

Einleitung und Übersicht

Die Diskussion um die Problematik von Studienabbrüchen füllt nicht nur Fachtagungen, sondern bildet längst ein öffentliches Forum. Zwar hat Hochschulbildung immer noch Hochkonjunktur, doch bricht andererseits beinahe jeder dritte Studienanfänger sein Studium über kurz oder lang wieder ab. Die Ausbildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland hat sich dahingehend verändert, dass unerwartet mehr junge Menschen lieber ein Studium als eine Berufsausbildung wählen. Von 1970 bis 1985 verdreifachte sich die Zahl der Studierenden trotz geburtenschwacher Jahrgänge (BMBW 1980, 1992) und danach nahm die Bildungs-beteiligung weiter zu. Bis zum Jahre 1993 begann bereits knapp ein Drittel der westdeutschen 18- bis 22-Jährigen ein Hochschulstudium und auch im Osten der Republik war die Studienanfängerquote beachtlich angestiegen (BMB+F 1995).

Als eine auffällige Begleiterscheinung zeigte sich das kontinuierliche Anwachsen der Abbrecherquote: Von 1974 bis 1992 erhöhte sie sich an bundesdeutschen Hochschulen von durchschnittlich sieben auf 31 Prozent. Dabei variierten die Zahlen je nach Hochschulart, Hochschulort, Studienfach und Untersuchungszeitraum. Generell verzeichneten die Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften überdurchschnittlich hohe, Medizin oder andere Naturwissenschaften eher niedrige Abbruchquoten (LEWIN et al. 1995, S. 2; GRIESBACH et al. 1992, S. 5; REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 3).

Lehramtsstudiengänge, die ihrer Überschaubarkeit und Berufszielorientierung wegen geraume Zeit als wenig abbruchgefährdet galten (GOLD/ GIESEN 1993, STEGMANN/ KRAFT 1988, REISSERT 1983, JANSEN/ WERNER 1981, GRIESBACH et al. 1977), destabilisierten sich Mitte der 80er Jahre unter dem Einfluss verringerter Berufseinstellungschancen (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987). Löste die Überzahl exmatrikulierter Nichtabsolventen unter den Hochschulabgängern eines Lehramtsstudienganges gar den Verdacht eines gesteigerten Abbruchverhaltens aus, ließ sich dieser Teil der Studierendenschaft nicht länger als 'quantité négligeable' ignorieren. Spätestens dann schien für Bildungsforscher und Bildungspolitiker der Zeitpunkt erreicht, nach realistischen Zahlen und nach den Ursachen solcher Studienverläufe zu fragen. Sowohl die Effizienz des Hochschulsystems als auch die Verantwortung für die vorzeitigen Abgänger verlangten nach Überlegungen und Entscheidungen zu ihrer Korrektur.

Das Hochschulsystem unterliegt im Austausch mit anderen sozialen Teilsystemen, insbesondere dem politischen und dem Wirtschafts-System, und durch deren kontextuelle Steuerung Veränderungsprozessen, die seine sozialen 'Leistungen' differenzieren und erweitern (vgl. BECKER 1983). So kann beispielsweise seine ökonomische Funktion, hochspezialisierte Arbeitskräfte zu qualifizieren, in Zeiten struktureller Arbeitslosigkeit die Absorption eines wirtschaftlich unprofitablen Arbeitskräftepotentials implizieren. Dies tangiert die Selektions-funktion des Hochschulsystems unmittelbar, denn nicht alle Studierenden schließen unter den teilweise restriktiven Bedingungen ihrer Studien- oder Berufswahl ihr Studium erfolgreich ab und darüber hinaus können auch nicht alle Absolventen adäquate Berufspositionen besetzen. An die poröse Stelle der ebenfalls zu leistenden sozialen Integration lagert sich darum indirekt eine grundsätzliche und allgemeine Orientierungsfunktion ein, die dem Studierenden den Freiraum zur Reflexion seiner Ausbildungswahl gewährt oder ihn dazu zwingt und überdies wiederum selektiv wirkt. Gleichwohl vollzieht sich darin ein Legitimationsakt „freiheitlicher Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung“ (GRIESBACH et al. 1977, S. 120). Die vorrangigen 'Leistungen' des Hochschulsystems gegenüber der Gesellschaft, wissenschaftliche Qualifizierung und soziale Selektion, tragen also im Zuge der Bildungsexpansion, der Begrenztheit von Studienplatzkapazitäten und unkalkulierbarer Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu einem tiefgreifenden Bedeutungswandel des Studiums bei: Galt es vordem als Durchgangsstadium bis zum Eintritt in eine dem qualifizierenden Abschluss entsprechende berufliche Position, so erscheint es inzwischen als eine eigenständige Lebensphase, die neben der beruflichen Orientierung mit und auch ohne Examensabsicht lediglich der Verwirklichung persönlicher Neigungen und Interessen, der Teilhabe an der studentischen Subkultur oder der Ergänzung einer Berufsausbildung dienen kann (vgl. SCHINDLER 1997, BARGEL et al. 1996, MEULEMANN 1995). Schon BECK (1986) vertrat die These, dass sich gesellschaftliche Entwicklungen, sofern sie sich in gesellschaftlichen Institutionen konzentrieren, in den Individualbiographien ihrer Mitglieder schneiden. Daher kann BARGEL (1989, S. 62) das Studieren kritisch als einen „brüchigen und widersprüchlichen, ja krisenhaften Suchvorgang“ und den Hochschulbesuch als mit „Sinnstiftungen“ und „ideellen Konzepten“ verbunden beschreiben, „die keineswegs in strategischer Chancensicherung aufgehen oder auf diese reduziert werden können“. Ob die Zahl der Studienabbrüche dann das Resultat einer „funktionierenden Auslese“ oder einen „bildungspolitischen Skandal“ darstellt, bleibt allerdings eine Frage der gesellschaftspolitischen Betrachtungsweise (REISSERT 1983, S. 1).

