

Studienerfolg und Studienabbruch: Gruppenspezifische Untersuchungen ihrer Bedingungen – Einführung in das Themenheft

Carola Grunschel, Markus Dresel

Zusammenfassung: Der Aufsatz gibt eine Einführung in das Themenheft zu Studienerfolg und Studienabbruch in der *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (ZeHf). Darin sind vier Beiträge enthalten, die im Rahmen von Forschungsprojekten der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ aus psychologischer, soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive entstanden sind.

Schlüsselwörter: Studienerfolg, Studienabbruch, Themenheft

Group-specific preconditions of study success and dropout – An introduction to the special issue

Abstract: This is an introduction to the special issue on study success and dropout, published in *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* (ZeHf). It comprises four papers from research projects belonging to the funding line on “study success and dropout” installed by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), and combines psychological, sociological, educational, and didactical perspectives.

Keywords: study success, dropout, special issue

Die Aufnahme eines Studiums ist in Deutschland so beliebt wie nie zuvor. Mit ca. 2,9 Millionen Studierenden liegt die Anzahl der Studierenden in Deutschland im Wintersemester 2019/2020 um ca. 800.000 höher als noch 10 Jahre zuvor (Wintersemester 2009/2010: ca. 2,1 Millionen Studierende; Statistisches Bundesamt, 2020). Diese Expansion der Studierendenzahl in der letzten Dekade erreichte dabei eine Dynamik, die aufgrund ihrer Größenordnung durchaus Erinnerungen an die sogenannte „Bildungsexpansion“ in den 1970er-Jahren hervorruft. In Westdeutschland stieg die Studierendenzahl von 1970 bis 1980 von ca. 400.000 auf ca. eine Million Studierende (Bode, 2016). Damals fiel die Expansion der Studierendenzahlen zwar prozentual noch stärker aus als in der letzten Dekade, jedoch bei geringeren absoluten Zuwächsen der Studierendenzahlen.

Der Abschluss des Studiums gilt als zentrales Kriterium von Studienerfolg. Wie die Zahl der Studierenden stieg auch in den letzten Jahren die Zahl der Absolvent*innen (etwa

von ca. 204.000 Absolvent*innen im Jahr 2000 auf 487.000 Absolvent*innen im Jahr 2018; Statistisches Bundesamt, 2019). Studienerfolg kann darüber hinaus auch an weiteren Indikatoren festgemacht werden (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; York, Gibson & Rankin, 2015). Im Rahmen des Studiums zählen als Indikatoren für den Studienerfolg neben dem Erwerb des Studienabschlusses unter anderem die erbrachten Leistungen und die Zuwächse in den Kompetenzen der Studierenden. Post-universitäre Variablen wie beispielsweise die Employability oder berufliche Erfolge von Studierenden können im weiteren Sinne als Indikatoren für den Studienerfolg betrachtet werden. Die Studienzufriedenheit und der Verbleib im Studium werden zudem als wichtige Voraussetzungen für den Studienerfolg betrachtet (York et al., 2015).

Als negatives Pendant zum Studienerfolg gilt der Studienabbruch. Mit dem Studienabbruch im engeren Sinne ist der vollständige Austritt aus dem tertiären Bildungssystem ohne Abschluss gemeint (Heublein & Schmelzer, 2018). Davon abzugrenzen sind der Studienfachwechsel oder der Hochschulwechsel. Internationale (z.B. Ulriksen, Madsen & Holmegaard, 2010) und nationale (z.B. Heublein & Schmelzer, 2018) Studien belegen, dass im Mittel etwa ein Drittel aller Studierenden ihr Studium abbricht. In Deutschland kommt es in den MINT-Fächern zu besonders hohen Studienabbruchquoten (z.B. Mathematik/Naturwissenschaften: 41%, Ingenieurwissenschaften: 35%; Heublein & Schmelzer, 2018). Auch in bestimmten Gruppen von Studierenden (z.B. Studierende aus nicht-akademischen Familien oder Bildungsausländer*innen) werden höhere Studienabbruchquoten registriert (Heublein & Schmelzer, 2018; Lörz, 2019). Für einige Studierende kann der Studienabbruch auf individueller Ebene durchaus eine „gewinnbringende Phase der Neuorientierung“ darstellen (Neugebauer, Heublein & Hannover, 2019, S. 1019). Jedoch wird er vielfach als tiefgreifender akademischer Misserfolg erlebt, der zunächst mit hohen individuellen – d.h. psychischen, sozialen oder ökonomischen – Kosten verbunden ist (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Sarceletti & Müller, 2011). Gleichzeitig entstehen Kosten für die Hochschulen, Wirtschaft und Gesellschaft: Neben ressourcenbezogenen „Fehlinvestitionen“ in Studierende, die ihr Studium nicht erfolgreich zum Abschluss bringen, kann sich Studienabbruch auch im Rahmen der Mittelzuweisung und -verteilung an Hochschulen bemerkbar machen, wenn die Zahl der Absolvent*innen als Kriterium bei der leistungsorientierten Mittelvergabe genutzt wird. In der Wirtschaft kann in Anbetracht der eigentlich anvisierten Zahl an Absolvent*innen dem Fachkräftemangel nicht zufriedenstellend begegnet werden. Gesellschaftlich kann der Studienabbruch niedrigere Steuereinnahmen nach sich ziehen, die wiederum unter anderem für Bildungszwecke genutzt werden könnten.

