

Grundlagen der Analyse von Studienabbrüchen: Erfassung, Bewertung und Maßnahmen

Frank Ziegele

1 Einführung: Defizite in der aktuellen Diskussion

Die öffentliche Diskussion über das Phänomen Studienabbruch in Deutschland ist von erheblicher Konfusion gekennzeichnet. Dies äußert sich insbesondere in den folgenden Bereichen:

(1) Die quantitative Erfassung des Phänomens Studienabbruch (i.d.R. in Form von Studienabbruchquoten) ist unklar und wird in verschiedenen Untersuchungen sehr unterschiedlich gehandhabt. Dies erschwert insbesondere internationale Vergleiche von Abbruchquoten (vgl. *Bielefeld 1994, S. 289ff.*). Beispielsweise kann man die Nennergröße einer Abbruchquote völlig unterschiedlich operationalisieren, je nachdem auf welche Grundgesamtheit der Studienabbruch bezogen wird. Auch ist häufig nicht eindeutig geklärt, ob unter Studienabbrechern nur diejenigen verstanden werden, die das Hochschulsystem endgültig verlassen, oder auch diejenigen einbezogen werden, die nur die Hochschule oder den Hochschultyp wechseln.

(2) Ebenso verwirrend ist die sehr heterogene normative Beurteilung des Phänomens Studienabbruch. Während einige Studien Nachteile des Studienabbruchs in Form erheblicher volkswirtschaftlicher Schäden konstatieren (vgl. *Yorke 1997*), werden in anderen Untersuchungen Studienabbrüche als ein unvermeidbarer und notwendiger Selektionsprozeß betrachtet bzw. wird eine Abbrecherquote von ca. 30 % zwar als hoch, aber als "nicht negativ für die Hochschulen zu werten" bezeichnet.

(3) Schließlich gibt es zwar eine erhebliche Zahl an empirischen Studien zu den Ursachen des Studienabbruchs (vgl. vor allem *Arbeiten der HIS GmbH*), aber noch wenige direkte Verknüpfungen der Ergebnisse solcher Studien mit konkreten Maßnahmen. Maßnahmen zur Verringerung des Studienabbruchs werden zwar vereinzelt erprobt, es existiert aber kein Überblick und keine strukturierte Aufarbeitung der Wirkungsweisen.

Mit unterschiedlichen Untersuchungen und Überlegungen zum Studienabbruch hat sich das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) das Ziel gesetzt, die Debatte über Studienabbrüche durch Grundlagenarbeit zu versachlichen.

Bezogen auf die drei genannten Problembereiche resultieren somit folgende Zielsetzungen dieser Bemühungen:

- Es soll die Diskussion in Richtung auf eine Typisierung unterschiedlicher Drop-Out- bzw. Studienabbruch-Quoten angestoßen werden. Eine gemeinsame Verständigung darüber, welcher Typen von Quoten es gibt und welcher Typ von Maßzahl für welchen Zweck geeignet ist, bietet die Grundlage für sachliche Debatten. Ziel ist es, einen Überblick über die gegenwärtig verwendeten Meßgrößen zu geben, diese nach logischen Kriterien zu strukturieren und ihre jeweilige Aussagekraft und Eignung für bestimmte Zwecke zu beschreiben.

- Es soll gezeigt werden, welche Defizite bei wertenden Aussagen über Studienabbruch in der aktuellen und theoretischen Diskussion vorliegen. Anstelle unklarer Bewertungsmaßstäbe wird die Kosten-Nutzen-Analyse als rationales Konzept zur Beurteilung von Studienabbrüchen vorgeschlagen.

- Ein weiteres Ziel ist das Sammeln, Beschreiben und Erproben geeigneter Maßnahmen zur Verringerung der Zahl von Studienabbrüchen sowie die Verknüpfung von Analysen zu Abbruchursachen mit einer konsequenten Maßnahmenorientierung.

Die aus den Analysen des Centrums für Hochschulentwicklung hervorgegangenen Überlegungen und Vorgehensweisen zu diesen drei Bereichen werden im folgenden dargestellt. Dabei wird sich insbesondere im Zusammenhang mit dem zuletzt genannten Bereich der Maßnahmenorientierung zeigen, daß die Überlegungen zum Teil noch ganz am Anfang stehen.

2 Die Typisierung von Drop-Out-Quoten

2.1 Grundlagen und Ziele der Typisierung

Drop-Out- oder Studienabbruchquoten sind wichtige Meßinstrumente als Grundlage für hochschulpolitische Debatten. Auf Basis solcher Quoten wird die öffentliche Diskussion geführt, ob die Zahl der Studienabbrüche zu hoch ist oder nicht, werden internationale Vergleiche angestellt und werden Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Hochschulen in Lehre und Ausbildung abgeleitet. Bei diesen Quoten wird ein Maß für die Menge an Studienabbrechern in Relation zu einer Grundgesamtheit gesetzt. Es läßt sich also die Frage beantworten: Welcher %satz an Personen aus einer bestimmten Gruppe bringt das Studium nicht zu einem Abschluß? Die Ansätze zur Operationalisierung dieser Fragestellung sind allerdings in dreierlei Hinsicht sehr unterschiedlich:

- Was wird unter "nicht zu einem Abschluß bringen" verstanden?
- Wie ermittelt man die Menge an Abbrechern?

- Welches ist die relevante Grundgesamtheit?

Die folgende Typisierung unterschiedlicher Meßkonzepte bezieht sich auf die Operationalisierung unter den drei genannten Perspektiven. Selbstverständlich haben die unterschiedlichen Operationalisierungen Einfluß auf das Meßergebnis; je nachdem, welche Art von Quote verwendet wird, resultieren andere %sätze.

2.2 Typisierung der Meßkonzepte

1. Unterschiedliche Vorstellungen über die Tatsache, ein Studium “nicht zu einem Abschluß zu bringen”: Je nachdem, wie man die Tatsache, daß Studienabbrecher keinen Abschluß erzielen, interpretiert, ergeben sich unterschiedliche Meßansätze. Wesentlich ist dabei die Frage, ob man diesen Aspekt aus institutioneller oder sektoraler Sicht betrachtet. Eine einzelne Hochschule wird alle Studierenden einbeziehen, welche diese Hochschule ohne Examen verlassen. Im Hinblick auf den gesamten Hochschulsektor sind jedoch nur diejenigen als Abbrecher relevant, die das Hochschulsystem endgültig ohne Examen verlassen.

Daher soll folgende begriffliche Unterscheidung getroffen werden: Drop-Out-Quote wird als genereller Überbegriff verwendet. Dabei sind drei Typen unterscheiden:

- Studienabbruchquote: Erfasst werden nur diejenigen, die das Hochschulsystem endgültig verlassen;
- Hochschul-Drop-Out-Quote: Erfasst werden diejenigen, die das Hochschulsystem endgültig verlassen, und die Hochschulwechsler;
- fachbezogene Drop-Out-Quote: Erfasst werden diejenigen, die das Hochschulsystem endgültig verlassen, sowie die Hochschul- und die Fachwechsler.

