

Philipp Pohlenz | Karen Tinsner

Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs

Eine empirische Untersuchung zu Ursachen
und Verantwortlichkeiten

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Universität Potsdam, 2004

Herausgeber: Servicestelle für Lehrevaluation
an der Universität Potsdam

Vertrieb: Universitätsverlag Potsdam
Postfach 60 15 53
14415 Potsdam
Fon +49 (0) 331 977 4517 / Fax 4625
e-mail: ubpub@rz.uni-potsdam.de

ISBN 3-937786-11-2
ISSN 1614-0273

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt. Es darf ohne vorherige Genehmigung der Autoren nicht vervielfältigt werden.

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort.....	11
1.	Einleitung.....	13
2.	Studienabbruch als Gegenstand von Hochschulfor- schung und Lehrevaluation.....	19
2.1	Überblick über die Studienabbruchforschung.....	21
2.2	Evaluationsforschung als theoretischer Rahmen der vorliegen- den Studie.....	24
	2.2.1 Paradigmen der Evaluation.....	31
2.3	Schlussfolgerungen für die Konzeption der Exmatrikuliertenbe- fragungen.....	34
3.	Die Potsdamer Exmatrikuliertenbefragung.....	39
3.1	Ziele und Konzeption der Erhebungen.....	39
3.2	Datenbasis.....	40
3.3	Die Exmatrikulierten der Universität Potsdam im Studienjahr 2001/2002.....	43
	3.3.1 Zusammensetzung der Gruppen Exmatrikulierter in den Stichproben.....	43
	3.3.2 Verweildauer an der Universität nach Gruppen Exmatri- kulierter.....	44
	3.3.3 Gründe für die Wahl von Studienort und -fach.....	45

3.3.4	<i>Studien- und Ausbildungsbiographie</i>	46
3.4	Soziodemographische Hintergrundmerkmale der Exmatrikulier- ten.....	47
3.4.1	<i>Alter</i>	47
3.4.2	<i>Geschlecht</i>	48
3.4.3	<i>Finanzielle Lage und Einkommensquellen</i>	49
3.4.4	<i>Familiäre Situation der ehemaligen Studierenden</i>	51
3.4.5	<i>Familiärer Bildungshintergrund</i>	52
3.5	Gründe für den Studienabbruch.....	53
4.	Studienabbruch als Ergebnis der Studienbedingungen?...	55
4.1	Qualitätsurteile über die Studienbedingungen in den Subgruppen	58
4.1.1	<i>Allgemeine Studienbedingungen</i>	59
4.1.2	<i>Rahmenbedingungen des Studiums</i>	60
4.1.3	<i>Aspekte der Lehrveranstaltungen</i>	62
4.2	Beitrag der Studienbedingungen zur Erklärung des Studienab- bruchs.....	67
4.2.1	<i>Ergebnisse der logistischen Regression</i>	68
4.2.2	<i>Diskussion</i>	70
5.	Typisierung des Studienabbruchgeschehens.....	73
5.1	Relevante Gruppen von Abbruchmotiven.....	74
5.1.1	<i>Korrelative Struktur der Einzelmotive</i>	74

5.1.2	<i>Zusammenfassung der Studienabbruchmotive zu Ursachen- engruppen</i>	78
5.1.3	<i>Ausschlaggebende Studienabbruchgründe</i>	81
5.1.4	<i>Fächergruppenspezifische Unterschiede</i>	82
5.1.5	<i>Abbruchmotive und Verweildauer an der Universität</i>	85
5.2	Äußere Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs.....	90
5.2.1	<i>Soziale Herkunft der Ehemaligen</i>	90
5.2.2	<i>Elterlicher Bildungshintergrund und Berufsstatus</i>	91
5.2.2.1	<i>Elterlicher Bildungs- und Berufsstatus und die ver- schiedenen Abbruchmotive</i>	95
5.2.3	<i>Soziale Herkunft der Ehemaligen: Unterschiede auf der Ebene der Fakultäten</i>	96
5.2.4	<i>Studienabbruch und Studienfinanzierung</i>	97
5.2.4.1	<i>Finanzierung des Studiums und die verschiedenen Ab- bruchmotive</i>	100
5.2.5	<i>Bildungsbiographie der Exmatrikulierten bis Studienbe- ginn</i>	101
5.2.6	<i>Studienabbruch und Familienstand</i>	103
5.2.7	<i>Äußere Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: Zu- sammenfassung der Ergebnisse</i>	106
6.	Gesamtbilanz zur Qualität von Lehre und Studium.....	109
6.1	Einflussfaktoren des rückblickenden Urteils der Studienabbre- cher.....	110

6.1.1	<i>Abbruchgründe</i>	110
6.1.2	<i>Studienbedingungen</i>	111
6.1.3	<i>Gründe für die Wahl von Studienort und Studienfach</i>	115
6.2	Einflussfaktoren des rückblickenden Gesamturteils der Absolventen.....	118
6.2.1	<i>Gründe für die Wahl von Studienort und Studienfach</i>	119
6.2.2	<i>Studienbedingungen</i>	120
7.	Studentische Qualitätsurteile im Zeitverlauf.....	127
7.1	Zusammensetzung des Panels.....	130
7.2	Qualitätsurteile der ehemaligen Studierenden im Längsschnitt....	131
7.2.1	<i>Stabilität der Urteile</i>	131
7.2.2	<i>Einfluss zeitlich vorgelagerter Einschätzungen auf die Gesamtbilanz</i>	136
7.3	Längsschnittdaten in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium.....	141
8.	Studienabschluss und Berufseinmündung.....	145
8.1	Forschung zum Übergang von Hochschulabsolventen in das Berufsleben.....	145
8.2	Beschäftigungsaufnahme und Tätigkeitsstruktur der Exmatrikulierten.....	149

9.	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick.....	155
9.1	Ursachen des Studienabbruchs.....	155
9.2	Verantwortlichkeiten für das Phänomen des Studienabbruchs.....	157
9.3	Handlungsempfehlungen zum Phänomen des Studienabbruchs...	159
	<i>9.3.1 Maßnahmen auf der Ebene der Lehrleistung.....</i>	<i>159</i>
	<i>9.3.2 Maßnahmen hinsichtlich Beratung und Betreuung.....</i>	<i>161</i>
9.4	Ausblick: Zur Konzeption künftiger Analysen.....	162
	<i>9.4.1 Das Instrument der Zielvereinbarung.....</i>	<i>164</i>
10.	Literatur.....	167
	Über die Autoren.....	183

Vorwort

Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich von Lehre und Studium kommt im Zuge einer steigenden Autonomie der Hochschulen und einer verstärkten Wettbewerbsorientierung im Bildungsbereich eine zunehmend wichtige Bedeutung zu. Als Instrument zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium hat sich das Forschungsprogramm der Evaluation durchgesetzt. Auf der institutionellen Ebene von Universitätsverbänden und Agenturen oder im Rahmen der Verwaltungstätigkeit einzelner Hochschulen und Fakultäten werden in Deutschland seit den 1990er Jahren verschiedene Verfahren für die Evaluation von Lehre und Studium eingesetzt.

Auch an der Universität Potsdam wurde eine Servicestelle für Lehrevaluation eingerichtet. Diese blickt inzwischen auf eine Reihe von Untersuchungen zur Studienqualität zurück, deren Ergebnisse der Hochschulleitung und den Fächern berichtet wurden. Die Evaluation der Lehre ist an der Universität Potsdam zu einem Instrument der Studienreform geworden, das von den Lehrenden gerne genutzt wird. Darüber hinaus wurde mit einer gezielten Tiefenevaluation in Schwerpunktbereichen begonnen, die Ursachen für Probleme aufdecken soll. So wurden durch eine Exmatrikuliertenbefragung Gründe für den vorzeitigen Abbruch des Studiums und den verstärkten Wechsel an andere Universitäten festgestellt. Ein weiteres Ergebnis der Arbeitsgruppe Lehrevaluation bezieht sich auf die Durchführung von Untersuchungen in Fächern und Studiengängen, in denen besondere Probleme auftreten, wie z.B. hohe Abbrecherquoten, deutlich längere Studiendauer oder Leistungsminderungen. Die Ergebnisse dieser Tätigkeit blieben bislang jedoch einer weiteren Öffentlichkeit weitgehend verborgen. Dies soll sich mit der Gründung der Schriftenreihe „Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation“ ändern, deren erster Band sich mit dem Phänomen des Studienabbruchs beschäftigt.

Evaluation im Kontext von Lehre und Studium führt insbesondere dann zu Verbesserungen und Veränderungen der Studiensituation, wenn sie unter Einbeziehung der Perspektiven und Interessen der Betroffenen (Lehrende, Studierende, Arbeitgeber, Hochschulleitungen etc.) durchgeführt wird. Diese setzt voraus, dass Transparenz bezüglich der eingesetzten Evaluationsstrategien und –instrumentarien hergestellt wird. Nur so können die Ergebnisse in einem breiten Diskurs der Beteiligten zur Bildung einer Qualitätssicherungskultur an den

einzelnen Universitäten führen. Die Umsetzung von Evaluationsergebnissen kann nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn diese Ergebnisse den verantwortlichen Akteuren zur Diskussion vorliegen und anschlussfähiges Wissen bereitstellen, welches die Formulierung von rational basierten Entwicklungsstrategien ermöglicht.

Die Beiträge der Schriftenreihe sollen diese Diskussion mit Argumenten bereichern und zur Beschäftigung mit verschiedenen qualitätsrelevanten Aspekten von Lehre und Studium und den diesbezüglichen Problemen und Reformbedürfnissen anregen.

Die Reihe, deren Beiträge in loser Folge erscheinen werden, versteht sich als Forum, das für die Sichtweisen und Forschungsergebnisse verschiedener Akteure im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium offen ist. Auch wird –dem Titel der Reihe zum Trotz- die Beteiligung von Evaluationsfachleuten, die nicht der Universität Potsdam angehören, ausdrücklich begrüßt.

Potsdam, im Juni 2004

Prof. Dr. Gerda Haßler,
Prorektorin für Lehre und Studium
der Universität Potsdam

1. Einleitung

Die Gründe für die Entscheidung, das Studium ohne ein Examen abzubrechen, sind vielfältig. Denkbar sind Ursachen, die in den Studienbedingungen zu finden sind und sich bspw. in Organisationsdefiziten ausdrücken, die es von Seiten der Universität zu beheben gilt. Von derartigen Gründen für Studienabbruch und Hochschulwechsel sind Bedingungen zu trennen, die nicht in der direkten Verantwortung der Universität liegen und daher nur schwer von ihr zu beeinflussen bzw. zu optimieren sind. Insbesondere infrastrukturelle Rahmenbedingungen (bspw. die jeweilige an den finanziellen Spielraum der Universitäten gebundene Ausbaustufe der einzelnen Fächer und Fakultäten) fallen in diesen Bereich von Bedingungen, die unter Umständen zu der Entscheidung führen, die Universität ohne den eigentlich angestrebten Abschluss zu verlassen. Eine andere Gruppe von Abbruchgründen ist darüber hinaus in persönlichen Dispositionen der Studierenden selbst zu vermuten. Auch hier verfügt die Universität in sehr unterschiedlicher Weise über Möglichkeiten, steuernd einzugreifen. Liegt die Ursache für den Studienabbruch bspw. in einer starken Prüfungsangst oder Überforderung durch die Studieninhalte, so könnten die Fächer möglicherweise eine Modifikation der Curricula oder der Prüfungsordnungen in Erwägung ziehen (ohne dabei die Standards zu senken, um es möglichst vielen Studierenden möglichst leicht zu machen). Ist die Entscheidung, das Studium abzubrechen dagegen darauf zurückzuführen, dass das Interesse für das Studienfach erlahmt ist, sind die Eingriffsmöglichkeiten äußerst beschränkt. Das fachliche Interesse stellt eine zutiefst subjektiv gefärbte Urteils Komponente von Lehre und Studium dar, die im Sinne aller verschiedenen denkbaren individuellen Interessen zu optimieren, nahezu unmöglich ist (vgl. ENGEL 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001: 137ff.). Informationen über die Gründe und Ursachen für den Studienabbruch müssen also immer auch vor dem Hintergrund beurteilt werden, inwieweit diese jeweils Eingriffs- und Beeinflussungsmöglichkeiten der Universität unterworfen sind, bzw. inwieweit das Handeln der Universität als Institution die Studienbedingungen im Urteil der Studierenden positiv oder negativ beeinflusst. So ist es möglich, die von der Universität angebotenen Leistungen in Lehre und Studium rational zu beurteilen und ggf. zu verbessern, um so langfristig vorzeitigem Studienabbruch vorzubeugen.

