

5. Theoretische Erklärungsansätze bildungsherkunfts- und migrationsspezifischer Differenzen hinsichtlich des Studienabbruchs

Insgesamt sind in den vergangenen Jahren die Sicherung des Studienerfolgs und die Senkung der Studienabbruchquote verstärkt in den Fokus der Hochschul- und Bildungsforschung in Deutschland gerückt (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Die stetig ansteigenden Studierendenzahlen innerhalb des Akademisierungsprozesses (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) führen ebenfalls dazu, dass auch die Anzahl der Studienabbrüche – trotz relativ konstanter Abbruchquoten (Heublein et al., 2020) – zunimmt (Neugebauer, Daniel & Wolter, 2021). Daneben rücken auch die Berücksichtigung des Studienerfolgs hinsichtlich der Maßnahmen des Qualitätspakts Lehre, der Akkreditierung von Studiengängen sowie der leistungsorientierten Mittelvergabe an Hochschulen sowie die Erforschung von Prozessen (Altfeld et al., 2016; Hochschulrektorenkonferenz, 2010) rund um die Themen Studienerfolg und Studienabbruch in den Mittelpunkt des Interesses (Neugebauer et al., 2021). Überdies kommt diesen Themen auch vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie aktuell eine hohe Bedeutung zu. Dabei sind die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Studienabbruch und/oder den Studienerfolg nationaler wie internationaler Studierender noch nicht abzusehen und bleiben damit abzuwarten (Neugebauer et al., 2021). Einige der bislang generierten deskriptiven Befunde können indes bereits belegen, dass viele Studierende stark durch die soziale Isolation, aber auch durch wegfallende Nebenjobs, die die Studienfinanzierung gefährden, belastet sind/waren (Traus et al., 2020). Daneben geht aus weiteren empirischen Daten bereits hervor, dass fast die Hälfte aller Studierenden befürchtet, das Studium aufgrund der COVID-19-Pandemie verlängern zu müssen (Lörz et al., 2020). Erkenntnisse zu den Auswirkungen dieser Befunde auf die Studienabbruchquoten nationaler Studierender liegen bislang noch nicht vor. Laut Neugebauer et al. (2021) ist „[d]ringlicher denn je [...] aktuelles, empirisch gesichertes Wissen, um die Ursachen und Konsequenzen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Studienverläufe besser zu verstehen“ (S. 2) notwendig.

Theorien, Konzeptionen und Modelle zum Studienabbruch. Zwischen 2016 und 2021 trieb insbesondere die Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF eine große Welle an Forschungsaktivitäten (insgesamt 19 (Verbund-)Projekte) zum Thema ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ voran

(Grunschel & Dresel, 2021). Für einen Überblick fassen Neugebauer et al. (2021) in ihrem Sammelwerk ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ ausgewählte Ergebnisse aus 16 dieser Forschungsvorhaben zum Ablauf der ersten Förderphase zusammen. Vergleicht man die Forschung zu Bedingungsfaktoren von Studienerfolg und Studienabbruch miteinander, fällt auf, dass noch deutlich weniger empirische Befunde zum Studienabbruch als zum Studienerfolg vorliegen (Grunschel & Dresel, 2021; Isleib, 2019). Zu den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs konnte bereits eine Vielzahl metaanalytischer Erkenntnisse in einer Bandbreite an Studienarbeiten generiert werden (z. B. Richardson, Abraham & Bond, 2012; M. Schneider & Preckel, 2017). Demgegenüber waren Theorien, Konzeptionen und Modelle zum Studienabbruch (z. B. Bean & Metzner, 1985; Spady, 1970; Tinto, 1975) lange Zeit wenig empirisch gesichert (Duque, 2014), weshalb sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Hochschulforschung bislang kein allgemeingültiges und allumfassendes Modell zur Erklärung von Studienabbrüchen vorliegt (Heublein et al., 2017). Die bekanntesten und einflussreichsten Erklärungsmodelle stammen aus der US-amerikanischen Drop-out-Forschung an Hochschulen in den 1970er- und 1980er-Jahren (Spady, 1970; Tinto, 1975). Sowohl national als auch international bilden diese Modelle heute noch die theoretische Grundlage für viele Untersuchungen zum Studienabbruch, obwohl teilweise starke strukturelle Unterschiede zwischen den nationalen Hochschulsystemen bestehen (Heublein & Wolter, 2011). Auf Grundlage früherer längsschnittlicher Studien zur Prognose von Studienerfolg und -abbruch (z. B. Giesen, Gold, Hummer & Jansen, 1986; Gold, 1988, 1999) entstanden nach und nach auch in Deutschland ab den 1980er-Jahren immer mehr Erklärungsmodelle sowie empirische Arbeiten zur Erforschung des Studienabbruchs, die neben psychologischen Fragestellungen auch andere empirische Zugänge (u. a. soziologische, interaktionistische, organisationstheoretische, ökonomische Ansätze) eröffneten (z. B. Blüthmann et al., 2008; Brandstätter et al., 2006; Heublein & Wolter, 2011; Gold, 1988; Fellenberg & Hannover, 2006; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007; Ströhlein, 1983; Gesk, 2001; Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003).

Dabei prägten die Modellkonzeptionen aus dem US-amerikanischen Raum die deutschsprachigen Modellentwicklungen maßgeblich. Insbesondere das Modell von Tinto (1975) wurde in zahlreichen Untersuchungen als Grundlage verwendet sowie weiterentwickelt (Petzold-Rudolph, 2018). Aber auch viele weitere Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze mit internationalen Wurzeln prägten und prägen bis heute die deutsche Studienabbruchforschung bzw. Modellentwicklung. Hierunter fallen zur Erklärung/zur Analyse des Studienabbruchs bzw. -erfolgs neben soziologischen bzw. interaktionistischen Zugängen (z. B. Spady, 1970; Tinto, 1975) organi-

sationstheoretische (z. B. Bean, 1980, 1983; Kamens, 1971), ökonomische (z. B. Boudon, 1974) und psychologische Erklärungsansätze (z. B. Brandstätter et al., 2006; Entwistle et al., 1991) sowie solche auf Basis der Arbeiten Bourdieus (Konzept des kulturellen Kapitals, Konzept des institutionellen Habitus; Bourdieu, 1988, 1993). Viele dieser Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze haben dabei gemeinsame Schnittpunkte. Entweder sind sie geprägt von einem komplexen Herangehen und verstehen Studienabbruch beispielsweise als einen mehrdimensionalen Prozess, der in verschiedenen Phasen abläuft und durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird (wobei dann aber z. T. nur spezifische (Teil-)Studierendengruppen betrachtet werden) oder sie versuchen, den Studienabbruch auf einzelne Faktoren/Aspekte hin zu analysieren (Heublein et al., 2017).

Methodische Herausforderungen der nationalen Studienabbruchforschung. Weiter lässt sich hinsichtlich der methodischen Ausrichtung innerhalb der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung konstatieren, dass sich insbesondere im nationalen Raum zumeist Querschnittsdesigns und im internationalen, vor allem US-amerikanischen Raum eher Längsschnittsdesigns finden lassen (Petzold-Rudolph, 2018). Dabei dominieren national wie international insgesamt quantitative Studiendesigns die derzeitige Studienabbruchforschung (Heil, Pape, Bremer & Lange-Vester, 2019). Qualitative Studien sind eher selten. Ferner beschäftigt sich insbesondere die deutsche Studienabbruchforschung dabei aktuell vermehrt mit Prognosemodellen zur Analyse von Einflussfaktoren oder auch Auswirkungen des Studienabbruchs mittels der Verwendung primärer und sekundärer Daten (Neugebauer, Heublein & Hannover, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Zur Erforschung der Einflussfaktoren des Studienabbruchs wird dabei häufig statt direkt auf die Erfassung des Studienabbruchs auf die Erfassung der Studienabbruchintention zurückgegriffen, da sie leichter zu erfassen ist (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Die empirische Basis bzw. Begründung hierfür liefern empirische Erkenntnisse zum Zusammenhang der Studienabbruchintention und dem eigentlichen Studienabbruch. Beispielsweise konnten Mashburn (2000) nachweisen, dass unterschiedliche Studienabbruchintentionen (Gedanken an einen Rückzug aus dem Studium, Gedanken über den Wechsel des Studiums etc.) den tatsächlichen Studienabbruch vorhersagen können.