Zum Verständnis aller weiteren Typisierungen muß betont werden: Eine konkrete Drop-Out-Quote ergibt sich als Kombination aus der genannten und allen folgenden Typisierungsdimensionen. Die bisherige Typisierung alleine reicht noch nicht aus, um eine konkrete Quote umfassend zu beschreiben; dazu muß man insbesondere noch ergänzend betrachten, wie Zähler- und Nennergrößen operationalisiert sind. Bei den folgenden Typisierungen wird daher der Sammelbegriff “Drop-Out-Quote” verwendet, er könnte jedoch ebenso durch einen der drei genannten speziellen Typen von Quoten ersetzt werden.

2. Unterschiedliche Operationalisierungen der Zählergröße: Je nachdem, mit welcher Methode die Drop-Out-Menge im Zähler der Quote erfaßt wird, lassen sich Drop-Out-Quoten durch folgende zwei Begriffspaare charakterisieren:

- Statistische vs. befragungsbasierte Drop-Out-Quoten: Man kann Drop-Outs einerseits über eine sekundäranalytische Auswertung von vorliegendem

Datenmaterial ermitteln, beispielsweise aus der amtlichen Hochschulstatistik (eine solche Methode ist exemplarisch in 3.2. dargestellt). Oder man ermittelt andererseits Drop-Outs aus Befragungen von Hochschulabgängern (eine Methode, die den HIS-Untersuchungen zum Studienabbruch zugrundeliegt).

- Effektive vs. manifestierte Drop-Out-Quoten: Hierbei geht es um die Frage, ob die sogenannten "verdeckten" oder "versteckten" Drop-Outs im Zähler der Quote einbezogen werden. Nimmt man die manifestierten Drop-Outs, so werden die Drop-Outs als diejenigen erfaßt, die sich in der betrachteten Periode exmatrikuliert haben und keinen Abschluß haben (und im Falle der Studienabbrecher an keiner anderen Hochschule wieder in das Hochschulsystem eintreten). Betrachtet man die effektiven Drop-Outs, so sind dies all diejenigen, die in der jeweiligen Periode die Drop-Out-Entscheidung (d.h. die Entscheidung, die Hochschule ohne Abschluß zu verlassen) gefaßt haben. Dies muß nicht zwingend mit dem formalen Akt der Exmatrikulation verbunden sein; die beiden Typen können sich daher quantitativ erheblich unterscheiden. Es ist offensichtlich, daß die Erhebung des Zeitpunkts der effektiven Drop-Out-Entscheidung mit Praktikabilitätsproblemen verbunden ist. Dennoch ist es - wie sich in 3.1. noch zeigen wird - wichtig, sich den Unterschied zwischen formaler Exmatrikulation und faktischer Abbruchentscheidung zu vergegenwärtigen, um bestimmte normative Beurteilungen von Studienabbrüchen richtig bewerten zu können (u.a. im Hinblick auf die Zeit, die ein Abbrecher benötigt, um eine Anstellung zu finden).

3. Unterschiedliche Operationalisierungen der Nennergröße: Für die Wahl der Grundgesamtheit kommen zwei grundsätzliche Möglichkeiten in Frage, die sich durch den zeitlichen Bezug der Nennergröße unterscheiden:

- Kohortenbezogene Drop-Out-Quoten: Im Rahmen eines verlaufsanalytischen Ansatzes wird als Nennergröße eine Maßzahl für die ursprüngliche Grundgesamtheit verwendet, d.h. die Zahl der Studienanfänger, aus denen ein Teil Examen macht und ein Teil ohne Examen abgeht. Betrachtet wird somit eine bestimmte Anfangspopulation und deren Verbleib im Zeitablauf.

Je nach Berechnungsverfahren sind im Rahmen des Kohortenansatzes zwei Unterfälle zu unterscheiden: Bei einer "echten" Kohortenanalyse wird eine tatsächliche Anfangspopulation erfaßt und beispielsweise durch Befragungen in regelmäßigen Zeitabständen über eine bestimmte Zeitdauer hinweg auf Studienabbruch oder Verbleib im Hochschulsystem untersucht. Daraus lassen sich Aussagen gewinnen wie "nach 10 Semestern haben X % der Studienanfänger des Wintersemesters Y abgebrochen". Echte Verlaufsanalysen existierten in der amtlichen deutschen Statistik bis Anfang der 80er-Jahre, wurden dann aber eingestellt. Alternativ kann ein Schätzverfahren zur Quotenbildung gewählt werden: Die Drop-Outs der Periode t werden zu den Studienanfängern der Periode t minus X Semester in Beziehung gesetzt. Dies

basiert auf der impliziten und vereinfachenden Hypothese, daß die Anfangspopulation zu den Drop-Outs in t ungefähr den Anfängern in t minus X Semester entspricht. Diese Hypothese bedarf einer plausiblen Wahl des Zeitabstands X , beispielsweise durch Verwendung der Durchschnittsstudien-dauer der Drop-Outs. Angesichts der Praktikabilität handelt es sich hier um ein weitverbreitetes Verfahren.

- **Periodenbezogene Drop-Out-Quoten:** Es wird eine Grundgesamtheit aus derselben Periode gewählt, in der die Drop-Outs ermittelt werden. Denkbare Größen sind dabei die Zahl der Exmatrikulationen der betreffenden Periode (um den Anteil der Drop-Outs an allen Exmatrikulierten der Periode zu bestimmen) oder die Zahl der Absolventen oder der Studierendenanfängersbestand der Periode ("wie viele von denen, die ins Wintersemester Y gegangen sind, haben am Ende des Semesters das Studium abgebrochen?"). Die Relation von Drop-Outs zu Absolventen ist zwar eigentlich keine Quote (denn die Zählergröße ist kein Teil der Nennergröße), kann aber dennoch eine relevante Kennzahl sein ("wie viele Absolventen kommen auf einen Abbrecher?").

Periodenbezogene Ansätze sind zwar praktikabel und beispielsweise nicht so aufwendig wie echte Verlaufsanalysen, müssen jedoch in bezug auf ihre Aussagefähigkeit sehr vorsichtig betrachtet werden. Dazu zwei Beispiele: (1) Wenn die beiden Größen in einer periodenbezogenen Quote zyklische Schwankungen aufweisen, die nicht zeitlich synchron verlaufen, ist die Quote durch erratische Schwankungen gekennzeichnet. Dies legt nahe, für periodenbezogene Konzepte längere Betrachtungszeiträume zu definieren (z.B. die Drop-Out-Quote im Durchschnitt der letzten 10 Jahre). (2) Angenommen, Drop-Outs und Absolventen der betrachteten Periode kämen aus systematisch unterschiedlichen Anfängerkohorten, da die Drop-Outs im Durchschnitt zeitlich früher abbrechen als die Absolventen ihr Examen ablegen. Die Studienanfängerzahl der Drop-Outs-Kohorte sei erheblich geringer als die der Absolventenkohorte. Das Drop-Out-Problem würde in diesem Fall durch die Relation Drop-Outs zu Absolventen der Periode verharmlost, da die Anzahl der Drop-Outs gegenüber den Absolventen relativ gering ist (was jedoch wesentlich auf die unterschiedlich großen Anfangspopulationen zurückzuführen ist).

4. Unterschiedliche Verwendung von Drop-Out-Quoten: Mit allen bisher beschriebenen Typen können je nach Spezialität der gewünschten Aussage zwei grundsätzliche Vorgehensweisen gewählt werden (die sich in einer weiteren Typisierungsdimension niederschlagen):

- **Generelle Drop-Out-Quoten:** Dabei wird versucht, eine einzige, umfassende Gesamtquote zu ermitteln, die das Drop-Out-Phänomen als Ganzes erfaßt. Beispielsweise fällt unter diesen Typ die aggregierte Maßzahl "Studien-

abbruchquote in Deutschland”.

