



8. September 2025

DIE BEDEUTUNG SOZIALER FAKTOREN FÜR DEN STUDIENABBRUCH



Dr. Sören Isleib (wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Stadtentwicklung der Landeshauptstadt Hannover und dort verantwortlich für städtische Befragungen)

1. Einleitung

Die Studienabbruchforschung in Deutschland ist in den letzten Jahren auf dem Weg, ein etablierter Zweig der Bildungs- und Hochschulforschung zu werden (Neugebauer et al. 2019). Dies ist, wie Grunsel und Dresel (2020) feststellen, nicht zuletzt auch dem Bemühen von Seiten der Bildungs- und Hochschulpolitik geschuldet, die Forschung zum Studienabbruch finanziell stärker zu fördern – unter anderem ablesbar an den Förderlinien „Studienerfolg und Studienabbruch“ (2016) und „Studienerfolg und Studienabbruch II“ (2019) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). In den letzten Jahren ist unter anderem dadurch bedingt eine zunehmende Anzahl thematisch einschlägiger und zunehmend

vielschichtiger Forschungsarbeiten sowie einschlägiger Themenhefte bzw. Sammelbände[1] zu beobachten.

Für die stärkeren Forschungsbemühungen zum Studienabbruch lassen sich zwei wesentliche Gründe beobachten. Erstens verknüpfen sich im Studienabbruch hochschulpolitische, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Interessen. Vossensteyn et al. (2015) schreiben bestimmten Akademikerquoten in der Bevölkerung eine elementare Bedeutung für das Ziel eines ökonomisch und gesellschaftlich prosperierenden Europas zu. Den Hochschulen kommt in diesem Gefüge eine Schlüsselrolle zu, und sie selbst werden nunmehr stärker an Leistungskriterien, wie beispielsweise Absolventenquoten, bemessen und ihre Finanzierung daran orientiert („performance-based funding“, Thomas und Hovdhaugen 2014, S. 457). Die Hochschulen unterliegen so einem Legitimationsdruck, dem sie dann gerecht werden, wenn sie unter effizientem Einsatz personeller, finanzieller und institutioneller Mittel einen (zügigen) Abschlusserwerb möglichst vieler Studierenden ermöglichen.

Mit der Frage des Studienabbruchs werden zweitens aber auch zunehmend Fragen von Ungleichheit adressiert, für die sich die Sozialwissenschaften und speziell die Bildungssoziologie stark interessiert. Wir wissen, dass die soziale Herkunft im deutschen Bildungssystem an jeder Schwelle des Bildungssystems einen bedeutenden Faktor der Chancenverteilung darstellt (Geißler 2004). Hierbei werden verstärkt auch spätere Stufen des Bildungssystems in den Blick genommen (Schindler 2015). Eine Vielzahl von empirischen Studien weist hier herkunftsbedingte Unterschiede nach, etwa bei der Studienentscheidung (Becker und Hecken 2008; Lörz 2012; Neugebauer und Schindler 2012), der Studienfachwahl (Becker et al. 2010; Lörz 2012) sowie dem Übergang in das Masterstudium (Lörz et al. 2015; Lörz et al. 2019) oder die Promotion (Jaksztat 2014). Zunehmend gerät hier auch Studienabbruch in den Blick (Klein et al. 2018; Müller und Schneider 2013; Tieben 2016, 2020). Der Einfluss sozialer Faktoren auf einen Studienabbruch konnte mittlerweile durch verschiedene Studien nachgewiesen werden (Heublein et al. 2017; Isleib 2019). Dies bildet den Ausgangspunkt für diesen Beitrag. Er trägt Erkenntnisse darüber zusammen, nicht *ob* soziale Faktoren beim Studienabbruch eine Bedeutung haben, sondern *warum*. „Soziale Faktoren“ sind hierbei ein weites Feld. In Forschungsarbeiten zum Studienabbruch ist dabei zumeist die soziale Herkunft der Studierenden gemeint, zumeist gemessen daran, ob sie aus einem akademischen Elternhaus kommen oder nicht. Wenn also im Folgenden von sozialen Faktoren, sozialer Herkunft oder Herkunftsgruppen die Rede ist, so ist genau diese Bezugnahme zum Elternhaus gemeint.

