

Bayerisches Staatsinstitut
für Hochschulforschung
und Hochschulplanung

IHF

49

Götz Schindler

„Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher

Götz Schindler

"Frühe" und "späte" Studienabbrecher

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
80538 München, Prinzregentenstr. 24, Tel. (089) 21234 405
München 1997
ISBN
3-927044-31-8

Inhalt	Seite
1 Problemstellung und Methode	1
1.1 Einordnung der Untersuchung in den Forschungszusammenhang	1
1.2 Problemstellung	3
1.3 Eingrenzung der Untersuchungsbereiche und Fragestellungen	6
2 Studienabbrecher an der Universität Regensburg	10
2.1 "Frühe" Studienabbrecher	10
2.1.1 Bildungsbiographie und Studienfach	10
2.1.2 Identifikation mit dem Studienfach	13
2.1.3 Studienerfahrungen und Integration in die Universität	15
2.1.4 Zusammenfassende Kommentierung der Situation der "frühen" Studienabbrecher	19
2.2 "Späte" Studienabbrecher	23
2.2.1 Entscheidung zum Studienabbruch	24
2.2.2 Bildungsbiographie und Studienfach	28
2.2.3 Studieneingangsphase	31
2.2.4 Identifikation mit dem Studienfach	34
2.2.5 Studienverhalten und Studienverlauf	40
2.2.6 Studienerfahrungen und Integration in die Universität	43
2.2.7 Zusammenfassende Kommentierung der Situation der "späten" Studienabbrecher	48
3 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen	52
3.1 Studium als Lebensphase	52
3.2 Generationenspezifische Gemeinsamkeiten der Studierenden in den 90er Jahren	53
3.2.1 Rahmenbedingungen	54
3.2.2 Auswirkungen	56
3.3 Voraussetzungen für "spontanes Handeln"	57
3.4 Bedeutung der Lebensphase "Studium" für Studienabbrecher	59
3.5 Empfehlungen	65
Literaturverzeichnis	71

1 Problemstellung und Methode

1.1 Einordnung der Untersuchung in den Forschungszusammenhang

Die hier vorgelegte Analyse ist Teil der im Staatsinstitut durchgeführten Untersuchung "Studierende an der Universität Regensburg", die im Wintersemester 1990/91 begonnen wurde. Bei ihr handelt es sich um eine qualitative Längsschnittuntersuchung, die das Ziel hat, den Einfluß der Bildungsbiografie vor Studienbeginn, der Erfahrungen während der Studieneingangsphase ("Hat die Studieneingangsphase eine Weichenstellungsfunktion?") sowie universitärer und außeruniversitärer Faktoren während des Studiums auf den Studienverlauf und speziell auf die Bewältigung von Studienproblemen zu untersuchen (vgl. *Schindler; Schüller 1993*). Die Studierenden beantworteten zu Studienbeginn einen Fragebogen und führten in der Mitte jedes Semesters eine Woche lang ein halbstrukturiertes Tagebuch; außerdem wurde mit ihnen am Ende jedes Semesters ein themenzentriertes Interview geführt. Infolgedessen ermöglicht es die Untersuchung, den Studienabbruch zu thematisieren, obwohl sie nicht als reine Studienabbrecher-Untersuchung angelegt ist.

Während der Laufzeit des Projekts seit Wintersemester 1990/91 haben dreizehn Studierende mitgeteilt, daß sie ihr Studium an der Universität Regensburg ohne einen Abschluß beendet haben.¹ Von ihnen haben vier Studierende (ausnahmslos der BWL) das Studium im gleichen Fach an einer Fachhochschule fortgesetzt. Alle übrigen neun Studierenden hatten innerhalb kurzer Zeit nach dem Studienabbruch eine Berufsausbildung aufgenommen bzw. waren ein Beschäftigungsverhältnis eingegangen. D.h. aus der Sicht der dreizehn Studentinnen und Studenten, auf die sich diese Untersuchung stützt, handelt es sich zu diesem Zeitpunkt um einen endgültigen Abbruch ihres Universitätsstudiums.

Wir betrachten folglich diejenigen Probanden als Studienabbrecher, die ihr Studium an der Universität Regensburg ohne einen Abschluß beendet und bei Studienabbruch nicht die Absicht hatten, ihr Studium an einer anderen Universität fortzusetzen und anschließend entweder ein Studium an einer Fachhochschule, eine Berufsausbildung oder eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben.

Daß diese "subjektive" Definition von Studienabbruch zugrundegelegt wird, resultiert aus der Zielsetzung, die im Mittelpunkt des Projekts über Studierende

¹ Im WS 1990/91 beteiligten sich 69, im SS 1991 49 Studierende an der Untersuchung. Seit Beginn der Untersuchung sind 22 Studierende des Samples vom Regensburger Postamt als "unbekannt verzogen" gemeldet worden. Wieviele von ihnen ihr Studium abgebrochen haben, konnte nicht festgestellt werden.

an der Universität Regensburg steht: Analyse der Entstehung von Studienproblemen und der Art und Weise, wie die betroffenen Studentinnen und Studenten mit ihnen umgehen. Infolgedessen richtet sich unser Interesse an den Studienabbrechern auf den **Prozeß bis zur Entscheidung, das Studium an der Universität Regensburg ohne Abschluß zu beenden** - ganz gleich, ob irgendwann in der Zukunft einmal das bzw. ein anderes Studium an einer Universität (wieder) aufgenommen wird.¹ Anders formuliert: Uns interessiert nicht, ob es sich bei den Probanden um "echte" Studienabbrecher, also um solche handelt, die in ihrem Fach "nie wieder" ein Studium an einer Universität aufnehmen. Für uns ist vielmehr entscheidend, daß es sich um Studierende handelt, die ihr Studium an der Universität Regensburg ohne einen Abschluß beendet haben, weil sie zu der Überzeugung gelangt waren, dies sei sinnvoll oder notwendig.

Wie ordnet sich die Untersuchung hinsichtlich der **Untersuchungsmethode** in vorliegende Untersuchungen zum Thema "Studienabbruch" ein?

Bisher überwiegen Untersuchungen, die sich mittels **retrospektiver** Befragung der Betroffenen mit diesem Thema befassen. Dabei wird entweder durch Tiefeninterviews (*Selzer; Bock; Schnurr; Nickel; Krämer; Schäfer 1985*) oder auf statistischem Wege versucht, den Gründen für den Studienabbruch auf die Spur zu kommen. In diese Kategorie fallen insbesondere **deskriptiv-statistische Studien**, welche Basisdaten über Abbruchquoten, demographische und studienbezogene Merkmale und retrospektiv erfragte Abbruchgründe liefern (z.B. *Kath et al. 1966 und Hitpaß 1967*), und **Fallstudien** ("Motivstudien"), welche sich auf die Befragung von Abbrechern nach vollzogenem Abbruch stützen, wobei der Einfluß von Erinnerungsverzerrungen zu bedenken ist (z.B. *Kramer 1977b; Selzer et al. 1985*). Dagegen wird in **prediktiven Studien** versucht, Vorhersagen des Studienverlaufs anhand zeitlich vor dem Abbruch erhobener oder ohnehin zeit-invarianter sozialstatistischer Daten zu treffen (*Ströhlein 1983*).

Von diesen Studien sind zwei andere Untersuchungstypen zu unterscheiden, die im Hinblick auf die hier vorgelegte Untersuchung von Bedeutung sind. Zum einen handelt es sich um **Studien mit indirektem Zugang**: Als solche bezeichnet *Schallberger (1974)* Untersuchungen, die sich nicht **direkt** mit dem Studienabbruch befassen, sondern beispielsweise mit universitären Sozialisationsprozessen und auf dieser Basis zu Aussagen über Gründe des Studienabbruchs kommen (z.B. die Untersuchungen von *Apenburg (1980)* zur Studienzufrieden-

¹ Zu den definitorischen Schwierigkeiten vgl. Griesbach/Durrer/Kath/Oehler: Studenten, Studiensituation und Studienverhalten. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, herausgegeben von Ludwig Huber, Stuttgart 1983, S. 235 f.

heit und von *Trost und Bickel (1979)* zu Studierfähigkeit und Studienerfolg). Zum anderen handelt es sich um **Längsschnittuntersuchungen**: Sie gehen davon aus, daß es sich bei der Entscheidung, das Studium abzubrechen, in der Regel nicht um eine ad hoc-Entscheidung handelt, sondern daß ihr Entwicklungen in Studium und im Leben der Studierenden vorausgehen, die schließlich einen Studienabbruch bewirken oder mit herbeiführen. "Der Prozeßcharakter von Abbruchentscheidungen läßt studienbegleitende Erhebungstechniken notwendig erscheinen." (*Gold 1988, S. 22*)

Nach dieser Systematik handelt es sich bei unserer Untersuchung somit um eine Studie mit **indirektem Zugang**, in welcher der Versuch gemacht wird, **im Rahmen einer qualitativen Längsschnittuntersuchung anhand von Fallstudien den Entwicklungsprozeß vom Studienbeginn bis zum Studienabbruch zu analysieren**.

Diese Untersuchung erhebt somit nicht den Anspruch statistischer Repräsentativität. Problemstellung, Untersuchungsbereiche und Fragestellungen der Untersuchung (s. Abschn. 1.2 u. 1.3) erfordern den Einsatz qualitativer Methoden. Sie ermöglichen es, "subjektive" und "objektive" Variablen und ihr Zusammenspiel zu identifizieren und durch Fall-Analysen "typische" Studienverläufe bis zum Studienabbruch sowie Ursachenbündel für den Studienabbruch zu analysieren.

Für die Studienabbrecher liegen dazu aus der eingangs erwähnten Untersuchung "Studierende an der Universität Regensburg" für die Mehrzahl der Semester Tagebücher und Interviewmitschriften sowie ein zu Studienbeginn ausgefüllter Eingangsfragebogen vor. Sieben Probanden waren darüber hinaus nach dem Studienabbruch zu einem abschließenden Interview bereit.

1.2 Problemstellung

In der öffentlichen Diskussion wird die Tatsache, daß Studierende das Studium abbrechen und die Universität ohne Abschluß verlassen, je nach hochschulpolitischem Standpunkt beispielsweise als Verschwendung von Ressourcen, als Beweis dafür, daß ohnehin zu viele - und das heißt: "zu viele ungeeignete" - Jugendliche eine Hochschulzugangsberechtigung erwürben und ein Studium aufnehmen, oder als Indikator dafür angesehen, daß an den Universitäten - speziell in der Lehre - vieles nicht in Ordnung sei.

So wie die Bewertung der Studierfähigkeit der Studienanfänger von den Vorstellungen über die Aufgaben gymnasialer Bildung bestimmt wird (*vgl. Kazemzadeh; Minks; Nigmann 1987, S. 116*), ist die Bewertung des Studienabbruchs von

den Vorstellungen über die Aufgaben der Universitäten und ihrer Funktion in der Gesellschaft geprägt. Im wesentlichen geht es dabei um zwei einander gegenüberstehende Auffassungen: Universitäten primär als "Berufsbildungs"- oder als "Bildungs"-Institution. Mit der ersten Auffassung verbinden sich Begriffe wie: Berufsvorbereitung, Ausbildung, schnelles Studium, keine Umwege, volle Konzentration auf das Studium; mit der zweiten Auffassung eher: Fachinteresse, (Persönlichkeits-) Bildung, Studentsein spielt sich nicht nur in der Hochschule ab, "über den Zaun" des eigenen Faches blicken.

Je nach hochschulpolitischem Standpunkt reichen infolgedessen die Vorstellungen, wie man mit der Tatsache des Studienabbruches umgehen solle, von der Verbesserung und Ausweitung der Beratungsangebote über die Einführung von Orientierungsphasen an den Universitäten bis hin zu Hochschuleingangsprüfungen und Einführung von Studiengebühren. Gemeinsamer Nenner dieser Positionen ist, daß **Studienabbruch als Abweichung von der erwünschten "Normalität" eines erfolgreichen Studiums** betrachtet wird und daher gezielte Maßnahmen zur Verringerung der Zahl der Studienabbrecher gefordert werden.

Diese Bewertung des Studienabbruchs kann von zwei Positionen her in Frage gestellt werden.

Zum einen gibt es empirische Untersuchungen, die dem Vorwurf, Studienabbrecher seien die Verlierer auf dem Arbeitsmarkt und insofern bedeute ihr nicht abgeschlossenes Studium eine Verschwendung von Steuergeldern, widersprechen: Art der Erwerbstätigkeit, Grad der Berufszufriedenheit und persönliche Lebenssituation der Studienabbrecher erlauben trotz mancher Einschränkung nicht die Schlußfolgerung, sie würden auf dem Arbeitsmarkt als "Versager" abgestempelt oder sich selber als solche bezeichnen¹ - ob dies auch unter sich verschlechternden Arbeitsmarktbedingungen heute noch gilt, ist allerdings zu bezweifeln.

Zum anderen: Dem Studienabbruch gehen in der Biographie der späteren Studienabbrecher meistens krisenhafte, die Betroffenen belastende Studienphasen voraus. Dies wird meistens übersehen - eine Analyse der Lebens- und Studiensituation der betroffenen Studierenden liegt jedenfalls der hochschulpolitischen Bewertung des Studienabbruchs und den bisher in die Diskussion

¹ "Von Arbeitslosigkeit sind Studienabbrecher deutlich weniger betroffen als Hochschulabsolventen, insbesondere Hochschulabsolventinnen. Trotzdem meinen Hochschulabsolventen weit häufiger als Studienabbrecher, daß sie das beruflich erreicht hätten, was sie aufgrund ihres Studiums erwartet hätten. Studienabbrecher haben statt dessen meist berufliche Alternativen gefunden, mit denen sie ebenfalls zufrieden sind." (Lewin u.a. 1993, S. 29; vgl auch Lewin u.a. 1994)

gebrachten Vorschlägen in der Regel nicht zugrunde. Möglicherweise ist dies ein Grund für die Tatsache, daß die Diskussion über das Thema "Studienabbruch" häufig von vorschnellen Urteilen und Forderungen nach "radikalen" Maßnahmen dominiert wird.

Auch wenn die berufliche und persönliche Situation der Studienabbrecher von den Betroffenen nach dem Studienabbruch überwiegend positiv bewertet wird: Die Fragen, welche Schwierigkeiten im Studienverlauf auftreten, wie die Betroffenen damit umgehen, in welchem Zusammenhang sie zur Entscheidung zum Studienabbruch stehen und auf welche Weise der Studienabbruch hätte verhindert werden können, sind damit - auch wenn die vorherrschenden Abbruchgründe bekannt sind¹ - noch kaum beantwortet. Folglich gerät aus dem Blickfeld, daß das Studium vieler Studienabbrecher durch Phasen mit zum Teil großen Schwierigkeiten, Enttäuschungen und Selbstzweifeln gekennzeichnet ist und der Studienabbruch letztlich vielfach als befreiende Entscheidung erlebt wird², daß es sich jedoch zugleich um eine Lebensphase handelt, in der die Studierenden nicht lediglich auf Schwierigkeiten reagieren, sondern um eine von den Studierenden (mit)gestaltete Lebensphase.

Im Mittelpunkt der hier vorgelegten Untersuchung stehen daher Lebenssituation und Studienverlauf bis zum Studienabbruch, insbesondere der Umgang mit und die Versuche zur Bewältigung der in dieser Lebensphase im Studium und außerhalb des Studiums auftretenden Schwierigkeiten.

Die Anlage der Studie als Längsschnittuntersuchung hat folglich zum Ziel, die **Entwicklung** der Rahmenbedingungen und Einstellungen, Aktionen und Reaktionen der Studierenden als Bestandteil des Studiums als transitorische Lebensphase (vgl. *Huber et al. 1983*) sowie ihre Bedeutung für den Studienabbruch zu analysieren. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß "relevante Abbruchbedingungen tatsächlich vor dem Eintreten des Ereignisses erhoben werden." (*Gold 1988, S. 23*)

¹ Vgl. z.B. *Lewin u.a. 1993, 1994, 1995*.

² Beide Aspekte sind möglicherweise die Gründe für die oben erwähnte überwiegend positive Bewertung der beruflichen und persönlichen Situation nach dem Studienabbruch durch die Betroffenen.

1.3 Eingrenzung der Untersuchungsbereiche und Fragestellungen

Die Analyse der Studienverläufe bis zum Zeitpunkt des Studienabbruchs umfaßt folgende Untersuchungsbereiche:

1. Bereits *Schallberger (1974, S. 38 ff)* weist darauf hin, daß **Kombinationen** aus persönlichen Problemen, Fähigkeits- und Leistungsdefiziten, Wunsch nach praktischer Tätigkeit, Unzufriedenheit mit dem Hochschulbetrieb oder familiäre Beweggründe als Studienabbruchgründe genannt werden. Dieser Aspekt wurde allerdings bisher in Untersuchungen eher vernachlässigt. Erneut haben *Levin; Heublein; Sommer; Cordier (1995, S. 27)* auf diesen Tatbestand hingewiesen: "In der Regel wird die Entscheidung, das Studium ohne Abschluß zu beenden, von mehreren unterschiedlichen Motiven getragen." Als häufigste werden von ihnen genannt: von Studienabbrechern empfundene Distanz zu Studieninhalten, Studienzielen und zur Hochschule sowie berufs- und arbeitsmarktbezogene Gründe. Eine Aufgabe der Analyse ist es daher, das **Ursachenbündel** zu identifizieren, das zum Studienabbruch geführt hat.
2. Insbesondere im Hinblick auf mögliche Maßnahmen zur Verhinderung des Studienabbruchs ist es notwendig zu untersuchen, in welcher **Studienphase Schwierigkeiten** im Studium und im Leben außerhalb der Universität auftreten, wie die Studierenden mit ihnen umgehen, inwieweit diese Schwierigkeiten zum Studienabbruch beitragen und ob es darüber hinaus **einen speziellen auslösenden Faktor** für den Studienabbruch gibt. Bei den Ursachen für den Studienabbruch sind **analytisch zu unterscheiden**
 - die Bedingungen, **die zu krisenhaften Situationen führen**, d.h. Faktoren, die zur Folge haben, daß man im Studium nicht mehr "zurechtkommt", keinen Spaß mehr am Studium hat, z.B. durch Studium und Erwerbstätigkeit überfordert ist etc., und
 - die Bedingungen, **durch die der Studienabbruch letztlich ausgelöst wurde.**

In der Realität kann der Studienabbruch entweder allein von den Ursachen/einer Ursache ausgelöst worden sein, die auch schon zur krisenhaften Studiensituation geführt hatte(n) oder durch einen "aktuellen" Anlaß oder durch eine Kombination beider.

3. Der **Studienbeginn** geht für die Studienanfänger einher mit einer Phase der Neuorientierung. Sie ist unter anderem verbunden mit der Loslösung vom

Elternhaus und dem Ausprobieren neuer Lebensformen und bringt erhöhte Anforderungen und Herausforderungen mit sich. "Geprägt ist diese Lebensphase durch die Ambivalenz zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Der erforderliche Balanceakt gelingt den Studienabbrechern nicht." (Selzer et al. 1985, S. 139) Besonderes Augenmerk ist daher auf die Umstände zu legen, die bei Studienabbrechern dazu führen, daß dieser "Balanceakt" gelingt oder mißlingt.

Die Studieneingangsphase ist außerdem entscheidend dafür, inwieweit die **Identifikation mit dem Studienfach** und die **Integration in die Universität** gelingen. Wenn beides oder eines von beiden mißlingt, so ist eine erhöhte Studienabbruch-Neigung zu vermuten. Dabei dürften unterschiedliche Faktoren wirksam sein:

- Es ist zu vermuten, daß sich die **Bildungsbiographie** vor Studienbeginn und die **Ziele, die mit dem Studium verbunden werden**, auf Fachidentifikation und die Integration in die Universität verstärkend oder schwächend auswirken können: Wenn das Studium beispielsweise als Fortsetzung einer Berufsausbildung mit dem Ziel beruflichen Aufstiegs betrieben wird, dürfte die Bindung zu Fach und Universität eine andere - nicht unbedingt schwächere - sein, als wenn dem Studium fachliches und/oder wissenschaftliches Interesse zugrundeliegt.
 - Zu den **Faktoren**, von denen die **Identifizierung mit dem Studienfach** abhängt, zählen insbesondere: Diskrepanz zwischen Studiererwartungen und Studienrealität; Vorstellungen über das Fach; Umfang und Art des "Praxisbezuges"; Lehrpersonen: Lehrqualität, Kontakte; Bewältigung der Studieneingangsphase; Studienorganisation und spezifische Studienprobleme.
 - Zu den **Faktoren**, von denen die **Integration in die Institution "Universität"** abhängt, zählen beispielsweise: extracurriculares Angebot an der Universität; Kontakte zu Lehrpersonen, Kommilitonen und Kommilitoninnen; "Klima" an der Universität.
4. Von besonderer Bedeutung ist schließlich die Analyse **außeruniversitärer Faktoren**. Die Schlußfolgerung von Ströhlein, von den belastenden Problembereichen für einen Studienabbruch seien diejenigen von Bedeutung, "die sich auf Arbeitsverhalten, Studieninformationen und soziale Beziehungen im Studium selbst beziehen, **statt auf allgemeine Lebensbedingungen**" (Ströhlein 1983, S. 252, Herv. G.Sch.), dürfte mittlerweile in erheblich geringerem Umfange als zu Beginn der achtziger Jahre zutreffen. Aufgrund der verbreiteten Verlagerung des Lebensmittelpunkts der Studie-

renden von Studium und Hochschule zu Lebensbereichen außerhalb der Hochschule ("Studium nur noch Nebensache") ist eher zu vermuten, daß **Ursachen außerhalb der Universität** eine größere Bedeutung haben als in den bisher vorgelegten Untersuchungen deutlich wird.

Bei den außeruniversitären Ursachen ist allerdings zu unterscheiden zwischen

- Ursachen, die sich **erschwerend auf das Studium auswirken** und infolgedessen zum Studienabbruch führen (z.B. Erwerbstätigkeit neben dem Studium, die zu Zeitmangel im Studium führt; finanzielle, Wohnungs-, Partner- und Familiensituation), und
 - Ursachen, die einen **Studienabbruch attraktiv erscheinen lassen** (z.B. eine Erwerbsposition, die eine erfolversprechendere persönliche Entwicklung erwarten läßt als die Fortsetzung des Studiums).
5. Der Lebensabschnitt "Studium" kann für Studierende wie für Studienabbrecher unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen haben - ein Aspekt, der in den Untersuchungen über den Studienabbruch nicht thematisiert wird. Als **transitorische Lebensphase** aufgefaßt, kann Studium beispielsweise über das Studium selbst hinausweisenden Zwecken zugeordnet werden - z.B. Studium als Berufsvorbereitung - oder es kann ihm ein "Wert an sich" zugemessen werden - z.B. Studium als Phase der "Persönlichkeitsbildung". Je nachdem, welche Position von Studierenden eingenommen wird und je nachdem, wie konsequent sie im Alltag umgesetzt wird bzw. werden kann, können Lebensbereiche außerhalb der Universität unterschiedliche Bedeutung haben. Desgleichen wird vermutlich auch der Studienabbruch von den Betroffenen verschieden bewertet.

Innerhalb dieses Analyserahmens liegt der **Schwerpunkt der Untersuchung** somit auf der **Analyse des Prozesses**, an dessen Ende schließlich der Studienabbruch steht. Anders formuliert: **Ziel der Analyse ist zum einen die Rekonstruktion der Entwicklung derjenigen Faktoren im Studienverlauf, die zum Studienabbruch beigetragen haben, sowie des Umgangs der Studierenden mit den Problemen, die sich in der Universität und außerhalb der Universität ergeben, zum anderen die Einbettung in die umfassendere Fragestellung nach Motiven und biographischen Intentionen, welche dieser Lebensphase der Studierenden zugrundeliegen:**

1. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Bildungsbiographie und Interessenschwerpunkten einerseits sowie Studienfach und Studienfachwahl

andererseits? Welchen Einfluß haben sie auf die Identifikation mit dem Studienfach oder mit einem/dem angestrebten Beruf/Tätigkeitsbereich?

2. Wie wird die Studieneingangsphase durch die Studienabbrecher/innen bewältigt und welche Bedeutung hat sie für das Studienverhalten? Welche Bedeutung haben insbesondere Informationsdefizite und Orientierungsmängel?
3. Wie groß ist die Studienintensität und wie entwickeln sich Fachidentifikation und soziale Integration in die Universität?
4. Inwieweit sind Studium und Leben außerhalb der Universität bis zum Zeitpunkt der Studienabbruchentscheidung geprägt durch krisenhafte Situationen? Wie gehen die Studierenden damit um?
5. Was bedeutet für die Studienabbrecher der Lebensabschnitt "Studium" als transitorische Lebensphase?

Analyserrahmen und Fragestellungen legen es nahe, davon auszugehen, daß bei Studierenden, die ihr Studium bereits im 1. oder 2. Fachsemester abbrechen ("frühe" Abbrecher) andere Ursachen/Ursachenbündel überwiegen als bei Studentinnen und Studenten, die ihr Studium in späteren Semestern - in den hier analysierten Fällen noch während des Grundstudiums - abbrechen ("späte Abbrecher").

Folgt man den vorliegenden Untersuchungen, so haben "**frühe**" **Abbrecher** gegenüber "späten" Abbrechern Defizite bei der "Studieneignung", bei der Informiertheit über das Studium und die Hochschule sowie bezüglich der Festigkeit der Studienfachentscheidung bzw. der Motivation für das Studium. Dabei ist zu vermuten, daß angesichts des immer wieder festgestellten geringen Informationsstandes der Mehrheit der Studienanfänger und entsprechend diffuser oder realitätsferner Erwartungen an das Studium (vgl. *Bargel et al. 1989*) bei "frühen" Abbrechern enttäuschte Studierenerwartungen häufiger die maßgebliche Ursache für den Studienabbruch sind. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, daß für den frühen Studienabbruch nicht so sehr Leistungsprobleme ausschlaggebend sind, sondern die **mißglückte soziale Integration** die **Hauptursache für den Studienabbruch** ist (vgl. *Tinto 1982a*).

Dagegen werden die Abbruchgründe der "**späten**" **Abbrecher** vor allen Dingen in Leistungsdefiziten und daraus folgenden Studienschwierigkeiten, d.h. in Problemen festgestellt, die sich aus dem Verhältnis der Studierenden zu Studienfach und Studium und darüber hinaus aus Problemen ergeben, die außerhalb der Universität angesiedelt sind. So hat *Gold (1988, S. 118f)* festgestellt, daß die

"späten" Abbrecher im Vergleich zu den "frühen" Abbrechern die weniger günstigen schulischen Voraussetzungen und ein vergleichsweise niedrigeres intellektuelles Niveau und Defizite in leistungsfördernden Arbeitshaltungen sowie bei der sozialen Kompetenz aufweisen.

2 Studienabbrecher an der Universität Regensburg

2.1 "Frühe" Studienabbrecher

Von den 13 Studienabbrechern¹ in unserem Sample sind vier als "frühe" Abbrecher zu bezeichnen: drei Studentinnen haben ihr Studium bis Ende des zweiten Fachsemesters abgebrochen, und zwar zwei Studentinnen der Germanistik (Studienabbruch am Ende des ersten bzw. während des zweiten Fachsemesters; da für die Germanistik-Studentin, die das Studium im zweiten Semester abgebrochen hat, keine Dokumente vorliegen, wird sie im weiteren nicht einbezogen) und eine Studentin der Betriebswirtschaftslehre im zweiten Fachsemester; außerdem hat ein Student der Physik das Studium unmittelbar nach dem zweiten Semester abgebrochen.

Bei den beiden Studentinnen, die in die Untersuchung einzogen werden, handelt es sich um T., Germanistik und Erdkunde (Studiengang für das Lehramt an Gymnasien), Studienabbruch nach dem 1. Fachsemester, und S., BWL, Studienabbruch nach dem 2. Fachsemester; bei dem Studenten handelt es sich um O., Physik und Mathematik (Studiengang für das Lehramt an Gymnasien).

2.1.1 Bildungsbiographie und Studienfach

Die oben genannten Annahmen über die Ursachen des Studienabbruchs bei "frühen" Abbrechern, soweit sie sich auf die Bildungsbiographie beziehen, treffen auf die beiden Regensburger Studentinnen der Germanistik bzw. Be-

¹ Neun der dreizehn Studienabbrecher werden in die Untersuchung einbezogen:
- sechs Studierende der BWL (drei Studierende, die eine Berufsausbildung begonnen haben und drei Studierende, die an eine Fachhochschule gewechselt sind),
- zwei Studierende der Germanistik (die eine Berufsausbildung begonnen haben) und
- ein Student der Physik (der eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hat).

Dabei handelt es sich um diejenigen, von denen eine für die Bearbeitung der Fragestellungen ausreichende Anzahl von Dokumenten (Fragebogen, Studientagebücher und Interviews) vorliegt. Die Probanden wurden gebeten, zu Beginn des 1. Fachsemesters einen Fragebogen zu beantworten, in der Mitte eines jeden Semesters eine Woche langes Studientagebuch (teilweise thematisch vorstrukturiert) zu führen und am Ende jedes Semesters an einem Interview teilzunehmen. Nicht alle Probanden haben sich in jedem Semester an diesen Aktivitäten beteiligt.

triebswirtschaftslehre und den Studenten der Physik zu (geringer Grad der Informiertheit über das Studienfach, unzureichend bzw. nicht reflektierte Studienfachwahl und geringe bzw. fehlende Übereinstimmung des Studienfaches mit individuellen Interessensgebieten), die großen Unterschiede bei den Ausprägungen dieser Faktoren sind jedoch nicht zu übersehen.

Der bildungsbiographische Hintergrund der beiden Studentinnen hätte eine eher problemlose Studieneingangsphase erwarten lassen, weil für beide nach dem Abitur bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die Studienentscheidung endgültig zu treffen war, klar war, welches Fach sie studieren würden. Und zwar hat dabei das Gymnasium den entscheidenden Einfluß gehabt.