Darüber hinaus lassen sich hinsichtlich der methodischen Ausrichtung der nationalen Studienabbruchforschung einige Herausforderungen festhalten. So lässt sich die Höhe der Studienabbruchquote in Deutschland nicht sicher angeben. Innerhalb der Studienabbruchforschung zeichnet sich zur Identifizierung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern ein Fehlen administrativer Daten zu individuellen Studienverläufen ab – auch über

Hochschulstandorte hinweg (Neugebauer et al., 2021). Bislang lassen sich mit der vorliegenden amtlichen Statistik lediglich aggregierte Quoten auf Grundlage von *Quasikohorten* schätzen. Dabei werden Studienunterbrechungen sowie andere untypische Studienverläufe nicht berücksichtigt. Die vorliegenden längsschnittlichen Daten aus Studierendenbefragungen weisen demgegenüber das Problem einer hohen *Panelmortalität* unter den Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern auf (Neugebauer et al., 2021). Neugebauer et al. (2021) weisen indes darauf hin, dass sich die Situation um die methodischen Herausforderungen innerhalb der nationalen Studienabbruchforschung durch die Einführung einer Studienverlaufsstatistik, die im Zuge der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes im Jahr 2016 beschlossen wurde, zukünftig verbessern wird (Statistisches Bundesamt, 2020). So lassen sich schließlich Studierende und deren individuelle Studienverläufe auch über Hochschulstandorte hinweg nachvollziehen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Auch die Ermittlung von Abbruchursachen birgt Herausforderungen. Die nationale Studienlage ist geprägt von zahlreichen unterschiedlichen Studiendesigns, auf deren Basis Erkenntnisse zu den Ursachen von Studienabbrüchen generiert werden. Ein Teil der Untersuchungen bezieht sich auf einzelne Hochschulen und Fächer, sodass sie schwierig generalisierbar sind. Deutschlandweite Erhebungen beziehen sich demgegenüber häufig auf Querschnittsdaten, wonach Ursachen nur retrospektiv betrachtet werden können. Etwas besser geeignet erscheinen Längsschnittstudien, über die Bildungswege bis zum Abbruch und darüber hinaus beobachtet werden können. Gleichwohl bergen auch sie Herausforderungen. So bildet hier die Panelmortalität ein großes Problem (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Dessen ungeachtet lassen sich auch hinsichtlich der Ermittlung von Abbruchfolgen Herausforderungen identifizieren. Die nationalen Erkenntnisse zu Abbruchfolgen beruhen hauptsächlich auf den durch das DZHW bundesweit durchgeführten Exmatrikuliertenbefragungen (z. B. Heublein et al., 2017). Hier wurden für einzelne Jahrgänge Analysen zum weiteren Werdegang der Abbrecherinnen und Abbrecher angefertigt. Probleme bilden hier vor allem zu kurze Beobachtungsfenster (etwa sechs Monate) nach der Exmatrikulation, um längerfristige Folgebeschreibungen tätigen zu können (Heublein et al., 2017). Daneben sind die Möglichkeiten der Folgenabschätzungen nur eingeschränkt möglich, da lediglich für einzelne Jahrgänge Vergleichsgruppen von Absolventinnen und Absolventen oder niemals eingeschriebene Studierende befragt wurden (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Jüngst zeigen sich allerdings auch Wiederholungsbefragungen, die längerfristige Folgebeschreibungen (2,5 Jahre nach Exmatrikulation)

zulassen (Heublein, Hutzsch, König, Kracke & Schneider, 2018). Ferner existieren erste Analysen auf der Basis von Erwachsenenkohorten (NEPS: Tieben, 2016; Scholten & Tieben, 2017; PIAAC-Daten: Schnepf, 2017). Auch hier offenbaren sich allerdings Probleme. Zum einen werden durch das Zusammenziehen von Geburtskohorten Unterschiede über die Zeit verdeckt und zum anderen basieren auch hier die Analysen meist auf korrelativen Zusammenhangsbeschreibungen, die kausale Zuschreibungen ausschließen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Schließlich stellt auch die Ermittlung effektiver Präventionsmaßnahmen eine große Herausforderung dar. In Deutschland liegen bislang kaum belastbare Daten zur Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen vor (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Forschung zu Folgen von Studienabbrüchen. Abschließend ist es relevant, zu erwähnen, dass sich seit jeher der Großteil der Studienabbruchforschung insbesondere mit der Erforschung der Ursachen für diesen befasst. Demgegenüber existieren nur wenige empirisch belegte Erkenntnisse zu den Folgen von Studienabbrüchen (Neugebauer et al., 2021). Jüngst konnten indessen drei Projekte im Rahmen der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF erste Erkenntnisse zu den Kosten von Studienabbrüchen generieren (Neugebauer et al., 2021). Berlingieri, Heigle, Pfeiffer und Stichnoth (2021) konnten im Rahmen ihrer Studie zu Analysen von Kosten und Erträgen von Fachwechsel sowie Studienabbruch auf Grundlage der Studierendenkohorte des NEPS belegen, dass Studierende mit höherer Wahrscheinlichkeit das Fach wechseln oder das Studium abbrechen, wenn sie nicht ihr Wunschfach studieren können (Berlingieri et al., 2021). Daneben fanden sie auf Basis einer Erwerbstätigenstichprobe des SOEP heraus, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher gegenüber Personen ohne Studium im Durchschnitt ein höheres berufliches Prestige, aber eine geringere Lebenszufriedenheit aufweisen, als Personen ohne Studium. Daneben zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede für Löhne und Arbeitszeiten. Gleichwohl konnte belegt werden, dass Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen höhere Löhne, Arbeitszeiten und Berufsprestigewerte aufweisen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen. Auch offenbarten die Studiendaten, dass Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen zudem eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als ihre Mits Studierenden, die das Studium abgebrochen haben (Berlingieri et al., 2021). Darüber hinaus konnten Berlingieri et al. (2021) innerhalb eines Mikrosimulationsmodells auf Basis der SOEP-Daten belegen, dass ein erfolgreiches Studium bezogen auf die Erwerbstätigkeit signifikante positive Nettoerträge und Bildungsrenditen für die öffentlichen Haushalte vorhersa-

gen kann. Demgegenüber übersteigen die fiskalischen Kosten die geschätzten späteren Erträge bei einem Studienabbruch (Berlingieri et al., 2021).

An diese Befunde anknüpfen können D. Klein, Mishra und Müller (2021). Auf Basis der Daten der Erwachsenenkohorte des NEPS untersuchten auch sie die individuellen Konsequenzen von Studienabbrüchen. Im Rahmen ihrer Studie aus dem Projekt ‚Bestimmungsfaktoren sozialer Ungleichheiten und Konsequenzen des Studienabbruchs und Studiengangwechsels‘ konnten sie darlegen, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher hinsichtlich aller objektiven Arbeitsmarktindikatoren (Stundenlohn, Dauer der Arbeitslosigkeit, beruflicher Status), der Lebenszufriedenheit, der subjektiven Arbeitszufriedenheit sowie hinsichtlich ihres Gesundheitszustands im Nachteil sind (D. Klein et al., 2021). Insgesamt verdeutlichen die generierten Befunde von D. Klein et al. (2021), dass die Aufnahme eines Studiums im besten Fall mit Vorteilen am Arbeitsmarkt verbunden ist. Auch wenn das Studium schließlich abgebrochen wird, ergeben sich diesbezüglich keine gravierenden Nachteile (D. Klein et al., 2021). Gleichwohl zeigen die Erkenntnisse deutlich, dass ein Studienabbruch mit langfristigen psychischen Konsequenzen (geringerer Arbeits- und Lebenszufriedenheit) im Zusammenhang stehen kann (D. Klein et al., 2021)

Über die Befunde von D. Klein et al. (2021) hinaus konnten Neugebauer und Daniel (2021) im Rahmen der Förderlinie ‚Studienerfolg und Studienabbruch‘ des BMBF erste Erkenntnisse zur Abschätzung der individuellen Arbeitsmarktfolgen eines Studienabbruchs generieren. Innerhalb ihres experimentellen Studiendesigns wurden Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern im Rahmen faktorieller Survey-Experimente fiktive Bewerbungen von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern sowie typischen Mitbewerbenden ohne Studienabbruch präsentiert. Im Anschluss wurde der kausale Einfluss eines Studienabbruchs und weiterer Bewerbungsmerkmale geschätzt (Neugebauer & Daniel, 2021). Die Ergebnisse dieser Analysen veranschaulichen, dass Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher bezüglich der Bewerbung auf Ausbildungsstellen per se keine Nachteile haben (Neugebauer & Daniel, 2021). Diese treten erst dann zutage, wenn es sich um Stellen für Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen handelt. Hier ergeben sich deutlich geringere Einstellungschancen für sie, so die Ergebnisse von Neugebauer und Daniel (2021). Weiter weisen sie nach, dass der Arbeitsmarkteintritt von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern begünstigt werden kann, wenn sie gute Studienleistungen aufweisen oder bereits über praktische Erfahrungen verfügen. Demgegenüber wirken sich Abbrüche aufgrund von Leistungsproblemen oder einer mangelnden Studienmotivation negativ auf den Arbeitseintritt aus, so die Befunde (Neugebauer & Daniel, 2021).

Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Studienabbruch. Zur Erläuterung des Einflusses der sozialen und ethnischen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern dominieren insbesondere fünf theoretische Erklärungsansätze/-modelle den wissenschaftlichen Diskurs. Zu diesen zählen zunächst aus der interaktionistischen Perspektive (1) das Integrationsmodell von Tinto (1975). Innerhalb dieses Modells wird der Studienabbruch als gescheiterte soziale Integration Studierender modelliert. Ferner können organisationstheoretische Zugänge wie (2) das *student attrition model* von Bean (1980) einen Beitrag zur Erklärung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch liefern. Dieses legt den Fokus vor allem auf die Rolle der Institution. Auch können ökonomische Erklärungsansätze wie (3) der *Rational-Choice-Ansatz* nach (Boudon, 1974) bei der Erläuterung des Einflusses der sozialen Herkunft auf den Hochschulübergang sowie den Studienabbruch von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern eine Rolle spielen. Diese Erklärungsansätze gehen davon aus, dass die Entscheidung, ein Studium abzubrechen, als Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Abwägung modelliert werden kann. In Hinblick auf die Erklärung sozialer sowie ethnischer Herkunftseffekte auf den Studienabbruch sind außerdem (4) aus der psychologischen Perspektive Ansätze zu nennen, die Studienabbrüche über individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Motivation, Leistungsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept usw. erklären (Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012). Weiteres Erklärungspotenzial für die Zusammenhänge zwischen sozialer und ethnischer Herkunft sowie die Studienabbruchneigung liefern (5) das Konzept des kulturellen Kapitals sowie das Konzept des institutionellen Habitus auf Basis der theoretischen Arbeiten Bourdieus; Bourdieu (1988, 1993). Sie betrachten in Hinblick auf den Studienabbruch vor allem die alltägliche Praxis und pädagogische Kommunikation in Bildungszusammenhängen. Innerhalb dieser Bildungszusammenhänge erfolgt eine Trennung nach Habitus und ererbtem Status, also Nähe und Ferne zur Bildungsinstitution sowie den Bildungsmilieus über Mechanismen sozialer Kontrolle (Bremer & Lange-Vester, 2015). Ihren Fokus legen sie dabei auf die Untersuchung von Passungsproblematiken zwischen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern sowie den spezifischen Anforderungen der Institution Universität (Lange-Vester, 2014; Rheinländer, 2015).

Diese fünf theoretischen Erklärungsansätze/-modelle werden im Folgenden vertiefend dargestellt.

5.1 Integrationsmodell (Tinto, 1975)

Einen großen Einfluss innerhalb der nationalen wie internationalen Studienabbruchforschung hatten und haben Ansätze, in denen die Integration von Studierenden an der Hochschule als zentraler Einflussfaktor für einen möglichen Studienabbruch gilt (u. a. Bean, 1980; Pascarella et al., 2004; Spady, 1970; Tinto, 1975). Der Grundgedanke all dieser Theorien lautet, dass Studierende in der Interaktion mit Mitstudierenden und Dozierenden die Werte und Normen des akademischen Systems verinnerlichen und Unterstützung rund um ihr Studium erhalten (D. Klein, 2019). Die Grundannahme, fehlende Integration sei die Hauptursache für einen Studienabbruch, entstammt ursprünglich der Theorie Durkheims zum Selbstmord (1951) und bildet folglich eine Übertragung derselben (Spady, 1970; Tinto, 1975). Die beiden Integrationsdimensionen können sich dabei – je nach Ansatz – auf der einen Seite auf die Verinnerlichung von Normen und Werte des akademischen Systems, Studienleistungen und Lernfortschritte, aber auch die persönliche Entwicklung beziehen (D. Klein, 2019). Auf der anderen Seite können sie die Einbindung und Einbezogenheit in Freundschafts- und Bekanntschaftsnetzwerke, aber auch in kommunikative Strukturen mit Lehrenden meinen, durch die wiederum auch eine Verinnerlichung sozialer Werte und Normen stattfindet (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarceletti & Müller, 2011). Eine schlechte soziale sowie akademische Integration führt auf Basis der Grundannahmen der interaktionistischen Ansätze auch zu einem erhöhten Studienabbruchrisiko (Sarceletti & Müller, 2011). Weiter ist allen interaktionistischen Ansätzen gemein, dass sie den Studienabbruch als Prozess verstehen, der in unterschiedlichen Phasen über die Zeit hinweg verläuft (Sarceletti & Müller, 2011).

Einen der bekanntesten und einflussreichsten interaktionistischen Ansätze bildet das soziologische Modell Tintos (1975, 1987, 1993), das als Integrationsmodell bezeichnet wird (s. Abbildung 4). Es spielt innerhalb der Studienabbruchforschung eine bedeutende Rolle. Tintos (1975, 1987, 1993) Ansatz hat in der deutschen Studienabbruchforschung bisher wenig Anwendung gefunden (Dahm & Lauterbach, 2016; Heublein et al., 2017). Dabei ist sie aus der Forschung sowie aus hochschulpolitischen Debatten (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006) im internationalen, insbesondere US-amerikanischen Raum kaum mehr wegzudenken (s. a. Braxton, Shaw Sullivan & Johnson, 1997). In der deutschen Studienabbruchforschung wurden dennoch Leistungsanforderungen und fehlende soziale Kontakte innerhalb der Hochschule als relevante Abbruchgründe thematisiert und teilweise auch empirisch belegt (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010; Heublein et al., 2017).

Im Mittelpunkt von Tintos (1975, 1987, 1993) theoretischem Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs steht die soziale und akademische Integration von Studierenden in den Hochschulalltag (Tinto, 1975, 1987, 1993). Zentrale These der Theorie Tintos (1975, 1987, 1993) ist, dass der Verbleib im Studium maßgeblich von der Integration Studierender in das akademische und soziale Feld der Hochschule geprägt ist. „Es wird angenommen, dass die erfolgreiche Bewältigung der Leistungsanforderungen des Studiums sowie die intellektuelle Entwicklung der Studierenden eine gesteigerte Motivation bewirken. Komplementär stärken intensive Kontakte zu Lehrenden und Kommilitonen das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule und die Identifikation mit dem tertiären Bildungssystem. Diese Kombination garantiert einen erfolgreichen Studienabschluss; eine mangelnde Integration führt umgekehrt zum Studienabbruch“ (D. Klein, 2019, S. 302–303). Außerdem fokussiert das Modell auf Studienabbrüche, die nicht durch Zwangsexmatrikulation zustande kommen (aufgrund mangelhafter Studienleistungen), sondern auf freiwillige Studienabbrüche auf Basis der Entscheidung der Studierenden (Tinto, 1987). Dabei wird die soziale Integration gemessen über die Interaktion mit Mits Studierenden sowie durch Freizeitaktivitäten außerhalb von Lehrveranstaltung und dem offiziellen Hochschulkontext. Akademische Integration hingegen wird operationalisiert über die Studiennoten und die intellektuelle Entwicklung, außerdem aber auch über die Interaktion mit Fakultätsmitgliedern sowie dem Lehrpersonal (Tinto, 1975, 1987, 1993).

Die Integration in das akademische System wird laut Tinto (1975) dann erreicht, wenn Studierende sich an formale Leistungsstandards anpassen sowie sich intellektuell entwickeln (D. Klein, 2019). Dabei bildet die Bewältigung der Leistungsanforderungen (u. a. erzielte Noten) die extrinsische Komponente im Modell und spiegelt die Performance der Studierenden wider – gemessen an den Erwartungen der Institution Hochschule (D. Klein, 2019). Die wahrgenommenen Leistungsdefizite, die Studierende, so Tintos These (1987), als Fehlanpassung zwischen ihren Fähigkeiten und den gestellten Anforderungen seitens der Hochschule wahrnehmen, interpretiert Tinto weiter als misslungene akademische Integration (D. Klein, 2019). Demgegenüber führt erfolgreiche akademische Integration zu einem guten und unproblematischen Umgang mit Leistungsdruck, so Tinto (Tinto, 1987). Die intrinsische Komponente des Modells bildet die kognitive und persönliche Entwicklung der Studierenden. Diese drückt sich, so Tinto (1987), darin aus, wie sehr die Hochschule den eigenen intellektuellen Ansprüchen der Studierenden genügt bzw. als wie hoch sie diese wahrnehmen (D. Klein, 2019). Stimulierende Studieninhalte bestimmen hier das Ausmaß der Integration Tinto (1975) unterscheidet in seinem Modell innerhalb des sozialen

Systems Hochschule Interaktionen der Studierenden mit Mitgliedern der Fakultäten oder jeweiligen Fachbereichen, also Dozierenden, von solchen, die in freundschaftlichen Netzwerken unter Mitstudierenden stattfinden (Tinto, 1975). Die Quantität sowie die Qualität der Interaktion mit beiden Gruppen bestimmen dabei den Grad der sozialen Integration. Dozierende können auf der einen Seite zur Orientierung ihrer Schützlinge fachliche Unterstützung bieten und implizit akademische Werte vermitteln (Tinto, 1987), auf der anderen Seite aber auch durch mangelndes oder gänzlich fehlendes Engagement und eine damit verbundene negative Bewertung seitens der Studierenden den Grad der sozialen Integration vermindern (Tinto, 1987). Die Kontakte zu Mitstudierenden und das daraus resultierende Netzwerk bieten Studierenden Rückhalt sowie soziale Eingebundenheit und beugen Isolation vor (Tinto, 1987). Soziale Integration bzw. die Eingebundenheit in das soziale System, so die Erkenntnisse aus Tintos Arbeiten, steigern dabei das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Hochschule und wirken damit weiter studienerefolgsprädiktiv (Tinto, 1975, 1987, 1993).

