktuelle Datenlage sowie das methodische Vorgehen dar und erklärt die in den Auswertungen betrachteten Kennwerte (Kapitel 3). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im vierten Kapitel. Abschließend werden Begrenzungen sowie mögliche Implikationen der Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick auf weitere Untersuchungen gegeben (Kapitel 5).

2 Stand der Forschung

Die Darstellung des Forschungsstands beschränkt sich auf die Skizzierung von vereinzelt Studien zum Studienverlauf (Kapitel 2.1). Diese Beschränkung liegt darin begründet, dass neben dem allgemeinen Forschungsstand insbesondere auch bisherige Veröffentlichungen aus der Panel-Studie ausführlich dargestellt werden, um so die für die Auswertung notwendigen Grundlagen zu schaffen (Kapitel 2.2).

2.1 Betrachtungen des Studienverlaufs

Im Rahmen der SMILE-Studie¹ entwickeln Schiefele et al. (2003) ein längsschnittliches Strukturgleichungsmodell, um den Einfluss von Lernstrategien und -motivation auf die Vordiplomnote zu überprüfen. Die Autor*innen bemängeln das Fehlen von längsschnittlichen Studien, die mehrere Kennwerte gemeinsam in ihrer Auswirkung auf Studienleistungen betrachten. Um ersterem Anspruch zu genügen, wurden in der Untersuchung „...Prädiktoren, Mediatoren und Kriterien zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst...“ (ebd., S. 187). Das auf diese Weise entwickelte Strukturgleichungsmodell verknüpft demnach die Studienleistung zum Zeitpunkt t mit der Lernstrategie zum Zeitpunkt t-1, der Lernmotivation und den epistemologischen Überzeugungen zum Zeitpunkt t-2 sowie dem Selbstkonzept, der epistemischen Neugier und der eingeschätzten Lehrqualität zum Zeitpunkt t-3 (vgl. ebd., S. 191).² Durch die Verknüpfung zeitlich versetzt erhobener Querschnittsdaten kann die Studie mehrere Zusammenhänge aufzeigen: Anstrengung als Lernstrategie, extrinische Motivation aufgrund von Wettbewerb sowie die schulische Leistungsfähigkeit (Abiturnote) werden als beste Prädiktoren der Studienleistung konstatiert (vgl. ebd., S. 196). Intraindividuelle Veränderungen der einzelnen Parameter bleiben in der Untersuchung dagegen unberücksichtigt.

In einer anderen, auf die kausale Erklärung von Studienabbrüchen zielenden Studie wird mithilfe unterschiedlicher multivariater Verfahren versucht, Daten aus mehreren Erhebungszeitpunkten zur Prognose des Drop-Out-Risikos im Studienverlauf sowie der Stabilität der Studienwahl zu benutzen (vgl. Brandstätter et al., 2006). Auch diese Studie verbindet demnach Querschnittsdaten aus unterschiedlichen Messzeitpunkten zur Entwicklung mehrerer statistischer Modelle. Als zentrale Ergebnisse halten die Autor*innen fest, dass sich Schulleistung und Testleistung (kognitiver Leistungstest vor dem Studium) auf die Studienleistungen im ersten Semester auswirken und diese wiederum das Drop-out-Risiko beeinflussen. Weitere wichtige Prädiktoren des Studienabbruchs sind der Studie zufolge Persönlichkeitseigenschaften sowie die Kongruenz zwischen persönlichen Interessen und dem Profil des Studiengangs (vgl. ebd., S. 129).

Schiefele et al. (2007) untersuchen ebenfalls im Rahmen der SMILE-Studie unterschiedliche Studienverläufe von Studienabbrecher*innen und Nicht-Abbrecher*innen im Fachbereich Physik und betrachten dabei zusätzlich den Zeitpunkt des Abbruchs. „Frühe“ (im 1. und 2. Semester) und „späte“ (ab dem 3. Semester) Studienabbrecher*innen³ werden sowohl zu Studienbeginn als auch zum Abbruchzeitpunkt hinsichtlich mehrerer Kennwerte mit einer Kontrollgruppe von Studierenden verglichen.

¹ SMILE steht für „Selbstkonzept, Motivation, Instruktionsqualität, Lernstrategien und epistemologische Überzeugungen“. Innerhalb der Studie wurden über einen Zeitraum von sechs Jahren drei Studierendenkohorten der Universität Bielefeld einmal pro Semester befragt (vgl. Schiefele et al., 2003).

² Zusätzlich wurde die Abiturnote als relevanter Indikator hinzugenommen.

³ Dieser Betrachtungslogik wird in der vorliegenden Studie gefolgt.

Zusammenfassend kommen die Autor*innen zu dem Ergebnis, dass „...*sich Abbrecher und Weiterstudierende zu Studienbeginn hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit, ihrer Motivation, ihres Einsatzes von Lernstrategien und ihrer Beurteilung der Lehrqualität signifikant unterscheiden.*“ (ebd., S. 138, Hervorh. d. Verf.). Mit zunehmendem Fortschritt des Studiums zeigen sich in der Studie mehr und größere Unterschiede: „*Wie bereits zu Studienbeginn sind die Bereiche Motivation, Lernstrategien und Lehrqualität betroffen, jedoch mit z. T. deutlich erhöhten Effektstärken. Zusätzlich zeigen die Spätabbrecher zum Abbruchzeitpunkt eine deutlich niedrigere soziale Integration als die anderen Gruppen. Die deutlichsten Effekte [...] betreffen den subjektiven Kenntnisstand, die Demotivation, die Gesamtbeurteilung der Lehrqualität und [...] das Studieninteresse.*“ (ebd.) Die Studie gibt damit eine detaillierte Beschreibung der Gruppen „frühe Studienabbrecher*innen“ und „späte Studienabbrecher*innen“ mit den jeweiligen Referenzgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium.

In einer weiteren Studie zu Studienverläufen und -abbrüchen *in Baden-Württemberg* zeigen Heublein et al. (2017, S. 13)⁴, dass Studienanforderungen (31%) und fehlende persönliche Motivation (20%) die häufigsten ausschlaggebenden Abbruchsgründe darstellen. Leistungsprobleme tragen zusätzlich auch für viele Studierende, für die ein anderes Abbruchmotiv entscheidend ist, zum Studienabbruch bei (insgesamt haben diese für 81% der Befragten eine Bedeutung; vgl. ebd., S. 14). Insbesondere die wahrgenommene Überforderung spielt bei der Abbruchsentscheidung eine wichtige Rolle. Daneben konstatieren die Autor*innen (ebd., S. 16) allerdings auch eine hohe Relevanz der Fachidentifikation und Studienmotivation – insbesondere in der frühen Phase des Studiums: „*Diese Studierenden haben zu Studienbeginn zu meist falsche Vorstellungen vom jeweiligen Studienfach oder von zukünftigen beruflichen Möglichkeiten, die sich aus dem jeweiligen Abschluss ihres Studienganges ergeben. Die daraus resultierende mangelnde Fachidentifikation führt dann häufig zu der Überzeugung, nicht den passenden Studiengang für sich gewählt zu haben.*“ Bezüglich des Abbruchszeitpunkt ist auffällig, dass 57% der Studienabbrüche in Bachelorstudiengängen bereits in den ersten zwei Fachsemestern erfolgen (vgl. ebd., S. 28).

Die dargestellten Studien verdeutlichen unterschiedliche Möglichkeiten, den Studienverlauf von Studierenden quer- und längsschnittlich zu betrachten. Durch ihren spezifischen Zugang können Sie unterschiedliche Prädiktoren von Studienerfolg und Studienabbruch identifizieren. Ihnen gemeinsam ist allerdings die Tatsache, dass sie intraindividuelle Veränderungen nicht oder nur am Rande berücksichtigen. Dementsprechend vermerken sowohl Schiefele et al. (2007, S. 140) als auch Brandstätter et al. (2006, S. 129) die teilweise fehlende Möglichkeit, mit den jeweiligen Forschungsdesigns zu kausalen Wirkungszusammenhängen und Aussagen über den Verlaufsprozess bis hin zum Studienabbruch zu gelangen. In allen betrachteten Untersuchungen zeigt sich allerdings, dass Überforderung und Demotivation bzw. fehlendes Interesse am Studienfach zentrale Risikofaktoren für einen Studienabbruch darstellen. In den Untersuchungen von Heublein et al. (2017) und Schiefele et al. (2007) deutet sich darüber hinaus an, dass sich diese Risikofaktoren je nach Abbruchszeitpunkt unterschiedlich auswirken können. An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an und fokussiert dabei – im Unterschied zu den genannten Studien – auf Studienabbrecher*innen im *dualen Studium*.

⁴ Die Befragung bezog sich auf insgesamt 25 Universitäten und Hochschulen der angewandten Wissenschaften in Baden-Württemberg. Die DHBW wurde dabei jedoch aufgrund der besonderen Studienbedingungen im dualen Studium nicht berücksichtigt (vgl. Heublein et al., 2017, S. 7).

2.2 Bisherige Erkenntnisse aus der Panelstudie

Die nachfolgend dargestellten Auswertungen der Panelstudie liefern erste Hinweise für die Betrachtung von Studienverläufen und -abbrüchen an der DHBW. Eine differenzierte Betrachtung von früher und später Studienphase, wie sie in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen wird, fehlt allerdings in den bisherigen Betrachtungen.

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

Aufbauend auf der statistischen Validierung eines Instruments zur Erfassung der Studienabbruchneigung (Deuer & Wild, 2018a) untersuchen die Autoren in dieser Teilstudie, wie sich die Einschätzung von Lehr- und Ausbildungsqualität sowie des Theorie-Praxis-Bezugs auf die studiengangs- und ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung der Studierenden auswirkt. Durch den Einsatz unterschiedlicher multivariater Verfahren wird aufgezeigt, dass die drei untersuchten unabhängigen Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Abbruchneigung ausüben. Wie hypothetisch angenommen, wirkt sich die wahrgenommene Lehrqualität stärker auf die studiengangsbezogene und die wahrgenommene Ausbildungsqualität stärker auf die ausbildungsstättenbezogene Abbruchneigung aus. Der Theorie-Praxis-Bezug wirkt sich in vergleichbarem Maße auf beide abhängigen Variablen aus und ist seinerseits von der wahrgenommenen Lehr- und Ausbildungsqualität abhängig.

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

In der Teilstudie untersuchen Meyer, Walkmann und Heide (2018) Studienabbrüche an der DHBW und ziehen hierzu mehrere Datenquellen heran. In einer deskriptiven Betrachtung zeigt sich, dass Studienbedingungen und Studienanforderungen die häufigsten Abbruchgründe darstellen (vgl. ebd., S. 22). Hinsichtlich der Studienbedingungen sind es insbesondere die mangelhafte Organisation des Studiums, die zu starke Verschulung und der trotz des dualen Charakters fehlende Berufs- und Praxisbezug, die zu einem Studienabbruch beitragen. Die Praxisphasen und die Anforderungen in der Praxis stellen dagegen nur für vergleichsweise wenige Studierende einen Abbruchsgrund dar.

Zudem wird basierend auf logistischen Regressionen ein Prognosemodell zur Vorhersage von Studienabbrüchen entwickelt (vgl. ebd., S. 37ff.). Dabei zeigen sich folgende Einflüsse hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs:

- 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 senkt das Abbruchsrisiko.
- Ein hohes akademisches Commitment senkt das Abbruchsrisiko.
- Ein hohes Fachinteresse senkt (isoliert betrachtet) das Abbruchsrisiko.

c.) *Der individuelle Weg zum Studienabbruch - eine Typologie von Abbrecher*innen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg* (Meyer, Walkmann, & Rahn, 2018)

Mithilfe einer Verschränkung qualitativer (Tiefeninterviews & explorative Typenbildung) und quantitativer (Online-Befragung & Clusteranalyse) Methoden entwickelt diese Teilstudie unterschiedliche Typologien von Studienabbrecher*innen. Über alle Ansätze hinweg zeigen sich dabei wiederholt drei Typen von Studierenden, die ihr Studium vorzeitig beenden:

- *Überforderte* Studierende, die aufgrund zu hoher Studienanforderungen ihr Studium beenden. Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und der GPA sind in dieser Gruppierung durchschnittlich am schlechtesten ausgeprägt.
- *Enttäuschte* Studierende, die mit Studienstruktur und -inhalten unzufrieden sind und deshalb vorzeitig abbrechen. Hier handelt es sich überwiegend um jüngere Studierende mit guter HZB-Note, die nach dem Abbruch ein weiteres Studium aufnehmen.
- *Belastete* Studierende, die aufgrund persönlicher Umstände und den damit verbundenen Belastungen ihr Studium beenden. Entscheidend ist bei diesem Typus die fehlende Passung zwischen den aktuellen Lebensbedingungen und den Studienbedingungen an der DHBW.

3 Methodisches Vorgehen

Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung sind drei Panel-Erhebungen im Rahmen der Studie „Studienverlauf – Weichenstellungen, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des Studiums an der DHBW“ sowie die ebenfalls innerhalb der Studie regelmäßig durchgeführten Befragungen von Studienabbrecher*innen. Im Zeitraum von Juni 2016 bis Mai 2018 wurden die *Studierenden* der Jahrgänge 2013 bis 2017 insgesamt dreimal zu ihrer aktuellen Studiensituation befragt. Dabei nahmen insgesamt 15.485 Personen an der Befragung teil. Die Befragung von *Studienabbrecher*innen* erfolgte dagegen in unregelmäßigen Abständen in den Jahren 2017 und 2018. Hier beteiligten sich insgesamt 764 Personen. Die Daten aus Panel-Erhebungen und Abbrecher*innen-Befragung werden zusätzlich mit anonymisierten Daten aus der hochschulinternen Datenbank DUALIS verknüpft. In Tabelle 1 sind verschiedene Informationen zur Teilnehmer*innenstruktur an den drei Panel-Befragungswellen sowie an der Abbrecher*innenbefragung enthalten.

