

2 Exkurs: Studienabbruchsforschung in der DDR

Der nachfolgende Exkurs behandelt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Studienabbruches in der DDR. Nach einer kurzen Einführung in die Bedingungen des sozialistischen Hochschulsystems (2.1) wird der Versuch unternommen, sein Erscheinungsbild aufzuzeigen, seine gesellschaftliche Bedeutung im bildungsideologischen Selbstverständnis dieses Staates einzuordnen und die auf ihn bezogenen Forschungsarbeiten zu dokumentieren (2.2). Diese Darstellung, die nicht als Kritik sozialistischer Hochschulforschung, sondern als Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Aneignung eines irregulären Studienverlaufs zu verstehen ist, soll den Forschungsstand der alten Bundesländer um einen historischen Beitrag ergänzen und einen gesamtdeutschen Überblick zu dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ermöglichen. Darüber hinaus kann sie einen weiteren Beitrag zur Förderung des hochschulpolitischen Dialogs in Deutschland leisten.

2.1 Hochschule und Studium im sozialistischen Bildungswesen

In der Folge des Zweiten Weltkrieges nahm das Bildungswesen in den beiden Teilen Deutschlands eine disparate Entwicklung. Während seine Neugestaltung in der damaligen Bundesrepublik, anknüpfend an die Zeit vor dem Nationalsozialismus, prinzipiell der Kulturhoheit der Länder oblag, wurde es in der ehemaligen DDR zentralstaatlich verwaltet und – zumindest in den Anfängen – gemäß den am sowjetischen Vorbild orientierten Zielvorstellungen der sozialistischen Regierungspartei (SED) gesteuert. Dies bedeutete bis zuletzt seine „konsequente ideologische Okkupation“ (ANWEILER et al. 1992, S. 17) für die Entwicklung des marxistisch-leninistisch interpretierten Gesellschaftsprozesses nach dem Verständnis der Parteidiktatur. Damit war nicht nur der erzieherische Auftrag und seine Zielsetzung für sämtliche Bildungseinrichtungen festgeschrieben; auch Wissenschaft und Forschung wurden von dieser Weltanschauung dominiert.

Das Hochschulsystem als ein Teil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems hatte ergo die Aufgabe, die Studierenden neben ihrer fachlichen und praxisbezogenen Qualifizierung durch „gründliche politische und weltanschauliche Bildung“ zu „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten“ zu erziehen, denn Hochschulbildung stand unter den Postulaten der „Einheit von Erziehung und Lehre“, der „Einheit von Theorie und Praxis“ und der „Einheit von Forschung und Lehre“ (HUSNER 1985, S. 16f.). Der „notwendige Bildungsvorlauf“ der Intelligenz diene der „weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ und verlangte von den Studierenden die Bereitschaft, diesen zum größten volkswirtschaftlichen Nutzen einzusetzen (HONECKER 1981, S. 94, zit. n. DAMM 1986, S. 7). Für die zentrale Verwaltung und Koordination des Hochschulsystems in der DDR stand

hauptsächlich das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen zur Verfügung, aber auch die beiden Ministerien für Volksbildung und für Kultur wurden daran beteiligt.

Da der demokratisch verstandene, staatliche Machtanspruch auch die Voraussetzungen und Bedingungen für ein Studium reglementierte, erscheinen im Hinblick auf die Abbruchproblematik ein paar Bemerkungen hierzu an dieser Stelle sinnvoll: Die Studienplatzvergabe orientierte sich weitgehend am volkswirtschaftlichen Bedarf an Hochschulabsolventen. Dabei wurden die Leistungsfähigkeit der Bewerber und deren Anteil an der sozialen Struktur der Bevölkerung berücksichtigt. Dies hatte im Fall divergierender Studienwünsche „Umlenkungen“ zur Folge, die durch eine spätere (keineswegs erfolgssichere) Zweitbewerbung oder durch Studienverzicht ausgeschlagen werden konnten. Führte eine Studienbewerbung schließlich zur Hochschulimmatrikulation, spannte sich um den Studierenden ein Sicherheitsnetz auf, aus dem er schwerlich herausfallen konnte. Seine äußeren Lebensbedingungen waren durch ein Stipendium, bei Bedarf durch einen Platz im Wohnheim und sogar durch einen späteren Arbeitsplatz gesichert. Den Studienerfolg garantierten lückenlos vorgeschriebene Studienpläne und Lehrprogramme, die nicht nur die Ausbildung fachlicher Fähigkeiten und den Erwerb von Spezialkenntnissen vorsahen, sondern auch ein marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium, Unterricht in zwei Fremdsprachen, Körpererziehung und seit 1982 auch eine militärische bzw. eine zivile Verteidigungsausbildung (RYTLEWSKI 1990b).¹⁷ Zur Bewältigung dieser Aufgaben war jeder Studierende in eine Seminargruppe eingebunden, die eine Doppelfunktion erfüllte: Einerseits betreute und unterstützte sie ihn, andererseits kontrollierte sie seinen Leistungsstand und seine Persönlichkeitsentwicklung. Ihre zu Beginn des Studienjahres gewählte FDJ-Gruppenleitung hatte beispielsweise die Aufgabe, der FDJ-Mitgliederversammlung schriftliche Beurteilungen über jeden Studierenden vorzulegen. Innerhalb der Seminargruppen bestanden kleine Lerngruppen, denen ein Gruppenberater zugeordnet war.¹⁸ Gesellschaftliche Aktivitäten in den verschiedenen, an der Hochschule vertretenen gesellschaftlichen Organisationen gehörten außerdem zu den selbstverständlichen Bestandteilen des Studiums (RYTLEWSKI 1990c). Trotz der starken sozialen Einbindung führte die straffe Studienorganisation nicht selten zu einer Überforderung infolge der Fülle des zu bewältigenden Lehrstoffs, die demotivierte und den Studieraufwand auf das Nötigste, oftmals auf die Prüfungsanforderungen, reduzierte (HUSNER 1985). Um der beklagten Produktion von „Mittelmäßigkeiten“ entgegenzuwirken und das generelle Leistungsniveau durch kreativ nutzbare Freiräume zu erhöhen, wurden die Pflichtstudienzeiten zu Beginn der 80er Jahre gekürzt und weitere Leistungsanreize beispielsweise in Form von Auslandsaufenthalten und Forschungsbeteiligungen eingerichtet. Die veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen

¹⁷ Das 1982 neu gefasste Wehrdienstgesetz verpflichtete die Universitäten zur Wehrerziehung.

¹⁸ Die „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ) war eine Massenorganisation des sozialistischen Jugendverbandes, die auch für die Studierenden von zentraler Bedeutung war. Durch ihre uneingeschränkte Präsenz in der Studentenschaft und ihre weitreichenden institutionellen Verzweigungen hatte sie größten Einfluss auf den Studienverlauf ihrer Mitglieder und Nicht-Mitglieder (HUSNER 1985).

Erfordernisse verlangten im Sinne der Dialektik der Einheitlichkeit und Differenziertheit des Studiums eine Umdeutung des geltenden Erziehungsleitbildes eines Hochschulabsolventen: Anstelle sozialer Unauffälligkeit sollten nunmehr „hoch entwickelte individuelle Begabungsprofile“ sozialistische Persönlichkeiten kennzeichnen (KUCZYNSKI 1987, S. 1194 bzw. RATHMANN 1983, S. 6; zit. n. RYTLEWSKI 1990b, S. 449).

2.2 Studienabbruch im sozialistischen Hochschulsystem

Angesichts der eindeutigen, im Bildungsverständnis des sozialistischen Staates verankerten Zielsetzung eines Studiums und der straffen, das gesamte Studentenleben umfassenden Studienorganisation musste der erfolgte Abbruch eines Studiums aus systemischer Sicht ziemlich katastrophal erscheinen. Er galt als „Beweis für die große gesellschaftliche Brisanz der Problematik des vorzeitigen Abgangs“ (DAMM 1986, S. 4). Denn er wurde ideologisch als „eine Erscheinungsform des Widerspruchs zwischen den ständig sich verändernden Anforderungen an die soziale Funktion des Hochschulwesens – der Reproduktion der Intelligenz in Qualität und Quantität entsprechend dem gesellschaftlichen Bedarf an Hochschulkadern – und dem tatsächlich erreichten Stand der Realisierung dieser Anforderungen“ eingeordnet. Konkret bedeutete dies, dass die für alle gleichen gesamtgesellschaftlichen Anforderungen, die gesellschaftlichen Produktionsbedürfnisse und die Erfordernisse des wissenschaftlichen Ausbildungsniveaus einerseits und die unterschiedlichen sozialen Prägungen der Studenten bis hin zu den vorwiegend neigungs- und prestigebestimmten Berufsorientierungen der Jugend, aber auch die wissenschaftliche Qualität des Studiums andererseits einander nicht entsprachen. Studienabbrüche signalisierten daher nicht nur den bildungspolitischen Entwicklungsstand sozialistischer Gesellschaften, sondern spiegelten gesamtgesellschaftliche Entwicklungstendenzen wider. Da das sozialistische Hochschulwesen die jeweils gesellschaftlich notwendigen fachspezifischen und ideologisch-pädagogischen Leistungsansprüche zur „Reproduktion der Intelligenz“ zu gewährleisten hatte, mussten diejenigen Studenten, die diesen Ansprüchen nicht genügten, ihr Studium abbrechen (ebd., S. 19-21).