Darüber hinaus integriert Tinto (1975, 1987, 1993) vorhochschulische, studienabbruchrelevante Einflussfaktoren in sein Modell. Hierunter fallen individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten, außerdem schulische Erfahrungen sowie der familiäre Hintergrund (z. B. sozioökonomischer Status, Bildungsherkunft, familiärer Wohnort, finanzielle Situation etc.). Insgesamt steigt damit die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, laut Tintos Modell (1975, 1987, 1993), je höher die soziale und/oder akademische Integration in das Hochschulsystem ist, da diese wiederum die Identifikation mit der Hochschule (*institutional commitment*) erhöht. Gelingt die Integration nicht, bedeutet dies auch, dass die Selbstverpflichtung gegenüber dem Studienziel sinkt und Studierende nach Alternativen zum Studium suchen (Tinto, 1975). Dessen ungeachtet können die drei vorhochschulischen Einflussfaktoren zum einen auf direktem Wege auf die Leistungen und den Studienabbruch wirken und diesen zum anderen gleichzeitig auf indirektem Wege beeinflussen (D. Klein, 2019). Die vorhochschulischen Einflüsse beeinflussen die Bildungsintentionen und -ziele hinsichtlich der gewünschten Abschlüsse an bestimmten Hochschulen (Tinto, 1975, 1993). Die Bildungsintention, gewisse Bildungsziele zu erreichen, beeinflusst wiederum eine hohe und damit erfolgreiche soziale und akademische Integration, die gleichsam wieder die Basis für einen maximalen Studienerfolg legt (Tinto, 1975, 1987, 1993). Der im Integrationsmodell von Tinto beschriebene Studienabbruch läuft demnach als prozesshafte Entscheidung ab. Diese prozesshafte Entscheidung kann sich dabei über den Studienverlauf hinweg durch die Auseinandersetzung von Individuen mit dem akademischen und sozialen System verändern (Tinto, 1975, 1987, 1993).

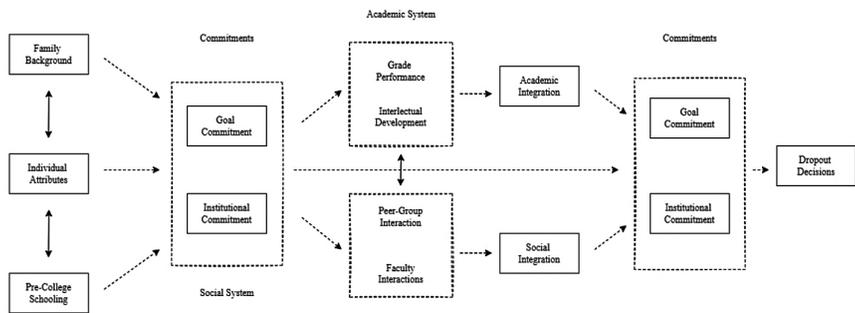


Abbildung 4. A conceptual Schema of Dropout from College (Tinto, 1975, S. 95).

Abschließend sei angemerkt, dass Tinto die Konstrukte soziale und akademische Integration als nicht unabhängig voneinander beschreibt – trotz der analytischen getrennten Betrachtung der Konstrukte (Tinto, 1987). Dies bedeutet beispielsweise, dass Gespräche mit Dozierenden zum einen die soziale Integration fördern können, zum anderen aber auch die intellektuelle und persönliche Entwicklung Studierender fördern, also auch als Teil der akademischen Integration betrachtet werden können (Tinto, 1987). Weiter ist auch davon auszugehen, dass zwischen der akademischen Performance und der extrinsischen akademischen Integration ein positiver Zusammenhang besteht (Tinto, 1975). Eine genaue bzw. einheitliche Beschreibung der Wechselwirkung beider Konstrukte bleibt Tinto indes schuldig (Tinto, 1987). Er verdeutlicht allerdings, dass eine vollständige Integration (sozial und akademisch) notwendig ist, um den Verbleib im Studium zu sichern (Tinto, 1987). Damit weisen beide Konstrukte eine kompensatorische Funktion auf. Eine schwache soziale Integration könne durch eine starke akademische Integration kompensiert werden und umgekehrt, hier jedoch mit einer Einschränkung (Tinto, 1987). Dies gelte nicht, wenn das Nichterfüllen formaler Anforderung des Studiums zu einer Zwangsexmatrikulation führt. Weiter ist unklar, welche relative Relevanz die einzelnen Dimensionen der sozialen Integration zulassen, auch wenn Tinto innerhalb seiner Ausführungen die Abhängigkeit der beiden Konstrukte soziale und akademische Integration betont (Tinto, 1975). Es lassen sich innerhalb seiner Theorie Ausführungen finden, an denen er innerhalb der sozialen Integration den Mitstudierenden einen höheren Einfluss beimisst (Tinto, 1975) als der Integration durch Dozierende (Tinto, 1987).

Ergänzend zu den interaktionistischen Ansätzen, die sich vornehmlich auf die soziale und akademische Integration als Einflussfaktor auf den Zu-

sammenhang zwischen Bildungsherkunft und Studienabbruch bzw. Studienabbruchintention beziehen, existieren zudem auch Erklärungsmodelle, die auf Umgebungsvariablen fokussieren, die sich auf hochschulexterne Aspekte der studentischen Lebenssituation beziehen. Eines der bekanntesten Modelle aus diesem Bereich ist das *student attrition model* von Bean (1980), was nachfolgend präsentiert wird.

5.2 Student attrition model von Bean (1980)

1971 floss mit den Arbeiten Kamens erstmals auch eine organisationstheoretische Erklärungsperspektive in die theoretische Fundierung von Studienabbruchmechanismen ein. Im Fokus der Theorie Kamens (1971) stehen als Einflussfaktoren der Sozialisation der Studierenden und damit auch ihres Studienerfolgs institutionspezifische Merkmale wie das Prestige und die Größe einer Universität, aber auch Aspekte wie die Qualität der Lehre (Petzold-Rudolph, 2018). Auf dieser theoretischen Grundlage entwickelte Bean (1980, 1982) sein *student attrition model* (Abbildung 5)

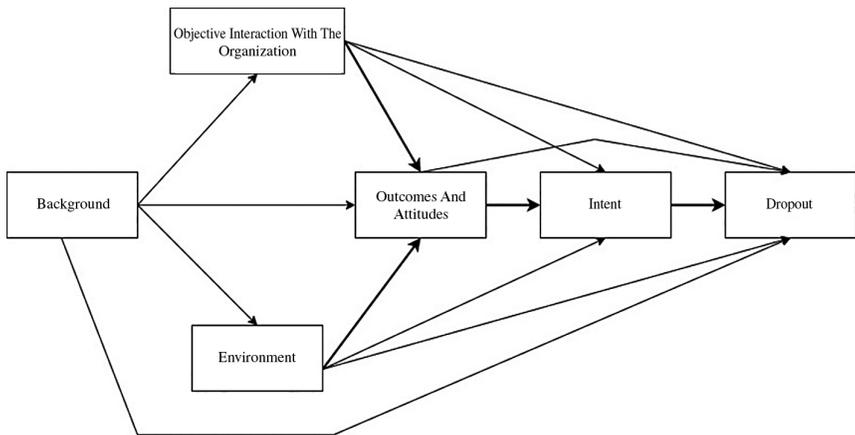


Abbildung 5. Causal Model of Student Attrition (Bean, 1981, S. 30).

Er betrachtet im Kontrast zu Tintos Ansatz (1975, 1993) die intrainstitutionellen Einflüsse und Interaktionen an der Hochschule, insbesondere von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern, nicht als entscheidende Faktoren für den möglichen Studienabbruch. In seinem Ansatz spielen

institutionsspezifische Aspekte (*organization*: objective interaction with the organization, bureaucratic structure, routinization, communication) sowie außerhalb des Hochschulkontextes angesiedelte Faktoren (*environment*) eine größere Rolle in Bezug auf einen möglichen Studienabbruch. Unter externe Einflüsse fallen Aspekte der studentischen Lebenssituation, z. B. familiäre Verpflichtungen (Partnerschaft, Elternschaft), Erwerbstätigkeit sowie finanzielle Aspekte (Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Kember, Lai, Mlurphy, Siaw & Yuen, 1994; Metzner & Bean, 1987). Mit der Intention, Tintos Integrationsmodell (1975) weiterzuentwickeln, erstellten Bean & Metzner (1985) ein Studienabbruchmodell für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger auf Basis einzelner Publikationen, die sich aus den veränderten Studienbedingungen US-amerikanischer Hochschulen ergaben (Petzold-Rudolph, 2018). Ein Forschungsdesiderat sahen Bean & Metzner (1985) vor allem darin, dass sich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger sowie ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft in den populär gewordenen Community Colleges insofern stark voneinander unterschieden, als dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger häufig nicht auf dem Hochschul-Campus lebten, oft in Teilzeit studierten und im Durchschnitt älter waren als ihre Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft (Gesck, 2001). Aus diesem Grund entwickelten sie ein Modell, das die Grundannahmen Tintos (1975) und deren grundlegende Variablen (soziale und akademische Integration) um Umgebungsvariablen erweiterten, die sich auf hochschulexterne Aspekte der studentischen Lebenssituation bezogen. Institutionsspezifische Umweltvariablen, ebenso wie soziologische und interaktionistische Variablen, nehmen innerhalb dieses Modells nur noch eine untergeordnete Rolle ein (Schröder & Daniel, 1998). Im Studienabbruchmodell von Bean & Metzner (1985) kommt der Studienabbruchabsicht eine besondere Rolle zu. Sie resultiert zum einen aus der gesamten Studiensituation und steht zum anderen direkt vor der Entscheidung, das Studium vorzeitig abzubrechen (Gesck, 2001). Ihr vorgeschaltet befinden sich die Variablen akademischer Erfolg und psychologische Wirkung der Studiensituation im Mittelpunkt des Modells. Ihnen wiederum vorangestellt sind die Basiskonstrukte der akademischen Variablen – die Umgebungsvariablen sowie die Hintergrund- und Definitionsvariablen (Gesck, 2001). In Anlehnung an das Modell Tintos (1975) beziehen sich die Hintergrund- und Definitionsvariablen auf die unveränderlichen Personenmerkmale und Bildungsvoraussetzungen der Studierenden (Gesck, 2001). Aufgrund der Überschneidungen der Konzeption von Bean und Metzner (1985) sowie insbesondere mit dem Modell Tintos (1975) empfehlen Cabrera et al. (1992) die Kombination beider Modelle zur umfassenden Analyse der Ursachen des Studienabbruchs aus interaktionistischer Perspektive