T. ist im Gymnasium auf ihr späteres Studienfach Germanistik aufmerksam geworden, S. ist durch das Wirtschaftsgymnasium, das sie besucht hat, an das Studienfach BWL herangeführt worden. Bei O. hingegen hat das Gymnasium für die Studienfachwahl keine Bedeutung gehabt (Leistungskurse Deutsch und Französisch), außerdem hat er nach dem Abitur zunächst eine Berufsausbildung als Keramiker absolviert. T. hatte im Gymnasium den Leistungskurs Deutsch belegt, das Fach hatte ihr gut gefallen, der Unterricht hatte großen Spaß gemacht, sie hatte im Leistungskurs eine ausgezeichnete Lehrerin, so daß sie geradezu *"begeistert von Deutsch"* gewesen war (Abschlußint.). Ihre Begeisterung hatte zur Folge, daß Alternativen zum Germanistik-Studium nicht ernsthaft erwogen wurden. T. hat lediglich mit *"dem Gedanken gespielt"*, daß vielleicht auch ein Journalistik-Studium in Frage käme, hat dies aber schnell wieder verworfen: Dieses Studium habe sie sich nicht zugetraut, weil sie im Leistungskurs *"nie zur Spitze"* gehört habe (Abschlußint.).

Infolgedessen hat sie sich weder über andere Studienmöglichkeiten informiert, noch mit irgendjemand - auch nicht mit ihren Eltern - über die Fachwahl diskutiert. Lediglich die Wahl des Studienganges - Lehramt für Realschulen - hat sie mit ihren Eltern besprochen - dies allerdings häufig, wie der Eingangsfragebogen ausweist. Zwischen ihnen bestand schließlich Einigkeit darüber, daß man mit einem Magister-Abschluß wohl wenig anfangen könne und daher ein Lehramts-Studium vorzuziehen sei.

Letztlich gab es aus Sicht der Studentin für das Germanistik-Studium keine Alternative, vielmehr lief alles auf dieses Studienfach hinaus. T. bewertet ihre Studienfachentscheidung zu Beginn des ersten Semesters denn auch so, daß sie sich für das Studienfach entschieden hat, das sie am liebsten studieren wollte, dem sie sich fest verbunden fühlt und das sich, wie der Eingangsfragebogen ausweist, mit Gebieten, für die sie sich am stärksten interessiert, - Kunst, Kultur, Literatur, Gesellschaft, Sprachen - weitgehend deckt.

Auch für S. scheint zunächst alles auf ein bestimmtes Fach (Betriebswirtschaftslehre) hinauszulaufen, wenn sich ihre Schullaufbahn auch von der T's. wesentlich unterscheidet. S. hatte ein Wirtschaftsgymnasium besucht, das 10. Schuljahr wiederholen müssen, das 11. Schuljahr an einer high school in den USA absolviert und nach ihrer Rückkehr Wirtschaft als Leistungskurs belegt. Für sie war immer klar gewesen, daß sie

Betriebswirtschaftslehre studieren würde. Daher war die Fachwahl für sie ebenfalls kein Diskussionsthema mit den Eltern gewesen.¹

Dennoch war für sie - anders als für T. - der Übergang in das Studium problematisch, weil sie zwischen Abitur und Studienbeginn erhebliche Zweifel bekam, ob die Betriebswirtschaftslehre tatsächlich das richtige Fach für sie sei. Diese Zweifel führten dazu, daß sie sich zunächst für Anglistik einschrieb. Sie hatte zwar von vornherein nicht die Absicht, dieses Studium abzuschließen, weil ihr die Berufschancen zu schlecht zu sein schienen, sie wollte jedoch an den Lehrveranstaltungen teilnehmen, *"um in der Sprache drinzubleiben"* (Abschlußint.). Das Lehrangebot war ihr dann aber *"zu theoretisch"*, so daß sie den Lehrveranstaltungsbesuch bereits nach zwei Wochen aufgegeben, fast ein Jahr *"rumgegammelt und gejobt"* (Abschlußint.) und sich erst dann für Betriebswirtschaftslehre eingeschrieben hat. Damit hat sie sich für das Studienfach entschieden, dem sie aufgrund ihrer Gymnasialzeit nahestand und das sie am besten zu kennen glaubte. Interesse am Studienfach war bei ihr jedoch nicht vorhanden. Denn anders als bei T. haben ihre Interessensgebiete kaum einen Bezug zu diesem Studienfach: Sie interessiert sich für Sprachen, Kunst, Kultur, Literatur, dagegen nur wenig für Soziales und für Politik (Eingangsfragebogen).

Bei O. hingegen war die Studienfachwahl von vornherein schwieriger. Im Laufe einer Keramiker-Ausbildung wurde ihm immer klarer, daß er Lehrer werden möchte, weil er zu der Auffassung gelangte, Menschen wie er müßten diesen Beruf ergreifen, *"damit die Schüler wieder Spaß an der Schule haben."* (Int. 1. Sem.). Nachdem er jedoch erfahren hatte, daß man das Referendariat bis zum 31. Lebensjahr beendet haben muß, erschien ihm der zur Verfügung stehende Zeitraum für zwei sprachwissenschaftliche Fächer (seine Studienfachwünsche waren zunächst Englisch und Französisch gewesen) zu knapp, da er bei Studienbeginn bereits 26 Jahre alt war. Also beschloß er, *"irgend'was mit Mathematik"* zu studieren (Int. 1. Sem.) und entschied sich schließlich für Physik und Mathematik, ohne daß er diese Entscheidung begründen kann.

Bei allen drei "frühen" Abbrechern fallen die nicht bzw. wenig reflektierte Studienfachwahl, die problematische fachliche Motivation und die Enttäuschung über das Studium auf. Beide Studentinnen haben das Fach gewählt, für das sie aufgrund ihrer Erfahrungen im Gymnasium eine gewisse Präferenz hatten. Alternativen sind jedoch nicht erwogen worden. Dabei scheint die Studienfachwahl für T. noch tragfähiger zu sein als für S., da sie sich für ihr "Wunschfach" entschieden hat, das zudem eine große Nähe zu ihren Interessensgebieten hat. O. ist sich lediglich sicher, daß er Lehrer werden möchte, während die Studienfächer, für die er sich schließlich entschieden hat, mehr oder weniger zweite Wahl sind.

¹ Diskussionsthema war lediglich die finanzielle Unterstützung während des Studiums.

2.1.2 Identifikation mit dem Studienfach

Angesichts dessen stellt sich die Frage, wie stark die Identifikation der "frühen" Studienabbrecher mit ihrem Studienfach ist. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß Studierende weniger Probleme haben, ihr Studium erfolgreich zu beenden, wenn eine durch hohes Fachinteresse stark ausgeprägte Identifikation mit dem Studienfach vorhanden ist, persönliche Interessengebiete im Studium einen Platz haben bzw. sich mit dem Studienfach decken und die Studienmotivation durch einen bestimmten Berufswunsch gestärkt wird.

Die Unsicherheit von **S.** und **O.** bei der Studienfachentscheidung kommt im Hinblick auf die Identifikation mit dem Studienfach deutlich zum Ausdruck.

S. fühlt sich der Betriebswirtschaftslehre nur wenig verbunden und hat sich nicht für das Fach entschieden, das sie am liebsten studieren wollte (Eingangsfragebogen) - ohne daß sie allerdings ein solches Fach nennen könnte. Am Ende des Abschlußinterviews meint sie sogar, das Studium überhaupt sei *"von vornherein eine Notlösung gewesen"*: Sie habe sich nach dem Abitur entscheiden müssen, *"irgendwas anzufangen, und dann hab' ich halt zu studieren angefangen."* (Abschlußint.) Daher ist es wenig erstaunlich, daß sie bereits zu Beginn des ersten Semesters angibt, daß sie sich nicht für das Studienfach entschieden hat, welches sie am liebsten studieren wollte, und daß sie - wenn sie noch einmal vor der Wahl stünde - zwar wieder ein Studium aufnehmen, aber keinesfalls wieder das gleiche Fach wählen würde (Eingangsfragebogen).

O. fühlt sich seinem angestrebten Beruf - wie nicht anders zu erwarten - stark, dem gewählten Studienfach dagegen nur schwach verbunden. Er gibt im Eingangsfragebogen außerdem an, sich nicht für ein Studienfach seiner ersten Wahl entschieden zu haben, und außerdem ist es für ihn nicht wichtig, daß sein späterer Beruf einem seiner Fächer entspricht. Es ist daher nicht überraschend, daß er bereits im ersten Semester bezweifelt, mit seinen beiden Studienfächern eine *"glückliche Wahl"* getroffen zu haben (Int. 1. Sem.).

T. dagegen bewertet - wie nicht anders zu erwarten - ihre Studienfachentscheidung positiv: Sie habe sich für das Studienfach (Germanistik) entschieden, das sie am liebsten habe studieren wollen und dem sie sich fest verbunden fühle (Eingangsfragebogen). Auch im Abschlußinterview äußert sie sich nicht negativ zu ihrer Studienentscheidung. Im Gegensatz zu **S.** will sie sogar nicht ausschließen, daß sie irgendwann einmal wieder ein Studium aufnehmen wird. Trotzdem identifiziert sich **T.** während des ersten Semesters nicht mit ihrem Studienfach, so daß sie sich in dieser Hinsicht nicht von ihrer Kommilitonin und ihrem Kommilitonen unterscheidet.

Bei den drei Studierenden ist das Interesse für Bereiche, die wenig Bezug zum Studienfach haben, stärker ausgeprägt als das Interesse an Gebieten, die dem gewählten Studienfach nahestehen. Während bei **T.** wenigstens eine Nähe zum

gewählten Studienfach vorhanden ist, wählen S. und O. ein Studienfach, das keinen Bezug zu ihren Interessensgebieten hat.

Vermutlich ist es auf diese mangelhafte interessensmäßige Verankerung des Studienfaches zurückzuführen, daß sich bei allen drei Studierenden bereits im Verlaufe des ersten Semesters eine zunehmende Enttäuschung über die Lehrveranstaltungen und insbesondere über die Fachinhalte aufbaut. Alle drei Studierenden nennen letztlich inhaltliche Gründe als die für den Studienabbruch ausschlaggebenden.

S. kritisiert den Mangel an Praxisbezug (Ihr ist das Studium *"zu theoretisch"*, sie kann sich nicht vorstellen, das Gelernte einmal anwenden zu können) und die hohen Mathematikanteile des BWL-Studiums. Bei T. macht sich sehr schnell Enttäuschung über die Fachinhalte in der Germanistik und in ihrem zweiten Fach (Erdkunde) breit, die sie im Abschlußinterview ausführlich begründet. Im Einführungskurs über neue deutsche Literatur seien die gleichen Inhalte präsentiert worden wie im Leistungskurs Deutsch. Auch der Einführungskurs in die Sprachwissenschaft hat sie nicht zufriedenstellen können: Da über 80 Studentinnen und Studenten teilgenommen haben, mußte der Kurs im Vorlesungsstil durchgeführt werden; Fragen seien zwar zugelassen gewesen, es hätten aber höchstens fünf Studierende mitgearbeitet. Hinzu kam die Enttäuschung über Erdkunde als ihrem zweiten Fach. Sie hat es aus Verlegenheit gewählt, da Mathematik als zweites Fach in Kombination mit Germanistik nicht genehmigt wurde (eine Ausnahmegenehmigung hat sie allerdings nicht beantragt). Mit dem Niveau in den Lehrveranstaltungen war sie zwar zufrieden, sie habe jedoch Erdkunde nicht durch das Studium *"mitschleppen"* wollen. Ausschlaggebend für die Entscheidung zum Studienabbruch war, daß ihr im Dezember klar wurde, daß in Germanistik *"immer noch nichts Neues geboten wurde"* und man im ohnehin ungeliebten Fach Erdkunde nach ihrer Meinung zu sehr ins Detail ging.

Schließlich O.: Obwohl er sich nicht für ein Studienfach entschieden hat, das ihn interessiert, hat er erwartet, *"im Studium richtig aufgehen zu können"* (Int. 2. Sem.), von der Universität *"mitgerissen"* zu werden, *"einen Ansporn"* zu bekommen und durch *"Erfolgslebnisse aufgebaut"* zu werden. In Wirklichkeit fühle er sich im Studium überfordert, habe keine Erfolgslebnisse, sondern zunehmend Probleme damit, daß zu *"viele Grundbegriffe"* gepaukt und in den Übungen *"nur Lösungen, aber keine Erklärungen"* präsentiert würden (Int. 1. Sem.). Im zweiten Semester verschlechtert sich seine Situation zusätzlich dadurch, daß er zunehmende Schwierigkeiten hat, sich beim Lernen zu konzentrieren. Er führt das darauf zurück, daß er nach Zivildienst und Berufsausbildung *"erst wieder das Lernen lernen"* müsse (Int. 2. Sem.).

Zunächst liegt die Erklärung nahe, daß bei den "frühen" Abbrechern offensichtlich unklare Studienmotivation, geringes Interesse an den Fachinhalten, schwach ausgeprägte Identifikation mit dem Studienfach und die Tatsache, daß sich persönliche Interessengebiete und Studienfach nicht decken, zur Folge haben, daß bereits in den ersten Wochen des ersten Semesters enttäuscht

Erwartungen an das Studium und Schwierigkeiten mit fachlichen Anforderungen zur Entmutigung und Demotivierung führen.

Diese Interpretation ist sicherlich zutreffend, sie muß jedoch relativiert werden. Denn es muß zu denken geben, daß selbst **T.** mit zwar unklarer Motivation für ein Studium, jedoch großem Fachinteresse, und **O.** mit zwar geringem Fachinteresse, jedoch klarem Berufswunsch - also beide Studierende mit neben negativen auch positiven Studienvoraussetzungen - ihr Studium früh abbrechen. Vor allem aber handelt es sich bei den von den "frühen" Abbrechern genannten Problemen mit dem Studienfach nicht um Probleme, die nur diese Gruppe hat: Die Hälfte der im Rahmen der Regensburger Untersuchung befragten Studierenden hat im ersten Semester Probleme mit dem Durchblick durch die Studieninhalte und ein Sechstel mit der Studienorganisation gehabt (vgl. *Schindler; Schüller 1993, S. 64*).

2.1.3 Studiererfahrungen und Integration in die Universität

Welche Rolle haben Studiererfahrungen und Lebenssituation im Studium für die Entscheidung zum Studienabbruch gespielt?

Obwohl beide Studentinnen ihre Studienaktivitäten bereits innerhalb des ersten Semesters beenden und nur kurze Zeit zur Verfügung haben, um "ihr" Fach kennenzulernen, tragen negative **Studiererfahrungen** maßgeblich zur Entscheidung bei, das Studium abzubrechen. Dabei bestehen zwischen den drei Studierenden erhebliche Unterschiede bei der Studienintensität. Demgegenüber haben Schwierigkeiten der Lebenssituation außerhalb der Universität bei ihnen so gut wie keinen Einfluß auf den Studienabbruch.

Infolge der größeren Fachidentifikation und der größeren Übereinstimmung zwischen Studienfach und individuellen Interessen betreibt **T.** ihr Studium erheblich intensiver als **S.** und **O.**.

T. hat in der Tagebuchwoche des ersten Semesters 17 Stunden für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und lediglich vier Stunden für das Eigenstudium aufgewendet. Sie liegt damit beim Lehrveranstaltungsbesuch um fünf Stunden über, beim Eigenstudium hingegen mit elf Stunden erheblich unter dem Durchschnitt der befragten Regensburger Germanistik-Kommilitonen und -Kommilitoninnen im ersten Semester.

O. hingegen verbringt in der Tagebuchwoche des ersten Semesters 13 Stunden in Lehrveranstaltungen und wendet 22 Stunden für das Eigenstudium auf, von denen er den größten Anteil für die Vorbereitung auf eine Klausur einsetzt. Er liegt damit unter dem Durchschnitt aller befragten Regensburger Physik-Studierenden im ersten Semester (Teilnahme an Lehrveranstaltungen: 19 Stunden, Eigenstudium 24 Stunden).

S. kommt in der Tagebuchwoche des ersten Semesters zwar fast auf die gleiche Stundenzahl für den Lehrveranstaltungsbesuch wie ihre Mitstudierenden in BWL, sie hat aber überhaupt kein Eigenstudium betrieben (ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen wenden durchschnittlich zehn Stunden für das Eigenstudium auf). Infolgedessen hat sich S. an den Diskussionen in den Lehrveranstaltungen auch nicht beteiligt: Da sie sich nicht vorbereitet hatte, konnte sie nichts beitragen. Außerdem hat sie im ersten Semester die Lehrveranstaltungen nur einige Wochen lang besucht und erst nach Weihnachten "*mit dem Lernen*" angefangen. Da ihr das Eigenstudium keinen Spaß gemacht hat, entschloß sie sich zwar, zunächst weiterzulernen, "*aber nicht wie verrückt*" (Abschlußint.) und das Studium überhaupt nur unter der Voraussetzung fortzusetzen, daß sie die erste Prüfung besteht. Von diesem Vorsatz ist sie jedoch schon in der ersten Woche nach den Weihnachtsferien wieder abgerückt, als sie merkte, wie schwer es ihr fiel, sich in den Vorlesungen "*über längere Zeit zu konzentrieren*", zumal sie immer mehr Schwierigkeiten hatte, die Vorlesungsinhalte zu verstehen. Insbesondere wurde ihr klar, daß sie ihre Probleme in Mathematik nicht würde bewältigen können. Sie hat die erste Klausur trotzdem mitgeschrieben und sogar bestanden. Aber "*ich hatte vorher schon entschieden aufzuhören*" (Abschlußint.).

Dennoch war der Studienverlauf für S. erheblich weniger problematisch als für T.. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß sie mit manchen Schwierigkeiten gar nicht konfrontiert wurde, da sie ihr Studium von Anfang an wenig intensiv betrieben hat: Für eine "*Notlösung*" tut man eben auch nur das Nötigste. Infolgedessen hält sich ihre Enttäuschung über Durchführung und Ablauf mancher Vorlesungen in Grenzen. Da sie sich mit dem Studienfach ohnehin nicht identifiziert hat, ist sie über die Studienrealität insgesamt gesehen ebenfalls gar nicht einmal enttäuscht und bedauert den Studienabbruch auch nicht. Ihr Studium läuft so aus, wie es begonnen hat: Irgendwie, auf unverbindliche Weise, versanden die studienbezogenen Aktivitäten, bis S. nur noch immatrikuliert ist, ohne zu studieren, ohne daß sie enttäuscht ist über die Betriebswirtschaftslehre, die Lehrveranstaltungen und die Lehrpersonen. Sie rafft sich nicht auf, eine klare Entscheidung zu treffen - sie bleibt zunächst noch zwei Semester immatrikuliert, ohne während dieser Zeit Lehrveranstaltungen zu besuchen.

Ganz anders T.: Sie entscheidet sich in der Mitte des ersten Semesters zum Studienabbruch, beendet das Semester jedoch noch (sie nimmt auch bis Ende des Semesters an Lehrveranstaltungen teil). Bei ihr wird im Gegensatz zu S. der Studienabbruch - wie oben ausgeführt - eindeutig von der Enttäuschung über die Fachinhalte in der Germanistik und in ihrem zweiten Fach (Erdkunde) bestimmt.

Bei O. läßt die Studienintensität im zweiten Semester erheblich nach, zugleich verlagert er seine Interessen auf Aktivitäten in Bereiche außerhalb der Universität. Er hat in diesem Semester massive Probleme mit dem "*Stoffumfang*" und dem seines Erachtens "*zu schnellen Vorgehen der Lehrpersonen in den Lehrveranstaltungen*". Daher hat er den Besuch der Lehrveranstaltungen in Algebra in diesem Semester wieder aufgegeben, auch um mehr Zeit für andere Gebiete der Mathematik zu haben. Er weist darauf hin, er habe bereits im ersten Semester Schwierigkeiten in Mathematik gehabt und führt seine Probleme wiederum darauf zurück, daß er sich vor Studienbeginn sechs Jahre lang weder mit Mathematik noch mit Physik befaßt habe. In Lehrveranstaltungen verbringt er

lediglich zehn Stunden, und für das Eigenstudium wendet er nur noch knapp acht Stunden auf. Die Lehrveranstaltungen besucht er allerdings nicht mehr regelmäßig: *"Mal ja, mal nein, je nach Lust."* Der Schwerpunkt dieses Semesters liegt für **O.** eindeutig außerhalb des Studiums, im Zentrum steht der Besuch kultureller Veranstaltungen (Jazzwochenende, Musik-Festival), die Teilnahme an Universitätsfesten und das Treffen mit Freunden; in der Tagebuchwoche des zweiten Semesters nehmen diese Aktivitäten 53 Stunden in Anspruch. Außerdem jobt **O.** seit Semesterbeginn acht Stunden in der Woche.

Trotz der Unterschiede bei der Studienintensität und beim Entscheidungsprozess vor dem Studienabbruch sind im Hinblick auf die **soziale Integration** bei den beiden Studentinnen kaum Unterschiede festzustellen. Bei beiden ist die soziale Integration schwach, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Demgegenüber haben soziale Kontakte für **O.** oberste Priorität.

T.'s Enttäuschung über das Fachangebot (die um so verständlicher ist, als das Studienfach ihrem ursprünglichen Fachinteresse entspricht) führt dazu, daß sie - wie das Tagebuch ausweist - sich nur in den Lücken zwischen den Lehrveranstaltungen mit anderen Studierenden trifft, ansonsten aber keine Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen sucht und außerhalb der Lehrveranstaltungen wenig Zeit in der Universität verbringt. Als Elternwohnerin fährt sie lieber so rasch wie möglich heim, gibt ihrem Bruder Nachhilfeunterricht, geht einem Job nach (Korrekturflesen für die regionale Tageszeitung) oder geht zum Training im Sportverein ihres Heimatortes.

S. besucht ohnehin nur wenige Lehrveranstaltungen - und auch diese recht unregelmäßig -, so daß sie nicht zum Zustandekommen intensiver sozialer Kontakte beitragen können. Trotzdem hat sich **S.** bis zur Mitte des ersten Semesters mit einigen Kommilitoninnen und Kommilitonen angefreundet, mit denen sie in der Tagebuchwoche einen Teil ihrer Freizeit verbringt. Problematisch ist, daß sie erst am Montagmittag aus ihrem Heimatort nach Regensburg zurückkehrt und die Universität bereits Freitagmittag wieder in Richtung Heimatort verläßt. Daher ist es nicht erstaunlich, daß keine der beiden Studentinnen das Fehlen von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen und zu Lehrpersonen vermißt hat.

Die Konzentration von **O.** auf soziale Kontakte und - davon nicht zu trennen - die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen im zweiten Semester laufen zwar parallel mit einer zunehmenden Enttäuschung und wachsenden Studienschwierigkeiten. Die kulturellen Aktivitäten haben für **O.** jedoch offenbar einen eigenen Wert und dienen nicht oder nicht nur der Kompensation von Enttäuschungen im Studium. Denn dieser Bereich war bereits während des ersten Semesters, als die Studienprobleme noch vergleichsweise gering waren, für den Studenten von großer Wichtigkeit: Er hat dafür 45 Stunden (gegenüber 53 im zweiten Semester) aufgewendet; einige Lehrveranstaltungen hat er auch im ersten Semester überhaupt nur besucht, *"um Leute zu treffen"* (Int. 1. Sem.); durch Jugendarbeit und sportliche Aktivitäten hat er bereits gegen Ende des ersten Semesters einen großen Freundeskreis, dem sowohl Mits Studierende als auch Leute von außerhalb der Universität angehören. Die weitere Steigerung der kulturellen Aktivitäten

im zweiten Semester entspricht sowohl seinen Interessen, deren Schwerpunkte in den Bereichen Kunst, Literatur, Kultur, Sprachen, Gesellschaft und Politik liegen (Eingangsfragebogen) als auch seinen ursprünglichen Studienfachwünschen (Englisch und Französisch) und dem großen Stellenwert, den **O.** seinem Freundeskreis beimißt.

Insgesamt gesehen, ist die Studieneingangsphase für die beiden Studentinnen eine große Enttäuschung. Für **O.** wird hingegen die zweifellos vorhandene Enttäuschung über die fachliche Seite des Studiums aufgewogen durch die intensiven Aktivitäten neben dem Studium. Für alle drei Studierenden spielen dabei die Schwierigkeiten mit dem Studienfach die entscheidende Rolle.

T. ist über das Studienangebot und das Auseinanderklaffen zwischen Erwartungen an die Studienfächer und dem, was geboten wurde, enttäuscht; bei **S.** lag ohnehin keine feste Verbindung zum Studienfach vor, und darüber hinaus bereitete ihr die Mathematik Schwierigkeiten.

Bei **T.** führt die Enttäuschung über die Studieninhalte in ihrem Hauptfach Germanistik und im ungeliebten Zweitfach Erdkunde zum schnellen Zusammenbruch der ursprünglich hohen Studienmotivation. Bei **S.** hingegen verhindert die schwach ausgeprägte Motivation von vornherein eine intensive Beschäftigung mit dem Fach, so daß eine Enttäuschung gar nicht entstehen kann, das Studium sich über einige Zeit ohne Engagement der Studentin hinschleppt und schließlich versandet.

Mangelnde soziale Integration in die Universität hat für den Studienabbruch dagegen insofern keine Bedeutung gehabt, als die Studentinnen keine entsprechenden Erfahrungen gemacht haben. Beide haben nur die unbedingt notwendige Zeit an der Universität verbracht: wohnen im Elternhaus, Enttäuschung über die Studieninhalte und folglich keine Motivation, sich länger als notwendig an der Universität aufzuhalten (**T.**); Besuch weniger Lehrveranstaltungen, zeitweise jobs neben dem Studium und daher wenig Zeit an der Universität verbracht (**S.**).

Das hat zur Folge gehabt, daß beide stärker außerhalb der Universität als in der Universität verankert waren: **T.** im Elternhaus und Heimatort, während bei **S.** der Schwerpunkt in dieser Zeit ohnehin bei ihren Jobs lag, außerdem wohnte sie in einem Zimmer außerhalb Regensburgs. Da sie am liebsten in der Nähe ihres Heimatortes in München studiert hätte, jedoch durch die ZVS nach Regensburg geschickt worden war, hatte sie ohnehin Eingewöhnungsschwierigkeiten und hat die Kontakte, die sie noch nach München hatte, weiter gepflegt (regelmäßige Heimfahrt am Wochenende).

Beide haben infolgedessen keine engen, aber immerhin so viele Kontakte innerhalb der Universität gepflegt, daß sie nicht unter sozialer Isolierung gelitten

haben, wenn auch die Anonymität in der Universität für S. während der Tagewoche ein Thema ist, das sie hin und wieder beschäftigt.

Anders bei O.. Er hat massive fachliche Probleme aufgrund von Wissenslücken, insbesondere in Mathematik. Insgesamt scheint er auf das Studium fachlich nicht genügend vorbereitet zu sein, unternimmt jedoch nichts, um seine Studienvoraussetzungen zu verbessern. Außerdem entsprechen die beiden Studienfächer nicht seinen fachlichen Interessen. Trotz Kritik und Enttäuschung über die Lehrveranstaltungen und trotz der Probleme mit den Studienanforderungen hat er gerade im zweiten Semester, als seine Studienintensität bereits merklich nachgelassen hat, zunehmende Kontakte zu Mitstudierenden. Für ihn bedeutet die Phase des Studiums lediglich am Rande die intensive Beschäftigung mit dem Studienfach: Während er sich mit seinen Studienfächern nur locker verbunden sieht, erwartet er vom Studium, daß er seine Persönlichkeit entwickeln kann, mit Kommilitoninnen und Kommilitonen zusammenarbeiten kann und enge Kontakte zu ihnen bekommt, daß allerdings auch Konkurrenz zwischen Studentinnen und Studenten herrscht; und auf eine offene Frage im Eingangsfragebogen nach seinen Erwartungen an das Studium antwortet er, er möchte häufig kulturelle Veranstaltungen besuchen und *"ein, zwei echte Freunde finden."*

2.1.4 Zusammenfassende Kommentierung der Situation der "frühen" Studienabbrecher

1. Der Studienabbruch ist bei den "frühen" Studienabbrechern maßgeblich durch die **Studienerfahrungen in den ersten Studienmonaten** befördert worden. **Familiäre Probleme, finanzielle Nöte** und andere Schwierigkeiten außerhalb der Universität, die häufig wichtige Auslöser für den Studienabbruch darstellen (vgl. Heublein 1994, S. 138f), haben dagegen keine Rolle gespielt. Die beiden Studentinnen haben über einen, wenn auch kurzen, Zeitraum hinweg im Fachstudium Erfahrungen gemacht, die sozusagen "das Maß voll gemacht" haben: Bei T. war es die Enttäuschung über ihre Studienfächer; bei S. waren es - trotz bestandener Mathematik-Klausur - die Schwierigkeiten in Mathematik; O. stellt relativ bald nach Studienbeginn fest, daß ihm wichtige fachliche Voraussetzungen für ein naturwissenschaftliches Studium fehlen und es ihm schwerfällt, sich auf die Anforderungen des Studiums zu konzentrieren. Diese Erfahrungen haben bei den drei Studierenden letztlich den **Anstoß** zum Abbruch des Studiums gegeben. Es lag also nicht **ein** Ereignis oder **eine** Ursache vor, das den Studienabbruch ausgelöst hat.
2. Die Schwierigkeiten mit den gewählten Studienfächern eskalieren aber nur deshalb und führen schließlich zum Studienabbruch, weil die Studierenden

bereits im Verlauf der Studieneingangsphase mit dem gewählten Studienfach zunehmende Probleme haben. Die **entscheidende Ursache** für den Studienabbruch liegt allerdings in der **problematischen Studienfachwahl**: das gewählte Studienfach als eine Art "Notlösung" und außerdem ein nicht gewünschter Studienort bei **S.**; Vorstellungen über das Studienfach, die in der Realität nicht eingelöst werden, und ein nicht gewünschtes Zweitfach bei **T.**; Studienfächer, die den fachlichen Interessen nicht entsprechen und für die eine zureichende fachliche Vorbereitung fehlt bei **O.** Außerdem wurden vor Studienbeginn Alternativen zum schließlich gewählten Studienfach nicht erwogen.