Der Qualifizierungserfolg von Studierenden ist ein inzwischen weitgehend unbestrittenes Qualitätsmerkmal der Hochschulen (vgl. KROMREY 2000). Im Zuge einer sich verstärkenden Forderung der Rechenschaftslegung, die an die Univer-

sitäten herangetragen wird, gewinnt die Situation bezüglich des Ausbildungserfolgs bzw. –misserfolgs auch an öffentlicher Aufmerksamkeit (vgl. z.B. AHLSTICH U. URICH-NEITZERT 2002: 9; WINTER U. REIL 2002: 6; SCHREIER 2002). Hauptsächlich konzentriert sich die öffentliche Diskussion des Phänomens des Studienabbruchs dabei auf seine quantitative Ausprägung. Es werden bspw. Rankings der Universitäten u.a. mit den geringsten Studienabbrecherquoten gefordert (z.B. BMBF 2003) und daran implizit Qualitätsbeurteilungen der einzelnen Universitäten und einzelnen Fächer, die insbesondere von diesem Phänomen betroffen sind, geknüpft.

Gleichzeitig wird dabei die Frage des Handlungsspielraums der Universitäten zur Beeinflussung der qualitativen Bedingungen, die als ursächlich für das Phänomen des Studienabbruchs identifiziert werden (können), wesentlich weniger lautstark thematisiert. Die Universitäten werden zwar für das Problem des Studienabbruchs mitverantwortlich gemacht (a.a.O.), gleichzeitig wird aber außer Acht gelassen, dass dieser auch durch Faktoren bedingt ist, die sich dem Einfluss der Universität entziehen.

Die vorliegende Studie versteht sich als ein Beitrag zur Versachlichung der entsprechenden öffentlichen Debatte. Es soll anhand des Beispiels einer Universität ein umfassendes Bild über die Bedingungen des Studienabbruchs gezeichnet werden. Dabei sollen die verschiedenen relevanten Faktoren daraufhin untersucht werden, inwieweit sie durch institutionelles Handeln seitens der Universität im Sinne einer zukünftigen Vermeidung des Studienabbruchs überhaupt verändert werden können. Bedingungsfaktoren, die in keinem sachlich begründeten Zusammenhang mit dem zu beurteilenden Gegenstand, nämlich Lehre und Studium stehen, sind für eine entsprechende Qualitätseinschätzung der Universitäten untauglich. Diese sind zu identifizieren und als entsprechend verzerrende Variablen kenntlich zu machen.

Gleichzeitig sollen mögliche Ansätze für Entwicklungsstrategien bezüglich derjenigen Aspekte, die durchaus im Einflussrahmen der Universitäten anzusiedeln sind und sich auf Studienabbruchentscheidungen auswirken, aufgezeigt werden. Als Beispiel für derartige Bedingungsfaktoren seien die verschiedenen Bereiche der Studienbedingungen genannt. Organisationsdefizite bspw. bei der zeitlichen Abstimmung des Studienangebots liegen durchaus in der Verantwortung der Universitäten bzw. einzelnen Fächer und sollten durch geeignete Evaluationsinstrumentarien aufgedeckt und bekämpft werden. Derartige Anstrengungen sind geeignet, Studienabbruch zu vermeiden und so zu einer Steigerung der Effizienz der Hochschulausbildung beizutragen.

Die in der vorliegenden Studie berichteten Analysen zum Studienabbruch basieren auf Befragungen Exmatrikulierter der Universität Potsdam in zwei aufeinander-

der folgenden Semestern. Diese stellten die Pilotphase für die regelmäßige Erforschung der Bedingungen des Studienabbruchs und des Hochschulwechsels zu Lasten der Universität sowie der Berufseinmündung von Absolventen dar (vgl. POHLENZ 2002, 2003).

Der Band gliedert sich in acht Kapitel. Zunächst wird in Kapitel 2 der Stand der Studienabbruchforschung zusammengefasst und in einen thematischen Zusammenhang mit der Evaluationsforschung allgemein und insbesondere der Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen gebracht. Die Studienabbruchforschung sowie das Forschungsprogramm der Evaluationsforschung stellen den theoretischen Rahmen für die Anlage der vorliegenden empirischen Studie zur Verfügung.

Im Vordergrund steht dabei u.a. die Frage des praktischen Nutzens von Evaluation im Bereich der akademischen Lehre an Hochschulen. Nützlichkeit, im Sinne einer Anschlussfähigkeit des Wissens, welches aus Evaluationsstudien entsteht, stellt einen zentralen Qualitätsanspruch an die Anlage und Durchführung dieser Forschung dar (vgl. JOINT COMMITTEE 1981, 1994).

Es schließt sich die Beschreibung der Konzeption und der Ziele der Befragungen Exmatrikulierter an der Universität Potsdam in Kapitel 3 an. Grundlegende Ergebnisse und Charakteristika der verschiedenen Subgruppen Befragter werden vorgestellt.

In Kapitel 4 wird der Frage nachgegangen, inwieweit berechtigterweise davon ausgegangen werden kann, dass der Studienabbruch im wesentlichen als ein Ergebnis der objektiven Studienbedingungen zu sehen ist. Diese Erklärung des Phänomens legt es nahe, den Universitäten die Hauptverantwortung für den Studienabbruch selber sowie für seine zukünftige Bekämpfung zuzuweisen. Wie bereits oben ausgeführt ist in diesem Zusammenhang auch zu diskutieren, wie weit der tatsächliche Handlungsspielraum der Universitäten zur Beeinflussung des diesbezüglichen Geschehens reicht.

Verschiedene Gruppen von Studienabbruchmotiven werden in Kapitel 5 gebündelt und die entsprechend betroffenen ehemaligen Studierenden typisiert. Diese Überlegungen tragen der allgemeinen Erkenntnis Rechnung, dass der Studienabbruch ein komplexes Phänomen ist, das den unterschiedlichsten individuellen Dispositionen und Lebenssituationen zuzurechnen ist. Studienabbruchentscheidungen folgen zumeist keinem monokausalen Erklärungsmuster. Je differenzierter die Kenntnis des Abbruchgeschehens, so das diesbezügliche Fazit, desto spezifischer und problemorientierter können erfolgversprechende Präventionsmaßnahmen angelegt werden.

Kapitel 6 beschäftigt sich mit den einschlägigen Determinanten, die das rückblickende Gesamturteil bezüglich der von den ehemaligen Studierenden wahrge-

nommenen Qualität von Lehre und Studium beeinflussen. Das studentische Gesamturteil wird in diesem Zusammenhang als Bilanz gesehen, die im Fall der Studienabbrecher letztlich zu der Entscheidung geführt hat, das Studium ohne den eigentlich angestrebten Studienabschluss zu verlassen. Aspekten, die in diesem Zusammenhang eine besonders erklärungskräftige Rolle spielen, kann zukünftig eine größere Aufmerksamkeit, im Sinne der Entwicklung von Verbesserungsstrategien gewidmet werden. Insofern stellt die Kenntnis über derartige Einflussgrößen einen wichtigen Beitrag zur Anwendung und Nutzung von evaluationsrelevanten Forschungsergebnissen dar.

Als in diesem Sinne ebenfalls entscheidend können sich insbesondere auch Befragungsdaten zur studentischen Qualitätseinschätzung erweisen, die längsschnittlich Studienbiographien verfolgen und Einstellungsänderungen gegenüber dem zu beurteilenden Gegenstand Lehre und Studium im Zeitverlauf offenbaren. Die konzeptionelle Anbindung der Exmatrikuliertenbefragungen an einen übergeordneten institutionellen Rahmen der Evaluation von Lehre und Studium an der Universität Potsdam erlauben dementsprechende Analysen. Diese werden in Kapitel 7 vorgestellt.

Im Anschluss wird in Kapitel 8 der Übergang der Hochschulabgänger von der Universität in das Berufsleben hinsichtlich etwaiger Probleme und Verzögerungen untersucht. Da die zu Grunde liegenden Befragungen vornehmlich die Gründe und Bedingungen des Studienabbruchs selber zum Gegenstand hatten, wird dieser Aspekt, der hauptsächlich für die Zeit nach dieser Entscheidung relevant ist, vergleichsweise wenig umfassend beleuchtet. Verbleibsstudien und die Betrachtung des beruflichen Erfolges von ehemaligen Studierenden stellen einen wichtigen Gegenstand zukünftiger Studien dar und werden dementsprechend eher prospektiv diskutiert.

Abschließend werden in Kapitel 9 die aus den Befunden der berichteten Analysen abgeleiteten Handlungsempfehlungen zusammengefasst. Darüber hinaus werden Möglichkeiten und Grenzen der Beurteilung von Lehre und Studium durch rückblickende Qualitätseinschätzungen ehemaliger Studierender diskutiert.

Die Analysen beziehen sich auf die verschiedenen Subgruppen ehemaliger Studierender und deren Vergleich. Generell werden mit der aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung gewählten maskulinen Form der Gruppenbezeichnungen (Studienabbrecher, Absolventen, etc.) Exmatrikulierte beiderlei Geschlechts gemeint.

Die vorliegende Studie richtet sich insbesondere an Entscheider in den Planungsstäben der Universitäten, die für die Entwicklung von Lehre und Studium

verantwortlich sind. Die Ergebnisse sollen relevantes Wissen zur Konzeption von Verbesserungsstrategien zur Verfügung stellen und Anregungen für die Planung von Evaluationsstrategien, die sich mit der Situation der ehemaligen Studierenden beschäftigen, geben.

2. Studienabbruch als Gegenstand von Hochschulforschung und Lehrevaluation

Hochschulforschung ist in Deutschland ein relativ junges Fachgebiet. Mit der Reformbewegung der deutschen Hochschullandschaft in den 1960er und 1970er Jahren waren erstmals Fragen der Entwicklung an den Hochschulen Gegenstand von systematischen Forschungsarbeiten, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Ungleichheit von Bildungschancen (SCHWARZ U. TEICHLER 2003). In den 1990er Jahren erlebte das deutsche Hochschulwesen eine zweite Welle der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Hochschulfragen, nun hauptsächlich vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen bei gleichzeitig knapper werdenden Mitteln (a.a.O.). Fragen der Effizienz der Hochschulen rückten in den Vordergrund. In der öffentlichen Diskussion wurde die Forderung einer Bewertung der Leistungen der Universitäten sowie nach ihrer Rechenschaftslegung hinsichtlich des Einsatzes öffentlicher Mittel laut (z.B. WEBLER 1991). Insbesondere einzelne Universitäten schenken im Zuge einer steigenden Autonomie und Eigenverantwortung (z.B. FISCHER-BLUM 2000) für den Mitteleinsatz der systematischen Bestandsaufnahme zu ihrer Situation in den einzelnen Leistungsbereichen (Forschung, Lehre) verstärkte Aufmerksamkeit (SCHWARZ U. TEICHLER 2003), um ihre Leistungen gegenüber der Öffentlichkeit zu legitimieren. Auch das quantitative Ausmaß des Studienabbruchs und die „Absolventenquote“ der einzelnen Studiengänge haben in diesem Zusammenhang als relevante Qualitätsindikatoren an Bedeutung gewonnen (z.B. HEUBLEIN et al. 2002; SCHRÖDER-GRONOSTAY 2003: 157).