(Geske, 2001). Die HIS-Studien können im nationalen Raum diesem organisationstheoretischen Ansatz zugerechnet werden (Petzold-Rudolph, 2018). Empirische Studien auf Grundlage dieses Modells konnten belegen, dass die Ursachen für einen Studienabbruch häufig vor allem ein College-Wechsel sowie zweitaufwendige Erwerbstätigkeit und finanzielle Notlagen bilden (Bean & Metzner, 1985). Außerdem zeigten sie, dass Unterstützung und Ermutigung durch das Netzwerk außerhalb des Colleges sowie der elterliche Einfluss sich förderlich auf den Verbleib im Studium auswirken (Bean & Metzner, 1985).

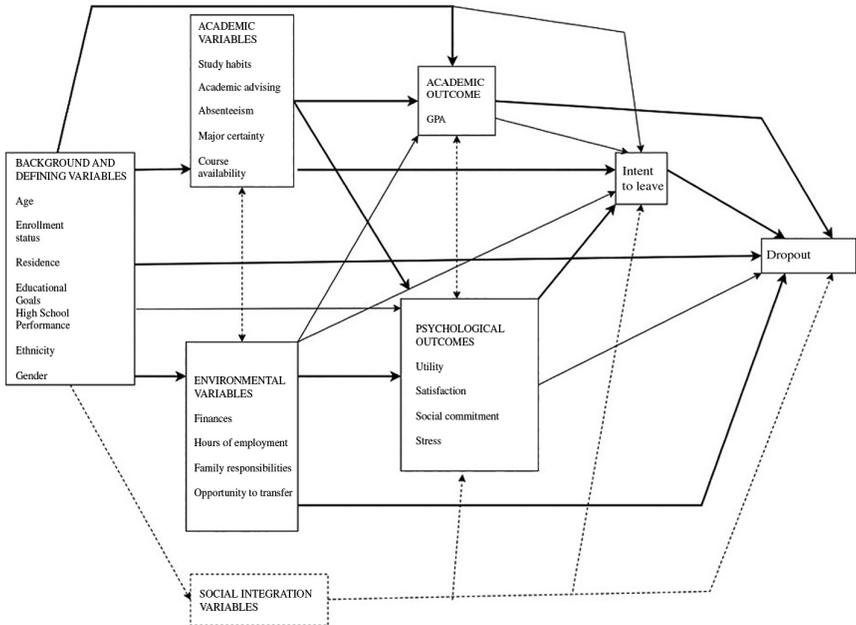


Abbildung 6. A Conceptual model of non-traditional student attrition (Metzner & Bean, 1987, S. 17).

Ergänzend zu den interaktionistischen Ansätzen existieren Erklärungsansätze zur Erläuterung des Einflusses der sozialen sowie ethnischen Herkunft auf die Studienabbruchintention bzw. den Studienabbruch Studierender aus der ökonomischen Perspektive. Einen der bekanntesten Ansätze bildet hier

der Rational-Choice-Ansatz (Boudon, 1974). Dieser sowie neuere Rational-Choice-Ansätze werden nachfolgend beleuchtet.

5.3 Rational-Choice-Ansätze

5.3.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte – Boudon (1974)

Rational-Choice-Theorien zählen unter den theoretischen Erklärungsansätzen in der deutschen Bildungssoziologie und insbesondere der Erforschung der Bildungsungleichheiten zu weitverbreiteten Ansätzen (R. Becker & Solga, 2012; Spiegler, 2015a). Die (Weiter-)Entwicklung von Erklärungsmodellen auf Basis der Rational-Choice-Theorien begann bei streng ökonomischen Modellentwicklungen bis hin zu Modellentwicklungen, in deren Fokus subjektiv erwartete Erträge sowie die Annahme des Interesses am Stuserhalt aller Sozialschichten standen (R. Becker & Solga, 2012). Sie markierten den Beginn einer Bandbreite empirischer Forschungsarbeiten, die auf Grundlage dieser Modelle arbeiteten bzw. bis heute arbeiten (z. B. R. Becker, 2000; Maaz, 2006, siehe für einen Überblick Stocké, 2012). Rational-Choice-Ansätze wird demnach auch zur Erklärung ungleicher Bildungschancen genutzt. Dementsprechend lassen sich im Rahmen des Ansatzes primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft unterscheiden (Boudon, 1974). Der französische Soziologe Raymond Boudon legte den maßgeblichen Grundstein für die spätere Bildungsungleichheitsforschung auf Basis von Rational-Choice-Modellen/-Ansätzen (Spiegler, 2015a). Boudon (1974) geht zu Beginn seiner Arbeiten einer Erklärung dafür nach, weshalb in westlichen Ländern trotz immer besserer Bildungschancen keine Verbesserung der sozialen Ungleichheit eintritt. Die Ergebnisse seiner hierfür durchgeführten Studien belegen Folgendes: Je höher die soziale Schicht ist, aus der die Befragten stammen, desto höher sind ihre Bildungsbeteiligungsraten. Dessen ungeachtet ließ sich nachweisen, dass die Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft variiert – auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen bzw. kognitiven Fähigkeiten (Boudon, 1974). Dabei bemaß Boudon (1974) in Anlehnung an Keller und Zavalloni (1964) Bildungsaspirationen nicht absolut danach, wie ambitioniert Angehörige der jeweiligen Schichten sind (niedrige Schichten sind weniger ambitioniert als höhere Schichten), sondern relativ nach dem zwischen Ausgangsposition und Ziel zurückgelegten Weg (Spiegler, 2015a). Aus diesen ersten Vorstudien resultierte das endgültige Modell Boudons (1974) (Abbildung 7).

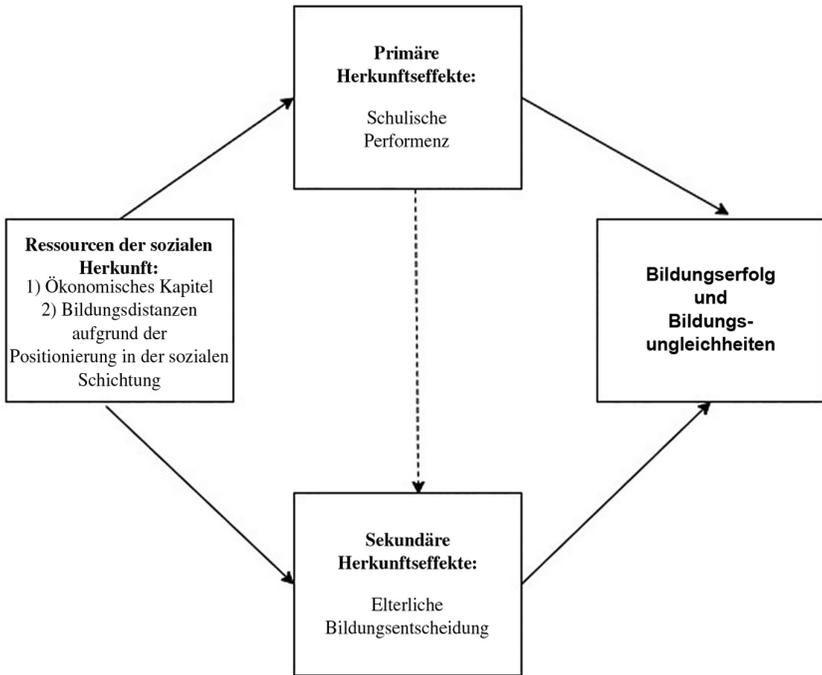


Abbildung 7. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge (Lauterbach & Becker, 2007, S. 13).