Obwohl die beiden Studentinnen im Gymnasium auf ihr späteres Studienfach aufmerksam bzw. durch die Art des Gymnasiums zu ihrem Studienfach "hingeführt" wurden und infolgedessen für beide noch bis zu dem Zeitpunkt, zu dem die Studienentscheidung zu treffen war, klar war, welches Fach sie studieren würden, zeigt sich bei ihnen in exemplarischer Weise, **daß solche sich aus der Bildungsbiographie ergebenden "Sicherheiten" im Hinblick auf die Studienfachwahl Scheinsicherheiten sein können**: Sie führen dazu, daß Alternativen - zum Studium überhaupt und zum vorgeblich "sicheren" Studienfach - nicht oder nur oberflächlich erwogen werden. Infolgedessen lag der Studienfachentscheidung bei beiden Studentinnen keine echte Entscheidung zugrunde, und schon gar nicht hat ein Entscheidungs**prozeß** stattgefunden: Der Übergang in das Studium hat sich bei ihnen ohne eigenes aktives Engagement vollzogen. Die eine Studentin "rutscht" weitgehend ohne aktives Zutun in das Studienfach hinein, die andere entscheidet sich unter dem Druck, sich irgendwann einmal festlegen zu müssen, für das Studienfach.

Anders ist die Situation bei **O.** Er hat sich aus "Altersgründen" gegen die sprachwissenschaftlichen Fächer, die ihn eigentlich interessieren, entschieden. Er hat zwar in der Entscheidungssituation keine Probleme, sich zum Studium naturwissenschaftlicher Fächer zu entschließen, da es für ihn wichtiger ist, Lehrer werden zu können als bestimmte Fächer zu studieren. Letztlich zeigt sich jedoch an seinem Beispiel, daß eine ausschließlich **berufsorientierte Studienmotivation nicht tragfähig genug** ist, wenn Studienschwierigkeiten bewältigt werden müssen, so daß diese schließlich zum Studienabbruch führen.

3. Solche "Fehlentscheidungen" müssen nicht unausweichlich zum Studienabbruch führen. Wenn die Studienfachwahl jedoch getroffen wird, ohne daß Alternativen diskutiert oder geprüft werden, bzw. die Fachwahl wie bei **S.** und bei **O.** eindeutig gegen eigene fachliche Interessen verstößt, ist die

Gefahr groß, daß sich eine **Identifikation mit dem Studienfach nicht entwickeln kann**, so daß ein Studienabbruch letztlich leichtfällt.

Damit wird nochmals der **hohe Stellenwert der Fachmotivation** unterstrichen, auf den bereits frühere Untersuchungen hingewiesen haben: Von entscheidender Bedeutung sei, "durch intensive Beschäftigung mit dem Studiengegenstand ein stabiles Fachinteresse aufzubauen, das stärker ist als so manche Unbilden und Unzulänglichkeiten des Studiums." (*Heublein 1994, S. 138*) Anders formuliert: Wie nicht anders zu erwarten, sind unklare Studienmotivation und schwach ausgeprägtes Fachinteresse bzw. ein Fachinteresse, das auf unzutreffenden Annahmen über Studienfach und Studieninhalte beruht, unzureichende Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium und beschleunigen bei Schwierigkeiten und Enttäuschungen im Studienverlauf den Studienabbruch.

4. Die Analyse hat gezeigt, daß bei den beiden Studentinnen zum Zeitpunkt des Studienabbruchs die **bereits vor Studienbeginn vorhandenen Präferenzen, Wünsche und Vorstellungen zu Studium und/oder Beruf**, die für die Wahl des Studienfaches bedeutungslos geblieben waren, immer noch wirksam sind und **wieder aufgegriffen und handlungsleitend werden**. Beide Studentinnen entscheiden sich nach dem Studienabbruch für eine Alternative zum Studium, die zwischen Abitur und Studienbeginn nicht ernsthaft in Betracht gezogen oder sehr schnell verworfen wurde.

Den Beruf der Verlagskauffrau, den **T.** nach dem Studienabbruch beginnt, hat sie kennengelernt, als sie zwischen Abitur und Studienbeginn in einem Verlag gejobt hat. Außerdem ist die Nähe zu dem Studienfach, das sie nach dem Abitur kurz erwogen hat - Journalismus - nicht zu übersehen. Die Ausbildung an einer Sprachenschule, welche **S.** beginnen möchte, entspricht nicht nur ihren im Eingangsfragebogen genannten Interessenprioritäten, sondern hat auch einen engen Bezug zu ihren Erfahrungen als Austauschschülerin in den USA und zu dem zunächst begonnenen Anglistik-Studium.

Ohne Zweifel wirken Vorstellungen über Alternativen zum gewählten Studienfach oder zu einem Studium überhaupt als ein Faktor, der die Entscheidung zum Studienabbruch erleichtert, und zwar insbesondere dann, wenn solche Vorstellungen wie in den vorliegenden Fällen bereits zu Studienbeginn vorhanden waren. Es ist dann offensichtlich von untergeordneter Bedeutung, ob diese Möglichkeiten vor Studienbeginn **ernsthaft** geprüft worden oder lediglich als **diffuse** Vorstellungen, Wünsche oder Möglichkeiten vorhanden gewesen sind und im Entscheidungsprozeß vor Studienbeginn keine Rolle gespielt haben. Allerdings scheinen, wie in den vorliegenden Fällen, eigene Erfahrungen stärker als Alternativen, die vor

Studienbeginn lediglich erwogen worden sind oder "latent" vorhanden waren, zum Studienabbruch zu ermutigen und die Richtung einer Neuorientierung anzugeben.

5. Die Bedeutung der **sozialen Integration in die Universität** für den Studienabbruch ist demgegenüber schwieriger einzuschätzen.

Zunächst zu Umfang und Intensität der sozialen Integration in die Universität. Geringer Besuch von Lehrveranstaltungen, keine oder nur wenige Kontakte zu anderen Hochschulangehörigen, insbesondere zu Kommilitonen und Kommilitoninnen, und daraus folgende "Vereinsamung" spielen - diese Schlußfolgerung legen die hier diskutierten Beispiele von "frühen" Abbrechern nahe - für die Studienabbruchentscheidung nur eine geringe Rolle. Die beiden Studentinnen haben zwar Kontakte zu Kommilitonen und Kommilitoninnen außerhalb der Lehrveranstaltungen gehabt, allerdings weniger Zeit in Lehrveranstaltungen verbracht als ihre Mits Studierenden, die ihr Studium nicht abgebrochen haben. Lebensmittelpunkt, in dem sich auch die sozialen Kontakte konzentrierten, waren Studium und Universität nicht. Entscheidend dafür ist die Tatsache, daß die beiden Studentinnen intensivere Kontakte in der Universität nicht vermißt haben: In der kurzen Zeit als Studentin hatten sie (noch) so starke soziale Bindungen außerhalb der Universität, daß ein Gefühl des "Alleingelassenseins" nicht aufgekommen ist. Außerdem waren für beide die anderen Faktoren, die zum Studienabbruch beigetragen haben, so gewichtig, daß vermutlich auch eine stärkere Integration in die Universität den Studienabbruch nicht hätte verhindern können.

Wenn man jedoch "soziale Integration" weiter faßt und darunter nicht nur die Intensität der sozialen Kontakte versteht, sondern auch deren **Funktion für den Studienfortschritt** berücksichtigt, ergibt sich eine differenziertere Schlußfolgerung. Aus mehreren Untersuchungen ist bekannt, daß Studierende ihre persönlichen Probleme und Studienschwierigkeiten überwiegend mit Kommilitoninnen und Kommilitonen (und nicht etwa mit Lehrpersonen und Studienberatern) besprechen und sich auf diese Weise Hilfe holen (vgl. zuletzt *Berning; Schindler; Kunkel 1996*). Gerade diese Möglichkeit ist nicht gegeben, wenn man nur geringe oder gar keine entsprechenden Kontakte hat und sich außerhalb der Lehrveranstaltungen nur selten in der Universität aufhält, insbesondere da sich die "Hilfestellung" durch Mits Studierende meistens en passant beim Zusammentreffen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen in alltäglichen Situationen in der Universität - z.B. in der Cafeteria und in der Mensa - ergibt.

Man kann davon ausgehen, daß der Umfang an sozialen Kontakten bei beiden Studentinnen außerhalb der Lehrveranstaltungen in der Universität zu gering war, als daß sich Gelegenheiten zur Hilfestellung bei Studienschwierigkeiten und Studienabbruchgedanken hätten ergeben können. Die Tatsache, daß sie nach eigener Aussage soziale Kontakte an der Universität nicht vermißt haben, bedeutet allerdings nicht, daß sie auch die Beratung, die sich durch solche Kontakte ergibt, nicht vermißt haben - was man nicht kennengelernt hat, kann man nicht vermissen.

6. Zur Frage, ob die Studentinnen ihr Studium auch abgebrochen hätten, wenn ihnen Hilfestellung durch Mitstudierende zuteil geworden wäre, lassen sich nur Vermutungen anstellen. Einerseits: Aufgrund der problematischen Studienfachwahlentscheidung scheint der Studienabbruch unausweichlich gewesen zu sein - es sei denn, die Diskussionen mit Kommilitonen und Kommilitoninnen hätten dazu beigetragen, die Enttäuschungen der ersten Studienmonate zu bewältigen und einen Motivationsschub zu bewirken (z.B. aufgrund der Erfahrung, daß Mitstudierende ähnliche Probleme haben) und inhaltliches Interesse am Studienfach aufzubauen bzw. die Enttäuschung über die Lehrveranstaltungen zu überwinden.

2.2 "Späte" Studienabbrecher

Unter "späten" Studienabbrechern werden die Studierenden verstanden, die ihr Studium im dritten oder höheren Semester abgebrochen haben. Von ihnen haben drei das Studium im 7. Fachsemester (alle BWL), einer im 6. Fachsemester (BWL) und fünf im 5. Fachsemester (BWL: drei, Germanistik und Physik jeweils einer) abgebrochen. Die "späten" Abbrecher hatten zum Zeitpunkt des Studienabbruchs die Zwischen- bzw. die Vordiplomprüfung noch nicht abgelegt und befanden sich noch im Grundstudium.

Bei den "späten" Studienabbrechern können zwei Gruppen unterschieden werden: sechs haben nach dem Studienabbruch eine **Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit aufgenommen** oder streben dies an, drei sind **an eine Fachhochschule gewechselt**.

Keiner der Studienabbrecher, die **eine Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit aufnehmen**, hat sein Fachstudium unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung begonnen. Das legt erstens die Vermutung nahe, daß stärker als die Bildungsbiographie im Ganzen die Berufs- bzw. Erwerbstätigkeitserfahrungen vor Studienbeginn und die Studienfachwahl einen Einfluß auf das Studienverhalten und die Entscheidung zum Studienabbruch gehabt haben.

Zweitens ist zu vermuten, daß tatsächliche oder vermutete Chancen auf dem Arbeitsmarkt zur Entscheidung über den Studienabbruch beigetragen haben.

Bei Studienabbrechern, die **ihr Studium an einer Fachhochschule fortsetzen**, ist zu vermuten, daß sie ihrem Studienfach so eng verbunden sind, daß sie das Studium dieses Faches auf alle Fälle abschließen wollen und der Wechsel an eine Fachhochschule vor allem durch fachliche Probleme im Studium sowie wegen des nach ihrer Meinung fehlenden Praxisbezugs des Studiums an der Universität vollzogen wurde.

Von den "späten" Studienabbrechern liegen nur für sechs Probanden (alle BWL) genügend Dokumente (Eingangsfragebogen, Tagebücher, Interviews) vor, die eine Auswertung erlauben. Im folgenden konzentrieren wir uns auf die drei Studienabbrecher im Fach BWL, deren Dokumente, insb. die Tagebücher, im Hinblick auf unsere Fragestellungen am materialreichsten sind. Dabei handelt es sich um einen Studenten (**A.**) und eine Studentin (**M.**), die nach den Studienabbruch eine Berufsausbildung beginnen. Beide haben ihr BWL-Studium aus unterschiedlichen Gründen nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen. Ihnen wird der Fall eines Studenten (**R.**) gegenübergestellt, der sein Studium an der Universität Regensburg aufgibt und im gleichen Fach an einer Fachhochschule fortsetzt.

2.2.1 Entscheidung zum Studienabbruch

A. (m.) entschließt sich zu Beginn des fünften Fachsemesters (WS 1993/ 94), das Studium abzubrechen. Danach ist er noch bis Ende des Semesters immatrikuliert, ohne Lehrveranstaltungen zu besuchen, nimmt jedoch an einem Sprachkurs außerhalb der Universität teil. In dieser Zeit bewirbt er sich um einen Ausbildungsplatz für den Beruf des Hotelfachmanns und beginnt seine Berufsausbildung am Ende des Wintersemesters 1993/94.

Er stammt aus der Umgebung von Regensburg und hat mit Ausnahme des größten Teiles des ersten Fachsemesters, in dem er in einem Studentenwohnheim gelebt hat, im Elternhaus gewohnt. Er hat keine Geschwister, der Vater ist seit Ende der 80er Jahre aus beruflichen Gründen meistens nur an den Wochenenden daheim.

Nach dem Abitur hat **A.** knapp ein Jahr als German Assistant in Großbritannien verbracht. Nach seiner Rückkehr hat er ein Jura-Studium begonnen, das er jedoch nach zwei Semestern wieder abgebrochen hat, als er im WS 1989/90 an der Universität Regensburg einen Studienplatz in BWL erhielt. Er mußte sich jedoch nach kurzer Zeit wegen Krankheit für zwei Semester beurlauben lassen und konnte sein Studium erst im WS 1990/91 (im Alter von 22) "richtig" beginnen.

M. (w.) entschließt sich im vierten Fachsemester zum Studienabbruch und bewirbt sich um eine Stelle für die gehobene Beamtenlaufbahn, verläßt jedoch erst nach einem weiteren erfolglosen Versuch, den Mathematik-Schein zu erwerben, im fünften Fachsemester die Universität. Zum Zeitpunkt des Abschlußinterviews am Ende des fünften Fachsemesters hat sie auf ihre Bewerbung bereits eine Einstellungszusage.

Die Studentin stammt aus der Nähe von München. In der ersten Hälfte des ersten Semesters pendelt sie zwischen ihrem Heimatort und Regensburg. Danach wohnt sie in der Jugendherberge und längere Zeit bei Freundinnen, bis sie zu Beginn des dritten Semesters ein preiswertes Zimmer findet.

M. hat einen älteren und einen jüngeren Bruder, die beide bereits berufstätig sind, als sie mit dem Studium beginnt. Der Vater ist einfacher Beamter, die Mutter Angestellte in der öffentlichen Verwaltung.

Die Hochschulzugangsberechtigung hat sie durch den Abschluß der Berufsoberschule erworben. Zuvor hatte sie nach dem qualifizierten Hauptschulabschluß eine Wirtschaftsschule besucht, die Ausbildung zur Industriekauffrau gemacht und war zweieinhalb Jahre in ihrem Beruf erwerbstätig gewesen. Bei Studienbeginn war sie 25 Jahre alt.

R. (m.) entschließt sich im fünften Semester, das Studium abzubrechen, bewirbt sich an einer Fachhochschule und verläßt am Ende des fünften Semesters die Universität.

Der Student stammt nicht aus der Umgebung von Regensburg. Nach Abitur und Wehrdienst hat er eine Berufsausbildung als Steuergehilfe absolviert. Danach war er noch kurze Zeit in seinem Beruf erwerbstätig und entschloß sich zu einem Studium, als ihm klar wurde, daß seine beruflichen Aussichten nach einem Studium sich erheblich verbessern würden. Bei Studienbeginn war er 23 Jahre alt.

Er hat keine Geschwister, sein Vater ist gehobener Beamter. Seine Eltern haben ihn darin bestärkt, ein Studium aufzunehmen. Er fährt jedes Wochenende nach Hause (meistens bereits am Freitagvormittag) und betreut am Wochenende Klienten der Steuerkanzlei, in der er bis Studienbeginn tätig war.

Welche Gründe geben die Studierenden für den Studienabbruch an?

A. hat nach eigener Aussage die Entscheidung zum Studienabbruch *"kurzfristig"* (Abschlußint.) gefällt. Dafür nennt er zwei Gründe: Mißerfolg in den Mathematik-Klausuren und sein Alter. In Mathematik *"sind die Prüfungsergebnisse nicht zufriedenstellend gewesen"*, d.h. er besteht den Mathematik-Schein im vierten Anlauf nicht. Er betont, er hätte zwar *"noch zwei Versuche"* gehabt, er habe sich *"diesem Druck aber nicht aussetzen"* wollen, außerdem sei es *"schwer, sich dafür zu motivieren"* (Abschluß-Int.). Darüber hinaus ist er nicht sicher, ob die Motivation bei Problemen im weiteren Studienverlauf ausreichen würde und ob er sich *"dann noch zum Studienabbruch durchringen"* könne.

Nach dem Mißerfolg in Mathematik wurde ihm klar, daß er mittlerweile schon 26 Jahre alt ist, ohne die Zwischenprüfung abgeschlossen zu haben und ohne abschätzen zu können, wieviel Zeit er bis zu einem erfolgreichen Studienabschluß benötigen würde.

"Ich wollte endlich genau wissen, wie lange noch. Man möchte ja auch mal fertig sein." (Abschlußint.)

Die Entscheidung zum Studienabbruch wird erheblich erleichtert durch die Tatsache, daß der Student bereits seit dem dritten Fachsemester Überlegungen anstellt, von der Universität zur Berufsakademie oder Fachhochschule zu wechseln. Er wird jedoch in dieser Richtung nicht oder nur halbherzig aktiv. Eigeninitiative entwickelt er erst, als er in der ersten Hälfte des fünften Fachsemesters erfährt, daß er den Mathematik-Schein wieder nicht geschafft hat und nun vor der Situation steht, seinen Eltern erklären zu müssen, daß er das Studium abbrechen will.

"Ich wollte meinen Eltern erst was sagen, wenn ich weiß, in welchen Bereich ich will. Weil, ich glaube, für Eltern ist nichts schlimmer, als wenn man sein Studium abbricht, ohne eine Alternative zu haben." (Abschlußint.)

Zu diesem Zeitpunkt hat sich bei ihm bereits ein starkes Interesse für den Studienschwerpunkt Touristik herausgebildet, und außerdem wollte er schon immer einen Beruf ergreifen, in dem er viel mit Menschen zu tun hat, so daß ihm die Entscheidung für das Hotelfach nicht schwerfällt - zumal ihm sein Vater ein großes Hotel nennt, bei dem er sich auf alle Fälle bewerben solle. Im Oktober macht er sich dann auf die Suche. Da Skifahren sein wichtigstes Hobby ist, möchte er in eine Gegend, die entsprechende Möglichkeiten bietet: Er besucht daher die großen Hotels *"zwischen Lindau und Berchtesgaden"* (Abschlußint.), stellt sich vor und läßt die vorbereiteten Bewerbungsunterlagen da. Es stellt sich heraus, daß das von seinem Vater benannte Hotel Auszubildende und Praktikanten sucht, so daß der Student dort am Ende des Wintersemesters 1993/94 seine Ausbildung, zunächst als Praktikant, beginnen kann.

Anders ist die Situation bei M., obwohl auch bei ihr die Mathematik eine entscheidende Rolle spielt.

Die Studentin hat von Studienbeginn an Schwierigkeiten mit Mathematik und besteht bereits im ersten Fachsemester die Mathematik-Klausur nicht. Deshalb beschäftigt sie sich schon Mitte des zweiten Fachsemesters zum ersten Male mit dem Gedanken, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln (Wirtschaftspädagogik) oder an die Fachhochschule zu wechseln, obwohl ihr das Studium, insgesamt gesehen, Spaß macht.

Ihre Mathematik-Probleme führt sie darauf zurück, daß sie über zu wenige Vorkenntnisse verfügt, so daß sie *"bereits an Kleinigkeiten"* scheitert (Int. 2. Sem.) und oft auch den Übungen nur teilweise folgen könne. Sie hatte auch in der Berufsoberschule schon Probleme in Mathematik gehabt, führt das jedoch auf den häufigen Lehrerwechsel zurück. Außerdem ist sie der Meinung, daß in der Mathematik viel zu sehr *"exklusive Formeln"* gelernt werden müssen, die man *"in der Praxis nie wieder so anwenden wird"* (Int. 2. Sem.).

Die Zeit vom 2. Semester bis zum Studienabbruch ist für sie gekennzeichnet durch das Ziel, das Studium auf alle Fälle bis zum Vordiplom durchzustehen ("*schließlich habe ich auf dem zweiten Bildungsweg drei Jahre lang darauf hingearbeitet*", Int. 2. Sem.), und intensive Bemühungen, die Mathematikprobleme zu bewältigen. Vor allem geht Zeit durch Wohnungsprobleme und -wechsel verloren: Im 3. Semester ist sie in der Regel nur an drei Tagen in der Woche an der Universität. Im 4. Semester hat sie den Schein in Mathematik I immer noch nicht. Während sie beim ersten Versuch die notwendige Mindestpunktzahl nur knapp verfehlt hatte, wurde bei den weiteren Versuchen der Abstand zur erforderlichen Punktzahl immer größer. Als es ihr auch im vierten Anlauf wieder nicht gelingt, den ersten Mathematik-Schein zu erwerben und sie es mit dem zweiten Mathematik-Schein auch schon dreimal erfolglos versucht hat, bricht sie das Studium ab: "*Mir hat's dann endgültig gelangt.*" Sie hätte das Studium aber auch abgebrochen, wenn sie die Mathematik-Klausuren bestanden hätte, weil sie mittlerweile daran zweifelt, daß sie in der Lage ist, das Studium in akzeptabler Zeit erfolgreich abschließen zu können:

"Da doktere ich an's Grundstudium sieben Semester hin, wie lang' dokiert man dann an's Hauptstudium hin?" (Int. 4. Sem.)

Beide Studierenden sind also durch ihre Mißerfolge in Mathematik im Laufe der ersten Semester zunehmend entmutigt worden. **M.** ist sich über ihre Schwächen in Mathematik sehr bald im klaren, will jedoch zumindest das Vordiplom schaffen, während **A.**'s Probleme mit der Mathematik zwar weniger gravierend sind, sich jedoch zunehmend Zweifel an der Richtigkeit der Studienfachwahl einstellen. Beide haben ihr BWL-Studium nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen und stellen mit zunehmender Studiendauer und wachsenden Studienschwierigkeiten fest, daß sie mit Mitte zwanzig das Vordiplom immer noch nicht geschafft haben und nicht absehbar ist, ob und wann sie ihr Studium erfolgreich werden abschließen können. Bei beiden Studierenden ist - wie im folgenden ausgeführt wird - bereits der Übergang in das Studium nicht reibungslos verlaufen. Außerdem werden bei beiden die fachlichen Probleme durch Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase verschärft.

Für **R.** dagegen sind die Gründe für den Studienabbruch und die Fortsetzung des Studiums an einer Fachhochschule abgeleitet von seiner Berufsorientierung. Deswegen möchte er das Studium möglichst schnell abschließen und seine eigene Steuerberaterpraxis eröffnen.

R. hat sich überhaupt nur deshalb zu einem Studium entschlossen, weil "*ich für mein berufliches Fortkommen ein Studium und einen Titel brauche*" (Int. 2. Sem.). Infolgedessen hält er alles, was im Studium nach seiner Auffassung zu theoretisch und zu wenig praxisbezogen ist, für überflüssig:

"Es war mir klar, daß es an der Uni sehr theoretisch abläuft. Aber inhaltlich hatte ich anderes erwartet, weniger VWL und mehr BWL." (Int. 3. Sem.)

Schon im zweiten Semester ist VWL *"mein Problemfach, weil hier sehr viel Mathematik gemacht wird"* (Int. 2. Sem.) Die Folge der Enttäuschung ist, daß es ihm immer wieder schwerfällt, sich *"an die Kandare zu nehmen und wieder 'was für's Studium zu tun."* (Int. 3. Sem.) Außerdem fallen die Wochenenden für das Studium vollständig aus, da er möglichst bereits ab Freitagmittag im Heimatort seiner Erwerbstätigkeit nachgeht. Enttäuschung, Motivationsprobleme und die Belastung durch die Erwerbstätigkeit am Heimatort haben zur Folge, daß er im fünften Semester immer noch keine einzige Vordiplomprüfung erfolgreich hinter sich gebracht hat. Seit dem dritten Semester spielt er mit dem Gedanken, an eine Fachhochschule zu wechseln, hat dies zunächst aber immer wieder verworfen und entschließt sich erst im fünften Semester dann doch zum Wechsel: Die Fachhochschule sei *"praxisbezogener und praxisrelevanter"*, weil es dort ein Studienangebot gibt, das speziell für den Bereich Steuerberatung ausbildet: *"Und wenn ich das jetzt im Nachhinein betrachte, hätte ich das schon eher machen sollen."* (Int. 5. Sem.)

2.2.2 Bildungsbiographie und Studienfach

Zwischen **A.** und **M.** einerseits und **R.** andererseits gibt es erhebliche Unterschiede bei den Gründen für die Fachwahl: Bei **A.** und **M.** sind Fach- und Berufsinteresse nur schwach ausgeprägt und die Studienfachwahl geschieht eher unreflektiert; bei **R.** dagegen ist der berufliche Nutzen ausschlaggebend: Er benötigt einen Hochschulabschluß, um sich selbständig machen zu können.

Bei **A.** stehen Studienprobleme und Prüfungsversagen in engem Zusammenhang mit geringem Fachinteresse, Motivationsproblemen und mit Problemen, die der Student mit dem Studienfach und dem Elternhaus hat, welche im Verlauf des Studiums maßgeblich zu krisenhaften Entwicklungen und schließlich zum Studienabbruch führen. Bei **M.** ist das Fachinteresse ebenfalls nur schwach ausgeprägt. Sie betreibt ihr Studium als "Parkstudium", während **R.** sein Studium als Berufsvorbereitung betrachtet, wobei die Tatsache im Vordergrund steht, daß er für seine spätere Berufstätigkeit einen Hochschul-Abschluß benötigt.

A. hatte zunächst ein Jura-Studium begonnen, das er nach zwei Semestern abbrach, weil er es *"mehr oder weniger als Parkstudium wegen des n.c. in BWL"* begonnen hatte und weil er *"trotz großer Mühe, die ich mir gegeben habe, schlechte Bewertungen für die Hausarbeiten"* (Int. 3. Fachsem.) bekam. Er war daher in doppelter Hinsicht erleichtert, als er den Studienplatz für das BWL-Studium in Regensburg erhielt.

Diese Erleichterung ist das wichtigste Motiv für die Aufnahme des BWL-Studiums. Dagegen gibt es in keinem der vier Interviews mit dem Studenten Hinweise auf ein fachliches oder wissenschaftliches Interesse an diesem Studium. Erst im Abschlußinterview nach dem Studienabbruch spricht der Student ausführlich über seine Gründe für das BWL-Studium. Zunächst betont er, das Jura-Studium aufgeben zu haben, weil er *"schon immer BWL studieren wollte."* Auf entsprechende Nachfragen wird deutlich, daß

dabei ein fachlich-inhaltliches oder wissenschaftliches Interesse am BWL-Studium nicht vorgelegen hat und die Studienentscheidung im "Ausschlußverfahren" getroffen worden ist. Nach seiner Rückkehr aus England hat er - bevor er sich für das Jura-Studium entschied - zunächst ein Lehramtsstudium in den Fächern Englisch und Erdkunde erwogen. Auch bei diesen Überlegungen waren nicht fachliche Erwägungen, sondern die Überzeugung entscheidend, daß er sich das Studium nach seinem England-Aufenthalt zutraut.

Letztlich stand die Entscheidung **gegen** ein Lehramtsstudium im Vordergrund. Sie wurde schließlich dadurch bestimmt, daß der Student sich nicht vorstellen konnte, "*bis zur Pensionierung denselben Job auszuüben*". Sich mit der Studienwahl schon für so lange Zeit auf einen Beruf festzulegen - "*daß man jetzt schon weiß, was man in fünf oder zehn Jahren verdienen wird*" - war ihm ein Horror.

Die Entscheidung für ein BWL-Studium ist von unterschiedlichen Motiven geprägt. Dabei haben familiäre Einflüsse dominiert, während fachliche Interessen wiederum keine Bedeutung gehabt haben. Die Eltern haben zwar "*keinen Druck gemacht*": Sie haben ihm sogar zu verstehen gegeben, er brauche nicht unbedingt zu studieren, haben ihm aber "*Diverses geraten und haben gesagt, Kaufmännisches würde mir sicher liegen.*" Der Student vermutet darüber hinaus, die Entscheidung

"war vielleicht von meinem Vater vorgeprägt, denn der hat zwei Studien: Ingenieurwissenschaft und Volkswirtschaft". (Abschlußint.)

Außerdem berichtet er, daß zu diesem Zeitpunkt ein Cousin bereits BWL studiert habe, "*und dem wollte ich irgendwie nacheifern.*" Schließlich hat, wie der Student ebenfalls erst im Abschluß-Interview sagt, der finanzielle Aspekt eine nicht unerhebliche Rolle gespielt. Nach einem BWL-Studium habe man doch die Chance, ein hohes Einkommen zu erzielen:

*"Je mehr Geld man verdient, desto mehr kann man sich leisten.
Und wenn ich bedenke, welche Hobbies ich habe: Skifahren,
Bergsteigen, alles mögliche, was recht teuer ist, dann bleibt mir
ja gar nichts anderes übrig."* (lacht)

Bestärkt wird er in dieser Auffassung vor Studienbeginn durch eine Broschüre der Dresdner Bank, in der die - aus seiner Sicht attraktiven - Einstiegsgehälter für Hochschulabsolventen mitgeteilt wurden. In diesem Zusammenhang weist er darauf hin, daß dieser finanzielle Aspekt auch der Grund dafür gewesen sei, daß er nach dem Abitur nichts von einer Berufsausbildung (Lehre) habe wissen wollen.