- Spezielle Drop-Out-Quoten: Hierbei werden das Gesamttaggregat nach bestimmten Kriterien aufgeschlüsselt und dadurch differenzierte Drop-Out-Quoten mit spezifischer Aussage abgeleitet. Beispiele: Drop-Out-Quoten, die nach einzelnen Fächern oder nach der Semesterzahl der Abbrecher differenziert erfaßt werden.

5. Zahlenbeispiel:

Je nach verwendetem Ansatz können sich völlig unterschiedliche Drop-Out-Quoten ergeben. Dies soll am Beispiel der Studienabbrecherquote für Deutschland des Jahres 1992 illustriert werden (die Zahl der Abbrecher wurde mittels der in 3.2. beschriebenen, statistischen Methode berechnet):

- Quote nach dem Kohorten-Schätzverfahren (Abbrecher 1992/Studienanfänger 1989): ca. 33 %.
- Quote nach dem periodenbezogenen Verfahren Abbrecher 1992/Absolventen 1992: ca. 42 %.
- Quote nach dem periodenbezogenen Verfahren Abbrecher 1992/Studierenden-Anfangsbestand 1992: ca. 5 %.

2.3 Beispiele für die Verwendung der Typen

Die Verwendung von Studienabbruch- vs. institutionsbezogenen Drop-Out-Quoten für unterschiedliche Zwecke liegt auf der Hand: Der Meßansatz hängt davon ab, auf welcher Aggregationsebene das Abbruchphänomen betrachtet wird. Selbstverständlich ist es für einen Fachbereich oder eine Hochschule interessant, die jeweiligen Drop-Out-Quoten inklusive Hochschul-/Fachwechsler zu erheben, denn sie eignen sich als Maß für die Fähigkeit der Institution, Studierende dauerhaft zu halten und zu einem Abschluß zu führen, und sind somit als Qualitätsindikator im Lehrbereich geeignet. Auf der Ebene des gesamten Hochschulsektors ist demgegenüber natürlich die Studienabbruchquote relevant.

Spezielle Drop-Out-Quoten sind naturgemäß besonders geeignet für Kausalanalysen. Schlüsselt man beispielsweise Studienabbrecher danach auf, nach welcher Zahl an (absolvierten) Semestern der Abbruch erfolgt ist, so erhält man Aufschlüsse darüber, welche Studienphase mit besonders hoher Abbruchwahrscheinlichkeit verbunden ist.

Die Erhebung effektiver Drop-Out-Quoten ist v.a. dann wichtig, wenn Schlüsse gezogen werden, die mit der zeitlichen Struktur zu tun haben. Beispielsweise kann man die Dauer von einem Studienabbruch bis zur ersten Anstellung eigentlich nur

auf Basis der effektiven Abbrüche korrekt bestimmen.

Es wurde bereits erläutert, daß eine umfassende Charakterisierung einer bestimmten Drop-Out-Quote als Kombination aus allen betrachteten Typisierungsdimensionen erfolgen muß. Somit stellt sich die Frage: welche Typenkombinationen bieten sich an, sind bestimmte Typen inkompatibel? Exemplarisch läßt sich hierzu feststellen: Befragungsmethoden sind mit höheren Erhebungskosten verbunden als sekundäranalytische Datenauswertungen. Daher bietet es sich an, sie tendenziell eher auf institutioneller Ebene und zur Ermittlung spezieller Quoten zu verwenden. Effektive Drop-Out-Quoten lassen sich ausschließlich durch Befragungen ermitteln, da verdeckte Drop-Outs statistisch keinen Niederschlag finden.

Insgesamt müßte aus allen Anwendungsbeispielen deutlich geworden sein: es gibt nicht die eine, richtige Drop-Out-Quote. Vielmehr steht ein Bündel an Meßinstrumenten zur Verfügung, das man jeweils zweckorientiert einsetzen muß. Bei allen Diskussionen über Studienabbruch sollte offengelegt werden, auf welchen Meßansatz die jeweilige Argumentation gestützt wird. Nur so kann eine Debatte ohne Mißverständnisse zustande kommen. Das Ziel der hier vorgenommenen Typisierung besteht darin, Bewußtsein für die Einflüsse der unterschiedlichen Dimensionen auf die Meßergebnisse zu schaffen und einen ersten Anstoß für eine allgemeine Verständigung über Typenmerkmale zu schaffen. Die Nützlichkeit der Typisierung wird auch anhand einer Analogie deutlich: Es ist allgemein anerkannt und selbstverständlich, daß es unterschiedliche Typen von Arbeitslosenquoten gibt, die jeweils ihre eigene, spezielle Aussagefähigkeit aufweisen (saisonale, friktionelle, strukturelle etc.). Ähnlich ist es beim Meßkonzept der "Staatsquote". Analog sollte es, wie gezeigt, auch bei den Drop-Out-Quoten sein.

2.4 Generelle Probleme von Drop-Out-Quoten

Unabhängig vom jeweiligen Quotentyp lassen sich einige generelle Probleme bei der Berechnung, Interpretation und Gestaltung der Quoten feststellen:

(1) Der Anteil sogenannter "Scheinstudierender", die an einer Hochschule lediglich aus sozialen Gründen oder zur Nutzung geldwerter Vorteile immatrikuliert sind, müßte eigentlich aus der Menge der Drop-Outs herausgerechnet werden. Grund ist, daß diese Personen niemals tatsächlich studiert haben und somit faktisch das Studium auch nicht abbrechen. Sie verfälschen insbesondere das Bild, wenn man Drop-Out-Quoten als Indikator für den Lehr- und Ausbildungserfolg von Hochschulen heranzieht. Eine näherungsweise Berücksichtigung dieses Aspekts könnte darin bestehen, Zweitstudien bei der Kalkulation von Drop-Out-Quoten nicht zu berücksichtigen, da der Anteil der Scheinstudierenden bei Zweitstudien besonders hoch ist.

(2) Ein generelles Problem ist die Unterscheidung von Drop-Outs und "Stop-Outs". Letztere sind Personen, die zwar ihr Studium ohne Abschluß abbrechen, aber nach einer Pause wieder in den Hochschulsektor (bzw. an die Hochschule oder in das Fach) zurückkehren. Stop-Outs lassen sich empirisch somit nur näherungsweise über folgende Vorgehensweisen abschätzen:

- Man kann in Befragungen erheben, ob Abbrecher beabsichtigen, wieder an eine Hochschule zurückzukehren. Damit sind natürlich spätere Änderungen der Entscheidung nicht erfassbar.
- Man kann Befragungen in einem gewissen Zeitraum nach der Exmatrikulation wiederholen - entsprechend einer bestimmten Hypothese, daß nach X Jahren eine Wiederaufnahme des Studiums sehr unwahrscheinlich geworden ist.