Im Zentrum des Modells steht die Unterscheidung primärer und sekundärer Effekte (Boudon, 1974). Dabei resultieren primäre Herkunftseffekte aus einem niedrigen Sozialstatus und einer geringen kulturellen Ausstattung der Herkunft, die sich wiederum negativ auf die schulischen Leistungen auswirken (Boudon, 1974). Sekundäre Effekte entstehen demgegenüber dadurch, dass Angehörige unterschiedlicher Schichten unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen, auch wenn die Schulleistungen der jeweiligen Kinder bzw. der Eltern selbst identisch sind (Boudon, 1974). Als Erklärungsmechanismen hierfür führt Boudon (1974) mehrere Gründe an: das Interesse bzw. Streben nach Stuserhalt, die Nutzenerwartungen und die Kostenerwartungen. Insgesamt geht er mithin von rational handelnden und an Nutzenmaximierung orientierten Individuen aus, weshalb er eine Kosten-Nutzen-Abwägung in seinem Modell unterstellt (Spiegler, 2015a). Dabei setzt Boudon (1974) voraus, dass ein Angehöriger oder eine Angehö-

rige einer jeweiligen Schicht stets nach Stuserhalt strebt. Dies bedeutet, dass eine einfache handwerkliche Berufsausbildung beispielsweise für einen Angehörigen oder eine Angehörige einer höheren Schicht einen sozialen Abstieg bedeuten würde, den er oder sie nicht anstreben wird. Mit Nutzenerwartung meint Boudon (1974), dass höhere soziale Schichten beispielsweise in einer längeren und/oder anspruchsvolleren Berufsausbildung, z. B. einem Studium, auch einen höheren Nutzen sehen. Zuletzt nimmt Boudon (1974) an, dass hieran auch Kosten geknüpft sind, denn eine anspruchsvolle Ausbildung erfordert auch größere monetäre sowie soziale Kosten. Soziale Kosten definiert Boudon (1974) dabei z. B. als den Aufwand bzw. die Kosten für einen Bildungsaufstieg, der die Abwendung vom Herkunftsmilieu, der Peergroup und der Herkunftsfamilie bedeutet. Zusammenfassend liegt nach Boudon (1974) die Wahrscheinlichkeit der Wahl höherer Bildung proportional zur Schichtzugehörigkeit (Spiegler, 2015a). Innerhalb seiner Arbeiten simuliert Boudon (1974) die Überlebenswahrscheinlichkeit im Bildungssystem für verschiedene Herkunftsgruppen auf der Grundlage konstruierter Modelle, die den oben aufgeführten Grundannahmen entspringen und Bildungsverläufe über mehrere Entscheidungspunkte hinweg abbilden (Spiegler, 2015a). Dabei bedingt der sekundäre Effekt im Zeitverlauf deutliche Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung, ungeachtet dessen, ob der primäre Herkunftseffekt eintritt oder nicht (Spiegler, 2015a). Damit nimmt die Ungleichheit mit der Anzahl der Entscheidungspunkte zu (Boudon, 1974). Laut Boudon (1974) spielt der sekundäre Effekt schichtspezifischer Entscheidungen die größere, wenn nicht entscheidendere Rolle hinsichtlich auslösender Faktoren von Bildungsungleichheit als der primäre Effekt (Boudon, 1974). Boudon (1974) liefert mit seinem Modell folglich detaillierte Hinweise darauf, weshalb Kosten-Nutzen-Abwägungen in den einzelnen sozialen Schichten unterschiedlich vonstattengehen (Spiegler, 2015a). Darüber hinaus steht im Zentrum seiner Überlegungen weniger häufig das Einkommen als der Ertrag der Bildungsinvestition (wie in der Humankapitaltheorie; Spiegler, 2015a). Damit schuf Boudon (1974) ein Rational-Choice-Modell, das Elemente der Theorien zu schichtspezifischen Kulturationsprozessen in seine eigenen Überlegungen zu primären und sekundären Herkunftseffekten integriert (Spiegler, 2015a).

5.3.2 Weitere Rational-Choice-Ansätze/-Modelle

In Anlehnung an Boudons Rational-Choice-Modell (1974) entstanden zahlreiche Weiterentwicklungen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten (Spiegler, 2015a). Zu den bekanntesten Weiterentwicklungen zählen die Modelle von (1) Erikson und Jonsson (1996), (2) Breen und Goldthorpe

(1997) sowie (3) Esser (1999). Sie wurden in diversen Forschungsarbeiten zum Zusammenhang sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg als Grundlagen herangezogen. All diesen Modellen sind die Grundannahmen gemein, also die Kosten-Nutzen-Abwägung sowie die zugrunde liegenden primären und sekundären Herkunftseffekte der Rational-Choice-Theorie von Boudon (1974) (Spiegler, 2015a). Die Unterschiede zwischen den weiterentwickelten Modellen und dem Rational-Choice-Modell von Boudon (1974) liegen lediglich innerhalb der Modellierungen hinsichtlich der Gewichtung einzelner Parameter oder der Frage der Auslegung der Kosten-Nutzen-Argumente (Spiegler, 2015a).

- (1) Im *weiterentwickelten Werterwartungsmodell* von Erikson und Jonsson (1996) gehen die Autoren davon aus, dass der Nutzen einer Handlungsoption aus der Differenz des subjektiv erwarteten Ertrags und der damit einhergehenden Kosten resultiert (Nutzen = Erfolgswahrscheinlichkeit x Ertrag – Kosten) (Spiegler, 2015a). Dabei fließen in die Erfolgswahrscheinlichkeit in Anlehnung an Boudon (1974) sowohl die primären als auch sekundären Effekte ein (Spiegler, 2015a). Einen weiteren großen Erkenntnisgewinn liefern Erikson und Jonsson (1996) damit, dass sie nachweisen konnten, dass hinsichtlich der Bildungsentscheidungen der elterliche Einfluss mit zunehmendem Alter abnimmt und dieser Effekt noch stärker wird, wenn bereits erfolgreiche Bildungserfahrungen gesammelt wurden (Spiegler, 2015a). Eriksons & Jonssons (1996) Arbeiten gingen aus den vergleichsweise geringen Bildungsungleichheiten in Schweden hervor und ihrem Wunsch, mit ihrem Modell internationale Differenzen hinsichtlich des Herkunftseffekts zu erklären (Spiegler, 2015a).
- (2) Ein weiteres neueres Rational-Choice-Modell in Anlehnung an Boudons Vorarbeiten (1974) bildet das *rationale Handlungsmodell* von Breen und Goldthorpe (1997). Es fußt im Kern auf der detaillierten Erklärung herkunftsbezogener Bildungsentscheidungen. Innerhalb ihres Modells nehmen Breen und Goldthorpe (1997) auf Basis von Boudons (1974) Vorüberlegungen an, dass unterschiedliche Bildungsentscheidungen aus primären und sekundären Herkunftseffekten resultieren (Thies & Falk, 2021). Dabei fokussieren sie sich in ihren Arbeiten auf Letztere (Spiegler, 2015a). Innerhalb ihres Modells benennen sie drei Mechanismen für das Entstehen der Bildungsungleichheit – ähnlich den Brückenhypothesen bei Esser (Spiegler, 2015a). Sie gehen zunächst davon aus, dass sich eine privilegierte soziale Herkunft positiv auf den Verbleib im Bildungssystem auswirkt (elterliche Bildungsentscheidung). Dahinter sehen sie drei Erklärungsmechanismen: Den ersten Grund verorten sie

in der positiveren Beurteilung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses eines erfolgreichen Abschlusses, das zudem durch höhere Bildungsaspirationen beeinflusst ist (sozialer Statuserhalt). Weiter sehen sie die höheren Leistungen, die auch die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Bildungswegs positivieren, als einen weiteren Grund. Als letzten Grund fügen sie die höheren (ökonomischen, kulturellen, sozialen) Ressourcen an, durch die der Verbleib im Bildungssystem gesichert werden kann (Breen & Goldthorpe, 1997). Damit postuliert ihr Ansatz, dass Bildungsentscheidungen rational unter Abwägung der Kosten und Nutzen alternativer Bildungswege getroffen wird (Thies & Falk, 2021). Breens & Goldthorpes (1997) Intention für die Entwicklung ihres Modells lag darin, die trotz der Bildungsexpansion relativ stabil bleibenden Bildungsungleichheiten sowie den rapiden Rückgang der geschlechtsspezifischen Differenzen im Bildungserwerb (Spiegler, 2015a) zu erklären.