Zu Studienbeginn liegt bei dem Studenten also kein Fachinteresse vor. Dies entwickelt sich erst im Laufe der ersten beiden Fachsemester, allerdings bezieht es sich lediglich auf einen einzigen Schwerpunkt des Faches: Im zweiten Fachsemester stellt er fest, daß ihn der Schwerpunkt Touristik sehr interessiert. Gerade dieser wird jedoch an der Universität Regensburg nicht angeboten. Des-

halb zieht er bereits im diesem Semester einen Universitätswechsel nach dem Grundstudium in Erwägung.

Der Einstieg in das Studium gestaltet sich für den Studenten aus mehreren Gründen problematisch. Für ihn steht zwar nie in Frage, daß er studieren will. Bei der Fachwahl tut er sich jedoch schwer, da er keine ausgeprägten fachlichen Interessen hat. Entscheidend für die Fachwahl sind die Ratschläge der Eltern und das Vorbild eines Cousins: Da er sich seiner fachlichen Interessen nicht sicher ist, scheinen ihn diese Einflüsse davon überzeugt zu haben, daß er sich ein BWL-Studium zutrauen kann, ohne daß jedoch dadurch das Interesse am Studienfach geweckt worden wäre. Nach einem zweisemestrigen "Wartestudium" in Jura ist ihm zu Studienbeginn immer noch unklar, warum er sich eigentlich für ein BWL-Studium entschieden hat. Andererseits entdeckt er bald, daß sein Interessenschwerpunkt im Bereich Touristik liegt.

Ähnlich unklar wie bei **A.** ist die Fachwahl auch bei **M.** Zu Beginn des ersten Semesters fühlt sie sich ihrem Studienfach nur mäßig verbunden und beantwortet die Frage, ob sie ihr liebstes Fach gewählt habe, weder positiv noch negativ und würde BWL als Studienfach mit ziemlicher Sicherheit nicht wieder wählen. Sie verspricht sich vom Studium eine hohe berufliche Mobilität, und daher ist es für sie bedeutsam, das Studium erfolgreich abzuschließen (Eingangsfragebogen).

Ursache ihres geringen Fachinteresses ist die Tatsache, daß zum Zeitpunkt des Abschlusses der Berufsoberschule zunächst die Wirtschaftspädagogik als Studienfach an erster Stelle stand. Dieser Wunsch ließ sich jedoch nicht verwirklichen, weil die Studentin mit ihrer Durchschnittsnote im Abschlußzeugnis (*"etwas schlechter als 3"*) keine Chance auf einen Studienplatz hatte. Da sie aufgrund ihres Alters (sie war damals bereits 26) den Studienbeginn nicht länger hinausschieben wollte, entschied sie sich schließlich für BWL, um die Möglichkeit zu haben, nach dem Grundstudium ohne Zeitverlust in die Wirtschaftspädagogik zu wechseln. (Int. 1. Sem.)

Bei ihrem Studium handelt es sich also gewissermaßen um ein "Parkstudium". Daraus erklärt sich auch die Tatsache, daß die Studentin noch bis in das vierte Semester hinein an ihrem Ziel festhält, *"auf alle Fälle"* die Vordiplomprüfung abzulegen und sich erst nach mehrfachem Scheitern in den Mathematik-Klausuren, wegen ihres Alters und nicht mehr erkennbarer Erfolgsaussichten zum Studienabbruch entschließt: *"Meine Motivationskurve ist ziemlich am Ende."* (Int. 4. Sem.)

Angesichts des problematischen Übergangs in das Studium ist es nicht verwunderlich, daß das Studium beider Studierender nicht ohne Probleme verläuft. Insbesondere ist die Identifikation mit dem Studienfach bis zum Zeitpunkt der Entscheidung zum Studienabbruch nicht gelungen. Im Vergleich liegt bei **R.** ein klares Motiv für die Wahl des Studienfaches vor.

R. hatte nach dem Abitur ein Studium zunächst nicht in Betracht gezogen. Er hatte durch den Leistungskurs Wirtschaft zwar Interesse an einem entsprechenden Beruf, die Entscheidung für eine Berufsausbildung (Steuerberater) ist offensichtlich dadurch jedoch nicht beeinflusst worden. Sie ist *"ganz spontan"* gefallen, da **R.** einen Beruf erlernen wollte, *"in dem man mit Menschen zu tun hat."* (Int. 2. Sem.) Mitentscheidend waren das zu erwartende hohe Einkommen in diesem Bereich und die Aussage seines Vaters, er habe eigentlich auch Steuerberater werden wollen. Im Laufe der Berufsausbildung hat sich bei **R.** ein großes Interesse am Beruf des Steuerberaters und einer eigenen Steuerkanzlei entwickelt: Die Berufsausbildung hat ihm so sehr gefallen, daß er *"wahnsinnig aufnahmefähig"* war, fleißig gelernt und schließlich mit der Gesamtnote 1,0 abgeschlossen hat (Int. 2. Sem.). Als er merkte, daß seine beruflichen Möglichkeiten ohne ein Hochschulstudium sehr beschränkt sein würden, war es für ihn keine Frage, daß er Betriebswirtschaftslehre studieren würde. Für ihn war es selbstverständlich, das Studium an einer Universität aufzunehmen, zumal ihm dies von seinem Arbeitgeber auch geraten worden sei, so daß er das Studium an einer Fachhochschule als Alternative überhaupt nicht erwogen hat. Allerdings hätte er am liebsten in München studiert (wegen seiner Erwerbstätigkeit), wurde aber durch die ZVS *"nach Regensburg verschickt"*.

Dieser bildungsbiographische Hintergrund schlägt sich zu Beginn des Studiums in der starken Verbundenheit des Studenten mit dem Studienfach und zugleich mit seinem künftigen Beruf nieder. Darüber hinaus gibt **R.** an, er habe sich für das Studienfach entschieden, das er am liebsten studieren wollte und würde dieses Fach jederzeit wieder wählen (Eingangsfragebogen).

2.2.3 Studieneingangsphase

Die Bildungsbiographien und Entscheidungsprozesse bei der Studienfachwahl wirken sich in unterschiedlicher Weise auf die Bewältigung der Studieneingangsphase aus.

A. und **M.** haben - anders als **R.** - große Probleme, sich in das Studium hineinzufinden. Dies führt in der Studieneingangsphase zu erheblichen Problemen. Zugleich verhindern nicht nur die unklare Fachwahlmotivation zu Studienbeginn, sondern zunehmend die Leistungsprobleme, die beide Studierende schon sehr früh im Studium haben, daß sich eine interessensmäßige Bindung zum Studienfach entwickelt. Für **A.** ist die Hoffnung auf einen Schwerpunkt im Hauptstudium, der ihm Spaß machen würde, weder für die Studienmotivation noch für die Fachidentifikation eine tragfähige Basis. Daher ist das Studienfach für den Studenten, insgesamt gesehen, kein positiv besetzter Aspekt seines Studienalltags. Bei **M.** ist die Fachmotivation aufgrund des Studienwunsches Wirtschaftspädagogik ohnehin schwach ausgeprägt, und sie wird darüber hinaus durch alltägliche und fachliche Schwierigkeiten weiter gemindert. Demgegenüber bereitet beiden Studierenden die soziale Integration in die Universität trotz des problematischen Studieneinstiegs keine Schwierigkeiten.

Bei **R.** dagegen ist die durch fachliches Interesse, vor allem aber durch seine beruflichen Ziele bestimmte Motivation zum Studium so tragfähig, daß die Studieneingangsphase für ihn weitgehend ohne Probleme verläuft. Insbesondere Berufsausbildung und Berufserfahrung haben zur Folge, daß es beim Studenten in diesem Studienabschnitt keine fachlichen Enttäuschungen gibt. Im Gegensatz zu **T.** aus der Gruppe der "frühen" Studienabbrecher, die ebenfalls ohne einen Auswahl- und Beratungsprozeß und ausschließlich aufgrund der guten Erfahrungen im Leistungskurs in das Studienfach hineingeraten war, hat die Motivation bei **R.** eine auf eigener beruflicher Erfahrung basierende fachliche Begründung.

Die Studieneingangsphase ist bei **A.** und **M.** durch große Schwierigkeiten geprägt, die mit dem Studienfach und den Lehrveranstaltungen zunächst nichts zu tun haben, bei **R.** verläuft sie mit Ausnahme leichter fachlicher Schwierigkeiten weitgehend unproblematisch.

Für **A.** wird die Studieneingangsphase dadurch überschattet, daß der Student sich kurz nach Studienbeginn wegen einer Krankheit für zwei Semester beurlauben lassen muß. Hinzu kommen Auseinandersetzungen im Freundeskreis und im Sportverein im Heimatort, in dem er bis gegen Ende seiner Schulzeit sehr aktiv war. Dort hatte er auch die meisten Freunde. *"Sehr schlechte Erfahrungen mit einem Freund aus diesem Freundeskreis"* (Abschlußint.) haben zu längeren Auseinandersetzungen und zum Abbruch der Freundschaften und Kontakte mit Mitgliedern des Sportvereins geführt. Es fällt ihm sehr schwer, *"über diese Erfahrung hinwegzukommen und sich auf etwas anderes zu konzentrieren"*, und es bereitet ihm einige Mühe, Kontakt zu anderen zu finden (Abschlußint.).

Er hat diese Erfahrungen und seine Krankheit bei Studienbeginn zwar überwunden und beginnt bereits im ersten Semester nach seiner krankheitsbedingten Beurlaubung, sich in der Fachschaft zu engagieren: So wendet er in der Tagebuchwoche des zweiten Semesters rd. sieben Stunden in der Fachschaft für die Mitarbeit an der Erstellung eines Fach-Infos auf. Allerdings hat er trotzdem *"zunächst noch Kontaktprobleme"* (Int. 2. Fachsem.). Massenhochschule, Anonymität und Beziehungslosigkeit beschäftigen ihn jedenfalls auch noch im zweiten Fachsemester in der Woche sehr stark, in der das Tagebuch geführt wurde. Über fachliche Schwierigkeiten klagt **A.** nicht, er ist froh, daß er nun endlich studieren kann, und ihm macht das Studium Spaß.

Auch für **M.** ist die Studieneingangsphase ein schwieriger Zeitraum. Ende des ersten und Anfang des zweiten Semesters hat sie vorübergehend finanzielle Probleme - aus familiären Gründen wird der Zuschuß zum BAföG aus dem Elternhaus gekürzt -, bis sie ihr Budget durch Nachhilfeunterricht wieder aufbessern kann. Gravierender ist, daß die bereits erwähnten Wohnprobleme bis ins zweite Semesters hinein dazu führen, daß die Studentin, insbesondere solange sie täglich zwischen Heimat- und Studienort pendelt, kaum Zeit für das Eigenstudium hat, den Besuch von Lehrveranstaltungen im wesentlichen auf das Hauptfach beschränkt und mehrmals an einzelnen Lehrveranstaltungen nicht teilnimmt. Trotzdem ist sie der Meinung, daß dadurch keine Lücken entstanden sind, da

sie sich bemüht hat, *"den Vorlesungsstoff in Büchern nachzulesen."* (Int. 1. Sem.). In der Realität scheinen jedoch in Teilbereichen erhebliche Lücken entstanden zu sein, und zwar in den Fächern, in denen sie noch keine Klausuren schreiben mußte - für sie hat sie *"nicht sehr intensiv gearbeitet"* (Int. 1. Sem). Nichtsdestoweniger fühlt sie sich im ersten Semester als Studentin wohl. Dies ist vornehmlich darauf zurückzuführen, daß sie bereits in den ersten Wochen des Semesters Kommilitoninnen kennengelernt hat, mit denen sie sich so oft es geht, trifft.

R. hat in der Studieneingangsphase (wie auch während der folgenden Semester) weder finanzielle Probleme - durch Zuwendungen der Eltern werden seine Ausgaben zu etwa zwei Dritteln abgedeckt, der Rest durch Erwerbstätigkeit - noch Schwierigkeiten, rechtzeitig ein Zimmer in Regensburg zu finden. Der Zeitaufwand für das Studium hält sich mit 29 Stunden in den Tagebuchwochen des ersten und zweiten Semesters in Grenzen. Er ist dennoch der Meinung, im zweiten Semester mehr für das Studium getan zu haben als im ersten Semester. Wichtig ist für ihn, daß es ihn nicht stört, wenn sein Einsatz für das Studium zu wünschen übrig läßt: *"Obwohl ich zu wenig gelernt habe, habe ich kein schlechtes Gewissen! Das beruhigt mich."* (Tageb. 2. Sem.) Etwas beunruhigend ist für ihn lediglich die Erfahrung, daß er in Volkswirtschaftslehre nicht so recht mitkommt, was er auf seine Schwierigkeiten mit der Mathematik zurückführt. Diese nimmt er jedoch nicht ernst, zumal er im zweiten Semester meint, er werde ein bißchen besser damit fertig.

Mit den Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen ist er ebenfalls zufrieden: Im zweiten Semester hat er einen festen Freundeskreis, mit dem er hauptsächlich sportlichen Aktivitäten nachgeht.

Entscheidend für seine Einstellung zum Studium ist seine Erwerbstätigkeit neben dem Studium, die sich bis zum Studienabbruch noch verstärkt. Nicht nur, daß durch sie fast jedes Wochenende ausgefüllt ist, so daß keine Zeit zum Eigenstudium bleibt, auch die Einstellung des Studenten zum Studium wird dadurch geprägt. Erstens haben Studium und Erwerbstätigkeit schon in der Studieneingangsphase den gleichen Stellenwert. Beispielsweise ist das wichtigste Beurteilungskriterium für die Fachgebiete, mit denen er sich befassen muß, inwieweit er in ihnen einen Praxisbezug erkennt. Zweitens sind Erfolgserlebnisse bei seiner Erwerbstätigkeit mindestens ebenso wichtig wie positive Erfahrungen im Studium. In der Tagebuchwoche des zweiten Semesters bezieht er sich sogar ausschließlich auf die Erwerbstätigkeit: Die Woche war *"erfolgreich aufgrund schöner und gut bezahlter Arbeit."*

Insgesamt gesehen haben **A.** und **M.** in der Studieneingangsphase erhebliche Schwierigkeiten. Während sie sich bei **A.** noch nicht nachteilig auswirken, haben sie bei **M.** erhebliche negative Auswirkungen: Bei ihr entstehen fachliche Lücken, die sie später nicht mehr aufholen kann.

Auf der anderen Seite sind beide Studierende erfolgreich, schon im ersten Semester Kontakte zu Mitstudierenden zu kühlen, die in den folgenden Semestern nicht nur erhalten bleiben, sondern noch intensiviert werden.

R. hat dagegen in diesem Studienabschnitt keine gravierenden Schwierigkeiten. Da für ihn das Studium weit weniger zentral ist als für **A.** und **M.**, läßt er sich auch durch fachliche Schwierigkeiten (Mathematik in der VWL) nicht allzu sehr beunruhigen. Wichtig ist für ihn, daß er sich schon in diesem Studienabschnitt mit praxisbezogenen Inhalten befassen kann.

2.2.4 Identifikation mit dem Studienfach

Aus unterschiedlichen Gründen kommt es bei allen drei Studierenden nicht zu einer Identifikation mit ihrem Studienfach. Gemeinsam ist den drei Studierenden, daß ihre Fachwahlmotive diffus bzw. unreflektiert sind oder nicht tragfähig genug sind, so daß Zweifel an der Richtigkeit der Fachwahl und der Studienentscheidung eine Identifikation mit dem Studienfach beeinträchtigen oder verhindern.

Für **A.** hat das **Studienfach** allenfalls eine untergeordnete Bedeutung - und auch dies nur im Hinblick auf das spätere Hauptstudium -, wenn es darum geht, ob er sich im Studium wohlfühlt. Auf die Frage, was ihm im laufenden Semester am meisten Spaß gemacht habe, nennt er lediglich einmal, und zwar im dritten Semester, sein Studienfach:

"Weil ich neue Fächer (z.B. Makroökonomie, G. Sch.) hinzubekam und das zuvor Gelernte anwenden konnte. Es war nicht nur alles Theorie."

In keinem anderen Semester bezieht er sich in diesem Zusammenhang auf das Fachstudium. Auf eine entsprechende Frage antwortet er im zweiten Fachsemester, ihm hätten lediglich die Zusatzfächer wie Englisch Spaß gemacht, *"weil man da den Schein relativ leicht und ohne Druck erwerben konnte."* Im zweiten Fachsemester gibt es außer dem Englisch-Sprachkurs nichts, was ihm Freude macht; im dritten Fachsemester ist das Erfreulichste, daß er als Assistent des Reiseleiters eine Reisegruppe in den Skiurlaub begleiten konnte, während ihm das Studium in diesem Semester keinen Spaß bereitet hat. Im vierten Semester gibt es überhaupt nichts Positives: Es wurde völlig überschattet von den Folgen der nicht bestandenen Prüfungen (Scheine) des vorhergehenden Semesters.

Im Hinblick auf das Studium seines Hauptfaches werden insbesondere das zweite und dritte Semester von Problemen beherrscht. Dabei stehen seine Motivationsprobleme im Mittelpunkt, auf die er im Interview ausführlich eingeht (dazu unten mehr).

Bereits die Studieneingangsphase war also auch bei diesem Studierenden dadurch erschwert, daß sich seine Probleme in Mathematik sehr bald zeigten. Bereits im ersten Semester hatte er die Klausur in Mathematik nicht bestanden (in den Klausuren der drei anderen Fächer war er erfolgreich gewesen). Während ihm in diesem Semester lediglich ein Punkt fehlt, verschlechtern sich die Ergebnisse der Mathematik-Klausuren in den folgenden Semestern erheblich.

Aufgrund seiner Motivationsprobleme hat A. darüber hinaus von Studienbeginn an Probleme, mit der zur Verfügung stehenden Zeit richtig umzugehen: Weil er *"die Lernerei sehr gern aufschiebt"*, gerät er immer wieder unter Zeitdruck.

Schwache Identifikation mit seinem Studienfach, Schwierigkeiten, sich zum regelmäßigen Studieren zu motivieren, und der daraus folgende Zeitdruck tragen maßgeblich dazu bei, daß A. schon im zweiten Fachsemester - und dies wiederholt sich in allen weiteren Semestern - über die Möglichkeit eines Universitätswechsels nach Beendigung des Grundstudiums nachdenkt, weil er dann im Hauptstudium andere Schwerpunkte - vor allem denkt er dabei an Touristik - wählen könnte als in Regensburg.

Seine Überlegungen zu einem späteren Hochschulwechsel stehen in engem Zusammenhang mit weiteren Überlegungen zu möglichen Veränderungen. Bei allen seinen Erwägungen handelt es sich jedoch lediglich um "Ideen" und Wünsche, mit deren Realisierbarkeit er sich, abgesehen von der Überlegung, an eine Fachhochschule zu wechseln, allenfalls am Rande befaßt. Sie sind zwar allesamt Ausdruck seiner Verunsicherung im Studium, haben jedoch den Charakter von Illusionen, mit denen er sich von seiner problematischen Lage ablenkt und eine bessere Studien-Zukunft ausmalt, ohne sich auf eine der Möglichkeiten festzulegen und Veränderungen ernsthaft in die Wege zu leiten.

A. spricht vom zweiten Semester an nicht nur von der Möglichkeit eines Fachwechsels, sondern auch eines Hochschulwechsels und schließt sogar einen Auslandsaufenthalt nach Studienabschluß nicht aus. Dies alles bleibt jedoch im Unverbindlichen, und sogar der zunächst als ziemlich sicher bezeichnete Wechsel an eine andere Hochschule wird wieder zur bloßen Möglichkeit:

Im zweiten Fachsemester führt er aus, er möchte bereits nach dem Grundstudium *"auf jeden Fall"* wieder ins Ausland, *"wenn's geht, wieder nach England, oder USA oder Australien."* (Int. 2. Fachsem.) Dort möchte er bis zum Abschluß studieren. Andererseits: Sollte ein Hauptstudium im Ausland nicht möglich sein,

"dann könnte es durchaus sein (Herv. G. Sch.), daß ich die Uni wechsle, weil man dort andere Fachmöglichkeiten hätte." (Int. 2. Fachsem.).

Schon im dritten Semester verschiebt er den Auslandsaufenthalt jedoch vollends auf die Zeit nach dem Studium - er möchte *"irgendwann einmal"* für ein Jahr ins Ausland gehen - und macht dies davon abhängig, wieviel Zeit er noch benötigt, um sein Studium abzuschließen. Zugleich relativiert er das Vorhaben eines Auslandsaufenthalts so stark, daß es für ihn im Grunde nicht mehr im Bereich des Sinnvollen liegt. Er weist nämlich im dritten Fachsemester auf sein Alter hin: Er sei bereits 26 Jahre alt und habe den Wunsch, mit dem Studium *"endlich fertig zu werden"*. Konkret plant er zu diesem Zeitpunkt, im vierten Fachsemester den ersten und im fünften Fachsemester den zweiten Teil der Zwischenprüfung abzulegen. Was die Studiendauer anbelangt, geht er davon aus, bis zum Studienabschluß noch zehn Semester zu benötigen (Int. 3. Fachsem.) - ein

Semester später spricht er von noch acht Semestern (Int. 4. Fachsem.). Das bedeutet, er wäre bei Studienabschluß auf alle Fälle älter als 30 Jahre. Zugleich überlegt er im 4. Fachsemester, ob er nicht doch lieber ein anderes Fach, und zwar Englisch, studieren oder ob er nicht sogar auf eine Berufsakademie in Baden-Württemberg wechseln sollte.

Die einzige konkrete Entscheidung in diesem Zusammenhang trifft er im vierten Fachsemester: Nachdem er erfährt, daß er am Ende des vorangegangenen Semesters drei Scheine nicht geschafft hat, bewirbt er sich nach einem ausführlichen Gespräch bei der Allgemeinen Studienberatung an einer Fachhochschule. Er betont, er sei in dieser Entscheidung von Freunden bestärkt worden, sagt aber zugleich, er *"wollte eigentlich gar nicht"*, weil er davon überzeugt sei, *"daß sich alles wieder einrenkt"*, und außerdem hätte er sich *"eher einen Fachwechsel vorstellen können."* (Int. 4. Fachsem.)

Es ist denn auch seine Unentschiedenheit, die dazu führt, daß er an der Universität Regensburg bleibt. Bestärkt wird er allerdings dadurch, daß ihm an der Fachhochschule zwar seine Scheine anerkannt worden wären, er aber im ersten Semester hätte beginnen müssen, und

"wenn man dann acht bis neun Semester rechnet, dann wäre ich auch über 30 gewesen. In dem Alter möchte man schon wissen, wie es weitergeht." (Abschlußint.)

Beim Studenten hat sich also zwar bereits in der Studieneingangsphase fachliches Interesse entwickelt, es bezieht sich jedoch lediglich auf einen Teilbereich des Studienfaches (Touristik), der im Grundstudium noch nicht studiert werden kann und an der Universität Regensburg ohnehin nicht angeboten wird. Es handelt sich somit um Studienvorstellungen, die erst in geraumer Zeit und nur an einer anderen Hochschule zu verwirklichen sein würden und daher als Motivation für das Grundstudium und für die Überwindung der aktuellen Schwierigkeiten in dieser Studienphase nicht tragfähig genug sind. Im Gegenteil: Die Tragfähigkeit dieser Studienvorstellungen wird noch dadurch weiter vermindert, daß sie mit anderen Vorstellungen konkurrieren müssen, deren Anzahl und Intensität zudem mit zunehmender Semesterzahl steigen (Fachwechsel, Wechsel an eine Berufsakademie oder Fachhochschule, Auslandsstudium oder Auslandsaufenthalt nach Studienende), und daß der Student sich zwischen ihnen nicht endgültig entscheidet. Außerdem spielt mit zunehmender Studiendauer die Überlegung eine immer wichtigere Rolle, er müsse in seinem Alter endlich einen Abschluß seiner Ausbildung vor Augen haben.

Zu einer Identifikation mit dem Studienfach kommt es daher nicht. Aus diesem Grund kann das Studienfach keine positiven Auswirkungen auf Motivation und Arbeitsverhalten haben. Im Gegenteil trägt, wie im folgenden ausführlicher dargestellt wird, die fehlende Bindung an das Studienfach maßgeblich dazu bei, daß der Student von Studienbeginn an **Motivationsprobleme und Lern-**

schwierigkeiten hat, die er nicht bewältigen kann. Dies wiederum verhindert, daß sich eine Fachidentifikation entwickeln kann.

Wie **A.** hat auch **M.** ein problematisches Verhältnis zu ihrem Studienfach. Sie hat Betriebswirtschaftslehre nur gewählt, um die Möglichkeit zu haben, nach dem Grundstudium ohne großen Zeitverlust in die Wirtschaftspädagogik zu wechseln. Infolgedessen fühlt sie sich - wie aus dem Eingangsfragebogen zu Studienbeginn hervorgeht - mit dem Studienfach auch nur schwach verbunden. Wie nicht anders zu erwarten, wirkt sich beides auf die Identifikation der Studentin mit dem Studienfach negativ aus.

Zunächst einmal bedauert die Studentin während ihres gesamten Studiums bis zum Studienabbruch, daß sie ein Studium der Wirtschaftspädagogik nicht beginnen konnte. So betont sie in den Interviews, daß sie, wenn sie noch einmal entscheiden könnte, zwar wieder studieren würde, jedoch keinesfalls Betriebswirtschaftslehre, sondern Wirtschaftspädagogik.

Infolgedessen bezieht sich ihre Äußerung im zweiten und dritten Semester, diese Semester hätten ihr Spaß gemacht, auch nicht auf das Studium des Faches, das Studienangebot oder die Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen, sondern auf die Möglichkeiten, die ihr das Leben als Studentin bietet. Das Fachstudium hat ihr demgegenüber alles andere als Spaß gemacht. Denn bereits im Verlaufe des ersten Semesters und verstärkt in den folgenden Semestern hat sie große Probleme mit Mathematik, und darüberhinaus entwickelt sie zunehmende Kritik am Lehrangebot. Beides trägt nicht dazu bei, daß sich eine Identifikation mit dem Studienfach entwickelt und sie Spaß am Studieren hat.

Anders verhält es sich mit ihren Aktivitäten **außerhalb** des Studiums am Hochschulort und am Heimatort. Am **Hochschulort** steht der Freundeskreis im Mittelpunkt. Da für sie, wie sie wiederholt betont, Freundschaften sehr wichtig sind, bemüht sie sich von Studienbeginn an, möglichst viele Kommilitoninnen und Kommilitonen kennenzulernen und sich einen Freundeskreis zu schaffen. Bereits im zweiten Semester ist ihr das trotz Wohnungsproblemen und häufiger Abwesenheit von Regensburg auch gelungen, so daß sie feststellt, dieses Semester sei sehr viel *"familiärer"* gewesen als das erste Semester. Dieser Freundeskreis überschneidet sich teilweise mit Arbeitsgruppen, in denen sie mitarbeitet, insbesondere um sich auf die Mathematik Klausuren vorzubereiten.

Ihre Lebensweise als Studentin wird darüber hinaus maßgeblich geprägt durch ihre Aktivitäten am **Heimatort**, denen sie nach wie vor nachgeht. Da ihr Heimatort in ungefähr zwei Stunden erreichbar ist, fährt sie meistens nicht erst zum Wochenende nach Hause. Im dritten Semester verbringt sie sogar nur noch drei Tage in der Woche in Regensburg. Sie besucht nur wenige Lehrveranstaltungen und konzentriert sich in verschiedenen Arbeitsgruppen auf die Vorbereitung der Mathematik Klausuren. Die häufigen Heimfahrten haben für sie insbesondere deshalb einen hohen Stellenwert, weil sie am Heimatort ihre politischen Aktivitäten (in der Jugendorganisation einer politischen Partei) und die Aktivitäten in einer Jugendgruppe fortsetzen sowie den Kontakt zu ihrem Freundeskreis nicht abreißen lassen will.

Die Bedeutung dieser Schwerpunkte außerhalb des eigentlichen Studiums ist im Laufe der Semester durch studienbedingte und studienortbedingte Gründe noch verstärkt worden. In den ersten eineinhalb Semestern, solange die Studentin noch kein festes Zimmer hatte, war die schwierige Wohnsituation mit entscheidend. Größeren Einfluß hatten die bereits dargestellten Schwierigkeiten mit der Mathematik und die zunehmende Kritik am Studienfach und am Lehrangebot. Von Beginn des Studiums an kritisiert die Studentin an den Vorlesungen den "zu hohen Abstraktheitsgrad" und das zu schnelle Vorgehen der Dozenten und den zu geringen Praxisbezug der Lehrveranstaltungen.

Wie bei **A.** sind es auch bei **M.** die Defizite bei der Identifikation mit dem Studienfach, die zu einer wachsenden Frustration über das Studium und bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Studienverlauf zu Überlegungen über Alternativen zum Studium führen. Nachdem sie in der zweiten Hälfte des zweiten Semesters erfahren hat, daß sie die Mathematik Klausur wieder nicht bestanden hat, überlegt sie sich erstmals ernsthaft, ob sie das Studium nicht abbrechen soll. Im dritten Semester trägt sie sich mit dem Gedanken, an die Fachhochschule in München zu wechseln, weil sie meint, dort ihr Studium schneller abschließen zu können und sie darüber hinaus in der Nähe ihres Heimatortes wäre. Die Entscheidung zum Studienabbruch fällt schließlich im vierten Semester.