Befragung	Zeitpunkt	n	Alter (M)	Geschlecht	Fakultät
Panelwelle 1	07/2016	5.838	22,04	50% weiblich	Sozialwesen 10% Technik 32% Wirtschaft 58%
Panelwelle 2	03/2017	5.697	21,62	54% weiblich	Sozialwesen 10% Technik 31% Wirtschaft 59%
Panelwelle 3	03/2018	7.742	21,73	54% weiblich	Sozialwesen 11% Technik 31% Wirtschaft 58%
Abbrecher*innen	2017–2018	764	22,21	43% weiblich	Sozialwesen 4% Technik 37% Wirtschaft 59%

Tabelle 1: Deskriptive Daten zu den Erhebungen im Rahmen der Panelstudie

In den folgenden Auswertungen werden sowohl einzelne Variablen als auch mehrere latente Konstrukte betrachtet. Tabelle 2 enthält eine Übersicht über die betrachteten Konstrukte und die jeweiligen Datenquellen:

	Name	Typ	Items	Wertebereich	Reliabilität (Cronbachs α) ⁵
Panel-Befragung	Fachinteresse ⁶	latentes Konstrukt, metrisch	9	1 (gering) bis 5 (hoch)	0,89
	Akademisches Commitment ⁷	latentes Konstrukt, metrisch	10	1 (gering) bis 5 (hoch)	0,84
	Lehrqualität ⁸	latentes Konstrukt, metrisch	8	1 (unzufrieden) bis 5 (zufrieden)	0,84
	Prüfungsorganisation ⁸	latentes Konstrukt, metrisch	5	1 (unzufrieden) bis 5 (zufrieden)	0,66
	Unterstützung / Betreuung durch Lehrende ⁸	latentes Konstrukt, metrisch	4	1 (unzufrieden) bis 5 (zufrieden)	0,78
	Individuelle Lernschwierigkeiten ⁸	latentes Konstrukt, metrisch	11	1 (gering) bis 5 (hoch)	0,78
	Soziales Klima ⁸	latentes Konstrukt, metrisch	7	1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut)	0,73
	Gratifikationskrise ⁹	latentes Konstrukt, metrisch	10	1 (gering) bis 5 (hoch)	-
	Ausbildungsqualität ¹⁰	latentes Konstrukt, metrisch	10	1 (unzufrieden) bis 5 (zufrieden)	0,81
	Organisationales affektives Commitment ¹¹	latentes Konstrukt, metrisch	5	1 (gering) bis 5 (hoch)	0,90
	Work-Life-Balance ¹²	latentes Konstrukt, metrisch	5	1 (gering) bis 5 (hoch)	0,87
	Theorie-Praxis-Bezug ¹³	latentes Konstrukt, metrisch	6	1 (unzufrieden) bis 5 (zufrieden)	0,77
DUALIS-Daten	Great Point Average (GPA)	metrisch	-	1 (sehr gut) bis 5 (nicht ausreichend)	-
	Standort/Campus	nominal	-	Zwölf Studienstandorte	-
	Fakultät	nominal	-	Sozialwesen / Technik / Wirtschaft	-
	Zugangsvoraussetzungen	nominal	-	Allg. Hochschulreife / Fachhochschulreife	-
	Geschlecht	nominal	-	männlich / weiblich	-
	Studienphase	nominal	-	Früh / spät	-
Abbrecher-Befragung	Abbruchgründe	nominal	-	Studienanforderungen / Studienbedingungen / Persönliche Gründe / Berufl. Neuorientierung / Praxisphasen	-

Tabelle 2: Überblick zu den betrachteten Variablen und latenten Konstrukten

In der Differenzierung zwischen unterschiedlichen Studienphasen greifen wir auf das Konzept von Schiefele et al. (2007) zurück, welche die ersten beiden Semester der ‚frühen‘ Studienphase und das dritte sowie die folgenden Semester der ‚späten‘ Studienphase zurechnen. Die

⁵ Die Reliabilität wird aufgrund der Übersichtlichkeit für alle drei Messzeitpunkte zusammen berechnet.

⁶ Vgl. Schiefele et al., 1993.

⁷ Vgl. Grässmann et al., 1998.

⁸ Vgl. Thiel et al., 2008.

⁹ Eine Gratifikationskrise resultiert aus Unausgewogenheiten hinsichtlich der erbrachten Leistung bzw. der Anforderungen im Unternehmen und der wahrgenommenen Anerkennung durch das Unternehmen (Siegrist, 1996). Das verwendete Konstrukt basiert allerdings nicht allein auf theoretischen Überlegungen, sondern entstammt einer faktorenanalytischen Überprüfung der Konstruktvariablen. Diese ergab die vier Faktoren „Anerkennung“, „Arbeitsbelastung“, „Chancen“ und „erwartete Verschlechterung“ (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 44). Diese wurden unter Berücksichtigung der jeweiligen Polung zu einem Summenscore „Gratifikationskrise“ aufsummiert.

¹⁰ Vgl. Rausch & Schley, 2015.

¹¹ Vgl. Felfe et al., 2014.

¹² Vgl. Syrek et al., 2008.

¹³ Vgl. Deuer & Wild 2017.

Analyse in Abschnitt 4.1 erfolgt anhand von Mittelwertvergleichen sowie der Betrachtung von Boxplots (medianbasiert).

Diese Betrachtung erlaubt erste Hinweise auf unterschiedliche Studienverläufe. Allerdings ist bei dieser Betrachtung der absoluten Werte keine Analyse der intraindividuellen Veränderungen möglich. Darüber hinaus handelt es sich – ähnlich der oben genannten Untersuchung von Schiefele et al. (2007) – nicht um eine im engeren Sinne längsschnittliche Perspektive, sondern um die vergleichende Betrachtung von zwei querschnittlichen Messungen.

Der zweite Auswertungsschritt (4.2) überprüft in mehreren Logit-Modellen den Einfluss unterschiedlicher Variablen auf die Abbruchwahrscheinlichkeit in früher und später Studienphase. Damit können die bisherigen Erkenntnisse aus früheren Untersuchungen (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018) validiert und erweitert werden. Dafür greift das Modell zusätzlich zu Panel-Befragungsdaten auch auf anonymisierte Informationen aus der DHBW-internen Studierendendatenbank DUALIS zurück. Das sowohl auf DUALIS- als auch auf Paneldaten basierende Prognosemodell wird als Würfel visualisiert, um Bereiche mit erhöhter Abbruchwahrscheinlichkeit identifizieren zu können.

4 Ergebnisse

4.1 Frühe und späte Studienabbrecher*innen

In den folgenden Ausführungen werden mehrere Kennwerte für frühe und späte Studienabbrecher*innen mit der Gruppe der Nicht-Abbrecher*innen verglichen.¹⁴ Die Aussagen beziehen sich also nicht auf die Verläufe einer bestimmten Gruppe Studierender, sondern auf punktuelle Vergleiche zwischen zwei Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium.

4.1.1 Studienbezogene Kennwerte

In der Betrachtung mehrerer Konstrukte zeigt sich, dass sich in bestimmten hochschulbezogenen Bereichen die Situation bei den Abbrecher*innen in der späten Studienphase „positiver“ darstellt, während in anderen Bereichen die Einschätzung im Vergleich zu den frühen Abbrecher*innen „negativer“ ausfällt. So ist das Fachinteresse bei späten Abbrecher*innen stärker ausgeprägt (schwach signifikant, *Differenz im Mittel* = 0,16; $t(476) = -1,83$; $p < ,1$; $d = 0,17$) (vgl. Abbildung 1). Die Betrachtung einzelner Variablen aus dem Gesamtscore verdeutlicht: Abbrecher*innen in der späten Studienphase stimmen der Aussage „Mein Studienfach deckt sich mit meinen Interessen“ (*Differenz im Mittel* = 0,25; $t(489) = -2,42$; $p < ,05$; $d = 0,23$) signifikant stärker zu als Abbrecher*innen in der frühen Studienphase.

¹⁴ Demzufolge werden Studierende, die mehrfach an der Panelstudie teilgenommen haben und erst in der späten Studienphase abgebrochen haben, bei ihrer ersten Teilnahme noch nicht als „Abbrecher*in“ betrachtet (Beispiel: Studentin X nimmt in ihrem ersten und ihrem dritten Studienjahr an der Befragung teil und bricht schließlich kurz vor Beendigung ihres Studiums im sechsten Semester ab. In der Darstellung wird sie in der frühen Phase den Nicht-Abbrecher*innen und in der späten Phase den Abbrecher*innen zugeordnet). Hat ein/-e Studierende/-r in einer Studienphase mehrfach an der Befragung teilgenommen, so fließt nur die jeweils spätere Teilnahme in die Auswertung mit ein, um innerhalb einer Phase doppelte Eintragungen von Personen zu vermeiden (Beispiel: Student Y hat im zweiten und dritten Studienjahr jeweils an einer Befragung teilgenommen und beendet sein Studium regulär. Er wird in der Kategorie „späte Studienphase“ aber nur mit seiner späteren Teilnahme, derjenigen im dritten Studienjahr, erfasst).

Das Interesse am Studienfach scheint demnach vor allem bei Studierenden, die ihr Studium zu Beginn des Studiums abbrechen, geringer zu sein. In der späten Studienphase brechen Studierende dagegen teilweise trotz eines relativ hohen Fachinteresses ihr Studium ab.

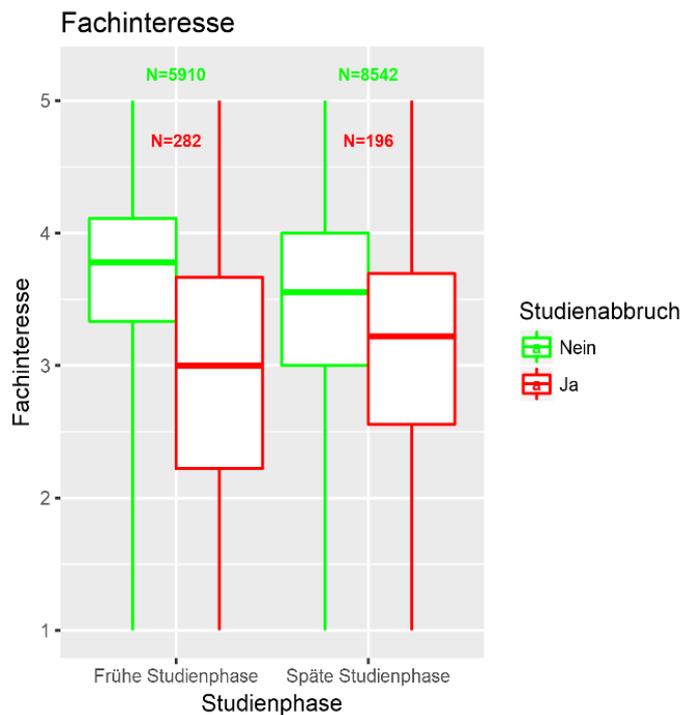


Abbildung 1: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Fachinteresse

Ein umgekehrtes Verhältnis zeigt sich dagegen in der Wahrnehmung der Unterstützung durch Lehrende (vgl. Abbildung 2) sowie in der allgemeinen Einschätzung der Lehrqualität (vgl. Abbildung 3). Während in der frühen Studienphase die Unterstützung durch die Lehrenden noch von beiden Gruppen etwa gleich eingeschätzt wird und diese Wahrnehmung bei den Nicht-Abbrecher*innen in der späten Studienphase keine erkennbaren Änderungen zeigt, ist die Wahrnehmung der Unterstützung bei den „späten“ Abbrecher*innen im Vergleich zu den „frühen“ Abbrecher*innen signifikant schlechter ausgeprägt (*Differenz im Mittel* = -0,27; $t(503) = 3,38$; $p < ,001$; $d = -0,31$). Späte Abbrecher*innen fühlen sich demnach schlechter durch Lehrpersonen unterstützt, was mit der Abbruchsentscheidung zusammenhängen könnte. Auch die allgemeine Lehrqualität wird von den „späten“ Abbrecher*innen im Vergleich zu den frühen Abbrecher*innen signifikant schlechter bewertet (*Differenz im Mittel* = -0,27; $t(507) = 4,12$; $p < ,001$; $d = -0,38$). Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz in der Zustimmung zur Aussage „Die Lehrveranstaltungen sind gut strukturiert“: Studienabbrecher*innen in der späten Studienphase stimmen hier signifikant seltener zu als diejenigen, die ihr Studium bereits in den ersten beiden Semestern abbrechen (*Differenz im Mittel* = -0,38; $t(509) = 4,33$; $p < ,001$; $d = -0,39$). Diese Tendenzen zeigen sich allerdings auch bei denjenigen Studierenden, die ihr Studium fortsetzen. Nichtsdestotrotz deutet sich hier an, dass „späte“ Studienabbrecher*innen die Lehr-Lern-Situation an der DHBW kritisch(-er) einschätzen und sich nicht ausreichend unterstützt fühlen.

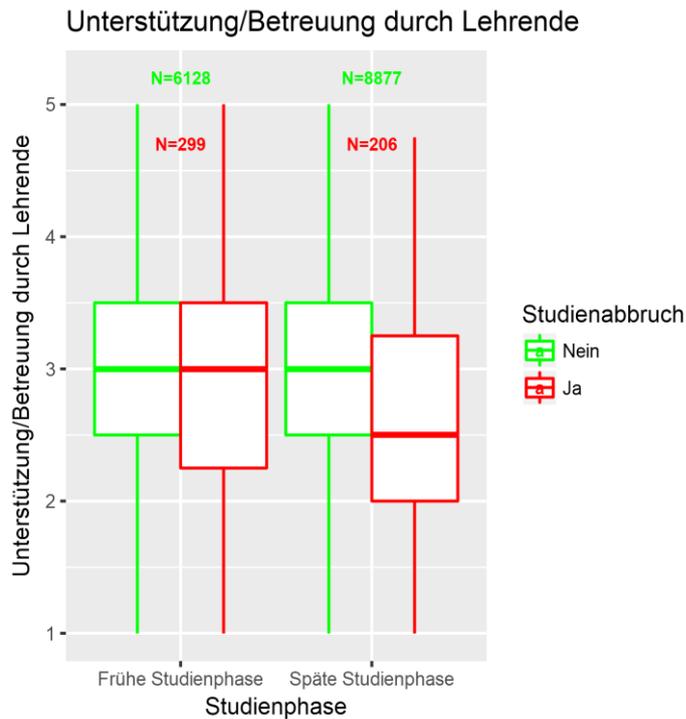


Abbildung 2: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Unterstützung durch Lehrende

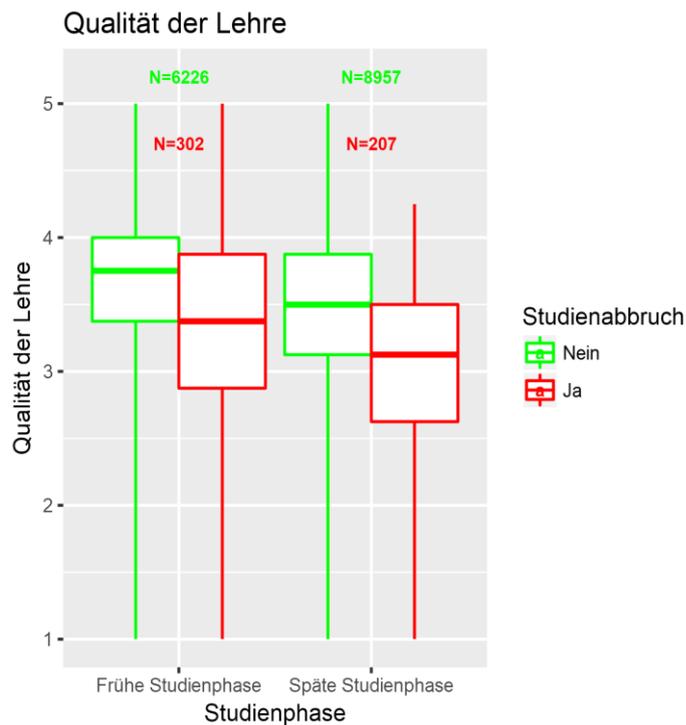


Abbildung 3: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Lehrqualität

Ein weiterer Indikator für die Unzufriedenheit mit den Studienabläufen in der späten Studienphase ist die im Vergleich zu frühen Abbrecher*innen signifikant schlechtere Zufriedenheit mit der Prüfungsorganisation (*Differenz im Mittel* = -0,47; $t(357) = 5,68$; $p < ,001$; $d = -0,63$).¹⁵

¹⁵ Ohne graphische Darstellung.