Durch die veränderte Funktion des Studiums muss ein vorzeitiger Abgang nicht notwendigerweise mit Misserfolg oder Versagen verknüpft sein, sondern er kann schlichtweg die temporäre Erfüllung subjektiver Bildungsansprüche oder auch den Schritt in eine aussichtsreichere (berufliche oder private) Zukunft bedeuten. Insgesamt ist „von einer wachsenden Differenzierung und Pluralisierung der Studienverläufe“ auszugehen, die neben der „Logik oder Rationalität des Studiums“ auch „außeruniversitäre und außerwissenschaftliche Kriterien“ berücksichtigen (KIENER/ CHRISTEN 1992, S. 5f.). Auch wenn diese Aspekte heute öffentliche Anerkennung finden, darf der gravierende Einschnitt, den ein Studienabbruch in persönlicher und auch in sozialer Hinsicht bedeuten kann, keinesfalls außer Acht gelassen werden.

Das wissenschaftliche Interesse an der Erforschung des Phänomens entsteht in der Bundesrepublik Deutschland als ein Teil der Auseinandersetzung mit der gesamten Bildungs- und Ausbildungssituation in den 60er Jahren. In den USA hat sie sich bereits dreißig Jahre zuvor wissenschaftlich etabliert. In dem dort anders strukturierten Bildungssystem sind Studienabbrüche primär bildungsökonomisch bedeutsam, denn sie haben ernsthafte Folgen für Bestand und Renomee der davon betroffenen Colleges. Die in der ersten Hälfte der 70er Jahre entwickelten theoretischen Konzeptionen (SPADY 1970, TINTO 1975) gaben der Forschung über die USA hinaus wertvolle Anregungen. Sie bilden auch die Basis zur theoretischen Konzeption der vorgelegten Untersuchung.

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes erfordert adäquate methodische Zugänge. Das Hochschul-Informationssystem (HIS) liefert zwar im Rahmen seines Auftrags, Grundlagendaten im Hochschulbereich bereit zu stellen, die deskriptiv-statistische Basis, die über Ausmaß und Erscheinungsform, Gründe und Folgen des Studienabbruches informiert (z.B. GRIESBACH et al. 1998, 1977; LEWIN et al. 1995, 1992; REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987; REISSERT/ BIRK 1982). Doch erklärbar ist der Studienabbruch nicht aus einzelnen Ursachen, sondern „aus dem Zusammenspiel der gesellschaftlichen Bedingungen, der institutionellen Gegebenheit an der Hochschule und den Persönlichkeitsmerkmalen der Abbrecher“ (REISSERT 1983, S. 8) – einschließlich ihrer individuellen Soziallagen. Dieser vielfältige Verursachungszusammenhang hat Rückwirkungen auf die Entwicklung erhebungs- und auswertungsmethodischer Strategien.