Virulent wurde die Problematik des Studienabbruches Mitte der 70er Jahre, als die Studien-erfolgsquoten verschiedener Disziplinen eine leicht abfallende Tendenz erkennen ließen. Gleichzeitig nahmen immer weniger Abiturienten ihre Studienberechtigungen wahr und die Zahl der nicht angenommenen Studienplätze wuchs ebenfalls (BURKHARDT 1982).¹⁹ Diese Entwicklung war umso bemerkenswerter, als ihr infolge der Beschlüsse des VIII. „Parteitags der Desillusionierung“ im Jahre 1971 eine drastische Reduzierung der Studienanfängerzahlen vorangegangen war (HUSNER 1985, S. 10 u. 13), die – im Zuge der „wissenschaftlich-

¹⁹ „Ab 1976 wurden mehr als 10 % der jährlichen Zulassungen zurückgegeben“ (STEINBECHER 1982, S. 103, zit. n. DAMM 1986, S. 8).

technischen Revolution“ und gemäß dem „Grundsatz der ‘Einheit von Ökonomie und Bildung’“ – dem geschätzten wirtschaftlichen Bedarf an Hochschulabsolventen gerecht werden sollte (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1994, S. 654f.; vgl. auch ANWEILER 1990b).²⁰ Für die Zukunft war aus demographischen Gründen ein Rückgang von Studienbewerbern zu erwarten. Studienabbrüche warfen daher nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen ernsthafte Fragen zur Qualifizierung der Bildungsplanung und zur Effektivierung des Hochschulwesens auf.

2.2.1 Hochschulstatistische Grunddaten

Zwar hielten die Jahreshauptstatistiken, die die Statistik-Abteilung des Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen erstellte, Grunddaten über Studenten querschnittartig fest, doch waren sie nicht daraufhin angelegt, Studienverläufe differenziert zu erfassen oder daraus gar Prognosen abzuleiten. Sie verzeichneten vorzeitige Abgänge sortiert nach Studienformen, Staatsorganen und Wissenschaftszweigen und wiesen sie – eher im Sinne von Schwund- als von Abbrecherquoten – als prozentuale Anteile an der jeweiligen Gesamtstudentenzahl aus. Außerdem enthielten sie standardisierte Angaben über die Gründe für den vorzeitigen Abgang. In der Beobachtung eines Zeitraums von 20 Jahren unterlagen sie teilweise beträchtlichen Schwankungen, wie Tabelle 2 zeigt: In höchstem Maße verursachten Leistungsdefizite einen Studienabbruch, gesundheitliche und familiäre Gründe konnten außerdem dafür ausschlaggebend sein. Jedoch schienen die Einbußen bei den durchgängig dominierenden fachlichen Begründungen durch die Steigerung der disziplinarischen, beide wohl an erster Stelle Argumente für einen erzwungenen Studienabbruch, zeitweilig aufgewogen worden zu sein. Gerade der Anstieg disziplinarischer Abgangsgründe im Jahre 1970 nach dem Einmarsch sowjetischer Truppen in Prag und auch nach der überwiegend von der Studentenschaft getragenen Opposition gegen tradierte Herrschaftsrollen in der damaligen Bundesrepublik können als deutliche Indikatoren für den Niederschlag gesellschaftspolitischer Umorientierungen im Bewusstsein und Verhalten der Studentenschaft in der DDR und in der Reaktion der sozialistischen Machthaber auf den politischen Widerstand der Intelligenz angesehen werden – und erweisen darüber hinaus den Studienabbruch auch als ein politisches Phänomen.

²⁰ Ergänzend sei angemerkt, dass in den Jahren 1960 11 Prozent, 1965 17 Prozent und 1970 12 Prozent eines Altersjahrganges studierten (PEISERT/ FRAMHEIM 1994, S. 16).

Tab. 2: Begründung des vorzeitigen Abgangs aus einem Hochschuldirektstudium (DDR), im Zeitraum von 1965 bis 1985, in Prozent²¹

	1965	1970	1975	1980	1985
Fachliche Gründe	66	45	58	57	61
familiäre Gründe	10	16	11	15	12
gesundheitliche Gründe	11	19	18	14	10
disziplinarische Gründe	3	14	8	5	3
berufliche Gründe	-	0	0	2	2
übrige Gründe	9	6	5	8	13
	100	100	100	100	100

Die Quoten aller vorzeitigen Abgänger an Universitäten und Hochschulen bewegten sich in dem fünfjährigen Zeitabschnitt von 1982 bis 1986, auf die Gesamtstudentenzahl des auslaufenden Vorjahres bezogen, zwischen vier und fünf Prozent.²² In den pädagogischen Fachrichtungsgruppen²³ und bei den Technischen Wissenschaften lagen sie etwas höher.²⁴ Nach offiziellen Berichten haben 85 Prozent der Direktstudenten ihr begonnenes Studium auch abgeschlossen (DAS BILDUNGSWESEN IN DER DDR 1983, S. 181, zit. n. HUSNER 1985, S. 77). Das bedeutet: 15 Prozent gaben es vorzeitig auf. Dabei blieb das Verhältnis zwischen freiwilligen und erzwungenen Studienabbrüchen offen.

Alle pädagogischen Fachrichtungen, die zu Lehramtsabschlüssen führten, konnten an Universitäten und pädagogischen Hochschulen studiert werden. Nur die Ausbildung für das Lehramt an der Unterstufe der Polytechnischen Oberschule (UKL) erforderte keine Hochschulberechtigung; sie erfolgte an den Instituten für Lehrerbildung oder auch an Pädagogischen Seminaren.

Dieser Dualismus zeigte sich auch im Abbruchverhalten der Lehramtsstudierenden für die mittleren und oberen Schulstufen (einschließlich BSL sowie sonderpädagogische, erwachsenenpädagogische und künstlerische Lehrbefähigungen) und der Studierenden der Unterklassenpädagogik. Lagen die Abbrecherquoten im betrachteten Zeitraum von 1982 bis 1986 bei den Erstgenannten bei fünf Prozent, bewegten sie sich bei den Letzteren zwischen

²¹ Die Tabelle basiert auf Angaben aus: MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULWESEN (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch des Hochschulwesens der DDR 1987, S. 67 (VD-Nr. 3R/3/87/Bl. 34).

²² Die genannten Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Studierende im Direktstudium, in dem sich ungefähr drei Viertel aller Studierenden befanden (MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULWESEN Statistische Jahrbücher des Hochschulwesens der DDR 1983-1987, VD-Nr. 3R/4/83/Bl. 43, 3R/4/84/Bl. 42, 3R/4/85/Bl. 38, 3R/1/86/Bl. 39, 3R/3/87/Bl. 36).

²³ Zu den pädagogischen Fachrichtungsgruppen gehörten größtenteils Studierende für die Lehramter an polytechnischen Oberschulen (Diplomlehrer, Berufsschullehrer (BSL)), aber auch Lehrkräfte für Sonder- oder Erwachsenenpädagogik und künstlerische Lehrkräfte.

