

1 Der Forschungsstand zum Studienabbruch

Lange Zeit war der Studienabbruch in der Bildungsforschung wie auch in der Hochschulpolitik ein wenig beachtetes Phänomen. Erst seine mit der Bildungsexpansion wachsende bildungspolitische und -ökonomische Brisanz förderte das wissenschaftliche Interesse an dieser Problematik. Mit seinem Quotenwachstum überholte dieser Studienausgang zugleich die Ergebnisse früherer Forschungsarbeiten, die wegen ihrer unzulänglichen theoretischen und methodischen Anlagen heftiger Kritik anheimfielen (MICKO/ NIPPERT 1979, STRÖHLEIN 1983, GOLD 1988).¹ Weiterhin beachtet wurde allerdings die ursprünglich von KNOELL (1960, zit. n. SPADY 1970) vorgeschlagene und von SCHALLBERGER (1974, S. 36) ergänzte formale Einteilung nach ihren empirischen Zugängen, auf die sich beispielsweise HARTWIG (1986) und GOLD (1988) ausdrücklich bezogen. Unterschieden wurden: deskriptiv-statistische Studien, Autopsiestudien, prediktive Studien, Studien mit indirektem Zugang und begleitende Longitudinalstudien.

Mit der Institutionalisierung des Hochschul-Information-Systems (HIS) im Jahr 1975 waren die Voraussetzungen gegeben, bundesweit hochschulstatistische Grunddaten der Studierenden bereit zu stellen und dadurch auch der Studienabbruchsforschung eine deskriptiv-statistische Basis über das Ausmaß des Kriteriums, seine soziodemographische Verteilung, seinen Studienbezug, seine Gründe und Folgen zu sichern. Die Erhebung von Verlaufsdaten scheitert an den Bestimmungen des Datenschutzgesetzes.

Als Methode zur „optimalen Erklärung von Studienverlaufsentscheidungen“ schlug STRÖHLEIN (1983, S. 254f.) eine kombinierte Untersuchungsanlage vor: verschiedene Bedingungsvariablen in periodischen Abständen prospektiv und unmittelbar nach dem Verlaufereignis, beispielsweise dem Studienabbruch, retrospektiv zu erheben. Diese Methode verbindet den direkten und den indirekten Zugang zum Phänomen. Da der Studienabbruch im Sinne des nicht erreichten formalen Studienziels die Kehrseite des Studienerfolges bildet, lassen sich forschungsstrategisch erfolgs- und misserfolgsrelevante Einflüsse unterscheiden.

Auch wenn dieses Postulat allein aus Mangel an Ressourcen nicht prinzipiell einlösbar war, prosperierte die Abbruchforschung und präsentierte grundlegende Erkenntnisse. In den fortgeschrittenen 70er und in den 80er Jahren wurden aufwendige, teilweise bundesweit repräsentative Längsschnittuntersuchungen zum Studienverlauf mit Studienanfängerpopulationen aus dieser Zeit unternommen: Die differentialdiagnostische Verlaufsuntersuchung zum Studienerfolg, die die „Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe“ an der Universität Frankfurt durchführte, war im deutschsprachigen Raum die umfangreichste. Außer den studienfachspezifischen

¹ Zusammenfassende Darstellungen entsprechender Studien aus den 60er und den beginnenden 70er Jahren finden sich bei JANSSEN/ WERNER (1981), REISSERT (1983), STRÖHLEIN (1983), MICKO/ NIPPERT (1984) und HARTWIG (1986).

Erfolgsprognosen wurden Abbruchprognosen errechnet, um auch sie für Bildungsberatungszwecke nutzbar machen zu können. (GIESEN et al. 1981, 1986). GOLD (1988) entwickelte auf der Basis dieses Datenmaterials ein „Strukturmodell subjektiven Studienerfolgs“ und überprüfte es für Abbrecher, Abbruchgefährdete und ungefährdete Nichtabbrecher. MEULEMANN (1988a) untersuchte, inwieweit die Studienzufriedenheit, Startchancen und Verlaufsumstände den Studienverlauf bestimmten. Im Übergang zum tertiären Bildungsbereich erfragten STEGMANN/ KRAFT (1988) Sozialvariablen, Leistungs- und Einstellungsmerkmale, um daraus abbruchrelevante Hinweise zu ermitteln. STRÖHLEIN (1983) konzipierte ein Kausalmodell zur Erklärung von Studienabbrüchen, das er an einem speziellen Studiengang an der Technischen Hochschule Aachen überprüfte. Außer der Untersuchung von STEGMANN/ KRAFT, die Merkmalsverteilungen an der Abbrecherquote bemaßen, erfüllten alle Arbeiten den Anspruch der multivariaten Überprüfung des unbestritten komplexen Phänomens. Die Ausschließlichkeit bivariater Analysen, die noch STRÖHLEIN (1983) als dem Untersuchungsgegenstand unangemessen kritisierte, war überwunden.

Der wissenschaftliche Fortschritt der Studienabbruchsforschung in den 80er Jahren wird auch an den Rahmenmodellen deutlich, die zur Theoriebildung des Phänomens beitragen. Im Hinblick auf die beiden Studienverlaufskriterien Studienerfolg und Studienabbruch stellen SCHUEMER/ STRÖHLEIN (1991) drei theoretische Modellansätze heraus, deren inhaltliche Bezüge sich teilweise überlappen und denen sich die erwähnten Arbeiten daher mit gewissen Einschränkungen zuordnen lassen:

- konflikt- und handlungstheoretische Modellansätze (STRÖHLEIN 1983),
- sozialisationstheoretische Ansätze (MEULEMANN 1988a, STEGMANN/ KRAFT 1988) und
- Modelle der sozialen und akademischen Integration (GOLD 1988).

Ein Problem der Abbruchforschung liegt oft in der für den aktuellen Handlungsbedarf verspäteten Relevanz und in der Allgemeinheit ihrer Befunde. Auch wenn bestimmte Personmerkmale zeitlich überdauern, ändern sich doch die institutionellen und außerinstitutionellen Studienbedingungen. Außerdem liegt beispielweise zwischen den Anfängerp Populationen der 70er und der 90er Jahre ein Generationenwechsel. Untersuchungen der 80er und 90er Jahre versuchen diese ‘Lücken’ durch kleinere Geltungsbereiche ihrer Aussagen zu füllen, wenn sie sich auf einzelne Institutionen oder Studienfächer und auf eine zeitlich engere Definition des Kriteriums beschränken und beinahe noch Momentaufnahmen abgebrochener Studienverläufe liefern. Die Zugangsweise zum Phänomen ist seither verstärkt durch einen Methodenpluralismus gekennzeichnet. Nach wie vor behaupten die Basisdaten deskriptiv-statistischer Studien, wie sie beispielsweise das Hochschul-Informationssystem in Hannover durchführt, ihren Platz (GRIESBACH et al. 1998, 1977; REISSERT/ BIRK 1982; REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987; LEWIN et al. 1995, 1994a, 1994b, 1994c, 1993a,

1993b, 1992). Qualitative Erhebungsmethoden, die die Studienverlaufsgeschichte weniger Probanden sehr detailliert erfassen wie das Tiefeninterview (SELZER et al. 1985) und die triangulierte Methode eines systematischen ‘Begleitprogramms’ während der Studienzeit (SCHINDLER 1997), decken markante Hintergründe persönlicher Studiererfahrungen auf. Auch die retrospektive postalische Befragung spezieller Abbrechergruppen (SCHOLZ/SCHITTENHELM 1994, DICHTL et al. 1990) trägt zur Differenzierung des Phänomens bei und kann dadurch Impulse für relativ kurzzeitige, gegensteuernde Maßnahmen setzen.

Eine Darstellung der bisher empirisch untersuchten Einflussfaktoren findet sich neuerdings in der Forschungsbilanz der in Deutschland erstmals erschienenen Bibliographie zum Studienabbruch (SCHRÖDER/ DANIEL 1998). Die Autoren ergänzen Faktoren der Arbeitsmarktsituation und außerhochschulischer Belastungen. In dieser verdienstvollen, annotierten Bibliographie werden an die dreihundert Arbeiten vorgestellt, die in den vergangenen zwanzig Jahren im englischen und deutschen Sprachraum, darunter mehr als ein Viertel aus Deutschland, im Umfeld des Studienabbruches entstanden sind. Sie geben vielfältige Einblicke in die rege Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet.

In den USA gab es bereits früher Sammelpublikationen einschlägiger Arbeiten (SPADY 1970, TINTO 1975, PANTAGES/ CREEDON 1978, BEAN 1982, BEAN/ METZNER 1985). Daraus sind Modellkonzeptionen des Studienabbruches entstanden (SPADY 1970, TINTO 1975), die in den USA „zum eigentlichen Paradigma der Studienverlaufs- und Studienabbruchsforschung“ geworden sind (GALLEY et al. 1994, S. 7). Teilaspekte daraus sind validiert, andere sind in Anpassung an veränderte Studiensituationen weiterentwickelt worden (z. B. PASCARELLA 1980 bzw. PASCARELLA/ TEREZINI 1979, 1983; PASCARELLA/ CHAPMAN 1983a, 1983b; BEAN 1982, BEAN/ METZNER 1985, WINTELER 1984, HARTWIG 1986)².

Die folgende Darstellung der Forschungslage greift zunächst das Problem auf zu definieren, wer überhaupt ein Studienabbrecher ist. Dies hat Konsequenzen für die Ermittlung von Abbruchquoten. Anschließend werden die amerikanischen Grundlagenmodelle (SPADY 1970, TINTO 1975) vorgestellt sowie eine ihrer bedeutendsten Weiterentwicklungen (BEAN/ METZNER 1985). Es folgen die davon relativ unabhängig entstandenen Modellkonzeptionen in Deutschland (STRÖHLEIN 1983, GOLD 1988). Schließlich werden in der Reihenfolge ihres Erscheinens weitere empirische Arbeiten berichtet, die den vielfältigen Erscheinungsformen und Hintergründen des Studienabbruches unter verschiedenen Fragestellungen und auf methodisch sehr unterschiedliche Weise nachgehen und zur differenzierten Beobachtung seiner Entwicklung im tertiären Bildungsabschnitt wertvolle Beiträge leisten. Dazu gehören die

² Zusammenfassende Darstellungen und Bewertungen finden sich bei SCHRÖDER/ DANIEL 1998, GALLEY et al. 1994, GOLD 1988 und HARTWIG 1986.

Arbeiten, die für einen größeren Geltungsbereich Repräsentativität beanspruchen können (MICKO/ NIPPERT 1979; GIESEN et al. 1981, 1986; MEULEMANN 1988; STEGMANN/ KRAFT 1988) und speziellere, an den besonderen Bedingungen einzelner Hochschulen orientierte Untersuchungen (SELZER et al. 1985, DICHTL et al. 1990, SCHOLZ/ SCHITTENHELM 1994, SCHINDLER 1997). Ein Exkurs über die Studienabbruchsforschung in der DDR schließt diese Darstellungen ab.

1.1 Definition und Quotierung

Im Allgemeinen gelten in der Bundesrepublik Deutschland die Studierenden als Studienabbrecher, die das Hochschulsystem ohne ein Abschlussexamen verlassen haben und nach einem angemessenen Zeitraum nicht wieder dorthin zurückgekehrt sind (vgl. LEWIN et al. 1995). Eine verbindliche Festlegung dieses Zeitraums ist nur schwer möglich, da die erneute Aufnahme eines Studiums und sein erfolgreicher Abschluss auch noch viele Jahre später erfolgen können. Doch befinden sich nach Angaben des HIS (REISSERT 1983) die meisten Studienunterbrecher spätestens nach eineinhalb Jahren wieder im Studium. Abbrecher eines Zweitstudiums gehören per definitionem nicht zur Population der Studienabbrecher, da sie ja zuvor bereits einen Studienabschluss erreicht haben. Soweit die offiziellen hochschulstatistischen Bestimmungsgrundlagen, die vor allem unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten von großer Bedeutung sind.

Dass eine Exmatrikulation ohne Abschlussexamen nicht mit Studienabbruch gleichzusetzen ist, belegen außer den Studienunterbrechern und den Abbrechern eines Zweit- oder Drittstudiums auch die Hochschul-, Studien- und Fachwechsler, die ihr Studium schließlich erfolgreich beenden. Eine besondere Position nehmen die Non-starter ein: Sie haben sich zwar für ein Studium immatrikuliert, werden aber meist nach recht kurzer Zeit wieder exmatrikuliert, ohne es aktiv aufgenommen zu haben. Ihr weiterer Bildungsweg bleibt im Unklaren. Möglicherweise haben sie ihr Studienziel geändert oder aber ihre Studierabsicht aufgegeben. Diese im Studentenstatus befindlichen Personen belegen Studienplätze, beanspruchen Hochschulkapazität und erhöhen die Studienanfängerstatistik, ein Tatbestand, der unter hochschulstatistischen und bildungsökonomischen Gesichtspunkten, aber auch im Hinblick auf die soziale und persönliche Situationen der Betroffenen relevant ist. Die Non-starter unterscheiden sich insofern von den ebenfalls nur eingeschriebenen 'pro forma-Studenten', als sie keine Statusvorteile anvisieren. Doch handelt es sich bei beiden Teilpopulationen nicht um Studienabbrecher im eigentlichen Sinn, da ja nur de jure endet, was de facto gar nicht begonnen hat.

Je nach Forschungsinteresse werden allerdings auch Studierende mit diskontinuierlichen Studienverläufen als Abbrecher angesehen, obwohl sicherlich nur ein Teil von ihnen definitive

Studienabbrecher sind. So begründet beispielweise STRÖHLEIN (1983, S. 209) den Einbezug von Fach- und Hochschulwechslern mit „dem institutions- und studienfachspezifischen Ansatz“ seiner Untersuchung. Sofern die vorzeitigen Abgänge aus verschiedenen Studienfächern einer einzelnen Hochschule festgestellt werden, um deren ‘Abbruchquoten’ zu ermitteln, gelten retrospektiv alle diejenigen als Abbrecher, die diese Fächer an der bestimmten Hochschule nicht ununterbrochen studiert haben. Effektiv handelt es sich bei diesen Abgängen um Ausfälle oder schlicht um ‘Schwund’. Für den Bestand oder auch das Ansehen einer Hochschule oder eines bestimmten Studienfaches kann die Zahl der vorzeitigen Abgänger von entscheidender Bedeutung sein. Dies wird beispielsweise an amerikanischen Colleges deutlich, deren privates und staatliches Budget sich nach der Anzahl der jeweils dort immatrikulierten Studierenden bemisst. Aus der Sicht der abgebenden Institution ist es in diesem Fall unerheblich, ob die vorzeitigen Abgänger an einer anderen Hochschule weiterstudieren; ihr Weggang kommt einem Abbruch gleich. Unter der weiter oben gegebenen Definition des Verlaufskriteriums liegt jedoch erst dann ein Studienabbruch vor, wenn sich daran keine weiteren Studienaktivitäten anschließen, die durch ein erfolgreiches Abschlussexamen beendet werden. Der vorzeitige hochschul- oder auch fachspezifische Abgang stellt demgegenüber einen ‘Schwund’ dar, in dem gleichwohl Studienabbrüche enthalten sind. Auch der Anteil der Non-starter kann ihm zugerechnet werden. Diese Unterscheidung ist deshalb so bedeutsam, weil Quoten ja nur unter der Voraussetzung eindeutiger Bezugsgrößen aussagefähig und vergleichbar sind. Da also auch Fach-, Studiengang- und Hochschulwechsel als Studienabbrüche interpretiert werden können, wäre es hilfreich, zwischen Schwund- und Abbruchquoten zu unterscheiden.

Je nach Zeitpunkt, Art und Häufigkeit des Studienabbruches lassen sich Subgruppen von Studienabbrechern differenzieren. Abgesehen vom Fehlstart der Non-starter führt der Zeitpunkt des Studienabbruches zur Unterscheidung von Früh- und Spätabbrechern. Dies ist von besonderem Interesse, wenn sich in bestimmten Studienphasen, beispielsweise in den Anfangssemestern oder kurz vor Prüfungen, Studienabbrüche häufen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass für das Abbruchverhalten dieser Teilgruppen unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend sind. Frühe Abbrüche werden eher mit Integrationsschwierigkeiten, späte eher mit Leistungsproblemen in Verbindung gebracht (TINTO 1975, GOLD 1988). Eine weitere, bedeutsame Unterscheidung gilt „freiwilligen“ und „erzwungenen“ Studienabbrüchen. Während erstere aus eigenem Antrieb und oft auch unter Angabe formaler Gründe vorgenommen werden, erfolgen letztere gezwungenermaßen wegen nicht bestandener Prüfungen. Studierende, die sich nicht rechtzeitig rückmelden, werden zwangsexmatrikuliert; doch ist diese Art der Studienaufgabe am ehesten als eine Sonderform freiwilligen Abbruches zu betrachten. BEAN (1985) unterscheidet „absichtliche“ von „unbeabsichtigten“ Abbrüchen. Letztere neutralisiert er, weil familiäre oder gesundheitliche Gründe, die dazu führen, nicht vorhersehbar sind. Bisweilen werden Studienabbrecher nach ihrer früheren Zugehörigkeit zu verschiedenen Hochschultypen oder Bundesländern eingeteilt. Auf diese Weise lassen sich

Abbrecher an Fachhochschulen und Universitäten oder in den alten und neuen Bundesländern unterscheiden (LEWIN et al. 1995). Außerdem können einmalige und mehrfache Studienabbrecher miteinander verglichen werden (SPADY 1970).

Bereits die Variation formaler Studienmodalitäten, die eine Exmatrikulation ohne Examen als Studienabbruch erscheinen lassen können, weist auf die Notwendigkeit einer klaren Definition des Kriteriums hin. Nur dann können Befunde wissenschaftlicher Untersuchungen miteinander verglichen und brauchbare Grundlagen zu bildungspolitischen Fragen, aber auch für hochschul- und studienfachspezifische Maßnahmen erarbeitet werden. Denn die Definition des Kriteriums steht in direkter Beziehung zur Höhe der Abbruchquote.

Das optimale Verfahren zur Berechnung der Abbruchquote liegt in der statistischen Erfassung der Studienanfänger und der Beobachtung ihres Studienverlaufs über einen längeren Zeitraum hinweg, der allen Veränderungen der Studienlaufbahn in genügendem Maße Rechnung trägt. Unter Einschluss nahezu aller Irregularitäten des Studienverlaufs ergäbe sich die generelle Abbruchquote dann aus der Differenz des prozentualen Anteils der Absolventen eines Anfängerjahrganges zu 100 Prozent. Dieses Verfahren scheidet aus, weil es die Vergabe einer einmaligen Matrikelnummer an jeden Studierenden voraussetzte, eine Maßnahme, die in der Bundesrepublik Deutschland an die Grenzen des gesetzlichen Datenschutzes stieße. In den USA und in anderen europäischen Ländern gibt es diese Einschränkung nicht. Daher basiert die Berechnung der Abbruchquote in der Forschungspraxis auf den Ergebnissen empirischer Untersuchungen oder auf Studentenbestands- und Prüfungsstatistiken. Die Mängel beider Datengrundlagen lassen sich zwar reduzieren, aber nicht völlig beseitigen (REISSERT 1983). Das mit bundesweit repräsentativen Untersuchungen im Hochschulbereich befasste Hochschul-Informationen-System in Hannover (HIS) wendet ein Berechnungsverfahren an, bei dem grundsätzlich Exmatrikuliertenjahrgänge auf „fiktive“ Studienanfängerjahrgänge bezogen werden. Dieses Verfahren wird durch die Einführung von Prüf- und Korrekturgrößen kontinuierlich optimiert, um fächerspezifische Unterschiede hinsichtlich der Studiendauer und andere Unregelmäßigkeiten im Studienverlauf bestmöglich auszugleichen (GRIESBACH et al. 1992). Rechnerisch ergibt sich die Abbruchquote aus dem Quotienten der Summe der Abgänger ohne Examen und der Summe der Studienanfänger bzw. aus dem Quotienten der Abgänger mit Examen und der darauf bezogenen Studienanfänger und der Differenz zu hundert Prozent. Die Ermittlung von Abbrecherzahlen anhand periodenbezogener Zu- und Abgangsbilanzen bestätigte diese Methode (GRIESBACH et al. 1998). Werden Abbruchquoten aus Befragungsergebnissen berechnet, wird der Abbrecheranteil der Stichprobe auf den der untersuchten Population extrapoliert. Dieses Verfahren führt in der Regel zur Unterschätzung der Abbrecherquote, weil die Kooperationsbereitschaft von Abbrechern bei empirischen Untersuchungen als eher gering gilt.

Die folgende Vergleichsübersicht der vom HIS errechneten Werte zeigt den rasanten Anstieg der Abbruchquoten über einen Zeitraum von beinahe 20 Jahren:

Tab. 1: Entwicklung der Abbruchquoten, in Prozent³

Studienjahr	1974	1979	1984	1989	1991
Quoten	7	9	16	27	31

Die in den 80er Jahren angegebenen Abbruchquoten aus Längsschnittuntersuchungen mit Studienberechtigten aus den 70er Jahren variieren zwischen zehn und 16 Prozent und bestätigen im Großen und Ganzen die Angaben von HIS.⁴ Seit den 90er Jahren gelten die durchschnittlichen Abbruchquoten als konstant (ebd.)⁵.