- (3) Das Werterwartungsmodell bzw. die Theorie des rationalen Handelns von Esser (1999) dient ebenfalls der Erklärung herkunftsabhängiger Schulwahlentscheidungen. Mithilfe dieses Modells können, so Esser (1999), aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungsungleichheit (z. B. schichtspezifische Beteiligungsquoten an Bildungsgängen, schichtspezifisch verschiedene Reaktionen auf schlechte Schulleistungen von Kindern etc.) erklärt werden (Spiegler, 2015a). Es ähnelt dem Modell von Erikson und Jonsson (1996) bis auf einen einzigen Aspekt, nämlich dem, dass innerhalb der Modellterme die Kosten eines Statusverlusts im Fall des Scheiterns der Bildungsbemühungen einen zusätzlichen und separaten Term ausmachen (Spiegler, 2015a). Essers Modell (1999) basiert auf den sogenannten Brückenhypothesen. Diese postulieren, dass der Ertrag und die Kosten der Schulwahlentscheidung in unteren und mittleren Schichten gleich hoch sind. Außerdem nehmen sie an, dass insbesondere Angehörige mittlerer Schichten (im Vergleich zu unteren Schichten) jedoch eher eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit annehmen und im Fall eines Scheiterns einen Statusverlust erleiden (Esser, 1999). Esser (1999) stellt die Modellgleichung des Erwartungswertmodells um und definiert die Entscheidungssituation als maßgeblich bestimmt durch die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko. Demnach fällt nach der Theorie des rationalen Handelns eine Schulentscheidungswahl stets dann, wenn die Bildungsmotivation höher ausfällt als das Investitionsrisiko (Spiegler, 2015a). Insgesamt postuliert Esser (1999) als Erklärungsmuster, weshalb untere Schichten weniger häufig einen Bildungsaufstieg anvisieren, vor allem der Kontext ihrer Handlungssituation betrachtet werden muss und abgeleitet werden sollte, dass es infolge dieses Kontextes durchaus vernünftig und auch rational erschei-

nen kann, weniger häufig einen höheren Bildungsabschluss anzustreben (Spiegler, 2015a).

5.4 Psychologische Erklärungsmodelle

Neben den angeführten interaktionistischen sowie ökonomischen Perspektiven auf den Zusammenhang der sozialen Herkunft und dem Studienabbruch liefern auch psychologische Ansätze Erklärungen. Diese Ansätze betonen dabei individuelle Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) im Zusammenspiel mit Lehr-Lernbedingungen an der Hochschule (akademisches Selbstwirksamkeit, akademisches Selbstkonzept, Motivation, Leistungsfähigkeit) zur Erklärung des Studienabbruchs (u. a. Bean & Eaton, 2020; Brandstätter et al., 2006; Deutscher, 2012; Heinze, 2018; Sarcletti & Müller, 2011). Innerhalb dieser Ansätze spielen insbesondere kognitive Fähigkeiten als Bestimm- und Kontrollfaktor eine relevante Rolle (Sarcletti & Müller, 2011). Bean und Eaton (2020) führen vier psychologische Theorien als die wesentlichsten zur Erklärung des Studienabbruchs generell an (Bean & Eaton, 2020): die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975), das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1986), die Attributionstheorie (Weiner, 1986) und die Bewältigungstheorie. Zu den vier psychologischen Theorien führen Bean und Eaton (2020) zudem die Theorien der Berufswahl (u. a. Holland, 1959; Super, 1957) zusätzlich zur Erklärung des Studienabbruchs an. Diese Theorien und die daraus gewonnenen empirischen Erkenntnisse weisen alle auch einen engen Zusammenhang zur sozialen Herkunft Studierender auf.

- (1) Die Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975) fokussiert auf die Interaktion zwischen Einstellung und Verhalten. Die Grundannahme dieser Theorie lautet, dass aus Überzeugungen verhaltensbezogene Einstellungen entstehen, die wiederum in eine Verhaltensabsicht und schlussendlich in ein bestimmtes Verhalten münden (Fishbein & Ajzen, 1975).

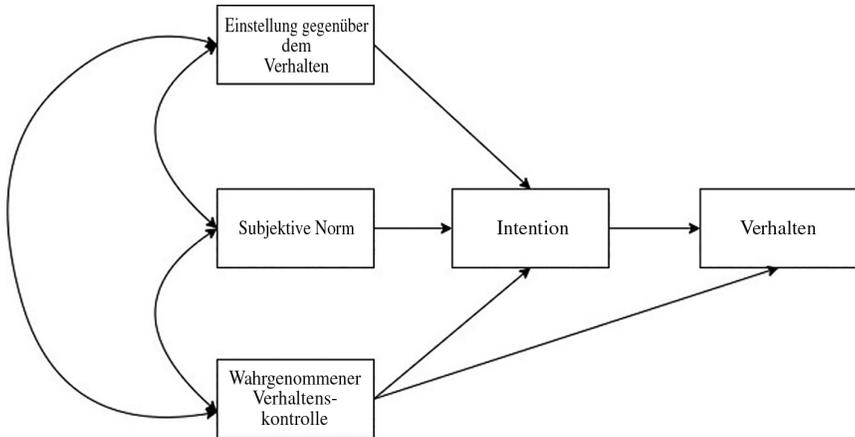


Abbildung 8. Theory of planned behaviour (Ajzen, 1991, S. 182).

Die Bewältigungstheorie konzentriert sich darauf, die Anpassung Studierender an ihre Umwelt in der Hochschule und die Stressreduzierung zu analysieren. Dabei können die Formen der Stressbewältigung variieren von Annäherungsstrategien in Form der Suche nach hochschulinternen Kontakten und der Teilnahme an sozialen Aktivitäten hin zu Vermeidungsstrategien in Form von Zeitreduktion an/für die Hochschule und Fokussierung auf Nebenjobs oder außeruniversitäre Kontakte (Spiegler, 2015a).

- (2) Bandura (1986) legt den Fokus in seinem Konzept der Selbstwirksamkeit darauf, dass Individuen über die Fähigkeit verfügen, auf der Basis vorangegangener Erfahrungen und Beobachtungen selbst einzuschätzen, gewisse Handlungen ausführen zu können, die notwendig sind, um ein gewisses Ziel zu erreichen (Sarletti & Müller, 2011). Die Grundannahme der Theorie Banduras (1986) besteht dabei darin, dass eine hohe Selbstwirksamkeit bei Studierenden zu einer höheren Motivation und Investition von Energie und damit auch zu einer höheren Zielsetzung sowie Ausdauer führt, diese Ziele auch zu erreichen. Hieraus resultiert dann auch das geringere Studienabbruchrisiko (Sarletti & Müller, 2011).

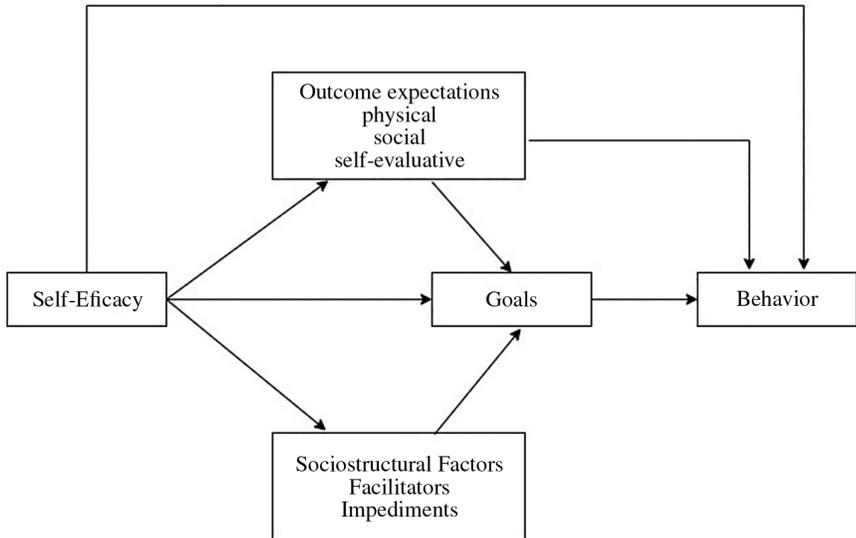


Abbildung 9. „Structural paths of influence wherein perceived self-efficacy affects health habits both directly and through its impact on goals, outcome expectations, and perception of sociostructural facilitators and impediments to health-promoting behavior.“ (Bandura, 2004, S. 146).

- (3) Ein weiterer psychologischer Ansatz zur Erklärung des Studienabbruchs bildet die Attributionstheorie (Weiner, 1986). Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Einschätzung des Individuums, selbst die Kontrolle zu besitzen, um ein gewisses Ziel zu erreichen oder eben nicht (Sarletti & Müller, 2011). Die Grundannahme dieser Theorie lautet, dass Studierende, die ihre Erfolge (oder Misserfolge) auf ihre eigenen Fähigkeiten, Anstrengungen und Lernbereitschaft zurückführen, insgesamt auch bessere Studienleistung erzielen als Studierende, die ihre Erfolge durch externe Faktoren beeinflusst sehen (Aufgabenstellungen, Studienbedingungen usw.) (Sarletti & Müller, 2011).

	Intern	Extern		Stabil	Instabil
Stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit	Unkontrollierbar	Begabung	Ermüdung
Instabil	Anstrengung	Glück/ Zufall	Kontrollierbar	Langfristige Anstrengung/ Bequemlichkeit	Zweiteilige Anstrengung

Abbildung 10. 10 Attributionsmuster (Weiner, 1986, S. 46 u. 49).