2. Studienabbruch: Womit haben wir es eigentlich zu tun?

Die gängige Definition begreift Studienabbrecher*innen als Personen, „die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, aber das deutsche Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen“ (Heublein et al. 2020, S. 2). Fach- und Hochschulwechsel sind also kein Studienabbruch. Die Abbruchquoten in Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen bewegen sich in den letzten Jahren auf einem konstant hohen Niveau knapp unter der 30%-Marke (ebenda). Trotz vielseitiger Bemühungen der Hochschulen konnte in den letzten Jahren keine Reduzierung der Quoten erreicht werden (ebenda). Dies ist auch anhaltend hohen Studienabbruchquoten in einzelnen Fächergruppen geschuldet, wie den Geisteswissenschaften/Sport, Mathematik- und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, in denen Abbruchquoten von über 30%, vereinzelt auch über 40%, vorliegen.

Die Gründe für einen Studienabbruch sind vielschichtig und vor allem leistungsbezogen (Heublein et al. 2017). Ein knappes Drittel (30%) der Studienabbrüche im Bachelorstudium geht auf Leistungsprobleme zurück (ebenda). Jeweils etwa ein Sechstel der Studienabbrecher*innen eines Bachelorstudiums begründet den Studienabbruch mit mangelnder Studienmotivation (17%) oder dem Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (15%). Etwas weniger bedeutsam sind finanzielle sowie persönliche Gründe (jeweils 11%). Eine untergeordnete Rolle spielen berufliche Alternativen (6%), Studienbedingungen (5%), die familiäre Situation (4%) sowie Aspekte der Studienorganisation (1%). Der Studienabbruch im Bachelorstudium erfolgt im Durchschnitt nach 3,8 Fachsemestern. Knapp die Hälfte der Studienabbrecher*innen verlassen das Studium bereits in den ersten zwei Semestern und nur rund 10% nach dem siebten Semester.

3. Welche Rolle spielen soziale Faktoren für den Studienabbruch?

Das Studium stellt eine späte Bildungsstufe im individuellen Bildungsverlauf dar, der bereits diverse Bildungsentscheidungen vorausgegangen sind. Der Weg an die Hochschule lässt sich als Konsequenz einer sequentiellen Abfolge von individuellen Entscheidungen an verschiedenen Bildungsübergängen begreifen. Ein gut dokumentierter Befund der empirischen Bildungsforschung ist, dass bereits frühere Entscheidungen durch herkunftsspezifische Disparitäten gekennzeichnet sind (Boudon 1974). Für die Untersuchung der herkunftsspezifischen Ursachen und Mechanismen des Studienabbruchs liegt es daher nahe, eine Lebensverlaufsperspektive (Hillmert und Jacob 2010) einzunehmen und Prozesse an früheren Gelenkstellen des Bildungssystems für die Erklärung von Bildungsungleichheit zu späteren Zeitpunkten der Bildungslaufbahn zu berücksichtigen (Schindler 2015).

Studienabbruch wird in der einschlägigen Forschungsliteratur als prozesshaftes Phänomen verstanden (vgl. Cabrera et al. 2006; Heublein et al. 2017, Sarcletti und Müller 2011), dem

verschiedene Ursachen zugrunde liegen können. Eine Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede beim Studienabbruch kann somit nicht auf vorhochschulische Merkmale und Entscheidungen beschränkt bleiben. Vielmehr ist auch nach Herkunftsunterschieden beim Übergang an die Hochschule sowie im Studienprozess zu fragen. Dabei lautet die Annahme, dass die soziale Herkunft vermittelt über die Wahl von Studienfach und Hochschulart sowie Faktoren des Studienprozesses auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs wirkt.

Im Folgenden wird für diese Phasen des studentischen Lebenslaufes jeweils gefragt, inwieweit hier soziale Faktoren eine Rolle spielen können, die zu nachteiligen Effekten statusniedriger Gruppen im Studium führen und somit herkunftsbedingte Abbruchwahrscheinlichkeiten hervorrufen. Dabei erfolgen zunächst theoretische Überlegungen, die im Anschluss empirisch beantwortet werden.