Als Instrument zur Informationssammlung bezüglich des Ist-Zustandes der Universitäten im Leistungsbereich der akademischen Ausbildung und zur Bewertung dieser Informationen hat sich das Instrumentarium der Evaluation von Lehre und Studium etabliert (z.B. REISSERT U. CARSTENSEN 1998; REISSERT U. KONNERTH 2001).

Diese hat u.a. die Einschätzung der Lehrqualität in einzelnen Lehrveranstaltungen oder auf der Ebene ganzer Studiengänge zum Ziel. Dabei werden bspw. Befragungen Studierender zu der von ihnen wahrgenommenen Lehrqualität eingesetzt. Studierende werden als Experten angesehen, wobei ihre Expertise aus ihrer Situation als Adressaten der Leistungen der Universität abgeleitet wird.

Neben der Funktion der Unterstützung einer Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit hat Evaluation aber auch die Aufgabe, intern den Informations-

stand der Universitäten zu verbessern und Daten, die als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Verbesserungsstrategien dienen können, bereitzustellen. Evaluation stellt in diesem Sinne nicht ausschließlich ein Instrument zur Leistungskontrolle dar, sondern verfolgt darüber hinaus einen Optimierungszweck bezüglich der Qualität von Lehre und Studium (z.B. ENGEL U. POHLENZ 2001).

In diesem Zusammenhang gewinnt auch die Qualitätseinschätzung *ehemaliger* Studierender an Gewicht. Studien zur rückblickenden Beurteilung von Lehre und Studium durch Studienabbrecher und Absolventen liefern die gewünschten Kenntnisse zu etwaigen Optimierungsmöglichkeiten des Studienangebots. Vor dem Hintergrund der nach dem Verlassen der Hochschule gemachten Erfahrungen können „die Ehemaligen“ die Leistungen der Universität beurteilen und bspw. einschätzen, inwieweit das Angebot der Studienfächer im beruflichen Alltag verwertbar ist. Studienabbrecher können, befragt nach ihren Abbruchmotiven, Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten der organisatorischen Abläufe (bspw. hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung) oder der Betreuungsleistungen seitens der Lehrenden und der Universitätsverwaltung (insbesondere der Dezerate für studentische Angelegenheiten) geben. Aus diesem Grund hat in den letzten Jahren die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Studienabbruch und Berufsübergang von Hochschulabgängern insbesondere auf der Ebene einzelner Institutionen zugenommen (SCHRÖDER-GRONOSTAY 2003: 157).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst ein Überblick über die Studienabbruchforschung gegeben (2.1), um die Fragestellungen der vorliegenden Analysen in einen Zusammenhang mit der aktuellen diesbezüglichen Diskussion zu stellen. Darüber hinaus wird der konzeptionelle Rahmen der Evaluationsforschung zusammengefasst und auf paradigmatische Besonderheiten sowie methodologische Anforderungen dieses Forschungsprogramms eingegangen (2.2). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass Evaluationsstudien die hochschulpolitische Diskussion zur Formulierung von Entwicklungsstrategien in Lehre und Studium mit Forschungsergebnissen auf eine rationale Grundlagen stellen (sollen), relevant. Nicht zuletzt werden universitäre Steuerungsentscheidungen, die den beruflichen Alltag bzw. Studienalltag der Betroffenen beeinflussen, auf die Ergebnisse von Evaluationsstudien aufgesetzt. Eine Planung und Durchführung von Evaluationen, die fachlichen Maßstäben genügt und methodologische Besonderheiten der Evaluationsforschung einbezieht, muss daher sichergestellt werden. Die Rationalität und mit ihr die Reichweite, Aussagefähigkeit und Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse von Evaluationsstudien variiert mit dem Maß, in dem diese Besonderheiten bei der Konzeption bedacht wurden.

Abschließend wird der dargelegte theoretische Rahmen auf das konkrete Beispiel der hier berichteten Exmatrikuliertenbefragungen bezogen und deren Konzeption vor diesem theoretischen Hintergrund begründet (2.3).

2.1 Überblick über die Studienabbruchforschung

Dem Phänomen des Studienabbruchs kann man sich aus der Perspektive verschiedener Akteure nähern. SCHRÖDER-GRONOSTAY (2003) betont dabei insbesondere die bildungspolitische, institutionelle und individuelle Betrachtungsebene als relevant. Aus der Sicht der einzelnen betroffenen Studierenden kann ein Studienabbruch sowohl als der Höhepunkt einer Lebens- oder Sinnkrise (z.B. KOCH 2003), als auch als eine rationale Wahl im Sinne einer beruflichen Neuorientierung verstanden werden (z.B. HEUBLEIN ET AL. 2003). Aus bildungspolitischer Sicht stellt sich der Studienabbruch hauptsächlich als Frage der Effizienz der Ausbildungsinstitutionen dar, in dem Sinne, dass ein Studienabbruch gleichbedeutend mit einer Fehlallokation von Mitteln ist, die in die abgebrochene Ausbildung investiert wurden und nicht in Form eines qualifizierten Hochschulabsolventen der Gesellschaft zur Verfügung stehen (SCHRÖDER U. DANIEL 1998). Das Augenmerk der Untersuchungen, die aus dem Blickwinkel der Effizienz des Bildungssystems durchgeführt werden, liegt daher insbesondere auf den quantitativen Ausmaßen des Studienabbruchs. Dementsprechend ist es ein wichtiges Ziel der Hochschulforschung, Studienabbruchquoten errechnen, sowohl auf der Ebene einzelner Hochschulen oder Fächer (z.B. LEWIN ET AL. 1994, 1995, 1997; KOCH 1999, 2003; MEYER 1999; MALSBURG 1997) als auch in hoch aggregierten Studien über das nationale Hochschulsystem (z.B. LEWIN ET AL. 1994a; LEWIN 1997, 1999; HEUBLEIN ET AL. 2002, 2003). Dabei entstehen jedoch einige Schwierigkeiten. Zunächst ist das Verständnis darüber, was überhaupt als Studienabbruch zu bezeichnen ist, höchst uneinheitlich. Gemäß der Heterogenität der Beweggründe der individuellen Abbruchentscheidungen und Studienverläufe sind eindeutige Zuordnungen äußerst schwierig. Zudem ist der Längsschnittcharakter des Phänomens zu berücksichtigen (SCHRÖDER U. DANIEL 1998: 9). So ist eine mehrjährige Studienunterbrechung und eine verzögerte „erfolgreiche“ Beendigung des ursprünglich angestrebten Studienganges denkbar, auch wenn inzwischen das Studium zunächst abgebrochen wurde. „Da die Studienabbruchentscheidung revidierbar ist, d.h. jederzeit ein Studium wieder aufgenommen werden kann, erweist sich die endgültige Ermittlung von Studienab-

brecherquoten als schwierig“ (a.a.O.; vgl. auch LEWIN 1999).¹ Für die Ermittlung von Studienabbruchquoten wären demgemäss (amtliche) Verlaufsstatistiken bezüglich der Studienbiographien unerlässlich (z.B. HEUBLEIN ET AL. 2002). Deren Erstellung ist jedoch auf Grund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht gestattet (vgl. ARNOLD 1997), so dass Daten zur Abbruchquote weitgehend als spekulativ betrachtet werden müssen.

Auf der Ebene der einzelnen Institutionen oder Hochschulen kann der Studienabbruch sowohl als „eine positive Selektion der Studierenden nach Leistungsaspekten“ (SCHRÖDER-GRONOSTAY (2003: 159), als auch als Misserfolg der Universitäten, die für den Ausbildungserfolg ihrer Studierenden mitverantwortlich sind, interpretiert werden (a.a.O.). Im Zuge einer fortschreitenden Eigenverantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht gegenüber der Öffentlichkeit als Mittelgeber der Universitäten rücken für die einzelnen Institutionen immer mehr - die aus bildungspolitischer oder gesellschaftlicher Sicht betrachtet relevanten - Effizienzkriterien in den Vordergrund (s.o.). Neben der Bestandsaufnahme zu den quantitativen Ausmaßen des Studienabbruchs gewinnt dabei die Frage nach den Bestimmungsgrößen und Einflussfaktoren des Studienabbruchs auf der Individualebene an Aufmerksamkeit. „So steht nicht mehr nur die Beschreibung des Phänomens und die Festlegung der Studienabbruchquoten an den verschiedenen Hochschulen bzw. in den verschiedenen Fächern im Vordergrund, sondern die Personengruppe der Studierenden rückt stärker ins Blickfeld“ (SCHRÖDER U. DANIEL 1998: 15).

Insbesondere wird die Beschäftigung mit dem Phänomen des Studienabbruchs für die einzelnen Hochschulen im Hinblick auf mögliche Präventionsstrategien relevant. Aus der Erforschung der unterschiedlichen Abbruchmotive und des jeweiligen Ausmaßes, mit dem diese jeweils für die Studienabbrecher entscheidungleitend waren, lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, inwieweit die Institution durch ihr Handeln vermeidbaren Studienabbrüchen entgegenwirken kann (a.a.O.). Im Vordergrund stehen für die einzelnen Hochschulen die Bedingungen, die jeweils zu der Entscheidung, das Studium abzubrechen, geführt haben und die Frage nach den Möglichkeiten, durch steuerndes Handeln einen Beitrag zur Vermeidung dieses Phänomens zu leisten.

In einer umfassenden Bibliographie zum Studienabbruch, in der thematisch entsprechend gelagerte Studien der vergangenen drei Jahrzehnte berücksichtigt werden, fassen SCHRÖDER U. DANIEL (1998) die möglichen Einflussfaktoren zusammen, die im Rahmen der Studienabbruchforschung insbesondere untersucht

¹ Das HIS Hochschul-Informationssystem GmbH widmet sich seit den 1990er Jahren der Entwicklung und Verbesserung von Verfahren zur Ermittlung einer aussagekräftigen Statistik über den Studienabbruch (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2002; GRIESBACH, BIRK U. LEWIN 1992).

werden. Bei diesen handelt es sich zunächst um den Einfluss *demographischer Merkmale* (Geschlecht, Alter, Familienstand), *der Herkunftsfamilie* (elterlicher Bildungshintergrund, soziale Herkunft), *der Persönlichkeitsmerkmale* (psychische Labilität, Studienmotivation), *bildungsbiographischer Merkmale* (Ausbildungsbiographie vor Studienbeginn) *leistungsbezogener Merkmale*² (schulische Leistungen), *der Studienfachwahl* (extrinsische vs. intrinsische Wahlmotive) sowie *studienbezogener Merkmale* (Fachidentifikation, Interesse für das Fach, Erwartungsbilanz). Neben diesen Faktoren, die hauptsächlich Hintergrundmerkmale der ehemaligen Studierenden und ihre persönlichen Dispositionen widerspiegeln, sind weiterhin solche für die Studienabbruchforschung relevant, die sich auf Merkmale der Ausbildungsqualität beziehen. Bei diesen handelt es sich namentlich um Einflussgrößen, die in den *Studienbedingungen* (Organisationsleistungen, didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen, Prüfungsorganisation, etc.) zu finden sind. Letztlich werden als relevante Abbruchgründe *außerhochschulische Bedingungen* (Zeitbudget, Erwerbstätigkeit) und eine schlechte *Arbeitsmarktsituation* (fehlende Arbeitsmarktgängigkeit des gewählten Fachs) in Untersuchungen zum Studienabbruch thematisiert (SCHRÖDER U. DANIEL 1998).

Von diesen möglichen Einflussgrößen sind die meisten auch in der vorliegenden Exmatrikuliertenstudie berücksichtigt worden. Ihre jeweilige Bedeutung wird in den folgenden Kapiteln diskutiert. Im Sinne des oben geschilderten, für die einzelnen Hochschulen zentralen Informationsbedürfnisses hinsichtlich der Bedingungen und Determinanten des Studienabbruchs sollen dabei die relevanten Einflussfaktoren identifiziert und soweit möglich in ihrem jeweiligen Einfluss quantifiziert werden. Auf der Grundlage der entsprechenden Ergebnisse können Handlungsoptionen bezüglich der Entwicklung von Lehre und Studium abgeschätzt werden.