²⁴ Pädagogische Fachrichtungsgruppen: 5 Prozent; Technische Wissenschaften: 5-6 Prozent

zwei und drei Prozent. Die folgende Tabelle zeigt die Begründungen für den vorzeitigen Abgang aus den beiden pädagogisch orientierten Studienrichtungen.²⁵

Tab. 3: Begründung des vorzeitigen Abganges aus dem Direktstudium (DDR), pädagogische Fachrichtungsgruppen und Unterklassenpädagogen im Vergleich, im Zeitraum von 1982 bis 1986, in Prozent

	päd. Fachrichtungsgruppen					Unterklassenpädagogen				
	1982	1983	1984	1985	1986	1982	1983	1984	1985	1986
Fachliche Gründe	57	54	55	54	54	34	38	28	38	34
familiäre Gründe	11	10	11	10	8	12	9	9	13	13
gesundheitliche Gründe	17	16	17	15	18	20	23	27	24	24
disziplinarische Gründe	5	6	5	5	5	17	14	19	16	14
berufliche Gründe	2	2	1	2	4	-	-	-	-	-
übrige Gründe	8	11	11	14	11	17	17	17	16	16
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Mit Ausnahme der gesundheitlichen Gründe, die Pädagogen offenbar öfter als anderen Studierenden zum Verhängnis werden konnten, glichen die Begründungen für die vorzeitigen Abgänge aus den pädagogischen Fachrichtungsgruppen denen aller Hochschulstudienabbrecher insgesamt. Dagegen unterschieden sie sich deutlich von den Abbruchgründen der Unterklassenpädagogen. Abgesehen davon, dass berufliche Gründe für sie formal nicht vorgesehen waren, lag ihr Studienabbruch im Gruppenvergleich weniger an fachlichen als an disziplinarischen und vor allem an gesundheitlichen Schwierigkeiten. Disziplinarische Gründe konnten sich sowohl auf unerwünschtes politisches Verhalten als auch auf eine vernachlässigte Studiendisziplin beziehen.²⁶ Es scheint naheliegend, dass die Verschiebung der Relationen nicht ganz unabhängig vom Ausbildungsniveau geschah.

2.2.2 Wissenschaftliche Untersuchungen

Neben der statistischen Erfassung studentischer Grunddaten durch die Hochschulverwaltung gab es in der DDR auch eine wissenschaftliche Studentenforschung, die – seit 1966 zunächst als Teil der Jugendforschung und zehn Jahre später selbstständig – vor allem vom Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig in Kooperation mit den Hochschulen betrieben wurde. Das Institut führte beispielsweise Studenten-Intervallstudien (SIS) zu Fragen der

²⁵ Die Prozentzahlen für die päd. Fachrichtungsgruppen beziehen sich auf Angaben aus: MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULWESEN (Hrsg.): Statistische Jahrbücher des Hochschulwesens der DDR 1983–1987, VD-Nr. 3R/4/83/Bl. 43, 3R/4/84/Bl. 42, 3R/4/85/Bl. 35, 3R/1/86/Bl. 36, 3R/3/87/Bl. 33; die Prozentzahlen für die Unterklassenpädagogen auf Angaben aus: ebd., VD-Nr. 3R/4/83/Bl. 55, 3R/4/84/Bl. 54, 3R/5/85/Bl. 58, 3R/2/86/Bl. 58, 3R/3/87/Bl. 58.

²⁶ Nach Auskunft von Dr. U. Heublein, Außenstelle des Hochschul-Informations-Systems (HIS) in Leipzig

Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensbedingungen und Einstellungen sozialistischer Studenten durch (HUSNER 1985). Unter besonderer Beachtung der Voraussetzungen für den Studienerfolg wurden diese anfangs der 80er Jahre durch für die Studentenschaft der DDR repräsentative, leistungsorientierte Studentenintervallstudien (SIL) abgelöst, die die „Bedingungen und Faktoren eines effektiven Studiums“ eruieren sollten (DAMM 1986, S. 4).²⁷ Anhand des zweiten Panels der SIL 1983 („SIL B“) konnten nach einjähriger Studienzeit Kriterien für „Studienabbruchsanfälligkeit“ und „Studienabbruchwilligkeit“ ermittelt werden (DAMM 1984a, 1984b). An diese Untersuchungen schloss sich nach einem weiteren Jahr eine Befragung der tatsächlichen Abbrecher in diesem Zeitraum an („SIL-Ex“; DAMM 1986). – Auch das im Jahre 1974 gegründete Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB) in Berlin, das mit der Koordination aller hochschulrelevanter Planungs- und Forschungsvorhaben beauftragt war, setzte sich mit der Problematik des Studienabbruches auseinander (HUSNER 1985).

2.2.2.1 Projekt: Studienverlaufsprognose

Anfangs der 80er Jahre startete das Zentralinstitut für Hochschulbildung das Forschungsprojekt zur „Studienverlaufsstatistik und -analyse im Hochschulwesen der DDR“ mit dem Ziel, auf der Basis differenzierter Studienverläufe und unter besonderer Berücksichtigung der Abbruchproblematik Studienerfolgsprognosen erstellen zu können (BURKHARDT 1982, S. 3f.).²⁸ Einen Teilaspekt bildete dabei die Ermittlung der Abgangsquote, die den Hauptanteil der Schwundquote²⁹ ausmachte: der Prozentsatz aller vorzeitigen Abgänger eines aus den vorliegenden statistischen Angaben *geschätzten* Studienanfängerjahrganges. In die Untersuchung wurden die Anfängerkohorten der Jahrgänge 1975 bis 1979 aus den sechs wichtigsten Wissenschaftszweigen einbezogen, denen 90 Prozent der Direktstudenten angehörten: Studierende der Mathematik/ Naturwissenschaften, der Technische Wissenschaften, der Medizin, der Agrarwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und der Pädagogik.

(1) Die Abgangsquote

Die Ergebnisse der Zensusstudie (BURKHARDT 1982, S. 11-17 u. 23) zeigten, dass sich die Abgangsquote im Verlauf von fünf Jahren durchschnittlich von 14 auf 19 Prozent erhöht hatte.

²⁷ In die SIL 1982 waren 16 für die gesamte DDR repräsentative Hochschulen einbezogen; N = 4.380 (DAMM 1986, S. 134).

²⁸ Das Planungsprogramm für die Gesellschaft der DDR, in das die Entwicklung des Hochschulwesens einbezogen war, war zu seiner Sicherung auf wissenschaftliche Prognosen angewiesen (ANWEILER 1990c).

²⁹ Die Schwundquote bezeichnete den prozentualen Anteil der Studierenden, die sich nach einem Studienjahr nicht mehr unter den Studierenden der entsprechenden Anfängerkohorte befanden (BURKHARDT 1982). (Dr. A. Burkhardt stellte diese Arbeit freundlicherweise privat zur Verfügung.)

War sie in den Technischen Wissenschaften durchgängig am höchsten, wuchs sie mit dem Jahrgang 1979 auch in den Wissenschaftszweigen Mathematik/ Naturwissenschaften, Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften auf 20 Prozent an. Während sie bei männlichen Studierenden relativ konstant blieb, erhöhte sie sich bei den Studentinnen seit Mitte der 70er Jahre. Der Anstieg der Abgangsquote eines Anfängerjahrganges verlangsamte sich in der Regel mit zunehmenden Studienjahren: Nach einem Studienjahr erreichte sie mit 41 Prozent beinahe die Hälfte, nach dem zweiten nahm sie mit 71 Prozent fast zwei Drittel ihres Endwertes ein und spätestens nach fünf Studienjahren stand sie fest. Im Fach Medizin erfolgte der krasse Einschnitt erst nach dem Physikum im zweiten Studienjahr.

Allerdings wurden die Schätzwerte für die voraussichtlichen Erfolgsquoten – komplementär zu den Schwundquoten – in den betrachteten Anfängerkohorten bei (auch künftig) abnehmender Tendenz nur mit durchschnittlich 77 bis 82 Prozent angegeben, wobei die Fächer Mathematik/ Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften generell am wenigsten erfolgreich abschnitten (70 bis 78 Prozent) und nur das Fach Medizin mit *einem* Prozent keine nennenswerten Einbußen zu verzeichnen hatte.

Insgesamt wurde Studienabbrüchen trotz ihres volkswirtschaftlichen Aufwandes eine eher positiv zu bewertende Selektionsfunktion zugeschrieben, da sie den hohen Qualifikationsanspruch eines Studiums verstärkten (ebd.). Andererseits stellten sie ein quasi ideologisches Barometer dar, das die Funktionalität der ökonomischen Bedarfsrelation zwischen Ausbildung und Einsatzmöglichkeit hochqualifizierter Arbeitskräfte anzeigte.