Bildungsbiografie und Wege zum Studium

Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch die frühe und sozial selektive Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Bildungswege. Im Zuge der Bildungsexpansion lässt sich jedoch eine Öffnung der Zugangswege zum Studium beobachten, so dass mittlerweile eine Vielzahl von Wegen zur Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und damit an die Hochschule führen. Dennoch sind weniger privilegierte Herkunftgruppen im Studium deutlich unterrepräsentiert (Schindler 2014). Die herkunftsspezifischen Unterschiede an den verschiedenen Bildungsübergängen sind nach Boudon (1974) auf primäre und sekundäre Effekte zurückzuführen. Zum einen sind die Schulleistungen bei Kindern aus privilegierten Herkunftgruppen besser (z.B. Watermann et al. 2010), weshalb sie eher auf die jeweils höhere Schulform übergehen (primäre Effekte). Jedoch fällt selbst bei gleichen Leistungen die Entscheidung am Übergang in die Sekundarstufe herkunftsspezifisch aus, so dass Kinder aus privilegierten Herkunftgruppen eher das Gymnasium besuchen (sekundäre Effekte). Wenngleich ein Wechsel zwischen den verschiedenen Bildungswegen prinzipiell möglich ist, so sind diese frühen Selektionen im Bildungssystem nur schwer zu korrigieren (Neugebauer und Schindler 2012).

Gleichzeitig unterscheiden sich die verschiedenen Bildungswege qualitativ sowie hinsichtlich ihrer nachschulischen Qualifizierungsoptionen (Neugebauer et al. 2013; Schindler 2014). Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen stellt die klassische Fortsetzung der Sekundarstufe I dar und vermittelt „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ (KMK 2016, S. 5). Diese Ausrichtung spielt in Schulzweigen außerhalb des klassischen Gymnasiums eine geringere Rolle. Weiterhin unterscheidet sich auch die Kompetenzentwicklung zwischen den verschiedenen Schulzweigen (Hanushek und Wössmann 2006), so dass an Gymnasien im Vergleich höhere Kompetenzfortschritte erzielt werden (Maaz et al. 2008). Aufgrund der geschilderten Überlegungen lassen sich hieraus folgernd herkunftsbedingte Differenzen in der

Studienvorbereitung erwarten. Weniger privilegierte Herkunftsgruppen sollten aufgrund ihrer höheren soziokulturellen Distanz zu Bildung und damit einer geringeren Anpassung an die Werte und Normen des Bildungssystems schlechtere Schulleistungen erzielen. Verschiedene Studien sagen den Studienerfolg über die Abiturnote voraus (Brandstätter und Farthofer 2002) bzw. weisen eine Korrelation mit den Studienleistungen nach (Trapmann 2007; Troche et al. 2014). Vergleichsweise schlechte Schulleistungen unterer Herkunftsgruppen lassen für diese Gruppe somit auch im Vergleich schlechte Studienleistungen erwarten, die wiederum einen Studienabbruch begünstigen. Untere Herkunftsgruppen nutzen zudem vergleichsweise häufig nicht-gymnasiale Zugangswege zur Hochschule (Schneider et al. 2017). Das hier vermittelte eher berufspraktische Wissen sowie Nachteile hinsichtlich der Kompetenzentwicklung lassen eine vergleichsweise gering ausgeprägte akademische Studienvorbereitung in dieser Gruppe erwarten, die sich in einer erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen ausdrückt.

Isleib (2019) kann zeigen, dass die HZB-Note sowie die subjektive Leistungseinschätzung im Studium einen Beitrag zur Erklärung von Herkunftsunterschieden im Studienabbruch leisten. Das unterschiedliche Leistungsniveau zwischen den Herkunftsgruppen wirkt sich demnach bis in die Studienphase aus und führt hier zu herkunftsbedingten Disparitäten. Auch die je nach sozialer Herkunft variierenden Wege zum Studium leisten einen Beitrag und münden in unterschiedliche Abbruchwahrscheinlichkeiten zwischen den Herkunftsgruppen. Statusniedrigere Gruppen weisen unter anderem deshalb eine erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit auf, weil sie oftmals andere schulische Zugangswege zum Studium nutzen, beispielsweise über nicht-gymnasiale Zugangswege an die Hochschule gelangen (ebenda). Bisherige Forschungsarbeiten finden widersprüchliche Effekte von vor dem Studium absolvierten Berufsausbildungen, deren Beitrag zur Erklärung von Herkunftsdimensionen im Studienabbruch somit nicht geklärt ist