Spezifische Abbruchquoten werden für einzelne Studienfächer, für angestrebte Abschluss-examina, für Hochschulen oder für eine Kombination dieser Bezugsgrößen ermittelt. Zum Vergleich verschiedener Abbruchquoten ist es unerlässlich, diese Größen und ihre Berechnungsgrundlagen zu beachten, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Über die Festlegung des Kriteriums entscheidet die Fragestellung. Interessieren beispielsweise die Abbruchquoten von Lehramtsstudierenden, können Fachwechsel im Studienverlauf vernachlässigt werden, solange sich das anfängliche Studienziel nicht ändert; dagegen sind sie im Hinblick auf das Abbruchverhalten in einzelnen Studienfächern von entscheidender Bedeutung.

Die unterschiedliche Aggregierung einzelner Studienfächer zu Fächergruppen in verschiedenen Forschungsarbeiten hat den Nachteil, die Vergleichbarkeit der Befunde zu erschweren oder gar unmöglich zu machen. Allein die Längsschnittuntersuchungen mit Abiturienten aus den 70er Jahren fanden ganz unterschiedliche Studienfächer als die am meisten abbruchgefährdeten heraus: GOLD (1988) machte die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften dafür geltend, STEGMANN/ KRAFT (1988) benannten die Kunst- und Ingenieurwissenschaften und MEULEMANN (1995) stellte die Sprach- und Kulturwissenschaften heraus. Die Bedenken von SCHRÖDER/ DANIEL (1998, S. 8f.), „aufgrund einer uneinheitlichen Operationalisierung“ und auch wegen des „Längsschnittcharakters des

³ Quellen: GRIESBACH et al. 1977, S. 167; REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 3; GRIESBACH et al. 1992, S. 7; LEWIN et al. 1995, S. 2

⁴ STEGMANN/ KRAFT (1988, S. 499) ermittelten 10 Prozent; MEULEMANN (1988b, S. 5) 15 Prozent; GIESEN et al. (1986, S. 102) 16 Prozent.

⁵ In anderen Ländern Europas betrug die Abbrecherquote bereits gegen Ende der 70er Jahre mehr als 20 Prozent (MICKO/ NIPPERT 1979, S. 19), für die USA wurde sie mit 50 Prozent angegeben (TINTO 1982b, S. 694, zit. n. PETERS 1988, S. 5). Diese sehr hohe Zahl hängt mit der alle vorzeitigen Abgänger von Colleges einschließenden Definition des Kriteriums zusammen.

Gegenstandes“ ließen sich bundesweit „keine gesicherten Befunde“ ausmachen, scheinen berechtigt zu sein.

Die zeitliche Instabilität und die berichtete Unterschiedlichkeit von Abbruchquoten lässt sich insbesondere an den Lehramtsstudiengängen exemplifizieren. Ihnen wurden durchgängig unterproportionale Abbrecheranteile attestiert (GRIESBACH et al. 1977; JANSEN/WERNER 1981; REISSERT 1983). Beim im Jahre 1985 zuletzt befragten Entlassjahrgang 1976 betrug der Anteil an Abbrechern unter Lehramtsstudierenden sieben Prozent gegenüber zehn Prozent unter Studierenden mit anderen Studienzielen (STEGMANN/ KRAFT 1988, S. 500). In den zwischen 1972 und 1976 erfassten Stichproben der „Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe“ wurde nach einem Untersuchungszeitraum von mindestens 15 Jahren dagegen mit elf Prozent eine „relativ niedrige Studienabbruchquote bei Studierenden der Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen und für die Sekundarstufe I“ im Gegensatz zu 15 Prozent bei Studierenden des Lehramtes für Sekundarstufe II oder gar 19 Prozent bei Aspiranten anderer akademischer Abschlüsse ermittelt (GOLD/ GIESEN, 1993, S. 123). Bereits im Studienjahr 1984, zur Zeit steigender Lehrerarbeitslosigkeit, übertraf die vom HIS ermittelte Abbrecherquote aller Lehramtsaspiranten mit 18 Prozent die bundesdurchschnittliche und lag damit um zehn Prozent höher als fünf Jahre zuvor (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 45). Möglicherweise zeigt das relative Gleichgewicht, das im Studienjahr 1993/94 zwischen den Anteilen an Abbrechern und Studierenden von Lehrämtern herrschte (11 vs. 12 Prozent; LEWIN et al. 1995, S. 12) und das weder auf ein unter- noch auf eine überdurchschnittliches Abbruchverhalten schließen lässt, unter der gültigen Voraussetzung dieses Gleichgewichts die „natürliche Mortalität“ dieser Studienrichtung an und weist damit nur auf die funktionierende Selektion des Hochschulsystems hin, indes auf der Seite der Studierenden getroffene Fehlentscheidungen korrigiert werden (REISSERT 1983, S. 1). Jedenfalls erwecken diese Ergebnisse den Anschein, als hätten sich die Abbrecherzahlen in Lehramtsstudiengängen inzwischen ‘normalisiert’.

Wie kompliziert die Ermittlung von Abbruchquoten in der Forschungspraxis sein kann und mit welchen Vorbehalten sie zu betrachten sind, wird in Kapitel 3.2.1.2 am Beispiel der auf Studienanfänger- und Exmatrikuliertenstatistiken beschränkten Basisdaten über Studierende des Lehramtes für Grund- und Hauptschulen (GHS) in Baden-Württemberg dargestellt.

1.2 Grundlagenforschung in den USA

In den 70er Jahren wurden in den USA zahlreiche Einzeluntersuchungen zur Problematik des Studienabbruches systematisch aufgearbeitet und modellhaft konzeptioniert (SPADY 1970, TINTO 1975). Insbesondere TINTO's Modell gab der Studienabbruchsforschung über die USA hinaus wesentliche Impulse und gilt inzwischen als ihre klassische Grundlage. Wie einleitend zu diesem Kapitel bereits erwähnt, folgte in den USA eine Reihe von Weiterentwicklungen und Teilüberprüfungen der TINTO'schen Modellkonstrukte und auch kritische Auseinandersetzungen mit ihnen.⁶ Trotz ihrer eingeschränkten Übertragbarkeit auf deutsche Hochschulverhältnisse boten sie der mitangelegten Offenheit für „vielfältige Operationalisierungsvarianten“ wegen (GOLD 1988, S. 29) auch in Deutschland Anregungen zur Entwicklung weiterer Forschungsarbeiten und Prognosemodelle. Im folgenden Kapitel werden die Modelle von SPADY (1970), TINTO (1975) und eine im Hinblick auf die später entstandenen „community colleges“ weiterentwickelte Konzeption dargestellt, die auch außerinstitutionelle Bezüge mitberücksichtigt (BEAN/ METZNER 1985).

1.2.1 Das soziologische Erklärungsmodell von SPADY

Als erster Bildungsforscher analysierte SPADY (1970) den Studienabbruch an amerikanischen Colleges in Anlehnung an DURKHEIMs Selbstmordtheorie analog dem persönlichen Bruch mit dem normativen und sozialen System einer Gesellschaft als defizitäre soziale Integration in das Hochschulsystem. Das auf diesem theoretischen Hintergrund entwickelte Modell sollte eine „vernünftige Synthese der übereinstimmendsten Befunde“ aus den 50er und 60er Jahren bilden und für künftige Untersuchungen einen brauchbaren konzeptuellen Rahmen bereit stellen (ebd., S. 79). Definitorisch unterschied er Abbrecher, die nur ein bestimmtes College verließen, von solchen, die an keinem College je einen Abschluss erreicht hatten, sowie freiwillige und unfreiwillige Abbrecher.

Nach kritischer Auseinandersetzung mit einer Reihe unabhängig voneinander gewonnener Einzelergebnisse zu den Studienvoraussetzungen und zum Studierverhalten von College-Studierenden betrachtete SPADY den Ausgang eines Studiums als ein bedingtes Phänomen, das sich am interaktiven Prozess zwischen dem Studierenden und seiner College-Umgebung entschied. Je mehr die persönlichen Interessen und Zielsetzungen einerseits und die institutionellen Erwartungen und Einflüsse andererseits einander entsprachen, desto eher war eine erfolgreiche Assimilation an das soziale und an das akademische System des College gewährleistet. Zielstrebigkeit gegenüber dem Bildungsabschluss und eine klare, realistische und selbstsichere Einschätzung des Berufsziels sowie eine auf der Entwicklung intellektueller

⁶ siehe Anmerkung 2

Fähigkeiten beruhende Bildungseinstellung schienen sich verschiedenen Untersuchungsergebnissen zufolge als wesentlich günstigere Voraussetzungen für den Studienerfolg erwiesen zu haben als unsichere, unselbständige, unrealistische Zielsetzungen und weitgehend praktische, anwendungsorientierte Ausbildungsinteressen. Abgesehen von diesen „Trends“ erkannte SPADY die persönliche Disposition zum Studienabbruch in einem Mangel an Reife, gleichwohl, ob es sich um Defizite an Motivation, Unabhängigkeit, Flexibilität, Einsatz, Impulskontrolle, Selbstvertrauen, Verantwortlichkeit und der Fähigkeit zur Selbstdistanz (*rationality*) handelte. Überdies konnte das Misslingen des Studiums einen irrationalen Ausweg zur Lösung studienunspezifischer Probleme eröffnen.

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede zeigte sich, dass Studentinnen leichter und öfter freiwillig abbrechen als ihre männlichen Kommilitonen, weil sie sich vielmehr der Erfahrungsbereicherung wegen am College aufhielten, während Männer eine berufliche Position etablieren wollten. Abschlussorientierte Frauen beendeten das College allerdings nach kürzerer Zeit als Männer.

Neben den persönlichen Voraussetzungen, die auch familiäre und schulische Hintergrundvariablen implizierten, erwiesen sich die akademischen Fortschritte, aber auch die Affinität zur sozialen Umgebung des College als integrale Bestandteile für den Erfolg des Studiums. Dazu gehörten Leistungserfolge ebenso wie die persönliche, insbesondere kognitive Weiterentwicklung. Die soziale Integration äußerte sich in verbindlichen sozialen Beziehungen am College, Freundschaften mit Gleichgesinnten, an der Orientierung an bereits Arrivierten und an der Partizipation an extracurricularen Collegeaktivitäten. Dem sozialen Gleichgewicht kam insofern eine besondere Bedeutung zu, als es einerseits – mit Ausnahme von Leistungsversagen – normative Inkongruenzen zwischen Kollegiaten und der Institution kompensieren und andererseits akademische Fortschritte begünstigen konnte. Besonders für Frauen lag in der sozialen Anbindung ein wichtiger Integrationsfaktor.

Daher kombiniert SPADY's „interdisziplinärer“ Ansatz zur Erklärung des Studienabbruches soziologische und psychologische Faktoren. Ihr Bedingungsgefüge entscheidet über Rückzug, Versagen oder Verbleib.

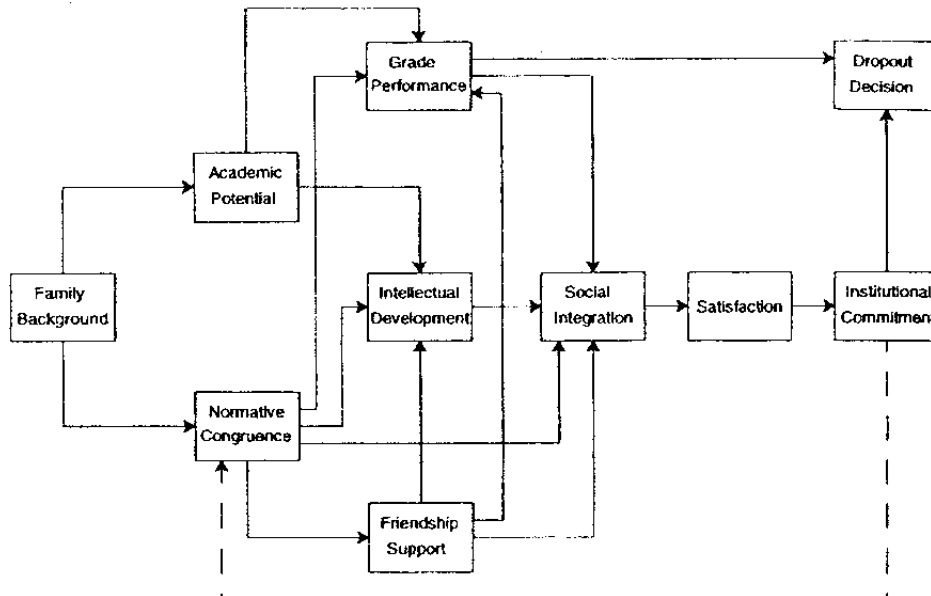


Abb. 1: Soziologisches Modell des Dropout-Prozesses (SPADY 1970, S. 79)

In Anlehnung an DURKHEIMs Anomie-Konzept bildet auch in SPADY's Dropout-Modell die „soziale Integration“ das Mittelstück, auf das vier andere unabhängige Variable einwirken. Das komplexe Konstrukt der „normativen Kongruenz“, das hier persönliche Ziele und Dispositionen ebenso wie die Auswirkungen ihrer Interaktion mit der Lebenswelt des College impliziert, „freundschaftliche Beziehungen“ als soziale Bindeglieder, messbarer „Leistungserfolg“ als extrinsische Belohnung sowie als Prädiktor antizipierten Berufserfolges und „intellektuelle Entwicklung“ als gleichsam intrinsisches Korrelat konstituieren in durchaus unterschiedlicher persönlichkeitspezifischer Konstellation die wesentlichen Faktoren sozialer Integration, von denen die Verbindung des Studierenden zu seinem College abhängt. Der „Leistungserfolg“ setzt dabei ein entsprechendes „Bildungspotential“ voraus, das seinerseits durch den „familiären Hintergrund“ mitbedingt ist. Dieser prägt neben persönlichen Eigenschaften und Interessen die Bedeutung von Bildungszielen und beeinflusst daher ebenfalls indirekt die „normative Übereinstimmung“ mit der sozialen und akademischen Umgebung eines College. Mangelt es – wiederum in Anlehnung an DURKHEIM – an entsprechenden Wertmustern, Verhaltensstilen und an freundschaftlichen Beziehungen, ist das soziale Zusammenleben auf dem Campus gefährdet. Von institutioneller Seite aus kann ein Studium allerdings direkt infolge unzureichender Leistungen scheitern.

Zwischen der „sozialen Integration“ und der „Entscheidung zum Studienabbruch“ vermutet SPADY einen indirekten Zusammenhang, der durch die „Zufriedenheit“ mit den College-Erfahrungen insgesamt und der daraus resultierenden „institutionellen Anbindung“ vermittelt wird. Die Verbindung zwischen der „normativen Übereinstimmung“ und der „institutionellen Anbindung“ zeigt, dass das Modell zyklisch und flexibel gedacht ist, denn im Studienverlauf

können sich Einstellungen, Interessen und Ziele verändern und spätere Bildungsaspirationen beeinflussen.

Im Hinblick auf die technische Entwicklung statistischer Auswertungsprogramme erhofft SPADY durch die Anwendungsmöglichkeit multivariater Verfahren wesentliche Erkenntnisfortschritte zur Kausalanalyse seines komplexen Erklärungsmodells.

1.2.2 Das konzeptuelle Schema von TINTO

Fünf Jahre später entwickelte TINTO (1975) SPADY's Dropout-Modell für amerikanische Colleges weiter. Auch er bezog sich dabei auf DURKHEIMs Selbstmordtheorie, benutzte sie allerdings nur als Deskriptivmodell zur Spezifikation von Bedingungen für verschiedenes Dropout-Verhalten, da sie ihm in ihrer Allgemeinheit und wegen fehlender psychologischer Faktoren zur Erklärung differenzierter Verhaltensmuster nicht ausreichte. Ihm ging es jedoch gerade darum, sich unterschiedlich entwickelnde Interaktionsprozesse zu erklären, die über den Studienausgang entschieden.

Anders als SPADY fokussierte TINTO den Zusammenhang zwischen der „normativen Übereinstimmung“ und der „Verpflichtung gegenüber der Institution“ nicht auf die „soziale Integration“. Er hob die intellektuelle Studienentwicklung zu einer eigenen, primär dem Studienziel verpflichteten Integrationsleistung heraus; somit steht die „akademische Integration“ eigenständig neben der vielmehr auf die institutionelle Anbindung verwiesene „sozialen Integration“. Beide Konstrukte können sich gegenseitig beeinflussen und bilden gleichrangige Konstituenten des Studienausganges. Sie resultieren aus einem Bildungsprozess, der lange vor Studienbeginn einsetzt und sich durch den Verlauf des Studiums weiterentwickelt. Ihr Prozesscharakter wird besonders an den beiden Studienverpflichtungen deutlich, die TINTO analog zu den Integrationsleistungen parallelisiert. Die „Verpflichtung gegenüber der Bildungsinstitution“ erfasst er nicht erst – wie SPADY – als die Folge einer gelungenen resp. misslungenen „sozialen Integration“. In seinem Modell existiert sie bereits bei Studienbeginn und modifiziert sich durch die im Studium gewonnenen sozialen Erfahrungen. Gleichmaßen gestaltet sich die „Verpflichtung gegenüber dem Studienziel“, die vorwiegend mit den akademischen Ansprüchen des Studiums konkurriert. Beide Verpflichtungen knüpfen an individuelle, familiäre und schulische Voraussetzungen und Erfahrungen an und prägen die Interaktionsmuster mit dem akademischen und sozialen System des College. Umgekehrt bilden beide Verpflichtungen den vielschichtigen Interaktionsprozess zwischen Individuum, Familie und früherer Schulerfahrung ab. Daher stellen diese Einflüsse – SPADY's Rückkopplungseffekt zwischen der „normativen Kongruenz“ und der „Verpflichtung gegenüber der Institution“ durchaus vergleichbar – sowohl wichtige Prädiktoren als auch entscheidende

‘Gradmesser’ für die Erfahrungen, Enttäuschungen und Bestätigungen während des Studiums dar und behalten bis zum Studienende Geltung. Da Art und Höhe der beiden Verpflichtungskonstrukte mit der Qualität der Integrationsleistung korrespondieren, wirken sie sich indirekt auf den Studienausgang aus. Daneben kommt der bei SPADY eigens formulierten „Studienzufriedenheit“ in TINTO’s Modell keine gesonderte Bedeutung zu.

Aus dem wechselseitigen Verhältnis der beiden Verpflichtungskonstrukte wird deutlich, dass TINTO seinem Modell nicht nur DURKHEIMs Selbstmordtheorie zugrunde legte, sondern es zusätzlich unter dem Aspekt einer Kosten-Nutzen-Analyse begründete. Dieses „needs & press“-Schema geht davon aus, dass individuelle Entscheidungen zwischen mehreren Alternativen nach Maßgabe des optimalen Verhältnisses zwischen Einsatz und Gewinn getroffen und realisiert werden. Lohnt sich daher der Aufwand an Zeit, Geld und Energie, einen bestimmten Studienabschluss zu erreichen, nicht länger, weil attraktivere Studienalternativen keinen größeren Aufwand verlangen, nimmt die Verpflichtung gegenüber dem Studienziel ab und die Wahrscheinlichkeit einer Studienverlaufsänderung steigt (vgl. auch STRÖHLEIN 1983).

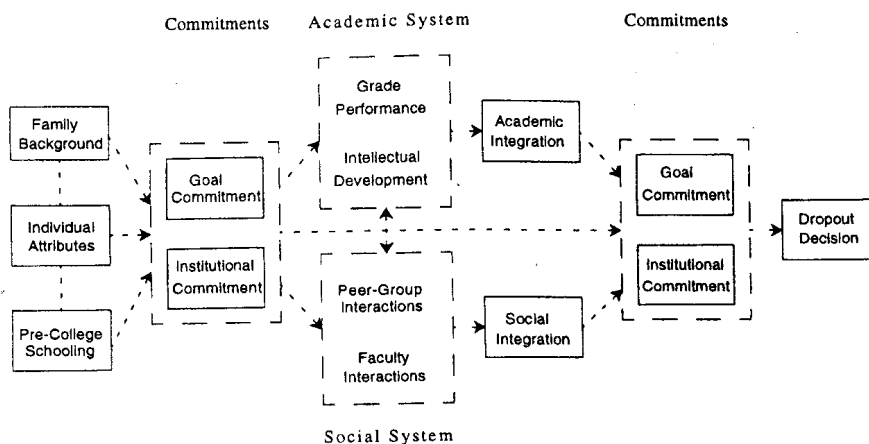


Abb. 2: Konzeptuelles Schema für "Dropout from College" (TINTO 1975, S. 95)

TINTO’s Studienabbruch-Schema zeigt, dass der Verlauf des Studiums schon im Vorhinein von Eingangsvariablen wie dem „familiären Hintergrund“, „Persönlichkeitsmerkmalen“ und „früheren schulischen Erfahrungen“ bestimmt ist. Einschlägige Forschungsergebnisse wiesen beispielsweise einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen der Höhe des sozioökonomischen Status der Familie und der Häufigkeit von Studienabbrüchen auf. Des weiteren schienen ein weltoffener familialer Lebensstil, hohe elterliche Bildungserwartungen und aufgeschlossene Familienbeziehungen den Erfolg eines Studiums zu begünstigen, denn die Mehrzahl der vorzeitigen Abgänger konnte diese Voraussetzungen nicht für sich beanspruchen.

TINTO konstatierte bei College-Abbrechern ähnliche studiengefährdende Persönlichkeitseigenschaften wie SPADY: mangelnde Flexibilität, unzureichende Bildungswertschätzung, Unsicherheit und emotionale Instabilität bei den unfreiwilligen, Überempfindlichkeit und Egoismus bei den freiwilligen Abbrechern. Im allgemeinen hatten die freiwilligen Abbrecher die größere Affinität zu den Verbleibern und nicht zu den unfreiwilligen Abbrechern. Andererseits erwies sich die eigene „Begabung“ (*ability*) und der „Bildungsstand vor dem Studium“ (*past grade performance*), sowohl im Vergleich zu den familialen Hintergrundvariablen als auch gegenüber den Persönlichkeitsmerkmalen als die ungleich wichtigere Einflussgröße zur Vorhersage des Studienerfolges. Denn frühere Bildungserfahrungen reflektierten persönliche Fähigkeiten und prägten die Erwartungen an anschließende Bildungsinstitutionen. Alle drei Hintergrundvariablen hängen jedoch miteinander zusammen und präformieren den Verpflichtungscharakter des Studiums.