Eine solche systematische, den Regeln der empirischen Sozialforschung folgende Bestandsaufnahme zur Situation von Lehre und Studium ist eine der zentralen Aufgaben der Evaluation im Hochschulbereich. Im folgenden Abschnitt werden einige grundlegende methodische und theoretische Aspekte der Evaluationsforschung diskutiert, die ihrerseits den Rahmen für die Konzeption der hier berichteten Exmatrikuliertenstudie stellen.

² Einschränkung zur Bedeutung der schulischen Leistungsmerkmale für den Studienabbruch (die Abiturnote hat in den meisten Untersuchungen einen erheblichen Einfluss auf Studienerfolg und Studienabbruch) führen SCHRÖDER U. DANIEL (1998: 18 f.) jedoch aus, dass sich die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Studienabbrechern und Hochschulabsolventen nicht unterscheidet. Die Unterschiede der Abiturnoten erklären dagegen eher Unterschiede in der Leistungsmotivation.

2.2 Evaluationsforschung als theoretischer Rahmen der vorliegenden Studie

Evaluation hat in den letzten Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen, der Begriff entwickelte sich geradezu zum vielfältig verwendeten Modewort (STOCKMANN 2002: 219; KROMREY 2000: 233). Dieser Eingang des Begriffs in die Alltagssprache hat jedoch auch dazu geführt, dass er in einer sehr unspezifischen Weise gebraucht wird. Landläufig wird vielfach jegliche Form von Bewertung oder „Festsetzung des Wertes einer Sache“ (SCRIVEN 1980) mit dem Etikett der Evaluation versehen (WOTTAWA U. THIERAU 1998: 13; KROMREY 2000: 233, 2001a: 105). Auch werden teilweise die Begriffe Evaluation und Umfrageforschung synonym gebraucht, in dem Sinne, dass auch durch letztere bewertende, also „evaluative“ Aussagen erhoben werden und dadurch Evaluation betrieben wird (KROMREY 2000: 233, 2001a: 106).

In dem Maße, wie Evaluation populär und für die Bezeichnung von Studien unterschiedlichster Qualität benutzt wurde, kam es jedoch auch zu kontroversen Diskussionen hinsichtlich der Reichweite von Aussagen, die sich auf Evaluationsstudien stützen. So wurde bspw. die Validität studentischer Qualitätsurteile in Zweifel gezogen (MARSH 1984, 1987; KROMREY 1995, 2001; SPIEL 2001; WOLF, SPIEL U. PELLERT 2001). Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Begriff Evaluation vielfach inflationär zur Bezeichnung von Untersuchungen verwendet wird, ohne dass dabei grundlegende Anforderungen, die an die Durchführung von Evaluationsforschung zu stellen sind, beachtet werden (z.B. KROMREY 1995).

Im Gegensatz zu derart unspezifischen „Alltagsevaluationen“ wird für wissenschaftliche Evaluationen bzw. Evaluationsforschung³ ein anderes, in methodologischer Hinsicht unterschiedlich stark eingrenzendes Begriffsverständnis zu Grunde gelegt (KROMREY 2001a: 116).

So bezeichnet in einem strengen Verständnis „Evaluation in der Methodologie empirischer Sozialforschung (...)“ das Design für einen spezifischen Forschungs-

³ MITTAG U. HAGER (2000) unterscheiden in Anlehnung an SUCHMAN (1967: 7f.) zwischen Evaluation und Evaluationsforschung. Der zuerst genannte Begriff wird dabei korrespondierend mit der beschriebenen eher alltagssprachlichen Bedeutung einer allgemeinen Festsetzung des Wertes einer Sache verstanden. Evaluationsforschung bezieht sich dagegen auf das engere Verständnis im Sinne einer systematischen Anwendung wissenschaftlicher Methoden zur Informationsgewinnung hinsichtlich der Bewertung verschiedener Aspekte sozialer Programme in Anlehnung an die Definition von ROSSI & FREEMAN (1993). AHLSTICH U. URICH-NEITZERT (2002) beschränken die Verwendung des Begriffs Evaluationsforschung auf Untersuchungen, die einer quasi-experimentellen Forschungslogik folgen. Demgegenüber werden die Begriffe „Evaluation“, „Evaluierung“ und „Evaluationsforschung“ bspw. von STOCKMANN (2000: 11) synonym gebraucht (vgl. auch WOTTAWA U. THIERAU, 1998: 13; VEDUNG 2000: 103).

typ, durchgeführt im idealtypischen Fall als Feldexperiment⁴ mit Kontrollgruppen“ (KROMREY 2000: 234; vgl. auch HAGER 2000). Ziel einer Evaluation in diesem Sinne ist es, Aussagen über die Wirkungen eines Programms⁵ auf die dem Programm ausgesetzten Personen zu machen und diese Wirkungen zu bewerten. Der empirische Nachweis der Wirkung⁶ von Programmen wird dabei als zentrale Aufgabe der Evaluationsforschung angesehen (MITTAG U. HAGER 2000: 105; GANZ 1984: 630; WOTTAWA U. THIERAU 1998). LANGE (1983) unterscheidet die erzielbaren Wirkungen eines Programms nach mit dem Programm angestrebten Zieldimensionen und den nicht angestrebten Wirkungsdimensionen (unintended consequences). Je nachdem, welche dieser Dimensionen durch die Evaluation untersucht werden sollen, wird ein jeweils spezifischer Anspruch an die Evaluation gerichtet. So wird von einer Wirkungsanalyse dann gesprochen, wenn sämtliche (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Wirkungen des evaluierten Programms erforscht werden (vgl. KROMREY 2001b: 24), während die Kontrolle nur der beabsichtigten Zieldimensionen eine Erfolgsanalyse bzw. Erfolgskontrolle bezeichnet. Liegt der Schwerpunkt der Evaluation weniger auf den Effekten, als auf der Durchführung des Programms selbst (Organisation und Planung, Durchsetzung der Planung), so wird von Implementationsforschung („Durchführungsforschung“) gesprochen (KROMREY 2001b).

Aus dem zentralen Anliegen der empirischen Ermittlung einer Wirkung bzw. des Ausbleibens der Wirkung des evaluierten Programms ergibt sich gleichzeitig

⁴ Feldexperimente werden dabei als ein aus verschiedenen Untersuchungsvarianten („experimentell“ vs. „quasi-experimentell“ und „Feld“ vs. „Labor“) kombiniertes Forschungsdesign verstanden (vgl. BORTZ U. DÖRING 1995: 56ff). Dabei werden bspw. randomisierte Gruppen (experimentelle Untersuchungskomponente) in ihrer natürlichen Umgebung (Felduntersuchung) untersucht (a.a.O.). Der Vorteil dieser Kombination besteht darin, dass die entsprechend angelegten Untersuchungen hinsichtlich der Aussöhnung der beiden konkurrierenden Validitätsaspekte der internen und externen Validität, die einerseits die Eindeutigkeit und andererseits die Generalisierbarkeit der Ergebnisse bestimmen (z.B. SCRIVEN 1991) anderen Designs überlegen sind. Zur Thematik der Feld- und Laboruntersuchungen vgl. z.B. auch PATRY (1982).

⁵ Unter einem Programm wird dabei im allgemeinen ein komplexes Handlungsmodell verstanden, das auf die Erreichung bestimmter Ziele gerichtet ist, diesen Zielen angemessene Handlungsstrategien verfolgt und für dessen Abwicklung finanzielle, personelle und sonstige Ressourcen zur Verfügung stehen (HELLSTERN U. WOLLMANN 1983: 7, vgl. auch HELLSTERN U. WOLLMANN 1984: 24 f.; LANGE 1983). In Bezug auf die Evaluation von Lehre und Studium kann diese Definition auch auf die Studiengänge angewandt werden, in dem Sinne, dass diese die akademische und berufliche Qualifizierung der Studierenden zwischen Aufnahme und Abschluss des Studiums durch das Durchlaufen der Curricula und unter dem Einsatz von Lehrmitteln verschiedenster Art sicherstellen sollen.

⁶ Dabei wird „Wirkung“ darüber hinaus als übergeordnetes theoretisches Konstrukt nach der *Wirksamkeit* (bzgl. der Frage, *ob* die angestrebte Wirkung aufgetreten ist) und nach dem *Wirkmodell* (bzgl. der Frage danach, *warum* diese Wirkung aufgetreten ist) unterschieden (MITTAG U. HAGER 2000: 105; vgl. PATRY U. PERREZ 2000: 28ff.).

eine Besonderheit des Forschungsansatzes der Evaluation gegenüber der grundlagenorientierten sozialwissenschaftlichen Forschung. Evaluation ist stets an einem praktischen Nutzen, meistens den spezifischen Zwecken und Absichten des Auftraggebers orientiert (z.B. CHELIMSKY 1985:7), während die Grundlagenforschung um ihrer selbst Willen betrieben werden und „relativ zweckfrei nach Erkenntnis streben kann“ (STOCKMANN 2000: 12). „For all the diverse and conflicting schools of evaluative thought are united on this particular point: evaluation should be useful and utilized“ (VEDUNG 2000: 111). Evaluation soll

„dazu beitragen, Prozesse transparent zu machen, Wirkungen zu dokumentieren und Zusammenhänge aufzuzeigen, letztlich um Entscheidungen treffen zu können. Z.B. mit dem Ziel, Ablaufprozesse effektiver zu gestalten, den Input effektiver einzusetzen, den Output zu erhöhen, den Wirkungsgrad zu verbessern, die Nachhaltigkeit zu sichern etc. D.h., Evaluationen können – wie Qualitätsmanagementsysteme – dazu beitragen, die Qualität eines Programms, einer Maßnahme oder einer Dienstleistung zu verbessern“ (STOCKMANN 2002: 219).

Evaluation wird in diesem Sinne auch als Gebiet anwendungsorientierter Sozialforschung verstanden (z.B. STOCKMANN 2000, 2002; WOTTAWA U. THIERAU 1998; ROSSI & FREEMAN 1993). „Evaluation findings are used instrumentally if adopted by users and employed as means in goal-directed problem solving processes“ (VEDUNG, 2000: 111).⁷ Evaluationsforschung und Grundlagenforschung unterscheiden sich dadurch, dass die erste nicht zu wertneutralen Aussagen kommt, vielmehr werden Wertungen bzw. Bewertungen gerade verlangt. Evaluationsergebnisse sollen im Sinne der angestrebten Erkenntnisziele handlungsleitende und handlungsrelevante Bewertungen bereitstellen. „Nicht Erkenntnis im Sinne einer Falsifikation von Theorien oder Hypothesen ist primäres Ziel der Evaluation, sondern die Angabe von Handlungsalternativen zur Lösung auftretender Probleme (...)“ (LANGE 1983: 256).

HENNEN (2002) erweitert das Aufgabenspektrum von Evaluation über den Aspekt der Analyse und Bewertung von Wirkungen (und Wechselwirkungen) und betont, dass die Ergebnisse einer Evaluation auf das evaluierte Programm zurückwirken und Reorganisationsanstrengungen stiften müssen:

„Evaluation besteht in der Analyse und Bewertung von Einrichtungen, Programmen, Innovationen unter dem Aspekt ihrer Wirksamkeit, Akzeptanz und

⁷ Ungeachtet dieser vorherrschenden Orientierung auf den Nutzen der Ergebnisse (für den Auftraggeber) wird der Evaluation jedoch bspw. von HELLSTERN U. WOLLMANN (1984) auch ein über diese Anwendungsorientierung hinaus gehender kritisch-wissenschaftlicher Zweck zuerkannt, in dem Sinne, dass politisches Handeln und politische Prozesse einer wissenschaftlich-systematischen Analyse unterzogen und in Hinblick auf unerwünschte Neben- und Folgewirkungen dieses Handelns untersucht werden.

Qualität mit dem Ziel der Situations- und Problemdiagnose sowie der Mobilisierung von Aktivität. Evaluation erfolgt unter der Zugrundelegung von Maßstäben, die aus dem Evaluationsfeld oder von außen stammen können“ (HENNEN 2002: 100).