(2) *Das Bedingungsgefüge des Studienabbruches*

Zur Erhellung der formalen Gründe für den vorzeitigen Abgang³⁰ entwickelte BURKHARDT (1982) aus Rückschlüssen positiven Leistungsverhaltens ein auch für künftige Forschungsarbeiten grundlegendes Konzept seines Bedingungsgefüges. Sie stützte sich dabei auf empirische Forschungsergebnisse des Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB) und des Zentralinstituts für Jugendforschung (ZIJ). Ihnen zufolge wurden die Ursachen des Studienabbruches in der dialektischen Interdependenz bestimmter Person-Umwelt-Bezüge vermutet, die dem Erfolg von Studienleistungen entgegengerichtet waren. Dabei umfassten die der Umwelt zugerechneten „externalen Faktoren“ die „bildungspolitischen Zielwerte“ des Studiums, die „Studien- und Lebensbedingungen“ und die „Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen“ währenddessen, die sich allesamt in Leistungsanforderungen konkretisierten. Die der Person eigenen „internalen Faktoren“ physischer und psychischer Art hingegen bildeten die Voraussetzungen des individuellen Leistungsvermögens (ebd., S. 38).

³⁰ siehe Tabellen 2 und 3

Wie bereits erwähnt, waren die Hochschulen dem Ziel verpflichtet, den „notwendigen Bildungsvorlauf“ der Intelligenz im Dienst der „weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ zu schaffen. Daher gehörte eine „gründliche politische und weltanschauliche Bildung“ ebenso zur Studienqualifikation wie der praxisbezogene Erwerb fachspezifischer Grundlagen- und Spezialkenntnisse, die die Absolventen zum größten volkswirtschaftlichen Nutzen einsetzen sollten (HONECKER 1981, S. 94, zit. n. DAMM 1986, S. 7).

Die Komplexität der „Studien- und Lebensbedingungen“ konzentrierte sich vorwiegend auf die curricularen Studienanforderungen, auf die hochschulspezifische Studienorganisation und -information und auf die fachspezifischen Arbeitsmöglichkeiten einschließlich der Wohnverhältnisse und der familiären Situation. Einzelne Befunde hierzu hatten einen Zusammenhang zwischen dem individuellen Leistungsvermögen und der Bewertung der Studienanforderungen aufgezeigt: Trotz der generellen, massiven Kritik an den äußeren Bedingungen der Studienarbeit erlebten die leistungsstärkeren Studenten die Studienanforderungen und den Studienbetrieb weniger belastend als die leistungsschwächeren (FENSKE 1981, zit. n. BURKHARDT 1982).³¹ Ein weiteres leistungsrelevantes Moment wurde in dem direkt proportionalen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Studiensituation und den gegebenen Entspannungsmöglichkeiten entdeckt. Als immense Hindernisse für die Entwicklung sozialistischer Absolventenpersönlichkeiten erwiesen sich die Studentenwohnheime, die die Mehrzahl der Studierenden beherbergten (HOFFMANN 1980, zit. n. BURKHARDT 1982). Überdies konnten persönliche Veränderungen wie beispielsweise die Gründung einer Familie wechselnde „Maßstäbe der Lebensqualität“ indizieren (ebd., S. 46). Andererseits konnten sie der Aufnahme eines Studiums auch im Wege stehen, wie der Studienverzicht der Non-starter zeigte. Ein beinahe so bedeutsames Studienhindernis bestand allerdings auch in der Umlenkung des ursprünglichen Studienwunsches (NEISE 1977, zit. n. BURKHARDT 1982).

Die Bedeutung der „Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen“ an der Hochschule zeigte sich an ihrem anregenden Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung und auf den Leistungserfolg der Studierenden. Sie förderten den Informationsaustausch und die Wahrnehmung kollektiver Lernformen. Zusätzlich erfüllten gerade die Hochschullehrer eine fachliche und politische Leitbildfunktion. Dagegen konnte nachgewiesen werden, dass schwache Beziehungen zur persönlichen Isolation und zur Beeinträchtigung des Studienerfolges beitrugen.

Der Komplex der „internalen Faktoren“ umfasste hauptsächlich die Komponenten des potentiellen persönlichen Leistungsvermögens. So wurden Defizite in den wichtigsten subjektiven Voraussetzungen für den Studienerfolg wie mangelhafte Studienqualifikation, unzureichende Arbeitsmotivation oder auch ein inadäquater Arbeitsstil als zentrale Ursachen

³¹ BURKHARDT (1982) wies darüber hinaus auf die Alibifunktion der Kritik an den Studienbedingungen im Falle persönlicher Defizite hin.

für den Studienabbruch interpretiert. Die Vorgängerin der leistungsorientierten Studentenintervallstudie, „SIS“, hatte die Relevanz eines studiengerechten Arbeitsstils für die Studienleistung und -integration speziell der Studienanfänger deutlich gemacht (ebd.).

Bereits unter den formalen Studienabbruchgründen hatten die gesundheitlichen eine beachtliche Position eingenommen. In Ermangelung weiteren empirischen Materials beschränkte BURKHARDT (1982) die physisch bedingten Abbruchursachen auf mögliche Konsequenzen alters- und geschlechtsspezifischer Personmerkmale. Sie gewannen insofern an Bedeutung, als sich im Laufe der 70er Jahre Einstellungsänderungen hinsichtlich der Bedeutung von Studium und Beruf und im Blick auf die eigene Familienplanung beobachten ließen. So konnten bei gestiegenem Durchschnittsalter der Studierenden eine berufliche Tätigkeit oder auch veränderte Prioritäten infolge von Familiengründung Studienabbrüchen Vorschub leisten. Außerdem wurden Studentinnen ihrer zwar besseren, jedoch weniger ausbaufähigen intellektuellen Leistungsfähigkeiten und ihrer familialen Sozialisation wegen als stärker abbruchgefährdet angesehen als ihre Kommilitonen, die den Studienanforderungen generell besser entsprachen (STARKE 1979, zit. n. BURKHARDT 1982)!

2.2.2.2 Studienabbruch als Kriterium von Persönlichkeitsreife – eine empirische Untersuchung

Die erste repräsentative, empirische Untersuchung zum Studienabbruch („SIL-Ex“; DAMM 1986) erfolgte im Jahre 1984 im Rahmen einer (unveröffentlichten) Dissertation. Ihr erklärtes Ziel war die Prognostizierung „gesellschaftlich ungerechtfertigter“³², im Laufe des ersten Studienjahres vorgenommener Studienabbrüche aus dem „Bedingungsgefüge des vorzeitigen Abganges in Abhängigkeit von der sozialen Reife der Persönlichkeit“ und die Entwicklung daraus folgender Maßnahmen gegen diese Studienverläufe (ebd., S. 82).

„Der Begriff der sozialen Reife beschreibt nicht nur den aktuellen Stand einer Persönlichkeit. Er schließt gleichzeitig den Entwicklungsprozess der Persönlichkeit als dialektische Einheit von weiterer Ausprägung der Basispositionen im Zusammenhang mit der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen in der konkreten Tätigkeit, die unter bestimmten Bedingungen vollzogen wird, ein“ (ebd., S. 123).

Schwerpunkte der Untersuchung bildeten

- die Studienvoraussetzungen,
- der Übergang zum Studium,
- die Leistungsentwicklung während des Studiums und
- der Abbruch des Studiums in Abhängigkeit seiner offiziellen Begründung,

³² Gesellschaftlich ungerechtfertigte Abgänge sind solche, die nicht aufgrund von Verstößen gegen die Prüfungs- oder die Disziplinarordnung erzwungen waren.

- die sozialen Herkunftsbedingungen und
- der vorausgegangene Bildungsweg (ebd., S. 82f.).

Die Abbrecherstudie knüpfte hauptsächlich an die ersten beiden Panels der Studentenintervallstudie Leistung (SIL) an, die im Jahre 1982 erstmals und ein Jahr später erneut vom Zentralinstitut für Jugendforschung repräsentativ für die DDR durchgeführt wurden. Diese Studien stellten sowohl Studienverlaufsdaten als auch längsschnittliche Vergleichsdaten zur Entwicklung studentischen Leistungsverhaltens zur Verfügung. Weitere Grundlagen bildeten die Ergebnisse der beiden vorlaufenden Untersuchungen zur „Studienabbruchanfälligkeit“ und zur „Studierabbruchwilligkeit“, denen die Daten der „SIL-B“ zugrunde lagen (DAMM 1984a, 1984b).