Die ausgehenden 70er und die beginnenden 80er Jahre sind die Zeit der repräsentativ angelegten Längsschnittuntersuchungen (MEULEMANN 1988a; STEGMANN/ KRAFT

1988; GIESEN et al. 1986, 1981; mit Einschränkung STRÖHLEIN 1983). Sie gelten für die Erforschung des Studienabbruches als die Methode der Wahl (GOLD 1988). Unter psychologischen und soziologischen Fragestellungen werden personengebundene und studienspezifische Merkmale Studierender mit aufwendigem methodischen Einsatz erhoben und größtenteils mit multivariaten Auswertungsmethoden analysiert. Das erklärte Ziel dieser Studien liegt in der Prognostizierbarkeit des Studienverlaufs zum Zwecke optimaler Beratungsgrundlagen und Ausbildungsentscheidungen. In dieser Zeit werden in Deutschland erstmals explizite und implizite Bedingungsmodelle des Studienabbruches entwickelt und getestet (STRÖHLEIN 1983, GOLD 1988).

Seit den 90er Jahren konzentriert sich das Forschungsinteresse weniger auf die Personmerkmale und Studienerfahrungen der Abbrecher im Allgemeinen. Der Bezugsrahmen des Phänomens beschränkt sich auf einzelne, davon besonders betroffene Institutionen oder auch Studienfächer (DICHTL et al. 1990, SCHOLZ/ SCHITTENHELM 1994). Auch wenn bloße forschungsökonomische oder hochschulpragmatische Überlegungen zu dieser Eingrenzung geführt haben können, ist die 'Trendwende' für die Hochschulen dabei nicht ganz zu übersehen, denn auch sie selbst und nicht nur wie vormals die Studierenden, stehen nunmehr unter dem Signum der Evaluation.

Die Darstellung des Forschungsstandes in Deutschland leitet ein kurzer methodologischer Überblick über die Entwicklung der Studienabbruchsforschung ein. Die Problematik der Abgrenzung und der davon abhängigen Quotierung des Verlaufskriteriums wird eigens behandelt (siehe 1.1). Ein gesonderter Exkurs geht auf die Studienabbruchsforschung in der DDR ein (Kapitel 2).

Durch den Bezug auf einen an Pädagogischen Hochschulen eingerichteten Lehramtsstudiengang reiht sich die vorgelegte Arbeit in die Untersuchungen mit institutions- und studienfachspezifischen Forschungsansätzen ein. An Evaluation ist dabei nicht gedacht, auch wenn die Befunde am Ende Empfehlungen zu institutionellen Maßnahmen mit dem Ziel der Prävention von Studienabbrüchen anbieten (siehe 5.6). Das Untersuchungsinteresse gilt der Studienmotivation und den Studienerfahrungen der Abbrecher des Grund- und Hauptschul-Lehramtsstudiums (GHS). Der institutionsspezifische Ansatz liegt primär in der Besonderheit der Pädagogischen Hochschulen begründet, die nur noch in Baden-Württemberg bestehen (siehe 4.1) und an denen sich mehrheitlich Studierende befinden, die die Qualifikation für das

GHS-Lehramt erwerben wollen (siehe 3.2). Dass sich die 'Logik' dieses kurzen, überschaubaren und berufszielorientierten Studiums von anderen (Lehramts-)Studiengängen unterscheidet, ist mehrfach belegt (z.B. GOLD/ GIESEN 1993, GRIESBACH et al. 1977). Abbrüche von Lehramtsstudiengängen insgesamt traten gegenüber allen anderen zeitlich verzögert auf. Die Stabilität des GHS-Studiums in Baden-Württemberg jedoch schien bereits Ende der 70er Jahre in Frage gestellt, als ein Viertel der Studierenden ohne Examen exmatrikuliert wurde (siehe 3.2.1.1; GESK 1983). Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre verzeichnete dieser Studiengang laut Exmatrikulationsstatistik schließlich mehr Abgänger ohne als mit Examen (HENECKA/ GESK 1996). Diese Tatbestände erlauben freilich keine Rückschlüsse auf Abbruchquoten. Die These liegt nahe, dass gerade an Pädagogischen Hochschulen gesellschaftliche Entwicklungen beim Übergang in den tertiären Bildungsabschnitt besonders deutlich werden, da die Lehramtsstudiengänge dort durch ihre berufliche Qualifizierung eine 'akademische Zwischenform' darstellen und Übergangsrisiken, sofern sie überhaupt anfallen, am ehesten kalkulierbar sind. Die Erklärung des GHS-Abbruches, Ziel der vorgelegten Arbeit, lässt sich in diesem Zusammenhang diskutieren.