Auch wird in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle des Qualitätsbegriffs aufgegriffen und in Beziehung zum Handeln der verantwortlichen Akteure gesetzt.⁸ Die Qualität eines Programms ist demnach - ebenso wie seine Wirksamkeit - abhängig von den Erfolgskriterien, die durch die Programmverantwortlichen definiert werden. Insofern ist die Evaluation als die empirische Messung von Qualitäts- und Wirksamkeitsaspekten diesen Erfolgskriterien verpflichtet. Ihre Aufgabe ist es, neben der Wirksamkeits- und Qualitätsmessung, die Entwicklung von Verbesserungsstrategien anzuschließen und zu moderieren. Naturgemäß sind die Bedingungen eines Programms ein Produkt seiner jeweils spezifischen institutionellen Situation. Dementsprechend ist auch das jeweilige Ziel der Evaluation ein spezifisches. A priori festgelegte Standardverfahren zur Abwicklung einer Evaluation sind nicht geeignet, den Informationsbedürfnissen der Beteiligten gerecht zu werden (HENNEN 2002: 103ff.).

Oben wurde der empirische Nachweis der Wirkung eines Programms sowie die Bewertung dieser Wirkung als ein zentrales Anliegen der Evaluation bezeichnet (z.B. CHELIMSKY 1985: 9). Der Nachweis, dass sich etwaige Verhaltens- oder Einstellungsänderungen auf das Programm zurückführen lassen, erfordert die (statistische) Kontrolle von möglichen Störfaktoren, um deren Einfluss (an Stelle des gewünschten Einflusses durch das Programm) quantifizieren und in die Bewertung einbeziehen zu können (HAGER 2000: 181). Darüber hinaus wird ein längsschnittlich angelegter Untersuchungsplan impliziert, der es ermöglicht, Zustände vor und nach dem Einwirken des zu evaluierenden Programms zu vergleichen und den entsprechenden Einfluss des Programms abzuschätzen (HAGER 2000).⁹

In der Praxis der Bewertung von Lehre und Studium sind die mit den genannten Merkmalen und Ansprüchen wissenschaftlicher Evaluation verknüpften Bedingungen nicht oder nicht hinreichend gegeben. So sind bspw. die Ziele der zu evaluierenden Programme (Studiengänge) nicht eindeutig definiert, bzw. präzise beschreibbar. Dementsprechend können den einzelnen Programminhalten keine

⁸ Zu Qualitätskonzeptionen für Lehre und Studium an Hochschulen vgl. insbesondere WISSENSCHAFTSRAT (1996) und HRK (2000a).

⁹ HAGER (2000: 183) beschreibt das entsprechende Forschungsdesign als „Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppen-Plan“. Zu den allgemeinen analytischen Perspektiven längsschnittlich angelegter Forschungsdesigns vgl. ENGEL U. REINECKE (1994).

eindeutigen Indikatoren zur Qualitätsmessung zugeschrieben werden. Die Wirkung des Programms lässt sich nicht eindeutig auf die Programmgestaltung und -durchführung zurückführen.

Auf Grund der multidimensionalen Qualitätskonzeption von Lehre und Studium (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1996; HRK 2000a)¹⁰ lassen sich für Evaluationen im Hochschulbereich keine eindeutigen, für alle beteiligten Akteure verbindliche und mit dem Curriculum eines Studienganges angestrebten Ziele sowie diesen Zielen direkt zuzuordnende Ausbildungsmaßnahmen festlegen, die ihrerseits auf ihre Wirkung hin untersucht werden könnten (vgl. KROMREY 2000: 237). Darüber hinaus ist im Rahmen von Evaluationen von Lehre und Studium kaum eine Erhebungssituation vorstellbar, die es erlaubt, im Sinne des oben als idealtypisch bezeichneten Forschungsdesigns des Feldexperiments, Experimentalgruppen und Kontrollgruppen festzulegen. Die Mitglieder der Kontrollgruppe wären in diesem Design vom Programm (dem Studium) zu isolieren, um eine Veränderung der Mitglieder der Experimentalgruppe auf Grund der ursächlichen Wirkung des Programms festzustellen. Erhebungen im Rahmen von Evaluationen im Hochschulbereich werden aber „unmittelbar im aktiven Feld“¹¹ durchgeführt“ (KROMREY 2000: 237). Es ist unmöglich, bestimmte Studierende vom zu evaluierenden Programm (Studium und Studienbetrieb) zu isolieren, um Störfaktoren zu kontrollieren¹², da alle Studierenden in gleicher Weise am Studienprogramm teilnehmen (müssen). „Vorrang vor der Forschung hat das Programm. Deshalb

¹⁰ Sowohl vom WISSENSCHAFTSRAT (1996), als auch von der HRK (2000a) wird eine Qualitätskonzeption von Lehre und Studium entworfen, die verschiedene, in Konkurrenz stehende und sogar widersprüchliche Qualitätsaspekte als relevant betrachtet und die Qualität der akademischen Ausbildung nicht auf Effizienzkriterien reduziert (vgl. ENGEL 2000; ENGEL U. KREKELER 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001).

¹¹ Das Feld der Untersuchung stellt in diesem Zusammenhang der laufende Studienbetrieb dar. Der Vorteil von Felduntersuchungen besteht darin, dass sie sich auf Grund der Erhebungssituation in der natürlichen Umgebung durch eine hohe externe Validität (Generalisierbarkeit der Ergebnisse) auszeichnen. Allerdings geht diese zu Lasten der internen Validität (eindeutige Interpretierbarkeit der Ergebnisse), die ihrerseits durch möglichst lückenlose Kontrolle störender Außeneinflüsse, wie etwa in Untersuchungen unter Laborbedingungen erreicht wird (BORTZ U. DÖRING 1995: 52ff.; WESTMEYER 1982: 67). Laboruntersuchungen hingegen wird auf Grund ihrer mangelnden Generalisierbarkeit (geringe externe Validität) eine nur geringe Reichweite der Ergebnisse im Sinne eines geringen wissenschaftlichen Erkenntniszuwachses vorgeworfen (z.B. FREY U. FRENZ 1982).

¹² Störfaktoren o. Störvariablen bestehen in diesem Zusammenhang bspw. in Unterschieden der Untersuchungspersonen der verschiedenen Untersuchungsgruppen, die sich nicht nur auf die unabhängige (zu untersuchende) Variable beziehen, sondern auch auf Merkmale, die mit den abhängigen (erklärenden) Variablen zusammenhängen (personengebundene Störvariablen). Eine Kontrolle dieser Störvariablen wird bspw. durch Randomisierung, also die zufällige Zuteilung der Gruppenmitgliedschaften erreicht (z.B. BORTZ U. DÖRING 1995).

ist es praktisch niemals möglich, die Evaluation als ‚echtes (soziales) Experiment‘ zu konzipieren“ (KROMREY 2001a: 122).

Da in der Praxis der Evaluation von Lehre und Studium auf Grund der beschriebenen restringierten Bedingungen landläufig allenfalls Ein-Gruppen-Untersuchungspläne ohne Kontrollgruppen realisierbar sind, wird im allgemeinen von dem hohen Anspruch, kausale Wirkungszusammenhänge zu ermitteln, abgerückt:

„(...) Measuring program outcomes requires a great deal of rigor; it’s demanding. When program evaluators discovered how difficult it was, many abandoned the attempt and decided to focus on process, which is generally more tractable. (...) The second reason for this switch is that we did not have adequate research designs to measure program impact and rather than assuming the difficult tasks of improving the designs and developing better measures (...) program evaluators decided to focus on something else – process“ (SMITH 1994: 217).

Vielmehr werden prozessorientierte Evaluationen durchgeführt, in deren Fokus die Untersuchung, Planung und Durchführung der zu evaluierenden Programme steht. Diese werden auch als Implementationsforschung bezeichnet (s.o.).¹³ Derartige Evaluationen sind durch ihre beratende Funktion bzgl. der während des Programmverlaufs zu treffenden Steuerungsentscheidungen gekennzeichnet (Begleitforschung) (STOCKMANN 2000: 13). „(...) Its purpose is usually to describe and analyze the process of implemented program activities –management strategies, operations, costs, interactions among clients and practitioners and so forth- so as to improve them“ (CHELIMSKY 1985: 10).

In Abhängigkeit vom Zeitpunkt der Evaluation (nach Beendigung des Programms zu seiner abschließenden Bewertung und daran anschließenden Weiterentwicklung vs. während des Programmverlaufs und dadurch auf diesen Verlauf einwirkend) werden weiter summative und formative Evaluationen differenziert.¹⁴ Analog zur Implementationsforschung zeichnen sich formative Evaluationen dadurch aus, dass durch sie der Programmablauf maßgeblich beeinflusst wird. „Die formative Evaluation (*Verbesserungsevaluation*) setzt sich zum Ziel, systemintern Lernprozesse auszulösen und Ansatzpunkte zur Verbesserung aufzuzeigen“ (WIDMER 2000: 80).

KROMREY (1995, 2001b: 24) betont, dass die Ergebnisse formativer Evaluationen zwar besonders schwer im Sinne einer Erfolgs- oder Wirkungskontrolle zu interpretieren seien, da „die Forschung den Gegenstand der Bewertung selbst

¹³ Zur abgrenzenden Definition von Wirkungsanalysen und Implementationsforschung vgl. z.B. auch KROMREY (2001a, 2001b)

¹⁴ Zur Unterscheidung formativer und summativer Evaluationen vgl. z.B. auch KROMREY (1995, 2001b), STOCKMANN (2000), MITTAG U. HAGER (2000).

fortlaufend beeinflusst und verändert“ (KROMREY 1995: 318). Dagegen seien sie besonders für Zwecke der Qualitätssicherung und –entwicklung geeignet. Formative Evaluationen sind als dynamisches Entwicklungsmodell zu sehen, dass auch auf die Begrenzung ungewünschter Programmeffekte zielt (a.a.O.). Auch HAGER (2000: 185f.) stellt fest, dass wenn das Ziel der Evaluation in der Entwicklung einer Maßnahme zur Qualitätssicherung besteht, die an die gewählte Evaluationspraxis zu stellenden Forderungen bezüglich methodologischer Aspekte weniger streng ausfallen können als dies für wissenschaftliche Evaluationen mit kausalanalytischem Anspruch bzgl. der Erklärung von Programmwirkungen und –wechselwirkungen der Fall ist.

Wenn also das Interesse der Evaluation in der Analyse des Programms (hier: des Studiums) insgesamt, also inklusive der Randbedingungen seiner Durchführung und des zwischenzeitlichen Geschehens besteht, sind Forschungsdesigns ohne explizite Vergleichsbedingungen durch Kontrollgruppen durchaus als probate Vorgehensweise anzusehen (a.a.O.).

In der Qualitätssicherung und –entwicklung besteht gerade das zentrale Anliegen der Evaluation von Lehre und Studium. Daher lassen sich auch unter Anwendung eines im –wie oben geschildert- methodologischen Sinne weniger strengen Begriffsverständnisses von Evaluation die gewünschten Aussagen aus den Ergebnissen der entsprechenden empirischen Forschung ableiten. Evaluation im Hochschulbereich, die insbesondere der Qualitätssicherung verpflichtet ist, muss zum Ziel haben,

„die Leistungen der Fachbereiche umfassend zu dokumentieren, Aufschluss über die Mittelverwendung zu geben, Maßstäbe für die aufgabenbezogene Bewertung der Qualität und Verfahren zur Qualitätssicherung auf Fach-, Fachbereichs- und Hochschulebene zu entwickeln“ (HRK 1995, zit. n. REIL 2002: 64).