Obschon internationale Hochschulforschung mindestens seit den 1970er-Jahren betrieben wird, sind die Sicherstellung des Studienerfolgs und die Senkung von Studienabbruch in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Hochschul- und Bildungsforschung in Deutschland gerückt (Neugebauer, Heublein & Hannover, 2019). Dabei spielte auch die Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine wichtige Rolle, die im Jahr 2016 ins Leben gerufen wurde und unter anderem Forschungsaktivitäten zu den Ursachen von Studienabbruch intensivierte. Dabei gelten sowohl Studienerfolg als auch Studienabbruch als multifaktoriell bedingt (z.B. Heublein, 2014). Aufbauend auf den mittlerweile recht umfangreichen Forschungsaktivitäten zu den Bedingungsfaktoren von Studienerfolg konnten hierzu auch bereits (meta-)meta-

analytische Befunde vorgelegt werden (z.B. Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al., 2004; Schneider & Preckel, 2017). Dagegen waren Modelle und Theorien zum Studienabbruch (z.B. Bean & Metzner, 1985; Spady, 1971; Tinto, 1975) lange Zeit wenig empirisch fundiert (Duque, 2014), so dass im Vergleich zum Studienerfolg noch deutlich weniger empirische Befunde zu den Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch vorliegen. In Deutschland haben verschiedene Forscher*innen über viele Jahre für die stetige empirische Erforschung des Studienabbruchs gesorgt (z.B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Fellenberg & Hannover, 2006; Heublein & Wolter, 2011; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007), anschließend an frühe längsschnittliche Forschungen zur Prognose von Studienerfolg und Studienabbruch (z.B. Giesen, Gold, Hummer & Jansen, 1986; Gold, 1988, 1999).

In der aktuellen Forschung zum Studienabbruch liegt ein besonderes Augenmerk auf Prognosemodellen, der Analyse von Bedingungsfaktoren oder auch den Auswirkungen von Studienabbruch unter Verwendung von Primär- und Sekundärdaten (Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019; Neugebauer, Heublein & Hannover, 2019). Insbesondere bei der Erforschung der Bedingungsfaktoren wird oftmals nicht der Studienabbruch, sondern die vergleichsweise leicht zu erfassende Studienabbruchintention als Kriteriumsvariable erforscht (Bean, 1982; Dewberry & Jackson, 2018; Fleischer et al., 2019; Mashburn, 2000). Dies basiert auf dem gut belegten Umstand, dass dem späteren tatsächlichen Studienabbruch Studienabbruchintentionen in unterschiedlicher Ausprägung vorausgehen (z.B. Gedanken an einen Rückzug aus dem Studium; Mashburn, 2000). Der Studienabbruch geschieht folglich nicht plötzlich. Bis zu einem endgültigen Studienabbruch vergehen meist mehrere Semester (Heublein et al., 2017), wobei der überwiegende Anteil der Studienabbrüche (49%) in den ersten drei Semestern geschieht und im zweiten Semester insgesamt am häufigsten erfolgt (32%; Heublein et al., 2017). Aber auch im vierten Semester (20%) und sechsten Semester oder später (27%) sind Studienabbrüche keine Seltenheit. Die Gründe für den Studienabbruch können dabei je nach Zeitpunkt des Abbruchs im Verlauf des Studiums unterschiedlich ausfallen (Heublein et al., 2017). Motivations- und Leistungsprobleme oder andere praktische bzw. berufliche Tätigkeiten werden stärker von Studierenden in den unteren Semestern angeführt, während die persönliche, familiäre oder finanzielle Situation verstärkt von Studierenden in höheren Semestern als Gründe für den Studienabbruch angegeben werden.