4.1.2 Praxisbezogene Kennwerte

Die Ausbildungsqualität in den Praxisphasen des dualen Studiums wird von späten Abbrecher*innen signifikant schlechter bewertet als von frühen Abbrecher*innen (*Differenz im Mittel* = -0,25; $t(220) = 2,24$; $p < ,05$; $d = -0,30$). Im Vergleich zu den Nicht-Abbrecher*innen ist die Einschätzung der Qualität niedriger ausgeprägt (vgl. Abbildung 4). Während sich die beiden Gruppen in der frühen Phase noch nicht erkennbar unterscheiden, ändert sich dies in der späten Phase. Eine Unzufriedenheit mit der Ausbildungsqualität ist demnach eher ein Merkmal später Studienabbrecher*innen.

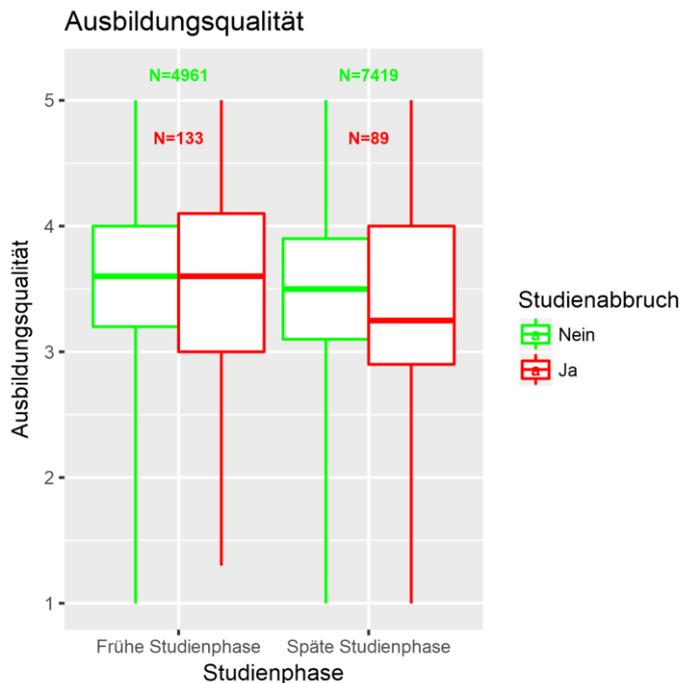


Abbildung 4: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Ausbildungsqualität

Bei der Betrachtung von Gratifikationskrisen zeigt sich ein inhaltlich ähnlich gerichteter und statistisch schwach signifikanter Effekt (*Differenz im Mittel* = 0,12; $t(206) = -1,69$; $p < ,1$; $d = 0,25$): Bei Abbrecher*innen in der späten Studienphase sind Gratifikationskrisen geringfügig stärker ausgeprägt als bei Abbrecher*innen in der frühen Studienphase (vgl. Abbildung 5). Dementsprechend ist das Gleichgewicht zwischen wahrgenommenen Belastungen und wahrgenommenen Belohnungen insbesondere im späteren Studienverlauf oftmals nicht ausgewogen, was mit dem Studienabbruch zusammenhängen könnte. Die Betrachtung des affektiven organisationalen Commitments legt diese Interpretation ebenfalls nahe (vgl. Abbildung 6): dieses ist bei Abbrecher*innen in der frühen Phase stärker ausgeprägt als bei späten Studienabbrecher*innen (schwach signifikant bei: *Differenz im Mittel* = -0,31; $t(213) = 1,92$; $p < ,1$; $d = -0,27$). Bei einer Betrachtung der einzelnen Variablen des Gesamtscores zeigt sich: Die Aussagen „Ich bin stolz darauf, dieser Ausbildungsstelle anzugehören“ (*Differenz im Mittel* = -0,38; $t(214) = 2,19$; $p < ,05$; $d = -0,31$) und „Ich denke, dass meine Wertvorstellungen zu denen der Ausbildungsstätte passen“ (*Differenz im Mittel* = -0,36; $t(212) = 2,05$; $p < ,05$; $d = -0,28$) erhalten von den späten Abbrecher*innen signifikant weniger Zustimmung.

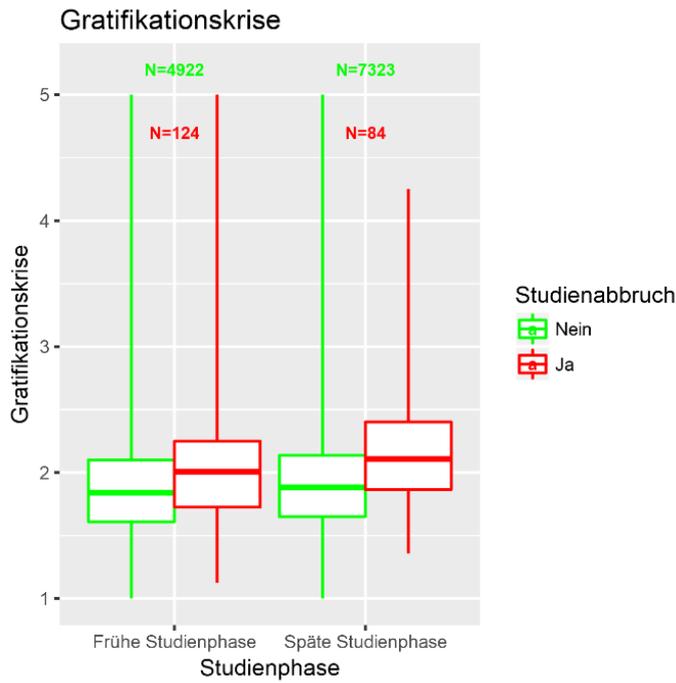


Abbildung 5: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Gratifikationskrise

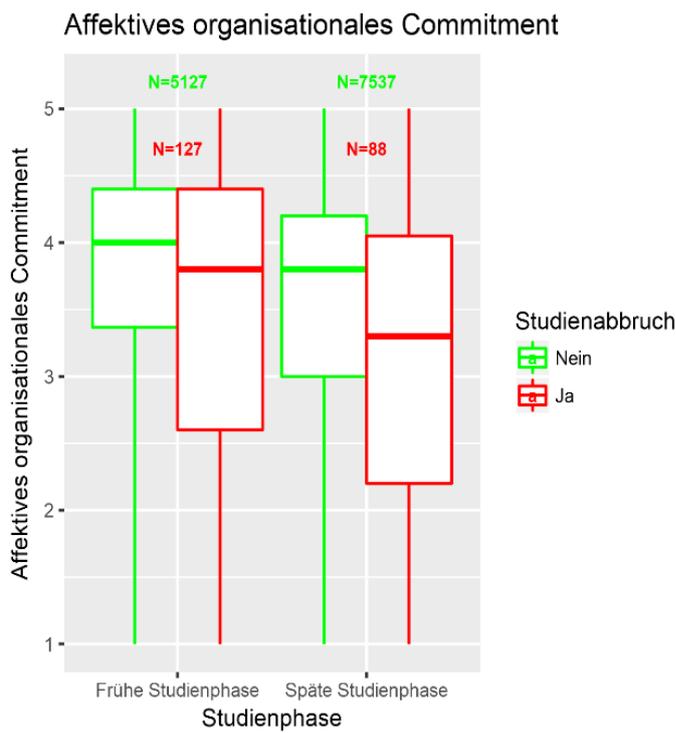


Abbildung 6: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Affektives organisationales Commitment

4.1.3 Kennwerte zu übergreifenden Rahmenbedingungen

Auch die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen des Studiums, beispielsweise operationalisiert über die Work-Life-Balance, kann dazu beitragen, dass das Studium kritischer beurteilt und ggf. nicht erfolgreich abgeschlossen wird. In der oben genannten Abbruchstypologie zeigt sich dieses Phänomen insbesondere im Typus der „Belasteten“, die überdurchschnittlich häufig ihr Studium aufgrund persönlicher Gründe abbrechen. Der Unterschied bei der Einschätzung der Work-Life-Balance zwischen den späten im Vergleich zu den frühen Abbrecher*innen (vgl. Abbildung 7) deutet darauf hin, dass diese bei späten Abbrecher*innen vergleichsweise schlechter ausgeprägt ist. Allerdings zeigen sich bei einer inferenzstatistischen Überprüfung keine signifikanten Zusammenhänge. Auffällig ist allerdings generell die große Differenz der Einschätzung dieser Work-Life-Balance in beiden Studienphasen zwischen Nicht-Abbrecher*innen und Abbrecher*innen, was auch Befunde anderer Untersuchungen bestätigt (vgl. Deuer & Wild, 2018c, S. 7).

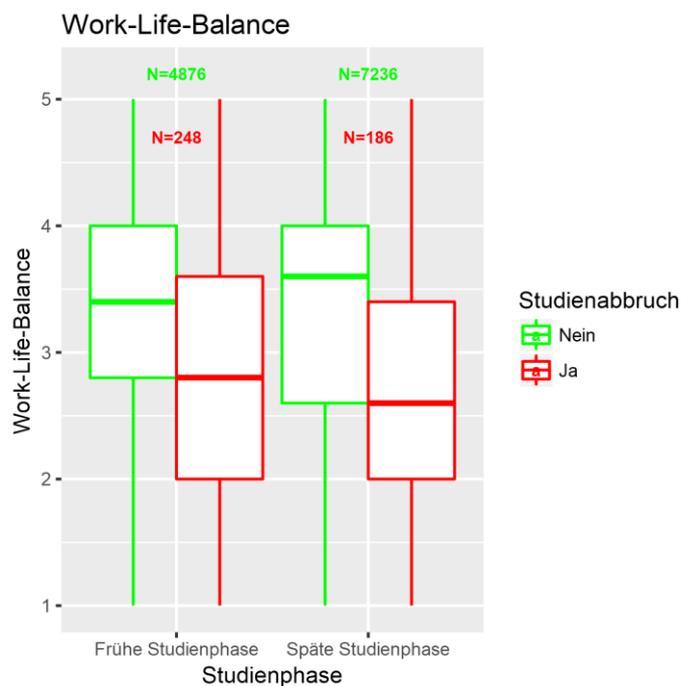


Abbildung 7: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Work-Life-Balance

Die Einschätzung des Theorie-Praxis-Transfers ist gewissermaßen in beiden Bereichen des dualen Studiums verortet. Sowohl Hochschule als auch Praxisstelle müssen Ausbildungs- und Studieninhalte aufeinander abstimmen und dafür sorgen, dass die inhaltliche Abstimmung für die Studierenden nachvollziehbar erscheint und dass diese den Sinn des Erlernten vor dem Hintergrund ihrer Praxis erkennen. Da jedoch ein Bereich alleine den Theorie-Praxis-Transfer nicht sicherstellen kann, wird er hier zu den übergreifenden Rahmenbedingungen gezählt. Bei einem Vergleich zwischen frühen und späten Abbrecher*innen zeigt sich, dass der Theorie-Praxis-Transfer von den späten Abbrecher*innen schlechter eingeschätzt wird (Differenz im Mittel = -0,25; $t(165) = 2,19$; $p < ,05$; $d = -0,33$). Allerdings wird eine ähnliche Tendenz bei den Nichtabbrecher*innen deutlich, so dass davon auszugehen ist, dass der Transfer zwischen Theorie und Praxis unabhängig vom Studienabbruch in der späteren Studienphase vergleichsweise schlechter eingeschätzt wird.

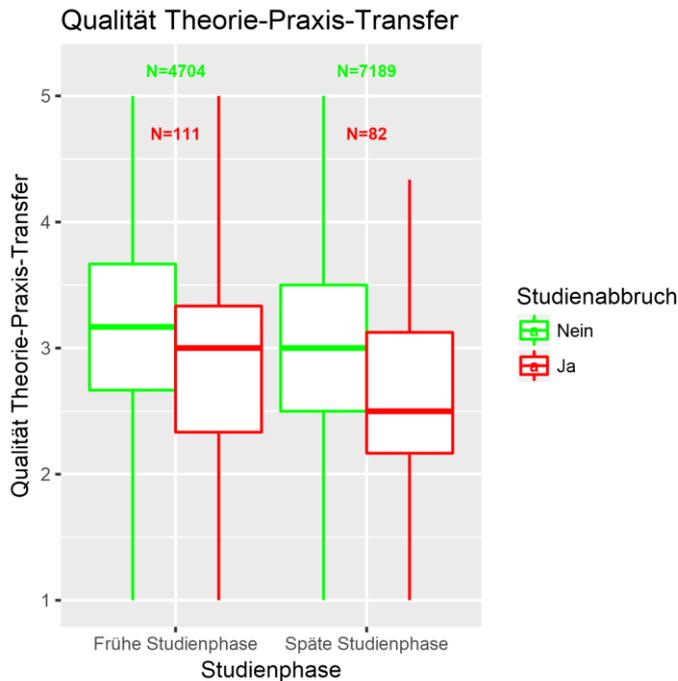


Abbildung 8: Vergleich „frühe – späte Studienphase“: Theorie-Praxis-Transfer

4.1.4 Verdichtung der Erkenntnisse in den Daten der Abbrecher*innenbefragung

Die gewonnenen Erkenntnisse zu frühen und späten Abbrecher*innen werden im Folgenden anhand der Daten der Abbrecher*innen-Befragung vertieft. Zunächst werden die Abbruchgründe von frühen und späten Studierenden ($n = 764$) differenziert betrachtet. In einem zweiten Schritt wird für die in einer vorherigen Untersuchung entwickelten Abbruchstypologie (vgl. Meyer, Walkmann, & Rahn, 2018) überprüft, in welcher Studienphase sich der Abbruch jeweils vollzieht ($n = 367$).