Wahl des Studienfachs

Becker et al. (2010) konnten nachweisen, dass auch die Wahl des Studienfachs in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ausfällt. Insbesondere Kinder aus einer akademischen Familie wählen aufgrund der Vermeidung eines intergenerationalen Statusverlusts (Boudon 1974) solche Studienfächer, die mit einem hohen gesellschaftlichen Prestige und Status verbunden sind. Dies sind beispielsweise Medizin und Jura (Becker et al. 2010; Schneider et al. 2017), in denen vergleichsweise geringe Studienabbruchquoten vorliegen (Heublein et al. 2017). Gleichzeitig sind gerade die prestigeträchtigen Studienfächer häufig mit einem Numerus Clausus versehen, welcher unteren sozialen Gruppen aufgrund primärer Effekte den Zugang erschwert. Die Studienfachwahl unterer Herkunftsgruppen folgt dagegen eher der möglichen Minimierung der soziokulturellen Distanz zum Studium (Becker et al. 2010) sowie möglichst guten Erfolgsaussichten (Erikson und Jonsson 1996). Sie richtet sich deshalb eher auf Studienfächer, die mit vermeintlich geringen habituellen Unterschieden zum Elternhaus

und klaren Berufsbildern verbunden sind, wie etwa technische oder naturwissenschaftliche Fächer. Damit wählen untere Herkunftsgruppen eher Studienfächer, in denen aufgrund des Fehlens eines Numerus Clausus eine hohe Leistungsheterogenität bestehen sollte und in denen vergleichsweise hohe Studienabbruchquoten bestehen. Herkunftsbedingte Disparitäten im Studienabbruch lassen sich zum Teil darauf zurückführen, dass sich Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern häufiger für abbruchintensive Studiengänge entscheiden (Isleib 2019).

Studienprozess

Die Erwartungen zu herkunftsspezifischen Unterschieden im Studienprozess bzw. im Studienverhalten beruhen vor allem auf dem theoretischen Modell der sozialen und akademischen Integration nach Tinto (1975). Im Kern besagt dieses Modell, dass soziale Interaktionen an der Hochschule sowie die eigene Leistungsentwicklung im Studium über einen Studienabbruch bestimmen. Akademische Integration entwickelt sich aus der eigenen Leistungsentwicklung im Studium. Diese besteht aus einer extrinsischen (Notenentwicklung) und einer intrinsischen Dimension (subjektive intellektuelle Entwicklung). Beide Faktoren bestimmen das Ausmaß der Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel der erfolgreichen Beendigung des Studiums. Je größer diese Verpflichtung ausgeprägt ist, desto geringer ist die Abbruchneigung. Soziale Integration entsteht dabei über Interaktionen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Lehrenden. Mit dem Ausmaß sozialer Integration steigt die individuelle Anpassung an die Werte und Normen der Institution. Je besser dies gelingt, desto höher ist die individuelle Verpflichtung gegenüber der Institution Hochschule und desto geringer die Abbruchintention und damit der Abbruch.

Für beide Aspekte der Studienintegration sind herkunftsspezifische Unterschiede wahrscheinlich. Aufgrund schlechterer Schulleistungen und durch die im Rahmen der Zugangswege zum Studium erworbenen Fähigkeitsprofile unterer Herkunftsgruppen ist zu erwarten, dass sie auch im Studium im Mittel schlechtere Leistungen erzielen (Trapmann et al. 2007). Das objektiv geringere Leistungsniveau sollte mit einer verhalteneren subjektiven Leistungseinschätzung einhergehen (Schiefele et al. 2007). Insgesamt lässt sich daher eine vergleichsweise schlechte akademische Integration bei unteren Herkunftsgruppen erwarten. Herkunftsunterschiede im Studienabbruch sollten sich daher auch auf ein unterschiedliches Maß an akademischer Integration zwischen den Herkunftsgruppen zurückführen lassen. Bezüglich der sozialen Integration ist die herkunftsspezifische soziokulturelle Distanz zum Studium zu berücksichtigen.

Den Überlegungen von Bourdieu und Passeron (1977) folgend, kann argumentiert werden, dass aufgrund der höheren soziokulturellen Distanz unterer Herkunftsgruppen zum Studium notwendige Anpassungsleistungen an das akademische Umfeld erschwert werden. Zudem besteht in dieser Gruppe ein geringeres Maß an Vertrautheit mit akademischen Normen und

Werten (Thomas 2002). Weniger privilegierte Herkunftsgruppen sollten demnach ein geringeres Maß an sozialer Integration an der Hochschule aufweisen. Dies sollte einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen und zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede im Studienabbruch beitragen. Ein großer Anteil an der Herkunftsdifferenz beim Studienabbruch kann über Merkmale des Studienprozesses erklärt werden. Die Annahmen Tintos (1975) zu

und akademischer Integration sowie habituelle Ansätze (Bourdieu und Passeron 1977; Thomas 2002) legen dies nahe. Die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen lässt sich somit zum Teil auf eine im Vergleich höhere soziokulturelle Distanz zum Hochschulsystem in unteren Herkunftsgruppen und einer daraus folgenden schlechteren sozialen Integration in das Studium zurückführen.