Seit sie über die Möglichkeit des Studienabbruchs oder anderer Alternativen zum Studium nachdenkt (Mitte des zweiten Semesters), schwankt sie zwischen wachsendem Desinteresse am Studium, dem Wunsch nach Abbruch des Studiums einerseits und andererseits dem Willen, das Studium zumindest bis zur Zwischenprüfung weiterzuführen. Sie betont mehrfach, daß sie die Studienzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg (Berufsoberschule) erworben habe und diesen nerven- und kräftezehrenden Weg nicht gegangen sei, um jetzt das Studium abzubrechen (Int. 2. und 3. Sem.).

Da alle Semester durch ihre Probleme mit der Mathematik und durch Versuche geprägt sind, sich in Arbeitsgruppen auf die kommenden Mathematik Klausuren vorzubereiten und sie außerdem ohnehin vergleichsweise wenig Zeit an der Universität und in Lehrveranstaltungen verbringt, entgehen ihr Lehrveranstaltungen, die sie vom Thema her eigentlich interessieren würden.

Auch in diesem Bereich unterscheidet sich **R.** von den beiden anderen Studierenden. Maßgeblich dafür sind seine Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Veränderung seiner zunächst positiven Einstellung zu seinem Studium. Sie führen zur Abnahme des fachlichen Interesses und der Studienmotivation.

Zu Beginn des Studiums ist **R.** davon überzeugt, sich für das Studienfach entschieden zu haben, an dem er wirklich interessiert ist, wobei seine Verbundenheit mit dem späteren Beruf ebenso stark ausgeprägt ist wie die Verbundenheit mit dem Studienfach. Bereits in der Studieneingangsphase stellt er daher fest, daß ihm im Studium vor allem die Bereiche

Spaß machen, bei denen er den größten Praxisbezug erkennt. In diesem Zusammenhang nennt er verständlicherweise insbesondere die Buchführung. Zugleich gefällt ihm jedoch an seinem Studium, daß der *"Zusammenhang zwischen den einzelnen Gebieten sichtbar wird."* (Int. 2. Sem.)

Dieser Aspekt spielt jedoch in den folgenden Semestern keine Rolle mehr, während sich der Wunsch nach Praxisbezug erheblich verstärkt und schließlich alleiniges Beurteilungskriterium für das Studienangebot wird. Beispielsweise hat dem Studenten das dritte Semester *"überhaupt keinen Spaß gemacht"*, denn er habe erstens mehr Zeit als früher für seine Tätigkeit in der Steuerkanzlei und weniger Zeit für das Studium aufgewendet und vor allem gemerkt, wie stark ihn steuerrechtliche Themen interessieren, während er auf mehrere andere Fächer, insbesondere auf VWL, verzichten könne. (Int. 3.Sem.) Das vierte Semester wird von ihm nur wegen eines *"guten Übungsleiters"* in BWL etwas positiver beurteilt. Im übrigen wird ihm in diesem Semester klar: *"Die Zeit vergeht zu schnell, so daß man den Stoff, den man lernen mußte, kaum schafft."* (Int. 4. Sem.)

Eine Folge ist, daß **R.** - wie die Tagebücher ausweisen - zunehmende Schwierigkeiten mit dem Studienfach hat: In allen Semestern machte ihm der fehlende Durchblick durch die Studieninhalte zu schaffen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Tatsache, daß **R.** ab dem zweiten Semester wachsende Probleme hat, sich zum Studium zu motivieren: Es falle ihm schwer, morgens rechtzeitig aufzustehen; das Wichtigste sei, sich zu überwinden, etwas für das Studium zu tun; und schließlich sagt er im vierten Semester:

"Das Problem besteht darin, in die vielfältigen Aktivitäten, langes Schlafen, Biergarten und andere Aktivitäten, die das Lernen verhindern, die Zeit zum Lernen tatsächlich einzubauen und sich zusammenzureißen." (Int. 4. Sem.)

Im gleichen Semester beschäftigt er sich zum ersten Mal mit dem Gedanken, die Universität Regensburg zu verlassen. Wenn die frei gewordene Professur im betrieblichen Rechnungswesen - in dem Gebiet, welchem sein besonderes Interesse gilt - nicht bald wieder besetzt werde, käme *"unter Umständen ein Wechsel in Frage"* (Int. 2. Sem.). Im dritten Semester wird deutlich, daß ihm das Studium zunehmend Mühe bereitet und nur noch wenig Spaß macht. Aber er ist noch unentschieden: Einerseits will er das Studium *"durchziehen, auch wenn es zur Zeit keinen Spaß macht"*, andererseits befaßt er sich intensiv mit einem Wechsel an eine Fachhochschule, weil *"ich dann nicht mehr so viele Sachen machen muß, die für meinen Beruf nicht relevant sind."* (Int. 5. Sem.). Er verwirft diese Idee aber immer wieder, weil er meint, an einer Fachhochschule müsse er genau so viel lernen wie an der Universität.

Unter diesen Voraussetzungen war eine bis zum Studienabschluß tragfähige Identifikation des Studenten mit dem Studienfach nicht möglich. Der vor allem durch die Erwerbstätigkeit verursachte Zeitdruck und die Enttäuschung darüber, daß die Studieninhalte seinen Vorstellungen vom Studium - Studium muß praxisbezogen, d.h. auf die Tätigkeiten des Steuerberaters ausgerichtet sein - nicht entsprachen, haben die Identifikation des Studen-

ten mit seinem Studienfach verhindert. Daher ist aus der Sicht des Studenten die Entscheidung, an die Fachhochschule zu wechseln,

"eigentlich nur eine Entscheidung für mich selber. Die Entscheidung ist, grob formuliert: Machst du Sachen, die dich nicht interessieren, nur weil du sie machen solltest, oder machst du die Sachen, die dich wirklich interessieren und machst die dafür gerne und gut?" (Abschl.Int.)

2.2.5 Studienverhalten und Studienverlauf

Bei allen drei Studierenden hat das problematische Verhältnis zum eigenen Studienfach negative Konsequenzen für den Studienalltag.

Bei **A.** wirken sich die Motivationsprobleme bereits bei Studienbeginn intensiv auf Tagesplanung und Organisation des Studienalltags aus. Zum Thema "Organisation des Studienalltags" sagt er bereits im ersten Interview, das mit ihm geführt wurde:

"Die Schwierigkeit ist halt, sich wirklich selbst zu motivieren." Daher ist sein Problem der *"Zeitmangel in dem Semester, weil man die Lernerei sehr gern aufchiebt, und dann wird's zu knapp."* (Int. 2. Fachsem.)

Er schafft es nicht, sich zu regelmäßiger Arbeit für das Studium durchzuringen. Beispielsweise bereitet er sich nur selten auf die Lehrveranstaltungen vor, an denen er teilnimmt, und zwar auch dann, wenn Vorlesungen der Fachliteratur folgen, mit deren Hilfe er sich abschnittsweise vorbereiten könnte: Er habe ja im folgenden Semester die Möglichkeit, die Lehrveranstaltung gezielt zur Prüfungsvorbereitung noch einmal zu besuchen - *"ich mach' vieles doppelt."* (Int. 3. Sem.) Außerdem besucht er bereits im ersten Semester die Lehrveranstaltungen nicht regelmäßig: Wie aus dem Studententagebuch hervorgeht, wendet er schon im ersten Semester einige Zeit auf, um Mitschriften von Kommilitonen aus Vorlesungen zu kopieren, an denen er nicht teilgenommen hat.

Im übrigen ist er beim Lernen leicht ablenkbar. Dem versucht er dadurch entgegenzuwirken, daß er möglichst viel in der Bibliothek und nicht zu Hause arbeitet. Im übrigen *"liegt es mir mehr, wenn Prüfungsdruck da ist"*, und vor allem hat er generell *"Schwierigkeiten, sich auf das Wesentliche im Studium zu konzentrieren"* (Abschlußint.) - daher seine Überlegung, an eine Fachhochschule oder eine Berufsakademie mit ihrem stark strukturierten Studium zu wechseln.

Die Folge dieser Lern- und Motivationsprobleme ist, daß er häufig das Gefühl hat, zu wenig Zeit zu haben. Infolgedessen gelingt es ihm nicht, die Organisation seines Studiums in den Griff zu bekommen und mit der Zeit planvoll umzugehen. Im zweiten Fachsemester beklagt er, das Sommersemester sei sehr kurz, und man habe deshalb

"kaum Zeit, richtig zu planen. Wenn man da ein bißl falsch plant, vielleicht ein zwei Wochen zu spät anfängt zu arbeiten, dann artet es mehr in einen Streß aus, und so sollte es eigentlich nicht sein. Und die nächsten Semester macht man es sicherlich ein bißl anders." (Int. 2. Fachsem.)

Seine Schwierigkeiten, sich zum Lernen zu motivieren und die daraus folgenden Probleme im Umgang mit der Zeit haben über die aktuellen täglichen Schwierigkeiten hinaus Rückwirkungen auf die langfristige Studienmotivation. Da er nicht in der Lage ist einzuschätzen, ob ihn seine Art zu lernen im Studium voranbringt, hat er auch keine Erfolgserlebnisse, die ihn ermutigen könnten:

"Ob man gelernt hat in diesen ersten Semestern, sich ein realistisches Tagespensum vorzunehmen und man dann abends nicht enttäuscht ist, daß man wieder nicht alles geschafft hat, kann man erst nach Bestehen oder Nichtbestehen des Vordiploms entscheiden, ob das genug war, würde ich sagen." (Int. 2. Fachsem.)

Daher sei er für die Einschätzung seines Lernerfolgs auf Rückmeldungen von den Übungsleitern angewiesen. Gerade die bekomme er jedoch meistens nicht, *"weil die anscheinend möglichst viele durchfallen lassen wollen."* (Int. 2. Fachsem.)

Auch bei **M.** spielen Motivationsprobleme eine Rolle. Sie sind jedoch weniger stark als bei **A.** mit der unzureichenden Identifikation mit dem Studienfach verknüpft, sondern stehen in engen Zusammenhang einerseits mit **M.**'s Schwierigkeiten in Mathematik und andererseits mit ihrer starken Bindung an ihren Heimatort.

Während bei **M.** im ersten Semester Wohnungsprobleme und fehlender Durchblick durch die Studieninhalte als Probleme im Mittelpunkt stehen und zunehmende Kontakte zu Mitstudierenden ausdrücklich als besonderes Erfolgserlebnis in der Tagebuchwoche bezeichnet werden (*"ich war viel mit Leuten zusammen, die mir persönlich etwas bringen und mit denen der Kontakt Spaß macht."*), erwähnt die Studentin im Tagebuch des dritten Semesters ausdrücklich als Besonderheit der Tagebuchwoche: *"Ich hatte zu wenig Motivation etwas zu lernen."* Dies setzt sich im vierten Semester bis zur Entscheidung zum Studienabbruch fort, z.B.: *"Ich frag' mich langsam nach der Sinnigkeit des Studiums."* (Int. 4. Sem.) Parallel zur Abnahme der Motivation nimmt auch der Umfang des Lehrveranstaltungsbesuchs ab (von 15 Wochenstunden im ersten Semester auf 6 Wochenstunden im vierten Semester). Zugleich steigt der Anteil der Lehrveranstaltungen in Mathematik an den von ihr besuchten Lehrveranstaltungen erheblich an und beträgt im dritten Semester etwa die Hälfte der besuchten Lehrveranstaltungen. Auch das Eigenstudium ist eindeutig von der Mathematik beherrscht. So wendet die Studentin in der Tagebuchwoche im vierten Semester von 16 Stunden Eigenstudium zehn Stunden für Mathematik auf. In diesem Semester besucht sie überhaupt nur noch drei Lehrveranstaltungen und verbringt in der Tagebuchwoche, wie schon im dritten Semester, auch im vierten Semester nur drei Tage an der Universität.

Die notwendige Konzentration auf die Mathematik führt also dazu, daß die Studentin in den anderen Teilbereichen ihres Studienfaches lediglich ein "Minimalprogramm" studieren kann. Zugleich konzentrieren sich ihre Aktivitäten auf das Studentenwohnheim in Regensburg und auf ihren Heimatort. So verbringt sie in der Tagebuchwoche des dritten Semesters knapp sechs Stunden und in der Tagebuchwoche im vierten Semester bereits 12 Stunden mit Kommilitoninnen und Kommilitonen außerhalb der Universität (überwiegend im Studentenwohnheim). Zugleich hält sie sich in diesen beiden Wochen vier bzw.

fünf Tage am Heimatort auf. Während der Heimataufenthalte arbeitet sie kaum für ihr Studium, allenfalls *"lernt sie Mathematik"* (im Durchschnitt knapp zwei Stunden täglich), ist aber zur Studienfinanzierung in unterschiedlichem Umfang erwerbstätig (vor allem Nachhilfeunterricht): beispielsweise im dritten Semester sieben Stunden wöchentlich, im vierten Semester allerdings nur noch drei Stunden.

Im Gegensatz dazu hat **R.** keine finanziellen Probleme. Zuwendungen der Eltern und seine Erwerbstätigkeit am Heimatort bringen ihm so viel ein, daß er finanziell gesichert ist. Dies geht allerdings auf Kosten seines Engagements für das Studium. Der Zeitdruck, unter dem **R.** im Studium steht, wirkt sich bereits vom zweiten Semester an aus: In der Tagebuchwoche liegt der Zeitaufwand in diesem Semester bei 29 Stunden und damit um 4 Stunden unter dem Durchschnitt der Mitstudierenden seines Faches;¹ im vierten Semester sinkt sein Studieneinsatz auf 16 Wochenstunden (darunter nur noch fünf Stunden für den Besuch von Lehrveranstaltungen); im fünften Semester besucht er in der Tagebuchwoche gar keine Lehrveranstaltungen mehr, wendet aber rd. 20 Stunden für das Eigenstudium auf.

R. wird erst im vierten Semester klar, daß er schon seit dem ersten Semester für das Studium zu wenig arbeitet:

"Eigentlich habe ich schon seit dem ersten Semester das Problem, daß ich nicht zum Lernen komme, wenn ich am Freitag oder sogar schon am Donnerstag nach Hause fahre." (Int. 4. Sem.)

Er benötigt die Zeit vor allem für die Betreuung seiner Mandanten in der Steuerkanzlei, aber auch um sich mit seinem großen Bekannten- und Freundeskreis zu treffen. Daher hat er sich entschieden, für das Studium nur noch an den Tagen zu lernen, an denen er sich in Regensburg aufhält, und am Heimatort seinen beruflichen und privaten Interessen nachzugehen. Das hat schließlich dazu geführt, daß seine Eltern ihn schon wiederholt gefragt haben: *"Ja, wann lernst du denn jetzt eigentlich mal 'was?'" (Int. 4. Sem.)*

Auch unter der Woche läßt die Studienintensität nach. Wie aus den Studientagebüchern hervorgeht, hat **R.** im ersten Semester noch annähernd jede Lehrveranstaltung vor- und nachbereitet und dafür knapp zehn Stunden aufgewendet. Im zweiten Semester konzentriert er sich auf die Nachbereitung (bereits mit geringerem Zeitaufwand), und im vierten Semester wendet er nur noch viereinhalb Stunden pro Woche für Vor- und Nachbereitung auf.

Außerdem nimmt auch die Zeit, die er für das Studium insgesamt aufwendet, von 29 Wochenstunden im ersten auf 16 Wochenstunden im vierten Semester ab, während der Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit von wöchentlich sechs Stunden im ersten Semester erheblich auf eineinhalb Tage während der Woche (*"geschäftlich unterwegs"*) und weitere 13 Stunden am Wochenende in der Tagebuchwoche des fünften Semesters zunimmt. Infolgedessen hat er in der zweiten Hälfte des fünften Semesters noch keine

¹ Vgl. Schindler/Schüller 1993, S. 33.

Prüfung für das Vordiplom abgelegt, möchte aber am Ende des Semesters die geforderten vier Prüfungen absolvieren.

Die Tatsache, daß das Studium in erheblichem Maße durch die Erwerbstätigkeit bestimmt wird, schlägt sich auch darin nieder, daß **R.** auf die Frage nach Erfolgserlebnissen während der Tagebuchwoche ausschließlich auf sie hinweist, in den folgenden Semestern ausdrücklich vermerkt, "*im Studium*" habe er keine Erfolgserlebnisse gehabt und schließlich im Tagebuch des fünften Semesters die Prioritäten deutlich zum Ausdruck bringt: "*Bestätigungen im Beruf (ist aber nicht besonders ungewöhnlich); habe lieber gearbeitet als gelernt.*"

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Bestimmend für das Studienverhalten von **A.** ist ein Komplex von schwach ausgebildetem Fachinteresse, damit zusammenhängenden Motivationsproblemen, fehlender Arbeitshaltung und großer Ablenkbarkeit. Die Folgen sind, daß ihm das Studium in seinem Studienfach keinen Spaß macht, er Mißerfolge im Studium hat und ihm nur noch Aktivitäten außerhalb der Universität Freude bereiten. Dadurch gerät der Student schließlich in eine Lage, in welcher ihm der Studienabbruch als der einzige Ausweg erscheint.

Die Studienaktivitäten von **M.** werden dagegen mit zunehmender Studiendauer von der Mathematik beherrscht. Zugleich reduziert sich die für das Studium insgesamt zur Verfügung stehende Zeit durch die Ausdehnung von Heimataufenthalten und die Zunahme der dortigen Aktivitäten (Freundeskreis, gesellschaftliches Engagement, Erwerbstätigkeit) erheblich.

R.'s Interesse am Studium konzentriert sich auf die Erlangung des Abschlusses, den er für die Verwirklichung seiner beruflichen Ziele benötigt, und auf die praxisrelevanten Inhalte des Lehrangebots. Das Studium konkurriert mit der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Der Student entwickelt sich im Laufe des Studiums immer mehr zum Teilzeitstudenten. Zu Studienbeginn trennt er zwar Studium und Erwerbstätigkeit noch voneinander, in der folgenden Zeit nimmt die Erwerbstätigkeit jedoch einen immer größeren Anteil der für das Studium vorgesehenen Zeit unter der Woche in Anspruch, so daß er er mit seinen Studienleistungen in Rückstand gerät und im fünften Semester das Vordiplom noch nicht abgelegt hat.

2.2.6 Studienerfahrungen und Integration in die Universität.

Bei den drei Studierenden kann allenfalls von einer "Teil-Integration" in die Universität gesprochen werden. Kontakte bestanden lediglich zu einigen Mitstudierenden, nur einer der Studienabbrecher (**A.**) war in der Fachschaft aktiv

und hat die Sportangebote (in einigen Semestern regelmäßig) wahrgenommen. Zu Lehrpersonen gab es keine Kontakte außerhalb der Lehrveranstaltungen. Bei den anderen beiden "späten" Abbrechern konzentrierten sich die sozialen Kontakte auf Bereiche außerhalb der Universität: das Studentenwohnheim (M.) und den Heimatort (M. und R.). Kulturelle Veranstaltungen in der Universität wurden nur selten besucht.

Vergleichsweise am weitesten, jedenfalls im Hinblick auf die Kontakthäufigkeit, gehen die Aktivitäten von A. Da die Kommilitonen und Kommilitoninnen, mit denen A. sein BWL-Studium vor seiner Krankheit zunächst begonnen hatte, zwei Semester weiter sind als er, sucht er nach dem Wiederbeginn seines Studiums schnell Kontakt zu Mitstudierenden. Er verbringt in der Regel den ganzen Tag in der Universität, da er keine Zeit für das Hin- und Herfahren verlieren will und sich zu Hause zu sehr vom Lernen abgelenkt fühlt. Bereits seit dem ersten Fachsemester arbeitet er in der "Fachschafts-Initiative Unabhängiger Studenten" mit. Dabei beschränken sich seine Aktivitäten nicht auf die Teilnahme an den Treffen der Initiative, sondern er ist beispielsweise aktiv an der Erstellung von "Erstsemester-Infos" beteiligt. Dieses Engagement macht ihm so viel Spaß, daß es in einer der Tagesbewertungen im Studientagebuch des zweiten Fachsemesters zu den "*Höhepunkten*" des Tages zählt. Für die Fachschaftsarbeit wendet er nicht unerhebliche Zeit auf, beispielsweise in der Woche des zweiten Fachsemesters, in der das Tagebuch geführt wurde, neun Stunden.

Auch sonst versucht er, Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen zu kúpfen. Zum einen spielt er in den Sommersemestern im Rahmen des "Uni-Sports" Fußball. Außerdem entschließt er sich im ersten Fachsemester, in ein Studentenwohnheim in Regensburg zu ziehen. Dabei spielt nicht nur die Erwartung, dadurch Kontakt zu Mitstudierenden zu finden, sondern auch der Wunsch eine Rolle, sich vom Elternhaus zu lösen. Wie er allerdings feststellen muß, handelt es sich um ein Wohnheim, in dem fast ausschließlich Fachhochschul-Studierende mit "*einem ganz anderen Lebensrhythmus als ich*" wohnen. Deshalb zieht er zum Ende des Semesters wieder ins Elternhaus - ein Entschluß, der ihm nicht leichtfällt.

Im dritten Fachsemester entschließt er sich erneut, aus dem Elternhaus auszuziehen: "*Im nächsten Jahr*" will er sich in Regensburg eine eigene Wohnung suchen, "*um auch mal ganz auf mich selbst gestellt zu sein.*" (Int. 3. Fachsem.), ein Vorhaben, das er während des Interviews im vierten Fachsemester erneut anspricht.

Für diesen Entschluß, den er allerdings vor dem Studienabbruch nicht mehr umsetzt, ist sein problematisches Verhältnis zum Vater die wichtigste Ursache. In den Interviews vor Studienabbruch werden vom Studenten Probleme mit den Eltern nicht genannt. Es fällt lediglich auf, daß er - wie bereits berichtet - im zweiten Fachsemester erwähnt, er lerne für das Studium fast ausschließlich in der Unversität, weil er zu Hause zu sehr abgelenkt werde. Lediglich im vierten Fachsemester, als er kaum noch Lehrveranstaltungen besucht, lernt er "*viel allein zu Hause auf die Scheine*", um sich auf seine Klausuren vorzubereiten. Im Abschluß-Interview lobt er zwar das gute Verhältnis zu den Eltern, fügt aber hinzu, dabei habe er "*davon profitiert*", daß sein Vater meistens nicht zu Hause

gewesen sei - er hält sich unter der Woche, zum Teil auch während der Wochenenden, beruflich auswärts auf -, denn *"er hätte mir sonst immer alles vorgeschrieben."* Nach der Pensionierung des Vaters im Laufe des Jahres hätte er sich deshalb *"auf alle Fälle in Regensburg eine eigene Wohnung gesucht"*, wenn er sein Studium fortgesetzt hätte.

Eine weitere Ursache sowohl für das Bemühen, aus dem Elternhaus auszuziehen, als auch für die Konzentration seiner Kontakte auf Mitstudierende ist die Tatsache, daß er in seinem Heimatort keinen Freundeskreis mehr hat.

Der Wunsch, sich vom Elternhaus zu lösen, hat offensichtlich die Bemühungen des Studenten, in der Universität Fuß zu fassen, sehr gefördert. Allerdings sind keine Auswirkungen auf den Umgang mit seinen Studienproblemen festzustellen. In keinem Semester berichtet er, daß er sich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen über Studienfragen beraten oder sie um Hilfestellung gebeten hätte. Darüber hinaus sagt er im Abschlußinterview, er habe in seinem Semester überhaupt keinen Freund gehabt - Freunde hat er durch den Uni-Sport kennengelernt -, so daß er niemand habe fragen können, wenn er in einer Vorlesung mal etwas nicht verstanden habe:

"Wenn man einen nicht kennt, fragt man auch nicht so intensiv. Man weiß ja nicht, ob dem das paßt. Wer weiß, wie das gelaufen wäre, wenn ich jemand gekannt hätte. Obwohl: Mißerfolg liegt ja immer an einem selber."

Zu den Gründen dieser Zurückhaltung, sich bei Mitstudierenden Rat zu holen, gibt es keine klare Antwort. Die Folgen seiner Krankheit dürften hier an erster Stelle stehen. Andererseits hat er die Studienberatung im dritten und im vierten Semester aufgesucht, zunächst um sich über Studienmöglichkeiten mit dem Schwerpunkt Touristik zu informieren. Im vierten Semester wurde ihm von den Studienberatern der Vorschlag gemacht, sich an einer Fachhochschule zu bewerben; diesen Rat hat er - wie bereits erwähnt - zwar befolgt, allerdings ohne innere Überzeugung, und einen Hochschulwechsel hat er dann doch nicht vorgenommen.

Hinzu kommt, daß das Studium für ihn, insgesamt gesehen, keinen hohen Stellenwert hat. Er ist nur in Zeiten hoch, in denen der durch Prüfungsvorbereitungen hervorgerufene Zeitdruck groß ist. Beispielsweise gewinnt das Studium im dritten Semester erst ab Januar an Wichtigkeit, während *"vor Weihnachten die Priorität noch beim Skifahren lag."* Ganz im Einklang mit der speziellen Art seiner Motivation, nur unter Druck für das Studium zu arbeiten, konzentriert er sich erst auf das Studium, als er sich auf die Klausuren vorbereiten muß. Das Wichtigste in diesem Semester ist denn auch ohne Bezug zu den Studienaktivitäten: seine Tätigkeit als Reisebegleiter. Auch im vierten Semester, in dem das Studium für ihn durchgängig einen hohen Stellenwert hat, ist der Klausurendruck der Grund seiner Studienaktivitäten: Die Vorbereitung auf die Wiederholung der im letzten Semester nicht erfolgreich geschriebenen Klausuren bestimmt die Aktivitäten während des ganzen Semesters. Das Wichtigste ist für ihn in diesem Semester, daß er feststellt, in der Lage zu sein, *"auf etwas gezielt hinzuarbeiten und eine Leistung zu erbringen."*

Es kann festgehalten werden, daß der Student nach den beiden Semestern, in denen er aus Krankheitsgründen beurlaubt war, zwar schnell intensive Kontakte zu seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen findet und sich mit relativ hohem Zeitaufwand in studentischen Angelegenheiten engagiert, daß sich daraus jedoch keine positiven Auswirkungen auf sein Studium ergeben. Für die Intensität der Kontakte ist entscheidend, daß sein Engagement aus drei Quellen gespeist wird: Er braucht enge Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen, er will sich vom Elternhaus, insbesondere vom Vater, lösen und er hat keine freundschaftlichen Beziehungen zu seinem Heimatort mehr.

Daß ihm die Universität "fremd" geblieben wäre, kann man also nicht sagen, und es gibt auch keine Anhaltspunkte dafür, daß die "Anonymität" in der Universität den Studienabbruch mit herbeigeführt hat. Seine Kontakte in der Universität haben jedoch keinen Bezug zu seinem Studienalltag. Sein Hinweis auf fehlende Freunde im gleichen Semester und seine Scheu, Mitstudierende anzusprechen, lassen vielmehr die Vermutung zu, daß seine Aktivitäten eher zu einer "Oberflächenintegration" in die Universität geführt haben. Die Aktivitäten erfassen das Fachstudium als einen der zentralen Bereiche studentischer Aktivitäten nicht, so daß sich daraus keine Hilfestellungen für die Bewältigung seiner Studienprobleme entwickeln können.

Außerdem entsprechen der Stellenwert, den das Studium für den Studenten nach eigener Aussage hat, und sein Einsatz im Studium einander in der Regel nicht. Das Studium hat nach Aussage des Studenten zwar in jedem Semester einen hohen Stellenwert. In der Studienrealität bezieht sich das jedoch erstens in der Regel nicht auf das gesamte Semester, sondern lediglich auf kurze Zeiträume vor den Klausuren, und zweitens nicht auf das Studienfach. Der Stellenwert des Studiums ist für den Studenten nicht von den Studieninhalten abhängig, sondern davon, ob er es schafft, seine Motivationsprobleme - wenigstens für kurze Zeit - zu überwinden und sich zum Lernen zu motivieren. D.h. ob das Studium einen hohen Stellenwert hat, ist ausschließlich davon abhängig, inwieweit es dem Studenten gelingt, sich zum Studieren aufzuraffen.

Da sein fachliches Interesse nur schwach ausgeprägt ist, eine Integration in die Universität zwar durch Fachschaftsarbeit und sportliche Aktivitäten stattgefunden hat, jedoch mit seinem Studienfach in keinem Zusammenhang steht, und er zwischen extracurricularen Aktivitäten und Fachstudium keinen Bezug herstellt, bereiten die zunehmenden Motivations- und Konzentrationsprobleme das Feld, auf dem die Mißerfolge in Mathematik als Auslöser ausreichen, das Studium abzubrechen, obwohl er die Möglichkeit gehabt hätte, die Klausur noch zweimal zu wiederholen.

Anders bei **M.** Für sie wird eine Integration in die Universität zunächst dadurch erschwert, daß sie über einen langen Zeitraum hinweg täglich zwischen Heimat- und Hochschulort pendelt und sich zeitweise nur drei oder vier Tage in der Woche an der Universität aufhält. Dennoch gelingt es ihr bereits im Laufe der ersten Wochen des ersten Semesters, enge Kontakte zu Mitstudierenden herzustellen. In der Mitte des ersten Semesters vermerkt sie im Tagebuch, sie sei in der Tagebuchwoche häufig mit *"Leuten zusammen gewesen, die mir persönlich etwas bringen und mit denen der Kontakt Spaß macht."* Wie sie im Interview des ersten Semesters betont, benötigt sie solche Kontakte, weil sie sich besser zum Lernen motivieren kann, wenn *"da eine Gruppe ist, der ich mich zugehörig fühle und die eine indirekte Kontrolle ausübt."* (Int. 1. Sem.).

Diese Kontakte verstärken sich zwar im zweiten Semester noch, werden im weiteren Studienverlauf jedoch mehr und mehr auf Treffen mit Mitstudierenden - meistens im Studentenwohnheim - eingeengt, bei denen die Schwierigkeiten in Mathematik bearbeitet werden. In den folgenden zwei Semestern konzentriert sie sich zunehmend auf diese Art der Vorbereitung der Mathematik-Klausuren. Sie reduziert deswegen den Lehrveranstaltungsbesuch und stellt auch ihr Vorhaben immer wieder zurück, sich hochschulpolitisch zu betätigen (Fachschaft oder AIESEC).