*Abbruchgründe von frühen und späten Studienabbrecher*innen*

Die geschilderten Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Hintergründe eines Studienabbruchs in früher und später Studienphase jeweils unterschiedlich darstellen. Einen zentralen Schritt bilden hier die Motive zum Studienabbruch, die in der Abbrecher*innen-Befragung erhoben wurden. Dabei zeigen sich für drei Abbruchmotive signifikante Differenzen zwischen den Studienphasen: „Frühe“ Studienabbrecher*innen ($n = 436$) brechen signifikant seltener aufgrund zu hoher *Studienanforderungen* ab als „späte“ Studierende ($n = 328$). Während in der frühen Phase die Anforderungen lediglich für etwa 33% der Studierenden einen Abbruchgrund darstellen, brechen in der späten Phase etwa 53,4% ihr Studium (auch) deshalb ab ($\chi^2(1) = 31,80$; $p < ,001$; Cramers $V = 0,20$). Möglicherweise lässt sich die stärkere Überforderung im zweiten und dritten Studienjahr auf eine (wahrgenommene) niedrigere Unterstützung und Betreuung durch Lehrpersonen bei späten Studienabbrecher*innen (siehe 4.1.1) zurückführen. Eine bivariate Analyse in den Daten der Abbrecher*innen-Befragung verdeutlicht: Diejenigen, die ihr Studium aufgrund von zu hohen Studienanforderungen abgebrochen haben, schätzen die Unterstützung durch die Lehrenden signifikant schlechter ein als andere Studienabbrecher*innen (*Differenz im Mittel* = $-0,30$; $t(642,67) = 4,56$; $p < ,001$; $d = -0,36$).

Eine weitere Erklärung der Unterschiede hinsichtlich der Studienanforderungen wäre, dass Abbrüche aufgrund des endgültigen Nichtbestehens einer Prüfung vermutlich häufig erst im zweiten Studienjahr und damit in der späten Studienphase stattfinden (aufgrund von Zweitversuchen und mündlichen Prüfungen).

Bezüglich der *beruflichen Neuorientierung* als relevantem Abbruchsgrund zeigt sich dagegen ein gegenteiliger Effekt: Frühe Abbrecher*innen geben diesen Abbruchsgrund mit 42% signifikant häufiger an als späte Abbrecher*innen, die nur in 26,5% der Fälle aufgrund eines beruflichen Wechsels ihr Studium abbrechen ($\chi^2(1) = 19,55$; $p < ,001$; Cramers $V = 0,16$). Dies stellt einen vermeintlichen Widerspruch zu der obigen Erkenntnis dar, nach der sich eher die späten Abbrecher*innen unzufrieden mit ihrer Praxisstelle zeigen. Allerdings muss hier zwischen dem grundsätzlichen Desinteresse an einem Studienfach bzw. Berufsfeld und der Unzufriedenheit mit einer bestimmten Organisation unterschieden werden. Dies lässt sich anhand einer multiplen logistischen Regression verdeutlichen, in der überprüft wird, welche Faktoren einen statistisch signifikanten Beitrag zur Vorhersage leisten, ob ein/-e bestimmte/-r Studienabbrecher*in aufgrund einer beruflichen Neuorientierung abbricht (vgl. Tabelle 3).

Betrachtungsebene	β	SE	z	Odds Ratio
Berufliche Neuorientierung				
Konstante	5,21	4,48	1,16	
Fachinteresse	-1,52	0,58	-2,62**	0,22
Organisationales affektives Commitment	-0,08	0,60	-0,13	0,93
Ausbildungsqualität	-0,98	0,91	-1,08	0,38
Gratifikationskrise	0,51	1,37	0,37	1,67
n = 50 ¹⁶ adj. McFadden's $R^2 = 0,95$				

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Tabelle 3: Logistisches Regressionsmodell "Berufliche Neuorientierung als Abbruchsgrund"

Lediglich das Fachinteresse weist einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs aufgrund beruflicher Neuorientierung aus. Die anderen ausbildungsstättenbezogenen Faktoren (Organisationales Commitment, Ausbildungsqualität, Gratifikationskrise) haben dagegen keine signifikanten Auswirkungen auf diese Entscheidung. Daraus geht hervor, dass ein Abbruch aufgrund „beruflicher Neuorientierung“ stärker aus einem Desinteresse an den Studien- bzw. Berufsinhalten (mangelndes Fachinteresse) und weniger aufgrund einer Unzufriedenheit mit der Praxisstelle erfolgt.

Persönliche Gründe stellen ebenfalls eher für frühe (34,6%) als für späte Abbrecher*innen (23,4%) einen Abbruchsgrund dar ($\chi^2(1) = 10,50$; $p < ,01$; Cramers $V = 0,12$). Eine mögliche Erklärung wären die wachsenden persönlichen Investitionen im Studienverlauf (Zeit, Geld, ...): Der Wunsch, das Studium abzuschließen, überwiegt deshalb in der späten Studienphase vermutlich gegenüber vielfältigen persönlichen Gründen, die in der frühen Phase noch zu einem Abbruch geführt hätten.

¹⁶ Die geringe Stichprobengröße erklärt sich daraus, dass die in die Regressionsgleichung aufgenommenen Scores nicht bei allen Abbrecher*innen erhoben werden konnten. Da jedoch eine deutliche Erhöhung der Stichprobengröße nur durch den Ausschluss mindestens zweier Variablen erreicht werden konnte, wurde die ursprüngliche Regressionsgleichung beibehalten.

*Frühe und späte Abbrecher*innen in der Abbruchstypologie*

Zwischen den einzelnen Abbruchclustern (siehe Abschnitt 2.2) zeigen sich signifikante Unterschiede ($\chi^2(2) = 11,85$; $p < ,01$; Cramers $V = 0,18$) in Bezug auf den Abbruchszeitpunkt. Im Typus der *Enttäuschten* brechen vergleichsweise viele Studierende (65%) bereits im ersten Studienjahr ihr Studium ab. Dies lässt sich aus den spezifischen Motivlagen erklären, die in diesem Cluster dem Studienabbruch zugrunde liegen: „Enttäuschte“ Studierende brechen oftmals aufgrund einer beruflichen Neuorientierung ihr Studium ab (vgl. Meyer, Walkmann, & Rahn, 2018, S. 19) und dieser Abbruchsgrund ist in der frühen Phase vergleichsweise häufig vertreten (siehe oben). *Überforderte* (54,8%) und *Belastete* (60,6%) brechen ihr Studium dagegen mehrheitlich erst in der späten Studienphase ab. Bezüglich der *Überforderten* lässt sich dies darauf zurückführen, dass sich die Studienanforderungen vermutlich nach und nach und damit in einer späten Studienphase kumulieren, etwa weil Prüfungen, die mehrfach nicht bestanden wurden, sich schließlich häufen. Der vergleichsweise größte Anteil an *belasteten* Abbrecher*innen in der späteren Studienphase deutet darauf hin, dass die unterschiedlichen Bedingungsfaktoren und Motivlagen des Abbruchs in diesem Cluster (vgl. ebd., S. 20) nicht sofort zur Beendigung des Studiums führen, sondern dass sich der Studienabbruch hier in einem längeren Prozess vollzieht.

4.1.5 Zwischenfazit – „frühe“ und „späte“ Studienabbrecher*innen

Abbrecher*innen in der frühen sowie in der späten Studienphase unterscheiden sich hinsichtlich mehrerer Merkmale. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass daraus nicht direkt auf die möglichen Abbruchmotive geschlossen werden kann. Hierfür bedarf es multivariater Analysen, die den Einfluss der einzelnen Variablen auf die Abbruchwahrscheinlichkeit untersuchen (vgl. Abschnitt 4.2). Nichtsdestotrotz zeigen sich zusammengefasst für die beiden Gruppierungen folgende Charakteristika:

- *Frühe* Studienabbrecher*innen zeichnen sich durch ein geringeres Interesse am eigenen Studienfach aus. Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (Lehrqualität und Unterstützung durch Lehrende) ist dagegen vergleichsweise stark ausgeprägt. Bezogen auf die Praxisphase zeigen die frühen Abbrecher*innen dagegen in allen Bereichen vergleichsweise ‚bessere‘ Kennwerte als die späten Abbrecher*innen: Sie sind zufriedener mit der Ausbildungsqualität, weisen eine leicht geringere Ausprägung von Gratifikationskrisen auf und zeigen ein höheres affektives organisationales Commitment. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass in der frühen Studienphase verstärkt das fehlende Interesse am Studienfach und weniger negative Erfahrungen im Studium und in der Praxis mit einem Studienabbruch in Verbindung stehen. Demzufolge ist der Anteil früher Abbrecher*innen im Typus der *Enttäuschten* am größten und eine berufliche Neuorientierung ist als Abbruchsgrund am stärksten ausgeprägt.
- *Späte* Studienabbrecher*innen zeigen (gegenläufig zur Entwicklung bei den Nicht-Abbrecher*innen) ein höheres Interesse an ihrem Studienfach als die frühen Abbrecher*innen. Die Studienbedingungen (Unterstützung und Lehrqualität) werden von ihnen dagegen vergleichsweise kritischer eingeschätzt und zu hohe Studienanforderungen stellen in der späten Studienphase den häufigsten Abbruchsgrund dar. Dementsprechend ist auch der Anteil der späten Abbrecher*innen in den Clustern der *Überforderten* sowie der *Belasteten* vergleichsweise hoch. In den Ausbildungsstellen wird die Situation von späten Abbrecher*innen in allen betrachteten Kennwerten kritischer eingeschätzt. In der Tendenz zeigen die Boxplots, dass eine Unzufriedenheit in der Praxisstelle verstärkt bei späten Studienabbrecher*innen mit der Abbruchsentscheidung in Verbindung steht.

- In *beiden* Studienphasen ist die Work-Life-Balance bei Abbrecher*innen deutlich schlechter ausgeprägt als bei Nicht-Abbrecher*innen. Dies deutet darauf hin, dass ein fehlendes Gleichgewicht zwischen Freizeit und Studium den Grund für einen Studienabbruch darstellen kann. Zudem könnte die vergleichsweise schlechtere Work-Life-Balance auf andere Faktoren zurückzuführen sein, die bei Abbrecher*innen häufiger zu beobachten sind (z.B. Lernschwierigkeiten, persönliche Belastungen). In der Beurteilung des Theorie-Praxis-Transfers gibt es zwar Unterschiede zwischen den Studienphasen, diese scheinen jedoch einer allgemeinen Tendenz zu folgen, nach der die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Studienverlauf zunehmend kritisch eingeschätzt wird. Auch hier ist der in beiden Abbrecher*innen-Gruppierungen signifikant schlechtere Wert im Vergleich zu den Nicht-Abbrecher*innen auffällig.

Die dargestellten Vergleiche zwischen frühen und späten Abbrecher*innen und Nicht-Abbrecher*innen liefern erste Hinweise zu Verläufen und Zusammenhängen im dualen Studium. Allerdings beruhen diese Erkenntnisse a.) lediglich auf einer Betrachtung der absoluten Werte b.) bei unterschiedlichen Grundgesamtheiten und c.) in einer querschnittlichen Perspektive. Diese Einschränkungen beruhen auf den sehr niedrigen Fallzahlen für Studienabbrecher*innen, die vor ihrem Abbruch an Panelbefragungen teilgenommen haben, was Aussagen zu kausalen Wirkungszusammenhängen erschwert. Der nächste Abschnitt versucht deswegen, über eine Verfeinerung des oben erläuterten Prognosemodells (siehe Abschnitt 2.2) zu Wirkungsaussagen bezüglich der einzelnen Risikofaktoren für einen Studienabbruch in früher und später Phase zu gelangen.

4.2 Einflussfaktoren auf den Studienabbruch in früher und später Studienphase

In der Teilstudie zu den „*Hintergründen und Einflussfaktoren von Studienabbrüchen – Ergebnisse aus verschiedenen Datenquellen zu Studienabbrüchen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*“ (Meyer, Walkmann, & Heide, 2018) wurden zur Analyse der Einflussfaktoren auf den Studienabbruch die in Tabelle 2 genannten Konstrukte und Variablen aus den ersten beiden Panel-Befragungen sowie den anonymisierten DUALIS-Daten der Studierenden genutzt. In dem hier vorliegenden Beitrag wird der Fokus erweitert durch die Einbeziehung der Daten aus der dritten Befragungswelle (April 2018) und durch die Einbeziehung des Indikators „Studienphase“ als eine weitere mögliche, den Studienabbruch beeinflussende Größe.

Die Analyse erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird ein Prognosemodell zum Studienabbruch dargestellt, das ausschließlich auf den hochschulinternen DUALIS-Daten basiert (4.2.1). Aufgrund der bei diesen Modellen bestehenden Prognoseschwächen, insbesondere für Studierende im guten und mittleren Notenbereich, werden im nächsten Schritt die Daten der Panel-Befragungen in die Analyse einbezogen und das Modell mithilfe einer räumlichen Darstellung visualisiert (4.2.2). Im letzten Schritt wird diese räumliche Darstellung auf einen fiktiven Datensatz übertragen, um Hypothesen bezüglich der Einflüsse auf den Studienabbruch in früher und später Phase ableiten zu können (4.2.3).

4.2.1 Regressionsanalysen mit den Daten aus DUALIS

In dem ursprünglich auf Basis der hochschulinternen Daten ermittelten Regressionsmodell wurde der GPA als hochsignifikanter Prädiktor eines Studienabbruchs identifiziert (vgl. Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 40). Vorliegend wird deshalb zunächst überprüft, inwieweit sich hier Unterschiede zwischen den Studienphasen zeigen. Abbildung 9 stellt die Verteilung der Abbrecher*innen in früher und später Phase getrennt nach Notenbereichen dar.