Auch die Wahrnehmung von Studienanforderungen stellt ein entscheidendes Kriterium für einen Studienabbruch dar (Blüthmann et al. 2008). Hierbei kann argumentiert werden, dass über die Wahrnehmung von Studienanforderungen als zu bewältigende Herausforderungen im Rahmen eines Studiums die Studienmotivation und schließlich der Entschluss zum Studienabbruch beeinflusst werden. Die Überschätzung von Studienanforderungen wirkt sich dabei negativ auf die Studienmotivation aus und begünstigt so einen Studienabbruch. Zwischen den Herkunftsgruppen liegen jedoch unterschiedliche Wahrnehmungen von Studienanforderungen vor (Lörz 2012). Aufgrund der höheren soziokulturellen Distanz zu hochschulischer Bildung neigen untere Herkunftsgruppen dazu, die Anforderungen des Studiums zu überschätzen. Dies sollte die Abbruchwahrscheinlichkeit in dieser Gruppe erhöhen. Auch über die Wahrnehmung der Studienanforderungen als zu hoch lassen sich somit Herkunftsunterschiede im Studienabbruch erklären. Dies stützt die These, dass untere Herkunftsgruppen die Studienanforderungen tendenziell überschätzen und dies mit negativen Konsequenzen für die (weitere) Studienmotivation verbunden ist und somit einen Abbruch in dieser Gruppe befördert.

Studienexterne Faktoren

Ferner ist zu erwarten, dass sich auch Faktoren außerhalb der Hochschule auf den Studienabbruch der verschiedenen Herkunftsgruppen auswirken (Saraceni und Müller 2011). Diese stehen zwar nicht in direktem Zusammenhang mit dem Studium bzw. sind kein immanenter Bestandteil eines solchen, wirken sich jedoch auf das Abbruchverhalten aus, indem sie die für das Studium vorhandenen Ressourcen beeinflussen. So zeigen Stinebrickner und Stinebrickner (2008), dass Finanzierungsschwierigkeiten im Studium speziell bei Studierenden mit geringen Ressourcen einen Studienabbruch begünstigen. Finanzierungsengpässe sollten aufgrund der geringeren finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch das Elternhaus vor allem in der unteren Herkunftsgruppe bestehen und somit einen Teil der Herkunftsunterschiede im Abbruchverhalten erklären.

Hierbei leistet die Finanzierungssicherheit im Studium den größten Beitrag zur Erklärung von Herkunftsdifferenzen im Studienabbruch. Die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit unterer Herkunftsgruppen ist demnach auch auf die unsichere Studienfinanzierung in dieser Gruppe zurückzuführen.

Der Einfluss einer Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch wird in der Forschungsliteratur kontrovers diskutiert (Brandstätter und Farthofer 2003). Einerseits zeigen Isleib und Heublein (2017), dass das Vorliegen einer Erwerbstätigkeit die Abbruchwahrscheinlichkeit verringert. Andererseits argumentiert Choi (2017), dass bei Ausübung einer Erwerbstätigkeit zeitliche Ressourcen für das Studium verloren gehen und der Studienerfolg dadurch gefährdet ist. Blüthmann et al. (2011) finden wiederum lediglich über die Wahrnehmung der Studienbedingungen vermittelte Effekte von Erwerbstätigkeit auf den Studienabbruch. Erwerbsbedingte Belastungen wirken sich demnach negativ auf die Beurteilung der Studienbedingungen aus. Diese werden durch Studierende mit einer parallel zum Studium verlaufenden Erwerbstätigkeit kritischer beurteilt, was einen Studienabbruch begünstigen sollte. Die differenzierte Betrachtung zeigt zudem heterogene Effekte einer Erwerbstätigkeit, die vom Erwerbsumfang und der fachlichen Nähe zum Studium abhängen. Heublein et al. (2017) stellen fest, dass Studierende, die ihr Studium abbrechen, einen hohen Erwerbsumfang aufweisen und fachfern zum Studium beschäftigt sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Choi (2017).