(1) Theoriebezug und Methoden

Ähnlich wie BURKHARDT (1982) analysierte DAMM (1986) im Rückgriff auf vorlaufende Konzeptionen und Einzeluntersuchungen das Phänomen des Studienabbruches hauptsächlich unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten als Resultante der Wechselbeziehung zwischen der Person und ihrer sozialen Umwelt: Von diesem Theoriebezug her erwuchs sein komplexes Bedingungsgefüge aus den „konkret-historischen Bedingungen der Gesellschaft“ und formte sich in einem jeweils inklusiven Interaktionsprozess mit der „sozialen Funktion der Studentenschaft“, mit dem Anforderungsprofil der Hochschule und des Studienfaches und mit der individuellen Persönlichkeitsentwicklung aus. Auf der für die Abbrecherstudie maßgeblichen Ebene der Persönlichkeit wurde der Mangel an sozialer Reife als „entscheidende Determinante“ für den Abbruch eines Studiums angenommen (ebd., S. 30-36). Als „Basispositionen“ sozialer Reife galten die bewusste Identifizierung des Studierenden mit seinem Studienfach, seine „Fähigkeit zur sozialen Interaktion, Kommunikation und Kooperation“ und hohe intellektuelle Fähigkeiten. Sie kennzeichneten eine verantwortungsbewusste politisch-ideologische Position und spiegelten sich in vielseitigen sozialen Aktivitäten, die sich befruchtend auf die Studienarbeit auswirkten (ebd., S. 45f.). Soziale Reife wurde jedoch nicht nur auf diese Basispositionen und ihre Erscheinungsformen bezogen, sondern bereits – an dieser Stelle griff der theoretische Ansatz weiter als das von BURKHARDT (1982) konzipierte Bedingungsgefüge – aus den Bedingungen der sozialen Herkunft und der Art des vorangegangenen Bildungsweges verstanden. Schließlich wurden vorzeitige Abgänger als Studenten beschrieben, „deren Persönlichkeit nicht im Sinne des bewussten selbstständigen Subjekts der sozialistischen Gesellschaft entwickelt ist“ (DAMM 1986, S. 75).

Da der potentielle vorzeitige Abgang³³ hypothetisch als Vorstufe zum Studienabbruch verstanden wurde, entwickelte DAMM aus den Ergebnissen ihrer beiden Voruntersuchungen Indikatoren mangelnder sozialer Reife für die Bewältigung eines Studiums.

Mithin zeigt sich mangelnde soziale Reife bereits bei Studienbeginn in:

- schlechteren Leistungsvoraussetzungen,
- einer geringen Studienerfolgssicherheit,
- weniger „fach- und berufsgemäßen Einstellungen“,
- entsprechend weniger fach- und berufsgemäßen Studienvorbereitungen
- einer geringeren „Studienfach- und Berufsverbundenheit“,
- einem reproduktiven und ineffektiven Arbeitsstil,
- einem geringeren „wissenschaftlichen Engagement“
- einer schwächer ausgeprägten Studierfähigkeit,
- einer geringeren Fähigkeit, fachliche und gesellschaftliche Studienpflichten selbstständig und aktiv zu organisieren.
- einer kritischeren Haltung gegenüber den Studienbedingungen an der Hochschule,
- Unzufriedenheit,
- einer geringeren Verantwortung für die Seminargruppe,
- eher unverbindlichen sozialen Kontakte zu Hochschullehrern und Kommilitonen (ebd., S. 77f.).

Unabhängig von diesen desintegrativen Faktoren galten auch auf ein alternatives Studienfach umgelenkte Studenten als stärker abbruchgefährdet. Außerdem konnte der Verursachungszusammenhang des Studienabbruches primär in der persönlichen Situation oder in den Studiensituationen begründet liegen.

Diese Indikatoren bildeten die Grundlage zur Entwicklung eines Fragebogens für alle Studierenden, die im Laufe des ersten Studienjahres vorzeitig von der Hochschule abgegangen waren und daraufhin postalisch befragt wurden.

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte überwiegend in längsschnittlichen Vergleichen: Je nach Fragestellung wurden die Kriterien mangelnder sozialer Reife aufgrund von Unterschieden prozentualer Häufigkeitsverteilungen zwischen den vorzeitigen Abgängern und den Studienanfängern insgesamt („SIL-A“) oder den nach einem Jahr im Studium Verbliebenen („SIL-B“) oder aufgrund unterschiedlicher Verteilungen in der Stichprobe der Frühabbrecher selbst zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns und nach der Aufgabe ihres Studiums ermittelt. Große Differenzen gaben Hinweise auf Determinanten des Studienabbruches; sie wurden zusammengefasst und als individuelle Abbruchursachen interpretiert. In einem zusätzlichen Auswertungsschritt wurden diese zu den offiziellen Abbruchgründen in Beziehung gesetzt und zu ihrer Erläuterung verwendet. Fallzahlen wurden nicht angegeben. Es wurden keine

³³ Als potentielle vorzeitige Abgänger galten Studierende, die in der SIL-B 1983 ernsthafte oder aktuelle Abbruchabsichten geäußert hatten (DAMM 1986).

statistischen Signifikanztests durchgeführt. Die Auswertungsverfahren beschränkten sich auf Vergleiche prozentualer Häufigkeitsverteilungen.

(2) Population und Stichprobe

Für die Abbrecherstudie („SIL-Ex“) wurden in Kooperation mit dem Laboratorium für Studentenforschung an der Karl-Marx-Universität in Leipzig zwei Jahre nach dem ersten Panel der Studentenintervallstudie Leistung („SIL-A“) per Fragebogen zusätzliche Daten von der Teilgruppe der insgesamt 4.254 Studierenden erhoben, die die Hochschule bereits nach dem ersten Studienjahr ohne Abschluss verlassen hatten. Unter diesen 444 Personen befanden sich ungefähr gleich viele Frauen und Männer (ebd., S. 84f. u. 134).

An der postalischen Folgebefragung beteiligten sich 50 Prozent der vorzeitig exmatrikulierten Studentinnen und Studenten (57 vs. 43 Prozent) konstruktiv (ebd., S. 89). Gemessen an dem mit 58 Prozent höchsten Anteil vorzeitiger Abgänger aus den Technischen Wissenschaften in der „SIL-A“ waren diese in der „SIL-Ex“ zwar unterrepräsentiert, doch lagen sie mit 42 Prozent deutlich an erster Stelle. Danach folgten ehemalige Lehramtsstudierende mit 26 Prozent und vorzeitige Abgänger aus den Wirtschaftswissenschaften mit 11 Prozent (ebd., S. 57 u. 133).³⁴ Ein erstaunlich hoher Anteil von 82 Prozent gab an, das Studium „auf eigenen Antrieb“ vorzeitig beendet zu haben (ebd., S. 26); somit war ihr Abgang „gesellschaftlich ungerechtfertigt“.³⁵ Da freiwillige Abgänge nur mit Mühe gegen die Vermeidungsstrategie des Studentenkollektivs durchgesetzt werden konnten und darüber hinaus als „Studienmisserfolge“ galten (ebd., S. 24), wäre die Motivation dieses Eigenantriebs einer eigenen Untersuchung wert. Darüber hinaus bleiben die Positionen und Verweigerungsgründe der nicht antwortenden Hälfte der vorzeitigen Abgänger offen.

(3) Abbruchquoten und Abbruchgründe

Ausgehend davon, dass im Zeitraum von einem Jahr 40 Prozent aller Abbrecher eines Anfängerjahrgangs ‘fällig’ wurden, zeigte die Verlaufsanalyse, dass schließlich insgesamt ein Viertel der Studierenden des Matrikels 1982/83 sein Studium vorzeitig beendete. Dies entsprach der von BURKHARDT (1982) für die Mitte der 80er Jahre prognostizierten

³⁴ Die nach Wissenschaftszweigen ausgewiesenen Abbrecher der „SIL“ und die nach Fachrichtungen sortierten Rückläufe der „SIL-Ex“ entsprachen mindestens verbal einander nicht. Die Studienfächer Mathematik, Pädagogik, Philosophisch-historische, Staats- und Rechtswissenschaften, Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften sowie Kunst tauchten hier nicht mehr auf, jedoch zusätzlich die Fachrichtungen Lehrer und Gesellschaftswissenschaften.

³⁵ „Gesellschaftlich gerechtfertigte“ vorzeitige Exmatrikulationen wurden aufgrund der Prüfungs- oder der Disziplinarordnung vorgenommen.

durchschnittlichen Abbrecherquote von 20 bis 25 Prozent eines Studienanfängerjahrganges. Die Variation der an den einzelnen Hochschulen im ersten Studienjahr ermittelten Abgangsrate von fünf bis 30 Prozent gab Hinweise auf sehr unterschiedliche fach- bzw. standortspezifische, aber auch soziale Studienkontexte (DAMM 1986, S. 89).