Der Untersuchung des GHS-Studienabbruches an Pädagogischen Hochschulen im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 4) ist eine kurze Einführung in die Geschichte der Pädagogischen Hochschulen (siehe 3.1) und eine Darstellung der Ausbildungsstruktur des GHS-Studienganges in Baden-Württemberg (siehe 3.2) vorangestellt. Die dargelegte Problematik der Ermittlung seiner Abbruchquoten (siehe 3.2.1.2) zeigt das hochschulstatistische Desaster auf, das durch die hierzulande gesetzlich nicht erlaubte Vergabe einer einmaligen Matrikelnummer entsteht. Denn die exmatrikulationsbedingt aufgehobene Identifizierbarkeit von Abgängern macht die kontinuierliche Erfassung von Studienverläufen unmöglich.

Sodann wird das theoretische Konzept der Untersuchung vorgestellt (siehe 4.2), das auf einer Kombination des TINTOschen Grundlagenmodells zum Prozess des Studienabbruches und seiner durch BEAN/ METZNER (1985) vorgenommenen Modifikation basiert und im Hinblick auf die Gegebenheiten des GHS-Studienganges operationalisiert wurde. Dabei wird die Integrationshypothese grundsätzlich beibehalten. Die Fragestellungen im Einzelnen werden in Kapitel 4.3 beschrieben. Das retrospektive Forschungsdesign orientiert sich an pragmatischen Erfordernissen (siehe 4.4). Die Kritik rationalisierungsbedingter Erinnerungsverzerrungen lässt sich durch attributionstheoretische Hinweise einschränken. Zusätzlich wurden Abbruchgründe formuliert.

Die vorgelegten Analysen basieren auf Daten, die im Rahmen des Heidelberger Forschungsprojekts „Ursachen und Motive des Studienabbruches an Pädagogischen Hochschulen“ erhoben und in bivariaten Kontingenzanalysen ausgewertet wurden (HENECKA/ GESK 1996). Eine Stichprobe aus dem Aggregat von 1.708 Studierenden, die zwischen dem Sommersemester 1991 und dem Wintersemester 1993/94 vorzeitig ausgeschieden sind und ihr GHS-Studium nicht vor dem Wintersemester 1989/90 begonnen haben (N = 800), und eine Kontrollgruppe von Absolventen desselben Zeitraums (N = 423) wurden postalisch befragt. Der Fragebogen wird in Kapitel 4.5 erläutert. Zur aktuellen Auswertung kommen die Vergleichsdaten von 251 GHS-Abbrechern und 364 GHS-Absolventen (siehe 4.6).

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist die Identifizierung abbruchrelevanter Indikatoren und ihrer prognostischen Relevanz. Sie sind im Ergebnisteil dieser Arbeit (siehe 5.3 und 5.4) ausführlich dargestellt. Zur Ermittlung ihrer prognostischen Relevanz ist ihr gemeinsamer Einfluss auf das Verlaufskriterium bedeutsam. Um Mittelwerthypothesen zu überprüfen werden mit faktorisierten Variablen Varianzanalysen gerechnet. Die Ermittlung des strukturellen Zusammenhanges signifikanter Einflussgrößen erfolgt über regressionsanalytische Verfahren (siehe 4.7). Explananda sind sowohl das qualitative Verlaufsmerkmal als auch, in quasi spiegelbildlicher Version, der quantitativ definierte, selbstbilanzierte Studienerfolg.

Diesen Ausführungen geht die Beschreibung persönlicher und studienbezogener Grunddaten der beiden Vergleichsgruppen (siehe 5.1) und die Darstellung subjektiver Abbruchgründe resp. potentieller Studienerfahrungen (siehe 5.2) voraus. Aus Befragungen von Studienabbrechern werden gewöhnlich Häufigkeitsverteilungen von Abbruchgründen berichtet. Eine Besonderheit der vorgelegten Untersuchung besteht darin, dass unter der Etikettierung potentieller Studien-erfahrungen auch die Absolventen damit konfrontiert wurden. Die ‘Logiken’ beider Sozialisationserfahrungen müssen sich nicht spiegelbildlich zueinander verhalten (vgl. MEULEMANN 1995). Was den Abbruch fördert, muss darum dem Erfolg nicht abträglich sein – vice versa –, zumal sich der individuelle Erfolg einer Studienphase im Sinne ihrer „transitorischen“ Bedeutung (vgl. SCHINDLER 1997) nicht auf das Erreichen des damit verbundenen Studien- oder gar Berufsziels beschränkt.