Der Studienerfolg an einem College resultiert vor allem aus der gelungenen akademischen und sozialen Integration in diese Institution. Beide Integrationsleistungen stehen unter wechselseitigem Einfluss und wirken sich auf die Entwicklung der Studienverpflichtung insgesamt auf unterschiedliche Weise aus: Während erstere in Korrespondenz mit der Höhe und der Intensität von Bildungs- und Karriereerwartungen primär die „Verpflichtung gegenüber dem Studienziel“ fördert, bedingt letztere, je nach dem Einlösungsgrad der bewusst an sie herangetragenem Erwartungen, vor allem die „Verpflichtung gegenüber der Institution“. Die akademische Integration des Studierenden resultiert hauptsächlich aus dem ihm rückgemeldeten „Leistungserfolg“ (*grade performance*), der einzigen Gratifikation seitens der Institution. TINTO stellte ihn als den wichtigsten Verbleibsfaktor heraus, da sein Ausfall zwangsläufig den Abbruch des Studiums nach sich zieht.

Die zweite Komponente der akademischen Integration, die „intellektuelle Entwicklung“ des Studierenden zeigt von seiner Seite, inwieweit er sich mit den akademischen Normen des gewählten College identifizierte. Diskrepanzen zwischen seinem intellektuellen Aspirationsniveau und dem vorherrschenden geistigen Klima des College führten zum freiwilligen Studienabbruch. Dabei wurden für die betroffenen Frauen und Männer höhere intellektuelle Interessen und akademische Fähigkeiten nachgewiesen als für die Verbleiber insgesamt. Andererseits erschien die „intellektuelle Entwicklung“ beinahe als ein weibliches Privileg, da sich Männer unter dem Druck, ein Berufsziel zu erreichen, eher an *grades* orientierten als die primär an Bildung interessierten Frauen. Generell brachen mehr Männer als Frauen ihr Studium ab, Frauen jedoch öfter freiwillig als gezwungenermaßen.

Die soziale Integration des Studierenden drückt sich in seiner mentalen Übereinstimmung mit der sozialen Umgebung aus. Dabei sind die „informellen Beziehungen der Kollegiaten untereinander und ihre extracurricularen Aktivitäten“ (*peer-group interactions*), sowie ihr

„Umgang mit den Lehrenden und dem Verwaltungspersonal“ (*faculty interactions*) von entscheidender Bedeutung. Generell fühlten sich Abbrecher in geringerem Maße sozial eingebunden als Verbleiber. Doch modifizierten die verschiedenen Ausprägungsmuster der sozialen Integration die „Verpflichtungen gegenüber dem College“ und auch die „Verpflichtungen gegenüber dem Studienziel“ in unterschiedlicher Weise: So konnten beispielsweise Freundschaften mit Gleichgesinnten selbst dann den Verbleib in einem College fördern, wenn Kollegiaten mit dem dort herrschenden akademischen und sozialen Klima nicht übereinstimmten. Fehlende und übertriebene soziale Kontakte konnten allerdings gleichermaßen einen Studienabbruch herbeiführen, weil die Zeit zum Studium auf andere Weise verstrich. Dagegen förderten freundschaftliche Beziehungen zu zielstrebigem Kommilitonen und der fachliche Austausch innerhalb der Fakultät nicht nur die soziale, sondern darüber hinaus auch die akademische Integration und festigten dadurch die Studienverpflichtung in doppelter Hinsicht.

Das Modell von TINTO zeigt den vielschichtigen Interaktionsprozess zwischen dem einzelnen Studierenden und dem akademischen und sozialen System eines College, der schließlich über den Ausgang des Studiums entscheidet. Im Gegensatz zu SPADY, der für die Komponenten seines Modells kausale Zusammenhänge postulierte, zeigte TINTO durch die Typisierung unterschiedlichen Studienabbruchverhaltens die „Dynamik der Bedingungsvariablen von Studienverlaufsentscheidungen“ (STRÖHLEIN 1983, S. 56) auf. Stimmen die individuellen Eingangsvariablen mit den Studienverpflichtungen überein, nimmt das Modell einen ungehinderten Studienverlauf an, da die akademische und die soziale Integration in das College aus den Studienvoraussetzungen evident ist. Wie sich einmal eingegangene Verpflichtungen auf spätere auswirken, hängt von der normativen und strukturellen Integration in die beiden Systemebenen des College ab. Je höher die Integration ist, desto stärker ist auch die Studienverpflichtung. Dabei kann die Verpflichtung gegenüber dem Studienziel die Anbindung an die Institution unterstützen, was sich wiederum positiv auf die soziale Integration auswirkt. Umgekehrt kann eine starke College-Anbindung eine schwache akademische Integration nicht kompensieren.

Wie bereits erwähnt, regte TINTO's Modellkonzeption besonders die US-amerikanische Dropout-Forschung in beachtlichem Maße an und bildet bis heute über die USA hinaus die Grundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Studienabbruches. Insbesondere ermöglicht die Anordnung des vielfältigen empirischen Materials durch die wechselseitige und kompensatorische Abhängigkeit von sozialer und akademischer Integration im Wechselspiel mit den Verpflichtungen gegenüber dem Studienziel und der Institution einen typologischen Ansatz für Verbleiber und Abbrecher, wie ihn etwa HARTWIG (1986) aufgenommen und veranschaulicht hat. TINTO selbst regte weitere studienabbruchrelevante Fragestellungen an: Beispielsweise interessierte ihn der Einfluss, den außerinstitutionelle soziale Beziehungen von Studierenden an städtischen Colleges auf den Studienverlauf nahmen, oder auch das Zusammenwirken studentischer und fachspezifischer

Subkulturen in ihrem Verhältnis zum Studienausgang. Um dem Prozesscharakter der Studienverlaufsentwicklung auch in methodischer Hinsicht gerecht zu werden, schlug TINTO längsschnittlich angelegte Untersuchungsdesigns und pfadanalytische Auswertungstechniken vor.

1.2.3 Das Abbruchmodell von BEAN & METZNER

Die nach dem zweiten Weltkrieg in den USA populär gewordenen „community colleges“ unterscheiden sich von den traditionellen durch die Studiensituation vieler ihrer Kollegiaten. Im Gegensatz zu den „traditionellen“ wohnen und leben die „nichttraditionellen“ nicht auf dem Campusgelände, sondern pendeln zwischen Wohnung und College, sind Teilzeitstudierende oder unterscheiden sich auch durch ihr höheres Alter. Konzeptionen zur wissenschaftlichen Erforschung ihres Studienverlaufs sollten diese veränderten Studienbedingungen berücksichtigen, da von unterschiedlichen Bestimmungsfaktoren ausgegangen werden konnte. Diese Veränderung im amerikanischen Hochschulwesen gab auch der Studienabbruchsforschung neue Impulse: BEAN/ METZNER (1985) entwickelten auf der Basis zahlreicher Einzelpublikationen ein Abbruchmodell für „nichttraditionelle“ Studierende. Durch den entfallenden Betracht des Zusammenlebens auf dem Campusgelände ersetzt dieses Modell die in den klassischen Konzeptionen konstitutiven Variablen sozialer Integration vor allem durch den Einbezug von „Umgebungsvariablen“ (*environmental variables*), die die persönlichen Lebensumstände des Studierenden außerhalb des College beschreiben. Die folgende Abbildung zeigt das Pfadmodell dieser Abbruchkonzeption:

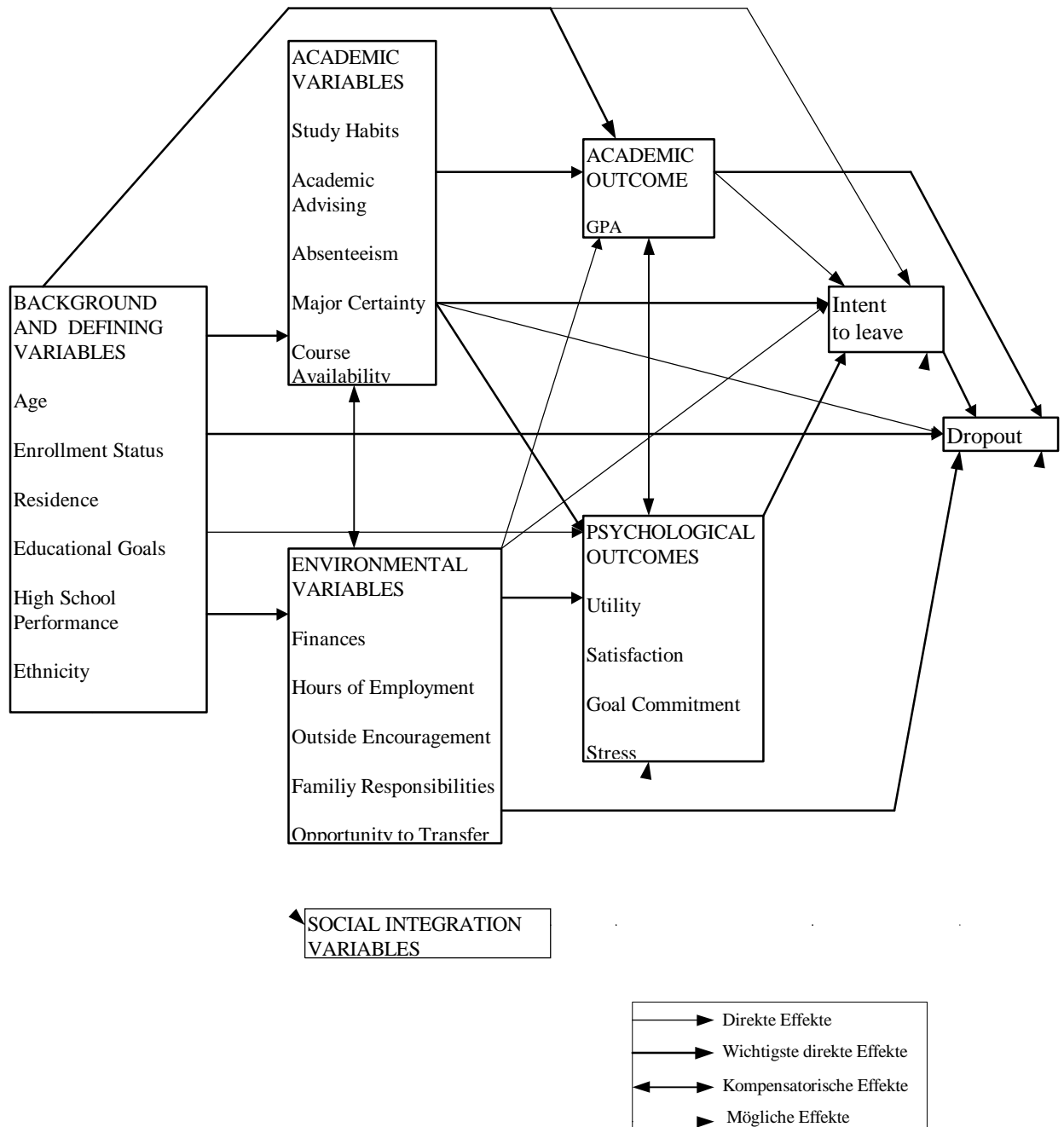


Abb. 3: Abbruchmodell für „nichttraditionelle Studierende“ (BEAN/ METZNER 1985, S. 491)

Das Modell sieht vier Basiskonstrukte vor, von denen unterschiedlich stark gewichtete Effekte für den Abbruch angenommen werden: „akademische Variablen“ (*academic variables*), die „Abbruchabsicht“ (*intent to leave*), „Hintergrund- und Definitionsvariablen“ (*background and defining variables*) und „Umgebungsvariablen“ (*environmental variables*). Eine besondere Position nimmt dabei die „Abbruchabsicht“ ein, die als Konzentrat aus der gesamten Studiensituation unmittelbar vor dem Abbruch steht. Die Autoren folgen der grundsätzlichen Annahme, dass die soziale Integration in die Bildungsinstitution für nichttraditionelle Studierende von untergeordneter Bedeutung ist, da diese gleichzeitig in vom Besuch des

College unabhängige soziale Kontexte eingebunden sind. An ihre Stelle treten „Umgebungsvariablen“, die neben der speziellen Studiensituation ihre Lebenssituation maßgeblich bestimmen und die daher einen viel größeren Einfluss auf den Verbleib bzw. das Verlassen des College haben als die institutionellen Sozialvariablen der Integrationskonzepte (SPADY 1970, TINTO 1975). Sie beziehen sich im Einzelnen auf die finanzielle Lage, auf die für die Erwerbsarbeit verwandte Zeit, auf Unterstützung und Ermutigung durch andere, auf familiäre Verpflichtungen und auf die Gelegenheit, das College zu wechseln. Collegewechsel sowie finanzielle Notlagen und zeitaufwendige Erwerbsarbeit wurden in empirischen Untersuchungen häufig als Abbruchgründe bestätigt, familiäre Verpflichtungen jedoch nicht generell. Hinsichtlich der „Ermutigung von außen“, die in etwa der „normativen Übereinstimmung“ in den klassischen Konzeptionen entspricht, erwies sich besonders der elterliche Einfluss als verbleibsrelevant, während ausbleibende Ermutigung den Studienabbruch fördern konnten.

Die „akademischen Variablen“ sind selbstverständlich auch in diesem Modell von entscheidender Bedeutung. Auch sie knüpfen an die Studiensituation nichttraditioneller Studierender an, wenn sie beispielsweise die Studienberatung, die „Zeitpunkte der Studienveranstaltungen“ (*course availability*) oder das Ausmaß an Fehlzeiten ansprechen. Außerdem werden generell gültige Gesichtspunkte der Studienverbindlichkeit wie Studiengewohnheiten und die Sicherheit, das richtige Studienfach gewählt zu haben, einbezogen. Empirische Untersuchungen wiesen nur zwischen Studienberatung und Studienabbruch keinen Zusammenhang auf, jedoch waren die Verbleiber mit ihr zufriedener als die Abbrecher.

Wie die klassischen Konzepte geht auch dieses Modell von „Hintergrundvariablen“ (*background variables*) aus, die sich auf unveränderliche Personmerkmale und auch auf persönliche Bildungsvoraussetzungen und -ziele beziehen. Letztere meinen – entsprechend der „Verpflichtung gegenüber der Institution“ bei TINTO – den höchsten intendierten Abschluss sowie die Wichtigkeit und die Wahrscheinlichkeit, ihn zu erreichen; die Personmerkmale betreffen die Zugehörigkeiten zu Geschlecht und Ethnie. Dieser Background wird durch die „Definitionsvariablen“ (*defining variables*) nichttraditioneller Studierender ergänzt: durch ihr Alter, ihren Immatrikulationsstatus und durch ihren Wohnsitz.

Im Gegensatz zu den klassischen Integrationsmodellen ist die Konzeption von BEAN/METZNER profitorientiert: Im Mittelpunkt stehen der „akademische Erfolg“ (*academic outcome*) des Studierenden und die „psychologischen Wirkungen“ (*psychological outcomes*), die die gesamte Studiensituation auf ihn ausübt. Konkret werden darunter einerseits die objektiven Leistungsergebnisse in Form von *grades* verstanden und andererseits die subjektiv erfahrene Studienqualität, die sich in persönlicher Weiterentwicklung, sinnvoller beruflicher Vorbereitung, in Zufriedenheit mit der Studentenrolle, der Verpflichtung gegenüber dem

Studienziel und auch in der persönlichen Belastung äußert, die nicht notwendigerweise durch das Studium bedingt sein muss, sondern auch andere Ursachen haben kann.

Das oben dargestellte Pfadmodell differenziert unterschiedlich wichtige direkte Effekte, von denen der Übersichtlichkeit wegen nur diejenigen aufgezeigt werden, die als die wichtigsten gelten: Danach stehen die „Hintergrunds- bzw. Definitionsvariablen“ in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Studienabbruch; sie können ihn jedoch auch mittelbar über die „Umgebungsvariablen“ oder über den „akademischen Erfolg“ auslösen. Dem „akademischen Erfolg“ können zusätzlich die „akademischen Variablen“ vorgeordnet, den „Umgebungsvariablen“ die „psychologischen Auswirkungen“ und die „Abbruchabsicht“ nachgeordnet sein. Von den „akademischen Variablen“ führen zwei weitere Pfade mit als sehr wichtig vermuteten direkten Effekten über die „Abbruchabsicht“ zum Studienabbruch, wobei der eine über die „psychologischen Auswirkungen“ verläuft. Somit erscheinen die „Abbruchabsicht“ und der „akademische Erfolg“ schließlich als die stärksten Indikatoren für den Studienabbruch.

Wie die klassischen Modelle postuliert auch diese Konzeption kompensatorische Interaktionseffekte, und zwar zwischen den „akademischen Variablen“ oder auch dem „akademischen Erfolg“ und nichtakademischen Faktoren: Schwache Studienvoraussetzungen oder auch Leistungserfolge einerseits und günstige äußere Studienbedingungen oder psychologische Faktoren andererseits unterstützen den Verbleib im Studium, während umgekehrt gute Studienvoraussetzungen oder auch Leistungserfolge, verbunden mit einer studienbehindernden Lebenssituation oder einer belastenden psychologischen Verfassung eher zum Abbruch des Studiums führen.

Der Vergleich der Modelle von TINTO und BEAN/ METZNER zeigt in vielen Annahmen zahlreiche Übereinstimmungen, denn die aus dem außerinstitutionellen Umfeld und aus den persönlichen Rückwirkungen auf die Studierenden einbezogenen Variablen ihrer Lebenswelt bei BEAN/ METZNER eignen sich zur Ergänzung der weiterhin geltenden Integrationsvariablen in TINTO's Modell. CABRERA et al. (1992, zit. n. SCHRÖDER/ DANIEL 1998) empfehlen ausdrücklich eine Kombination beider Theorien.

1.3 Studienabbruchsforschung in der BR Deutschland

Die Forschungslage zum Phänomen des Studienabbruches hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten im Hinblick auf die theoretischen und methodischen Standards in bemerkenswerter Weise entwickelt. Neben vorwiegend unter psychologischen Fragestellungen angelegten und großteils auch überprüften Modellkonzeptionen eröffneten auch andere empirische Zugangswege verschiedene Perspektiven auf das Phänomen. Zunächst werden die beiden Modelle von STRÖHLEIN (1983) und GOLD (1988) vorgestellt, anschließend die Längsschnittuntersuchungen der „Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe“ (GIESEN et al. 1981, 1986), des ‘Projekts Bildungslaufbahn’ (Meulemann 1988) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (STEGMANN/ KRAFT 1988) und weitere empirische Arbeiten, die aus Studienberatung und -begleitung und aus Seminararbeiten hervorgegangen sind. Eine methodische Besonderheit bildet die Delphi-Studie von MICKO/ NIPPERT (1979). Das Kapitel über die Studienabbruchsforschung in Deutschland schließt mit einem gesonderten Exkurs über die Studienabbruchsforschung in der DDR.

1.3.1 Modellkonzeptionen

In Deutschland entstanden in den 80er Jahren eigenständige Studienabbruchmodelle: das konflikttheoretische Modell von STRÖHLEIN (1983) und das „Bedingungsmodell subjektiven Studienerfolges“ von GOLD (1988). Zwar enthalten beide Modelle auch Bezüge zu den amerikanischen Grundlagenmodellen, jedoch entfalten sie eigene Zugänge zur Klärung der Abbruchproblematik. STRÖHLEIN entwickelt soziodemographische und psychologische Bedingungsfaktoren und prüft, inwieweit diese den Studienabbruch begründen können; GOLD vergleicht überdauernde Persönlichkeitsmerkmale und Studienerfahrungen bei ungefährdet Studierenden, Studierenden mit Abbruchneigung und Studienabbrechern und leitet daraus Bedingungsfaktoren des Studienabbruches ab. Trotz ihrer unterschiedlichen Forschungsansätze verstehen beide Autoren ihre Arbeiten als Beiträge zur Optimierung von Beratungsmaßnahmen, von denen aufgrund der empirisch gesicherten Kenntnisse studiengefährdender Bedingungen eine Verringerung von Studienabbrüchen erwartet werden kann.

Die sich stark an das amerikanische Grundlagenmodell anlehenden Arbeiten von WINTELER (1984) und HARTWIG (1986) werden hier nicht vorgestellt, weil sie jeweils die Abbruchneigung, nicht den vollzogenen Studienabbruch thematisieren. Obgleich diese einen sehr wichtigen Prädiktor für Studienabbruch darstellt, zeigt der Vergleich von Studierenden mit Abbruchneigung und Studienabbrechern die Notwendigkeit unterschiedlicher Konzeptionen für beide Fragestellungen (vgl. GOLD 1988, Kramer 1977).