(3) Der letztgenannte Aspekt macht bereits ein weiteres Grundsatzproblem deutlich: die Erhebungskosten, die mit zahlreichen Meßkonzepten verbunden sind. Je länger der Befragungszeitraum nach der Exmatrikulation ausgedehnt wird, desto höher sind die Erhebungskosten. Grundsätzlich besteht bei den Drop-Out-Quoten ein Trade-off zwischen Exaktheit und Aussagefähigkeit des Meßergebnisses auf der einen Seite und Praktikabilität/Erhebungsaufwand auf der anderen Seite. Hier sind stets Abwägungsentscheidungen im Einzelfall zu treffen.

3 Bewertungsmaßstäbe zur Beurteilung von Studienabbrüchen

Die bisher diskutierte Frage der quantitativen Erfassung des Drop-Out-Phänomens ist nur das erste der grundsätzlichen Probleme. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die Tatsache, daß ein Drop-Out stattfindet, bewertet werden soll: Handelt es sich um eine Verschwendung volkswirtschaftlicher Ressourcen? Oder ist es etwas Unvermeidbares und gar nicht als Problem zu betrachten? Im folgenden werden die normative Diskussion beleuchtet und der ökonomische Bewertungsansatz der Kosten-Nutzen-Analyse beschrieben und empfohlen. Alle Aussagen in Kapitel 3 sind auf den Studienabbruch, also auf das endgültige Verlassen des Hochschulsektors, bezogen. Eine analoge Argumentation ist jedoch auch auf Hochschul- oder Fachbereichsebene verwendbar.

3.1 Sind Studienabbrüche kein Problem?

Mit unterschiedlichen Begründungen wird argumentiert, Studienabbrüche seien kein gravierendes Problem. Zunächst soll untersucht werden, ob diese Begründungen stichhaltig sind.

Die erste Begründung ist empirischer Natur. In der aktuellen Diskussion über Studienabbrecher wird häufig konstatiert, Studienabbrüche seien eher unproblema-

tisch, da Studienabbrecher gut auf dem Arbeitsmarkt unterkommen und schnell eine Anstellung finden (*Kempcke 1996*). Tatsächlich belegen empirische Daten relativ gute Berufsperspektiven für Studienabbrecher (*Lewin 1995*). Braucht man sich somit nicht weiter um den Studienabbruch zu kümmern, ist er tatsächlich kein Problem? Hierzu sind folgende Argumente zu nennen:

- Bei Studienabbrechern gibt es Hinweise, daß häufig nicht das abgebrochene Studium, sondern vielmehr die Berufsausbildung der Schlüssel zu einem erfolgreichen Berufseinstieg ist. Laut einer HIS-Studie (*Lewin 1995*) hatten 1993/94 64 % der berufstätigen Studienabbrecher bereits vor dem Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen, 36 % der Studienabbrecher begannen eine Berufsausbildung. Sind die Studieninhalte von untergeordneter Relevanz für den späteren Beruf, da andere Faktoren entscheidend sind, bleibt der Studienabbruch trotz guter Berufschancen ein Problem.
- Letztere Aussage kann anhand eines plakativen Beispiels illustriert werden. Häufig wird das Abbruchproblem mit dem Hinweis auf prominente und sehr erfolgreiche Studienabbrecher marginalisiert, u.a. den Musiker Mick Jagger. Geht man von der (nicht überprüften) Hypothese aus, daß kein kausaler Zusammenhang zwischen Mick Jagers Studium und seinem beruflichen Erfolg besteht, so erscheint es aus ökonomischer Perspektive als nicht unproblematisch, daß diese Person studiert hat. Dies gilt sowohl aus individueller Sicht, denn für ihn stellt die Studienzeit eine Fehlinvestition in Humankapital dar (die sich beispielsweise in unnötigem Einkommensverzicht während der Studienjahre äußert). Das Problem resultiert auch aus gesellschaftlicher Sicht; statt zu studieren, hätte er seine Zeit auf die Produktion von Musik verwenden können, hätte damit die öffentlichen Kassen geschont und zusätzliche intangible Nutzen für die Rolling Stones-„Konsumenten“ erzeugt. Es ist somit stets auf kausale Zusammenhänge zwischen abgebrochenem Studium und späterem Beruf zu achten.
- Eine andere HIS-Studie ergab einen direkten Berufseinstieg bei 74 % der Studienabbrecher, gegenüber lediglich 42 % bei den Absolventen (*Lewin 1992, S. 6*). Die Studie stellt aber zugleich fest, daß Hochschulabsolventen im allgemeinen nicht in der Lage sind, den Termin des Examensabschlusses mit dem Antrittstermin einer Berufstätigkeit zeitlich zu synchronisieren. Der Vergleich der genannten %sätze erscheint somit nicht aussagekräftig; es müßte vielmehr erhoben werden, ob sich Studienabbrecher sofort nach der Abbruchentscheidung exmatrikulieren oder eher bis zum Berufseintritt eingeschrieben bleiben. Somit müßte man über eine Ermittlung der verdeckten Abbrecher die Abbruchentscheidung genau zeitlich zuordnen. Hierzu liegen jedoch bislang keine gesicherten Daten vor.

Neben diesen eher empirisch-praktischen Argumenten soll nun gefragt werden, ob es theoretische ökonomische Ansätze gibt, die belegen, daß Studienabbrüche nicht

als Problem zu werten sind. Es finden sich zwei Argumentationslinien:

(1) Die Abbruchentscheidung ist eine rationale Entscheidung über eine Investition in Humankapital. Die Ertragsrate einer Investition in Humankapital für den einzelnen Studierenden bestimmt sich aus der Erhöhung zukünftigen Einkommens (infolge einer durch das Studium vermittelten Produktivitätssteigerung) einerseits und den persönlich zu tragenden Kosten des Studiums andererseits. Ein Studienabbruch würde dann erfolgen, wenn ein Weiterstudium die Ertragsrate senken würde. Dies würde implizieren, daß Abbrecher am Arbeitsmarkt mit ihren im Studium erworbenen Qualifikationen aufgenommen werden. Daß dies nicht der Regelfall ist, wurde oben bereits angedeutet. Fast die Hälfte der berufstätigen Studienabbrecher 1993/94 gaben an, aus ihrem Studium keinerlei Nutzen zu ziehen (Lewin 1995, S. 34). Eine Studie der Universität Köln analysierte Abbrecherlebensläufe, bei denen sich in keinem Fall Anzeichen von ökonomischer Rationalität der Abbruchentscheidung ergaben (vgl. *Icking; Beywl 1996*). Studienabbruch als von vorneherein einkalkulierter, ökonomisch rationaler Akt ist somit nicht völlig ausgeschlossen, aber keineswegs der Regelfall.

Der theoretische Ansatz ist daher allenfalls mit Informationsunvollkommenheiten zu rechtfertigen: Studienabbruch bedeutet eine rationale Korrektur einer früher getroffenen Investitionsentscheidung, wenn sich die zuvor erwartete Ertragsrate inzwischen als falsch herausgestellt hat (z.B. infolge einer nicht vorhergesehenen Verschlechterung der Berufsperspektiven). Dann ergibt sich aber kein Beleg, daß Abbrüche unproblematisch sind; vielmehr stellt die Studienentscheidung eine persönliche Fehlinvestition dar und es ist erstrebenswert, die Informationsunvollkommenheiten nach Möglichkeit zu beseitigen.