Auf die Studienfächer bezogen wurden nach einem Jahr durchschnittlich acht Prozent der Studierenden vorzeitig exmatrikuliert. Die in allen Untersuchungen als am meisten abbruchgefährdet ausgewiesenen „Technischen Wissenschaften“ und die Studienfächer „Mathematik/ Naturwissenschaften“ verzeichneten mit zehn bzw. neun Prozent die höchsten, die Fächer Kunst sowie Philosophisch-historische, Staats- und Rechts-Wissenschaften, Medizin, Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften mit fünf bzw. sechs Prozent die niedrigsten Abgangsrate. Außer in den Agrarwissenschaften waren diese Raten in allen anderen Studienfächern nach dem zweiten Studienjahr um mehr als die Hälfte und im Durchschnitt auf 14 Prozent angestiegen (ebd., S. 57).

Für die Population der Studie bestätigte sich mit 52 Prozent die Priorität fachlicher Exmatrikulationsgründe (unter acht möglichen) aus der offiziellen Hochschulstatistik. Mehr Männer als Frauen schieden aus fachlichen Gründen aus (58 vs. 46 Prozent). An zweiter Stelle rangierten bei den Abbrecherinnen gesundheitliche (14 Prozent), bei den Abbrechern persönliche Gründe (12 Prozent). Familiäre Gründe erwiesen sich öfter für Frauen als für Männer als ein Studienhindernis (11 vs. 9 Prozent). Hinsichtlich der Studienmotivation zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede (11 Prozent). Disziplinarische und berufliche sowie die Restkategorie der sonstigen Gründe waren für den Abbruch unbedeutend (ebd., S. 87). Die folgende Tabelle verdeutlicht dies:

Tab. 4: Begründung des vorzeitigen Abganges aus einem Hochschuldirektstudium (DDR) nach einem Studienjahr („SIL-EX“ total), nach Geschlechtszugehörigkeit, in Prozent (ebd., Tab. 4.3.-2)

	Frauen N=225	Männer N=219	Gesamt N=444
Fachliche Gründe	46	58	52
gesundheitliche Gründe	14	6	10
familiäre Gründe	11	9	10
persönliche Gründe	11	12	11
Desinteresse	11	11	11
disziplinarische Gründe	1	1	1
berufliche Gründe	1	-	1
übrige Gründe	5	3	4
	100	100	100

In der Stichprobe der „SIL-EX“, die diese Gründe erneut angeben sollte, waren die leistungsbezogenen Gründe zwar nicht im gleichen Maße studienabbruchrelevant wie in der Population (54 vs. 63 Prozent), doch übertrafen sie auch hier alle anderen bei weitem. Tabelle 5 weist überdies auf starke geschlechtsspezifische Unterschiede hin: Während viel mehr Männer als Frauen leistungsmäßig überfordert waren oder auch nicht unter den vorgefundenen Bedingungen gefordert sein wollten, bildeten für Frauen gleichermaßen familiäre wie fachspezifische Gründe absolute Studienhindernisse. Sie gaben ihr Studium nicht so oft wie die Männer aus Desinteresse auf, waren ihm jedoch anscheinend öfter aus gesundheitlichen Gründen weniger gewachsen. Die Verteilung der Abbruchgründe in Population und Stichprobe zeigt Unterschiede, die nicht nur durch die mehrheitliche Beteiligung von Frauen an der Untersuchung bedingt sein konnten, sondern die Schwierigkeit andeuteten, den Zusammenhang von Studienleistungen und Familienpflichten zu differenzieren.

Tab. 5: Begründung des vorzeitigen Abgangs nach einem Studienjahr („SIL-EX“-Stichprobe), nach Geschlechtszugehörigkeit, in Prozent (ebd., S. 117, Tab. 5.4.-1)

	Frauen	Männer	Gesamt
Fachliche Gründe	24	42	32
motivationale Gründe	18	27	23
familiäre Gründe	25	10	18
gesundheitliche Gründe	19	9	14
andere Gründe	15	12	13
	100	100	100

(4) Defizite sozialer Reife

Das Hauptinteresse der Untersuchung galt dem Entwicklungsstand der sozialen Reife auf der Basis der Studienvoraussetzungen und des Leistungsverhaltens im Studium. Im Hinblick darauf wurden die zahlreichen Einzelergebnisse dahingehend zusammengefasst, dass „das Niveau der sozialen Reife“, das sie für die vorzeitigen Abgänger auswiesen, „nur ungenügend den Anforderungen des Studiums in der gewählten Fachrichtung und des Hochschulstudiums generell“ entsprach. Die vier „wesentliche Determinanten“ hierfür bestanden in

- „dem niedrigen Niveau der allgemeinfachlichen und studienfachspezifischen Vorbereitung auf ein Hochschulstudium,
- der ungenügenden Ausprägung gegenstands- und interessenbezogener Studienmotive,
- der unzureichend motivierten Studienfachwahl und
- der ungenügenden Entwicklung der Leistungsbereitschaft, sich den Anforderungen eines Hochschulstudiums mit ganzer Konsequenz zu stellen“ (ebd., S.102).

Was nun die Studienvoraussetzungen im Einzelnen anging, wiesen die Abiturprädikate den Abbrechern durchschnittlich schwächere Leistungserfolge nach als den Studienanfängern insgesamt. Diese Qualität setzte sich in den Studienleistungen generell fort, jedoch erzielte nur knapp ein Viertel der im Abitur „besser“ beurteilten späteren Abbrecher auch im Studium „überwiegend guten Erfolg“.³⁶ Dessen ungeachtet waren sich etwa zwei Drittel von ihnen ihrer Studierfähigkeit im Vorhinein sicher; ihre unzutreffende Einschätzung der Studienanforderungen bemerkten die meisten von ihnen (75 Prozent) erst nach dem Abbruch (ebd., S. 91f.). Ähnlich verhielt es sich mit der Beurteilung der Studieninformation: Fühlten sich die vorzeitigen Abgänger zu Studienbeginn ausreichend informiert, war nach dem Abbruch nur noch ein Fünftel dieser Ansicht (ebd., S. 98f.).

Auch im Hinblick auf die Studienmotivation der Vergleichsgruppen wurden Unterschiede deutlich: Prozentual weniger spätere Abbrecher als Studienanfänger insgesamt verfolgten vor Studienbeginn aktive fachspezifische Interessen (30 vs. 41 Prozent) und hatten durch praktische Erfahrungen (47 vs. 60 Prozent) eine solide Studiengrundlage erworben. Gleichermäßen unterschieden sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer „produktiven Studieneinstellungen“ und ihrer durch „geistige Berufsansprüche“ mitbestimmten Studienmotivation. Hinzu kam, dass knapp die Hälfte von ihnen, jedoch nur ein Drittel aller Studienanfänger – etwa zu gleichen Teilen aus eigenem Antrieb (26 vs. 16 Prozent) oder infolge von Umlenkungen (21 vs. 17 Prozent) – ein Ausweichfach studierten. In der Einschätzung ihrer fachlichen Eignung wiesen sie allerdings Differenzen auf: Die Mehrzahl aller Studienanfänger (56 Prozent), aber viel weniger spätere Abbrecher (39 Prozent) waren zu Studienbeginn davon überzeugt. Auch die Sicherheit ihres Studienerfolges schätzten sie unterschiedlich ein (41 vs. 30 Prozent), obgleich dieser insgesamt einen hohen „Lebenswert“ hatte (75 vs. 67 Prozent) (ebd., S. 93-97).