Die Kontakte zu Mitstudierenden kreisen bereits im ersten Semester fast ausschließlich um die Bewältigung der Mathematik-Schwierigkeiten und verhindern dadurch **M.**'s Integration in die Universität eher als daß sie sie fördern, da die Studentin Kontakte zu anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen nicht knüpft. Außerdem nehmen die Anzahl der Heimfahrten und die Intensität der Aktivitäten am Heimatort nur unwesentlich ab, so daß von einer Integration in die Universität keine Rede sein kann: Studium und Kontakte in der Universität reduzieren sich mehr und mehr auf die Versuche, die Mathematik-Probleme in den Griff zu bekommen.

Über die Kontakte von **R.** zu Mitstudierenden gibt es nur wenig zu berichten, da sie sich bis zum vierten Semester auf eine kleine Gruppe von Mitstudierenden und Freunden konzentrieren, mit denen er sich einmal wöchentlich zum Sport auf dem Universitätsgelände trifft. Hochschulpolitisches Engagement lehnt er ab, da er ungern streite und deshalb politischen Diskussionen aus dem Weg gehe.

In keinem Semester arbeitet er gemeinsam mit Mitstudierenden für das Studium, die *"Übungsaufgaben werden immer allein gelöst"* (Int. 3.Sem.). Wenn er sich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen trifft, handelt es sich ausschließlich um die oben genannte Gruppe. Sie reden dann vor allem über Privates und weniger über fachliche Probleme. **R.** ist noch stärker als **M.** auf seine Aktivitäten am Heimatort (Erwerbstätigkeit und Freundeskreis) hin orientiert, und wie sie vermißt er engere Kontakte in der Universität nicht.

Von keinem der drei Studierenden kann gesagt werden, er sei "voll" in die Universität integriert gewesen. Wenn von Integration gesprochen werden kann,

handelt es sich eher um eine "Teil-Integration": Je nach individueller Situation und individuellen Bedürfnissen schließen sich die Studierenden einer Gruppe an oder beteiligen sich an einer Aktivität. Dadurch erfahren sie zwar Unterstützung und Hilfestellung bei aktuellen Problemen (A. ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme), ohne daß damit jedoch eine Integration in die Universität stattfindet: Aktivitäten, die für die Integration in die Universität zentral sind, finden nicht statt, z.B. berichtet keiner der drei Studierenden von Kontakten zu Lehrpersonen außerhalb der Lehrveranstaltungen oder vom Besuch der zahlreichen kulturellen Angebote in den Räumen der Universität. Es gibt Einzelaktivitäten, jedoch keine Integration in die Universität. Eine Ausnahme ist auch in diesem Fall A. mit Aktivitäten in der Fachschaft und der Inanspruchnahme von Sportangeboten dar.

Infolgedessen - und dies ist ein weiteres gemeinsames Merkmal der drei Studierenden in diesem Punkt - haben ihre Aktivitäten im Hinblick auf die Integration in die Universität nur in einem begrenzten Bereich positive Auswirkungen: bei A. ausschließlich auf die sozialen Kontakte (dagegen nicht auf die Studienaktivitäten), bei M. und R. ausschließlich auf die Vorbereitung auf Klausuren (dagegen nicht auf die übrigen Studienaktivitäten und auf soziale Kontakte).

Daher muß für die "späten" Studienabbrecher die große Bedeutung, welche in einschlägigen Untersuchungen der Integration der Studierenden in die Hochschule zugemessen wird (vgl. oben Abschn. 1.3), erheblich relativiert werden. Insbesondere kann der große Stellenwert der Integration für die Entscheidung zum Studienabbruch in diesen Fällen nicht bestätigt werden. Für die drei hier analysierten "späten" Studienabbrecher kann davon ausgegangen werden, daß die fehlende Integration in die Universität keinen entscheidenden Einfluß auf den Studienabbruch gehabt hat.

2.2.7 Zusammenfassende Kommentierung der Situation der "späten" Studienabbrecher

1. Ein direkter Einfluß einer Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit vor Beginn des Studiums auf die Entscheidung zum Studienabbruch konnte in den hier diskutierten Fällen nicht nachgewiesen werden. Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit vor dem Studium müssen im Zusammenhang mit der gesamten Bildungsbiographie gesehen werden und haben in diesem Zusammenhang durchaus ihre Bedeutung für die Studienabbruchentscheidung. In diesem Zusammenhang sind insbesondere zwei Aspekte zu nennen:

Zum einen die Tatsache, daß die Praxiserfahrung den Maßstab für die Beurteilung des Studiums liefert. Dabei steht im Mittelpunkt das Kriterium, inwieweit das im Studium Gelernte "in der Praxis anwendbar ist". Dies ist

am deutlichsten ausgeprägt bei **M.** und **R.**. Der tatsächliche oder vermeintliche "Mangel an Praxisbezug" des Lehrangebots ist jedoch, für sich genommen, nicht die Ursache des Studienabbruchs, sondern wird erst dann relevant, wenn das Studium bereits ein krisenhaftes Stadium erreicht hat und Studienabbruch oder Hochschulwechsel schon erwogen werden - in solchen Fällen wirkt er als verstärkender Faktor.

Zum anderen haben Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit vor Studienbeginn Auswirkungen auf den Studienabbruch, und zwar sowohl auf den Zeitpunkt des Studienabbruchs als auch auf die gewählte Alternative zum Universitäts-Studium. Die Studienabbrecher, die nach Verlassen der Universität eine Berufsausbildung oder Erwerbstätigkeit aufnehmen, brechen das Studium erst ab, nachdem sie eine Stellen- bzw. Ausbildungszusage erhalten haben; am deutlichsten wird dies bei **A.**. Der Arbeitsmarkt hat allerdings keine "Sogwirkung" in dem Sinne ausgeübt, daß durch ihn der Studienabbruch herbeigeführt worden wäre. Vielmehr hat erst der Wunsch zum Studienabbruch bei den Studierenden zu Bemühungen um Alternativen geführt. Dabei lehnt sich die gewählte Alternative in der Regel an die Berufs- bzw. Ausbildungsbereiche aus der Zeit vor Studienbeginn an oder ist mit ihnen sogar identisch: z.B. kehrt **M.** wieder in den Verwaltungsdienst zurück und wechselt **R.** an eine Fachhochschule, um dort den Studienabschluß zu machen, der es ihm ermöglicht, seine beruflichen Ziele zu erreichen, die er seit Beendigung der Berufsausbildung vor Studienbeginn hat.

2. Gemeinsames Merkmal der "späten" Studienabbrecher ist das schwach ausgeprägte Fachinteresse. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Studienfachwahl kaum reflektiert vorgenommen worden war. Daher treten bereits in der Studieneingangsphase andere Studienziele in den Vordergrund: auf alle Fälle die Zwischenprüfung erfolgreich bestehen, um in ein anderes Studienfach wechseln zu können; einen Abschluß machen, um sich Berufsperspektiven zu erschließen; das nun einmal begonnene Studium erfolgreich abschließen, weil man schon relativ alt ist.
3. Leistungsdefizite und daraus folgende Studienschwierigkeiten tragen maßgeblich zum Studienabbruch bei. "Ich hätte hier gerne weiterstudiert - wenn Mathe mich nicht aus der Bahn geworfen hätte." Diese Äußerung faßt die Auffassungen der Gruppe der "späten" Studienabbrecher adäquat zusammen und ist aus zwei Gründen exemplarisch.

Zum einen hatten annähernd alle Studierenden der BWL, die ihr Studium abgebrochen haben, Probleme mit der Mathematik. Sie sind nur zum Teil auf mangelhafte fachliche Grundlagen, vor allem aber auf die Erfahrungen

in den einschlägigen Lehrveranstaltungen zurückzuführen: Die Mißerfolge in diesem Fach waren in der Mehrzahl der Fälle der **Auslöser** für den Studienabbruch.

Zum anderen ist bei aller Erleichterung über die Beendigung eines Studiums das Bedauern über den Studienabbruch deutlich spürbar: Auch wenn das Studienfach nicht aus wohlüberlegten Gründen gewählt wurde, hatte sich schließlich doch eine gewisse "Nähe" zum Studienfach entwickelt, weil sich im Laufe der Zeit das Interesse an einigen Themen oder Schwerpunkten des Faches verstärkt hatte. Außerdem hatten Studium und "Studentsein" Spaß gemacht, und man hätte das Studium gerne erfolgreich abgeschlossen.

4. Unklare Studienmotivation und unsichere bzw. kaum reflektierte Studienfachwahl führen bereits in der Studieneingangsphase dadurch zu Studienschwierigkeiten, daß sie die Bereitschaft zu regelmäßigem Eigenstudium und zum Besuch der Lehrveranstaltungen hemmen. Vor allem bei **M.** entstehen dadurch sehr schnell fachliche Lücken, die sie nicht mehr aufholen kann. Bei **A.** entwickelt sich zwar in den ersten beiden Semestern fachliches Interesse, dieses bezieht sich jedoch ausschließlich auf einen Teilbereich des Studienfaches, der im Grundstudium noch nicht studiert werden kann.
5. Dies wirkt sich mit zunehmender Studiendauer immer negativer auf den Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit aus. Obwohl es bei der zeitlichen Organisation des Tagesablaufs und der Koordination der Aktivitäten in der Regel keine Schwierigkeiten gibt, geraten die Studierenden immer wieder unter Zeitdruck, der meistens darin zum Ausdruck kommt, daß sie an vielen Tagen für ihr Studium weniger "geschafft" haben als sie sich vorgenommen hatten. Der Grund hierfür liegt darin, daß - wie insb. bei **A.** und **M.** deutlich wird - sie für diese Tage aufgrund des problematischen Verhältnisses zu ihrem Studienfach und der daraus folgenden geringen Studienmotivation keine Priorität auf die Studienaktivitäten legen.
6. Wie schon bei den "frühen" Studienabbrechern, muß auch bei den "späten" Studienabbrechern die große Bedeutung, welche in einschlägigen Untersuchungen der Integration der Studierenden in die Universität zugemessen wird (vgl. Abschn. 1.3) erheblich relativiert werden. Insbesondere ist der Stellenwert der Integration für die Entscheidung zum Studienabbruch in Frage zu stellen. Für die drei hier analysierten "späten" Studienabbrecher kann davon ausgegangen werden, daß die fehlende Integration in die Universität keinen Einfluß auf den Studienabbruch gehabt hat.

Zur Verdeutlichung sei abschließend der Fall des Studenten A. als exemplarisches Beispiel für die "späten" Studienabbrecher zusammenfassend kommentiert.

"Ich war eigentlich gar nicht Student" - diese Aussage trifft für A. zu, obwohl er sein Studium erst im fünften Semester abbricht und insofern, was den Zeitpunkt des Studienabbruchs betrifft, nicht zu den "frühen Abbrechern" zählt. Nichtsdestoweniger treffen auf ihn die meisten Merkmale "früher Studienabbrecher" zu: geringe Informiertheit über das Studienfach, unsichere Studienfachwahl, geringe Studienmotivation und nur partielle Integration in die Universität. Die Auswirkungen dieser Merkmale werden darüber hinaus durch andere Faktoren verschärft: problematischer Studienbeginn infolge Krankheit, Familienprobleme, Leistungsprobleme und schließlich als auslösender Faktor Mißerfolge in Klausuren, insbesondere in Mathematik. Dieser Komplex von Merkmalen führt angesichts der günstigen Lage auf dem Teilarbeitsmarkt, der für den Studenten von Interesse ist, zum Studienabbruch.

Entscheidenden Einfluß scheint die Phase der Studienfachwahl gehabt zu haben. Vor der Studienfachwahl hat sich der Student weder über das Studium noch über Berufschancen von Hochschulabsolventen informiert. Dabei sind Familienangehörige die einzigen Gesprächspartner. Außerdem folgt der Student Vorbildern und Ratschlägen von Familienangehörigen nicht, weil sie bei ihm Interesse für das Fach geweckt hätten, sondern weil sie ihm signalisieren, daß er es schaffen könne: das Fach werde ihm "*sicher liegen*" (Eltern); der Cousin studiert ebenfalls BWL und - so muß man ergänzen - hat es bisher auch geschafft, so daß sich der Student ermutigt fühlt, ihm "*nachzueifern*"; und schließlich gibt es ein weiteres "Vorbild", das ihm vorgehalten wird: auch der Vater hat ein wirtschaftswissenschaftliches Studium abgeschlossen. Fachliches Interesse ist bei ihm nicht vorhanden. Die Fachwahl wird lediglich im "Ausschlußverfahren" getroffen: Der Student entscheidet sich nicht für ein Fach, sondern gegen andere Studienfächer. Unter dem Einfluß von Familienangehörigen, insbesondere des Vaters, gerät er fast ohne eigenes Zutun in das Fach hinein.

Nun hatte diese Art der "Entscheidungsfindung" zwar den positiven Aspekt, daß die Unentschlossenheit des Studenten überwunden wurde, sie zeigt jedoch, daß die Entscheidungsfreiheit des Studenten in dieser Situation sehr gering gewesen ist. Für den Studienverlauf und den Entschluß zum Studienabbruch ist die Tatsache, daß diese Art der Entscheidungsfindung für den Studenten einen erheblichen Erwartungsdruck zur Folge hat, von großer Bedeutung. Der Erwartungsdruck hat, verstärkt durch geringes Fachinteresse, Konzentrationsschwierigkeiten zur Folge - gerade im Elternhaus fühlt er sich immer vom Lernen abgelenkt - und zieht Motivationsprobleme nach sich, die nur durch den Klausurdruck überwunden werden können, die nach und nach zu zurückgehenden Leistungen selbst in Wiederholungsklausuren in Mathematik führen. Schließlich

verabschiedet er sich schon recht früh innerlich aus dem Studium: Wenn ihm etwas Spaß macht, dann sind es in der Regel Dinge außerhalb des Fachstudiums: Hobbies, Aktivitäten als Reisebegleiter und Studentensport. Die einzigen Bindungen, die er zum "Studentsein" und zu Kommilitoninnen und Kommilitonen hat, sind sein Engagement in der Fachschaftsinitiative und der Studentensport. Kontakte zu Studierenden seines Faches im gleichen Semester hat er nicht, und er kann kaum einmal etwas benennen, was ihm im Studium noch Spaß macht.

Zugleich versucht der Student schon sehr früh im Studium, sich dem Erwartungsdruck zu entziehen, schiebt jedoch entsprechende Entscheidungen - Wechsel an eine Fachhochschule oder Auslandsaufenthalt - lange vor sich her und verzichtet dann doch darauf. Studienabbruch-Gedanken haben, insgesamt gesehen, bei ihm über lange Zeit eine nachgeordnete Bedeutung. Erst als ihm eine konkrete berufliche Perspektive und ein konkreter Arbeitgeber, bei dem er sich bewerben sollte, genannt werden, entscheidet er sich zum Studienabbruch und zu einer Berufsausbildung.

3 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

3.1 Studium als Lebensphase

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die Frage zu beantworten, was die Phase des Studiums, das ohne einen Abschluß beendet wurde, für die betroffenen Studierenden bedeutet. Haben die Studierenden vom Studium profitiert, obwohl sie es abgebrochen haben, oder ist es für sie im wesentlichen vergeudete Zeit gewesen? Haben sie versucht, diese Phase aktiv mitzugestalten, oder haben sie vornehmlich auf die vorgefundenen Gegebenheiten reagiert? Steht aus ihrer Sicht das Scheitern im Vordergrund, oder haben die Studienabbrecher aus dieser Lebensphase auch einen Gewinn?

Zur Beantwortung dieser Fragen muß zunächst weiter ausgeholt und die Funktion eines Studiums erörtert werden: Was bedeutet der Zeitraum des Studiums, wenn man ihn unter lebensweltlicher Fragestellung als "transitorische Lebensphase" betrachtet?¹

Der Begriff "Studium als transitorische Lebensphase" geht von der These aus, daß das Verhalten von Studierenden nicht lediglich als Reaktion, sondern primär als subjektive Strategie zwischen eigenen Zielen und Vorstellungen einerseits und den gegebenen Möglichkeiten andererseits, d.h. als aktive Gestaltung der

¹ vgl. Abschn. 1.3.

"Lebensphase Studium" unter den biographischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu deuten ist, unter denen die Studierenden ihr Studium durchführen. Mit anderen Worten: Studentisches Verhalten in der Lebensphase Studium wird nicht lediglich als ein Reflex der gegebenen Verhältnisse interpretiert, welche die Studierenden an den Hochschulen vorfinden, sondern als ein Lebensabschnitt, der durch das Individuum aufgrund seiner Ziele und Lebenssituation gestaltet werden kann und der aufgrund seiner Komplexität die aktive Mitgestaltung durch die Studierenden notwendig macht.

Ausgangspunkt dieser These ist zum einen die Erkenntnis, daß Studierende mit dem Studium mehrere Ziele verbinden: Sie verfolgen am ehesten jene Strategien, "die sowohl für die beruflichen Aussichten als auch für die persönliche Entwicklung als günstig gelten." (*Bargel; Ramm 1995, S. 72f*) Zum anderen geht die These davon aus, daß es den studentischen Durchschnittstyp, der den Alltagssprachgebrauch und die hochschulpolitischen Diskussionen immer noch dominiert, nicht (mehr) gibt: Ein finanziell gut abgesicherter, männlicher Vollzeitstudent mit klaren Berufsvorstellungen und guten Berufsperspektiven, für den das Studium nicht nur Lebensphase, sondern auch den zentralen Ort Hochschule meint, mag noch in den 60er Jahren der vorherrschende Studententyp gewesen sein, heute ist er es nicht mehr.

Die Mehrzahl der Studierenden - dies trifft auch für Studienabbrecher zu - hat heute ihren Lebensmittelpunkt nicht in der Hochschule (*vgl. zuletzt Berning; Schindler; Kunkel 1996*): Die Lebensbereiche außerhalb der Universität haben meistens den gleichen Rang wie Studium und Universität. Daher haben sich die lebensweltlichen Konstruktionen von Studierenden so weit ausdifferenziert, daß es immer schwieriger wird, ein gemeinsames "Set von Merkmalen" zu identifizieren, durch welches "die Studierenden heute" gekennzeichnet sind.

3.2 Generationsspezifische Gemeinsamkeiten der Studierenden in den 90er Jahren

Trotz der Ausdifferenzierung der lebensweltlichen Konstruktionen haben die Studierenden der 90er Jahre generationsspezifische Gemeinsamkeiten. So hat die Studierenden-Generation der 90er Jahre in ihrer Kindheit und Jugend bis zum Studienbeginn Kompetenzen erworben, durch die sie befähigt wird, die Lebensphase Studium, und zwar auch krisenhafte Zeiträume wie sie vor einem Studienabbruch typisch sind, aktiv und an individuellen Zielen orientiert mitzugestalten. Diese **These** soll im folgenden auf der Basis der Ergebnisse der hier vorgelegten Fall-Analysen erörtert werden

Zur Beantwortung der Frage, wie die Studierenden mit ihren Erfahrungen im Studium (in Lehrveranstaltungen und Universität) und mit ihrer Studiensituation umgehen, sind allerdings neben der institutionellen Ebene (Universität) als Rahmenbedingungen die **individuelle Ebene** und die prägenden Zeitemstände der **gesellschaftlichen und der politischen Ebene**, unter denen die Studierenden aufgewachsen sind und von denen sie beeinflusst worden sind, zu berücksichtigen. Schließlich ist zu erörtern, welche Auswirkungen sich aus den Rahmenbedingungen auf die Studierenden ergeben und wie diese damit umgehen.

3.2.1 Rahmenbedingungen

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen, welche den Zeitraum seit Mitte der 70er Jahre - also dem Jahrzehnt der Kindheit der in diese Untersuchung einbezogenen Studierenden - prägen, soll im folgenden auf diejenigen eingegangen werden, die in diesem Zeitraum für unseren Argumentationszusammenhang besonders bedeutsam waren und deren Bedeutung seither eher noch zugenommen hat.

Auf der **individuellen Ebene** haben sich die Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen in den 70er Jahren in wichtigen Aspekten von denen in den 50er und 60er Jahren unterschieden. Der bedeutsamste Unterschied: **Kindern und Jugendlichen** in den 70er Jahren stand ein im Vergleich zu den 50er und 60er Jahren **umfangreicheres und weiterhin wachsendes Angebot an Aktivitätsmöglichkeiten** außerhalb des Elternhauses zur Verfügung. Dies war Folge der zunehmenden Funktions- und Arbeitsteilung sowie Spezialisierung nicht nur in der Arbeitswelt, sondern auch im täglichen Leben, des wachsenden und immer differenzierteren Konsumangebotes sowie der Tendenz, Räume, Gegenstände und Dienstleistungen für festgelegte Nutzungszwecke ("Monofunktionalität der Räume und Gegenstände") auszuweisen. Eine Konsequenz war, daß immer mehr Aktivitäten "aus den Nahräumen der Wohnumgebung und der Familie" herausgenommen (*Preuss-Lausitz u.a. 1983, S. 23*) wurden und Kindern wie Jugendlichen vermehrt **selbständige Entscheidungen über die Auswahl** aus dem wachsenden Angebot (was, wie und wann) ermöglicht bzw. abverlangt wurden. Mit diesen Entwicklungen wurde das Leben von Kindern und Jugendlichen "stärker von gesellschaftlich zentralisierter Organisation" durchzogen: Von ihnen wurde "in neuer Weise Anpassung an die Bedingungen der Erwachsenenwelt erwartet: (...) das **selbständige Einordnen der eigenen Lebensabläufe in**

die strukturellen Regulierungen der Räume und Dinge, der Zeitpläne und der bürokratisierten Kontrollsysteme" (*ebd.*, *Herv. G. Sch.*).¹

Wichtig sind die Folgen: Schon sehr früh lernen Kinder und Jugendliche, darüber (mit) zu entscheiden, an welchen Aktivitäten sie mit wem und wann teilnehmen, auf welche sie sich konzentrieren, wie sie die Aktivitäten zeitlich aufeinander abstimmen und welche Prioritäten sie setzen. Die in den 70er Jahren aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen erwerben in erheblich größerem Umfang als Generationen vor ihnen Kompetenzen in Bereichen, die bis zu dieser Zeit eher den Erwachsenen vorbehalten waren: "Management" des Alltags, der Zeit, der eigenen Interessen und Aktivitäten.

Entscheidend ist, daß diese Fähigkeiten für Kindheit und Jugend insofern wichtig sind, als sie auf der **gesellschaftlichen und politischen Ebene**, konkret: bereits in der Schule - insbesondere in der gymnasialen Oberstufe - und im Studium zunehmend als wünschenswerte Schlüsselqualifikationen erwartet werden und darüber hinaus seit den 70er Jahren für das "Zurechtfinden" in Staat und Gesellschaft, insbesondere im Erwerbsleben, und im privaten Umfeld zunehmende Bedeutung erlangen. Dies insbesondere deshalb, weil sich auch Gesellschaft und Politik bereits in den 70er Jahren maßgeblich von denen der 50er und 60er Jahre unterscheiden.

Die gesellschaftliche und die politische Ebene ist in den 70er Jahren vor allem durch ökonomische Krisen, die sich in erheblichem Maße auf die wirtschaftliche und soziale Lage der Familien auswirken (z.B. Kurzarbeit, Arbeitslosigkeit, finanzielle Einschränkungen), durch das zunehmende Bewußtsein über die Gefährdung aufgrund möglicher militärischer Konflikte, die wachsenden politischen Auseinandersetzungen über Richtungsentscheidungen sowie die verstärkte Kritik an den ökologischen Folgen wirtschaftlicher und politischer Entscheidungen sowie an politischen und gesellschaftlichen Großorganisationen und - damit zusammenhängend - durch neue Formen der Bürgerbeteiligung und die daraus folgende zunehmende Anzahl von Bürgerinitiativen geprägt.

¹ Zeiher (in: *Preuss-Lausitz 1983*, S. 190) berichtet in diesem Zusammenhang davon, daß sich seit Ende der 60er das Muster der "Kinder mit vollem Terminkalender" herausgebildet habe: Neben Kindergarten oder Schule sind z.B. Ballett- oder Musikunterricht und eine regelmäßige Therapieveranstaltung zu besuchen, die Trainingszeiten des Sportvereins einzuhalten, telefonische Vereinbarungen zum Spielen mit anderen Kindern zu treffen und einzuhalten usw.

3.2.2 Auswirkungen

Es ist unschwer zu erkennen, daß die genannten Problembereiche über die 70er Jahre hinaus bis heute auf der Tagesordnung der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen stehen, d.h. daß die Studierenden, die in der ersten Hälfte der 90er Jahre studiert haben, von ihrer Kindheit bis zum Abschluß ihres Studiums indirekt oder direkt damit konfrontiert worden sind.

Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung, wie Studierende mit den Erfahrungen in der Lebensphase "Studium" umgehen und welche Bedeutung sie für sie hat, sind nicht die jeweils **spezifischen** Auswirkungen dieser Entwicklungen auf das Individuum wichtig, sondern die Gesamtwirkung, die sie auf die Studierenden in den 90er Jahren haben.

Die **Gesamtwirkung dieser Erfahrungen** kann wie folgt umrissen werden: Der "Problemhaushalt" in Staat und Gesellschaft ist überfüllt. Das gilt nach wie vor für den Reproduktionsbereich und mittlerweile ebenso für den Produktionsbereich, während Problembearbeitungsstrategien entweder nicht vorhanden oder für die betroffenen Bürger kaum erkennbar sind. Aus individueller Sicht gibt es infolgedessen kaum einen Lebensbereich, für den man die Entwicklung der näheren Zukunft abschätzen und auf die man sich einstellen kann. Nur im unmittelbaren persönlichen Lebensumfeld scheint es noch Verlässlichkeit zu geben, wenn man sich den Gegebenheiten anpaßt und sich "selbständig einordnet". Vorherrschend ist die Überzeugung, daß einem letztlich niemand verlässlichen Rat geben könne, man auf sich selber gestellt sei und sich fragen müsse, was man will, und schließlich selber entscheiden und seine Spielräume nutzen müsse.

Unter historischer Betrachtungsweise handelt es sich dabei keineswegs um eine neue Erfahrung. Greffrath nennt solche Epochen "Zwischenzeiten", in denen beispielsweise wie im 15. und 16. Jahrhundert die "Gewißheiten" (z.B. des Glaubens und des Vertrauens in die Rationalität des Herrschaftssystems) zusammenbrechen, ohne daß es neue Gewißheiten gibt. Für diese Epoche wies Michel de Montaigne in seinen Essays den folgenden sinnvollen Weg für das Individuum: "Da ich die Umstände nicht beherrschen kann, versuche ich, mich selbst zu beherrschen; und ich richte mich nach ihnen, wenn sie sich nicht nach mir richten. (...) Die unterste Stufe ist die festeste: Sie ist der Sitz der Beständigkeit. Zu ihr braucht man nichts weiter als sich selbst." (*zit. nach Greffrath 1984, S. 88*)

Im Hinblick auf die Gegenwart hat der Historiker Hans-Ulrich Wehler diese Schlußfolgerung folgendermaßen formuliert: "Wenn das politische und gesellschaftliche Ordnungsgefüge erschüttert, im Grenzfall delegitimiert wird, kann das wertorientierte, **spontane Handeln von Individuen und kleinen Verbänden** eine ausschlaggebende Bedeutung gewinnen." (Wehler 1996, S. 46, Herv. G. Sch.)

3.3 Voraussetzungen für "spontanes Handeln"

Es ist allerdings zu fragen, ob für Studierende die Voraussetzungen für "spontanes Handeln" überhaupt gegeben sind.

Die Bedeutung individuellen eigenverantwortlichen Handelns wird durch **gesellschaftliche Tendenzen** gefördert, welche die Voraussetzungen dafür schaffen, daß es dem einzelnen überhaupt möglich ist, sein Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Für die gesamtgesellschaftliche Ebene wird in diesem Zusammenhang beispielsweise darauf hingewiesen, daß der hohe Grad der Individualisierung durch die Notwendigkeit und zugleich die Möglichkeit zu zunehmender Mobilität (insbesondere geographische, soziale und politische Mobilität) gekennzeichnet sei (Honneth 1992, S. 19f). "Das historisch Neue besteht darin (...), daß Grundbedingungen der Gesellschaft Individualisierungen begünstigen bzw. erzwingen" (Beck; Beck-Gernsheim 1994, S. 21). In unserem Diskussionszusammenhang kommt es nicht darauf an, ob im Einzelfall Mobilitätsmöglichkeiten wahrgenommen werden und in welcher Intensität dies der Fall ist, sondern: Wenn es sich dabei um gesamtgesellschaftliche Entwicklungen handelt, so ist zu fragen, welche Konsequenzen sie für den einzelnen haben. Eine der wichtigsten Konsequenzen ist, daß sie dem Individuum nicht nur Chancen (z.B. der Selbstverwirklichung) bieten, sondern von ihm zugleich "ein wachsendes Maß an biographischen Eigenleistungen" verlangen. (Honneth 1992, S. 19)

Ob die "biographischen Eigenleistungen" erbracht werden und welche Formen und Intensität sie annehmen, ist abhängig von den individuellen Lebenszielen sowie von der konkreten Lebenssituation, die zum einen durch die beschriebenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, zum anderen durch die Rahmenbedingungen während des Studiums beeinflusst wird.

Bei der Bewertung der Wichtigkeit der Lebensbereiche durch die Studienanfänger des Regensburger Samples, aus dem die Studienabbrecher stammen, spiegelt sich die oben dargestellte Gesamtwirkung der biographischen Erfahrungen deutlich wider: Unter den Lebensbereichen rangieren, in der Reihenfolge ihrer Bedeutsamkeit für die Studienanfänger, der **private** und der **familiäre** Bereich

an der Spitze: Gesundheit, Freunde und Partnerschaft. Darauf folgen: Wunsch nach einem interessanten Beruf; Möglichkeit, das gewünschte Fach studieren zu können; erfolgreicher Studienabschluß und die Möglichkeit, überhaupt studieren zu können. Demgegenüber rangieren kulturelle und politische Aktivitäten - also Aspekte, die dem gesellschaftlichen und dem politischen Feld, zuzuordnen sind - gemeinsam mit hohem Einkommen erst am Ende der Liste.¹ Hierbei gibt es so gut wie keine Unterschiede zwischen den späteren Studienabbrechern und den anderen Studentinnen und Studenten.