1.3.1.1 Ein konflikttheoretisches Modell

STRÖHLEIN (1983) legt mit seiner Dissertation zu den "Bedingungen des Studienabbruches" erstmals in Deutschland ein Kausalmodell zur Erklärung und Prognose des Studienabbruches vor. Ausgehend von an einem dynamischen Gleichgewicht orientierten konflikttheoretischen Ansatz werden abweichende Studienverlaufsentscheidungen, beispielsweise Studienabbrüche, als Folgen einer Diskrepanz zwischen Fähigkeiten, Studierenerwartungen und -zielen einerseits und den tatsächlichen Studienanforderungen und -erfahrungen andererseits interpretiert. Zudem wird unterstellt, dass das Individuum im Sinne des von MURRAY (1938) entwickelten „needs & press“ – Konzepts eine Kongruenz anstrebt „zwischen den eigenen Bedürfnissen und den sozio-ökologischen Zwängen, denen es ausgesetzt ist“, und dabei „Handlungsalternativen“ zur Beseitigung defizitärer Bestände entwickelt (STRÖHLEIN 1983, S. 49 u. 59). Dabei können auch alternative hochschulexterne Optionen in Betracht kommen. Somit erscheinen Studienabbrüche, Fach- oder Hochschulwechsel, die bei STRÖHLEIN (ebd., S. 209) allesamt als „Studienabbrüche im weiteren Sinne“ zusammengefasst sind, als „unterschiedliche Problemlösungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des Hochschulsystems“ (GOLD 1988, S. 31). Die Bildung *einer* Kriteriumsgruppe lag überdies in dem „institutions- und studienfachspezifische Ansatz“ der Untersuchung begründet und erschien nach der Prüfung der Gruppenhomogenität zusätzlich gerechtfertigt (STRÖHLEIN 1983, S. 209).

Für eine auf die ersten fünf Studiensemester beschränkte prospektive Verlaufsanalyse befragte STRÖHLEIN im Wintersemester 1973/74 424 Studienanfänger ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge an der Technischen Hochschule Aachen. In Lehrveranstaltungen erhob er mit Hilfe von Fragebögen soziodemographische Variablen, den bis zum Studienbeginn erreichten Bildungsstand, das Arbeitsverhalten und die Befindlichkeit im Studium sowie Maßgaben des Prüfungserfolges und der Kausalattribution angenommenen Prüfungsmisserfolges. Ein halbes Jahr später wurde die Befragung mit einer Teilgruppe – wiederum in Lehrveranstaltungen – wiederholt. Zur Ermittlung des Studienstatus und der Studienleistungen am Ende des Untersuchungszeitraums zog er die amtliche Studentenstatistik bzw. die zentrale Prüfungsdatenbank der TH Aachen heran. Bedauerlicherweise konnte er die von ihm erstmals für studienabbruchrelevant erachtete Option attraktiver hochschulexterner Ausbildungs- oder Berufsalternativen empirisch nicht weiterverfolgen. Ihre Kompensation durch die Annahme entsprechend stärker erlebter Diskrepanzen in Studieneinstellung und -befindlichkeit hatte ein theoretisch „reduziertes Modell“ zur Folge (ebd., S. 62ff.).

In seinem Kausalmodell zur Erklärung von Studienabbruch verknüpfte STRÖHLEIN (ebd., S. 101f.) schließlich zehn hypothetisch abgeleitete Bedingungsvariablen, von denen er direkte und/oder indirekte Effekte auf das Kriterium – Studienabbruch im weiteren Sinn – annahm:

1. Schul- und Berufsabschluß des Vaters (SCHAV, BERAV)
2. Erwerbstätigkeit (ERWERB)
3. Mathematiknote in der Hochschulzugangsberechtigung (NOMATH)
4. Art der Hochschulzugangsberechtigung (HBZ)
5. Arbeitsengagement (ARBENG)
6. Studienzufriedenheit (STUZUF)
7. Einstellung zum Lehrstoff (EZUL)
8. Belastetheit durch Studienprobleme (BESTUP)
9. Prüfungserfolg (PERF)
10. Kausalattribution von Prüfungserfolg auf die eigene Begabung (KABEG).

Dabei bildete der „Prüfungserfolg“ die einzige intervenierende Variable, auf die auch alle anderen Variablen direkt einwirkten.

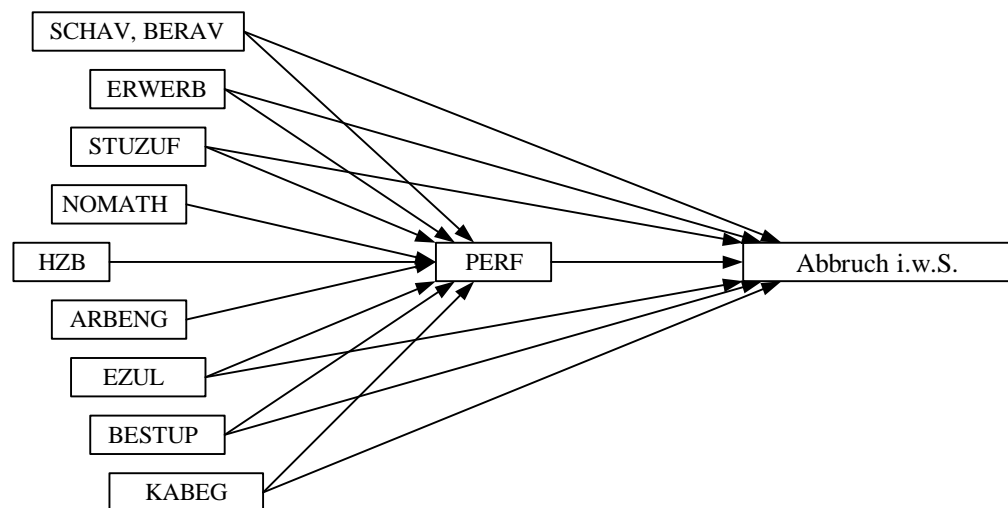


Abb. 4: Kausalmmodell zur Erklärung von Studienabbruch i.w.S. (ebd., S. 101)

Die meisten als abbruchrelevant angenommenen Variablen blieben durch nicht signifikante Determinationskoeffizienten unbestätigt. Das daraufhin reduzierte Kausalmmodell enthielt nur noch die drei Bedingungsvariablen „Arbeitsengagement“, „Studienzufriedenheit“ und „Prüfungserfolg“. Letztgenannte trug am meisten zur Varianzaufklärung bei; ergo gab sie den größten Ausschlag für den Studienabbruch, das „Arbeitsengagement“ trat als indirekter Effekt über den „Prüfungserfolg“ hinzu. Die „Studienzufriedenheit“ hatte ebenfalls einen direkten, wenn auch mit zunehmender Studiendauer nachlassenden Einfluss auf den Studienabbruch.

Gerade wegen der zeitlichen Instabilität von Befindlichkeitsmerkmalen befürwortete STRÖHLEIN (ebd., S. 254f.) die Verwendung „relativ stabiler individueller Merkmale“ bei

Paneluntersuchungen, wie sie dann GOLD (1988) in seinen vergleichenden Bedingungsanalysen des Studienverlaufs vorgenommen hat. Unter methodischen Gesichtspunkten plädierte er nachdrücklich für „eine Kombination von prospektiver und unmittelbarer retrospektiver Erhebung der verschiedenen Bedingungsfaktoren“ zur „optimalen Erklärung von Studienverlaufsentscheidungen“.

1.3.1.2 Ein Bedingungsmodell subjektiven Studienerfolgs

GOLD (1988) konzeptualisiert nicht den Studienabbruch. Vielmehr entwickelt er ein Modell psychologischer Bedingungen individuellen Studienerfolgs und testet es in einem simultanen Mehrgruppenvergleich für Abbrecher, Abbruchgefährdete und ungefährdet Studierende. Das Kriterium subjektiven Studienerfolgs wird durch die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und -zufriedenheit in fortgeschrittenen Studiensemestern definiert. Da beide als bewährte Prädiktoren des späteren Studienverlaufs ausgewiesen sind (GIESEN et al. 1986), überprüft das Modell ihre Prognostizierbarkeit aus den Bedingungen „überdauernder Persönlichkeitsmerkmale und aus dem Studium erwachsener Aspekte sozialer und akademischer Integration“ (GOLD 1988, S. 4). Dazu gehören „intellektuelle Fähigkeiten“, „Arbeitshaltungen“, emotionale und soziale Persönlichkeitsfaktoren sowie die Beurteilung „personeller und organisatorischer Aspekte der Hochschulumwelt“ und „die im Kommilitonenkreis erfahrene fachliche und soziale Akzeptanz“ (ebd., S. 63-65). Durch den indirekten Bezug eines qualitativen Merkmals auf seine quantitative Bedingungsstruktur und die Abbildung möglicher Interaktionen leistet das Modell auch einen Beitrag zur Aufklärung des Studienabbruches.

Die vergleichenden Bedingungsanalysen basieren auf prospektiven Längsschnittdaten aus vier Kohorten, die im Rahmen des Projekts „Längsschnittuntersuchungen zur Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen“ an der Universität Frankfurt (siehe 1.3.2.3) erhoben worden sind und für die erste Hälfte der 70er Jahre bundesweit als repräsentativ gelten können. Erstmals wurden Schüler elfter Gymnasialklassen mit einem „umfangreichen psychodiagnostischen Instrumentarium“ getestet. Weitere Erhebungen, die dann auch die studien-spezifischen Erfahrungen einbezogen, folgten nach dem ersten Studienjahr, zur Mitte, gegen Ende und nach dem Studium. Unter den Probanden befanden sich 1.533 „ungefährdete Nichtabbrecher“, 427 „gefährdete Nichtabbrecher“ und –unter Verzicht auf 73 Frühabbrecher– 230 „Studienabbrecher“ (ebd., S. 71 u. 124).

Die folgende Abbildung zeigt das Modell, bei dessen Konstruktion TINTOs konzeptuelles Schema des Studienabbruches (TINTO 1975) und Apenburgs Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit (APENBURG 1980) Pate standen.

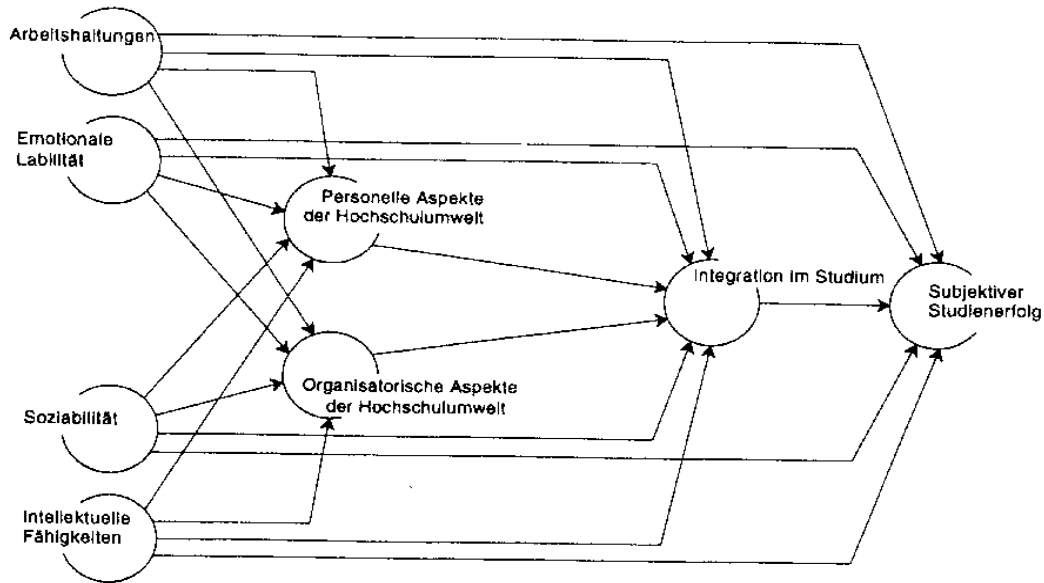


Abb. 5: Das Bedingungsmodell subjektiven Studienerfolges (ebd., S. 70)

Die „Einschätzung des subjektiven Studienerfolges“ bildet die Kriteriumsvariable im Modell. „Arbeitshaltungen“, „emotionale Labilität“, „Soziabilität“ und „intellektuelle Fähigkeiten“ stellen die vier exogenen Variablen dar, von denen ein direkter kausaler Einfluss auf das Kriterium angenommen wird; zusätzlich können diese vier Persönlichkeitskonstrukte, die auch das Erleben der universitären Umwelt prägen, über die dafür maßgeblichen Variablen indirekt auf den „subjektiven Studienerfolg“ einwirken. Von diesen endogenen Variablen soll insbesondere die über die fachliche und soziale Anerkennung erfahrene „Integration in das Studium“ das Kriterium kausal beeinflussen. Diese wiederum wird von den Einflüssen „personeller“ und „organisatorischer“ Aspekte der Hochschulumwelt und von den vier exogenen Faktoren, die das Integrationskonstrukt unmittelbar mitbestimmen, beeinflusst.

Den Modellkonstrukten liegen latente Faktoren zugrunde, die aus hoch miteinander korrelierenden Skalen der psychologischen Merkmalsbereiche auf Indikatorebene entwickelt wurden. Auf diese Weise wird das Konstrukt „intellektuelle Fähigkeiten“ durch einen nicht sprachgebundenen Intelligenzfaktor repräsentiert, das Konstrukt „Arbeitshaltungen“ durch Werte für Fleiß und Konzentration. Die Zusammenhänge von Neurotizismus und Leistungsängstlichkeit, Extraversion und Dominanz teilen die Konstrukte der weiteren Persönlichkeitsmerkmale in die beiden Faktoren „emotionale Labilität“ und „Soziabilität“. Das Erleben der universitären Umwelt bildet ein integriertes Teilmodell, das die Wahrnehmung und Bewertung von „organisatorischen“ und „personellen“ Aspekten sowie die „Integration im Studium“ aus der Sicht der Studierenden erfasst. Diese Konstrukte beziehen sich auf die Strukturiertheit des Studiums und auf die Interaktionsstrukturen zwischen Studierenden und Lehrenden. Mit der „Integration im Studium“ verbindet sich die fachliche und soziale Anerkennung im

Kommilitonenkreis. Der „subjektive Studienerfolg“ ist durch die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und -zufriedenheit definiert.

Der Überprüfung der im Strukturmodell spezifizierten kausalen Zusammenhänge gingen separate Analysen der einzelnen Bedingungsvariablen voraus. Auf diese Weise wurden bereits für die manifesten Indikatoren der psychologischen Persönlichkeitsmerkmale und der subjektiven Studienerfahrungen durchgängig hochsignifikante Mittelwertunterschiede zwischen den drei Studienverlaufsgruppen nachgewiesen. Dabei zeigte sich ein unterschiedlich steiles Gefälle zwischen den Werten der ungefährdet Studierenden und der späteren Abbrecher. Die Werte der Abbruchgefährdeten nahmen fast ausnahmslos eine Zwischenposition ein. Die größten Unterschiede betrafen die Leistungsfähigkeit und -zufriedenheit, Fleiß und Konzentration, die fachliche und soziale Anerkennung und das Zurechtkommen mit der Organisation des Studiums. Von den Schulnoten hatte das Zeugnis in Mathematik den größten Aussagewert. Diskriminanzanalysen zeigten differente Faktormuster zwischen den Analysegruppen: Die ungefährdet Studierenden unterschieden sich von den beiden Vergleichsgruppen durch positive Leistungskriterien, soziale Anerkennung und emotionale Stabilität; des weiteren wurden allein die späteren Abbrecher durch ein ungünstigeres intellektuelles Fähigkeitspotential, weniger Fleiß und durch ein höheres Maß an sozialen Bedürfnissen ausdifferenziert, denen jedoch die im Studium erfahrene fachliche und soziale Anerkennung nicht entsprach.

Die Mittelwertvergleiche der modellierten Konstruktvariablen bestätigten diese Ergebnisse: Auch hier diskriminierten die Werte für Leistungsfähigkeit und -zufriedenheit die Abbrecher von den ungefährdet Studierenden im höchsten Maße, aber auch in den Arbeitshaltungen und den intellektuellen Fähigkeiten, im Grad der Studienintegration und der Beurteilung der Studienorganisation wurden signifikante Unterschiede deutlich. Eine gegenläufige Tendenz zeigte die Ausprägung sozialer Bedürfnisse und Fähigkeiten („Soziabilität“) und auch „emotionaler Labilität“, wobei letztere weniger die Abbrecher als die Abbruchgefährdeten kennzeichnete. Darüber hinaus belegten die hohen Konstruktvarianzen für „Studienintegration“ und „subjektiven Studienerfolg“ bei den beiden Risikogruppen eine vergleichsweise heterogene Beurteilung dieser Studienerfahrungen, die auf zusätzliche, nicht erfasste Einflussfaktoren schließen lassen.

Die Überprüfung der im Modell dargestellten kausalen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Studienerfahrungen und Studienerfolg verdichtete die Unterschiede zwischen den drei Vergleichsgruppen. Zwar resultierte der subjektive Studienerfolg generell aus leistungsfördernden Arbeitshaltungen und emotionaler Stabilität, doch maßen die Abbrecher und die Abbruchgefährdeten diesen Persönlichkeitsmerkmalen höhere Bedeutung bei als die Gruppe der ungefährdet Studierenden. Überdies hing der Erfolg für die Abbrecher auch stärker von den beiden anderen Persönlichkeitsfaktoren, den sozialen und intellektuellen Fähigkeiten

ab. Dagegen waren die dem Studienerfolg vorgelagerte Studienintegration an der Hochschule im Sinne der Modellstruktur nicht erfolgsrelevant.

Die Studienintegration selbst, die durch die im Kommilitonenkreis erlebte fachliche und soziale Anerkennung definiert war, wurde in allen drei Gruppen vom Vorhandensein sozialer Bedürfnisse und Fähigkeiten und auch leistungsfördernder Arbeitshaltungen kausal beeinflusst. Obwohl die Abbrecher über die erstgenannten am stärksten verfügen, war diese Einflussgröße und auch die Verknüpfung mit den leistungsfördernden Arbeitshaltungen bei ihnen vergleichsweise weniger stark ausgeprägt, ein Befund, der die Frage nach der Angemessenheit des sozialen Umfeldes aufwirft. Als die besten Voraussetzungen für eine positive Bewertung der Interaktionsstrukturen an der Hochschule erwiesen sich generell emotionale Stabilität, geringere soziale Ambitionen und ein niedrigeres intellektuelles Fähigkeitniveau. Für den Durchblick in der Studienorganisation waren ebenfalls Ausgeglichenheit, jedoch auch Intelligenz und Leistungsbereitschaft ausschlaggebend.

Die Erklärungskraft des Modells konnte im Hinblick auf die Konstrukte der „Integration im Studium“ und des „subjektiv eingeschätzten Studienerfolges“ für Abbrecher und Abbruchgefährdete durch ihre Varianzaufklärung von je 53 Prozent und von 60 bzw. 62 Prozent zusätzlich bestätigt werden (ebd., S. 179).

1.3.2 Empirische Studien

In jüngerer Zeit sind in Deutschland weitere Forschungsarbeiten entstanden, die hinsichtlich ihrer Ansätze, Ziele, Untersuchungsverfahren, Auswertungsmethoden und im Blick auf ihre Geltungsbreite heterogen sind. Sofern es sich dabei um repräsentative Langzeitstudien handelt, werden sie in getrennten Kapiteln besprochen. Speziellere Arbeiten mit hochschul- oder auch fachspezifischen Ansätzen eher explorativen Charakters werden gebündelt dargestellt.

Während temporäre Arbeitsgruppen an einzelnen Hochschulen im Rahmen ihrer Bildungs- und Beratungsinteressen oder auch aus gesellschaftspolitischen Erwägungen heraus die Fragestellung nach dem Studienabbruch von wissenschaftlicher Seite aufgreifen, gehören sozialstatistische Untersuchungen dieses Phänomens beim Hochschul-Informationssystem (HIS) in Hannover, das sich mit Aufgaben der Hochschulplanung und Studentenforschung befasst, quasi zum laufenden Geschäft. Auch in der DDR gab es neben der amtlichen Hochschulstatistik Institute, das Zentralinstitut für Hochschulbildung in Berlin und und das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig, die sich mit Fragen der Studentenforschung auseinandersetzten.

1.2.3.1 Hochschul-Informationssystem Hannover

Seit 1975 führt das in Hannover ansässige Hochschul-Informationssystem (HIS) im Auftrag von Bund und Ländern bundesweit repräsentative Untersuchungen im Hochschulbereich zur Ermittlung von Grundlagendaten durch. Diese Kontinuität ermöglicht einerseits die Beobachtung von Studienverläufen über einen längeren Zeitraum hinweg, zum anderen lassen sich Änderungen des Studierverhaltens im Zeitverlauf relativ leicht erfassen („Zensus-Studien“). Im folgenden soll von drei Exmatrikuliertenbefragungen berichtet werden, die Studienverläufe von Studienabbrechern und Absolventen miteinander verglichen (GRIESBACH et al. 1977, REISSERT/ BIRK 1982, REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987). Des Weiteren geben zwei Paneluntersuchungen Aufschluss über die Entwicklung der Studiendauer und der Abbruchgründe in den 80er Jahren (LEWIN et al. 1992). Fünf in zwei Bundesländern und an drei Universitäten durchgeführte Pilotprojekte verschaffen Einblicke in das Phänomen zu Beginn der 90er Jahre (LEWIN et al. 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1994c). Neuere Grunddaten zum Studienabbruch erfasst schließlich eine bundesweit repräsentative Befragung im Studienjahr 1993/94, die erstmals auch die neuen Bundesländer mit einbezieht (LEWIN et al. 1995). Ein besonderes Augenmerk gilt generell dem Studierverhalten von Lehramtsstudierenden.

Im Jahre 1976 befragten GRIESBACH et al. (1977)⁷ eine bundesweit repräsentative Stichprobe von Personen, die im Studienjahr 1974 aus einer wissenschaftlichen Hochschule exmatrikuliert worden waren, schriftlich und teilweise mündlich zu ihrem biographischen Hintergrund und ihrem Studienverlauf. Zur Identifizierung studienabbruchrelevanter Merkmale diente der Vergleich von Absolventen und Abbrechern eines Erststudiums. In diese Untersuchung wurden auch Studierende Pädagogischer Hochschulen einbezogen. Doch war die gesamte Lehrerbildung in verschiedenen Bundesländern damals schon in die Universitäten integriert, so dass die Konfundierung von Studienfächern und Abschlusszielen keine durchgängige, klare Abgrenzung der Lehramtsstudierenden ermöglichte.