(2) Eine Gegenposition zu diesem theoretischen Ansatz sieht im Studium kein Instrument zur Erhöhung von Produktivität, sondern ausschließlich ein "Screening"-Verfahren zur Identifikation und Selektion exogen gegebener unterschiedlicher Produktivitäten. Es erscheint allerdings als sehr extreme Position, ein Studium auf diese Funktion zu reduzieren (dann wäre es im Sinne eines "survival of the fittest" ja auch erstrebenswert, Studienbedingungen so schlecht wie möglich zu gestalten). Man kann das Argument jedoch in Grenzen gelten lassen: Wenn der Übergang Schule-Hochschule keine perfekten Selektionsmechanismen aufweist, sind bestimmte Studienabbrüche wünschenswert, wenn sie Fehlentscheidungen (z.B. aufgrund falscher Vorstellungen über die Kompatibilität von Studieninhalten mit den persönlichen Wünschen) korrigieren. Aber auch dann muß man sich um Maßnahmen kümmern, die sich auf Studienabbrüche beziehen: Abbruchentscheidungen sollten dann möglichst früh im Laufe des Studiums erfolgen bzw. der Übergang Schule-Hochschule sollte besser gestaltet werden.

Als Fazit läßt sich festhalten: Es findet sich kein Argument, das ausschließt, daß Studienabbrüche als Problem zu werten sind. Man sollte daher gezielte Maßnahmen gegen Studienabbrüche weiterhin in Betracht ziehen. Unterschiedliche

Arten von Maßnahmen (bzgl. Information, Zeitpunkt des Abbruchs und Schnittstelle Schule-Hochschule) haben sich bereits angedeutet. Es konnte aber auch noch kein generelles Bewertungskonzept entwickelt werden, mit dem man die Existenz des Problems eindeutig erheben und die Tragweite der durch Studienabbruch verursachten Probleme erfassen kann. Einem solchen Konzept gelten die folgenden Überlegungen.

3.2 Die Kosten-Nutzen-Analyse als genereller Bewertungsmaßstab

Ansatz der Kosten-Nutzen-Analyse:

Ob ein Studienabbruch positiv oder negativ zu bewerten ist und wie gravierend die Vorteile oder Probleme sind, läßt sich mit der Logik einer Kosten-Nutzen-Analyse beantworten. Sobald die Kosten, die über das abgebrochene Studium hinweg erzeugt werden, größer sind als die Nutzen, die aus dem abgebrochenen Studium resultieren, liegt ein Problem vor, das es durch entsprechende Maßnahmen zu lösen gilt. Wesentlich ist, daß man nicht eindimensional nur mit der Kosten- oder Nutzenseite argumentieren darf; erst eine Gegenüberstellung beider ergibt ein vollständiges Bild zur Beurteilung von Studienabbrüchen. Nur diejenigen Kosten und Nutzen, die ursächlich auf das abgebrochene Studium zurückzuführen sind, dürfen in den Kalkül einbezogen werden. Bei der Kosten-Nutzen-Analyse handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, deren Methodik und Vorgehen genauerer Erläuterung bedarf. Das zentrale Problem ist die Erfassung und Quantifizierung der Kosten und Nutzen, denn sie entscheidet darüber, ob die Kosten-Nutzen-Analyse nicht nur ein wünschenswertes theoretisches Konstrukt sondern auch ein praktikables Instrument darstellen kann.

Möglichkeiten der Kostenerfassung:

Je nach untersuchter Fragestellung kann man an die Frage der Kostenerfassung mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen herangehen (vgl. *Cohn, Geske 1990; S. 70 ff.*):

- **Laufende Hochschulausgaben:** Die einfachste Methode, um zu einer Quantifizierung der Kosten von Studienabbrüchen zu gelangen, besteht in der Verwendung der durchschnittlichen laufenden Ausgaben der Hochschulen, die der amtlichen Statistik zu entnehmen sind. Dabei muß eine Quantifizierung der gesamten laufenden Kosten über die Studienzeit der Abbrecher hinweg erfolgen. Die laufenden Kosten sind mit dem durchschnittlichen Lehrkoeffizienten zu multiplizieren, um die Ausgaben für die Lehre näherungsweise isoliert von der Forschung zu erfassen (vgl. *Ziegele 1997; S. 247*).

- **Institutionelle Kosten:** Dieser Ansatz erfaßt analog zur erstgenannten Methode die bei den Hochschulen anfallenden Kosten. Er versucht jedoch, nicht nur Ausgaben (d.h. Zahlungen) zu ermitteln, sondern die tatsächlichen Kosten zu bestimmen. Daher werden u.a. kalkulatorische Mieten und Abschreibungen zu den laufenden Ausgaben addiert.
- **Budgetäre Kosten:** Hier liegt ein anderer spezieller Blickwinkel bei der Kostenbestimmung vor: Was kosten Studienabbrüche den Staat? Welche Ausgaben aus öffentlichen Haushalten wurden für das Studium der Abbrecher getätigt? Dabei müssen zu den institutionellen Kosten die Förderausgaben für Studierende addiert werden (inklusive Steuervergünstigungen). Einen solchen Ansatz verfolgt beispielsweise eine aktuelle Studie an sechs englischen Hochschulen, die für diese Hochschulen budgetäre Kosten des Studienabbruchs von 91 Millionen Pfund für das akademische Jahr 1994/95 errechnet hat (*vgl. Yorke 1997, S. 6*).
- **Gesamte direkte Kosten:** Hierbei werden zu den institutionellen Kosten auf Seite der Hochschulen alle direkten Kosten addiert, die von den Studienabbrechern selbst für ihr Studium aufgebracht wurden. Dazu gehören beispielsweise Ausgaben für Bücher und Kopien sowie Transportkosten zur Hochschule. Hier könnten aber auch intangible, psychische Kosten eine Rolle spielen, die aufgrund psychischer Belastungen im Zusammenhang mit der Abbruchentscheidung entstehen. Für diese Kosten besteht natürlich ein Quantifizierungsproblem.
- **Opportunitätskosten:** Hier wird die Frage gestellt, welche volkswirtschaftlichen Kosten aus einem Studienabbruch resultieren. Die volkswirtschaftlichen Kosten bestehen generell im Entgang der nächstbesten Alternative bei der Nutzung knapper Ressourcen. D.h. zu den institutionellen Kosten (die einen Abzug von Budgetmitteln aus anderen Bereichen der Staatstätigkeit implizieren) kommen die Kosten aufgrund des von den Abbrechern während ihres Studiums nicht erwirtschafteten Sozialprodukts (denn sie hätten statt dessen arbeiten können). Der Maßansatz dafür ist das entgangene Einkommen. Natürlich ist dabei auch die hypothetische Arbeitslosenquote zu berücksichtigen: Wären Abbrecher für die Zeit ihres abgebrochenen Studiums arbeitslos gewesen, wäre das entgangene Einkommen gleich Null.

Die Wahl eines der vier Kostenbegriffe für eine konkrete Analyse wird von zwei wesentlichen Entscheidungen bestimmt: (1) Für welchen Zweck will man die Kosten ermitteln (d.h. hat man einen institutionellen, staatlichen oder individuellen Blickwinkel)? (2) Wie trifft man einen Kompromiß zwischen Erhebungskosten und Aussagefähigkeit (lohnt es sich z.B., kalkulatorische institutionelle Kosten zu ermitteln)?

Offensichtlich ist, daß je nach gewähltem Kostenkonzept sehr unterschiedliche quantitative Ergebnisse resultieren können. Im folgenden wird ein Beispiel für einen Quantifizierungsansatz dargestellt.