Dieses Verständnis von Evaluation zielt weniger auf die kausalanalytische Überprüfung und den Nachweis der Wirkungen der (Studien)Programme auf die diesen Programmen ausgesetzten Personen. Vielmehr orientiert es sich an einem Qualitätsbegriff der akademischen Ausbildung, nach dem Qualität multidimensional und nur relational ermittelbar (PELLERT 2002: 24), in anderen Worten nur schwerlich einer direkten *Messung* zugänglich ist. Kann die Qualität von „Lehre und Studium“ jedoch nicht im Sinne eines kausal positiven, da zur Qualifizierung der Studierenden beitragenden Effekts gemessen werden, weil die Voraussetzungen für die wissenschaftliche Tätigkeit des Messens dieser Effekte nicht einzuhalten sind, so besteht die Aufgabe der Evaluation als Qualitätssicherung in der Bereitsstellung der Informationen, „die es erlauben, die Güte der zu evaluierenden Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven einzuschätzen“

(KROMREY 2000: 241). Diesem Anspruch, dem die Evaluation von Lehre und Studium im wesentlichen verpflichtet ist, werden auch Informationen gerecht, die nicht auf Grund experimenteller Versuchsanordnungen gewonnen wurden. So gewähren etwa Befragungsdaten zur studentischen Einschätzung der Qualität von Studium und Lehre relevante Einsichten in die Studienqualität, sofern sie rational in den identifizierbaren Eigenschaften des beurteilten Gegenstandes, nämlich des Studiums begründet sind (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001; ENGEL U. KREKELER 2001). Anhand studentischer Beurteilungen sowie - im Falle der vorliegenden Exmatrikuliertenstudie - retrospektiver Qualitätseinschätzungen ehemaliger Studierender kann eine Erreichung selbst gesteckter Qualitätsziele oder gesetzter Mindeststandards für die Qualität des Studienbetriebs überprüft werden. Bezogen auf die Befragung von Studienabbrechern und Hochschulabsolventen zu ihrer rückblickenden Qualitätseinschätzung von Lehre und Studium bedeutet dies, bspw. das Ausmaß, in dem eine Entscheidung zum Studienabbruch auf Grund mangelnder Betreuungsleistungen seitens der Lehrenden berichtet wird, mit den Zielsetzungen und bereits unternommenen Anstrengungen in diesem Bereich zu vergleichen. So kann eine Bewertung hinsichtlich der Qualität und des Nutzens dieser Anstrengungen vorgenommen, etwaige Optimierungspotenziale können abgeschätzt werden.

Evaluation wird so ihrem Anspruch gerecht, zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre und Studium beizutragen (z.B. HACKL U. SEDLACEK 2001). Gleichzeitig entspricht dieses Verständnis von Evaluation ihrem anwendungsbezogenen Charakter, der die Nützlichkeit ihrer Ergebnisse für die Schaffung einer rationalen Entscheidungsgrundlage zur Weiterentwicklung des evaluierten Gegenstandes als vorherrschenden Zweck der Evaluation betont (s.o.).

2.2.1 Paradigmen der Evaluation

Auch wenn mit der Evaluation als Qualitätssicherung und -entwicklung vor dem oben beschriebenen methodologischen Hintergrund ein anderer Anspruch verbunden ist, als mit Evaluationen im Sinne einer Wirkungsanalyse, muss die Planung und Durchführung entsprechender Evaluationsstudien hinsichtlich der Informationssammlung und Dateninterpretation doch in gleicher Weise grundsätzlichen wissenschaftlichen Standards genügen (WOTTAWA U. THIERAU 1998: 38; STOCKMANN 2002: 228). Dies gilt um so mehr, wenn die Ergebnisse von Evaluation als Qualitätssicherung die Akzeptanz der Entscheidungsträger finden sollen, von denen die Einbeziehung der Forschungsergebnisse in die Formulierung von Strategien zur Weiterentwicklung des evaluierten Programms erwartet wird. An der Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse für die Handlungsoptimierung

lässt sich die Berechtigung des Aufwandes messen, der für die Herstellung dieser Ergebnisse getrieben wurde (z.B. KROMREY 2000: 238; REISSERT 2002; REISSERT U. KONNERTH 2001; SCHREIER 2002; LEE 2000: 133). Die Herstellung einer möglichst rationalen Entscheidungsgrundlage für die Entwicklung von Strategien, die als Kriterium für die Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse angesehen werden kann, setzt jedoch gerade voraus, dass diese Evaluationsergebnisse die Produkte eines methodisch fundierten Forschungsprozesses sind. Wissenschaftliche Evaluationen zeichnen sich wie bereits erwähnt gegenüber „Alltagsevaluationen“ dadurch aus, dass bei ihrer Durchführung (sozial)wissenschaftliche Forschungsmethoden Anwendung finden und dass das Ziel in der Sammlung relevanter Daten zur Informationsgewinnung zum Zwecke der Beurteilung der Realität des zu evaluierenden Gegenstandes besteht (STOCKMANN 2000: 12, 2002: 227ff.).

In der Evaluationsforschung kommen dabei verschiedene der in den Sozialwissenschaften bekannten und diskutierten Forschungsparadigmen zum Einsatz (ROSSI U. FREEMAN 1988). Nach STOCKMANN (2002: 227) wird dabei zunächst in zwei grobe Hauptrichtungen unterteilt.¹⁵ Auf der einen Seite wird, in Übereinstimmung mit dem bereits dargelegten Verständnis von Evaluation, diese als anwendungsorientierter Teilbereich empirischer Sozialforschung aufgefasst. Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Forschungsmethoden folgen der kritisch-rationalen Forschungslogik der empirischen Sozialforschung, unter Berücksichtigung des –anders als in der Grundlagenforschung (s.o.)- spezifischen Erkenntnis- und Verwertungsinteresses der Evaluationsergebnisse. Der Einsatz dieser Forschungsmethoden ist darauf ausgerichtet, die Realität des evaluierten (Studien)Programms objektiv zu beschreiben. Ziel ist es, empirische Regelmäßigkeiten des evaluierten Gegenstandes aufzuzeigen und generalisierbare Aussagen über diese zu machen (BEYWL 1988: 94). Das diesem Anspruch zugrundeliegende Paradigma wird als rationalistisches (a.a.O.: 92) oder empirisch-wissenschaftliches (STOCKMANN 2002: 227 ff.) bzw. empirisch-analytisches Paradigma bezeichnet.

Im Widerspruch zu diesem empirisch-analytischen oder rationalistischen Forschungsparadigma befindet sich auf der anderen Seite des Spektrums das naturalistische Paradigma (BEYWL 1988: 92). Zentrales Kennzeichen dieses Paradigmas ist die Ablehnung des Vorhandenseins einer einzigen objektivierbaren Realität des evaluierten Gegenstandes. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Realität des Programms aus den verschiedenen individuellen Perspektiven der

¹⁵ Vgl. auch BEYWL (1988: 90ff.); GUBA (1990); GUBA & LINCOLN (1981: 53ff.); PATTON (1987).

Beteiligten und vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Interessen sozial konstruiert wird.¹⁶

Das Erkenntnisinteresse der Evaluation besteht in der Analyse der konfliktiven Sichtweisen, Handlungen und Präferenzen der Beteiligten sowie der sich in diesem Spannungsfeld ergebenden Machtasymmetrien. Dieser Prämisse folgend, ist „Evaluation (...) deshalb nicht eine möglichst ‚realitätsnahe‘ Darstellung und Bewertung der vorgefundenen Verhältnisse, sondern eine Veränderung dieser Verhältnisse zu Gunsten der Benachteiligten. Evaluation wird zu einem transformatorischen Akt“ (STOCKMANN 2002: 227).

In diesem Zusammenhang wird auch von einem emanzipatorischen oder transformatorischen Paradigma der Evaluation gesprochen (LEE 2000: 142; MERTENS 1998, 2000). Zwischen den verschiedenen Positionen wurde in den letzten drei Jahrzehnten eine zuweilen äußerst kontroverse Debatte geführt, deren Schärfe dadurch gekennzeichnet wird, dass sie von verschiedenen Autoren sogar als der „kalte Krieg“ der Paradigmen in der Evaluation bezeichnet wird (LEE 2000; STOCKMANN 2000: 18, 2002: 228). „These differences have been the subject of prolonged and persistent debate, sometimes characterized as the ‚paradigm wars‘“ (LEE 2000: 141).

Dieser kalte Krieg ist größtenteils beendet, inzwischen hat sich weit gehend die Erkenntnis durchgesetzt, dass der kombinierte Einsatz verschiedener Ansätze und Methoden zum Ziel führt. Im Sinne einer Vermittlung zwischen den Positionen des rationalistischen Paradigmas einerseits und des naturalistischen Paradigmas andererseits schlägt bspw. BEYWL (1988) einen Rückgriff auf Max Webers Konzept der Wirklichkeitswissenschaft vor, wie es von TENBRUCK (1986) beschrieben wird. Bezogen auf den oben dargelegten Paradigmenstreit in der Evaluationsforschung bedeutet dies, dass in der Verwendung systematisch-wissenschaftlicher Methoden und Regeln zur Beschreibung der empirischen Realität eines Programms (Studiengangs) und der Berücksichtigung der Tatsache,

¹⁶ Die Bezeichnung als naturalistisches Paradigma leitet sich von der zentralen Annahme entsprechender Forschungsansätze ab: „(...) Inquiry must be carried out in a ‚natural setting‘ because phenomena of study, (...) take their meaning as much from their context as they do from themselves. (...) Reality constructions cannot be separated from the world in which they are experienced and (...) any observations (...) are inevitably time- and context-dependent“ (GUBA & LINCOLN 1981: 189). Dieser Betonung der Bedeutung partikularer Kontexte und der Interpretation der in diesen Kontexten stattfindenden sozialen Situationen, entspricht der von den Anhängern dieser Forschungsrichtung präferierte Einsatz eher qualitativer Forschungsmethoden (STOCKMANN 2000: 18). Als einschlägiges Verfahren der Datenerhebung wird bspw. die Technik des „Naturalistic Interviewing“ eingesetzt (GREENE 1989: 123ff.). „Naturalistic Interviewing is designed as a (...) small-group discussion activity. The activity is oriented around key issues that arise when conducting open-ended, unstructured qualitative interviews within a naturalistic evaluation framework“ (a.a.O., vgl. auch GREENE 1989a).

dass diese empirische Realität jedoch ihrerseits nur in einem ganz spezifischen und historisch variablen Wirklichkeitsbereich Gültigkeit besitzt, eine Synthese der beiden sich gegenüberstehenden Ansätze zu sehen ist.

Vor diesem Hintergrund ist auch der oben bereits beschriebene Wechsel bezüglich des Anspruchs der Evaluationsforschung zu verstehen, nicht mehr nur in der Analyse der (kausalen) Wirkungen von evaluierten Programmen eine der Forschung angemessene Tätigkeit zu sehen, sondern auch in der Beschreibung des Ablaufs dieser Programme und der empirischen Analyse ihrer Erfolgsbedingungen im Sinne einer Implementationsforschung oder „Durchführungsforschung“, die den ganz spezifischen Kontext der Programmkonstruktion und Programmziele einbezieht.

2.3 Schlussfolgerungen für die Konzeption der Exmatrikuliertenbefragungen

Die Ausführungen aus dem vorangegangenen Abschnitt zu den methodologischen Anforderungen und „Fallstricken“ (KROMREY 1995a) der Evaluationsforschung lassen sich in sechs zentralen Aussagen zusammenfassen. Anhand dieser Aussagen können gleichzeitig die für die Konzeption der in den folgenden Kapiteln beschriebenen Exmatrikuliertenstudie leitenden Überlegungen verdeutlicht werden.