Festzuhalten ist somit: Für die Mehrzahl der Studierenden (ganz gleich, ob sie ihr Studium erfolgreich abschließen oder nicht) bedeutet die Lebensphase "Studium" primär eine Phase der individuellen Entwicklung durch die Beschäftigung mit einem Studienfach **und** durch Aktivitäten in einem überschaubaren sozialen Umfeld außerhalb der Universität, das sich nur teilweise mit Aktivitäten im gesellschaftlichen Bereich überschneidet, und zwar vor allem, wenn sie sich auf einen Beruf und auf eine Erwerbstätigkeit beziehen. Dabei werden dem Studium die "traditionellen" Funktionen zugeschrieben: es soll wissenschaftlich, tätigkeitsorientiert und persönlichkeitsbildend sein sowie einen Zuwachs an sozialem und kulturellem Kapital mit sich bringen (vgl. *Daxner 1996, S. 42ff*).

Dadurch verliert der Lebensabschnitt "Studium" immer mehr den Charakter einer Phase des sozialen Moratoriums, und zwar insbesondere weil die Ausrichtung auf den privaten, familiären und den erwerbsbezogenen Bereich während des Studiums und dessen Koordinierung mit dem Studium das tägliche Leben in zunehmendem Umfang bestimmen und erhebliche Verpflichtungen mit sich bringen. Immer mehr Studierende, insbesondere wenn sie nicht "Elternwohner" sind, müssen im Alltag neben den Studienaktivitäten volle Verantwortung übernehmen: insbesondere für Partnerschaft, ggf. Kinder, Wohnung, Job neben dem Studium und Freundschaften. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich kaum noch von Gleichaltrigen, die nach einer Berufsausbildung erwerbstätig sind und einen eigenen Hausstand führen. Für diese Aktivitäten muß entsprechende Zeit aufgewendet werden, und sie müssen mit den Studienaktivitäten koordiniert werden.² Damit werden - wie insbesondere bei den "späten" Studienabbrechern zu sehen - besondere Anforderungen an die Organisation des Tagesablaufs und die Koordination der Aktivitäten gestellt. "Die Bewältigung des Alltags ist zu einer komplexen Leistung eigener Art geworden." (*Jurczyk; Rerrich 1993, S. 25*)

¹ Befragung von 90 Studienanfängern an der Universität Regensburg im WS 1990/91 im Rahmen der Längsschnittuntersuchung über Studierende in Regensburg (vgl. *Schindler; Schüller 1993*).

² Vgl. im einzelnen: *Schindler 1994, S. 10ff*.

Wenn es den meisten Studierenden nicht schwerfällt, diese Anforderungen zu erfüllen, so ist das auch darauf zurückzuführen, daß sie von "Kindesbeinen an" gelernt haben, ihren Alltag zu organisieren. Außerdem stellen die Lebensverhältnisse in einer "Zwischenzeit" zwar höhere Anforderungen an die Organisation des Alltags, zugleich bieten sie jedoch mehr Gestaltungsmöglichkeiten, und dies auf allen drei für den Alltag zentralen Ebenen: der zeitlichen, der sachlich-arbeitsteiligen und der sozialen Organisation des Alltags (vgl. Jurczyk; Rerrich 1993, S. 26 f). Offensichtlich bieten sowohl Universität und Studium als auch die Lebensbereiche neben dem Studium ausreichende Möglichkeiten der Zeit- und Aufgabenflexibilität. Insbesondere mit der Erwerbstätigkeit läßt sich das Studium in der Regel koordinieren, weil es in beiden Bereichen erhebliche Dispositionsspielräume gibt. Selbst in den Fällen, in denen die Studierenden auf das Einkommen aus Erwerbstätigkeit angewiesen sind und relativ viele Stunden pro Woche jobben müssen - und dies ist bei der Mehrzahl der erwerbstätigen Studierenden der Fall und gilt auch für die Mehrzahl der Studienabbrecher -, ist ein erhebliches Ausmaß an Flexibilität möglich, das in den meisten Fällen durch entsprechende Absprachen mit Arbeitgebern gesichert werden kann. Infolgedessen scheint es leichter, das Studium mit einer Erwerbstätigkeit als beispielsweise mit der Kinderbetreuung in Einklang zu bringen.

Insgesamt gesehen ist die Zeitspanne des Studiums als transitorische Phase somit durch erhebliche Spielräume zur "Selbstorganisation" gekennzeichnet - Ausnahmen sind i.d.R. die Prüfungsphasen und je nach zeitlicher Belastung einzelne Studienphasen, insbesondere bei Teilzeit-Studierenden. **Generell gilt jedoch, daß Studierende während der Lebensphase Studium Verhaltensmustern, die während der biographischen Phase vor Beginn des Studiums, z.T. bereits in der Kindheit, eingeübt worden sind, folgen können und dies auch notwendig ist, um die vielfältigen Aktivitäten im Studium und außerhalb der Universität zu koordinieren und zu bewältigen:** Organisation des Alltags; Zeitmanagement; die Möglichkeit, je nach Bedarf wechselnde Schwerpunkte zu setzen; schließlich die große Bedeutung des persönlichen Umfelds gegenüber dem gesellschaftlichen und politischen Bereich.

3.4 Bedeutung der Lebensphase "Studium" für Studienabbrecher

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden versucht werden, die Frage nach der Bedeutung der Lebensphase Studium für die Studienabbrecher vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellungen (bildungsbiographische Einflüsse, Motive für die Studienfachwahl, Bedeutung der Studieneingangsphase, das Verhältnis der Studienabbrecher zur Universität sowie die Zusammenhänge zwischen Studium und Leben außerhalb der Universität) zu beantworten, um auf dieser Grundlage abschließende Empfehlungen zu formulieren.

1. Studieneingangsphase als Klärungs- und Suchphase

Um die Frage, was den "frühen" Studienabbrechern das Studium als Lebensphase bedeutet hat, beantworten zu können, muß man sich die Gründe für den Studienabbruch nochmals vor Augen führen.

Bei den "frühen" Studienabbrechern tragen folgende Ursachen zum Studienabbruch bei: Informationsdefizite über das Studienfach und das Studium; Entscheidung für ein Studienfach, das den eigenen Interessen nicht oder nur in geringem Umfang entspricht (bis hin zur "Verlegenheits-Fachwahl"); diffuse Erwartungen an das Studienfach; Enttäuschung über die Studieninhalte, die den Erwartungen nicht entsprechen. Die Folge dieser Faktoren ist, daß sich eine **Identifikation mit dem Studienfach** nicht entwickelt, die **Studienmotivation** nur schwach ausgeprägt bleibt und bereits im ersten Semester Alternativen zum Studium des gewählten Faches und zum Studium überhaupt erwogen werden. Charakteristisch für die "frühen" Studienabbrecher ist das schwach ausgeprägte Fachinteresse - entweder weil die Studienfachwahl nur wenig reflektiert wurde, oder weil das Studienfach zwar eine fachliche Nähe zu einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung hatte, jedoch nicht aus fachlichem Interesse, sondern hauptsächlich zur Verbesserung der Berufsperspektive gewählt wurde.

Für die "späten" Abbrecher sind die fachlichen Zweifel schwächer ausgeprägt - hier ist A., bei dem es sich im Grunde um ein Verlegenheitsstudium handelt, eine Ausnahme. Aber auch bei ihm werden wie bei den anderen "späten" Abbrechern bereits in der Studieneingangsphase Zweifel an der Richtigkeit der Fachwahl von der Kritik am Studienangebot und vor allem am mangelnden Praxisbezug der Lehrveranstaltungen überlagert. Dabei sind für die "späten" Abbrecher die eigene **Berufserfahrung vor Studienbeginn oder während des Studiums** sowie die **Vorstellungen über die berufliche Zukunft** der Maßstab. M.a.W.: Bei dieser Gruppe ist die Kritik am Studienfach und am Studium insgesamt vor allem berufsorientiert, bei den "frühen" Abbrechern dagegen primär fachorientiert. Beiden Gruppen gemeinsam ist, daß sie den notwendigen Klärungsprozeß **aktiv** vorantreiben: Aus der Studiensituation heraus und auf der Basis beruflicher Erfahrungen (vor Studienbeginn und während des Studiums) beginnen sie mit der Suche nach Alternativen zum Studium.

Dabei wird die Entscheidung zum Studienabbruch bei beiden Gruppen durch eigene fachliche Defizite, negative Erfahrungen in Lehrveranstaltungen sowie Motivations- und Konzentrationsprobleme befördert. Darüber hinaus bereitet beiden Gruppen die soziale Integration in die Universität Probleme oder gelingt nicht, ohne daß dieser Faktor von den Betroffenen jedoch als Problem empfunden wird und einen nachweisbaren Einfluß auf die Studienabbruchentscheidung hat. Die Aktivitäten und sozialen Kontakte außerhalb der Universität sind, wie

für die Mehrzahl der Studierenden generell, auch für die Studienabbrecher von großer Wichtigkeit. Sie werden "gepflegt", eröffnen Perspektiven für die Zeit nach Beendigung des Studiums und erleichtern die Entscheidung zum Studienabbruch.

Auffällig ist, daß **gemeinsames Merkmal beider Gruppen die ungenügend abgewogene Studienfachwahl** ist: entweder die Wahl eines Studienfaches, das den Interessenschwerpunkten nicht entspricht und nicht erste Priorität ist, oder die Wahl wurde auf der Basis unzureichenden oder unzutreffenden Vorwissens getroffen. Infolgedessen wird im Zeitraum bis zum Studienabbruch **der Klärungsprozeß nachgeholt, der vor der Studienfachwahl nicht stattgefunden hat**: Die Lebensphase "Studium" ist bei den "frühen" noch stärker als bei den "späten" Studienabbrechern im wesentlichen eine Phase der Klärung der eigenen Interessen und Ziele ("Will ich überhaupt (weiter)studieren?" "Will ich dieses Fach (weiter)studieren?") und der Information über das gewählte Studienfach, die schließlich mit der Feststellung endet, daß das begonnene Studium den eigenen Interessen und Zielen nicht entspricht.

Diese Interpretation liegt aus zwei Gründen nahe.

Erstens kommen den drei "frühen" Studienabbrechern bereits **kurze Zeit** nach Studienbeginn, und zwar bereits im Laufe der ersten Hälfte des ersten Semesters Zweifel, bzw. vorhandene Zweifel verstärken sich, ob das gewählte Studienfach wirklich das richtige ist - entweder weil man sich nicht für das "Lieblingsfach" entschieden hat, weil man von der Realität des Faches an der Universität enttäuscht ist oder weil man die Relevanz des Studienfaches für den angestrebten Beruf bezweifelt - an die sich jedoch ziemlich bald die Suche nach Alternativen anschließt. Beispielsweise sagt **T.** (Germanistik): *"In den Weihnachtsferien (also bereits in der ersten Hälfte des ersten Semesters, G. Sch.) bin ich dann ziemlich deprimiert gewesen, und dann habe ich angefangen, Verlage anzurufen, um 'was zu finden.'"*

Zweitens ist diese Phase der Klärung selbst für die "frühen" Abbrecher in mindestens zwei Bereichen erfolgreich: Während die "späten" Abbrecher auf der Grundlage ihrer **Bildungs- und Ausbildungsbiographie** in einen ihnen bereits bekannten oder sogar vertrauten Beruf bzw. eine Berufsausbildung wechseln, münden die "frühen" Abbrecher nach dem Studienabbruch in Bereiche ein, die den **Interessengebieten** entsprechen, welche ihnen bereits bei Studienbeginn wichtig waren. Selbst **O.**, dessen größter Wunsch es ist, Lehrer zu werden, spielt mit dem Gedanken, *"irgendein Naturschutz-Studium"* aufzunehmen: Dabei handelt es sich um einen Bereich, für den er bereits bei Studienbeginn sehr starkes Interesse bekundet hat: Natur/Umwelt und Politik (das Interesse an allen anderen Bereichen ist erheblich schwächer ausgeprägt).

Zum anderen wurde die **persönliche Entwicklung** von den "frühen" Studienabrechern zu Studienbeginn als wichtige Erwartung an das Studium bezeichnet (Entwicklung der Persönlichkeit, Förderung der Allgemeinbildung, enge Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen). Eben in diesem Bereich sehen sie den Wert der Lebensphase zwischen Studienbeginn und Studienabbruch: **T.** sieht den Ertrag dieser Lebensphase darin, daß sie "*selbständig geworden*" ist und gelernt hat, sich "*durchzufinden*"; **S.** weist in diesem Zusammenhang vor allem auf die "*Eigenständigkeit und Selbständigkeit*" und **O.** auf den Besuch kultureller Veranstaltungen sowie die zahlreichen Kontakte zu Kommilitoninnen, Kommilitonen und zu seinem Freundeskreis hin (vgl. dazu Lewin u.a. 1995).

2. Der Stellenwert der Integration in die Universität

Der große Stellenwert, welcher der Integration der Studierenden in die Hochschule in einschlägigen Untersuchungen zugemessen wird (vgl. oben Abschn. 1.3), konnte für die hier analysierten "frühen" und "späten" Studienabbrecher nicht bestätigt werden. Insbesondere scheint die Bedeutung der Integration für die Entscheidung zum Studienabbruch geringer zu sein als bisher angenommen. Zunächst ist davon auszugehen, daß bei den "frühen" Studienabrechern die im Studium verbrachte Zeit für eine Integration in die Universität zu kurz war, und bei den "späten" Studienabrechern die Integration aufgrund ihrer zeitaufwendigen Verpflichtungen außerhalb der Universität nicht möglich war oder nicht als notwendig erachtet wurde - folglich war ein entsprechender Einfluß auf die Entscheidung zum Studienabbruch auch nicht festzustellen. Andererseits spielt die soziale Integration der Studierenden zweifellos eine bedeutsame Rolle für den Studienerfolg und den Erwerb sozialer Kompetenzen, insbesondere da Studium auf Kommunikation angelegt ist, Teamfähigkeit gefördert werden soll und Studienschwierigkeiten z.B. unter Mithilfe von Kommilitoninnen und Kommilitonen erfolgreicher gemeistert werden können.

Darüber hinaus ist zu fragen, welche Bedeutung die Integration in die Universität - dies gilt für "frühe" wie für "späte" Studienabbrecher - überhaupt noch hat, wenn der **Lebensmittelpunkt von Studierenden nicht in der Universität** liegt und das Leben außerhalb der Hochschule mindestens den gleichen Stellenwert wie das Studium hat. Bei den "frühen" wie auch bei den "späten" Abrechern hat sich gezeigt, daß die Integration in die Universität aus eben diesem Grund keine große Bedeutung und auf die Entscheidung zum Studienabbruch nur geringen Einfluß hatte. Daß andererseits die Entscheidung zum Studienabbruch durch die stärkere soziale Verankerung außerhalb der Universität erleichtert wird, läßt sich generell nicht belegen. Nur für die Fälle, die - wie **T.** und **M.** bereits vor Studienbeginn - so enge Kontakte zu attraktiven Beschäftigungsmöglichkeiten hatten, daß sich die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder Berufsausbildung als sinnvolle Alternative anbot, spielt die soziale und erwerbs-

mäßige Verankerung außerhalb der Universität eine Rolle, ohne daß in diesen Fällen der Studienabbruch jedoch dadurch **ausgelöst** wurde.

Der Stellenwert der sozialen Integration muß außerdem im Zusammenhang mit den Aufgaben diskutiert werden, welche von den Studierenden in der **Studien-eingangsphase** zu bewältigen sind. Die Äußerung "Ich war eigentlich gar nicht Student/Studentin" ist zwar in keinem Interview gefallen. Dennoch haben Studierende ihr Studium abgebrochen, die den Eindruck vermittelten, daß sie - obwohl sie Lehrveranstaltungen besucht haben - an der Universität und im Studienfach "gar nicht richtig Fuß gefaßt haben": Sie sind der Universität und/oder ihrem Studienfach fremd geblieben, und umgekehrt sind ihnen die Universität und/oder ihr Studienfach fremd geblieben. Das trifft nicht nur - wie man vermuten könnte - auf "frühe", sondern auch auf "späte" Studienabbrecher zu. Dabei ist aufgrund der Analyse der "frühen" Studienabbrecher zu vermuten, daß bedeutsamer als die soziale Integration in die Universität das Ausmaß ist, zu dem es Studienanfängern im Laufe der ersten Monate ihres Studiums gelingt, sich in Studienfach, Studienaktivitäten und Alltagsverpflichtungen hineinzufinden und diese Studienphase zu bewältigen (z.B. Organisation des Alltags). Darüber hinaus müssen mit dem Studienbeginn die Loslösung von Elternhaus, Schule, Freunden etc. und die Etablierung in einer neuen Lebensphase, die mehr Verantwortung und Selbständigkeit erfordern, bewältigt werden.

Es kann daher davon ausgegangen werden, daß der Grad der Bewältigung dieser neuen Situation - oder des Scheiterns entsprechender Bemühungen - in der Studieneingangsphase sowie die Länge des Zeitraumes, in dem dieser Prozeß stattfindet, auch Einfluß auf die Identifikation mit dem **Studienfach** hat. Für die "späten", aber auch für die "frühen" Studienabbrecher konnte gezeigt werden, daß die Identifikation mit dem Studienfach als weiterer Faktor für die Entscheidung zur Fortsetzung oder zum Abbruch des Studiums mit den **Gründen für die Wahl des Studienfaches** zusammenhängt und die Basis für ein erfolgreiches Studium darstellt, die bereits bei Studienbeginn gelegt sein muß. Auch deshalb ist zu vermuten, daß sich bei den "frühen" Studienabbrechern die Bedeutung der sozialen Integration in die Universität für den Studienabbruch erheblich relativiert: Sie dürfte allenfalls als verstärkender und nicht als entscheidender Faktor eine Rolle spielen.

Zusammengefaßt lautet das zentrale Ergebnis der Fall-Analysen:

- Die Fall-Analysen haben bestätigt, daß dem Studienabbruch in der Regel nicht nur eine Ursache zugrundeliegt und daß bei den maßgeblichen **Ursachenbündeln** solche, die in der Person der Studierenden liegen, mit solchen in den Studien- und Lebensverhältnissen der Studierenden zusammenwirken (vgl. dazu Heublein 1994, S. 133ff). Selbst in den Fällen, in denen

das "Leistungsversagen", beispielsweise in Mathematik, den Studienabbruch mit herbeiführt, sind nicht nur fachliche Lücken aus der Schulzeit die Ursache. Vielmehr wird der Studienabbruch in erheblichem Umfang durch negative Erfahrungen in Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase hervorgerufen.

- Für die vermutlich bis in die beginnenden 80er Jahre hinein noch zutreffende Annahme, die **allgemeinen Lebensbedingungen der Studierenden** seien für die Entscheidung zum Studienabbruch eher von nachrangiger Bedeutung (*Ströhlein 1983, S. 252*), fand sich keine Bestätigung. Andererseits hat - wie auch bei den in dieser Studie analysierten Fällen deutlich wird - die Zunahme der Bedeutung der außerhochschulischen Lebensbereiche nicht in allen Fällen dazu geführt, daß ihr Einfluß auf die Studienabbruchentscheidung den Einfluß fach- und universitätsspezifischer Faktoren (Identifikation mit dem Studienfach, Studienerfahrungen und Integration in die Universität) überwiegt. Anders dagegen, wenn, wie bei **R.**, die Erwerbstätigkeit neben dem Studium einen engen fachlichen Bezug zum Studienfach hat und das Studium außerdem stark berufsorientiert betrieben wird: Das Studium wird abgebrochen, wenn eine Alternative gefunden wird, welche den Erfahrungen der Erwerbstätigkeit und den Anforderungen des künftigen Berufs stärker entspricht - oder zu entsprechen scheint.
- Eine unreflektierte Studienfachwahl, die Wahl eines Studienfaches, das den eigenen Interessen nicht oder nur wenig entspricht, und geringes Fachinteresse bei der Studienentscheidung führen allenfalls zu einer **schwachen, meistens jedoch zu einer nicht gelungenen Identifikation mit dem Studienfach**. Die Folge sind fachliche Probleme - z.B. fehlender Durchblick durch die Studieninhalte - und zunehmende Schwierigkeiten, sich zum Besuch der Lehrveranstaltungen und zum Eigenstudium¹ zu motivieren, die schließlich den Studienabbruch herbeiführen. Andere Einflußgrößen, wie der geringe Grad der Integration in die Universität und außeruniversitäre Faktoren wie Loslösung vom Elternhaus und Erwerbstätigkeit neben dem Studium, zählen demgegenüber nicht zu den primären Ursachen des Studienabbruchs, sondern wirken allenfalls als Faktoren, durch welche die Studienabbruchentscheidung beschleunigt wird.

¹ Vor allem bei den "frühen" Studienabbrechern ist der Zeitaufwand für das Eigenstudium bis zum Studienabbruch erheblich zurückgefallen. Welche Bedeutung dieser Tatsache für den Studienabbruch - auch im Vergleich zu den "späten" Studienabbrechern - zukommt, war im Rahmen dieser Untersuchung nicht zu klären; dies muß weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

- Bei den "frühen" wie bei den "späten" Studienabbrechern tauchen **bereits in der Studieneingangsphase die ersten Zweifel an der Richtigkeit der Studienfachwahl** auf. Geringes Fachinteresse führt zu abnehmenden Studienaktivitäten, zunehmenden fachlichen Lücken und wachsendem Zeitdruck. In den meisten Fällen beginnt die Auseinandersetzung mit der Frage nach Alternativen unmittelbar nach den ersten Zweifeln an der Richtigkeit der Studienfachwahl. Bei den "frühen" Studienabbrechern können sich die Folgen des geringen Fachinteresses nicht so ausgeprägt entwickeln: Die Enttäuschung über die Diskrepanz zwischen Erwartungen an das Studienfach und die Inhalte sowie Durchführung der Lehrveranstaltungen führen sehr schnell zum Abbruch des Studiums.

Für die "späten" und die "frühen" Studienabbrecher ist daher die Studienzeit bis zum Studienabbruch keine Phase des passiven Abwartens, sondern eine Such- und Klärungsphase. In diesem Zeitraum wird von den Studierenden der Klärungsprozeß, vor allem über die Wahl des Studienfaches, eigene Interessenschwerpunkte sowie berufliche Ziele bzw. Vorstellungen, der vor Studienbeginn versäumt oder nur in unzureichendem Maße durchgeführt worden war, nachgeholt.

3.5 Empfehlungen

Die folgenden **Empfehlungen** beziehen sich primär auf die Unterstützung der Studierenden in der Such- und Klärungsphase. Sie knüpfen an Ergebnisse bereits vorliegender Untersuchungen (vgl. oben Abschn. 1.3) an, welche für die Fragestellungen dieser Studie einschlägig sind, greifen jedoch die immer wieder erhobene Forderung nach besserer Information potentieller Studienanfänger vor Studienbeginn nicht nochmals im Detail auf. Zweifellos wurden die Informationsmöglichkeiten für Studierwillige in den letzten Jahren verbessert. Da aber die Anteile der Studienabbrecher und der Studiengangwechsler weiterhin gestiegen sind - auf rd. 30% eines Studienanfängerjahrganges (Beginn der 90er Jahre - vgl. *Lewin u.a. 1995, S. 2*) bzw. auf rd. 25% aller Studierenden (Mitte der 90er Jahre - vgl. *Das soziale Bild der Studentenschaft: 14. Sozialerhebung, S. 89f, und 13. Sozialerhebung, S. 132ff*) -, liegt die Schlußfolgerung nahe, daß bloße Informationen nicht ausreichen. Vielmehr sollten in den Universitäten die Ansätze zur Förderung der Eigeninitiative der Studierenden in der Studiengangsphase verstärkt und erweitert werden: Aufgrund der Bedeutung der Studien- und Fachwahlmotive für den Studienverlauf (erfolgreicher Studienabschluß oder Studienabbruch) sind insbesondere Maßnahmen notwendig, welche geeignet sind, bei den Studienanfängern den Klärungsprozeß über die Studienfachwahl und die Motivation für das Studium des gewählten Faches zu unterstützen bzw. zu initiieren.

1. Wenn die Studierenden, die ihr Studium abbrechen, vor der Entscheidung zum Studienabbruch erhebliche Schwierigkeiten im Studium haben, tragen **Leistungsdefizite** zwar zum Studienabbruch bei (vgl. Gold 1988, S. 181f), sind jedoch in der Regel nicht die Hauptursache. Sie sind, wie die Fall-Analysen zeigen, ein Glied in einer Kette von Ursachen, an deren Anfang meistens **Informationsdefizite über Studium und Studienfach** und vor allem eine **problematische Studienfachwahl** stehen - und zwar gilt dies, entgegen bisherigen Annahmen, nicht nur für "frühe", sondern auch für "späte" Studienabbrecher.

Eine **schwache Motivation für das Studium des gewählten Faches sowie unklare Studienvorstellungen und Studienziele** führen in erheblichem Maße zu abnehmender Bereitschaft, regelmäßig und kontinuierlich für das Studium zu arbeiten, was sich dann negativ auf die Studienleistungen auswirkt. Die unklare oder nicht gefestigte Studienmotivation führt insbesondere dann zu Studienproblemen, wenn es noch aus anderen Gründen zu Schwierigkeiten im Studium kommt. Wenn nicht ausreichend für ihr Studienfach motivierte Studierende neben ihrem Studium beispielsweise in großem Umfang erwerbstätig sind oder sich - und wenn auch nur zeitweise - durch das Studienfach überfordert fühlen, besteht die Gefahr, daß man "das alles nicht mehr packt", sich also der Situation insgesamt nicht mehr gewachsen fühlt. Die Studieneingangsphase sollte daher so gestaltet werden, daß Studienanfänger generell, insbesondere jedoch solche mit ungeklärtem oder mangelhaft entwickeltem Fachinteresse, die Möglichkeit erhalten festzustellen, "ob das Fach etwas für mich ist" und nicht entmutigt werden, so daß sie das Studium vor Beendigung dieses Klärungsprozesses abbrechen.

- *Daher wird empfohlen, **Studieneingangsveranstaltungen** anzubieten bzw. das Angebot an Studieneingangsveranstaltungen erheblich auszuweiten sowie durch zusätzliche Angebote individueller Studieneingangsberatung zu ergänzen.*
- *In den Studieneingangsveranstaltungen sollten zur Klärung der Studien- und Fachwahlmotive mit den Studierenden die Gründe für die Aufnahme des Studiums und die individuelle Studienfachwahl erörtert werden (vgl. Havers; Innerhofer 1983). Dies sollte mit einer **problemorientierten Einführung in das Studienfach** verknüpft werden, um die Studienanfänger in die Lage zu versetzen, sich "ein Bild" des Faches zu machen; im Mittelpunkt sollten daher insbesondere Informationen über Geschichte und Struktur des Faches, zentrale Fragestellungen und Forschungsgebiete des Faches, fachspezifische Arbeitsformen sowie berufliche Tätigkeitsfelder stehen.*

2. Kontakte der Studierenden in der Studieneingangsphase, insbesondere zu Kommilitoninnen und Kommilitonen aus höheren Semestern, leisten einen wichtigen Beitrag zu dem notwendigen Klärungsprozeß über Studien- und Fachmotivation. Daß sich Tutorien für Studienanfänger in diesem Zusammenhang besonders bewährt haben, da die Integration in die Universität gefördert wird und zugleich notwendige Informationen über das Studienfach vermittelt werden, ist wiederholt belegt worden.¹

- *Da Angebote für Studienanfänger zur Förderung der sozialen Integration in die Universität insbesondere für Studienanfänger hilfreich sein dürften, deren Studienfachwahl und Studienmotivation noch unsicher ist und für die ein Klärungsprozeß während der ersten Studienmonate eine wesentliche Hilfestellung darstellt, wird der Ausbau der Studienanfänger-Tutorien empfohlen.*
- *Darüber hinaus wird empfohlen, das Angebot an Tutorien für Studierende nach der Studieneingangsphase als "Diskussions- und Beratungsforen" über Studiensituation und Studienprobleme erheblich auszuweiten.*

3. Wie für die Studierenden allgemein, steht auch für die Studienabbrecher das Studium in der Regel nicht konkurrenzlos im Mittelpunkt ihres Lebens: Das "**Leben außerhalb der Universität**" hat die gleiche Bedeutung wie das Studium. Bei den hier analysierten Fällen hat sich gezeigt, daß sich beispielsweise eine **Erwerbstätigkeit neben dem Studium** - selbst wenn sie weniger zeitintensiv ist - einerseits negativ auf die Bewältigung von Schwierigkeiten im Studium auswirkt: Vor allem fehlt die Zeit, die Schwierigkeiten im Studium konzentriert anzugehen. Andererseits erfüllt eine Erwerbstätigkeit, wenn es sich dabei faktisch bereits um den angestrebten Beruf handelt oder ihm zumindest eng verwandt ist, oder wenn es sich um eine Tätigkeit handelt, die sich mit eigenen Interessenschwerpunkten deckt, für die Betroffenen eine wichtige Funktion. Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium kann den Studienabbruch zwar nicht verhindern, kann jedoch maßgeblich zur psychischen Stabilisierung beitragen, Alternativen zum Studium aufzeigen, die Klärung der eigenen Ausbildungs- und Berufsziele fördern und einen "fließenden Übergang" in das Beschäftigungssystem ermöglichen.

¹ Beispielsweise hat sich gezeigt, daß 88% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Studieneingangs-Tutorien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beim Aufbau sozialer Kontakte und jeweils 68% bei der Studiengestaltung und beim Zurechtfinden in der neuen Lebenssituation geholfen wurde (*Zentrale Beratungsstelle der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 1995, S. 7*).