Obwohl 60 Prozent der vorzeitigen Abgänger ihre grundsätzliche Entscheidung zu studieren bei Studienbeginn noch bejahten und sogar 83 Prozent eine hohe Leistungsbereitschaft signalisierten³⁷, wurde diese als ungenügend zurückgewiesen. In der „hohen allgemeinen Anstrengungsbereitschaft“ wurde keine Entsprechung zu einer „von heutigen Studenten geforderten Leistungsbereitschaft“ gesehen, weil ein Jahr später bestimmte Konsequenzen wie die „Bereitschaft zu Höchstleistungen“ oder auch die „bewusste Übernahme sozialistischer Grundwerte“ bei jeweils einem Viertel der vorzeitigen Abgänger zu wünschen übrig ließen (ebd., S. 100-102). Hinzu kam, dass der Vergleich der Leistungserfolge im ersten Studienjahr in der Gruppe der vorzeitigen Abgänger viel mehr schwache Ergebnisse als bei den im Studium Verbliebenen zeigte: 52 Prozent der Abbrecher und 22 Prozent der Weiterstudierenden erreichten im Durchschnitt bestenfalls befriedigende Zensuren. Dafür wurden „die unzureichenden Studienvoraussetzungen im fachlichen und motivationalen Bereich“ und „die Mängel in der Ausprägung eines studiengemäßen Arbeitsstils“ verantwortlich gemacht: Mehr als zwei Drittel der Abbrecher (68 Prozent) hatten Schwierigkeiten, die fachlichen Studienanforderungen zu bewältigen. Dies begründeten sie selbst vor allem mit ihren geringen Vorkenntnissen, doch auch mit „unzureichender Zielstrebigkeit“. Die meisten von ihnen (60 Prozent) hatten die Studienanforderungen unterschätzt. Mangelnde Anstrengungsbereitschaft, Prüfungsmisserfolge und fehlendes Fachinteresse gaben etwa zu gleichen Teilen Anlass, das Studium nicht weiter zu verfolgen (ebd., S. 109-111).³⁸

³⁶ Vergleichszahlen fehlen an dieser Stelle.

³⁷ siehe vorige Anmerkung

³⁸ Bereits für die hohe Abbrecherquote in den fünfziger Jahren wurden „unzureichende Vorkenntnisse und schwache Studienmotivationen“ verantwortlich gemacht (RICHERT 1967, S. 111, zit. n. RYTLEWSKI 1990a, S. 415).

Dem fachlichen und somit dem Fachleistungs-Aspekt kam bei der Entscheidung, ein Studium vorzeitig zu beenden, fraglos Priorität zu. Doch ließen sich auch im Studenumfeld Störfaktoren nachweisen, die weitere Anpassungsprobleme an die Studiensituation zum Ausdruck brachten: So wurden die Arbeitsbedingungen an der Hochschule, das soziale Verhältnis zum Lehrkörper und oft im Zusammenhang damit auch die eigene familiäre Situation 'eingeklagt'.

Zwar war jeder vierte vorzeitige Abgänger, aber nur jeder zehnte im Studium Verbliebene im ersten Studienjahr durch ein Kind familiär gebunden. Doch muss dabei berücksichtigt werden, dass die Doppelbelastung von Studium und Familie nicht unbedingt als Auslöser des Studienabbruches, sondern als Verstärkung defizitärer Studienvoraussetzungen fungierte. Indirekt konnte sie daher als ein weiterer Indikator mangelnder sozialer Reife interpretiert werden, der schließlich zum Abbruch des Studiums führte. Keinesfalls trugen das soziale Verhältnis zu den Kommilitonen und der Freizeitwert des studentischen Lebens dazu bei.

Berücksichtigt wurden ferner die der Studienvorbereitung vorausgehenden Einflussfaktoren sozialer Reife, die Bedingungen der sozialen Herkunft und die Art der Studienberechtigung.

Der Vergleich zwischen den vorzeitigen Abgängern und allen Studienanfängern insgesamt zeigte, dass erstere weniger häufig aus „hochqualifizierten Elternhäusern“ stammten und weniger oft von den Eltern „an ihre Berufs- und Studienwahl herangeführt“ wurden als letztere. Überdies hatten die Studienanfänger insgesamt vergleichsweise häufiger als die späteren Abbrecher unter ihnen die Erweiterte Oberstufe (EOS) absolviert (70 vs. 54 Prozent). Die EOS-Absolventen unter den Abbrechern hatten eher motivationale, die Berufsschulabgänger mit Abitur (BBS) eher fachliche Probleme im Studium (ebd., S. 103-105 u. 109).³⁹

Somit bestanden die gebündelten Abbruchursachen im ersten Studienjahr ihrer Rangordnung nach in

- „ungenügenden Studienvoraussetzungen,
- einem studieninadäquaten Arbeitsstil,
- fehlendem Studien- und Fachinteresse,
- Prüfungsmisserfolgen,
- ungünstigen Lebens- und Arbeitsbedingungen und in
- der konkreten Lebenssituation“ (ebd., S. 116).

Fazit: Die vorzeitigen Abgänger des ersten Studienjahres hatten „die Integration in die Hochschule nicht bewältigt“ (ebd., S. 111).

³⁹ 42 Prozent der Väter und 35 Prozent der Mütter von Abbrechern hatten gegenüber 61 Prozent der Väter und 42 Prozent der Mütter aller Studienanfänger insgesamt einen Hoch- oder Fachschulabschluss (DAMM 1986, S. 103).

In einem weiteren Zugang zur Problematik des Studienabbruches wurden die individuellen Abbruchursachen, deren Rangfolge sich „in der Struktur der Abgangsgründe widerspiegelt“ (ebd., S. 117), zu diesen Abbruchgründen (siehe Tabelle 5) in Beziehung gesetzt.

Dabei zeigte sich, dass hinter den fachlichen Abbruchgründen hauptsächlich nicht zu bewältigende Studienanforderungen (81 Prozent) und Prüfungsmisserfolge (75 Prozent), ungenügende Studieninformationen (67 Prozent) und mangelhafte fachliche Studienvorbereitung (50 Prozent) standen; außerdem wurden die Übergangszeit zwischen Schule und Studium als zu lang (48 Prozent) und die Studienanforderungen höher als erwartet (43 Prozent) eingeschätzt. Ein Fünftel der fachlich überforderten Frühabgänger war umgelenkt worden.

Dagegen verbanden sich die motivationalen Abgangsgründe insbesondere mit geringen fachlichen Interessen (72 Prozent), einer späten Studienfachwahl (72 Prozent) und mit dem unliebsamen Studium eines Ausweichfaches (65 Prozent). Über die Hälfte der betroffenen Abbrecher (60 Prozent) war sich unter der Voraussetzung höherer Anstrengungsbereitschaft ihres Studienerfolges dennoch sicher. Der Prozentsatz der umgelenkten Studenten war in dieser Teilgruppe am höchsten (35 Prozent). 70 Prozent der demotivierten Frühabbrecher hatten die Erweiterte Oberstufe der Polytechnischen Oberschule absolviert, den ‘Königsweg’ des Hochschulzuges.

Hinter den familiären Abbruchgründen standen die nicht zu bewältigende Doppelbelastung von Studium und Familie, unzureichende Lebens- und Arbeitsbedingungen und Partnerschaftsprobleme (jeweils mehr als 50 Prozent). Der nachweisliche Leistungsstand dieser Teilgruppe entsprach den Studienanforderungen. – Außer den aus familiären Gründen vorzeitig Exmatrikulierten waren fast alle Frühabbrecher ledig und kinderlos.

Die abbruchwirksame gesundheitliche Situation hing mit fehlender Berufseignung und mit großen nervlichen Belastungen zusammen. Ein Teil der Betroffenen hatte trotz guter Studienvoraussetzungen einen starken Leistungsabfall im Studium erlebt. Die übrigen Gründe waren sehr heterogen und bildeten einen Querschnitt durch alle vorigen (ebd., S. 117-121).

Diese Zusammenhänge bestätigten schließlich die „Nichtbewältigung der Integrationsphase in die Hochschule“, die bei den Frühabgängern auf dem „unzureichend ausgeprägten Niveau der sozialen Reife zu Studienbeginn“ basierte, als die „bestimmende Determinante des vorzeitigen Abgangs“ (DAMM 1986, S. 123).

(5) Gegenmaßnahmen

Bereits BURKHARDT's Konzeption des Studienabbruches aus Rückschlüssen positiven Leistungsverhaltens legte die Vermutung nahe, dass der hochschulstatistisch überwiegende Anteil der fachlichen Abbruchbegründungen nicht einfach auf die Diskrepanz zwischen den Leistungsanforderungen im Studium und dem individuellen Leistungsvermögen zurückführbar war, sondern vielschichtig motiviert sein konnte (BURKHARDT 1982). Um dem Absinken der anfangs häufig positiven, wenn auch undifferenzierten Studierenerwartung auf ein anspruchloses

Mittelmaß entgegenzuwirken, wurden zur Effektivierung der Studienmotivation auf der Grundlage der bildungspolitischen Zielwerte die Kriterien festgestellt, die sich als besonders bedeutsam für die Studienleistung erwiesen hatten und daher insbesondere dem frühen Abbruch entgegenwirken sollten:

- die Festigkeit der Weltanschauung und der politisch-ideologischen Einstellung,
- die Entsprechung von Studienwunsch und Studienfach,
- die Identifikation mit dem gewählten Studienfach,
- die Einschätzung des Studien- und Berufsprestiges,
- die Informiertheit über die Rahmenbedingungen und die Ziele eines Studiums,
- die Berufsverbundenheit und damit verknüpfte persönliche Lebensziele (HOFFMANN 1980, NEISE 1977, WARCZOK 1981, zit. n. BURKHARDT 1982, vgl. auch Damm 1986).