Ein Beispiel zur Kostenberechnung:

Exemplarisch soll eine Kalkulation der budgetären Kosten der Studienabbrecher in Deutschland im Jahre 1992 dargestellt werden. Die Berechnung vollzieht sich in folgenden Schritten:

(1) Bestimmung der Abbrecherzahl nach der Bestandsmethode: Der erste Schritt ist die Bestimmung der Mengenkomponeute im Kostenkalkül. Die Zahl der Abbrecher wird mit einer einfachen, indirekten, statistischen Methode abgeschätzt, die mit den Daten der amtlichen Statistik arbeitet: Es wird der Anfangsbestand an Studierenden zu Beginn der betrachteten Periode ermittelt, die Neuzugänge innerhalb der Periode werden addiert, die Abgänge (die keine Abbrecher sind) und der Studierendenendbestand subtrahiert. Als Residuum ergibt sich dann die Zahl der Studienabbrecher. Konkret resultiert somit folgende Rechnung:

Studierendenbestand in Semester t
+ Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester in (t+1)+(t+2)
+ Studien-Wiederaufnehmer nach Beurlaubung bzw. Unterbrechung in (t+1)+(t+2)
+ Studienfortsetzer nach Auslandsstudium in (t+1)+(t+2)
+ Studierende, die in (t+1)+(t+2) nach Abschluß direkt ein weiteres Studium aufnehmen
- Absolventen in (t+1)+(t+2)
- Beurlaubte und Studienunterbrecher in (t+1)+(t+2)
- Studierende, die in (t+1)+(t+2) im Ausland weiterstudieren
- Studierendenbestand in t+2
= Studienabbrecher im Jahr (t+1)+(t+2)

Studierendenbestände, Studienanfänger und Absolventen sind aus den Daten der amtlichen Statistik leicht bestimmbar; für die anderen Einflußgrößen existieren z.T. Anhaltspunkte aus Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamtes. Soweit man keine Informationen über spezielle Einflußgrößen hat, muß man die vereinfachende Annahme treffen, der Saldo (beispielsweise aus Studienunterbrechern und Fortsetzern) sei gleich Null. Dies führt zu Ungenauigkeiten der Berechnung und verstärkt den groben Schätzcharakter.

(2) Bewertung der Mengengröße: Um zu einem Wert- und damit Kostenansatz zu gelangen, berechnet man zunächst die periodischen Kosten pro Studierenden.

Dies geschieht hier anhand der laufenden Lehrausgaben der Hochschulen pro Studierenden (durch Multiplikation der gesamten laufenden Lehrausgaben pro Studierenden mit dem durchschnittlichen Lehrkoeffizienten nach amtlicher Statistik). Daraus erhält man einen Kostenansatz pro Abbrecher für das gesamte Studium eines Abbrechers, indem man mit der durchschnittlichen Studiendauer der Abbrecher (in Jahren) multipliziert.

(3) Berechnung der Förderausgaben: Der durchschnittliche jährliche Förderbetrag pro Studierenden wird mit der durchschnittlichen Studiendauer der Abbrecher (in Jahren) multipliziert. Diese Wertkomponente wird mit dem Produkt aus Abbrecherzahl und genereller Förderquote multipliziert (d.h. für die Abbrecher wird vereinfachend unterstellt, daß sich die Anteile von geförderten zu nicht-geförderten Studierenden genauso verhalten wie für alle Studierenden).

(4) Ermittlung der budgetären Kosten: Diese erfolgt durch Multiplikation der Mengengröße aus (1) mit der Wertgröße aus (2) und durch Addition dieses Produkts mit den Förderausgaben aus (3).

Beispielsweise für das Jahr 1992 liegen folgende Daten vor:

- Zahl der Studienabbrecher ca. 83.000,
- durchschnittliche Semesterzahl 6,3,
- laufende Lehrausgaben pro Studierenden p.a. 8.160 DM,
- Fördermittel pro Studierenden p.a. 6.816 DM,
- Förderquote ca. 25 %.

Aus diesen Daten ergeben sich geschätzte budgetäre Kosten von mehr als 2,5 Milliarden DM. Dies ist ein grober Anhaltspunkt als Ergebnis eines praktikablen Verfahrens, das allerdings zahlreiche Vereinfachungen enthält (beispielsweise die Hochrechnung der Ausgabendaten des letzten Studienjahrs auf die gesamte Studienzeit oder die Verwendung des Lehrkoeffizienten als grobe Methode zur Isolierung der Lehrausgaben).

Methoden zur Bestimmung der Nutzen:

Erkenntnisse zu nutzen, die aus einem abgebrochenen Studium resultieren, kann man durch folgende Ansätze erzielen:

- Qualitative Fallstudien: Wie in der bereits angesprochenen Studie der Universität Köln kann man Einzelbiographien von Studienabbrechern erfassen und qualitative Aussagen treffen, inwieweit ihnen das Studium nach dem Abbruch genützt hat. Die in der Kölner Studie erfaßten Lebensläufe weisen auf geringe Nutzen hin. Allerdings erhält man dadurch natürlich keine empirisch verwertbaren und quantifizierbaren Nutzenmessungen sondern lediglich

anschauliche, aber nicht unbedingt repräsentative Einzelfallbeispiele.

- Subjektive Einschätzungen der Abbrecher zu einem bestimmten Zeitpunkt nach dem Studienabbruch: Diese Methode wurde beispielsweise in der HIS-Exmatrikuliertenbefragung 1992/93 verfolgt. Dort ergab sich, daß 43 % der Abbrecher keinerlei Nutzen aus dem Studium erkannten (bei den Absolventen 6 %), 13 % der Abbrecher maßen ihrem Studium einen großen oder sehr großen Nutzen zu. Die Nutzen der Abbrecher fallen somit systematisch geringer aus als bei den Absolventen.
- Einkommensdifferenzen: Ein objektives Maß für die Nutzen könnte in einer Messung der Differenz der Lebenszeiteinkommen von Studienabbrechern und Nichtstudierten bestehen. Derartige Untersuchungen liegen für Deutschland bisher nicht vor.

Diesen Methoden gelingt es jedoch nur, sich der Frage der individuellen, privaten Nutzen zu nähern. Externe Nutzen aus Hochschulbildung sind demgegenüber noch sehr viel schwieriger zu erfassen.

Fazit zur Kosten-Nutzen-Analyse:

Auch wenn man die Kosten-Nutzen-Analyse als theoretisches Konzept akzeptiert, verbleibt ein Problem: die Operationalisierung dieses Instruments. Hier ist noch erheblicher konzeptioneller und empirischer Input nötig. Insbesondere liegen Analysen zur Quantifizierung der Nutzen aus einem abgebrochenen Studium bisher nur ansatzweise vor. Die wenigen Hinweise sprechen allerdings dafür, daß man nicht davon ausgehen kann, daß die Nutzen die Kosten stets vollständig aufwiegen können und der Studienabbruch als völlig unproblematisch zu betrachten ist. Aus diesem Grund ist der logische nächste Schritt, Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen genauer zu betrachten.