Das vorliegende Themenheft bündelt vier Beiträge, die im Rahmen von Forschungsprojekten der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ aus psychologischer, soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive entstanden sind. Im Wesentlichen verfolgen die Beiträge das Ziel, die Bedeutsamkeit bestimmter Bedingungsfaktoren für Studienerfolg und insbesondere Studienabbruch näher zu klären, die in theoretischen Modellen postuliert werden (z.B. Heublein, 2014). Dabei werden einerseits Aspekte der Bildungssozialisation (z.B. fachliche Studienvoraussetzungen) und Herkunft (z.B. ethnisch, sozial) als wichtige sozio-demographische Variablen auf Seiten der Studierenden untersucht. Andererseits werden die Studienmotivation (z.B. Studienwahlmotivation, akademische Fähigkeitsüberzeugungen), das Studienverhalten (z.B. Lernstrategien) und die Studienleistungen (z.B. in Form von Noten) als zentrale Variablen während des aktuellen Studiums erforscht. Im Fokus der Beiträge stehen jeweils bestimmte Gruppen von Studierenden (z.B. Bildungsaus-

länder*innen oder Studierende bestimmter abbruchgefährdeter Studienfächer). Den Studien liegen aufwändige, längsschnittliche Designs zugrunde. Es werden sowohl Primär- als auch Sekundärdaten (NEPS) mit komplexen statistischen Verfahren analysiert.

Klein und Müller untersuchen primäre und sekundäre Disparitäten im Studienabbruch in Zusammenhang mit der sozialen und ethnischen Herkunft sowie dem Geschlecht von Studierenden. Hierzu analysieren sie anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) subgruppenspezifische Studienabbruchrisiken und prüfen, inwiefern sich diese durch Unterschiede in Schulabschluss- und Studienleistungen erklären lassen. Ihre Ergebnisse zeigen zunächst, dass Studierende mit nicht-akademischem Bildungshintergrund sowie Studierende mit Migrationshintergrund systematisch schlechtere Leistungen im Studium und vorausgehend auch bereits in der Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur) aufweisen und allein dadurch über ein entsprechend erhöhtes Studienabbruchrisiko verfügen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die höheren Abbruchquoten der genannten Studierendengruppen jedoch nur teilweise auf diese Leistungsunterschiede zurückzuführen sind und sie darüber hinaus einem systematischen herkunftsassoziierten Studienabbruchrisiko ausgesetzt sind, das unabhängig von ihren Leistungen besteht. Die Befunde von Klein und Müller belegen damit sowohl primäre (leistungsbasierte) als auch sekundäre (entscheidungsbedingte) Disparitäten zwischen Studierendengruppen verschiedener sozialer und ethnischer Herkunft. Dies impliziert einen Bedarf an spezifischen Präventionsmaßnahmen für diese Studierenden, die über eine Reduktion von Leistungsunterschieden hinausgehen und bereits vor dem Studium ansetzen.

Im Zentrum des Beitrags von *Yildirim, Zimmermann und Jonkmann* stehen Bildungsausländer*innen, eine stark wachsende Gruppe Studierender, die mit besonderen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert sind. Insbesondere sprachliche Schwierigkeiten sowie kulturbedingte Unterschiede in der Beteiligung an Lehrveranstaltungen können zu einer erhöhten Notwendigkeit führen, Studieninhalte im Selbststudium zu erarbeiten. Ausgehend von dieser Prämisse fokussieren die Autor*innen die Selbstregulation des Lern- und Studierverhaltens. Sie untersuchen den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lernstrategien von Bildungsausländer*innen und deren Relevanz für Studienzufriedenheit und Abbruchintention. Obwohl das erhöhte Abbruchrisiko von Bildungsausländer*innen gut dokumentiert ist, liegt nur wenig gesichertes Wissen zu den Gründen dafür vor. Zu deren Klärung tragen die Autor*innen Evidenz bei, die sie anhand einer prospektiven Längsschnittstudie mit einer großen Stichprobe gewinnen konnten. Sie identifizieren latente Lernstrategieprofile und sagen damit Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen vorher (auch unter Kontrolle der Stabilität dieser beiden Indikatoren). Damit können sie zeigen, dass bei Bildungsausländer*innen interindividuelle Unterschiede im Umfang und der Art des Lernstrategieeinsatzes prospektiv mit der Studienzufriedenheit und der Abbruchintention am Ende des ersten Studienjahres im Zusammenhang stehen. Die Befunde stehen im Einklang mit theoretischen Modellen des selbstregulierten Lernens im Allgemeinen und legen nahe, dass zur Sicherstellung des Studienerfolgs internationaler Studierender in Deutschland auch Maßnahmen zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens nötig sind.