Die meisten Abbrecher beendeten ihr erstes Studium bereits in den Anfangssemestern, nur vier Prozent wiesen hohe Semesterzahlen auf; durchschnittlich betrug die Studiendauer knapp fünf Semester. Abbrecher aus der Studiengattung Pädagogik, in der sich vorwiegend künftige Primarlehrer und Aspiranten des Lehramtes für die Sekundarstufe I befanden, studierten länger; sie absolvierten zwei Drittel der Studienzeiten ihrer examinierten Kommilitonen. Frauen brachen ihr Studium generell nicht häufiger ab als Männer, jedoch später, ein Tatbestand, der mit ihren seltener an Zwischenprüfungen gebundenen Studiengängen für bestimmte Lehrämter zusammenhängen konnte.

Mit dem Numerus clausus belegte Studienfächer wurden im Gegensatz zu den zulassungsfreien früh abgebrochen. Verglichen mit den entsprechenden Absolventenzahlen erfolgten die meisten Studienabbrüche in den Fächern Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, in Mathematik,

⁷ Wenn nicht ausdrücklich anders angegeben, beziehen sich die Seitenangaben auf den ersten der beiden Bände.

Biologie und Chemie, die wenigsten in technischen Studiengattungen sowie in Medizin und Psychologie. Dies konnte analog für Diplomprüfungen und nicht lehramtsbezogene Staatsexamina, nicht jedoch für angestrebte Lehramtsabschlüsse nachgewiesen werden.

Studienabbrecher waren häufiger als Absolventen von Krediten nach BAföG abhängig oder mussten selbst Geld verdienen. War dies der Fall, brachen sie obendrein ihr Studium später ab als diejenigen, die von ihren Eltern oder durch BAföG finanziell unterstützt wurden.

Abbrecher und Absolventen unterschieden sich auch hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes: Erstere stammten häufiger aus akademischen Familien. Zusätzlich wurde ermittelt, dass Abbrecher aus Beamtenfamilien mit akademisch gebildeten Vätern länger studierten als Abbrecher aus Arbeiterfamilien⁸. Die soziale Herkunft hatte Einfluss darauf, wie das Studium erlebt wurde: Wer nicht aus einer Akademikerfamilie stammte und sein Studium abbrach, klagte häufiger als die Töchter und Söhne von Akademikern über unzureichende Studieninformationen und über Kontaktmangel. Auch die Überzeugung, mit dem Studium den richtigen Weg zu beschritten zu haben, war davon in Mitleidenschaft gezogen.

Um Informationen zum Studium zu erhalten, orientierten sich Abbrecher „mehr an traditionellen Autoritäten“ (ebd., S. 128), wohingegen Absolventen häufiger mit Fachleuten an der Universität und aus dem Berufsleben darüber sprachen. Auch hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Studium unterschieden sich die beiden Vergleichsgruppen: Die Abbrecher betrachteten es eher als Orientierungsphase bis zur endgültigen Ausbildungsentscheidung und begründeten ihre Fächerwahl dreimal so oft wie Absolventen studienunspezifisch; dabei spielte der Numerus clausus als Barriere gegenüber dem Wunschfach eine entscheidende Rolle. Fach- und Ortswechsel wurden nicht mit Studienabbrüchen in Zusammenhang gebracht; sie erfolgten aus 'sozialen' Gründen.

Der Abbruch des Studiums wurde hauptsächlich mit falschen Studienvorstellungen begründet. Diese äußerten sich in enttäuschten Erwartungen (19 Prozent) oder auch in der Erkenntnis, dass das gewählte Fach den eigenen Wünschen und Neigungen nicht entsprach (25 Prozent). Gerade diese Gründe waren charakteristisch für Abbrecher der Studiengattung Pädagogik, in der sich auch die Lehramtsstudierenden befanden. Drittrangig hing, wiederum wie im Gesamtdurchschnitt (14 Prozent), ihr Studienabbruch mit den verschlechterten Berufschancen zusammen. Weitere, generell häufiger genannte Gründe, das Studium vorzeitig aufzugeben, bestanden in der anfangs „mangelnden Information“ über das Studium (12 Prozent), in „Studienschwierigkeiten“ (12 Prozent) und in „Zweifeln an persönlicher Eignung“ (10 Prozent). Finanzielle Gründe waren unerheblich, während eine günstige Berufsalternative bedeutsam sein konnte. Ein Fünftel der Abbrecherinnen nannte „familiäre Gründe“ (ebd., S. 137ff. und Band 2, S. 85).

Zwei weitere bundesweit repräsentative Exmatrikuliertenbefragungen startete HIS mit den Hochschulabgängern der Studienjahre 1979 (REISSERT/ BIRK 1982) und 1984 (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987) als „quasi Verlaufsanalysen“ (REISSERT/ BIRK 1982, S. 6). Mit Ersteren wurden umfangreiche schriftliche Vorbefragungen durchgeführt, die hauptsächlich der Erhebung quantitativer Studienverlaufsdaten dienten. Im Anschluß daran wurden zum einen von Studienabbrechern und -unterbrechern, zum anderen von Absolventen in einer dezimierten Hauptbefragung qualitative Daten zum Studienverlauf erhoben, die einen Vergleich beider

⁸ Diese Ergebnisse wurden an anderer Stelle wegen der starken Unterrepräsentiertheit von Exmatrikulierten mit Vätern ohne Hochschulausbildung heftig kritisiert (STRÖHLEIN 1983, S. 37).

Gruppen ermöglichen sollten. Für das Studienjahr 1984 erfolgte dann eine erneute Querschnittsuntersuchung zur „vorwiegend quantitativ statistischen Situationsbeschreibung“, (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 6). Die zur Frage des Studienabbruches relevanten Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen werden, soweit das möglich ist, in den folgenden Abschnitten miteinander verglichen und mit den Ergebnissen der ersten Untersuchung diskutiert.

Gegenüber den Untersuchungen der Studienjahre 1974 und 1979 hatte sich die Abbruchquote im Studienjahr 1984 deutlich erhöht. Lag sie auch im Jahr 1979 relativ konstant unter 10 Prozent, war sie nach weiteren fünf Jahren auf 16 Prozent angestiegen. Dabei muss betont werden, dass sich diese Zahlen ausschließlich auf Abbrecher eines Erststudiums beziehen. Unter Einbezug der Studienunterbrecher und der Abbrecher, die bereits ein Studium absolviert hatten, erhöhte sie sich im Jahr 1979 von 9 auf 15 Prozent und fünf Jahre später von 16 auf 24 Prozent (ebd., S. 45).

Auffälligerweise lag die Abbruchquote bei Lehramtsstudierenden trotz rapide gesunkener Zahlen von Studienanfängern mit diesem Abschlusswunsch im Studienjahr 1984 mit 18 Prozent um zwei Prozent über dem Durchschnitt. Fünf Jahre zuvor war die Tendenz eher gegenläufig; auch die erweiterten Abbruchquoten aller Lehramtsstudierenden waren in den beiden früher untersuchten Studienjahren knapp unterdurchschnittlich (ebd., S. 47).

Der Trend der in den Studienjahren 1974 und 1979 abbruchgefährdeten Studienfächer hatte sich von den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den wirtschafts- und gesellschaftswissenschaften im Studienjahr 1984 zu den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächern sowie zu den Lehramtsstudiengängen verlagert; Kunst- und Musikwissenschaften zählten nach wie vor zu den abbruchgefährdeten Disziplinen. Durchgängig niedrige Abbruchquoten verzeichneten das Fach Medizin und die Ingenieurwissenschaften (ebd.; REISSERT/ BIRK 1982).

In einer Diskriminanzanalyse mit Absolventen und Abbrechern von wissenschaftlichen Hochschulen und von Fachhochschulen zeigte sich, dass Abbrecher in ihrer Fachwahl stärker durch Zulassungsbeschränkungen, Finanzierungsmöglichkeiten und durch den Arbeitsmarkt beeinflusst waren als Absolventen, ein Ergebnis, das – abgesehen von den späteren Berufsmöglichkeiten – für Abbrecher bereits fünf Jahre zuvor bezeichnend war.

Konnten 1974 noch keine geschlechtstypischen Unterschiede im Abbruchverhalten festgestellt werden, änderte sich dieses Gleichgewicht fünf Jahre später generell zu Lasten der Frauen. Nur bei Lehramtsstudierenden war das Verhältnis umgekehrt: Mehr Männer als Frauen brachen es ab (ebd.). Im Studienjahr 1984 wuchs die Quote aller Studienabbrecherinnen schließlich auf 23 Prozent an, während sie bei den Abbrechern 12 Prozent betrug; zu diesem Zeitpunkt gaben

dagegen nur 18 Prozent der Lehramtsstudentinnen und etwa gleichviel Lehramtsstudenten ihr Studium auf (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 49f.).

Beim Vergleich der durchschnittlichen Studienzeiten von Absolventen ohne Lehramtsabschlüsse zeigte sich in den drei untersuchten Studienjahren eine geringfügige Zunahme ihrer Verweildauer an der Hochschule. Doch erhöhte sich in diesem Zeitraum die Studienzeit bei den nach Regellauf kürzer studierenden Lehramtsanwärtern um fast zwei Semester. Diese allgemeine Entwicklung spiegelte sich auch bei den Studienabbrechern wider, wobei Abbrecher aus Lehramtsstudiengängen erst im Studienjahr 1984 bemerkenswert länger an der Hochschule blieben als andere: Hatten diese bereits bis zum vierten Semester zu mehr als zwei Dritteln (69 Prozent) die Hochschule wieder verlassen, war es bei den Lehramtsstudierenden bis dahin erst knapp die Hälfte (45 Prozent). Sie erreichten den Prozentsatz der Frühabbrecher ohne Lehramt (71 Prozent) erst bis zum neunten Semester, während die anderen Spätabbrecher (86 Prozent) bis dahin ihren vorzeitigen Abgang weitgehend hinter sich hatten (ebd., S. 18f. u. 52; REISSERT/ BIRK 1982, S. 41f.).

Die Ergebnisse zeigen auch, dass längere Studienzeiten von den Studierenden durch eine eigene (Teil-)Finanzierung beglichen werden mussten. Überdies schien die Finanznot bei den Studienabbrechern größer gewesen zu sein als bei den Absolventen, denn jene jobbten permanent und hatten während ihrer ganzen Studienzeit finanzielle Probleme. Dabei spielte der soziale Hintergrund zwar eine gewisse Rolle, doch erbrachte andererseits auch die Untersuchung des Studienjahres 1979, dass die Abbrecher zu einem höheren Prozentsatz als die Absolventen Töchter und Söhne von Vätern mit Hochschulabschlüssen waren (ebd.; REISSERT 1983).

Es überrascht kaum, dass die Studienabbrecher schwerer mit ihrem Studium zurecht kamen als die Absolventen. Dies zeigten ihre durchgängig höheren Mittelwerte im Ausprägungsgrad aller Indikatoren, die für institutionelle Studienschwierigkeiten und persönliche Studienprobleme vorgegeben waren. Als besonders schwierig erwiesen sich hinsichtlich der Institution die von den Studienabbrechern erlebte anonyme Atmosphäre und die knappen sozialen Kontakte an der Hochschule, aber auch die aus ihrer Sicht fehlende Möglichkeit zu geistiger Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, die unklaren Studienordnungen und die starke Leistungskonkurrenz. Als „persönliche Probleme“ wurden das mangelnde Studieninteresse, Leistungsüberforderung und die fehlende Freude am Studium identifiziert. Nicht alle Abbrecher waren von diesen „Studienerschwernissen“ in gleicher Weise betroffen: Während sich Studienabbrecher aus den Fächern Mathematik und Medizin sowie aus Natur- und Ingenieurwissenschaften insbesondere durch starken Leistungsdruck fachlich überfordert fühlten und den Abbrechern aus der Jurisprudenz vor allem die „Freude am Studium“ fehlte, belasteten ungünstige Berufsaussichten und unklare Studienpläne, aber auch die Anonymität und Isolation

in der Massenuniversität vorwiegend Studierende der Sprach-, Kunst- und Kulturwissenschaften sowie des Lehramtes für die Sekundarstufe I (REISSERT/ BIRK 1982).

Andererseits konnte gezeigt werden, dass auch Hochschulabsolventen Studienprobleme hatten. Nicht zu klären war indessen, durch welche individuellen „Wahrnehmungs- und Filterungsprozesse“ sich persönliche und institutionelle Gegebenheiten sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen in dem Maße „aufschaukelten“, dass sie schließlich den Abbruch des Studiums auslösten (ebd., S. 130f.). Auch die Untersuchung des Studienjahres 1984 zählte keine einzelnen Abbruchgründe mehr auf, sondern interpretierte die vielfältigen freien Antworten zur Begründung des Studienabbruches als „Bündel“ unterschiedlich verursachter Studienschwierigkeiten, die von den „ungünstigen Berufsaussichten“ in jener Zeit verstärkt wurden (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 48). Bemerkenswert ist auch hier wieder die Sonderrolle der Lehramtsstudienabbrecher: Sie studierten länger als andere, obwohl ihre Studienerfahrungen in überdurchschnittlichem Maße enttäuschend waren. In erster Linie vermissten sie eine klare Strukturierung des Studiums und eine befriedigende soziale Anbindung.

Innerhalb zweier Panel-Untersuchungen, die HIS mit Studienberechtigten aus den Jahren 1976 und 1978 in vierjährigem Abstand in jeweils vier „Befragungswellen“ durchführte, ermittelten LEWIN et al. (1992) ebenfalls Gründe für den Studienabbruch: Bei den Abbrechern beider Abiturientenjahrgänge dominierten „familiäre Gründe“ (16 vs. 13 Prozent), was mit der auffallend hohen Repräsentanz von Frauen zusammenhing. Ein Teil der Befragten des Jahrganges 1976 schied vorzeitig aus dem Studium aus, weil er danach keine Berufsaussichten für sich sah (13 Prozent). Mangelhafte Studieninformation, „zu hohe Prüfungsanforderungen“, eine „zu lange Studienzeit“ oder der „Wegfall der Unterstützung gemäß BAföG“ stellten eher unbedeutende Gründe (je 2 Prozent) für den Abbruch des Studiums dar. Studienabbrecher des Abiturientenjahrganges 1978 begründeten die Aufgabe ihres Studiums weniger mit fehlenden Berufsaussichten (9 Prozent) als mit mangelhaftem Interesse an den Studieninhalten (12 vs. 7 Prozent). Auch ihnen war die Studiendauer kaum zu lang, selten wurden ihnen die wegfallende BAföG-Unterstützung (je ein Prozent) oder „zu hohe Prüfungsanforderungen“ (3 Prozent) zum Verhängnis, aber auch seltener als die Vergleichsgruppe nannten sie „günstigere Berufsaussichten ohne Studium“ (3 vs. 6 Prozent). Wurden die „familiären Gründe“, die bei Frauen jeweils den Löwenanteil der Abbruchursachen ausmachten (27 vs. 25 Prozent), außer Acht gelassen, zeigten sich in den Begründungen des Studienabbruches keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Die Studiendauer der Abbrecher des Jahrganges 1978 hatte sich im Vergleich zu der des vorlaufenden Jahrgangs leicht verringert, sie betrug jedoch immerhin knapp acht Hochschulsemester. Studienfächer oder auch Abschlussarten wurden bei diesen Untersuchungen nicht gesondert ausgewiesen.

Zu Beginn der 90er Jahre führte HIS (LEWIN et al. 1993a, 1993b, 1994a, 1994b, 1994c) zum Thema Studienabbruch fünf Pilotprojekte durch: an den Universitäten Hannover, Kiel und Bayreuth (Sommersemester 1992, Wintersemester 1992/93 bzw. Studienjahr 1993) sowie in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen (Wintersemester 1992/93). Aus den Ergebnissen, die die soziale Situation und die Vorbildung der Befragten, die Finanzierung ihres Studiums, ihre Studiendauer, ihre Gründe zum Studienabbruch und die anschließende Beschäftigungssituation thematisierten, werden an dieser Stelle diejenigen vorgestellt, die zum Vergleich mit den vorlaufenden Untersuchungen relevant sind.

Wie unterschiedlich Abbruchquoten und Studiendauer je nach Hochschule bzw. Bundesland und Studienfach ausfallen können, zeigen exemplarisch die jeweiligen Anteile der Studienabbrecher unter den Exmatrikulierten⁹ zwischen 17 Prozent (in Hessen) und 30 Prozent (in Hannover) (LEWIN et al. 1993a, S. 1; 1993b, S. 1; 1994a, S. 2; 1994b, S. 1). Nur für die Universität Bayreuth wurden die Abbrecher nach Fächergruppen ausgewiesen: 41 Prozent von ihnen hatten Mathematik oder Naturwissenschaften studiert, insgesamt 14 Prozent hatten sich vom Studium der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Fächer Kunst und Sport abgewandt (dies. 1994b, S. 22). Die Studiendauer bewegte sich zwischen viereinhalb und acht Semestern; Abbrecherinnen studierten jeweils ein bis zwei Semester weniger. An allen drei einzeln untersuchten Universitäten wurde das Studium überwiegend während der ersten vier Hochschulsemerester abgebrochen, doch konnte der Abbruch auch erst nach neun und mehr Semestern erfolgen (LEWIN et al. 1993a, S. 6f.; 1993b, S. 11; 1994a, S. 5; 1994b, S. 23).

An den untersuchten Universitäten ließen sich die Studienabbrecher am häufigsten wegen des unsicheren Arbeitsmarktes und der damit zusammenhängenden schlechten Berufsmöglichkeiten exmatrikulieren oder auch, weil sie an ihrem Studium schlicht kein Interesse mehr hatten. Dies zeigten sowohl die Mehrfachnennungen als auch die Angaben der ausschlaggebenden Exmatrikulationsgründe. Besonders an der Universität Kiel reklamierten 59 Prozent „Mängel in der Betreuung durch Dozenten und in der Darbietung des Lehrstoffs“ (dies., 1993b, S. 13f.), doch auch an den anderen beiden Universitäten tauchte dieses Argument bereits an dritter Stelle auf (Hannover: 42 Prozent, Bayreuth: 38 Prozent – LEWIN et al. 1993a, S. 10 u. 1994b, S. 24f.). Im Allgemeinen unterschieden sich Frauen und Männer darin nicht.¹⁰ In Hessen und Nordrhein-Westfalen verteilten sich die Abbruchmotive ähnlich wie in den drei Universitätsstädten. Doch die Erfahrung hochschuldidaktischer Mängel trat gegenüber „persönlichen Gründen“, „Schwierigkeiten mit dem Studienstoff“ und „Problemen mit bzw. Scheitern bei Prüfungen“ in den Hintergrund. In allen Untersuchungen waren geplante Studienunterbrechungen und finanzielle Erwägungen für den vorzeitigen Abgang von untergeordneter Bedeutung (dies. 1994a, S. 9).

⁹ Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf Universitäten und Gesamthochschulen.

¹⁰ An der Universität Hannover rangierten bei den Abbrecherinnen „persönliche Gründe“ vor der Kritik an den fachlichen Studienbedingungen der Hochschule.

Die jüngste HIS-Untersuchung zum Studienabbruch (LEWIN et al. 1995) erfolgte im Studienjahr 1993/94 in Form einer Exmatrikuliertenbefragung an 43 repräsentativ ausgewählten Hochschulen im Westen und – erstmals – im Osten der Republik. Das besondere Interesse der postalischen Befragung galt der Studiensituation bei der Abbruchentscheidung, der Studiendauer, den Gründen für den Abbruch und den daran anschließenden Tätigkeiten.

Abbruchquoten wurden neuerlich nicht errechnet, jedoch als Trendmeldung aus dem Studienjahr 1991/92 und lediglich für die alten Bundesländer mit 29 bis 31 Prozent eines Studienanfängerjahrganges angegeben (ebd., S. 2). Die jüngste Untersuchung konzentrierte sich auf ihre geschlechtsspezifische Verteilung, die sie aus den jeweils (fachspezifischen) Anteilen der Abbrecher an allen Studierenden (desselben Faches) ableitete. Danach lagen sie für die Frauen mit 47 Prozent um fünf Prozent über dem weiblichen Anteil an Studierenden, während sie für die männlichen Abbrecher mit 53 Prozent entsprechend niedriger ausfielen (ebd., S. 10).¹¹ Nur Lehramtsstudiengänge wurden seltener von Frauen als von Männern aufgegeben. Auf Fächergruppen bezogen verzeichneten die Rechtswissenschaften zwar den größten Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Abbrecheranteilen, erwiesen sich jedoch neben Medizin als am wenigsten abbruchgefährdet. Etwa drei Viertel der Abbrecher verließen sprach-, kultur- und sportwissenschaftliche, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Studiengänge, wobei die Abbrecherinnen vorzugsweise aus den erstgenannten Studienrichtungen stammten (ebd.).

Generell brachen Studierende in den neuen Bundesländern ihr Studium zwei Semester früher ab als in den alten, die bis dahin sechseinhalb Hochschulsemester und fünfeinhalb Fachsemester studiert hatten. Im Gegensatz zu den Jahren davor verkürzte sich die Studienzeit der Lehramtsstudierenden auf durchschnittlich sechs Hochschulsemester. Die Hälfte der Abbrecher, darunter etwas mehr Frauen als Männer, beendete das Studium bis nach dem vierten Semester; fast ein Viertel unternahm diesen Schritt jedoch auch noch nach dem achten Semester. Interessanterweise fassten 37 Prozent der Abbrecherinnen und 30 Prozent der Abbrecher den Entschluss aufzuhören unmittelbar nach Studienbeginn; auch 38 Prozent der ehemaligen Lehramtsstudierenden gehörten zu den Frühentschlossenen (ebd., S. 17ff.).