4 Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen

Der Frage der Maßnahmen in bezug auf Studienabbrüche sollte man sich nach folgender Logik nähern:

- Am Anfang muß die Bestimmung der Ursachen für Studienabbrüche stehen; nur wenn man die Ursachen kennt, kann man die Maßnahmen differenziert darauf abstimmen.
- Sodann erscheinen eine Sammlung und strukturierte Aufbereitung der bestehenden Maßnahmen und gegebenenfalls die Konzeption neuer Maßnahmen als zwingend.
- Maßnahmen sollten modellhaft erprobt und ihre Effekte evaluiert werden.

Die folgende Analyse thematisiert wie schon in Abschnitt 3. Studienabbrüche und nicht Drop-Outs, analoge Überlegungen zu Ursachen und Maßnahmen sind aber auch beispielsweise aus Sicht einer Hochschule in bezug auf die institutionellen Drop-Outs möglich.

4.1 Der erste Schritt: Ein Modell zur Ermittlung von Abbruchursachen

Gemeinsam mit dem Lehrstuhl Marketing der Universität Hannover arbeitet das CHE an einem "prozeßorientierten Modell des Studienverhaltens" zur maßnahmenorientierten Erfassung der Abbruchursachen. Diese Modellentwicklung steht noch am Anfang. Daher sollen hier lediglich der Anlaß und einige Grundideen der Modellkonzeption kurz erläutert werden.

Ein häufig verwendeter, klassischer Theorieansatz zur Erklärung von Studienabbruch stammt von Tinto (*vgl. Tinto 1975*). Die Entscheidung über einen Studienabbruch hängt nach dieser Theorie an der Übereinstimmung individueller Ziel- und Wertvorstellungen mit den Zielen und Werten des Studiums und an der Identifikation mit der Institution. Ist in diesen Bereichen kein ausreichendes "commitment" eines Studierenden mehr gewährleistet, so erfolgt der Studienabbruch. Das "commitment" wird bestimmt durch vor Studienbeginn festgelegte Eingangsvariablen (z.B. familiärer Hintergrund) und durch die Erfahrungen im sozialen und akademischen System während des Studiums.

Dieser Ansatz erscheint in zweierlei Hinsicht problematisch (*vgl. Yorke 1997, S. 4f.*) und bietet somit Anlaß für weitere Forschungsarbeiten:

(1) Externe Faktoren, die auf den individuellen "commitment"-Kalkül einwirken, sind nicht hinreichend erklärt. Der einbezogene Faktor "faculty interactions" ist ein allgemeines Konstrukt, an dessen Stelle konkrete unabhängige Variablen treten müssen, welche Maßnahmen und Verhaltensweisen von Seiten des Staates und der Hochschule widerspiegeln. Nur so ist eine umfassende Kausalanalyse möglich.

(2) Die Modellierung als intrinsische Entscheidung in Abhängigkeit vom "commitment" läßt den institutionellen Einfluß der Hochschule auf die Abbruchentscheidung als nachrangig erscheinen. Das Modell enthält somit das Risiko "of blaming the victim". Ist beispielsweise die Qualität der Lehre ein wesentlicher Grund für den Studienabbruch, so ist dies über das "commitment"-Konstrukt kaum zu erfassen. Genauso wenig ist es natürlich sinnvoll, das Modell so anzulegen, daß die Abbruchursachen einseitig bei der Hochschule gesehen werden. Vielmehr benötigt man einen integrierten Ansatz mit unabhängigen Variablen von allen Seiten.

Die 1998 begonnene Studie der Universität Hannover und des CHE greift diese Kritikpunkte auf und wird u.a. von folgenden Ideen getragen:

- Es soll eine gleichgewichtige Erfassung aller Arten von Einflußfaktoren auf die Abbruchentscheidung erfolgen (intrinsisch/extrinsisch, persönlich/institutionell).
- Das Instrumentarium aus der betriebswirtschaftlichen Konsumentenforschung (z.B. Ansätze zur Messung von Servicequalität und Kundenzufriedenheit, Lebensstilanalysen) bietet Methoden, die aufgrund analoger Problemstellungen möglicherweise auf den Hochschulbereich transferiert werden können (vgl. Hansen u. a. 1997; S. 375-395). Die Anwendbarkeit dieser Methoden soll geprüft werden.
- Kausalbeziehungen zwischen Ursachen und Abbruchentscheidung sollen mit Hilfe multivariater Verfahren modelliert und quantifiziert werden.
- Methodisch ist ferner eine Abbrecherbefragung einschließlich der Befragung einer Absolventen-Kontrollgruppe vorgesehen (um festzustellen, was bei den Abbrechern anders ist als bei den Absolventen; schlechte Studienbedingungen sind beispielsweise für beide Gruppen ein Problem, aber warum reagieren sie unterschiedlich darauf?). Die Befragung soll im Jahresabstand wiederholt werden, um daraus Aufschlüsse über Nutzen aus dem Studium und die berufliche Entwicklung der Studienabbrecher und Absolventen zu erhalten.
- Es soll eine integrierte Analyse objektiver und subjektiver Studienverlaufsdaten erfolgen. Somit werden Abbruchursachen nicht nur durch den Filter der nachträglichen, subjektiven Einschätzung von Abbrechern betrachtet. Statt dessen wird auch versucht, den Bezug zwischen objektiv feststellbaren Ereignissen und der Abbruchentscheidung herzustellen. Beispielsweise hat eine Studie in der Schweiz ergeben, daß die Abbruchwahrscheinlichkeit von der objektiven Tatsache, ob zuvor ein Studienfachwechsel stattgefunden hat oder nicht, in keiner Weise beeinflußt wird (egal ob zu frühem oder spätem Zeitpunkt, ob einmal oder mehrmals gewechselt wurde). Dies ist ein interessantes und kontraintuitives Ergebnis, das sich zu überprüfen lohnt.
- Im Sinne einer Maßnahmenorientierung des Modells soll eine Abbrecher-Typologie entwickelt werden, die direkt auf mit den jeweiligen Ursachen verbundene Maßnahmen ausgerichtet ist. Zudem soll bei der Modellierung von Ursachen und Wirkung die Zeitdimension berücksichtigt werden, so daß geeignete Maßnahmen zeitlich bestimmbar werden. Insgesamt soll das Modell somit Aussagen zu den "richtigen", spezifischen Maßnahmen für unterschiedliche Abbrechertypen zu bestimmten Zeitpunkten ermöglichen.

4.2 Einige bestehende Maßnahmen

Eine systematische Aufarbeitung von Maßnahmen erfolgt erst als Ergebnis des im vorigen Abschnitt angedeuteten Modells. Dennoch kann man schon jetzt einige generelle Dinge zu den auf Studienabbruch bezogenen Maßnahmen sagen.