*Fischer und Kolleg*innen* adressieren unter Bezugnahme auf das Modell von Heublein et al. (2017) die in MINT-Studiengängen erhöhten Studienabbruchquoten und analysieren im Längsschnitt die Rolle, die fachliches Wissen und Studienzufriedenheit dabei spielt. Sie

nutzen an einer umfassenden Stichprobe gewonnene Daten von Studierenden, die an einer Universität oder einer Hochschule für angewandte Wissenschaften einen Chemie- oder Maschinenbau-Studiengang absolvierten. Als Vergleichsbasis werden Angaben von Studierenden aus sozialwissenschaftlichen Studiengängen herangezogen. Die Ergebnisse sind angesichts der genutzten standardisierten, standortübergreifend validierten Fachwissenstests besonders aussagekräftig. Die Autor*innen können mit ihren Analysen Effekte des fachlichen Vorwissens am Beginn des Studiums und des fachlichen Wissens in der Mitte des zweiten Semesters auf die Ausprägung und auch die Entwicklung von Studienabbruchintentionen nachweisen. Dabei zeigen sich zum Teil bemerkenswerte Unterschiede in der Bedeutung der Prädiktoren zwischen den einbezogenen Studiengängen (insbesondere eine variierende Bedeutung des Fachwissens), die eine fachspezifische Betrachtung bei der Erforschung von Studienabbruch nahelegt.

Im Beitrag von *Kegel und Kolleg*innen* liegt das Hauptaugenmerk auf der Bedeutung der Studienmotivation für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs sowie für den Studienabbruch. Auf der Basis eines multidimensionalen Verständnisses von Studienmotivation werden motivationale Variablen in verschiedenen Phasen des Studiums mit Bezug zu Wert- und Erwartungsaspekten der Motivation untersucht (intrinsische und selbstbestimmte-extrinsische Studienwahlmotivation, akademisches Selbstkonzept, akademische Selbstwirksamkeit). Anhand eines umfangreichen Datensatzes mit Studierenden verschiedener Studienfächer – teils mit hohen Abbruchquoten – werden latente Profilanalysen durchgeführt, die zur Identifizierung quantitativ und qualitativ unterschiedlicher Motivationsprofile führen, welche in je spezifischer Weise mit Anstrengung, Prokrastination, Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen der Studierenden assoziiert sind. Die Befunde tragen dazu bei, die Rolle motivationaler Faktoren für Studierverhalten, Studienzufriedenheit und Studienabbruch besser zu verstehen. Sie implizieren auch, dass bestimmte Gruppen von Studierenden von Maßnahmen zur Förderung der Studienmotivation profitieren würden, um letztlich Studienerfolg zu fördern und Studienabbruch zu verringern.

Die im vorliegenden Themenheft gebündelten Studien decken zentrale Bedingungen für Studienerfolg und Studienabbruch in verschiedenen Gruppen von Studierenden auf. Sie bestätigen dabei allgemeine theoretische Annahmen zu Studienerfolg und Studienabbruch (z.B. Heublein et al., 2017), zeigen aber auch Dynamiken in ihren Bedingungen auf, die nur oder besonders für bestimmte Gruppen von Studierenden (z.B. in Abhängigkeit vom Studienfach) gelten. Die Studien waren allesamt methodisch aufwändig angelegt. Dies war notwendig, um die differenzierten theoretischen Annahmen zu prüfen. Obwohl alle Beiträge auf längsschnittlichen Studien basieren, ist eine recht große methodische Vielfalt zur Adressierung der je spezifischen Fragestellungen zu bemerken. Ein solcher methodischer Aufwand und die damit einhergehende Komplexität von Datensätzen dürfte auch in Zukunft von hoher Bedeutung sein, um die multifaktorielle Bedingtheit von Studienerfolg und Studienabbruch – insbesondere auch in bestimmten Gruppen von Studierenden – zu untersuchen. Dadurch kann vor allem das nach wie vor lückenhafte Wissen zu den Bedingungen von Studienabbruch kontinuierlich erweitert werden (vgl. Isleib, Woisch & Heublein, 2019). Die Zusammenführung der Blickwinkel und Erkenntnisse verschiedener Fachdisziplinen, wie in diesem Themenheft geschehen, erscheint dabei auch zukünftig sinnvoll und

nötig, beispielsweise zur Aufklärung des Zusammenspiels kontextueller und individueller Bedingungsfaktoren von Studierenerfolg und Studienabbruch.