Die Abbrecher unterschieden sich soziodemographisch von den regulär Studierenden durch ihre Familiensituation. Während von den Letzteren acht Prozent verheiratet waren und genauso viele mindestens ein Kind hatten (BARGEL et al. 1996), lebten doppelt so viele Abbrecher, vorwiegend Frauen, in Ehe und/ oder in Familie mit mindestens einem Kind. Beinahe jeder fünfte ehemalige Lehramtsstudierende hatte bereits Nachwuchs (LEWIN et al. 1995, S. 15).

¹¹ Hierbei sind die Fachhochschulen in den alten Ländern eingeschlossen.

Verglichen mit früheren Untersuchungen zum Studienabbruch zeigte die jüngste Befragung, dass das Spektrum der Begründungen für diesen Verlauf inzwischen noch komplexer geworden war. Führte auch vor Jahren selten ein einzelner Grund das vorzeitige Studieneinde herbei, so scheinen sich inzwischen die Folgen wachsender Studentenzahlen, knapper Studienplätze und unberechenbarer Arbeitsmarktchancen im aufgekündigten Studierverhalten vieler abzuzeichnen: Im Zeitvergleich nahmen die „falschen Studienvorstellungen“, die „enttäuschten Studierenerwartungen“ und das „Desinteresse am Studienfach“, aber auch die „Kritik an der Hochschuldidaktik und den institutionellen Begleitumständen des Studiums“ zu, an der Berufspraxis orientierte Studierenerwartungen wurden lauter und auch finanzielle Engpässe häuften sich. Nur die „familiären Gründe“, ein Studium vorzeitig zu beenden, und die „Überforderung“, es bewältigen zu können, änderten sich kaum. Über die Hälfte der Abbrecher übte zwar Kritik an den institutionellen Studienbedingungen, doch waren die persönliche „Distanz zum Studium“ oder eine Berufsalternative ohne Studium am häufigsten (29 bzw. 14 Prozent) die ausschlaggebenden Gründe, es aufzugeben. Auch „Überforderung“, die Erwartung nachteiliger Arbeitsmarktchancen oder „finanzielle Gründe“ gehörten zu den entscheidenden Abbruchmotiven. Ehemalige Lehramtsstudierende unterschieden sich von anderen Abbrechern in erster Linie durch häufiger erwartete „schlechte Arbeitsmarktchancen nach dem Examen“. Während die „Distanz zum Studium“ nicht nur in den ersten, sondern auch noch nach mehreren Semestern studienverlaufsbestimmend sein konnte, steigerte sich die Bedeutung finanzieller Engpässe mit zunehmender Studiendauer (ebd., S. 24f.).

Für 16 Prozent der Abbrecher war die Abbruchentscheidung durch „nichts“ aufzuhalten. Am häufigsten hätten eine „gesicherte finanzielle Unterstützung“, „bessere Studien- und Prüfungsbedingungen“ und „bessere Berufsaussichten“ dem Abbruch vorbeugen können. Letztere wären für ehemalige Lehramtsstudierende der größte Anreiz gewesen (17 Prozent; ebd., S. 28f.). Drei Viertel von ihnen nahmen nach dem Abbruch eine Berufsausbildung auf oder wurden beruflich tätig (48 bzw. 27 Prozent). Die meisten (63 Prozent) waren „alles in allem“ zufrieden; knapp ein Drittel (28 Prozent) strebte auf Dauer erneut ein Studium an (ebd., S. 33, 43 u. 46).

1.3.2.2 Modellversuch Studienberatung Niedersachsen

Einen indirekten Zugang zum Phänomen des Studienabbruches nahm die nach ihrer Methode benannten Delphi-Studie von MICKO/ NIPPERT (1984), die dem Aufbau eines Studienberatungssystems in Niedersachsen voranging. In vier aufeinander aufbauenden Befragungsrunden mit jeweils anonymer Rückmeldung bezogen insgesamt 66 unterschiedliche Hochschulexperten zur Problematik des Studienabbruches Stellung. Den Ergebnissen dieser mehr als ein Jahr andauernden Ferndiskussion räumten die Autoren den „Status von bestmöglich begründeten Hypothesen“ ein (ebd., S. 4), die empirisch zu überprüfen wären. Der

Meinung der Experten zufolge war weniger das „Vorhandensein bestimmter Studienabbruchgründe“ von Bedeutung als vielmehr ihr Ausprägungsgrad oder auch ihre Ähnlichkeit miteinander. Übereinstimmend hielten sie personspezifische „intellektuelle, emotionale und soziale Schwierigkeiten“ für abbruchrelevant, die sich beispielsweise in „Leistungsschwäche“, „Krisen und Konflikten“ oder auch in „Kontaktschwierigkeiten“ äußerten. Begründungen für Studienabbrüche wurden überwiegend auch in Korrekturmaßnahmen erst im Verlauf des Studiums entdeckter, überholter Einstellungen und falscher Erwartungen oder in der Konsequenz notwendig gewordener „Änderungen in der Studien- und Lebensplanung“ gesehen. Dabei konnten attraktive berufliche Alternativen oder andere äußere Umstände von entscheidender Bedeutung sein (ebd., S. 14f.). Die Expertenbefragung von MICKO/ NIPPERT gibt einen umfassenden Einblick in das breite Spektrum studienabbruchrelevanter Begründungszusammenhänge.

1.3.2.3 Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe Frankfurt

Mit der Untersuchung zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolges beabsichtigte die „Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe“ an der Universität Frankfurt zum „Aufbau eines Studien- und Studentenberatungssystems“, aus prädiktiven subjektiven Einstellungen, Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen eine Beratungsgrundlage für den weiteren Bildungsweg von Abiturienten und Studenten zu schaffen (GIESEN et al. 1981, S. 12). Dabei definierte sie den Studienerfolg in Abhängigkeit von Prüfungsnoten und Studienzufriedenheit unter besonderer Berücksichtigung subjektiv eingeschätzter Leistung und sozialer Integration. Da der Studienabbruch, von der Konsequenz irreparabler Prüfungsleistungen einmal abgesehen, „eine qualitativ abgrenzbare Erweiterung des Kriteriums Prüfungsnote“ darstellte (ebd., S.101), prüften die Autoren die Frage, ob die Methoden zur prognostischen Ermittlung des Studienerfolges gleichsam indirekt zur Prognostizierung seiner ‘Fehlanzeige’ taugten oder ob dafür primär andere Merkmalskonstellationen zu beachten wären. An der bundesweit repräsentativen, prospektiven Längsschnittuntersuchung nahmen Anfang bis Mitte der 70er Jahre vier Schülerkohorten (N = 3.500) teil, die erstmals während der gymnasialen Oberstufe, danach in zwei unterschiedlichen Studienphasen und schließlich nach dem Ende des Studiums angefragt wurden. Die Ausfallquote der über zwölf Jahre verteilten Panels hielt sich bei 15 Prozent (ebd., S. 19-21).

Das Projekt zeichnet sich nicht nur durch seine längsschnittliche Untersuchungsanlage aus, sondern auch durch das psychodiagnostische Instrumentarium, das zur Ermittlung der Prognosen entwickelt wurde. Über Testskalen wurden zunächst Wissensbestände, intellektuelle Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, die Arbeitshaltung und die emotionale Befindlichkeit der Schüler erfasst, aber auch ihre bisherige Schullaufbahn, ihre Schulnoten und der soziale

Hintergrund ihres Elternhauses. Später wurden zusätzlich Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit, der Leistungszufriedenheit, der fachlichen und sozialen Anerkennung und auch Bewertungen hochschulorganisatorischer und -didaktischer Aspekte sowie besondere Ereignisse des Studienverlaufs wie Fachwechsel und Studienabbrüche erhoben. Für diskontinuierliche Studienverläufe lagen zusätzliche Begründungen vor.

Zur Ermittlung der im Vorfeld des Studienabbruches ersichtlichen „Differenzen“ wurden die drei Gruppen der „Abbrecher“, der „ungefährdeten Nichtabbrecher“ (Absolventen oder noch Studierende) und der „Abbruchgefährdeten“ (Absolventen oder noch Studierende mit ernsthaften Abbruchgedanken im Hauptstudium) miteinander verglichen. Dabei kamen varianz-, diskriminanz- und regressionsanalytische Verfahren zum Einsatz. Analysiert wurden die Testwerte der Abbrecher, die ihr Studium erst *nach* einer Studieneingangsphase aufgegeben hatten; das waren 75 Prozent aller Studienabbrecher (ebd., S. 104).

Die Mittelwerte der Abbrecher auf den Prädiktorvariablen zeigten im Vergleich zu denen der beiden anderen Gruppen durchgängig schlechtere Schulnoten, schwächere intellektuelle Fähigkeiten, ein geringeres Maß an fachlichem Selbstbewusstsein und an fachlicher und sozialer Anerkennung. Im Blick auf die Hochschule kritisierten sie vergleichsweise am meisten die Studienorganisation. In persönlicher Hinsicht verfügten sie über ausgeprägtere soziale Fähigkeiten und machiavellistische Orientierungen als die Nichtabbrecher. Die diskriminanzanalytisch mögliche Darstellung der Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen auf zwei Dimensionen trennte einerseits die ungefährdeten Nichtabbrecher von den beiden anderen Gruppen, andererseits die Abbrecher von den abbruchgefährdet und ungefährdet Studierenden: Die erste Dimension stellte die Abbrecher und die Abbruchgefährdeten den von sich und ihrer Leistungsstärke überzeugten, engagierten, zielbewussten, emotional stabilen, fachlich anerkannten und sozial gut integrierten Studierenden gegenüber, die zweite bildete das vergleichsweise niedrigere Leistungsniveau der Abbrecher und ihre trotz vorhandener sozialer Bedürfnisse und Fähigkeiten mangelnde Akzeptanz im Kommilitonenkreis ab. Studienbereichsspezifische Analysen erbrachten keine anderen Ergebnisse.

Die Besetzung der Prognosegleichungen für Prüfungserfolg und Studienzufriedenheit mit den Merkmalsausprägungen der drei Vergleichsgruppen bestätigte die Resultate aus der Diskriminanzanalyse: Für beide Kriterien fielen die Prognosen der Abbrecher am ungünstigsten aus. Für die zu erwartenden Prüfungsleistungen hoben sie sich von denen der Nichtabbrecher stark ab und hinsichtlich der Studienzufriedenheit glichen sie denen der Abbruchgefährdeten. Zusatzanalysen prognostizierten frühen Studienabbrechern bessere Prüfungsleistungen.

Auf der deskriptiv-statistischen Ebene wurden vorläufig 13 Prozent Studienabbrecher ermittelt, deren Anteil sich in der Endphase des Studiums schätzungsweise noch um drei Prozent

erhöhen sollte. Die Abbruchquoten variierten je nach Geschlechtszugehörigkeit, nach dem sozialen Hintergrund des Elternhauses und nach Studienbereich: Bei den Frauen lagen sie etwas höher als bei den Männern. Väter mit mittleren Bildungsabschlüssen hoben sie an im Gegensatz zu den Vätern, die höhere oder niedrigere Abschlüsse erreicht hatten. Studierende der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften brachen ihr Studium am häufigsten ab (20 Prozent), Naturwissenschaftler halb so oft; die Quote der Sprach- und Geisteswissenschaftler hielt sich in der Mitte (ebd., S. 102).

Auch die Rangfolge der wichtigsten Studienabbruchgründe verlief unterschiedlich: Während die beiden letztgenannten Studienbereiche ihre Angehörigen primär deren „schlechter Berufs- und Zukunftsaussichten“ wegen verloren, fand sich dieser Grund bei den zahlreichen Abbrechern der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften nicht einmal unter den vier wichtigsten; sie gaben ihr Studium vor allem aus „Desinteresse“, aufgrund „guter nichtakademischer beruflicher Möglichkeiten“ oder wegen ihres „Wunsches nach praktischer Tätigkeit“ vorzeitig auf. Für die Naturwissenschaftler bestand darin der zweitwichtigste Grund zur Studienaufgabe, während Sprach- und Geisteswissenschaftler an dieser Stelle „familiäre Gründe“ und erst danach „Desinteresse“ äußerten. Nur für diese Gruppierung stellten „persönliche Probleme“ einen wichtigen Abbruchgrund dar. Abbrecher aus den Naturwissenschaften kapitulierten relativ am häufigsten vor den „Schwierigkeiten mit dem Lernstoff“; erst an vierter Stelle hörten sie aus „familiären Gründen“ auf zu studieren. Auch für Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler wurden die „Schwierigkeiten mit dem Lernstoff“ schließlich abbruchwirksam (ebd., S. 103).

Mit der Begründung des Studienabbruches beschäftigte sich auch die Analyse von JANSEN/WERNER (1981), die im Rahmen der weiter oben berichteten Längsschnittuntersuchung Abbrecher, Fachwechsler und im Studium Verbliebene nach maximal drei Studiensemestern miteinander verglich. Die Gründe für die früh erfolgten Studienabbrüche, die sowohl in offener Fragestellung als auch mit Hilfe standardisierter und nach ihrer Bedeutung zu gewichtender Vorgaben erhoben wurden, konzentrierten sich bei beiden methodischen Zugängen auf ungünstige Berufsperspektiven und Leistungsschwierigkeiten; ungeachtet der Vielzahl einzelner Gründe bildete das Desinteresse bzw. die Interessenverlagerung auf der einen Seite die dritte Kategorie und entsprach auf der anderen der „Lernunlust“. Jedoch erwies sich unter Standardbedingungen der „Wunsch nach praktischer Tätigkeit“ als der wichtigste Grund das Studium abzubrechen (ebd., S. 98). Inhaltlich decken sich die vier wichtigsten Abbruchgründe der Frühabbrecher mit denen aller Studienabbrecher; ihre Rangfolge ist jedoch verändert: Der erste erscheint als letzter, der zweite erhält dadurch den ersten Platz, das an dritter Stelle folgende motivationale Defizit rangiert generell allerdings vor den Leistungsschwierigkeiten.

Im Gegensatz zu den Studienabbrechern insgesamt hatten die frühen Abbrecher unter ihnen am häufigsten Mathematik, Naturwissenschaften oder technische Studienfächer belegt, selten

waren sie Rechts- oder Sozialwissenschaftler, Grundschul-, Hauptschul- oder Sonderpädagoginnen. Ein weiterer Unterschied lag in der Überzahl der männlichen Abbrecher gegenüber dem Anteil der Abbrecherinnen. Im Vergleich zu den Gruppen der Fachwechsler und der im Studium Verbliebenen hatten mehr Studienabbrecher Väter mit akademischen als mit einfachen Bildungsabschlüssen. Das Abbrechern gelegentlich attestierte Defizit an fachlicher Information und entsprechendem Interesse (GRIESBACH et al. 1977) wurde nicht inhaltlich, sondern der Intensität nach bestätigt. Danach informierten sich die Frühabbrecher zwar über Studienfach und Beruf, setzten sich jedoch während ihrer Gymnasialzeit „weniger intensiv und eher kurzfristig“ (JANSEN/ WERNER 1981, S. 106) damit auseinander und verfügten – wie übrigens auch die Fachwechsler – gegenüber den im Studium Verbliebenen über weniger ausgeprägte fachliche Interessen. Die Daten aus der Ersterhebung enthielten auch deutliche Hinweise auf ihre vergleichsweise schwächere Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation sowie auf ihre instabilere Emotionalität und ihr geringeres Selbstbewusstsein. Allerdings ließen sich mit der Methode der Diskriminanzanalyse weder spezifische Schulleistungen noch psychologische Merkmale von Frühabbrechern absichern (ebd.).

1.3.2.4 Projekt Bildungslaufbahn Düsseldorf

Im Rahmen einer Untersuchung über die Einflüsse von Startchancen und Verlaufsumständen auf den Bildungserfolg analysiert MEULEMANN (1988a, 1988b, 1991) erstere zunächst für den gymnasialen Abschluss und später beide für abgeschlossene und nicht abgeschlossene Studiengänge. Auf sie konzentrieren sich die folgenden Ausführungen. Die bildungssoziologische Fragestellung ist nicht neu, wohl aber der methodische Zugang, der sie in eine zeitliche Perspektive rückt, indem er die Abfolge beruflicher und privater Entwicklungen zwischen dem Schulabschluss und dem Studienende mitberücksichtigt. Daher wurde eine prospektive Längsschnittstudie konzipiert, für die erstmals im Jahre 1970 3.240 nordrhein-westfälische Gymnasiasten des zehnten Schuljahres zu ihrer sozialen Herkunft, ihren schulischen Einstellungen und Aspirationen, ihrer Leistungsfähigkeit und tatsächlichen Leistung und zu ihrem Lebensplan befragt wurden. 15 Jahre später gaben 1.989 von ihnen mit Hilfe eines detaillierten Lebenslaufinventars Auskunft über ihren schulischen, beruflichen und privaten Werdegang (MEULEMANN 1988a, S. 4).

In einem ersten Analyseschritt wurden nur die Studierenden betrachtet, die bis zum zweiten Befragungszeitpunkt ein spätestens zehn Jahre vorher begonnenes Studium beendet hatten (N = 1.151). Ihre Startchancen erwiesen sich lediglich als schulerfolgsrelevant. Umso beachtenswerter für den Studienerfolg wurden die Verlaufsumstände. Deren institutionelle Aspekte betrafen die Art der gewählten Hochschule und damit das Abschlussziel und das gewählte Studienfach. Ihre biographischen Aspekte bezogen sich auf Unterbrechungen des

Studiums mit ihren Implikationen, beispielsweise auf die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die dadurch empfundene Studienbelastung. Die Abschlussziele ordnete MEULEMANN einer sechsstufigen Prestigeskala zu, die Studienfächer fasste er zu fünf Studienbereichen zusammen. Wurden nun Abschluss und Abbruch in Abhängigkeit des Studienziels und der Studienfächer betrachtet, zeigte sich generell, dass mit der Ambitioniertheit des Abschlussziels und der Wahl stärker „berufsbezogener“ gegenüber eher „personbezogener“ Fächer die Studienerfolge abnahmen und die Studienabbrüche (d. s. „Wechsel in Erwerb“) stiegen.¹² Eine Ausnahme bildeten die Lehramter, denn sie verzeichneten im Vergleich zu allen anderen Abschlüssen, besonders zu anderen Staatsexamina, die geringsten Misserfolge (5 vs. 37 Prozent). Innerhalb der Studienbereiche war die Differenz nicht ganz so groß: Die „Orientierungsfächer“ wie Politik, Psychologie, Soziologie und Pädagogik sowie Naturwissenschaft und Technik wiesen mit sieben bzw. zehn Prozent im Gegensatz zu den klassischen Professionen, Medizin und Jura, mit 31 Prozent wider Erwarten die wenigsten Abbrüche auf. Die gemeinsame Betrachtung der beiden institutionellen Faktoren zeigte im Hinblick auf abbruchgefährdete Fächer unterschiedliche Verteilungen: Die Fachbereiche Wirtschafts-, Naturwissenschaften und Technik wurden an Fachhochschulen weniger erfolgreich studiert als an Universitäten und für die Fachbereiche Sprache und Kultur und die Orientierungsfächer galt das umgekehrte Verhältnis. Es wurde aber auch deutlich, dass das Studienfach in Verbindung mit einem Lehramtsstudienziel im Hinblick auf den Studienaussgang irrelevant war, ein Befund, der auf die Priorität des impliziten Berufsziels verweist (ebd., S. 8-14).

Die biographischen Einflüsse wurden je nach Bemessung ihrer potentiellen Studienbelastung zu sechs „biographischen Typen des Studiums“¹³ konzentriert. Auch dabei zeigte sich mit steigender Belastung die Abnahme der Studienerfolge und die Zunahme der Abbrüche: Ohne Unterbrechung zwischen Schulabschluss und Studienbeginn lag der Prozentsatz der Abbrecher bei elf, mit vorausgegangener Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit bei 21 Prozent. Jedoch wurde in Kombination mit den verschiedenen Studiengängen eine Doppeldeutigkeit dieser biographischen Belastungen deutlich: Unterbrechungen durch Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit vor oder während der Studienzeit steigerten die Erfolgsquote in den wirtschafts-, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern und bildeten somit ein fachbezogenes Studienkapital, andererseits senkten sie sie in Lehramts-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, wo sie vielleicht nur für den Lebensunterhalt nützlich waren (ebd., S. 16-19).

In einer weiteren Auswertungsphase wurden die Raten des Studienerfolges und des Studienabbruches als „konkurrierende Risiken“ nach dem Studienbeginn nach der Sterbetafel-Methode geschätzt: Das Abbruchrisiko besteht generell von Anfang an, bleibt bis zur Dauer

¹² Daneben bleibt jeweils ein Rest von Nicht-Abschlüssen von etwa fünf Prozent, der „Bodensatz“ von Noch-Studierenden, offen (MEULEMANN 1988a, S. 11).

¹³ (1) keine Unterbrechung, (2) Jobs, Gelegenheitsarbeiten, (3) Militär- oder Zivildienst, (4) Erwerbstätigkeit, (5) Berufsausbildung, (6) Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit (ebd., S. 16)

von 15 Semestern konstant und steigt dann leicht an. Das Erfolgsrisiko, das einer Mindeststudiendauer bedarf, liegt weit darüber; es beginnt nach 3,5 Semestern, steigt fast bis zu sechs Semestern, fällt dann und bleibt ab zehn Semestern konstant. Bei einer Aufgliederung der Überlebenskurve nach angestrebten Hochschulabschlüssen erwiesen sich Fachhochschul- und Lehramtsstudierende der basalen und der weiterführenden Schularten als die weitaus erfolgreichsten, ein Ergebnis, das die Resultate der ersten Analysen bestätigte (MEULEMANN 1988b, S. 4f., 9f. u. Abb. 3 im Anhang).