Da Studienabbrüche nicht zuletzt volkswirtschaftlich wirksam waren, führte die Analyse der Abbruchgründe auch zu bildungsökonomischen Reformüberlegungen, die flexiblere Abstimmungsverhältnisse für den Übergang zum Studium und für die einzelnen Studienphasen anmahnten:

- die Überprüfung eines möglicherweise zeitverschobenen Hochschulabschlusses,
- die Anerkennung von Teilabschlüssen,
- die Vorverlagerung der Selektion von Hochschulabsolventen auf den Studienbeginn bzw. auf die ersten Studienjahre,
- die Erleichterung von Studienwechseln während einer Orientierungsphase,
- intensive Studieninformation und -beratung vor Studienbeginn (BURKHARDT 1982).

2.2.3 Zusammenfassung und Kommentar

Hält man sich vor Augen, dass seit Anfang der 70er Jahre relativ konstant zehn bis zwölf Prozent der Angehörigen eines Geburtsjahrganges zum Studium zugelassen wurden, erscheint die in den 80er Jahren bis auf durchschnittlich 25 Prozent angewachsene Abbrecherquote ziemlich hoch. Sie legt einerseits den Gedanken an eine verstärkte Selektionsfunktion insbesondere der Studieneingangsphase nahe, die den hohen Qualifikationsanspruch eines Studiums unterstreicht. Andererseits stellt sie jedoch unübersehbar die Güte der angewandten Kriterien für die Zuweisung von Studienplätzen in Frage, da der Anstieg der Abbrecherquote auch ein Licht auf den Anteil verfehlter Direktiven und damit auf bildungsökonomisches Versagen wirft. Den Ergebnissen von BURKHARDT (1982) und DAMM (1986) zufolge gab es mehr 'freiwillige' als infolge von Prüfungsmisserfolgen oder aus disziplinarischen Gründen erzwungene Abbrüche. Dies wirft aufseiten der Abbrecher Fragen nach der Anpassungsfähigkeit und -willigkeit an vorgegebene Studienstrukturen und -bedingungen und nach dem einsichtigen Sinn oder der Zielsetzung eines Studiums auf. Möglicherweise fehlte es

an gesellschaftlichen 'Abstimmungen', die für eine weitgehend reibungslose Angebots- und Bedarfsrelation zu sorgen gehabt hätten und für die die Ergebnisse empirischer Untersuchungen Grundlagen bereit stellen sollten.

Die aus den vergleichenden Längsschnittdaten der „SIL-EX“ gewonnenen Ergebnisse über den vorzeitigen Abgang früher Studienabbrecher sind in Teilbereichen zwar aussagefähig. Doch gegenüber dem Anspruch der Studie, „theoretische Aussagen“ darüber zu treffen, „unter welchen Bedingungen bei welchen Studenten mit welcher Wahrscheinlichkeit der vorzeitige Abgang zu erwarten ist“ (ebd., S. 82), nimmt sich der methodische Standard deskriptiv-statistischer Analysen ohne Signifikanzprüfungen eher bescheiden aus. Die Ergebnisse zeigen immerhin, dass auch die sogenannten „gesellschaftlich ungerechtfertigten“ Abgänge überwiegend unter fachlichen Gesichtspunkten vorgenommen wurden. Dahinter verbargen sich dann unzureichende Studienvoraussetzungen, eine mangelhafte Studienmotivation und eine nicht ausreichende Leistungsfähigkeit. Hinzu kam die Ablenkbarkeit durch kollektive und auch durch individuelle Studenumstände. Die Tatsache unbewältigter Studienanforderungen wurde dem unreifen Stand der Persönlichkeitsentwicklung angelastet und von daher als Mangel an sozialer Reife interpretiert (DAMM 1986). Dementsprechend wurden Präventivmaßnahmen zur Verhinderung vorzeitiger Abgänge in der „Befähigung und Motivierung der Studierenden in Verbindung mit der Schaffung günstiger Studien- und Lebensbedingungen“ gesehen (BURKHARDT 1982, S. 38).

Obwohl das Forschungsinteresse zumindest vordergründig den Studienabbrechern und ihren Motiven gilt, kommt spätestens in den vorgeschlagenen Präventivmaßnahmen eine versteckte wie mutige Kritik an der zentralstaatlichen Bildungsplanung, beispielsweise an der Arbeit der Studienstufe, an der herrschenden Zulassungspraxis und an den Studienbedingungen zum Ausdruck. Abgesehen von ihrer ideologischen Funktion beweisen Studienabbrüche in einem totalitären System bildungspolitische Fehlsteuerungen. Denn niemand begann ein Studium, der nicht vorher dafür ausgewählt wurde. Bereits der Erwerb der Studienberechtigung entsprang letztlich nicht einer persönlichen Entscheidung; ihm musste zugestimmt werden. Außerdem enthält die fehlende Studienreife Hinweise auf zusätzliche Mängel im staatlichen Erziehungssystem, denn Studienstufe und praktische Studienvorbereitung hatten die Aufgabe, unter sozialistischen Normen für ein Studium zu qualifizieren. Daher konnten die Betroffenen für den Abbruch ihres Studiums nur insofern verantwortlich gemacht werden, als sie ihr persönliches Restrisiko, den zugewiesenen Studienplatz anzunehmen, falsch eingeschätzt hatten. Hauptverantwortlich für ihre empirisch ermittelten Studienmängel sind die Regulatoren der Zulassungskriterien und auch der Studienbedingungen, denen sie zum Opfer gefallen sind, denn an ihrem Studienverlauf spiegeln sich vor allem bildungspolitische und -ökonomische Missstände wider, auf die sie keinen Einfluss hatten. Es ist unschwer denkbar, dass der Abbruch eines Studiums den ersten aktiven – und in einem gegenläufigen Sinne reifen – Schritt

darstellt, der parteilich gesteuerten Bildungslaufbahn samt der ideologischen Vereinnahmung einmal zugunsten der Durchsetzung abweichender eigener Interessen Widerstand entgegenzusetzen. Möglicherweise resultierten die fehlende Leistungsmotivation und -bereitschaft ja gerade aus einer dem Interessen- und Begabungsprofil unangemessenen Studienrichtung, die sich zumindest aus subjektiver Sicht nicht länger weiterzuverfolgen lohnte, weil die Erfahrungen im Studium anderen Alternativen Vorschub leisteten. Diese Überlegungen liegen umso näher, als das Studium trotz seiner Privilegiertheit eher den Charakter einer Berufsausbildung trug und weniger zur Entfaltung intellektueller Fähigkeiten angelegt war. Da sich überdies die studentische Subkultur von den Wertmaßstäben der Jugend insgesamt kaum unterschied und oft auch finanzielle Anreize zur Ausübung eines akademischen Berufes fehlten, war der freiwillige Abbruch eines Studiums nicht mit einem nennenswerten Statusverlust verbunden, sondern folgte oft einer pragmatischen Entscheidung zugunsten veränderter Zielsetzungen. Die berufliche Weiterentwicklung der Abbrecher zeigt, dass ein andauerndes Studieninteresse in den meisten Fällen einem Fachschul- oder Fernstudium an Stelle des unbewährten Hochschulstudiums galt. Im Allgemeinen gliederten sie sich jedoch „bildungsaktiv“ in den weiteren Berufsprozess ein und waren in den Arbeitsprozess gut integriert (BURKHARDT 1982, S. 96-98). Wie die Abbruchmotive auch begründet sein mochten: Von einem zentralistischen Standpunkt aus deutete sich in der Entwicklung eines beachtlichen Teils der Studentenschaft ein systemischer Erosionsprozess an, der die bildungspolitische Weichenstellung zu unterhöhlen begann, das Studium in überzeugender Weise als ein brauchbares Instrument für den gesellschaftlichen und ökonomischen Fortschritt der DDR deklarieren zu können.