- i.) Für die Abwicklung einer Evaluation muss Klarheit über die zu untersuchende Dimension des evaluierten Gegenstandes herrschen. Ist die Untersuchung von Wirkungen und Effekten eines Programms (hier des Studiums) auf die dem Programm ausgesetzten Personen geplant oder sollen im Sinne einer Implementationsforschung Qualitätsaspekte der Durchführung analysiert werden (prozessorientierte Untersuchungen)?
- ii.) Voraussetzung für die Durchführung von *Wirkungsanalysen* ist ein experimentales Forschungsdesign, die Festlegung von Experimental- und Vergleichsgruppen sind unabdingbar. Dieses Design ist im sozialen Kontext von Lehre und Studium kaum herzustellen. Die Wahl bezüglich der zu untersuchenden Dimension fällt daher im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium auf die Durchführungs- oder Prozessqualität. Die Exmatrikuliertenbefragungen zielen ebenfalls nicht in erster Linie auf die Analyse von Wirkungen (bspw. im Sinne eines Qualifizierungserfolges) ab, sondern fokussieren die Bedingungen, die zu der Entscheidung, das Studium abzubrechen, geführt haben. Es werden also die *Prozesse* von Lehre und Studium zum Gegenstand der Analy-

se gemacht. Es soll diesbezügliche Transparenz geschaffen werden, um durch sich anschließende Verbesserungsstrategien Ablaufprozesse effektiver zu gestalten.

- iii.) Je nach dem gewählten Zeitpunkt einer Evaluation werden weiterhin abschließende (summative) Evaluationen von solchen unterschieden, die Ergebnisse direkt in den Prozess der Durchführung eines Programms zurückmelden und dadurch optimierend beeinflussen (formative Evaluation). Die Exmatrikuliertenbefragungen könnten zwar gemäß ihrem Charakter als retrospektiv erfragte Qualitätseinschätzung als summative Evaluation bezeichnet werden. Gleichzeitig werden ihre Ergebnisse jedoch für die zukünftige Verbesserung des Studienangebots an die für seine Durchführung Verantwortlichen zurückgemeldet und für „zukünftige Studierendengenerationen“ umgesetzt. Ganz im Sinne einer formativen Evaluation verstehen sie sich als Beitrag zur Qualitätssicherung.
- iv.) Im Gegensatz zu (sozialwissenschaftlicher) Grundlagenforschung versteht Evaluationsforschung sich als anwendungsorientiert. Dies bedeutet, dass die durch sie erreichte Situations- und Problemdiagnose in Aktivitäten zur Behebung der festgestellten Probleme mündet. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt nicht wertneutral. Eine Bewertung durch den Evaluator vor dem Hintergrund der Evaluationsziele ist vielmehr das Ziel der Forschung. Bezogen auf den konkreten Anwendungsfall der Exmatrikuliertenbefragung bedeutet dies, dass bspw. die Frage, ob durch einen bestimmten Befund zum quantitativen Ausmaß bezüglich des Vorliegens eines bestimmten Abbruchmotivs eine bestimmte Präventionsaktivität entstehen soll oder ob dieses Ausmaß akzeptabel ist, durch den Evaluator und die Auftraggeber der Evaluation gemeinsam zu entscheiden ist. Maßstäbe für den Umgang mit den Evaluationsergebnissen werden also vom Forscher gesetzt.
- v.) Evaluation orientiert sich an einem praktischen Nutzen. Der Evaluationsauftraggeber (hier sind damit bspw. die Universitäts- oder Fakultätsleitungen gemeint) muss mit relevanten Informationen zur Situation bezüglich des evaluierten Gegenstandes ausgestattet werden (im konkreten Fall das Studienabbruchgeschehen), um auf einer rationalen Grundlage zu Entscheidungen über etwaige Optimierungspotenziale und zukünftige Entwicklungsstrategien zu kommen. Rationalität in diesem Zusammenhang bedeutet insbesondere auch, dass qualitätsrelevante Aspekte identifiziert werden müssen, die durch den Evaluationsauftraggeber zu verantworten und beeinflussbar sind. Urteilskate-

gorien, die sich seinem Einfluss entziehen und durch sein Handeln nicht optimierbar sind, sind nicht tauglich für anschließende Entwicklungsstrategien.

Ein praktischer Nutzen, der sich aus der Befragung Exmatrikulierter für die Hochschulleitungen ergibt, besteht in einer Bestandsaufnahme der Qualitätseinschätzungen ehemaliger Studierender zu Lehre und Studium vor dem Hintergrund der während ihrer akademischen Ausbildung gemachten Erfahrungen. Aus diesen lassen sich Entwicklungsstrategien für die Verbesserung des Studienangebots ableiten sowie Präventionsmöglichkeiten zur Vermeidung eines vorzeitigen Studienabbruchs auf Grund durch die Hochschule beeinflussbarer Parameter (z.B. Studienbedingungen) abschätzen.

- vi.) Bei der Konzeption von Evaluationsstudien kommen verschiedene Paradigmen zum Einsatz. Mit den unterschiedlichen Paradigmen sind verschiedene Ansprüche an den Erkenntniswert und die Art der zu treffenden Aussagen und Interpretationen der Ergebnisse verbunden. Das empirisch-analytische Paradigma orientiert sich an der kritisch-rationalen Forschungslogik und hat zum Ziel, die Realität und Gesetzmäßigkeiten eines Programms (Studium und Lehre) objektiv zu beschreiben (z.B. PRIM U. TILMAN 1997). Demgegenüber lehnen am naturalistischen Paradigma orientierte Forschungen das Vorhandensein einer einzigen, objektivierbaren Realität ab und betonen die Bedeutung sozial konstruierter, partikularer Kontexte, in denen die Handlungen, Sichtweisen und Präferenzen der Akteure untersucht werden. Durch die unterschiedlichen Paradigmen wird auch die Wahl der angemessenen Forschungsdesigns und –methoden impliziert (z.B. quantitative vs. eher qualitative Untersuchungsanlagen). Angewandt auf den vorliegenden Fall der Untersuchung von Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs ist festzustellen, dass den Ergebnissen hauptsächlich die Qualitätseinschätzungen einer ganz spezifischen Studierendengruppe (ehemalige Studierende einer Hochschule und eines bestimmten Jahrganges) zu Grunde liegen, die aus einer spezifischen Perspektive Lehre und Studium rückblickend beurteilen (Kontextabhängigkeit). Auf eine Verbindung dieser Qualitätseinschätzungen bspw. mit Zahlenmaterial zum quantitativen Ausmaß des Studienabbruchs, wie es durch die Universitätsstatistik geführt wird, wurde dagegen verzichtet, da das Erkenntnisinteresse eben in den von den ehemaligen Studierenden berichteten Bedingungen des Verlassens der Hochschule bestand. Dieses Anliegen spricht durchaus für die Wahl eines eher qualitativ orientier-

ten Untersuchungsplanes. Gleichzeitig sollten sowohl Vergleiche zwischen verschiedenen Subgruppen (Studienabbrecher vs. Absolventen) ermöglicht, als auch die Frage nach der Variation der Qualitätseinschätzungen innerhalb der einzelnen Subgruppen Exmatrikulierter sowie die Frage nach den relevanten Einflussfaktoren dieser Variationen insgesamt beantwortet werden. Aus diesem Grund wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, welches es erlaubt, die Aussagen der Studierenden mittels (weitgehend) standardisierter Befragungen zu quantitativen Aussagen zu verdichten. Der Anspruch, im Sinne kritisch-rationaler Forschungslogik eine objektive Realität des Studien(abbruch)geschehens abzubilden wird dagegen zunächst nicht erhoben. Den (zu numerischen Daten) verdichteten Informationen über die studentische Beurteilung von Lehre und Studium kommt eine insbesondere praktische Relevanz für die Planung und Weiterentwicklung des diesbezüglichen Angebots der Universität zu (vgl. v.).

Diese grundlegenden theoretischen Überlegungen sind in die Anlage der hier berichteten Exmatrikuliertenstudie eingegangen, die im nachfolgenden Kapitel ausführlicher beschrieben wird. Insbesondere der Aspekt der praktischen Verwertbarkeit der Ergebnisse von Evaluationsstudien findet dabei Beachtung, indem vor dem Hintergrund der Auswertungsergebnisse an verschiedenen Stellen konkrete Handlungsempfehlungen für die Entwicklung von Lehre und Studium diskutiert werden.

3. Die Potsdamer Exmatrikuliertenbefragung

3.1 Ziele und Konzeption der Erhebungen

Das Ziel der Exmatrikuliertenbefragung, die die Grundlage für die vorliegend berichteten Analysen bildet, bestand darin, differenziert die Gründe für den vorzeitigen Studienabbruch zu ermitteln und die Studien- und Lebensbedingungen der Studienabbrecher sowie der Absolventen zu beschreiben. Es sollten die verschiedenen denkbaren Einflussgrößen (Studienbedingungen, Rahmenbedingungen, persönliche Dispositionen der Befragten) auf die Beurteilung der wahrgenommenen Qualität von Lehre und Studium in ihrer jeweiligen Bedeutung beschrieben werden. Entsprechende Ergebnisse erlauben es, Anknüpfungspunkte für Strategien zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium zu identifizieren.

Die Konzeption der Befragung unter den Exmatrikulierten der Universität Potsdam trug dieser Zielsetzung Rechnung, indem neben Fragen zu den persönlichen Gründen des Studienabbruchs auch solche zur studentischen Einschätzung des Studiums und der Studienbedingungen an der Universität Potsdam gestellt wurden, einschließlich einer Gesamtbewertung des Studiums in rückblickender Betrachtung. Darüber hinaus wurden Angaben zu soziodemographischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, familiärer Bildungshintergrund, etc.) erbeten, um die Bedeutung von Einflussfaktoren abschätzen zu können, die die jeweiligen individuellen Hintergrundmerkmale der ehemaligen Studierenden reflektieren.

Für die Kontrolle des Einflusses persönlicher Dispositionen Studienabbrecher (bspw. Überforderungsängste) wurde die Gruppe der Befragten auf solche Exmatrikulierte ausgedehnt, die die Universität mit einem Studienabschluss verließen (Absolventen). Neben den beiden Subgruppen der Studienabbrecher und Absolventen wurden im Rahmen der Exmatrikuliertenbefragung ebenfalls Hochschulwechsler um Auskunft über die Gründe gebeten, die zu der Entscheidung geführt haben, das Studium an einer anderen Hochschule fortzusetzen. Diese Subgruppe wird der Vollständigkeit halber in der Beschreibung der Konzeption und Zielstellung sowie in der Beschreibung soziodemographischer Merkmale berücksichtigt. Sie spielt aber für das übergeordnete Thema der vorliegenden Studie nur eine untergeordnete Rolle und fehlt daher weitgehend in den Analysen zu den Bedingungen des Studienabbruchs. So wurden bspw. als Gründe für den Hochschulwechsel hauptsächlich solche genannt, die die Erwartungen, welche mit der neuen Hochschule verbunden wurden, widerspiegeln (z.B. „Studienfach, das in Potsdam nicht angeboten wird“). Darüber hinaus wa-

ren Gründe für den Hochschulwechsel ausschlaggebend, die die persönlichen Lebensumstände zum Zeitpunkt der diesbezüglichen Entscheidung beschreiben („Nähe der neuen Hochschule zum Heimatort“, „Ortswechsel des Partners/der Partnerin“). Das Hauptinteresse der vorliegenden Studie lag auf den Bedingungen des Studienabbruchs, die die Situation des Studienortes Potsdam widerspiegeln. Studienabbrecher, die (zumindest nach eigenen Angaben) das Hochschulsystem endgültig verlassen, waren die entscheidende Untersuchungsgruppe der Studie.

Die Einteilung der Befragten in die Gruppen Studienabbrecher und Absolventen wurde abweichend von vergleichbaren Studien (vgl. z.B. LEWIN ET AL. 1994, 1994a, 1995, 1997; HEUBLEIN ET AL. 2002) vorgenommen. Üblicherweise werden unter die Gruppe der Hochschulabsolventen auch solche Exmatrikulierte subsumiert, die ein Zweitstudium abgebrochen haben, weil sie als Absolventen ihres Erststudiums dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und in diesem Sinne nicht als Studienabbrecher gelten, die das Arbeitsleben ohne Studienabschluss beginnen. Anliegen der vorliegenden Studie war jedoch vordringlich, die Bedingungen zu identifizieren und zu beschreiben, die zu der Entscheidung geführt haben, das (aktuell studierte) Studium an der Universität Potsdam abzubrechen. Als Studienabbrecher gelten daher auch diejenigen, die angaben, dass es sich bei dem abgebrochenen Studium um ein Zweitstudium handelt.