Eine zentrale Fragestellung galt der Bedeutung der Studienzufriedenheit für den Studienausgang. MEULEMANN (1991, S. 225) konnte am Verlauf von Überlebenskurven bis zum Abbruch den direkten Zusammenhang mit Zufriedenheit aufzeigen. Um allein ihren Einfluss zu ermitteln, wurden alle damit zusammenhängenden Variablen in einer COX-Regression kontrolliert, die das Risiko des Examens oder Abbruches im Studienverlauf für beide getrennt untersuchte. In die Analyse gingen Variablen der Startchancen (Berufsprestige des Vaters, Intelligenz, Durchschnittsnote im zehnten Schuljahr, Abitursnotendurchschnitt und Studienaspiration), der Lebenserfahrungen zwischen Schulabschluss und Studienende im Hinblick auf berufliche Vorbildungen, Variablen biographischer Belastungen (Zeitpunkt des Studienbeginns, Studienfachwechsel, Erwerbstätigkeit während des Studium, Belastung durch Eigenfinanzierung), des Studienganges und der Geschlechtszugehörigkeit ein. Dynamische Verfahren der Ereignisanalyse ermöglichten den Einbezug der Noch-Studierenden, weil sie den Zeitfaktor der Studiendauer berücksichtigten (N = 1.366). Die Kontrolle des kovariaten Zusammenhanges zeigte nicht nur den eigenständigen Einfluss der Studienzufriedenheit auf den Studienausgang, sondern legte mithin die bildungssoziologischen Bedingungen des Studienabbruches offen. Hypothetisch wurden die Studienzufriedenheit, die Startchancen und die beruflichen Vorbildungen als negative, biographische Belastungen einschließlich Studienbeginn und Fachwechsel als positive Einflüsse auf die Neigung zum Studienabbruch gewertet.

Der Einfluss der als belastend eingeschätzten Erwerbstätigkeit neben dem Studium war für den Abbruch substantiell bedeutsamer als der der Studienzufriedenheit, doch fand er mitsamt der Notwendigkeit der Eigenfinanzierung keine Bestätigung als sein Vehikel. Alle drei Einflussgrößen hatten negative Effekte auf den Abbruch des Studiums. Die Erwerbstätigkeit war auf der anderen Seite aber auch dem Studienerfolg zuträglich, nicht jedoch die Belastung durch Selbstsubsistenz. Von den Startchancen hatte nur die Abiturnote spiegelbildliche, signifikante Effekte auf den Studienausgang: die Abbruchneigung minderte sie, den Erfolg stützte sie. Die häufige Kritik an der Aussagekraft von Abiturnoten wurde hier nicht bestätigt. Inhomogene Effekte zeigte das Berufsprestige des Vaters: Es wirkte zwar dem Abbruch entgegen, ohne jedoch den Erfolg zu fördern. Die übrigen Startchancen, die beruflichen Vorbildungen und die studienbezogenen Verlaufsumstände hatten keinen Einfluss auf den Studienabbruch. Die gewählten Studienfächer waren lediglich erfolgsrelevant. Die Ergebnisse dieser Analyse

verbuchen den Abbruch des Studiums nicht auf die Studienbedingungen, sondern in erster Linie auf die eigene Person.

1.3.2.5. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nürnberg

Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zum Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem setzten sich STEGMANN/ KRAFT (1988) auch mit dem Problem des Studienabbruches auseinander. Sie errechneten sein Ausmaß und fragten nach der späteren Beschäftigungssituation der Abbrecher. Die „Bestimmungsfaktoren für den Studienabbruch“ ermittelten sie aus deren individuellen, vorab erhobenen Schulleistungs,- Studien- und Einstellungsmerkmalen – und bewusst nicht aus den unterstellten, retrospektiv rationalisierten subjektiven Begründungen. Dazu wurden zwei Gruppen junger Leute herangezogen, die ihre Studienberechtigung entweder im Jahr 1976 (N = 5.200) oder bis Ende 1985 erworben hatten und zu diesem Zeitpunkt 23 bis 24 Jahre alt waren (N = 7.500). Die zwischen 1976 und 1986 in drei Wellen und für beide Gruppen gleichzeitig durchgeführte postalische Befragung erzielte trotz der üblichen Panelmortalität beachtliche Rücklaufquoten. Danach lag die Abbrecherquote bei den Studienberechtigten des Entlassjahrganges 1976 neun Jahre später bei durchschnittlich zehn Prozent; nur der Frauenanteil war leicht erhöht. Übertraf der prozentuale Anteil der erhobenen Merkmale, der auf die Teilgruppe der Abbrecher entfiel, diese Quote, wurden daraus Hinweise auf abbruchrelevante Faktoren abgeleitet.¹⁴

Für den Bereich schulischer Leistungen ließ sich mit dieser Methode zeigen, dass die Prozentanteile der Abbrecher mit schlechter werdenden ZVS-Notendurchschnitten und Mathematiknoten anstiegen. Unter ihnen befanden sich relativ mehr Abiturienten mit Fach- als mit allgemeiner Hochschulreife. Das Studienprofil der Abbrecher zeigte einen Überhang an Fachhochschulern, vor allem Ingenieurwissenschaftler, wenig Lehramtsstudierende, an Universitäten eher Wirtschaftswissenschaftler und Mathematiker, jedoch kaum Studierende der Fachrichtungen Medizin, Pharmazie, Chemie, Biologie oder Elektrotechnik. Der Wechsel des Studienfaches stellte kein, die Unterbrechung des Studiums dagegen das größte Risiko für den Studienabschluss dar. Vor Beginn des Studiums absolvierte betriebliche Berufsausbildungen minderten dieses Risiko nicht. Im Hinblick auf die Varianten sozialer Herkunft fiel die Quote der Abbrecher mit einem Elternteil im Arbeiterstatus am höchsten aus. – Studienunterbrechungen und schwache Schulleistungen fanden sich bei den Abbrecherinnen noch häufiger

¹⁴ Diese Methode ist insofern problematisch, als die absoluten Häufigkeiten der erhobenen Merkmale nicht ausgewiesen sind und die prozentuale Verteilung unterrepräsentierter Merkmale zu einer Aufblähung der entsprechenden „Abbrecherquoten“ führt. Dadurch könnte der irreführende Eindruck einer bedeutsamen Häufung entstehen.

als bei ihren Kommilitonen. Überdies brachen sie öfter und vorwiegend in den Fächern Forst-, Agrar- sowie Sozialwissenschaften und Medizin ein Universitätsstudium ab.

Die Studienmotivation und die berufliche Zielsetzung der späteren Abbrecher enthielten ebenfalls abbruchrelevante Hinweise: So erhöhten uneindeutige Studierwünsche sowie eine mangelnde oder nur partielle Identifikation mit dem Studienfach die Abbrecherquote. Überwiegend Frauen hatten im Blick auf die Wahl ihres Studienfaches keine feste Vorstellung. Wer als Studienabschluss ein Magisterexamen oder ein Fachhochschuldiplom anstrebte, war häufiger unter den Abbrechern zu finden als einer, der zu promovieren beabsichtigte; wobei die Frauen unter ihnen öfter auch von einem Universitätsdiplom Abstand nahmen. Im Hinblick auf berufliche Wertmaßstäbe standen bei den Abbrechern Aufstiegswünsche und Autonomiebestrebungen höher im Kurs als soziale Orientierungen.

Bei Studienabbrechern in höheren Semester zeigten sich im Vorfeld vermehrt Informationslücken im Studium und eine starke Vereinnahmung durch dasselbe. Berufliche Perspektiven nach dem Studium waren dagegen außer Reichweite. So ist es nicht verwunderlich, dass die späteren Abbrecher ungünstige Berufsaussichten nicht in höherem Maße fürchteten als andere Studierende, zumal sie sich bei subjektiv angemessenem finanziellen Ausgleich auch die Übernahme einer ausbildungsunadäquaten Tätigkeit vorstellen konnten. Zu regionaler Mobilität waren sie allerdings weniger bereit.¹⁵

Die berufliche Qualifikation der meisten Studienabbrecher (43 Prozent) bestand in einer betrieblichen Berufsausbildung, die ein Drittel von ihnen allerdings bereits vor Beginn des Studiums absolviert hatte. Zunächst fanden die meisten von ihnen (52 Prozent) eine einfache bis mittlere Anstellung im öffentlichen Dienst oder in der Industrie, vorwiegend in Gesundheitsdienst-, Verwaltungs- und Büroberufen; ein Teil machte sich selbstständig (9 Prozent). Zum letzten Befragungszeitpunkt wurde der größte Zuwachs bei gehobenen bis leitenden Positionen beobachtet, wobei die Männer teilweise in die Industrie abwanderten. Die befristeten Arbeitsverhältnisse hatten abgenommen, mehr von den Frauen waren teilzeitbeschäftigt. Insgesamt waren bis dahin mehr als drei Viertel der Abbrecher (77 Prozent) erwerbstätig; von Erwerbslosigkeit waren sie ähnlich häufig betroffen wie die Hochschulabsolventen (8 vs. 9 Prozent). Jedoch arbeiteten prozentual doppelt so viele Abbrecherinnen wie Absolventinnen (22 vs. 11 Prozent) im eigenen Haushalt; sie hatten auch

¹⁵Die Ergebnisse aus der zweiten Stichprobe blieben in diesem Zusammenhang weitgehend ausgeklammert, da hier Abbrecher und Unterbrecher (13 %) konfundiert waren. – Für die Diskontinuität ihres Studienverlaufs bestätigten sich die prognostischen Hinweise aus den Schulnoten und der Bildungsherkunft. Fehlende Studienabsichten im Vorfeld der Studienaufnahme zogen besonders unter den Frauen in höherem Maße Studienunterbrechungen bzw. -abbrüche nach sich als gegenteilige Voraussetzungen. Wiederum erwies sich die stärkere Gefährdung eines Fachhochschulstudiums im Vergleich zu einem Universitätsstudium. Ein Lehramtsstudium wurde allerdings doppelt so häufig abgesetzt wie im Entlassjahrgang 1976. Familiäre Lebensverhältnisse mit Partner/in und Kind waren in der Gruppe der 23-24jährigen auffällig stark verbreitet (STEGMANN/ KRAFT 1988, S. 502f.).

öfter Kinder (37 vs. 22 Prozent). Vergleichsweise hatten Hochschulabsolventen ein höheres Einkommen als Studienabbrecher, doch verdienten Hochschulabsolventinnen im Durchschnitt nicht mehr Geld als männliche Studienabbrecher (ebd., S. 503ff.).

Da sich ungünstige soziale Herkunftsbedingungen, schwache Schulleistungsnachweise, unklare und mit Unterbrechungen durchgeführte Studienpläne und mangelnde berufliche Perspektiven überproportional zur Abbrecherquote verhielten, können sie als abbruchrelevante Hinweise gelten.

1.3.2.6 Hochschulspezifische Einzelprojekte

Eine Reihe von Forschungsarbeiten zum Studienabbruch sind aus aktuellen Anlässen und in explorativer Absicht entstanden. Sie zeichnen sich durchweg durch einen institutions- und teilweise studienfachspezifischen Untersuchungsansatz aus. Alle betrachten den Studienabbruch implizit als einen Prozess, der vor allem durch die Studienbedingungen an der Hochschule, aber auch durch weitere Lebensumstände bedingt ist. Ihr Reflex auf die persönliche Studiendisposition vor dem bzw. während des Studiums deckt biographische Einschnitte, wie im Falle der 'broken home'-Situation bei SELZER et al. (1985), oder Nachwirkungen familialer Sozialisation auf, beispielweise verstärkte soziale Anschlusswünsche oder die Vorstellung, das Studium ordne sich selbstverständlich und mühelos in den gewohnten Alltag ein. Unter dem Eindruck der von SCHINDLER (1997) festgestellten Güte der Studienfachwahl mag sich daher in der Konfrontation mit einem stark strukturierten Studiengang wie der Betriebswirtschaftslehre (BWL) mit vorgegebenen Leistungskontrollen eine doppelte Überforderung einstellen, die den Studierenden möglicherweise die erste Entscheidung mit längerfristigen Konsequenzen abverlangt.

Die Vorschläge der Betroffenen zur Änderung der Lage finden sich in dem Plädoyer von SCHOLZ/ SCHITTENHELM (1994) für eine offene Hochschule, die sich um ihre Studierenden kümmert: Alma mater ist gefragt. Die andere Möglichkeit besteht im Ergreifen einer Alternative. Etwa die Hälfte der befragten Abbrecher wechselte zu einem nicht-akademischen Bereich über, die anderen nahmen ein anderes Studium auf oder wechselten auch nur das fachliche Niveau (DICHTL et al. 1990).

SCHINDLER (1997, S. 8 u. 65) stellt seine Befunde in einen jugendsoziologischen Bezugsrahmen und erläutert daran die Funktion des Studiums als „transitorische Lebensphase“, die sich auch dazu eignen kann, den Orientierungsbedarf der Studierenden zu saturieren. In methodischer Hinsicht ist diese Untersuchung die bemerkenswerteste, weil sie qualitative und quantitative Untersuchungsverfahren längsschnittlich verbindet und daher geeignet ist,

Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen. Ihre empirische Basis ist allerdings sehr schmal. Diesen Mangel haben auch die Tiefeninterviews von SELZER et al. (1985), zumal die Konzentration auf wenige Studienfächer den Blickwinkel zusätzlich einengt. Da sie als Studentenprojekt entstanden sind, werden allerdings gefährdende Soziallagen und erlebte institutionelle Missstände besonders deutlich. Dies aufzuzeigen gelingt SCHOLZ/ SCHITTENHELM mit der Auswertung von Häufigkeitsverteilungen postalisch erhobener Daten in ähnlicher Weise. Auch die Untersuchung vorzeitig abgegangener BWL-Studenten war retrospektiv angelegt und wurde deskriptiv-statistisch ausgewertet. Kontrollgruppen wurden überwiegend nicht einbezogen. Trotz zahlreicher Hinweise auf Zusammenhänge des Studienabbruches, ein Vorteil von Autopsie- und Fallstudien, ist die Geltungsbreite dieser Ergebnisse als sehr eingeschränkt zu betrachten. Die Projekte werden nachfolgend einzeln vorgestellt.

(1) Studentenprojekt Studienabbruch Gießen

Die anfangs der 80er Jahre in einem soziologischen Seminar zu „Theorie und Praxis von Tiefeninterviews“ an der Universität Gießen projektierte Studie zum Studienabbruch erfasste diese Problematik unter exemplarischem Einsatz der erarbeiteten qualitativen Methode. Zur Erkenntnis der „überindividuellen Problematik eines Fokus und dessen Mechanismus“ wurde dem Analysebefund von Einzelinterviews mit anschließenden Vergleichen gegenüber dem mit „oberflächlich bleibenden standardisierten Verfahren“ gewonnenen in der bisherigen Forschungspraxis der unbedingte Vorzug zuerkannt (SELZER et al. 1985, S. 60). Nach Sichtung der abbruchrelevanten Fachliteratur vermuteten die Autoren hochschulbedingte und biographische, aber auch ökonomisch und arbeitsmarktspezifisch begründete Motive für den Studienabbruch. Insgesamt wurden zehn Studierende unterschiedlicher, jedoch nicht mathematischer, natur- oder ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen, die ihr Studium mehrheitlich nach mehr als fünf Semestern abgebrochen hatten, befragt. Schwerpunkte des dafür entwickelten Leitfadens bildeten die Studienphase, der biographische Hintergrund, persönliche Orientierungen, die Gründe und die Verarbeitung des Dropout sowie – als Einstieg – die aktuelle Situation. Die halbstrukturierten Interviews wurden zunächst inhaltsanalytisch und auf dieser Basis „psychoanalytisch-hermeneutisch“ ausgewertet.

In biographischer Hinsicht wiesen die Ergebnisse für alle Probanden eine broken home-Problematik auf, das heißt, alle stammten aus unvollständigen oder zerrütteten Familienverhältnissen. Der Institution Universität wurden gravierende Mängel angelastet, die den bereits bei Studienbeginn erforderlichen „Balanceakt zwischen Autonomie und Abhängigkeit“ scheitern ließen: unüberschaubare Organisationsstrukturen schufen Orientierungsprobleme, fachlich und sozial inkompetente Hochschullehrer verhinderten erwartete persönliche Beziehungen, die Massenuniversität mit ihrer „unmenschlichen Architektur“ förderte überdies

Anonymität und Isolation. Alle Befragten kritisierten die Theorielastigkeit der Studieninhalte und fehlende externe Leistungsanforderungen. Der Leistungskonflikt verstärkte sich durch unerreichbar hoch gesteckte eigene Leistungsziele, die Arbeitsstörungen oder eine gänzliche Leistungshemmung zur Folge hatten. Die Mentalität des Versagens fand durch den Studienabbruch zusätzliche Bestätigung. Obendrein galt der Studentenstatus als ein Privileg, das erneute Studienwünsche motivierte und dessen Verlust auch im Hinblick auf angestrebte Berufskarrieren Identitätskrisen und Unzufriedenheit auslösen konnte. Außerdem wurden finanzielle Einbußen durch veränderte BaföG-Modalitäten und die daraus entstandene Notwendigkeit von Erwerbsarbeit zur Begründung von Studienabbrüchen, zumal die mit der finanziellen 'Gegenleistung' zum Studieraufwand verbundene Belohnungs- und Motivationsfunktion ausfiel (ebd., S. 137ff.).

Generell waren sich SELZER et al. (1985) darüber einig, dass es den typischen Studienabbrecher nicht gibt, da jeweils die Konstellation verschiedener Faktoren letztlich zum Abbruch eines Studiums führt. Sie werteten ihn als eine wichtige, zum Befragungszeitpunkt noch un abgeschlossene Lebensphase, die von der Umstrukturierung einmal gefasster Berufs- und Lebensziele und der Modifizierung des Selbstbildes begleitet ist.

Abgesehen von der defizitären Studienvorbereitung durch die Schule wurden auf institutioneller Seite folgende Orientierungsmaßnahmen zur Optimierung von Studieninformation empfohlen (ebd., S. 151-156):

- verlängerte Studieneinführungswochen
- Tutorien im Grundstudium
- prüfungsvorbereitende Veranstaltungen
- bessere Informationen zu Themengebieten
- studienbegleitende Beratung.

Daneben sollten Möglichkeiten zur Einrichtung studentischer Selbsthilfegruppen, für Angebote von Gruppenarbeit, verbalen Feedbacks auf studentische Leistungen, von Teilnahme an Forschungsprojekten, arbeitsplatzfreundlicher Gestaltung von Arbeitsräumen, der Heranführung an die „Kunst des abstrakten Denkens“, individueller Leistungsförderung und finanzieller Studienunterstützung durch das BaföG erwogen werden.

(2) Ausstieg aus dem BWL-Studium Mannheim

Ende der 80er Jahre hörte etwa die Hälfte der Studierenden des Studienganges Betriebswirtschaftslehre (BWL) an der Universität Mannheim vorzeitig mit dem Studium

dieses Faches auf. Diese hohe Abschmelzquote veranlasste das universitätseigene Institut für Marketing zu einer fachbezogenen empirischen Untersuchung mit dem Ziel, Ausprägungen und Ursachen dieser Studienabbrüche aus der Sicht der Betroffenen sowie deren Studiensituation zum Zeitpunkt des Abbruchs zu analysieren und im Anschluss daran Empfehlungen zur Reduzierung der Abbruchquote formulieren zu können. Die schriftliche Befragung der 1.024 erreichbaren BWL-Studierenden, die in einem Zeitraum von zwei Jahren ohne Examen aus diesem Studium ausschieden, stellte bei einer Rücklaufquote von 37 Prozent und unter Abzug der bloßen Hochschulwechsler eine Auswertungsstichprobe von 316 Probanden bereit. Relativ zur Abschmelzquote belief sich die Abbruchquote aufgrund der empirisch ermittelten Verteilung auf 42,5 Prozent (DICHTL et al. 1990, S. 3f.).

Die durchschnittliche Studiendauer der Abbrecher betrug vier Semester; sie war bei Frauen kürzer als bei Männern; nach dem dritten Fachsemester hatte bereits die Hälfte von ihnen den Studiengang verlassen. Der frühe Abbruchzeitpunkt wurde mit der starken Verschulung des Grundstudiums und dem durch das Vordiplom frühzeitig offenkundigen Leistungsstand in Zusammenhang gebracht. Gleichwohl schieden etwa zwei Drittel der Abbrecher – Frauen häufiger als Männer – freiwillig aus, während ein Drittel von ihnen seinen Prüfungsanspruch verloren hatte. Als Anlässe für den Studienabbruch wurden etwa in gleicher Häufigkeit (44 Prozent) Studienfachwechsel an der Universität Mannheim oder auch andernorts benannt. Neun Prozent zogen es vor, das BWL-Studium auf einem niedrigeren Niveau fortzusetzen, und 38 Prozent beschlossen das Ende ihrer Studienzzeit. Unter den Letztgenannten waren Frauen überrepräsentiert (48 vs. 31 Prozent) (ebd., S. 11f.).

Die Überprüfung der finanziellen Lage und der Wohnsituation der ehemaligen BWL-Studierenden legte keine abbruchrelevanten Indikatoren nahe. Auffällig war lediglich der Wert, den das Wohnen bei den Eltern einnahm und der die soziale Integration an der Hochschule in Frage zu stellen schien.