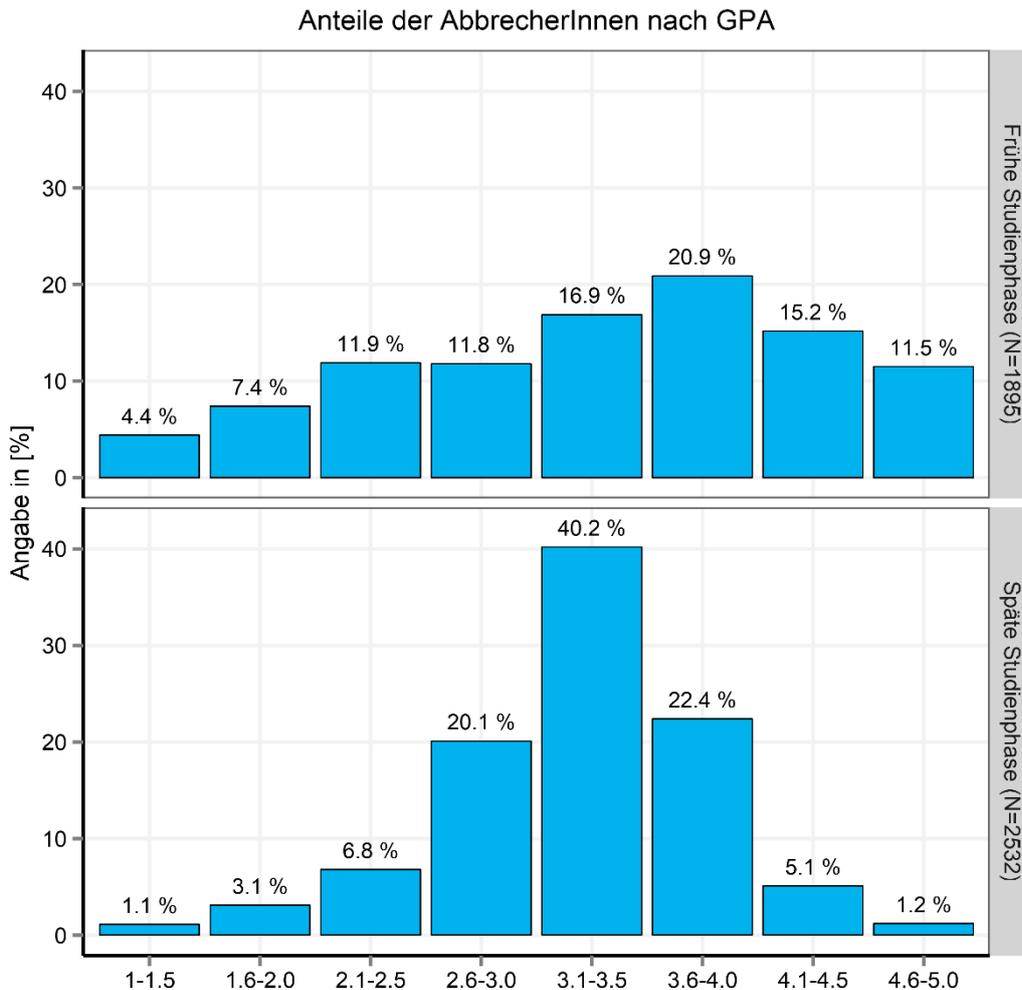


Abbildung 9: Abbrecher*innen in früher und später Studienphase nach Notenbereichen

Es zeigt sich, dass auch Studierende mit sehr gutem bzw. gutem GPA ihr Studium vorzeitig beenden. Allerdings gibt es hier deutliche Unterschiede zwischen den Studienphasen: in der frühen Phase lassen sich im Notenbereich zwischen 1 – 2,5 allein fast ein Viertel (23,7%) aller Abbrecher*innen identifizieren. In der späten Phase befinden sich lediglich 11,0% der Abbrecher*innen in diesem Bereich. Hier dominieren Studierende im Notenbereich zwischen 3,1 – 3,5 die Gruppe der Abbrecher*innen. Diese Unterschiede leiten zu der Frage über, welchen Einfluss der aktuelle Notendurchschnitt auf den Studienabbruch in früher und später Phase ausübt.

Die auf einer logistischen Regression basierende Analyse zur Vorhersage von Studienabbrüchen ergibt das in Tabelle 4 dargestellte Regressionsmodell. Das Modell wurde in einem Bootstrapverfahren anhand des statistischen Kennwerts BIC ausgewählt.

Prädiktor	β -Koeffizient	e^β	Standardfehler	z-Statistik	p-Wert	Sign.
(Intercept)	-7,85	0,0004	0,12	-64,75	< 0,001	***
GPA	1,86	6,4	0,04	49,29	< 0,001	***
Späte Studienphase	-6,22	0,002	0,23	-26,81	< 0,001	***
GPA : Späte Studienphase	2,32	10,18	0,08	30,51	< 0,001	***

Tabelle 4: Modellfit DUALIS mit GPA und Studienphase

Sowohl GPA als auch die Studienphase haben einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs. Isoliert betrachtet senkt der Prädiktor „Späte Studienphase“ die Abbruchswahrscheinlichkeit um den Faktor 0,002 (e^{β}). Der Interaktionsterm von GPA und „Später Studienphase“ sorgt allerdings dafür, dass sich das Abbruchsrisiko in der späten Studienphase im Vergleich zur frühen Phase mit jeder Verschlechterung der Note um eine Notenstufe um den Faktor 10,18 (e^{β}) erhöht. Anders ausgedrückt: Studierenden mit gutem GPA wird in der späten Studienphase ein geringeres Abbruchsrisiko prognostiziert, Studierenden mit schlechterem GPA ein höheres Abbruchsrisiko. Der Notendurchschnitt hat demnach in der späten Studienphase einen stärkeren Einfluss auf das Abbruchsrisiko.

Stellt man die Prognosequalität des Modells (Klassifizierungsschwelle $p=0,5^{17}$) in den einzelnen Wertebereichen der Prädiktoren den tatsächlichen Verhältnissen gegenüber, ergibt sich folgendes Bild:

GPA	Studienphase	N	Abbruch (real)	Kein Abbruch (real)	Erkennungsquote Abbrecher*innen	Erkennungsquote Nichtabbrecher*innen
1-1,5	Früh	3.215	2,61%	97,39%	0,00%	100,00%
	Spät	3.333	0,87%	99,13%	0,00%	100,00%
1,6-2,0	Früh	6.541	2,14%	97,86%	0,00%	100,00%
	Spät	12.303	0,63%	99,37%	0,00%	100,00%
2,1-2,5	Früh	7.095	3,17%	96,83%	0,00%	100,00%
	Spät	13.862	1,24%	98,76%	0,00%	100,00%
2,6-3,0	Früh	5.770	3,88%	96,12%	0,00%	100,00%
	Spät	8.337	6,11%	93,89%	0,00%	100,00%
3,1-3,5	Früh	3.295	9,74%	90,26%	0,00%	100,00%
	Spät	2.516	40,50%	59,50%	39,00%	87,00%
3,6-4,0	Früh	1.290	30,70%	69,30%	0,00%	100,00%
	Spät	617	91,73%	8,27%	100,00%	0,00%
4,1-4,5	Früh	317	90,85%	9,15%	51,00%	62,00%
	Spät	130	99,23%	0,77%	100,00%	0,00%
4,6-5,0	Früh	231	93,94%	6,06%	100,00%	0,00%
	Spät	31	96,77%	3,23%	100,00%	0,00%

Tabelle 5: Prognosequalität des DUALIS-Modells nach Kategorien

Wie sich in Tabelle 5 zeigt, erkennt das Modell die existierenden Studienabbrüche im Bereich der sehr guten und guten Noten nicht. Im mittleren Notenbereich (3,1 – 3,5) steigt die Trefferquote bei Studierenden der späten Studienphase auf 39% an und erreicht im Notenbereich 3,6 – 4,0 100%. Für die frühe Studienphase erkennt das Modell jedoch erst im Notenbereich 4,1 – 4,5 51% der Abbrecher*innen. Durch eine Anpassung der Klassifizierungsschwelle (siehe auch: Meyer, Walkmann, & Heide, 2018, S. 42) lässt sich die Gesamtprognosequalität des Modells (nach Youden) zwar möglicherweise verbessern, allerdings auf Kosten einer Verschlechterung der Erkennungsrate der Nichtabbrecher*innen. Der GPA als gemittelter Leistungsindikator reicht demnach nicht aus, um Studienabbrüche umfänglich prognostizieren zu können. Aus Tabelle 5 geht zudem hervor, dass im Bereich der guten Noten (1 – 2,5) ein Studienabbruch prozentual häufiger in der frühen Phase erfolgt. Insbesondere zu Beginn des Studiums scheint es demnach andere Aspekte als „Überforderung“ zu geben, die zu einem Studienabbruch führen können.

¹⁷ Dies bedeutet, dass Studierende ab einer ermittelten Abbruchswahrscheinlichkeit von 0,5 oder mehr einen Studienabbruch prognostiziert bekommen.

Zusammengefasst zeigt sich bei der Analyse der DUALIS-Daten: Diejenigen Studierenden, die mit einem schlechten Notendurchschnitt (insbesondere bei einem GPA schlechter als 3,5) ihr Studium abbrechen, können anscheinend durch die hochschulinternen Daten weitestgehend gut erfasst werden. Dies liegt auch darin begründet, dass hier eine „Quasi-Vollerhebung“ vorliegt, da auf die Daten aller Studierenden zurückgegriffen werden kann. Allerdings zeigen die getesteten Modelle auch, dass insbesondere im Bereich der überdurchschnittlich guten Noten Studienabbrüche nur unzureichend erfasst werden. Diese Abbrüche erfolgen vergleichsweise häufiger in der frühen Studienphase, weswegen davon auszugehen ist, dass insbesondere zu Beginn des Studiums neben dem GPA noch weitere relevante Einflussfaktoren auf den Studienabbruch existieren. Um diese Abbrüche im guten und mittleren Notenspektrum zu erklären, wird das vorliegende Modell deshalb in einem zweiten Schritt um Daten aus dem Studierendenpanel erweitert.

4.2.2 Erweiterung der Modellsynthese um Daten aus dem Studierendenpanel

Mit den in Tabelle 2 gelisteten Prädiktoren existieren einschließlich aller zweifachen Interaktionsterme ca. 2,1 Millionen unterschiedliche Varianten in dem um die Paneldaten erweiterten Modell. Mit Hilfe eines Bootstrapverfahrens wurden die statistischen Gütekennwerte AIC, BIC und Deviance aller möglichen Modellvarianten ermittelt (vgl. Tabelle 6).

Regressor	β -Koeffizient	e^β	Standardfehler	z-Statistik	p-Wert	Sign.
(Intercept)	10,04	22.925,4	2,32	4,33	< 0,001	***
Academic Commitment	-3,19	0,0412	0,6	-5,33	< 0,001	***
Work-Life-Balance	-0,33	0,7189	0,1	-3,35	< 0,001	***
GPA	-5,49	0,0041	1,12	-4,92	< 0,001	***
Späte Phase	-5,31	0,0049	1,25	-4,24	< 0,001	***
GPA ²	0,89	2,4351	0,16	5,42	< 0,001	***
Academic Commitment: GPA	0,65	1,9155	0,19	3,44	< 0,001	***
GPA: Späte Phase	1,1	3,0042	0,32	3,46	< 0,001	***
Academic Commitment: Späte Phase	0,69	1,9937	0,26	2,71	< 0,01	**

Tabelle 6: Kennzahlen des besten Logit-Modells (basierend auf minimalem BIC)

Tabelle 6 beschreibt die Kennzahlen der Modellvariante mit dem niedrigsten BIC-Wert. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass der Indikator „Studienphase“ in seinen Ausprägungen „Späte Phase“ und „Frühe Phase“ („versteckt“ kodiert im Regressor „Intercept“) das Ereignis Studienabbruch signifikant beeinflusst. Dabei tritt die Studienphase als Regressor auch in Interaktionen mit dem „Akademischen Commitment“ und mit dem GPA auf und differenziert somit deren Wirkungen. Das Modell enthält den GPA auch in der Form eines hochsignifikanten quadrierten Regressors GPA².

Exkurs: Fallzahlen

Die Anzahl nutzbarer Datensätze beträgt hier 10.741. Darin enthalten sind lediglich 155 Abbruchereignisse. In 10.586 Fällen wird das Studium in der jeweiligen Phase fortgesetzt. In diesen „unbalancierten“ Datensätzen liegt eine Quelle möglicher Verzerrungen in der logistischen Regressionsrechnung. Zur Bias-Reduktion wurde deshalb hier anstelle der standardmäßig eingesetzten Methode der „exact logistic regression“ die Firth-Methode eingesetzt (vgl. King & Zeng, 2009).

Um einen besseren Vergleich der Unterschiede in den Koeffizienten zwischen Früh- und Spätphase zu ermöglichen, wird Tabelle 6 in zwei Bereiche geteilt und dabei werden die Interaktionseffekte der Studienphase den Haupteffekten zugerechnet (vgl. Tabelle 7).

Regressor	Frühe Phase		Späte Phase	
	β -Koeffizient	e^β	β -Koeffizient	e^β
Intercept	10,04	22.925,4	4,73	113,3
Academic Commitment	-3,19	0,04	-2,54	0,08
GPA	-5,49	0,004	-4,39	0,01

Tabelle 7: Unterschiede der Koeffizienten in früher und später Studienphase

Tabelle 7 zeigt ausschließlich die Regressoren, die in Früh- und Spätphase unterschiedlich ausgeprägt sind. Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die Unterschiede in der Risikobewertung zwischen früher und später Studienphase aus den verschiedenen Regressionskoeffizienten für GPA, „Akademischem Commitment“ und dem konstanten Intercept ergeben. Eine qualitative Bewertung des Risikos mittels Abwägung der Koeffizienten ist aufgrund der komplexen Regressionsgleichung, in der die Abbruchwahrscheinlichkeiten von den Wertausprägungen der variablen Scores und diverser Interaktionen abhängig sind, nicht möglich.

Die drei Dimensionen des Logit-Modells erlauben auch eine räumliche Darstellungsform der Abbruchwahrscheinlichkeiten, in der die im Modell enthaltenen Zusammenhänge deutlicher sichtbar werden. Dabei werden die realen Falldaten der Studierenden in dem von den Modellparametern GPA, Work-Life-Balance und Akademischem Commitment aufgespannten Raum als Punkte dargestellt. Die Farbe der einzelnen Punkte symbolisiert die jeweilige vom Modell prognostizierte Abbruchwahrscheinlichkeit. „Dunkelrot“ steht dabei für hohe Werte bei der Abbruchwahrscheinlichkeit, „dunkelblau“ steht für niedrige Werte. Ein Raumpunkt repräsentiert dabei mindestens einen, oftmals jedoch auch eine große Anzahl Studierender mit identischen Werten auf den drei genannten Prädiktoren.