Allerdings zeigen nicht nur die Interviews mit Studierenden, sondern auch einschlägige Untersuchungen (vgl. *beispielsweise zuletzt Berning; Schindler; Kunkel 1996*), wie wenig an den Hochschulen über die Studien- und Lebenssituation ihrer Studierenden und deren Auswirkungen auf Studienfortschritt, Studienschwierigkeiten und Krisen im Studium bekannt ist und wie unterschiedlich in dieser Hinsicht die Situation an den Hochschulen ist (z.B. an großen Hochschulen in Ballungszentren anders als an kleinen Hochschulen "in der Region"). Am besten scheinen Studienberater und Tutoren informiert zu sein. Studienschwierigkeiten und deren Ursachen können jedoch nur durch gemeinsame Anstrengungen von Lehrpersonen, Studienberatern, Tutoren und Studierenden behoben werden.

- *Die überwiegend negative Bewertung der Tatsache, daß für die Mehrzahl der Studierenden das Studium und die Aktivitäten außerhalb der Universität gleichberechtigte Lebensbereiche sind und das Studium nicht (mehr) eindeutige Priorität genießt, sollte vor allem aufgrund ihrer stabilisierenden Wirkungen - im materiellen wie im psychischen Bereich - insbesondere für Studierende in problematischen Studienphasen einer differenzierten Betrachtungsweise Platz machen.*
- *Es wird empfohlen, an jeder Hochschule Informationen über Studiensituation und Studienverläufe und über die Situation spezifischer Studierenden-**gruppen** (z.B. **erwerbstätige Studierende, Studierende mit Kindern, "Teilzeit-Studierende"**, Studierende mit Berufsausbildung und Berufstätigkeit vor Studienbeginn) sowie die Auswirkungen auf Studienfortschritt und Studienschwierigkeiten zu erheben, um auf der Basis dieses Kenntnisstandes bereits in der Studieneingangsphase geeignete **Maßnahmen** ergreifen zu können (in diesem Zusammenhang wird z.B. auf die Einrichtung von Studienbüros verwiesen: vgl. Lullies; Stewart 1997). Dazu zählt darüber hinaus insbesondere die Einbeziehung außeruniversitärer Erfahrungen in das Studium, z.B. bei Studierenden mit einschlägiger Berufsausbildung oder einschlägiger studienbegleitender Erwerbstätigkeit die Einbeziehung von in Beruf und Erwerbstätigkeit erworbenen Kenntnissen in das Studium (beispielsweise in einzelne Lehrveranstaltungen oder bei der Wahl der Studienschwerpunkte).*
- *Zur Unterstützung des Studienfortschritts, insbesondere um die Studierenden in die Lage zu versetzen, das im Studium Erreichte zu beurteilen und über die weiteren Studienschritte zu entscheiden, wird empfohlen, die **Beratungsfunktion von Leistungskontrollen** stärker als bisher zu betonen.*

4. Es muß zu denken geben, daß bei den Studienabbrechern in der BWL in allen Fällen **Schwierigkeiten mit der Mathematik**, z.T. in erheblichem Umfang, zum Studienabbruch beigetragen haben. Man kann damit in bewährter Weise

umgehen und auf die mangelhafte Studierfähigkeit der Studienanfänger und die Verantwortung des Gymnasiums hinweisen. Dabei wird übersehen, daß hier auch die Fachvertreter an den Universitäten gefordert sind. Denn ein Teil der Studienanfänger beginnt das Studium nicht unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulreife, so daß im Gymnasium erworbene Kenntnisse inzwischen verblaßt sind und folglich aufgefrischt werden müssen. Wenn andererseits Studierenden trotz einschlägiger Berufsausbildung oder Berufstätigkeit bescheinigt wird, daß ihre Kenntnisse den fachlichen Anforderungen nicht genügen, muß den Ursachen nachgegangen werden.

- *Daher wird empfohlen, zum Ausgleich fachlicher Defizite spezielle fachliche Einführungskurse anzubieten. Dabei sollten nicht nur Brückenkurse in Erwägung gezogen werden, durch welche die ohnehin knappe Zeit der Lehrpersonen zusätzlich in Anspruch genommen würde. Mittlerweile gibt es vielfältige Möglichkeiten, z.B. Tutorien, aber auch der Mediennutzung, d.h. den Studienanfängern könnten beispielsweise Selbststudien-Angebote gemacht werden, die jedoch mit Beratungsangeboten kombiniert werden sollten.*
- *Außerdem sollten vor allem bei scheinpflichtigen Lehrveranstaltungen, insbesondere bei steigenden Mißerfolgsquoten, das für den Studienerfolg notwendige Anspruchsniveau und die Durchführung der Lehrveranstaltungen regelmäßig überprüft werden.*

Abschließende Bemerkungen zum Stellenwert der Empfehlungen

Die Fall-Analysen lassen zu den Ursachen für den Studienabbruch ein Muster erkennen, in dem die Studienfachwahl eine wesentliche Rolle spielt: Die schwache oder nicht geglückte Identifikation mit dem Studienfach der hier analysierten Studienabbrecher, die daraus folgenden fachlichen Probleme sowie die zunehmenden Schwierigkeiten, sich zum Besuch der Lehrveranstaltungen und zum Eigenstudium zu motivieren, welche letztlich den Studienabbruch herbeiführen, haben ihre Ursache in der Studienentscheidung, und zwar vor allem in einer unreflektierten Studienfachwahl, einer Wahl eines Studienfaches, das den eigenen Interessen nicht oder nur wenig entspricht, oder ganz allgemein in geringem Fachinteresse.

Kern der Empfehlungen sind daher Maßnahmen, durch welche die Studierenden in der Studieneingangsphase dabei unterstützt werden, einen Einblick in das gewählte Studienfach zu gewinnen und sich über die Gründe ihrer Fachwahl klar zu werden bzw. sie zu überprüfen, d.h. den Fachwahlprozeß zu überprüfen oder - wenn er vor Studienbeginn nicht stattgefunden hat - nachzuholen.

Dies impliziert dreierlei.

Erstens richten sich die Empfehlungen nicht an eine bestimmte Gruppe in der Universität. Sie haben nur dann eine Realisierungschance, wenn sie von allen Beteiligten gemeinsam durchgeführt, d.h. die entsprechenden Maßnahmen in den Fakultäten angeboten und von den Studierenden besucht und gemeinsam weiterentwickelt werden. Der Idealfall wäre, wenn sich Lehrpersonen und Studierende auf ein entsprechendes Verfahren verpflichteten. (vgl. *Daxner 1996, S. 49ff*)¹

Zweitens: Beschäftigung mit Wissenschaft in einem Studium hat immer auch persönlichkeitsbildende Funktion. Dies gilt sowohl für Studierende, die ihr Studium mit einer Abschlußprüfung beenden, als auch für Studienabbrecher. Dennoch ist es nicht das Ziel der Empfehlungen, in jedem individuellen Fall einen Studienabbruch zu verhindern. Vielmehr soll in der Studieneingangsphase ein Klärungsprozeß über die Studienfachwahl eingeleitet und in einem überschaubaren Zeitraum abgeschlossen werden, so daß die Studienfachwahl so früh wie möglich entweder bestätigt und das Studium im gewählten Fach fortgesetzt, oder die Fachwahl korrigiert und das Studium im gewählten Fach abgebrochen wird und über die weitere Ausbildung neu entschieden werden kann.

Drittens: Die hier ausgesprochenen Empfehlungen sind nicht nur für "potentielle Studienabbrecher", sondern für alle Studierenden von Bedeutung, da sie geeignet sind, Studienfortschritt und Ertrag des Studiums auch der Studierenden zu fördern, die ihr Studium nicht abbrechen.

¹ "Es wäre sehr viel gewonnen, wenn mit der Einschreibung in einen Studiengang und dann wieder zu Beginn jeder einzelnen Veranstaltung ganz bestimmte Regeln vereinbart würden, deren Nichteinhaltung für beide Seiten negative Folgen haben muß, deren Einhaltung der Normalfall ist und deren positive, also innovative oder motivierende oder Zeit und Anstrengung sparende Ausdehung sogar Belohnungen nach sich ziehen kann." (ebd., S. 50)

Literaturverzeichnis

Apenburg, E. (1980): Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. Frankfurt/Main

Bargel, T.; Framhein, G.; Gleich, J.M.; Kamhuber, S.; Lenske, W.; Peisert, H. (1989): Studiensituation und studentische Orientierungen (Schriftenreihe zur Bildung und Wissenschaft, hrsgg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Nr. 5). Bonn

Bargel, T.; Ramm, M. (1995): Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. In: BfA (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 193 (1995), S. 72ff

Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main, S. 10 - 39

Berning, E.; Schindler, G.; Kunkel, U. (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien NF 44). München

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1992): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn (Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft 103)

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1995): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn

Daxner, M. (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Hamburg

Gold, A. 1988: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris

Greffrath, M. (1984): Vom Schaukeln der Dinge. Montaignes Versuche. Ein Lesebuch von M. Greffrath. Berlin

Griesbach, H.; Durrer, F.; Kath, G.; Oehler, Chr. (1983): Studenten, Studiensituation und Studienverhalten. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, hrsgg. von Ludwig Huber. Stuttgart

Havers, N.; Innerhofer, P. (1983): Lehrer werden? Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten. München

Heublein, U. (1994): Der Studienabbruch hat viele Gründe. In: Innovationen statt Sanktionen. Dokumentation des 7. Wissenschaftsforums der Max-Traeger-Stiftung, 12.-14. Mai 1994 in Hannover (Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 76, hrsgg. von der GEW), Frankfurt/Main, S. 133 - 140

Hitpaß, J. (1967): Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahrgangs 1958. Gütersloh

Huber, L. et al. (1983): Fachcode und studentische Kultur. In: Becker, E. (Hg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Weinheim

Kath, G., Oehler, Chr.; Reichwein, R. (1966): Studienweg und Studienerfolg (Studien und Berichte Bd. 6). Berlin

Kazemzadeh, F.; Minks, K.-H.; Nigmann, R.-R. (1987): "Studierfähigkeit" - eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität (HIS Hochschulforschung 63). Hannover

Kramer, K. (1977): Studienabbruchneigung und Studienabbruch (Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung, Bd. 25). Saarbrücken

Lewin, K.; Cordier, H.; Sommer, D. (1993): Bilanz 12 Jahre nach Hochschulreife - Ausbildungs- und Studienverläufe, Berufswahl von Studienberechtigten '78 bis 1990 (HIS Hochschulplanung 98). Hannover

Lewin, K.; Cordier, H.; Heublein, U.; Sommer, D.; Andermann, H. (1994): Befragung der Exmatrikulierten des Wintersemesters 1992/93 in Hessen (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Schriftenreihe Hochschulen 7). Wiesbaden

Lewin, K.; Heublein, U.; Sommer, D.; Cordier, H. (1995): Studienabbruch: Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94. HIS Kurzinformationen A 1/95

Lullies, S.; Stewart, G. (1997): Die Studienbüros an der TU Berlin. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1/97, S. 77 ff.

Preuss-Lausitz, U. u.a. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel

Schallberger, U. (1974): Studienverlauf und Studienerfolg. Basel

Schindler, G.; Schüller, J. (1993): Die Studieneingangsphase. Studierende an der Universität Regensburg im ersten und zweiten Fachsemester (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien NF 33). München

Selzer, G.; Bock, M.; Schnurr, A.; Nickel, B.; Krämer, T.; Schäfer, I. (1985): Drop out - Knockout? Tiefeninterviews mit Studienabbrechern. Königstein/Taunus

Ströhlein, G. (1983): Bedingungen des Studienabbruchs. Frankfurt am Main

Tinto, V. (1982): Defining dropout: a matter of perspective. In: Pascarella, E.T. (ed.): Studying student attrition (New Directions of Institutional Research, No. 36). San Francisco, S. 3 - 15

Trost, G.; Bickel, H. (1979): Studierfähigkeit und Studienerfolg. München

Wehler, H.-U. (1996): Von der Herrschaft zum Habitus (Vortrag, gehalten auf dem Kolloquium zum Thema "Gesellschaftsgeschichte - Fachtradition, Interdisziplinarität und Öffentlichkeit", 10. und 11.10.96 an der Universität Bielefeld). In: Die Zeit v. 25.10.96, S. 46

Zeiber, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen. In: Preuss-Lausitz u.a. 1983: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel

Zentrale Beratungsstelle der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1995): Auswertungsbericht Modelltutorien (Red. Gerd Lotze). Oldenburg (Mskr., Okt. 1995)

BAYERISCHES STAATSINSTITUT FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG

Veröffentlichungen (gegen Schutzgebühr)

I. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG

Baumgartner, H.M., Höffe, O., Wild, Ch. (Hrsg.):
PHILOSOPHIE - GESELLSCHAFT - PLANUNG
(1974)

(vergriffen)

Finkenstaedt, Th., Schindler, G., Stewart, G.:
ASPEKTE ENGLISCHER POLYTECHNICS (1976)

Schindler, G., Berning, E., Röhrich, H.,
Seiler, E., Stewart G.:
PRAKTISCHE STUDIENSEMESTER AN FACH-
HOCHSCHULEN IN BAYERN (1981)

Berning, E.:
STUDIERN MIT BEHINDERUNGEN. EIN HAND-
BUCH, gem. mit dem Deutschen Studenten-
werk e.V., Bonn (1984)

(vergriffen)

Berning, E.:
BEHINDERTE STUDENTEN IN DER BUNDESRE-
PUBLIK DEUTSCHLAND
Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 31,
hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
(1986)

(vergriffen)

Berning, E. (u.Mitarb. v. Wehrich, M; Fischer, W.):
ACCOMODATION OF ERASMUS-STUDENTS
IN THE MEMBER STATES OF THE
EUROPEAN COMMUNITY
hg. v. d. Task Force Human Resources, Education,
Training and Youth der Kommission der Europäischen
Gemeinschaften, Brüssel (1992)

II. BAYERISCHE HOCHSCHULFORSCHUNG MATERIALIEN

- 1 Schneider-Amos, I., Finkenstaedt, Th.,
Harnier, L.v., Sommerer, M.:
ERMITTLUNG DER KOSTEN VON STUDIEN-
PLÄTZEN (1973) (vergriffen)
- 2 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT IN DER FACHRICHTUNG
ARCHITEKTUR AN DEN UNIVERSITÄTEN (1973) (vergriffen)
- 3 Stewart, G., Finkenstaedt, Th., Schindler, G.:
STUDIENBERATUNG (1973) (vergriffen)
- 4 Schmidt, S.H.:
ZAHNÄRZTEBEDARF IN BAYERN (1975)
- 5 Stewart, G.:
PHILOSOPHIE (1974)
- 6 Schmidt, S.H.:
ARCHITEKTENBEDARF IN BAYERN (1974) (vergriffen)
- 7 Schindler, G., Finkenstaedt, Th., Loibl, M.:
MUSTERSTUDIENORDNUNGEN (1974) (vergriffen)
- 8 Stewart, G.:
INTERNATIONALER VERGELICH DES HOCH-
SCHULZUGANGS (1974) (vergriffen)
- 9 Kern, J., Hatzak, U., Loibl, M., Finkenstaedt, Th.:
FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1975) (vergriffen)
- 10 Harnier, L.v., Störle, J.:
DIE BAYERISCHEN HOCHSCHULEN IN IHRER
NEUEN GLIEDERUNG (1975)
- 11 Krahe, F.W.:
DIE KAPAZITÄT DER ARCHITEKTENAUSBIL-
DUNG IN BAYERN (1975) (vergriffen)
- 12 Schmidt, S.H.:
PHARMAZEUTENBEDARF (1975)

- 13 Loibl, M., Gross, S., Finkenstaedt, Th.:
BEDARF AN ABSOLVENTEN AN FACHHOCH-
SCHULEN, FACHRICHTUNG SOZIALWESEN IN
BAYERN (1975) (vergriffen)
- 14 Störle, J.:
AUFLÖSUNG UND UMGliederUNG DER ER-
ZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN - FACHBEREICHE
NACH ART. 4 DES EINGLIEDERUNGSGESET-
ZES (1976) (vergriffen)
- 15 Schindler, G., Finkenstaedt, Th.:
BERÜCKSICHTIGUNG DES PROBLEMKOMPLEXES
DENKMALPFLEGE/STADTERHALTUNG IM HOCH-
SCHULSTUDIUM (1976) (vergriffen)
- 16 Harnier, L.v., König-Disko, D.:
SYNOPSIS VON HOCHSCHULGESAMTPLÄNEN
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
(1976) (vergriffen)
- 17 Stewart, G.:
DAS WEITERSTUDIUM VON FACHHOCH-
SCHULSTUDENTEN AN WISSENSCHAFTLI-
CHEN HOCHSCHULEN IN BAYERN (1977) (vergriffen)
- 18 Schmidt, S.H.:
ZUM BEDARF AN NATUR- UND INGENIEUR-
WISSENSCHAFTLERN SOWIE AN RECHTS-,
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFT-
LERN IN BAYERN (1977)
- 19 Schmidt, S.H., Harnier, L.v.:
FÄCHERSPEZIFISCHE ALTERSSTRUKTUR
DES LEHRPERSONALS AN STAATLICHEN WIS-
SENSCHAFTLICHEN HOCHSCHULEN BAYERNS,
GEGLIEDERT NACH HOCHSCHULEN UND LEHR-
PERSONENKATEGORIEN (1978)
- 20 Weggemann, S., Koch-Mörsdorf, S., Fries, M.:
UNTERSUCHUNG VON PROBLEMEN DES STU-
DIUMS IN DER STUDIENRICHTUNG ÖKOTRO-
PHOLOGIE DER TU MÜNCHEN/WEIHEN-
STEPHAN (1978) (vergriffen)

- 21 Hatzak, U.:
PROBLEME EINER FÄCHERSPEZIFISCHEN
GRUNDAUSSTATTUNG (1978) (vergriffen)
- 22 Störle, W., Störle, J.:
RECHTSPRECHUNG ZUM PRÜFUNGSRECHT
(1978) (vergriffen)
- 23 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG ÜBER DIE BESCHÄFTI-
GUNGSLAGE DER AKADEMIKER IN BAYERN
NACH FÄCHERGRUPPEN (1978) (vergriffen)
- 24 Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM (1980)
- 25 König-Disko, D.:
WEITERBILDENDES STUDIUM, BESTANDS-
AUFNAHME AN BAYERISCHEN UNIVERSI-
TÄTEN (1980)
- 26 Harnier, L.v.:
BERUFSSITUATION DER WISSENSCHAFTLI-
CHEN ASSISTENTEN IN BAYERN (1980)
- 27 Brockard, H., Hammerstein, H.v., Stewart, G.:
ENTWICKLUNG DER STUDIEN- UND PRÜ-
FUNGSORDNUNGEN IN AUSGEWÄHLTEN
FÄCHERN (1980)
- 28 Schmidt, S.H.:
UNTERSUCHUNG DER BESCHÄFTIGUNGS-
SITUATION VON HOCHSCHULNEUABSOL-
VENTEN IN AUSGEWÄHLTEN FACHRICH-
TUNGEN IN BAYERN (1980)
- 29 Fries, M.:
AUSWIRKUNGEN DER OBERSTUFENREFORM
AUF DIE STUDIENFACHWAHL (1981)
- 30 Schmidt, S.H.:
INGENIEURWISSENSCHAFTEN UND NATUR-
WISSENSCHAFTEN: ARBEITSMARKT UND
NACHWUCHS IN DER BUNDESREPUBLIK
UND IN BAYERN (1981)

- 31 Harnier, L.v., Berger, P., Gellert, C., Schindler, G.:
ANALYSE DER TÄTIGKEITSFELDER DER
HOCHSCHULABSOLVENTEN MIT ABGE-
SCHLOSSENEM LEHRAMTSSTUDIUM 1977
UND 1978 (1981) (vergriffen)
- 32 Berning, E.:
GRÜNDE FÜR ÜBERLANGE STUDIENZEITEN (1982)

III. MONOGRAPHIEN: NEUE FOLGE

- 1 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSFINDUNG UND TÄTIGKEITSFELDER
VON HISTORIKERN (1982) (vergriffen)
- 2 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNGSCHANCEN VON HOCHSCHUL-
NEUABSOLVENTEN IN BAYERN: WIRTSCHAFTS-
WISSENSCHAFTLER UND INGENIEURE (1983)
- 3 Gellert, C.:
VERGLEICH DES STUDIUMS AN ENGLISCHEN
UND DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN (1983) (vergriffen)
- 4 Schindler, G.:
BESETZUNG DER C-4-STELLEN AN BAYERI-
SCHEN UNIVERSITÄTEN 1972-1982 (1983)
- 5 Klingbeil, S.:
MOTIVE FÜR EIN STUDIUM IN PASSAU BZW.
FÜR EINEN WECHSEL AN EINE ANDERE
UNIVERSITÄT (1983)
- 6 Harnier L.v.:
DIE SITUATION DES WISSENSCHAFTLICHEN
NACHWUCHSES DER NATURWISSENSCHAFT-
LICHEN UND TECHNISCHEN FÄCHER IN
BAYERN (1983)

- 7 Harnier, L.v.:
EINZUGSGEBIETE DER UNIVERSITÄTEN
IN BAYERN (1984)
- 8 Schneider-Amos, I.:
STUDIENVERLAUF VON ABITURIENTEN UND
FACHOBERSCHULABSOLVENTEN AN FACH-
HOCHSCHULEN (1984)
- 9 Schindler, G., Ewert, P., Harnier L.v.,
Seiler-Koenig, E.:
VERBESSERUNG DER AUSSERSCHULISCHEN
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON ABSOLVEN-
TEN DES STUDIUMS FÜR DAS LEHRAMT AN
GYMNASIEN (1984)
- 10 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON HOCHSCHULABSOL-
VENTEN IM ÖFFENTLICHEN DIENST IN
BAYERN (1985)
- 11 Harnier, L.v.
PERSPEKTIVEN FÜR DIE BESCHÄFTIGUNG
DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES
AN DEN BAYERISCHEN UNIVERSITÄTEN
(1985)
- 12 Ewert, P., Lullies, S.:
DAS HOCHSCHULWESEN IN FRANKREICH -
GESCHICHTE, STRUKTUREN UND GEGEN-
WÄRTIGE PROBLEME IM VERGLEICH (1985) (vergriffen)
- 13 Berning, E.:
UNTERSCHIEDLICHE FACHSTUDIENDAUERN
IN GLEICHEN STUDIENGÄNGEN AN VER-
SCHIEDENEN UNIVERSITÄTEN IN BAYERN
(1986) (vergriffen)
- 14 Schubert, Ch.:
PRÜFUNGSERFOLGSQUOTEN AUSGEWÄHL-
TER STUDIENGÄNGE AN BAYERISCHEN
UNIVERSITÄTEN:
PROBLEME IM VERGLEICH (1986)
- 15 Röhrich, H.:
DIE FRAU: ROLLE, STUDIUM UND BERUF.
Eine Literaturanalyse (1986) (vergriffen)

- 16 Schmidt, S.H.:
BESCHÄFTIGUNG VON LEHRERN AUSSER-
HALB DER SCHULE (1987)
- 17 Stewart, G., Seiler-Koenig, E.:
BERUFSEINMÜNDUNG VON DIPLOM-SOZIAL-
PÄDAGOGEN (FH) UND DIPLOM-PÄDAGO-
GEN (UNIV.) (1987) (vergriffen)
- 18 Gensch, S., Lullies, S.:
DIE ATTRAKTIVITÄT DER UNIVERSITÄT
PASSAU - GRÜNDE FÜR EIN STUDIUM IN
PASSAU - (1987) (vergriffen)
- 19 Meister, J.-J.:
ZWISCHEN STUDIUM UND VORSTANDSETA-
GE - BERUFSKARRIEREN VON HOCH-
SCHULABSOLVENTEN IN AUSGEWÄHLTEN
INDUSTRIEUNTERNEHMEN (1988) (vergriffen)
- 20 Berning, E.:
HOCHSCHULWESEN IM VERGLEICH. ITALIEN
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. GE-
SCHICHTE, STRUKTUREN, AKTUELLE ENT-
WICKLUNGEN. (1988) (vergriffen)
- 21 Willmann, E.v.:
WEITERBILDUNG AN HOCHSCHULEN
- BEISPIELE UND PROBLEME (1988) (vergriffen)
- 22 Schmidt, S.H., Schindler, B.:
BESCHÄFTIGUNGSSCHANCEN VON MAGI-
STERABSOLVENTEN (1988) (vergriffen)
- 23 Schindler, G., Lullies, S., Soppa, R.:
DER LANGE WEG DES MUSIKERS - VORBIL-
DUNG-STUDIUM-BERUF (1988)
- 24 Röhrich, H., Sandfuchs, G., Willman, E.v.:
PROFESSORINNEN IN DER MINDERHEIT
(1988) (vergriffen)
- 25 Harnier, L.v.:
ELEMENTE FÜR SZENARIOS IM HOCHSCHUL-
BEREICH (1990)

- 26 Fries, M.:
FORTBILDUNGSFREISEMESTER DER PROFES-
SOREN AN BAYERISCHEN FACHHOCHSCHULEN
- RAHMENBEDINGUNGEN, MOTIVATION,
AKZEPTANZ (1990)
- 27 Schmidt, S. H.:
AUSBILDUNG UND ARBEITSMARKT FÜR
HOCHSCHULABSOLVENTEN - USA UND
DEUTSCHLAND (alte und neue Länder) (1991)
- 28 Schindler, G., Harnier, L. v.,
Länge-Soppa, R., Schindler, B.:
NEUE FACHHOCHSCHULSTANDORTE IN BAYERN
(1991)
- 29 Berning, E.:
ALPENBEZOGENE FORSCHUNGSKOOPERATION
(1992)
- 30 Harnier, L. v., Schneider-Amos, I.:
AUSWIRKUNGEN EINER BERUFSAUSBILDUNG
AUF DAS STUDIUM DER BETRIEBSWIRT-
SCHAFTSLEHRE (1992)
- 31 Fries, M., Mittermeier, P., Schüller, J.:
EVALUATION DER AUFBAUSTUDIENGÄNGE
ENGLISCHSPRACHIGE LÄNDER UND BUCH-
WISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN
(1992)
- 32 Meister, J.-J., Länge-Soppa, R.:
HOCHBEGABTE AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN
PROBLEME UND CHANCEN IHRER FÖRDERUNG
(1992)
- 33 Schindler, G.; Schüller, J.:
DIE STUDIENEINGANGSPHASE
STUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT REGENS-
BURG IM ERSTEN UND ZWEITEN FACHSEME-
STER (1993) (vergriffen)
- 34 Schmidt, S.H.:
STUDIENDAUER AN FACHHOCHSCHULEN IN
BAYERN (1995)

- 35 Schindler, G.:
STUDENTISCHE EINSTELLUNGEN UND STUDIEN-
VERHALTEN (1994)
- 36 Berning, E.; Schindler, B.:
DIPLOMARBEIT UND STUDIUM
AUFWAND UND ERTRAG VON DIPLOM- UND
MAGISTERARBEITEN AN UNIVERSITÄTEN IN
BAYERN (1993) (vergriffen)
- 37 Harnier, L. v.; Schüller, J.:
STUDIENWECHSEL AN FACHHOCHSCHULEN
IN BAYERN (1993)
- 38 Fries, M.:
BERUFSBEZOGENE WISSENSCHAFTLICHE
WEITERBILDUNG AN DEN BAYERISCHEN
HOCHSCHULEN (1994)
- 39 Fries, M.:
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
AN DER TU MÜNCHEN (1994) (vergriffen)
- 40 Rasch, K.:
STUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG
IN DER STUDIENEINGANGSPHASE (1994)
- 41 Meister, J.-J. (Hrsg.):
STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENVER-
HALTEN VON BEHINDERTEN
DOKUMENTATION DER INTERNATIONALEN
FACHTAGUNG 1995 IN TUTZING (1995)
- 42 Meister, J.-J. (Ed.):
STUDY CONDITIONS AND BEHAVIOURAL
PATTERNS OF STUDENTS WITH DISABILITIES
A DOCUMENTATION OF THE INTERNATIONAL
CONFERENCE 1995 AT TUTZING, GERMANY (1995)
- 43 Gensch, S.:
DIE NEUEN PFLEGESTUDIENGÄNGE
IN DEUTSCHLAND
PFLEGEWISSENSCHAFT - PFLEGEMANAGEMENT -
PFLEGEPÄDAGOGIK (1996) (vergriffen)

- 44 Berning, E.; Kunkel, U.; Schindler, G.:
TEILZEITSTUDENTEN UND TEILZEITSTUDIUM
AN DEN HOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND (1996)
- 45 Meister, J.-J. (ed.):
MODELE DE COMPORTEMENT ET CONDITIONS
D'ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR
DOCUMENTATION DE LA CONFERENCE INTER-
NATIONALE SPECIALISEE 1995 A TUTZING, ALLE-
MAGNE (1996)
- 46 Lullies, S.; Schüller, J.; Zigiariadis G.:
ZUM BEDARF DER WIRTSCHAFT AN ABSOLVENTEN
EINES DIPLOMSTUDIENGANGS RECHTSWISSENSCHAFT
MIT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHER AUSRICHTUNG
(1996)
- 47 Gensch, S.; Länge-Soppa, R.; Schindler, G.:
EVALUIERUNG DES ZUSATZ- UND ERGÄNZUNGSSTUDIUMS
"ÖFFENTLICHE GESUNDHEIT UND EPIDEMIOLOGIE" AN DER
UNIVERSITÄT MÜNCHEN (1997)
- 48 Schmidt, S.H.:
STUDENT UND ARBEITSMARKT
DIE PRAXISPROGRAMME AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN
AUF DEM PRÜFSTAND (1997)
- 49 Schindler, G.:
"FRÜHE" UND "SPÄTE" STUDIENABBRECHER (1997)

ISBN

3 - 927044 - 31 - 8