Aufgrund der geringeren sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses sollten insbesondere untere Herkunftsgruppen einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit parallel zum Studium nachgehen. Aus Gründen der intergenerationalen Statusreproduktion sowie der Bedeutung von Zusatzqualifikationen ist weiterhin davon auszugehen, dass insbesondere privilegierte Herkunftsgruppen einer fachnahen Erwerbstätigkeit nachgehen, um sich somit Wettbewerbsvorteile auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. In unteren Herkunftsgruppen ist dies weniger relevant. Erwerbstätigkeiten sollten hier unabhängig von den Tätigkeitsinhalten eher auf die Sicherung der Studienfinanzierung ausgerichtet sein. Die beiden Arten der Erwerbstätigkeit sind jedoch mit unterschiedlichen Abbruchrisiken verbunden. Sofern fachliche Nähe zwischen Studium und Erwerbstätigkeit besteht, sollte sich dies positiv auf den Studienerfolg auswirken, da dann studienrelevante Fähigkeiten erworben werden. Da untere Herkunftsgruppen jedoch eher fachfern und zudem mit einem hohen Erwerbsumfang beschäftigt sind, sollte dies zur Erklärung unterschiedlicher Abbruchwahrscheinlichkeiten zwischen den Herkunftsgruppen beitragen. Tatsächlich kann dies empirisch bestätigt werden (Isleib 2019). Untere Herkunftsgruppen gehen häufiger einer zeitintensiven Beschäftigung parallel zum Studium nach, die zudem oftmals fachfern erfolgt. Somit entsteht ein doppelt nachteiliger Effekt, da zum einen zeitliche Ressourcen gebunden werden, die nicht für das eigentliche Studium genutzt werden können, und zum anderen mit der Erwerbstätigkeit keine

studienförderlichen Effekte verbunden sind (bspw. Wissensvertiefung oder Aufbau sozialer Netzwerke).

4. Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt lässt sich zeigen, dass vor dem Studium, in der Studienfachwahl, im Studienprozess sowie in studienexternen Bereichen Faktoren vorliegen, die sich für untere Herkunftsgruppen nachteilig auswirken und einen Studienabbruch begünstigen. Dies ist umso mehr von Bedeutung, da es sich beim Studienabbruch um eine späte Stufe im Bildungsverlauf handelt, an welcher Herkunftseffekte nicht unbedingt zu erwarten sind. Politisch ist dies von Bedeutung, da hier Fragen von Bildungsgerechtigkeit und Offenheit im Bildungssystem berührt werden, in welchem Leistung als alleiniges Kriterium über Bildungserfolge (im Sinne eines erfolgreichen Studienabschlusses) entscheiden sollte. Im Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen zum Studienabbruch sollte daher der Fokus auf institutionelle Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs gelegt werden. Ausgehend von Überlegungen zum institutionellen Habitus sollten diese sensitiv für statusniedrige Gruppen sein (Thonas 2002), so dass eine etwaige kulturelle Distanz zum hochschulischen Umfeld schnell überbrückt werden kann. Gleichwohl ist anzuerkennen, dass die Hochschulen hier bereits umfassende Maßnahmen ergriffen haben.

Insgesamt besteht in der Wahrnehmung von Studienabbruch noch immer eine recht defizitäre bzw. binäre Betrachtungsweise, die eine klare Trennlinie zwischen Erfolg und Misserfolg im Studium zieht. Zwar haben leistungsbegründete Studienabbrüche einen hohen Anteil an der Gesamtheit der Studienabbrüche. Überwiegend handelt es sich bei einem Studienabbruch jedoch um eine bewusst getroffene und freiwillige Bildungsentscheidung bzw. Umorientierung junger Menschen, die ihr erstes Studium häufig schon vor dem 20. Lebensjahr beginnen. Aus einer Forschungsperspektive heraus erscheint es fraglich, inwieweit alle unterschiedlichen Arten von Studienabbrüchen durch Informations- und Beratungsangebote zu verhindern sind, weil damit unterschlagen wird, dass es sich durchaus auch um freiwillige und bewusst getroffene Bildungsentscheidungen handeln könnte. Unter Umständen sind formale Misserfolge hilfreich, um hierdurch künftig fundierte Ausbildungsentscheidungen treffen zu können. Insofern lässt sich ein Studienabbruch nicht nur als Scheitern, sondern auch als Teil der individuellen Studien- oder Ausbildungsoptimierung verstehen. Eine einseitige Betrachtungsweise, die einen Studienabbruch lediglich in individuellen Defiziten begründet sieht, würde zu kurz greifen.