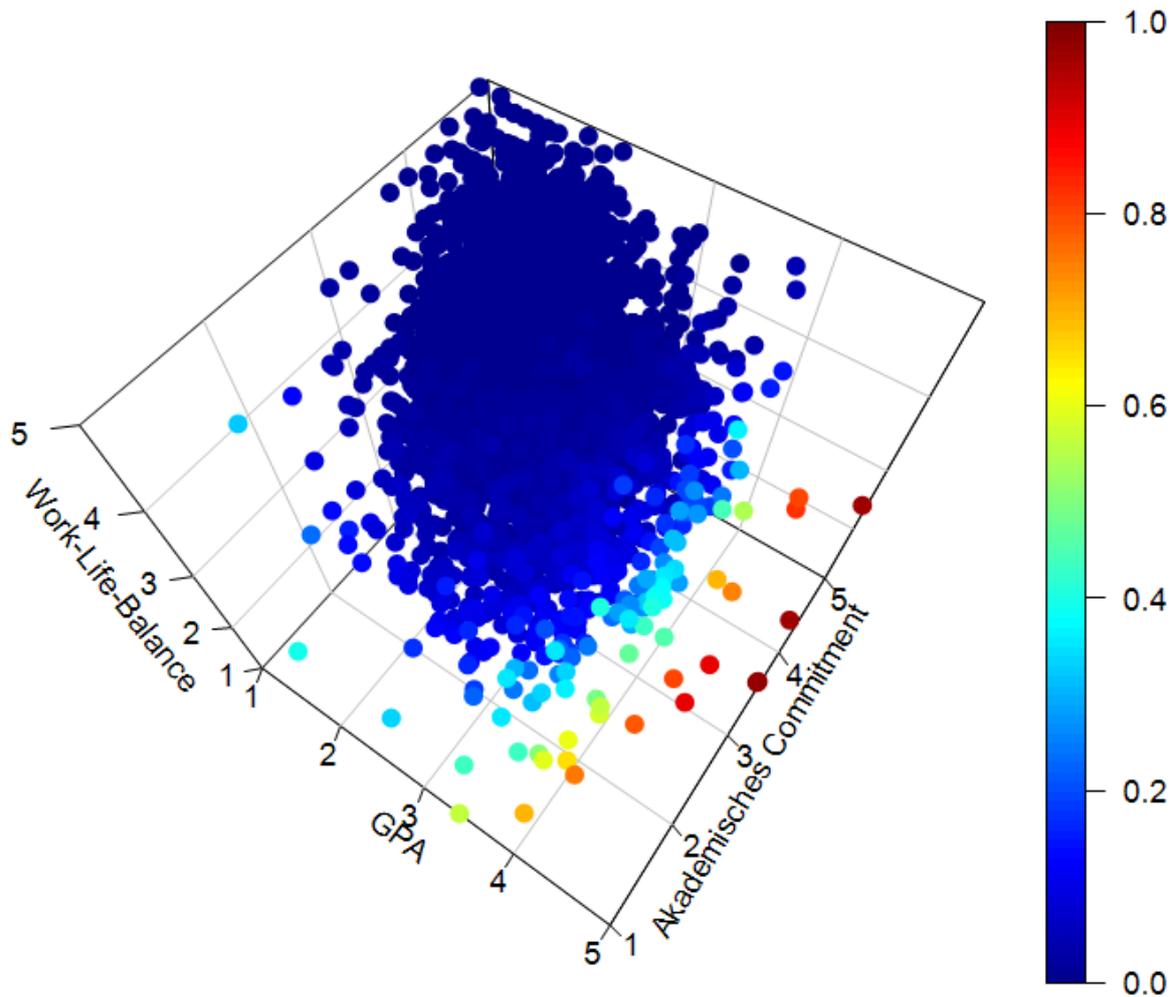


Abbildung 10: Abbruchswahrscheinlichkeiten in der frühen Studienphase (3D-Plot)

Abbildung 10 zeigt die Verhältnisse für die *frühe* Studienphase. Die roten Bereiche kennzeichnen kritische Studiensituationen mit hoher Abbruchswahrscheinlichkeit. Kritische Bereiche liegen erwartungsgemäß im Bereich schlechter Noten im rechten Teil des Würfels. Ein homogener, tiefblauer Kern mit geringer Abbruchswahrscheinlichkeit liegt im linken, hinteren Bereich, der durch gute bis mittlere Noten, eine hohe Work-Life-Balance (Werte 4 bis 5) und ein hohes akademisches Commitment (Werte 4 bis 5) gekennzeichnet ist. Im vorderen, überwiegend linken Raumbereich liegen dagegen komplexere Verhältnisse mit Abbruchswahrscheinlichkeiten im Bereich zwischen 0,3 und 0,5 vor. Der Bereich zeichnet sich durch gute bis mittlere Noten, aber schlechtere Einschätzungen der Work-Life-Balance und/oder des akademischen Commitments aus. Eine Einschränkung des Plot-Bereichs auf Notenwerte besser als 3,0 und auf ein akademisches Commitment schlechter als 2,5 erlaubt eine genauere Analyse dieses Raumbereichs (vgl. Abbildung 11).

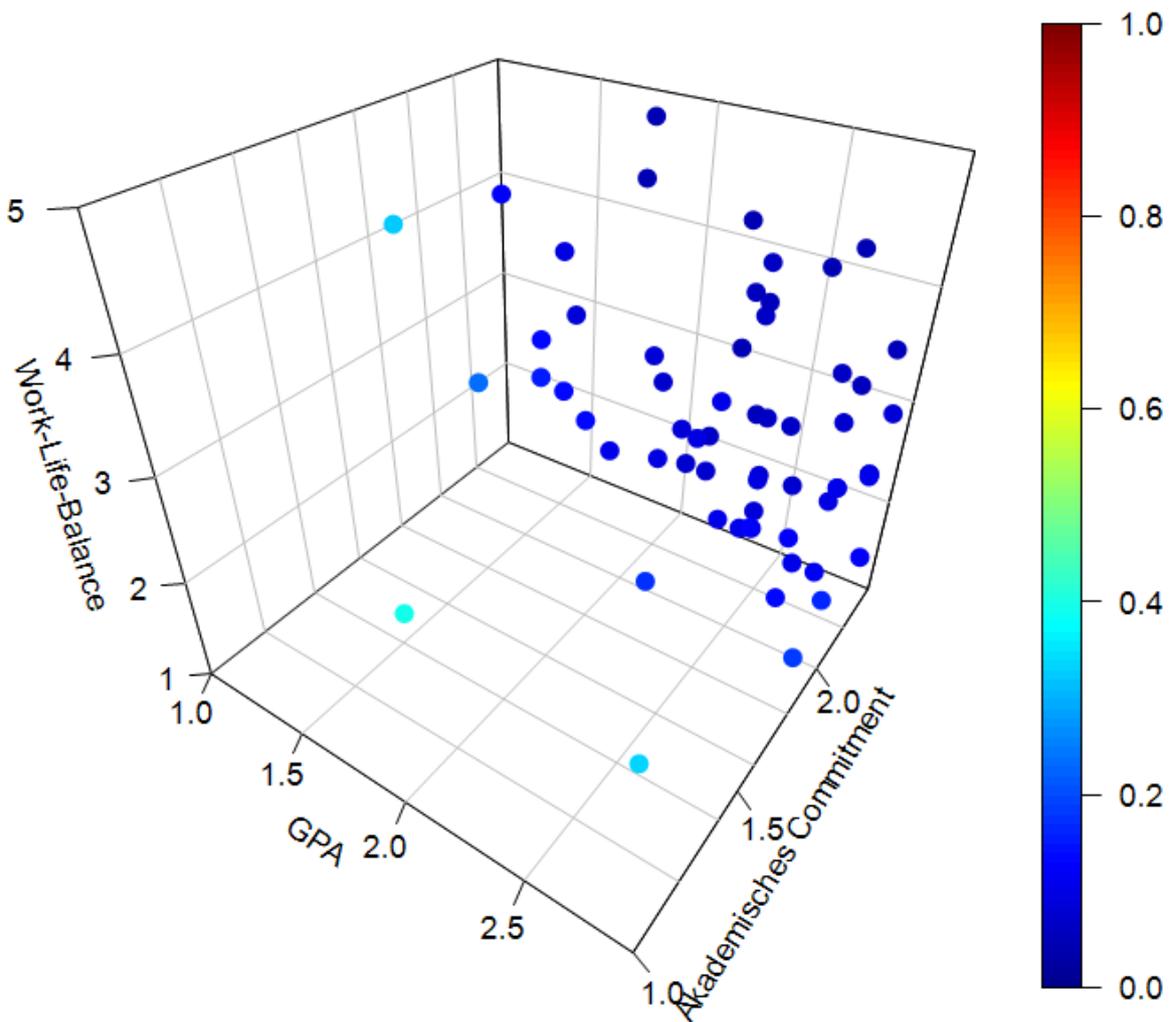


Abbildung 11: Teilansicht der Abbruchwahrscheinlichkeiten (Frühe Studienphase)

Abbildung 11 zeigt die Abbruchwahrscheinlichkeiten mit den gefilterten Daten. Es zeigt sich in der Tendenz, dass mit abnehmendem niedrigem akademischem Commitment insbesondere im sehr guten Notenbereich die Abbruchwahrscheinlichkeit ansteigt (hellblaue und türkisfarbene Punkte in Abbildung 11). Bei den in diesem Raumabschnitt erfassten Fällen handelt es sich um 16 Abbrecher*innen und 277 Nichtabbrecher*innen.

Eine Darstellung der Verhältnisse in der *späten* Studienphase zeigt die nachfolgende Abbildung 12.

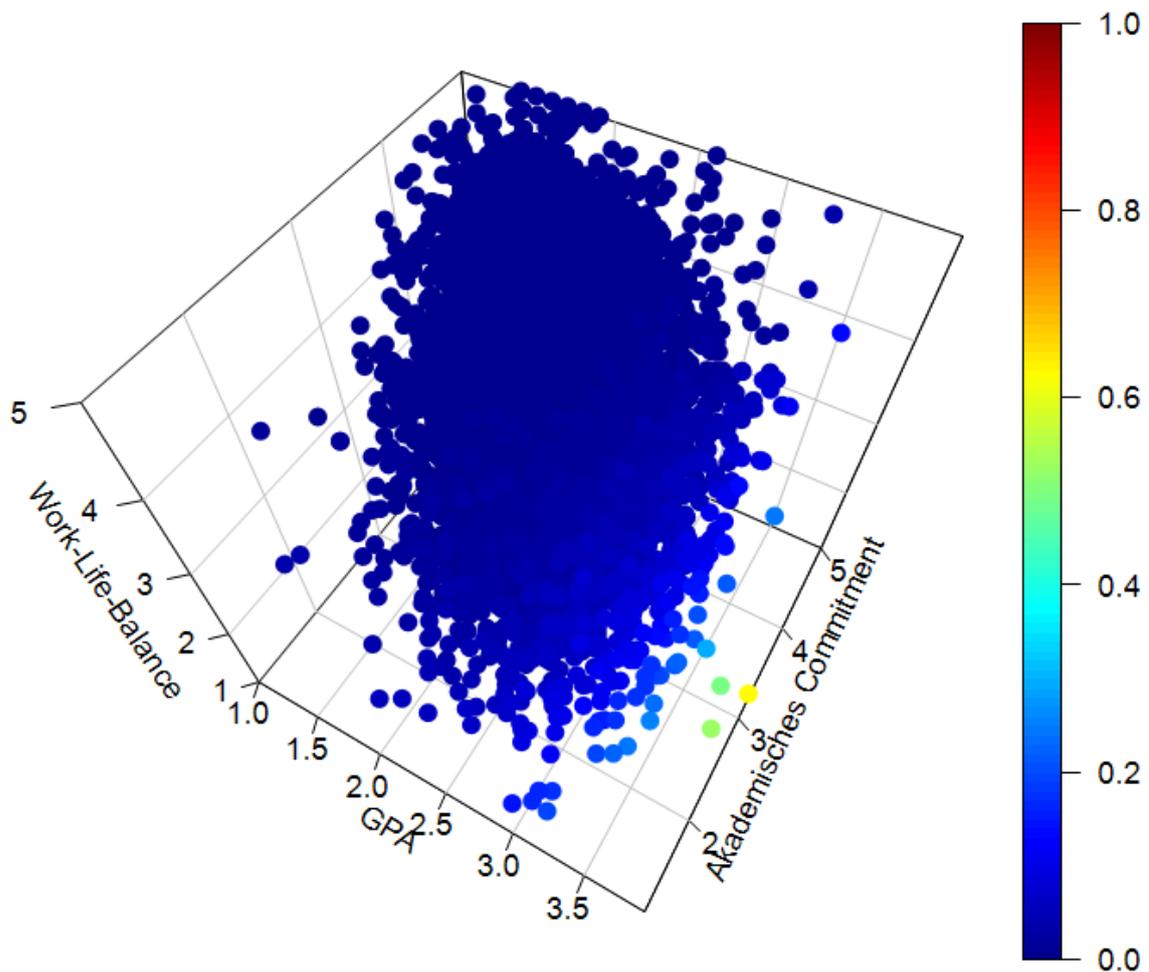


Abbildung 12: Abbruchwahrscheinlichkeiten in der späten Studienphase (3D-Plot)

Hohe Abbruchwahrscheinlichkeiten werden Abbildung 12 zufolge vor allem im Bereich schlechter Noten prognostiziert. Studierenden mit guten Noten wird diesem Modell zufolge in späteren Studienphasen keine Abbruchwahrscheinlichkeit attestiert. Schlechtere Noten scheinen demnach in der späteren Phase einen stärkeren Einfluss auf die Abbruchwahrscheinlichkeit auszuüben als das Akademische Commitment und die Work-Life-Balance, deren Skalen keine bzw. lediglich geringe Farbverläufe ausweisen. Deutlicher wird dies, wenn man wiederum die Gruppe derjenigen mit guten bis sehr guten Noten bei gleichzeitig nur geringem akademischem Commitment betrachtet (vgl. Abbildung 13). Diese Studierenden zeichnen sich in diesem eingeschränkten Werteraum durch eine große Homogenität aus: sie alle weisen sehr niedrige prognostizierte Abbruchwahrscheinlichkeiten auf.