Grundsätzlich erscheint es erstrebenswert, in der Erprobung befindliche Maßnahmen strukturiert und umfassend aufzuarbeiten. Dies ist bislang nicht geschehen; im folgenden können daher nur einige Beispiele angeführt werden. Diese Beispiele werden in drei Kategorien eingeordnet, welche die grundsätzlich möglichen Stoßrichtungen von Maßnahmen zur Verringerung des Abbruchproblems zeigen:

- Maßnahmen, die den Studienzugang späterer Studienabbrecher verhindern. Bei denjenigen, bei denen von vornherein keine Chance besteht, den Abbruch zu vermeiden, und die keine den Kosten entsprechenden Nutzen aus dem Studium ziehen, sollte die Fehlentscheidung für das Studium bereits an der Schnittstelle Schule-Hochschule verhindert werden. Beispiele für solche Maßnahmen sind veränderte Verfahren des Hochschulzugangs (vgl. *Leipziger Erklärung zum Hochschulzugang in Deutschland*) und Instrumente zur besseren Information von Studienbewerbern, um Fehlentscheidungen zu vermeiden. Z.B. baut das neuseeländische Bildungsministerium im Internet die Datenbank "KiwiCareer" auf, die umfassende Informationen über Studiemöglichkeiten und Berufsaussichten enthält. Niederländische Hochschulen pflegen einen engen Kontakt zu den Schulen, z.B. durch Informationsbesuche von Dozenten und Studierenden an Schulen oder durch Versorgung von Studienberatern an Schulen mit Informationen. Im Informationskontext spielen auch Bemühungen wie die Erarbeitung eines fachbezogenen, vergleichenden Studienführers durch Stiftung Warentest und CHE eine Rolle, die ebenfalls zur rationalen Fundierung der Hochschul- und Fächerwahl von Studienanfängern beitragen sollen.
- Maßnahmen, die potentielle Abbrecher zum Examen führen. Dazu gehören beispielsweise eine Neuorganisation der Studieneingangsphase, Tutoren- und Mentorensysteme oder sogenannte "placement tests", d.h. Eingangstests zur Erhebung der Vorkenntnisse von Studienanfängern (v.a. im Zusammenhang mit sprachwissenschaftlichen Studien). An placement tests kann sich ein individuelles Kursangebot zur Angleichung der Ausgangsniveaus anschließen. Eine weitere Maßnahme ist eine bedarfsgerechte Differenzierung bezüglich der angebotenen Abschlüsse (z.B. B.A.-Abschlüsse). Hinzu kommt die Studienberatung, idealerweise mit der richtigen zeitlichen Dosierung (so existiert beispielsweise an der Hogeschool Enschede in den Niederlanden eine spezielle Studienberatung für das 3. und 4. Semester, in denen besonders hohe Abbruchquoten zu verzeichnen sind).

- Maßnahmen, die unvermeidbare Abbrüche zeitlich vorverlagern. Wenn der Studienabbruch, beispielsweise im Sinne der angesprochenen Screening-Funktion, unvermeidbar ist, sollte er möglichst früh stattfinden. Dadurch bleiben die Kosten möglichst gering. In den Niederlanden sind beispielsweise recht rigorose frühzeitige Prüfungen üblich, so daß in den Anfangssemestern hohe Abbruchquoten zu verzeichnen sind, die Abbruchquoten in späteren Semestern jedoch sehr gering ausfallen.

Wichtig ist für alle Arten von Maßnahmen, daß auch für sie die Maßstäbe der Kosten-Nutzen-Analyse angelegt werden. Bei allen Formen der Beratung und Information bestehen beispielsweise hohe Kosten in Form von personellem Aufwand; die Maßnahmen sind nur dann empfehlenswert, wenn diese Kosten durch die Nutzen aus verringerten Studienabbrüchen aufgewogen werden. Dies muß eine Evaluation der Wirkungen unterschiedlicher Maßnahmen erweisen.

5 Fazit und Ausblick

Der vorangegangene Überblick zu den Überlegungen des CHE zu Studienabbrüchen und Drop-Out-Quoten hat drei wesentliche Bereiche beleuchtet: die Frage der Quantifizierung des Phänomens mittels Drop-Out-Quoten, die Frage der Beurteilung des Phänomens über Kosten-Nutzen-Analysen und die Frage der Begründung, Konzeption und Erprobung von Gegenmaßnahmen. An zahlreichen Stellen hat sich gezeigt, daß die theoretische und empirische Analyse erst am Anfang der Überlegungen steht. In weiten Bereichen muß erst einmal das Problemfeld begrifflich, inhaltlich und methodisch strukturiert werden, bevor man überhaupt Ergebnisse ableiten kann. In allen drei genannten Bereichen hat sich weiterer empirischer und theoretischer Forschungsbedarf gezeigt.

Insgesamt ist jedoch klar geworden, daß Studienabbruch keineswegs ein zu vernachlässigendes Problem ist, welches diesen Forschungsaufwand nicht lohnt. Zudem wurde argumentiert, daß man keinesfalls bei theoretischen und empirischen Analysen stehen bleiben, sondern diese direkt mit einer Maßnahmenorientierung verbinden sollte. Die (theoretisch und empirisch fundierte) modellhafte Erprobung und insbesondere die sorgfältige Evaluierung der Effekte von Maßnahmen gegen Studienabbrüche sind entscheidende Schritte, die in der Zukunft verstärkt in Angriff genommen werden sollten.

Die Brisanz der Suche nach geeigneten Maßnahmen zur Reduzierung von Drop-Outs wird aus Sicht der Hochschulen v.a. dann erheblich steigen, wenn formelgebundene und dabei absolventenbezogene Elemente in die staatliche Hochschulfinanzierung eingeführt werden (vgl. Müller-Böling; Ziegele 1997; S. 11-13). Spätestens dann resultieren massive finanzielle Anreize, sich um die Vermeidung von Drop-Outs zu bemühen und autonom entsprechende Maßnahmen zu erproben und einzuführen. Eine Entwicklung hin zu solchen formelgebundenen Finanz-

zuweisungen ist in zahlreichen Bundesländern bereits abzusehen. Die Hochschulen sollten daher eine Chance darin sehen, sich bereits heute um das Problem des Studienabbruchs zu kümmern und sich dadurch einen Wettbewerbsvorsprung für die Zukunft zu sichern.

Literaturverzeichnis:

- Cohn, E.; Geske, T.G. (1990): Economics of Education, 3. Aufl., Oxford u.a.O., S. 70ff.
- Müller-Böling, D.; Ziegele, F. (1997): Die Vergabe staatlicher Mittel bei Globalhaushalten: Weitere Reformschritte der staatlichen Hochschulfinanzierung, in: Die neue Hochschule Nr. 3 (1997), S. 11-13
- Hansen, U.; Hennig, T.; Wochnowski, H.; Teach-Q (1997): Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen, in: Die Betriebswirtschaft 57 (1997), S. 375 - 395
- Henecka, H.P.; Gesk, I. (1996): Studienabbruch bei Pädagogikstudenten, Weinheim
- Icking, M.; Beywl, W. (1996): Arbeitsmarktbrücken für Studienabbrecher/-innen, Studie im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, Köln
- Kempcke, H. (1996): Rechtzeitig die Notbremse, in: Spiegel Spezial 11
- Lewin, K. u.a. (1992): Gründe für Studienabbruch und Verbleib von Studienabbrechern - Verlaufsanalyse von Studienberechtigten 78, HIS-Kurzinformation A14/92, Hannover
- Lewin, K. u.a. (1995): Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten, Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94, HIS-Kurzinformation A1/95, Hannover
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, in: Review of Educational Research 45 (1975), S. 89 - 125
- Yorke, M. (1997): Undergraduate Non-Completion in England. Paper presented at the EAIR Forum, University of Warwick, 26.-30. August 1997
- Ziegele, F. (1997): Hochschule und Finanzautonomie, Grundlagen und Anwendung einer politisch-ökonomischen Theorie der Hochschule, Frankfurt a.M.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Frank Ziegele
CHE - Centrum für Hochschulentwicklung
Carl-Bertelsmann-Str. 256
33311 Gütersloh