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde hochschulpolitisch zudem stark auf das Modell des lebenslangen Lernens fokussiert. Zu jedem Zeitpunkt des Lebenslaufes sollen verschiedene Bildungsoptionen realisiert werden können. Dies impliziert den Zugang zu akademischer wie beruflicher Bildung, unabhängig davon, ob es sich um reguläre Ausbildungsphasen oder Fort-

und Weiterbildungen handelt, und ebenso losgelöst von der Frage, ob diese Optionen im Rahmen eines „Spurwechsels“ erfolgen, also eine zuvor begonnene Ausbildungsphase eventuell nicht abgeschlossen wurde. Lebenslanges Lernen und lebenslange bildungsbezogene Orientierung, inklusive aller eventuellen formalen Misserfolge, sind demnach zwei Seiten der gleichen Medaille. Studienabbrecher*in ist man in dieser Perspektive nur auf Zeit, da eine Re-Orientierung hin zu akademischer Bildung zu jeder Zeit im Bildungsverlauf stattfinden kann.

Ein Studienabbruch stellt zwar einen Bruch in der Lebens- und Ausbildungsplanung dar und geht mit individuellen Kosten einher, allerdings ist dies zumeist nur von begrenzter Dauer und führt in der Regel nicht zu langfristigen Nachteilen. Zudem können trotz eines abgebrochenen Studiums gewisse Erträge aus der Studienphase erzielt werden. Dies umfasst nicht nur formelle Erträge, etwa in Form der Anrechnung von Studienzeiten oder -leistungen im Rahmen von später begonnenen Ausbildungsphasen und evtl. kürzeren Ausbildungsdauern. Neben fachlichen Aspekten können Studienabbrecher*innen auch von überfachlichen Studienerfahrungen in künftigen Bildungsphasen profitieren, etwa im Hinblick auf die Selbstorganisation in der Lebensgestaltung und die Loslösung vom Elternhaus.

[1] Beispielsweise die Themenhefte „Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention“ der *Empirischen Pädagogik* (2016, Jahrgang 30, Heft 3), „Studienabbruch“ der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2019, Jahrgang 22, Heft 5), „Studienabbruch und Studienerfolg“ der *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (2020, Jahrgang 4, Heft 1) sowie der Sammelband „*Studienerfolg und Studienabbruch*“ (2021, Springer VS) herausgegeben von Martin Neugebauer, Hans-Dieter Daniel und Andrä Wolter.

Literatur:



Becker, R. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:450–474.

Becker, R., S. Haunberger und F. Schubert. 2010. Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42:292–310.

Becker, R., und A. E. Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60:3–29.

Blüthmann, I., S. Lepa und F. Thiel. 2008. Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11:406–429.

Blüthmann, I., F. Thiel und C. Wolfgram. 2011. Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelnde Studienbedingungen? Die Hochschule 20:110–126.

Boudon, R. 1974. Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.

Bourdieu, P., und J.-C. Passeron. 1977. Reproduction in Education, Society and Culture. London & Beverly Hills: SAGE.

Brandstätter, H., und A. Farthofer. 2002. Studienerfolgsprognose – konfigurativ oder linear additiv? Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie 23:381–391.

Brandstätter, H., und A. Farthofer. 2003. Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 47:134–145.

Cabrera, L., J. Tomas Bethencourt, P. Alvarez Perez und M. Gonzalez Afonso. 2006. The problem of university dropout. RELIEVE 12:171–203.

Choi, Y. 2017. Student employment and persistence. Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. Research in Higher Education 59:88–107.

Dahm, G., C. Kamm, C. Kerst, A. Otto und A. Wolter. 2018. Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten, Hrsg. I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn und P. Pohlenz, 157-186. Wiesbaden: Springer VS.

Dahm, G., und C. Kerst. 2016. Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Hrsg. A. Wolter, U. Banscheraus und C. Kamm, 225-265. Münster: Waxmann.

Erikson, R., und J. Jonsson. 1996. Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Boulder: Westview Press.

Geißler, R. 2004. Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24:362–380.

Grunschel, C., und M. Dresel. 2020. Studienerfolg und Studienabbruch. Gruppenspezifische Untersuchungen ihrer Bedingungen – Einführung in das Themenheft. Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 4:5–12.

Hanushek, Eric A., und Ludger Wössmann. 2006. Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. The Economic Journal 116:63–76.

Heublein, U., J. Ebert, C. Hutzsch, S. Isleib, R. König, J. Richter und A. Woisch. 2017. Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung

der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule. Hannover: DZHW.

Heublein, U., J. Richter und R. Schmelzer. 2020. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 3/2020. Hannover: DZHW.