In der Hochschulpraxis können die vorgelegten Erkenntnisse die Neu- und Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Förderung von Studierenerfolg und Reduktion von Studienabbruch inspirieren. Dabei bietet es sich an, bereits an den Studienabbruchintentionen von Studierenden anzusetzen, die als frühe Warnsignale für Studienabbruch genutzt werden können (z.B. Brandstätter et al., 2006). Angebote zur Beratung, Prävention und Intervention im Kontext von Studierenerfolg und Studienabbruch sollten selbstverständlich auf der Basis gesicherter Forschungsbefunde theoriegeleitet und evidenzbasiert entwickelt werden. Dabei sollten auf der Basis der Erkenntnisse dieses Themenheftes bestimmte Gruppen von Studierenden besonders in den Blick genommen (z.B. Bildungsausländer*innen) und spezifische Anforderungen der Studienfächer in der Konzeption der Maßnahmen berücksichtigt werden, um Studierende adressatenorientiert und passgenau zu erreichen (Falk, Marschall & Vrdoljak, 2018; Neugebauer, Heublein & Daniel, 2019). Schließlich darf nicht die notwendige umfassende Überprüfung der Wirksamkeit dieser Angebote übersehen werden, die unter Anlegung strenger methodischer Standards – insbesondere mittels randomisierter Kontrollgruppendesigns – erfolgen sollte, ehe sie in der Hochschulpraxis breite Anwendung finden.

Das vorliegende Themenheft leistet, so hoffen wir, einerseits einen Beitrag zum Verständnis gruppenspezifischer Bedingungen von Studierenerfolg und Studienabbruch. Andererseits bietet es Impulse für die in Zukunft noch zu intensivierenden Forschungsbemühungen zur evidenzbasierten (Weiter-)Entwicklung und Wirksamkeitsprüfung zielgruppenspezifischer Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Kontext von Studierenerfolg und Studienabbruch.

Literatur

- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320. <https://doi.org/10.1007/BF00977899>
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0038-y>
- Bode, C. (2016). Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul- und Forschungssystem. Onlinepublikation: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Dewberry, C. & Jackson, D. J. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>

- Falk, S., Marschall, M. & Vrdoljak, T. (2018). *Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice*. IHF Kompakt März 2018.
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381–399.
- Fleischer, J., Leutner, D., Brand, M., Fischer, H., Lang, M., Schmiemann, P. & Sumfleth, E. (2019). Vorhersage des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1077–1097. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00909-w>
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs: Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen*. Frankfurt a. M.: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gold, A. (1999). Studienabbruch und Studienerfolg: Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 51–61). Neuwied: Luchterhand.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: DZHW.
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016* (DZHW-Projektbericht). Hannover: DZHW.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Isleib, S., Woisch, A. & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1047–1076. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00908-x>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Lörz, M. (2019). Intersektionalität im Hochschulbereich: In welchen Bildungsphasen bestehen soziale Ungleichheiten nach Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft – und inwieweit zeigen sich Interaktionseffekte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 101–124. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00885-1>
- Mashburn, A. J. (2000). A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 173–190. <https://doi.org/10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Hannover, B. (2019). Editorial „Studienabbruch“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1019–1023. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00918-9>

- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0020-2>
- Schiefele, U., Streblo, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–662. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen: 1980-2018* (Fachserie 11, Reihe 4.3.1).
- Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2019/2020* (Fachserie 11, Reihe 4.1).
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), 209–244. <https://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>
- York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5). <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>

Kontakt:

Prof. Dr. Carola Grunschel
Institut für Psychologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Fliednerstr. 21
48149 Münster
E-Mail: carola.grunschel@uni-muenster.de

Prof. Dr. Markus Dresel
Lehrstuhl für Psychologie
Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
E-Mail: markus.dresel@phil.uni-augsburg.de