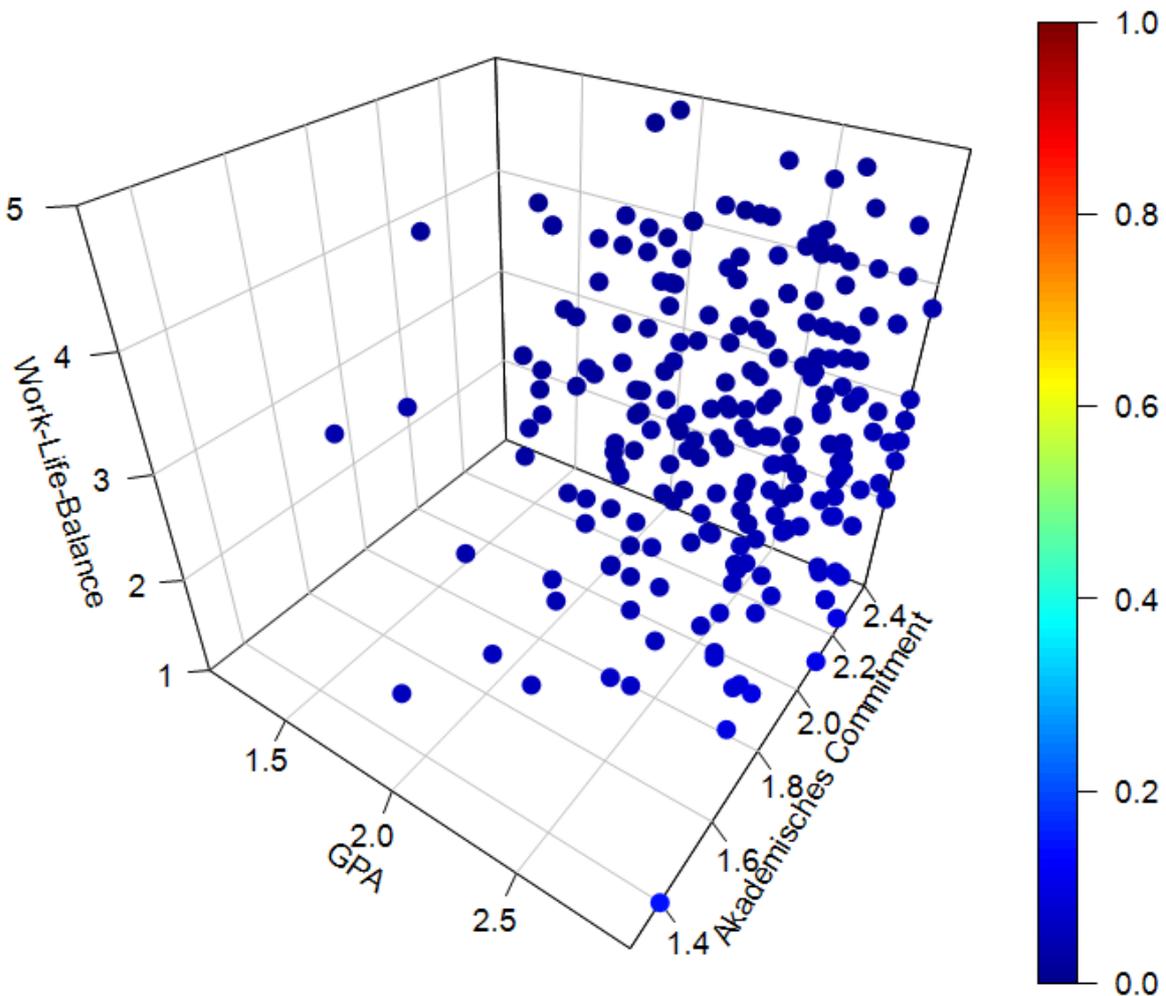


Abbildung 13: Teilansicht der Abbruchswahrscheinlichkeiten (Späte Phase)

Diese Betrachtungen verdeutlichen zusammengefasst, dass es in der **frühen Studienphase** neben den Studienleistungen weitere Faktoren gibt, die zum Studienabbruch beitragen können. Konkreter: Die Analysen identifizieren eine Gruppe Studierender mit guten bis sehr guten Noten, die vermutlich eher aufgrund einer fehlenden Bindung an die Hochschule und/oder einer mangelnden Work-Life-Balance ihr Studium beenden. Bezugnehmend auf die oben beschriebene Abbrecher*innen-Typologie handelt es sich wahrscheinlich um die Gruppe der „Enttäuschten“.

Einschränkend muss hier jedoch angemerkt werden, dass die Fallzahlen in diesem Bereich (guter GPA & schlechtes Commitment) in den Paneldaten (noch) zu gering sind, um statistisch verlässliche Aussagen treffen zu können. Darüber hinaus zeigt eine genauere Betrachtung der Daten, dass es innerhalb von Gruppen mit gleichen Wertekombinationen (GPA, akademisches Commitment, Work-Life-Balance) neben Studienabbrecher*innen eine meist wesentlich größere Gruppe von Studierenden gibt, die das Studium fortsetzt. Somit ist eine eindeutige Klassifizierung anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Für das Prognosemodell bedeutet dies: Es gibt keine eindeutige Wahrscheinlichkeitsgrenze, die es ermöglicht, die Gruppe der Panelteilnehmer*innen korrekt in Abbrecher*innen und Nichtabbrecher*innen einzuteilen. Vielmehr erlauben die errechneten und in den Abbildungen ausgewiesenen Wahrscheinlichkeiten eine *Trendeinschätzung des Abbruchsrisikos*.

Zur bestmöglichen Erfassung und Bewertung der in diesem Modell kalkulierten Risiken werden die Modellparameter nun auf einen generischen, **fiktiven** Datensatz angewandt, der das vollständige Wertespektrum der Prädiktoren „GPA“, „Work-Life-Balance“ und „Akademisches Commitment“ umfasst. Die folgenden Abbildungen sind deshalb als *explorative theoriegenerierende Modelle* zu verstehen, die das bestehende Prognosemodell verständlich visualisieren sollen. In ihnen deuten sich mögliche Zusammenhänge an, die allerdings als Hypothesen formuliert werden und einer Überprüfung im weiteren Forschungsprozess bedürfen.

4.2.3 Betrachtung des Prognosemodells in einem fiktiven Datensatz

Abbildung 14 zeigt den vom Modell prognostizierten Wahrscheinlichkeitsraum für alle möglichen Wertekombinationen der drei einbezogenen Prädiktoren in der **frühen** Studienphase. Dazu wurden die Werteintervalle von Akademischem Commitment (1 – 5) und Work-Life-Balance (1 – 5) in Zehntelschritte sowie der Wertebereich des GPA in Viertelschritte unterteilt, um einen homogenen Füllgrad des Plots zu erhalten. Die real existierenden Daten des Panels aus Abbildung 10 sind eine Teilmenge dieses Raumes. Der vollständige Cube ermöglicht eine bessere Bewertung des vom Modell prognostizierten Ergebnisses.

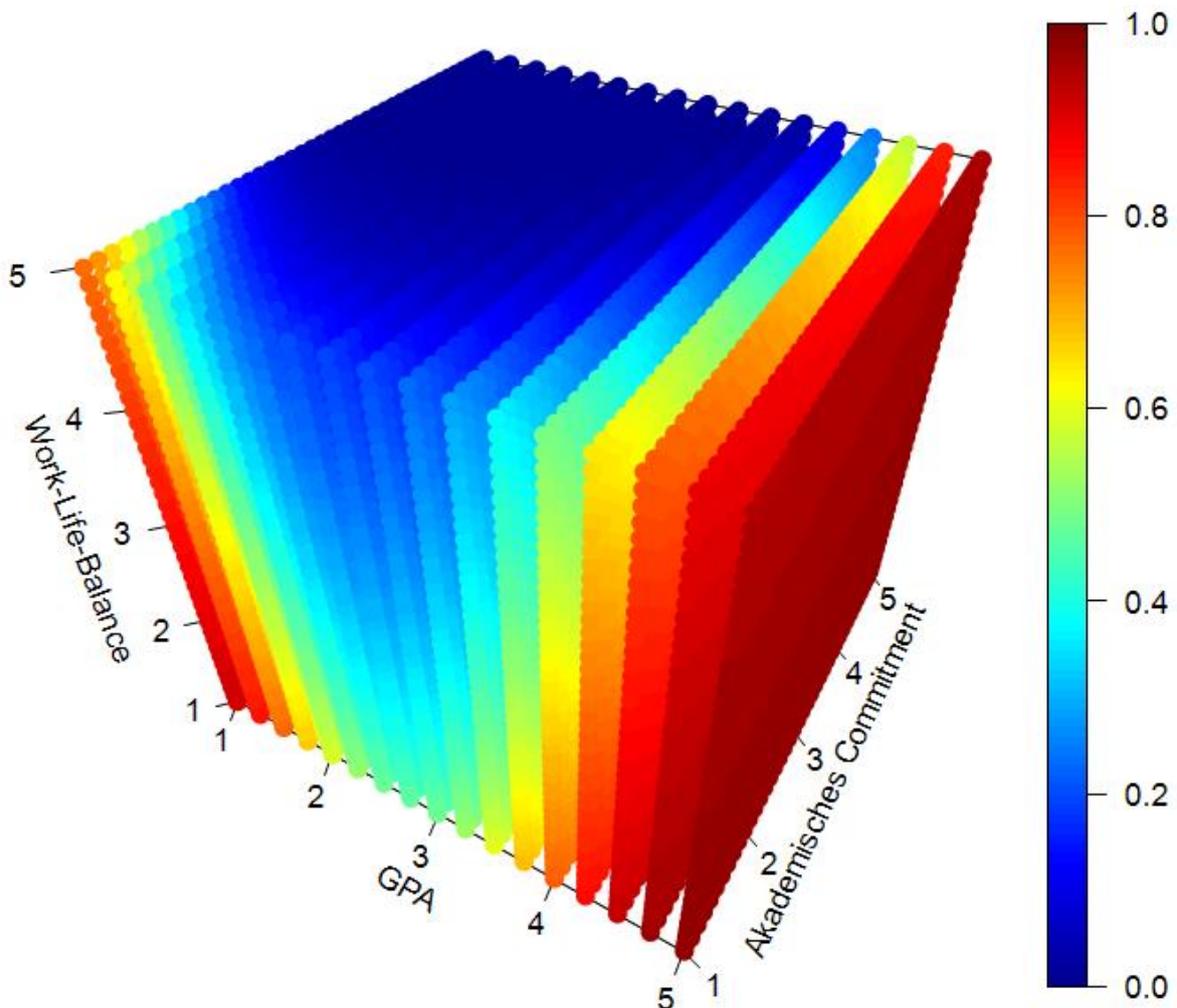


Abbildung 14: Abbruchwahrscheinlichkeiten (fiktive Daten) in der frühen Studienphase

Die Abbildung lässt vermuten, dass in der frühen Studienphase trotz guter Noten dann ein höheres Abbruchsrisiko besteht, wenn das akademische Commitment nur gering ausgeprägt ist. Auch eine geringe Work-Life-Balance scheint das Abbruchsrisiko zu erhöhen. Auffallend ist insgesamt, dass sich jeweils an den Polen der GPA-Achse die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht. Daraus lassen sich die folgenden hypothetischen Annahmen ableiten:

- Ein guter bzw. sehr guter Notenschnitt ist in der *frühen Phase* kein Garant für die Fortsetzung des Studiums. Betrachtet man hierzu die Ergebnisse aus der Abbrecher*innentypologie (siehe Kapitel 4.1.4), so wäre eine mögliche Erklärung, dass insbesondere „Enttäuschte“ mit vergleichsweise guten Noten häufig bereits in einer frühen Studienphase ihr Studium abbrechen (vermutlich aufgrund einer beruflichen Neuorientierung). Am anderen Ende der GPA-Achse erhöht sich ebenfalls die Abbruchwahrscheinlichkeit, was hingegen eher auf Studierende hindeutet, die aufgrund der Studienanforderungen „scheitern“ (vermutlich die „Überforderten“).
- Einen starken Einfluss scheint hierbei das „Akademische Commitment“ auszuüben, denn in beiden Fällen (sehr gutem bzw. sehr schlechtem Notenschnitt) ist die Abbruchwahrscheinlichkeit dann hoch, wenn dieses Commitment gering ist. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass ein geringes akademisches Commitment das Abbruchsrisiko erhöht. Jede Punkteebene, die durch einen konstanten GPA gebildet wird, weist an der linken unteren Ecke (minimales akademisches Commitment, geringster Wert in der Work-Life-Balance) ein Maximum in der Abbruchwahrscheinlichkeit auf. Demnach scheint die (mangelnde) Bindung und Identifikation mit einem Hochschulstudium an der DHBW in diesen Fällen eine wichtige Rolle zu spielen. Studierende nutzen in diesem Fall offensichtlich andere Chancen und verlassen die DHBW. Ab einem GPA von 2,5 oder schlechter scheint das Risiko eines Abbruchs jedoch zunehmend auf die Note als wesentlichen Indikator überzugehen.

Abbildung 15 zeigt nun die prognostizierten Verhältnisse für die **späte** Studienphase. Im Gegensatz zur frühen Studienphase fehlt hier die kritische Zone im Bereich der guten Noten bei geringem Commitment fast vollständig. Hohe Abbruchwahrscheinlichkeiten zeigen sich hier ausschließlich im Bereich der schlechten Noten (bei einem GPA von 3,5 oder schlechter).