Hillmert, S., und M. Jacob. 2010. Selections and Social Selectivity on the Academic Track. A Life-course Analysis of Educational Attainment in Germany. Research in Social Stratification and Mobility 28:59–76.

Isleib, S. 2019. Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 307-337. Wiesbaden: Springer VS.

Isleib, S., und U. Heublein. 2017. Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. Empirische Pädagogik 30:513–530.

Isleib, S., und Andreas Woisch. 2018. Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde, Desiderate, Hrsg. P. Bornkessel, 29-58. Bielefeld: wbv.

Jaksztat, S. 2014. Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase? Zeitschrift für Soziologie 43:286–301.

Klein, D., L. Müller und S. Mishra. 2018. Soziale Ungleichheit beim Studienabbruch. Kurzdossier 06/2018. Kassel: INCHER Kassel.

Kultusministerkonferenz. 2021. Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf (Zugegriffen: 3. Juni 2025).

Lörz, M. 2012. Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In Soziologische Bildungsforschung, Bd. 52, Hrsg. R. Becker und H. Solga, 302-324. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lörz, M., H. Quast und J. Roloff. 2015. Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? Zeitschrift für Soziologie 44:137–155.

Lörz, M., H. Quast, J. Roloff und F. Trennt. 2019. Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen, Hrsg. M. Lörz und H. Quast, 53-93. Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, K., U. Trautwein, O. Lüdtke und J. Baumert. 2008. Educational Transitions and Differential Learning Environments. How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. Child Development Perspectives 2:99–106.

Müller, S., und T. Schneider. 2013. Educational pathways and dropout from higher education in Germany. Longitudinal and Life Course Studies 4:218–241.

- Neugebauer, M., H.-D. Daniel und A. Wolter, Hrsg. 2021. Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Neugebauer, M., U. Heublein und A. Daniel. 2019. Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22:1025–1046.
- Neugebauer, M., D. Reimer, S. Schindler und V. Stocké. 2013. Inequality in transitions to secondary school and tertiary education in Germany. In *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Hrsg. M. Jackson, 56-88. Stanford: University Press.
- Neugebauer, M., und S. Schindler. 2012. Early transitions and tertiary enrolment: the cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica* 55:19–36.
- Sarcletti, A., und S. Müller. 2011. Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1:235–248.
- Schiefele, U., L. Streblow und J. Brinkmann. 2007. Aussteigen oder Durchhalten? Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39:127–140.
- Schindler, S. 2014. Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, S. 2015. Soziale Ungleichheit im Bildungsweg: alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67:509–537.
- Schneider, H., B. Franke, A. Woisch und H. Spangenberg. 2017. Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hannover: DZHW.
- Stinebrickner, R., und T. Stinebrickner. 2008. The effect of credit constraints on the college dropout decision. A direct approach using a new panel study. *American Economic Review* 98:2163–2184.
- Thomas, L. 2002. Student retention in higher education. The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy* 17:423–442.
- Thomas, L., und E. Hovdhaugen. 2014. Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education* 49:457–470.
- Tieben, N. 2016. LEAD-Expertise – Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung; Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Tinto, V. 1975. Dropout from Higher Education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45:89–125.

Trapmann, S., B. Hell, S. Weigand und H. Schuler. 2007. Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 21:11–27.

Troche, S., M. Mosimann und T. Rammsayer. 2014. Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen. Beiträge zur Hochschulforschung 36:30–45.

Vossensteyn, H., B. Stensaker, A. Kottmann, E. Hovdhaugen, B. Jongbloed, S. Wollscheid, F. Kaiser und L. Cremonini. 2015. Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Zusammenfassung: Europäische Union.

Watermann, R., und K. Maaz. 2010. Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Eine Überprüfung der Theorie geplanten Verhaltens. In Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung, Hrsg. W. Bos, E. Klieme und O. Köller, 311-329. Münster: Waxmann.

AUTOR



Dr. Sören Isleib

geb. 1984 in Gotha. Studium der Soziologie in Leipzig. Von 2010 bis 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover, vor allem im Bereich Studienabbruchforschung. 2023 Promotion zum Dr. rer. soc. an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit der Arbeit „Allgemeine und herkunftsbedingte Erklärung des Studienabbruchs sowie der anschließenden Neuorientierung“ (Erstgutachter Prof. Dr. Philipp Pohlenz). 2023 bis 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung der Region Hannover. Seit 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Stadtentwicklung der Landeshauptstadt Hannover und dort verantwortlich für städtische Befragungen.

[Alle Beiträge ansehen](#)