Von den 29 Gründen für die vorzeitige Aufgabe des Studiums, die vorwiegend in studien-spezifischen, persönlichen, sozialen und familiären Bereichen, aber auch in gesundheitlichen, finanziellen oder anderen Problemen vermutet wurden, erwiesen sich die drei letztgenannten als bedeutungslos. Die überdurchschnittlich als wichtigste eingestuften Abbruchgründe lagen in den drei anfangs genannten Bereichen: Dabei kamen der „Überfüllung von Lehrveranstaltungen“, der „Anonymität des Hochschulbetriebes“, den „enttäuschten Erwartungen“ und der „fehlenden Möglichkeit zur geistigen Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff“ die höchsten Ränge zu. Durch die Differenzierung der Abbruchgründe nach Abbruchanlässen und Geschlechtszugehörigkeit variierte ihre Verteilung kaum (ebd., S. 17ff.). Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation wurden von den Abbrechern vor allem in einer gründlichen Information zu Studienbeginn, differenzierten Orientierungshilfen während des Studiums, im

Erlernen effizienter Lernstrategien, in übersichtlichen Studienbedingungen und in der Möglichkeit legitimer Ausstiegsmöglichkeiten vor dem Abschlussexamen gesehen. DICHTL et al. plädierten daher abschließend für bessere Rahmenbedingungen, eine intensivere Betreuung während des Studiums und für ein Angebot von Ausstiegsmöglichkeiten.

Zum Befragungszeitpunkt studierten schließlich 50 Prozent der BWL-Abbrecher ein anderes Fach, 38 Prozent nahmen eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit wahr und jeweils sechs Prozent gingen einer selbstständigen gewerblichen Tätigkeit oder Gelegenheitsjobs nach (ebd., S. 23f.).

(3) Hochschulprüfstand Berlin

Das Berliner Forschungsprojekt fokussiert seine Fragestellung zur vorzeitigen Exmatrikulation auf universitätsbezogene Abbruchursachen und leitet aus diesen Erkenntnissen auch Schlussfolgerungen für gegensteuernde, institutionelle Maßnahmen ab. Dabei liegt das besondere Augenmerk auf der geschlechtsspezifisch unterschiedlich erlebten Studiensituation und dem möglicherweise damit zusammenhängenden Abbruchverhalten. Abgesehen von „ausgesprochenen Männer- und Frauenstudiengängen“ (SCHOLZ/ SCHITTENHELM 1994, S. 16) können bestimmte Studienbedingungen nicht nur Anlass zur Benachteiligung, sondern darüber hinaus zum Studienabbruch von Frauen geben. Aufgrund der Forschungsliteratur zur Studiensituation weiblicher Studierender werden bereits die Unterrepräsentanz von Frauen in der Lehre, die nachlässige wissenschaftliche Betreuung und Förderung von Studentinnen, die Missachtung ihres eher kommunikativen Arbeitsstils bis hin zu ihren schlechteren Arbeitsmarktchancen als Studienerschwerisse in der von Männern dominierten Hochschule belegt. Überdies gelten dort Frauenprobleme leichthin als Folge „persönlicher Unzulänglichkeit“ und liegen nicht etwa in der Konsequenz „struktureller Missstände“ (ebd., S. 17-20 u. 48).¹⁶

SCHOLZ/ SCHITTENHELM befragten im Jahre 1993 eine nicht repräsentative Stichprobe von knapp 1000 Studierenden der Freien Universität Berlin postalisch, etwa gleich viele Frauen und Männer, die wegen Studienabbruches oder nicht erfolgter Rückmeldung nach mindestens einjähriger Studienzeit exmatrikuliert worden waren. 263 überwiegend von Abbrechern stammende Fragebögen wurden mit Hilfe prozentualer Häufigkeitsverteilungen der nominalen oder ordinalskalierten Variablen ausgewertet. Die Angaben der Wechsler und einiger Absolventen dienten teilweise und unter Vorbehalt als Vergleichsdaten.

¹⁶ Die Autorinnen berufen sich auf: KRUEGER, H. 1984, 1989; BATHE, S./BIERMANN; I. 1989, SCHÜLLER, J. 1992; JANSSEN, D./RUDOLPH; H. 1987; METZ-GÖCKEL, S. 1985; SCHEIBER, A. 1992; DIPPELHOFFER-STIEM, B. 1987; VOLLRATH, M. 1988.

Mit acht versus zehn Hochschulsesemestern wurde die gemeinhin kürzere Studienzeit der *Abbrecherinnen* bestätigt; mit nur 33 Prozent jedoch nicht der mehrheitlich erfolgende Abbruch während der Frühphase des Studiums. Im Hinblick auf die Vorbedingungen des Studiums stuften die *Abbrecher* und die *Wechsler* die Studienpropädeutik durch die Schule deutlich schlechter ein als die *Absolventen*. Erstgenannte waren auch während des Semesters größtenteils erwerbstätig, ohne ihr Studium dadurch finanziell besser absichern zu können als die *Absolventen*. In diesen Hinsichten unterschieden sich auch *Abbrecherinnen* und *Abbrecher* nicht nennenswert voneinander.

In der Beurteilung ihrer Studiensituation hoben die *Abbrecher* verschiedener Fachrichtungen mehrheitlich (83 Prozent) die mangelhafte Berufsvorbereitung beziehungsweise den fehlenden Praxisbezug hervor. Insbesondere in den vermehrt von Frauen belegten Sprach-, Kommunikations- und Sozialwissenschaften galt die verstärkte Kritik auch dem Aufbau und der Struktur des Studiums. Zwar wurde das soziale Klima in den verschiedenen Fachbereichen unterschiedlich bewertet, generell jedoch nicht zum Nachteil der *Studentinnen*. Im Hinblick auf die Gleichbehandlung von *Studentinnen* und *Studenten* durch Lehrende zeigte sich ein wechselseitig unterstellter Vorteil für die jeweils anderen. *Abbrecherinnen* und *Abbrecher* waren sich jedoch einig über den schwereren Stand der Frauen im akademischen Betrieb. Beispielsweise hielten alle Befragten männliche Diskussionsbeiträge für eher akzeptiert als weibliche und beträchtlich mehr *Abbrecherinnen* nannten Schwierigkeiten beim Reden (38 vs. 22 Prozent). Ein weiteres persönliches Problem von ihnen lag in der Koordination von Studien- und Familienpflichten (26 vs. 9 Prozent) (ebd., S. 43-46).

Von den 35 vorgegebenen Abbruchgründen entfielen die häufigsten Nennungen auf den Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit (48 Prozent), die Theorielastigkeit und Abstraktheit des Studiums, das soziale Klima an der Universität (je 41 Prozent), auf die Überfüllung der Veranstaltungen (40 Prozent) und auf die schlechten Arbeitsmarktchancen (35 Prozent). Unter den drei ausschlaggebenden Abbruchgründen rangierten das theoretische Studium und das soziale Klima mit 23 resp. 22 Prozent der Nennungen an der Spitze, die schlechten Arbeitsmarktchancen und der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit folgten mit jeweils 18 Prozent. Für jeweils 16 Prozent der Probanden trugen Zweifel an der persönlichen Studieneignung, überfüllte Lehrveranstaltungen und die Schwierigkeit, das Studium und die notwendige Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren, entscheidend zum Abbruch ihres Studiums bei. Die Häufung der Abbruchgründe differierte nicht nur nach Fachbereichen, sondern auch nach Studienphasen. Während das soziale Klima und falsche Studiererwartungen häufig einen frühen Studienabbruch begründeten, bedingten das nachlassende Fachinteresse, finanzielle Schwierigkeiten und schlechte Arbeitsmarktchancen eher den späteren Abbruch. *Abbrecherinnen* und *Abbrecher* nannten kaum unterschiedliche Abbruchgründe; doch Frauen gaben ihr Studium seltener wegen nachlassenden Fachinteresses oder Prüfungsschwierigkeiten

(26 vs. 37 Prozent resp. 7 vs. 13 Prozent) als wegen des von Anonymität und Konkurrenzdruck bestimmten sozialen Klimas (43 vs. 38 Prozent) oder zu langer Studiendauer (29 vs. 13 Prozent) auf. Als entscheidende Abbruchgründe stellten sie das unverbindliche soziale Klima (26 vs. 15 Prozent), hochschuldidaktische Defizite (14 vs. 4 Prozent) und nicht etwa Familienpflichten heraus (ebd., S. 35-38).

Nach Veränderungsvorschlägen gefragt, wiesen die Abbrecher insgesamt zur besseren Koordinierung ihrer Studien-, Erwerbs- und Familiensituation auf die Einrichtung des Status als Teilzeitstudierende hin. Außerdem ließe sich die Studiensituation je nach Fachbereich bedarfsgerecht optimieren: durch finanziellen Ausgleich, fachspezifische Brückenkurse, klare Studienordnungen, durch kleinere Veranstaltungen, verstärkten Praxisbezug der Studieninhalte, die Einrichtung von Tutorien, die Möglichkeit zur Kinderbetreuung und vor allem durch eine höhere hochschuldidaktische Kompetenz der Lehrenden. Ein spezielles Veranstaltungsangebot für Frauen wurde weitgehend abgelehnt. Zur Senkung der Abbruchquote plädieren SCHOLZ/ SCHITTENHELM schließlich für eine offene Hochschule, die ihre institutionellen Vorgaben weniger an elitären Vorstellungen als vielmehr an den Bedürfnissen und Problemen der Studierenden ausrichtet.

(4) Staatliches Studienbegleitprojekt Regensburg

In seiner Untersuchung zu biographischen, studienbedingten und außeruniversitären Einflussfaktoren auf den Studienverlauf und „speziell auf die Bewältigung von Studienproblemen“ behandelte SCHINDLER (1997, S. 1) den Studienabbruch als einen Teilaspekt dieser generellen Fragestellung. Zur Ermittlung relevanter Faktoren diente eine Methodentriangulierung: ein Fragebogen zu Studienbeginn, ein einwöchiges, halbstrukturiertes Tagebuch in der Mitte jedes Semesters und am Semesterende ein themenzentriertes Interview. An der im Wintersemester 1990/91 begonnenen qualitativen Längsschnittuntersuchung beteiligten sich zunächst 69 Studienanfänger der Universität Regensburg, von denen im (nur einseitig begrenzten) Untersuchungszeitraum mindestens 13 ihr Studium vorzeitig und ohne weitere Studienabsichten aufgaben. Diese Abgänger, die überwiegend Betriebswirtschaftslehre (BWL) studiert hatten, schieden alle während des Grundstudiums aus, wurden jedoch an der Zeitschranke zweisemestriger Fachstudiendauer nach „frühen“ oder „späten“ Abbrechern sortiert. Schließlich wurden ihre Entwicklungsprozesse bis zum Studienabbruch, insbesondere studienbedingte Faktoren, individuelle Problemlösungsstrategien und die subjektive Bedeutung des Studiums in der Lebensphase, auf der Basis von je drei Fallstudien (!) analysiert.

Der frühe Studienabbruch hing in allen drei Fällen mit unterschiedlich motivierten Schwierigkeiten zusammen, die fachlichen Leistungsanforderungen zu bewältigen. Die

entscheidende Ursache dafür wurde auf die Problematik der Studienfachwahl fokussiert, weil ihr keine „echten Entscheidungen“ zugrunde lagen. Weder als „Notlösung“ noch als Garant für das gewünschte Berufsziel noch als Fortsetzung schulischer Erfahrungen bewährte sie sich bei der für die Studienmotivation und den Studienerfolg unverzichtbaren Identifikation mit dem Studienfach (ebd., S. 20). Da der Lebensschwerpunkt der Frühabgänger weder beim Studium noch in der Hochschule lag, mangelte es ihnen auch am potentiell integrationsfördernden, sozialen Austausch mit anderen Studierenden.

Auch die drei „späten“ Studienabbrecher zeichneten sich durch eine „kaum reflektierte“ Studienfachwahl aus. Mit sekundären Studienzielen verbundene Abschlusswünsche konnten die schwachen Fachinteressen nicht kompensieren, was zum stetigen Abbau der Studienmotivation führte. Leistungsschwierigkeiten und -misserfolge sowie daraus resultierende Motivationsdefizite und Konzentrationsschwächen trugen maßgeblich zum Abbruch des Studiums bei, während die soziale Integration in die Hochschule dafür bedeutungslos war. Auch eine frühere Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit neben dem Studium konnten keinen Studienabbruch verursachen, verstärkten jedoch die Abbruchkrise, da berufliche Erfahrungen als Maßstab für die Praxisrelevanz von Studienanforderungen herangezogen wurden. Schließlich wurde der vorzeitige Abgang von den Betroffenen nicht nur erleichternd, sondern auch mit Bedauern erlebt.

SCHINDLER diskutierte die Problematik des Studienabbruches nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch in ihrer Verschränkung mit gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen: Bei allen Abbrechern zeigten sich Studienprobleme in der Studieneingangsphase. Sie resultierten selten aus außeruniversitären Lebensbereichen. Bereits die Wahl der Studienfächer ließ eine fundierte, selbstständige Entscheidung vermissen. Potentiell subsidiäre Maßgaben wie soziale Kontakte an der Hochschule entfielen bei der Auseinandersetzung mit den Studienanforderungen weitgehend, weil das Studium nicht Lebensmittelpunkt war und als „transitorische Lebensphase“ (ebd., S. 8) neben anderen selbst zu gestaltenden und zu verantwortenden Lebensbereichen ein Verhaltensmuster aufnahm, das die Studierenden der 90er Jahre seit ihrer Kindheit kannten: aus einem „umfangreichen und weiterhin wachsenden Angebot an Aktivitätsmöglichkeiten“ auszuwählen zu können. Wo sich diese individuelle Ebene mit der gesellschaftlichen verschränkt, eigene Lebensabläufe in strukturelle Gegebenheiten selbstständig einordnen zu müssen, ohne dass in gesamtgesellschaftlicher Sicht Zukunft abschätzbar oder wenigstens Problemlösungsstrategien in Krisen und Konflikten vorhanden wären, hat das Individuum zwar vermehrte Chancen zur Selbstentfaltung, ist aber auch zu „einem wachsenden Maß an Eigenleistungen“ (Honneth 1992, S. 19, zit. n. Schindler 1997, S. 57) aufgefordert. Daher wurde das Studium der vorzeitigen Abgänger als „Klärungs- und Suchphase“ (ebd., S. 65) interpretiert, in der das vor Studienbeginn Versäumte nachgeholt werden konnte: die Klärung der Studien- und

Fachwahlmotive und das Einholen und Verarbeiten von Studieninformationen. Im Prozess der mit diesen Aktivitäten verbundenen persönlichen Entwicklung wurden dann auch wieder berufliche Präferenzen oder Tätigkeiten vor Studienbeginn bedeutsam. Alle Abbrecher wandten sich schließlich nichtakademischen Studien-, Ausbildungs- oder Berufsrichtungen zu.

Die Empfehlungen des Autors gelten vor allem der Unterstützung der „Klärungs- und Suchphase“ durch „Studieneingangsveranstaltungen mit einer problemorientierten Einführung in das Studienfach“, durch über die Eingangsphase hinausreichende, studienbegleitende Tutorien und durch „spezielle fachliche Einführungskurse“ zum Ausgleich unterschiedlicher Fachkenntnisse. Des Weiteren wird der Einbezug von „Informationen über Studiensituationen und Studienverläufe“ im Verbund mit anderen Lebensbereichen und die Betonung der „Beratungsfunktion von Leistungskontrollen“ letztlich für alle Studierenden empfohlen (ebd., S. 65-69).

1.4 Zusammenfassung und Bewertung

Mit der Zunahme höherer Bildungsnachfrage stieg die Zahl der Studienabbrüche exponentiell an. Die einzelnen Studienfächer sind in unterschiedlichem Ausmaß und in temporär wechselhafter Weise davon betroffen. Generell konzentriert sich das Phänomen auf die Studieneingangs- bzw. die Grundstudienphase. Darin deutet sich eine verstärkte Übergangsproblematik zum tertiären Bildungsbereich an.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen, das für die Hochschulen dort von existentiell Interesse ist, führte in den USA bereits in den 70er Jahren zur Konzeption von Modellen, die sich den differentiellen Studiensituationen anpassten (TINTO 1975, BEAN/METZNER 1985). Mithin gerieten nicht länger nur institutionsspezifische Faktoren und individuelle „Hintergrundvariablen“ in den Sog des Abbruchprozesses, sondern die Lebenssituation der Studierenden insgesamt. Einzelne Konstrukte, nicht jedoch ein ganzes Modell, wurden validiert und für verschiedene College-Typen überprüft. In dem institutionellen Bezügen verpflichteten, biographischen Modellansatz liegt eine gewisse Unabhängigkeit von bestimmten Hochschultraditionen, die seine Adaption an anders strukturierte, doch ebenfalls an besondere Institutionen gebundene Studienverhältnisse trotz der kritisch geäußerten Nichtübertragbarkeit US-amerikanischer Vorlagen (MICKO/ NIPPERT 1979) sogar nahelegt.

Doch die Studienabbruchsforschung in Deutschland ging eigene Wege. Im Hinblick auf ihre Methodik erreichte sie in den 80er Jahren einen Höhepunkt. Der Prozesshaftigkeit des Verlaufskriteriums entsprechend wurden Längsschnittuntersuchungen durchgeführt und multivariat analysiert (GIESEN et al. 1981, 1986; GOLD 1988; STRÖHLEIN 1983; STEGMANN/ KRAFT 1988; MEULEMANN 1988a, 1988b, 1991). Unter inhaltlichen

Gesichtspunkten wurde der Studienabbruch als die Kehrseite des Studienerfolges betrachtet und war damit als Misserfolg gebrandmarkt. Die psychologische Fragestellung galt im Interesse der Studienleistungsfähigkeit entsprechenden Persönlichkeitsfaktoren (GIESEN et al. 1981, 1986; GOLD 1988). Von soziologischer Seite wurde eher nach person- und studienbezogenen Verlaufsumständen gefragt (MEULEMANN 1988, 1991).

STRÖHLEIN verband beide Sichtweisen, entwickelte ein Modell des Studienabbruches in konflikttheoretischer Perspektive und testete – mangels Daten – ein reduziertes Kausalmodell mit sozialstatistischen und studienbezogenen Variablen. Außer dem Prüfungserfolg erreichte lediglich die Studienzufriedenheit temporäre Bedeutung. Als einziger wurde GOLDS indirekter Modellansatz, psychologische Abbruchursachen über den subjektiv bedingten Studienerfolg der Abbrecher zu erschließen, vollständig getestet und kausalanalytisch überprüft – mit dem Ergebnis verminderter intellektueller und motivationaler Leistungskomponenten auf ihrer Seite im Vergleich mit Absolventen. Vorausgegangene Untersuchungen der „Arbeitsgruppe Bildungslaufläufe“ konnten an einem früheren Stand des zugrunde liegenden Datensatzes bereits die Prognosefähigkeit der Modellvariablen in Bezug auf die Prüfungsnote und die Studienzufriedenheit von Studienabbrechern nachweisen (GIESEN et al. 1986).

MEULEMANN (1991, S. 225) zeichnete den Studienausgang an der Bedingungsstruktur von Studienzufriedenheit, Startchancen und Studienverlaufsumständen nach und testete Einfluss-hypothesen zu den beiden im Zeitverlauf „konkurrierenden Risiken“. Somit erfüllt auch diese aus Längsschnittdaten eines Lebenslaufinventars gewonnene Untersuchung implizit die Kriterien eines Erklärungsmodells. Die Ergebnisse verwischen die scheinbare Spiegelbildlichkeit von am Erreichen eines Studienabschlusses gemessenen Erfolg und Misserfolg zugunsten jeweils eigener Logiken dieser Studienausgänge. Allerdings stützen sie sie, analog denen von STEGMANN/ KRAFT, für personbezogene Leistungsmerkmale. Trotz der gänzlich verschiedenen theoretischen und methodischen Zugangsweisen wird in der Präferenz personbezogener vor studienspezifischen Bedingungsvariablen eine Korrespondenz dieser Ergebnisse mit denen von GOLD erkennbar. Diese Arbeiten tragen nicht nur zur Prognostizierbarkeit von Studienverläufen und ihrer Beratungsfähigkeit bei, sondern leisten einen entscheidenden Schritt zur Theoriebildung des Studienabbruches.

Deskriptiv-statistische Grunddaten sichern weiterhin die kontinuierliche Beobachtung des Phänomens. Autopsiestudien mit abgegrenzter Geltungsbreite geben Aufschluss über spezifische Abbruchkonfigurationen, die einerseits zur Hypothesenbildung, andererseits zur Initiierung anlässlicher Gegensteuerungsmaßnahmen beitragen können. Kann in den 80er Jahren von einem ‘Boom’ der Abbruchforschung gesprochen werden, partikularisiert sie sich in den 90er Jahren auch in methodischer Hinsicht. Im Vordergrund steht die Exploration studienfachspezifischen Abbruchsverhaltens an einzelnen Hochschulen. Die potentiellen

Hintergründe der von Studierenden am häufigsten angegebenen Abbruchgründe „Distanz zum Studium“, „Kritik an Didaktik oder Begleitumständen des Studiums“ oder auch „Wunsch nach Praxis“ (LEWIN et al. 1995, S. 2) unterstützen die Vermutung suboptimaler Ausbildungsentscheidungen. Zur persönlichen Beratung muss jedoch die institutionelle hinzukommen, damit Anforderungs-, Leistungs- und Fähigkeitsprofile unter überschaubaren Rahmenbedingungen und von beiden Seiten besser abgestimmt werden können.