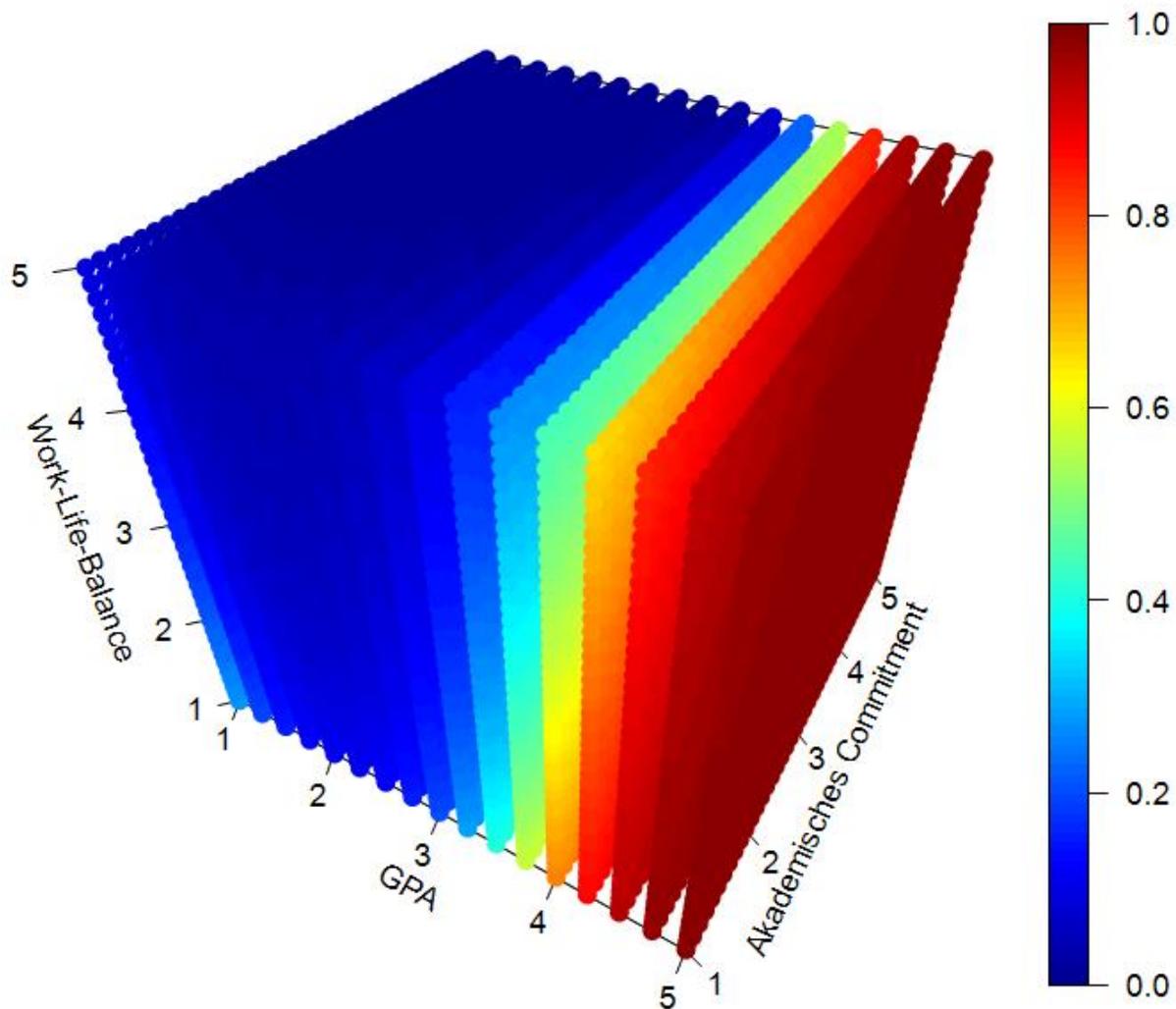


Abbildung 15: Abbruchwahrscheinlichkeiten (fiktive Daten) in der späten Studienphase

Auch hier lassen sich spezifische Annahmen bezogen auf Studienabbrüche formulieren:

- Studierende in einer späteren Studienphase brechen ihr Studium kaum bzw. nicht mehr ab, wenn sie gute Noten haben. Hingegen häufen sich die Abbrüche bei denjenigen Studierenden mit einem vergleichsweise schlechten GPA. Das Abbruchsrisiko steigt vor allem durch schlechtere Noten.
- Dies deutet darauf hin, dass sich „Enttäuschte“ mit relativ guten Noten vermutlich bereits im ersten Studienjahr dazu entscheiden, ihr Studium abzubrechen, so dass sich diese Enttäuschten mit Wechselabsicht in späteren Studienphasen kaum bzw. nicht mehr finden lassen (vgl. dazu die Erkenntnisse aus Abschnitt 4.1.4).
- Das akademische Commitment hat in der späten Phase einen wesentlich geringeren Einfluss auf die Abbruchwahrscheinlichkeit. Auch eine schlechte Work-Life-Balance hat hier lediglich im Bereich schlechterer Noten einen wahrscheinlichkeitssteigernden Effekt.
- Bezogen auf die Abbrecher*innentypologie handelt es sich bei Abbrecher*innen der späten Studienphase vermutlich sehr viel stärker um Personen, die den Typen „Überforderte“ und „Belastete“ zuzuordnen sind.

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag befasst sich aus mehreren Perspektiven mit den unterschiedlichen Studienphasen im dualen Studium. Der Vergleich von „frühen“ und „späten“ Studienabbrecher*innen verdeutlicht, dass frühe Abbrecher*innen häufiger unzufrieden mit den Studieninhalten sind, während die späten Abbrecher*innen eher aufgrund von Studienbedingungen und -anforderungen ihr Studium beenden und die Situation in den Praxisstellen tendenziell kritischer einschätzen. In beiden Studienphasen zeigen sich starke Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Work-Life-Balance und des Theorie-Praxis-Bezugs im Studium zwischen Abbrecher*innen und Nicht-Abbrecher*innen. Dies deutet darauf hin, dass diese Merkmale in beiden Phasen auf die Abbruchwahrscheinlichkeit wirken.

Die Vertiefung dieser Erkenntnisse in den Daten der Abbrecher*innen-Befragung zeigt auf, dass Studierende in der frühen Phase eher aufgrund einer beruflichen Neuorientierung sowie aufgrund persönlicher Gründe abbrechen, während in der späten Phase die Studienanforderungen oftmals den ausschlaggebenden Grund darstellen. Dementsprechend verteilen sich auch die drei Abbrecher*innen-Typen auf die beiden Studienphasen: die „Enttäuschten“ brechen überwiegend bereits nach kurzer Zeit ihr Studium ab, während die „Überforderten“ und die „Belasteten“ eher erst in der späten Phase ihr Studium beenden.

Die Ergebnisse eines Prognosemodells, in dem auch diese Studienphasen berücksichtigt werden, deuten in eine ähnliche Richtung. Die Auswertung zeigt den Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf das Abbruchsrisiko in früher und später Studienphase. Die auf den hochschulinternen Daten basierenden Modelle, die auf dem aktuellen Notendurchschnitt (GPA) als maßgeblichem Prädiktor beruhen, weisen insbesondere im Bereich der mittleren und guten Noten Schwächen in der Prognosefähigkeit auf, während die „überforderten“ Studierenden durch dieses Modell gut erfasst werden.

In dem um Paneldaten erweiterten Modell deuten sich dann unterschiedliche Erklärungsmuster für Studienabbrüche im guten und mittleren Notenbereich an. Die geringen Fallzahlen erlauben hier allerdings keine statistisch gesicherten Aussagen, jedoch die Formulierung von vorläufigen Annahmen: Dabei verdeutlicht die Darstellung des gewählten Modells anhand eines fiktiven Datensatzes, dass sich die Einflüsse von akademischem Commitment, GPA und Work-Life-Balance auf das Abbruchsrisiko in den beiden Studienphasen unterscheiden. In der frühen Phase des Studiums scheint das akademische Commitment – also die individuelle Bindung an das Studium – einen wichtigen Faktor für den Verbleib an der Hochschule darzustellen. Bezüglich des GPAs zeigt sich, dass in der frühen Phase auch Studierende mit einem guten bis sehr guten Notendurchschnitt ein Abbruchsrisiko aufweisen. Entscheidend ist auch bei diesen Studierenden die individuelle Identifikation mit dem Studium.

In der späten Phase des Studiums scheitern Studierende dagegen häufiger an den Studienanforderungen (hohe Abbruchquoten bei schlechtem GPA) sowie – mit geringerem Einfluss – an individuellen Belastungen (Einfluss der Work-Life-Balance insbesondere bei schlechteren Noten). Das akademische Commitment hat hier nur eine nachrangige Bedeutung. Diese Ergebnisse passen zu der obigen Erkenntnis, die „enttäuschten“ Studierenden würden eher in der frühen und die „belasteten“ sowie „überforderten“ Studierenden eher in der späten Phase des Studiums abbrechen.

Die vorliegende Studie bestätigt und erweitert somit den Kenntnisstand zum Studienverlauf im dualen Studium aus den bisherigen Untersuchungen der Panelstudie.

Analog zu den Studien von Brandstätter et al. (2006), Schiefele et al. (2007) sowie Heublein et al. (2018) wurden die Studienleistungen sowie die individuelle Identifikation mit dem Studium als wichtige Prädiktoren des Studienabbruchs identifiziert. Über diese bisherigen Ergebnisse hinausgehend zeigt die vorliegende Untersuchung, dass diese Faktoren sich jedoch abhängig vom individuellen Studienzeitpunkt auf das Abbruchsrisiko auswirken

Hochschulinterne Maßnahmen zur Reduktion von Studienabbrüchen müssten demzufolge zwischen früher und später Studienphase unterscheiden und jeweils passende Unterstützungsangebote entwickeln. Während sich dies in Bezug auf die frühe Studienphase durch eine frühzeitige Information (eventuell noch vor dem Studium) zu Studieninhalten und -struktur sowie durch die Möglichkeit des „Reinschnüpperns“ (z.B. durch ein „nulltes Semester“) in die Hochschule äußern könnte, wären in der späten Studienphase unterstützende Angebote in Bezug auf die Bewältigung der Studienanforderungen sinnvolle Ansätze.

Der im erweiterten Prognosemodell aufgezeigte Einfluss des akademischen Commitments in der frühen Studienphase zeigt insgesamt die hohe Bedeutung dieses Faktors im dualen Studium. Zu einem ähnlichen Ergebnis in Bezug auf alle Studienformen kommt eine Übersichtsstudie der Europäischen Kommission, nach der die Schaffung einer commitmentförderlichen Kultur unter den Studierenden entscheidend ist für deren Studienerfolg (vgl. Europäische Kommission, 2015, S. 22). Als mögliche Maßnahmen dafür benennt die Studie unter anderem folgende Aspekte (vgl. ebd., S. 77f.):

- Die Einführung von Kennenlernwochen/-tagen zu Beginn des Studiums, um den Zusammenhalt unter den Studierenden zu stärken.
- Tutor*innen-Systeme, welche die soziale Integration der Studierenden fördern und neuen Studierenden die Studieninhalte durch Peers nahebringen.
- Sogenannte „Student Success Teams“, die sich individuell um Studierende in ihrem ersten Studienjahr kümmern.

Diese Maßnahmen sind möglicherweise geeignet, um bereits frühzeitig die Bindung der Studierenden an das duale Studium zu erhöhen. Es müsste jedoch standort- und fakultätsabhängig geprüft werden, welcher Ansatz in welcher konkreten Form zum Einsatz kommt. Zudem lässt sich basierend auf den vorliegenden Ergebnissen keine Aussage darüber treffen, durch welche Faktoren sich akademisches Commitment im Studium entwickelt und welche Wirkungszusammenhänge das Commitment zu anderen relevanten Studienparametern aufweist. Hierfür wäre eine Folgeuntersuchung im Rahmen der Panelstudie notwendig, die sich mit der Entwicklung von akademischem Commitment im dualen Studium auseinandersetzt.

Ein weiterer Aspekt für eine Folgeuntersuchung wäre eine genauere Untersuchung der identifizierten Abbrecher*innentypen. Dabei könnte die These untersucht werden, dass sich die drei Typen durch die drei angenommenen Faktoren des oben dargestellten Cubes unterscheiden lassen: „Enttäuschte“ (Academic Commitment), „Belastete“ (Work-Life-Balance) und „Überforderte“ (GPA).

Für die vorliegende Untersuchung muss einschränkend auf die niedrigen Fallzahlen für Studienabbrecher*innen insbesondere in der späten Studienphase hingewiesen werden. Die vorliegenden Ergebnisse können demnach nur als Tendenzen und Hinweise interpretiert werden, die es durch Folgestudien abzusichern gilt. Höhere Fallzahlen würden darüber hinaus auch eine Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Fakultäten (Technik, Wirtschaft, Sozialwesen) sowie eine detaillierte Untersuchung der Studienverläufe in den einzelnen Gruppen – im Sinne einer „echten“ längsschnittlichen Perspektive – erlauben.

6 Literaturverzeichnis

- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), S. 121-131.
- Deuer, E., & Wild, S. (2017). *Der Theorie-Praxis-Bezug aus der Sicht der Studierenden. Arbeitspapier 3*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Deuer, E., & Wild, S. (2018a). *Validierung eines Instruments zur Erfassung der Studienabbruchneigung 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. (2018c). *Work-Life-Balance im dualen Studium – Ausmaß und Zusammenhänge*. 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. (2017). *Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2016/2017*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (2018). *Wir über uns*. Abgerufen am 3. Juli 2018 von www.dhbw.de: <http://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns/>
- Europäische Kommission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Felfe, J., Six, B., Schmook, R., & Knorz, C. (2014). *Commitment Organisation, Beruf und Beschäftigungsform (COBB)*. Abgerufen am 7. November 2018 von <https://zis.gesis.org/>: [https://zis.gesis.org/skala/Felfe-Six-Schmook-Knorz-Commitment-Organisation,-Beruf-und-Besch%C3%A4ftigungsform-\(COBB\)](https://zis.gesis.org/skala/Felfe-Six-Schmook-Knorz-Commitment-Organisation,-Beruf-und-Besch%C3%A4ftigungsform-(COBB))
- Giesselmann, M., & Windzio, M. (2012). *Regressionsmodelle zur Analyse von Paneldaten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grässmann, R., Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (1998). Exploring the Determinants of Student's Academic Commitment. In P. Nenninger, R. S. Jäger, A. Frey, & M. Wosnitza (Hrsg.), *Advances in Motivation* (S. 83-89). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Leisener, F., & Scheibach, J. (2018). *Qualitätsbericht der DHBW. Qualität in Studium und Lehre 2016*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg (Internes und unveröffentlichtes Dokument).

- 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.
- Meyer, T., Walkmann, R., & Rahn, S. (2018). *Der individuelle Weg zum Studienabbruch - eine Typologie von Abbrecher*innen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*. Stuttgart: Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Rausch, A., & Schley, T. (2015). Lern- und Motivationspotenziale von Arbeitsaufgaben als Qualitätsmerkmale des Lernorts Arbeitsplatz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(1), S. 10-13.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K. P., & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica*, 39(4), S. 335-351.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), S. 127-140.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), S. 185-198.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Syrek, C., Bauer-Emmel, C., Antoni, C., & Klusemann, J. (2008). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance. *Diagnostica*, 57(3), S. 134-145.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., & Lepa, S. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin*. Abgerufen am 11. Oktober 2018 von <http://www.geo.fu-berlin.de>: http://www.geo.fu-berlin.de/studium/Qualitaetssicherung/Ressourcen/FU_bachelorbefragung_2008.pdf