- (4) (Bean & Eaton, 2020) verweisen neben den vier genannten psychologischen Ansätzen zur Erklärung von Studienabbruch auch auf Berufswahltheorien (u. a. Holland, 1959; Super, 1957). Die Grundannahme der Laufbahnentwicklungstheorie nach Super (1957) besteht darin, dass „die berufliche Entwicklung als kumulativer psychosozialer Entwicklungsprozess eines beruflichen Selbstkonzepts zu verstehen [ist]“ (Sarceletti & Müller, 2011, S. 238). Dabei hängt die Stabilität der Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung von der Berufswahlreife ab (Sarceletti & Müller, 2011). Holland (1959) geht in seinem Person-Umwelt-Modell davon aus, dass die Zufriedenheit und der berufliche Erfolg maßgeblich von einer guten Passung zwischen dem persönlichen Interesse und der beruflichen Umwelt beeinflusst werden. Weiter, so Holland (1959), ist allerdings ein hohes Maß an Selbstkenntnis sowie Kenntnis von Berufsfeldern essenziell, um eine stabile Ausbildungswahl treffen zu können. Gisbert (2001) unterstreicht an dieser Stelle, dass Studienanfängerinnen und -anfänger jedoch zu Beginn des Studiums noch keine umfassende (Lebens-)Erfahrung und/oder Orientierung aufweisen, um sich in der berufsbezogenen Umwelt sicher zu orientieren. Aus diesem Grund könnten sie auch nur schwierig eine stabile Studienfachwahl treffen, da sie noch keine ‚Ich-Identität‘ entwickeln konnten. Hieraus resultiere dann letztlich die erhöhte Gefährdung für einen Studienabbruch.

5.5 Erklärungsansätze nach Bourdieu (1982, 1988, 1993)

Weiteres Erklärungspotenzial bieten Ansätze, die sich auf das Konzept des kulturellen Kapitals und des institutionellen Habitus beziehen (u. a. Berger, 2000; Georg, 2008; Heil et al., 2019; Longden, 2004; Pape et al., 2021; Pape, Heil & Schneider, 2022; Reay, Davies, David & Ball, 2001; L. Thomas, 2002). Sie knüpfen an die theoretischen Arbeiten Bourdieus (1982, 1988, 1993) an, die wiederum in der Studie ‚Illusion der Chancengleichheit‘ von Bourdieu und Passeron (1971) begründet liegen. Ausgangspunkt dieser Studie war die Verteilung der Studierenden an den Hochschulen Frankreichs nach ihrer Herkunft. Hier zeigte sich prägnant, dass Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger an Universitäten unterrepräsentiert waren und auch ihre Studienfachwahl, ihre Interessen und ihr Studienverlauf sich von denen ihrer Mitstudierenden akademischer Bildungsherkunft unterschieden. Bourdieu und Passeron (1971) folgerten daraus, dass diese Zusammenhänge nicht allein durch die ökonomische Ausstattung der Studierenden bzw. ihrer Herkunftsfamilien erklärbar sind. So zeigte sich, dass auch trotz langjähriger Hochschulbesuchs diese Unterschiede im Verhalten und in den sozialen Fähigkeiten der Studierenden, variierend nach ihrer sozialen Herkunft, weiterhin bestehen bleiben und damit ein Indiz sind für das Ausmaß kultureller Unterschiede (Bourdieu & Passeron, 1971). Auf den Erkenntnissen dieser Studie fußte Bourdieu (1982) seinen Ansatz und postuliert, dass die primäre Sozialisation in der Herkunftsfamilie und das dadurch informell vermittelte kulturelle Kapital den Bildungserfolg in hohem Maße beeinflussen. Dabei geht er davon aus, dass Positionen im Sozialraum über den Habitus, also schichtspezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, reproduziert werden. Hierzu wird, so Reay et al. (2001), der schichtspezifische Habitus (Sozialisation im Herkunftsumfeld) und der institutionelle Habitus, der gemeinsame Werte und Normen beinhaltet, unterschieden. Der institutionelle Habitus kann so als Instrument sozialer Gruppen genutzt werden, um Individuen zu beeinflussen. Er legt die Werte, die Sprache und das Wissen innerhalb der Institution fest und definiert, welche als legitim angesehen werden (Sarletti & Müller, 2011). Passen der herkunftsspezifische Habitus der Studierenden und der an der Hochschule geforderte akademische Habitus nicht zusammen, entstehen sogenannte Passungsproblematiken (z. B. L. Thomas, 2002). Dementsprechend kann ein möglicher Studienabbruch gefördert werden, wenn die erlernten und die innerhalb der Hochschule vorherrschenden kulturellen und sozialen Praktiken nicht miteinander übereinstimmen (L. Thomas, 2002). Daraus resultiere folgende Grundannahme: Je höher das kulturelle Kapital sei, desto geringer gestalte sich das Abbruchrisiko. Außerdem läge

Folgendes nahe: Je besser das erworbene und das vorherrschende kulturelle Kapital miteinander in Einklang stünden, desto geringer gestalte sich das Studienabbruchrisiko (Berger, 2000). Dabei hätten insbesondere diejenigen wesentlich größere Chancen, eine hohe ‚Passung‘ an die Werte und Erfordernisse der Bildungsinstitution zu erlangen, die bereits aus einem akademischen Herkunftsmilieu stammen. Dahingegen haben, so Bourdieu (1982), Kinder aus nichtakademischen Herkunftsmilieus schlechte Chancen von Beginn an und müssen einen höheren Aufwand betreiben, um sich in einem Prozess der *Akkulturation* anzupassen bzw. sich an die ‚fremde Welt‘ anzupassen (Spiegler, 2015a). Da das kulturelle Kapital in den gesellschaftlichen Schichten ungleich verteilt ist, so Bourdieus (1982) Annahme, ergibt sich durch die intergenerationale Transmission dieses Kapitals in der Familie der Fortbestand der Ungleichheitsstrukturen über Generationen hinweg.

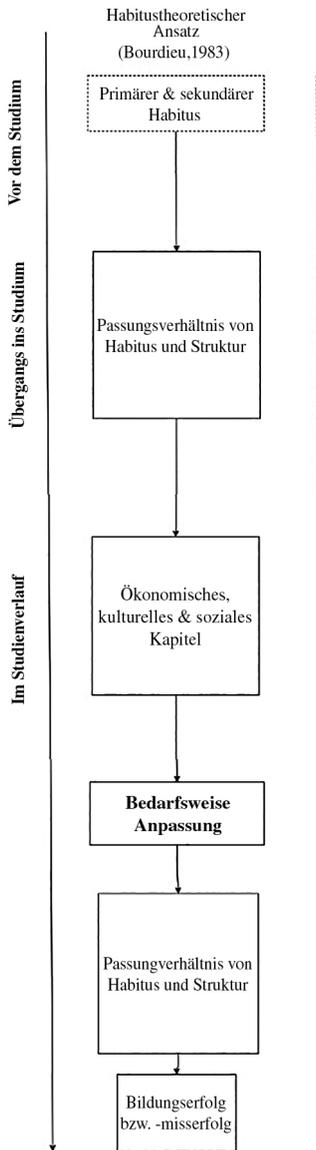


Abbildung 11. Habitus-theoretischer Ansatz nach Bourdieu (Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1982, 1983, 1988, 1993).

5.6 Zusammenfassung

Anhand der vorangegangenen Darstellungen theoretischer Modellkonzeptionen bzw. Erklärungsansätze zum vorzeitigen Studienabbruch (vor dem Hintergrund bildungsherkunfts- sowie migrationspezifischer Differenzen) wird deutlich, dass der Studienabbruch innerhalb der aktuellen nationalen Studienabbruchforschung als komplexer, multikausaler Prozess verstanden wird. Dieser resultiert, so die führenden Forscherinnen und Forscher, auf diesem Gebiet aus einem komplexen Zusammenspiel aus misslungener Passung zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und dem darauf aufbauenden individuellen Studienverhalten sowie den institutionellen Anforderungen und Bedingungen. Ferner liegen bislang nur wenige Analysen vor, die ein Gesamtmodell empirisch und im Längsschnitt modellieren, um die vorausgesetzten Zusammenhänge zu prüfen und die relative Erklärungskraft der einzelnen Faktoren genauer einschätzen zu können (Isleib, 2019; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019)

Insgesamt lässt sich überdies konstatieren, dass sich viele der diskutierten Einflussfaktoren überschneiden, obwohl sich die theoretischen Perspektiven unterschiedlich darstellen (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Eine rein theoriegeleitete Darstellung der empirischen Befunde würde, so Neugebauer, Heublein und Daniel (2019), also vor allem hinsichtlich Aspekten der sozialen Herkunft zu Redundanzen führen. Sie empfehlen daher eine Darstellung der Einflussfaktoren für einen Studienabbruch aus empirischer Sicht, die zwischen Merkmalen unterscheidet, die Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus der Studienvorphase mitbringen, und internen sowie externen Faktoren, die im Studienverlauf relevant werden (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019).

Im Anschluss folgt deshalb ein Überblick über den Forschungsstand zu den Einflussfaktoren vorzeitiger Studienabbrüche aus empirischer Sicht. Hierzu werden zunächst die national am häufigsten diskutierten Risikofaktoren für vorzeitige Studienabbrüche bezogen auf die Gesamtgruppe Studierender beleuchtet. Abschließend werden insbesondere empirische Befunde zu Studienabbruchursachen in den Gruppen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund veranschaulicht.