3.2 Datenbasis

Für die Analysen konnte auf eine Datenbasis von insgesamt $n = 539$ Fällen zurückgegriffen werden.¹⁷ Die Befragten waren mittels eines postalisch versendeten Fragebogens um ihre Mitarbeit gebeten worden. Das Erhebungsinstrument umfasste die oben genannten Fragekomplexe und richtete im Wesentlichen standardisierte Fragen an die Befragten (vgl. Exemplar des Fragebogens im Anhang). Die Befragung wurde in zwei Wellen durchgeführt (Wintersemester 2001/02 und Sommersemester 2002), da jeweils nur eine geringe Beteiligung erreicht wurde. Insgesamt konnten die ausgefüllten Fragebögen eines Viertels (23,6 %) der Exmatrikulierten für die Analysen verwendet werden.¹⁸

¹⁷ Einschließlich der Hochschulwechsler. Die Subgruppen der Studienabbrecher und Absolventen, die in die Analysen zu den Gründen und Bedingungen des Studienabbruchs einbezogen werden, machen zusammen $n = 345$ Fälle aus.

¹⁸ Die Beteiligung liegt damit unter der für thematisch ähnlich gelagerte Studien üblichen. Ein Problem, dass der Realisierung günstigerer Teilnahmequoten möglicherweise entgegenstand, ist in der für Verwaltungsabläufe notwendigen Zeit zwischen dem faktischen Verlassen und der formellen Exmatrikulierung und Kontaktierung der Exmatrikulierten zu sehen.

Die Befragungsdaten der beiden Erhebungswellen wurden für die Auswertungen zusammengefasst. Dies war möglich, weil die Angaben in den beiden Stichproben hinsichtlich verschiedener Parameter übereinstimmten. So waren Alter, Verweildauer und Zusammensetzung nach Geschlecht in den verschiedenen Stichproben vergleichbar.

Auch wurden die Mittelwerte der Items, die den Befragten zur Beurteilung verschiedener Aspekte der Studienbedingungen vorgelegt wurden, daraufhin überprüft, ob es zwischen den Befragungswellen deutliche Abweichungen gibt. Die Angaben erwiesen sich anhand des herangezogenen Prüfkriteriums¹⁹ als stabil und wurden daher für gemeinsame Auswertungen benutzt.²⁰

Die Einschätzung, ob die Befragten, deren ausgefüllte Fragebögen ausgewertet wurden, die Gesamtheit der ehemaligen Studierenden zuverlässig widerspiegeln, wird durch den Umstand erschwert, dass der Universitätsstatistik von einem guten Drittel der Exmatrikulierten der Grund für die Beendigung des Studiums unbekannt ist. Die betreffenden ehemaligen Studierenden werden unter der Bezeichnung „fehlende Rückmeldung“ geführt. In der Auswahl der befragten Exmatrikulierten wurde jedoch von allen ehemaligen Studierenden ein Grund für die Beendigung des Studiums angegeben. Daher unterscheiden sich die Anteile der jeweiligen Gruppen mit verschiedenen Beendigungsgründen in der Auswahl Befragter und in der von der Universitätsstatistik ermittelten Gesamtheit ehemaliger Studierender deutlich.²¹ Am ehesten lässt sich die Zusammensetzung der

¹⁹ T-Tests für unabhängige Stichproben.

²⁰ Diese Stabilität der Befragungsergebnisse über zwei Messzeitpunkte hinweg kann gleichzeitig als Indiz für die Reliabilität des eingesetzten Fragebogens gewertet werden (vgl. z.B. TENT U. STELZL 1993; STEYER U. EID 2001, KROMREY 2000a).

²¹ Im strengen methodologischen Sinne stellt die Auswahl Befragter, die auf Grund einer postalischen Befragung zustande gekommen ist, keine repräsentative Stichprobe aus der relevanten Grundgesamtheit dar (hier die Gesamtheit der Exmatrikulierten der Universität Potsdam im einschlägigen Zeitraum). Gründe für die Nichtteilnahme konnten nicht kontrolliert werden und ebenso wenig die sich daran anschließende Frage nach systematischen und damit verzerrenden Ausfällen (vgl. z.B. KROMREY 2000a). Diese Restriktion hat Auswirkungen auf die Reichweite der berichteten Auswertungsergebnisse. So werden statistische Signifikanzen (bspw. von Tests zum Vergleich von Gruppenmittelwerten) nicht im Sinne eines Repräsentationsschlusses von den Angaben der Befragten auf die Gesamtheit aller Exmatrikulierten interpretiert. Derartige statistische Parameter werden vielmehr im Sinne einer heuristischen Herangehensweise als Kriterium für das Vorliegen von statistischen Zusammenhängen in den beobachteten Gruppen aufgefasst, die ihrerseits als Anhaltspunkte für die weitere Forschung an repräsentativen Stichproben dienen sollen. Ohnehin sind die vorliegenden Befragungen als Pilotstudie zu verstehen, denen weitere, thematisch ähnlich gelagerte Forschungen folgen sollen. Für solche ist, soweit möglich jeweils eine im stichprobentheoretischen Sinne repräsentative Auswahl zu treffen.

Auswahl mit der Gesamtheit Exmatrikulierter noch anhand des angestrebten bzw. erreichten Studienabschlusses vergleichen. Tabelle 3.1 zeigt, dass sich die Anteile der angestrebten bzw. erreichten Studienabschlüsse in der Auswahl und der Gesamtheit tendenziell decken.

In der getroffenen Auswahl leicht unterrepräsentiert sind jedoch ehemalige Studierende mit dem Studienziel Magister Artium, überrepräsentiert sind dagegen Exmatrikulierte mit den Studienzielen Diplom und Lehramt. Auch in dieser Hinsicht sind die Ergebnisse der Befragungswellen im zeitlichen Vergleich konstant.

Insgesamt stellen sowohl in der Auswahl als auch in der Gesamtheit der Exmatrikulierten die ehemaligen Studierenden der Magister- und Diplomstudiengänge die größten Gruppen, gefolgt von den Kandidaten der verschiedenen Varianten des Staatsexamens.

angestrebter/erreichter Studienabschluß	Auswahl (n=525*)		Gesamtheit der Exmatrikulierten (N=2274**)	
	absolut	%	absolut	%
Diplom	85	35,9	309	27,2
Magister Artium	52	21,9	345	30,0
jur. Staatsexamen	39	16,5	151	13,2
Lehramt***	50	21,2	127	11,1
Promotion	10	4,2	78	6,9
Bachelor (BA)	1	0,4	10	0,9

* Die Stichprobe umfasst insgesamt 539 Fälle (inkl. der Subgruppe der Hochschulwechsler), jedoch werden hier 14 Fälle, die die Frage nach der Abschlussart nicht beantwortet hatten, nicht berücksichtigt.

** Angeschrieben wurden 2.290 Personen. Der Überhang zu der von der Universitätsstatistik ermittelten Anzahl von 2.274 Exmatrikulierten wird durch Studierende erzeugt, die sich nach Ablauf der Frist doch noch zurückgemeldet haben, zu diesem Zeitpunkt aber bereits um die Bearbeitung des Fragebogens gebeten worden waren.

*** Die Abschlussarten Primarstufe, Sek. II bzw. Sek. II/1 und LA Gymnasien sind zusammengefasst.

Tab. 3.1: Anteile angestrebter/erreichter Studienabschlüsse in Auswahl und Gesamtheit der Exmatrikulierten

3.3 Die Exmatrikulierten der Universität Potsdam im Studienjahr 2001/2002

Im folgenden werden die Auswertungsergebnisse der Befragungen Exmatrikulierter der Universität Potsdam im Studienjahr 2001/02 dargestellt. Dabei wird zunächst auf die prozentuale Zusammensetzung der verschiedenen Gruppen Exmatrikulierter sowie ihre jeweilige Studienbiographie und derzeitige berufliche Situation eingegangen. Außerdem werden die Exmatrikulierten anhand soziodemographischer Merkmale beschrieben.

3.3.1 Zusammensetzung der Gruppen Exmatrikulierter in den Stichproben

Die Studienabbrecher stellen wie in allen anderen, thematisch ähnlich gelagerten Studien (z.B. LEWIN ET AL. 1995, 1997) die kleinste Gruppe Exmatrikulierter (18,5%), gefolgt von den Hochschulwechslern (36,0%). Die größte Gruppe stellen dementsprechend die Absolventen (45,5%). Dieses Ergebnis ist über die verschiedenen Befragungswellen der Erhebungen unter den Potsdamer Exmatrikulierten konstant (vgl. Abb. 3.1): bezogen auf die beiden Befragungszeiträume weicht die Zusammensetzung der Gruppen nur geringfügig voneinander ab.

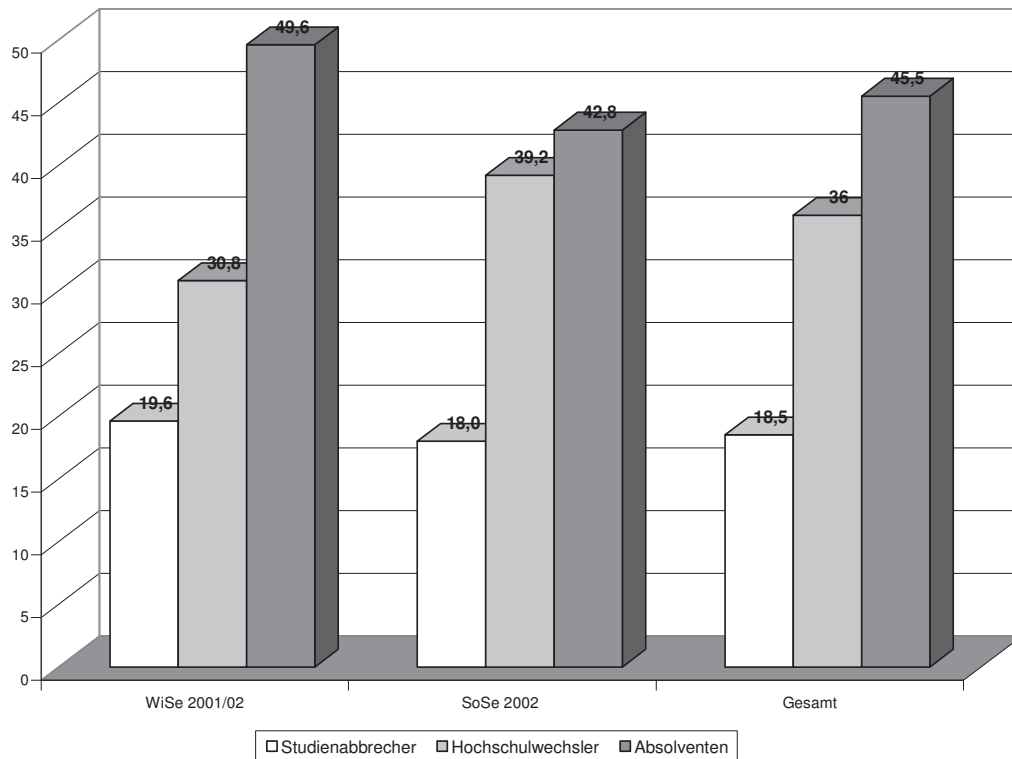


Abb. 3.1: Zusammensetzung der verschiedenen Gruppen Exmatrikulierter in der Stichprobe

3.3.2 Verweildauer an der Universität nach Gruppen Exmatrikulierter

Die Verweildauer der Studierenden an der Universität variiert erwartungsgemäß mit den Gründen, die zur Exmatrikulation geführt hat. So weisen die Absolventen mit einer durchschnittlichen Hochschulsemesterzahl von 12,5 und einer durchschnittlichen Fachsemesterzahl von 11,2 die längsten Studienzeiten auf. Im Gegensatz zum Entschluss, die Hochschule zu wechseln, der bereits nach durchschnittlich 3,5 Hochschul- und 3,3 Fachsemestern getroffen wird, findet der Studienabbruch im Durchschnitt erst nach 6,2 Hochschul- bzw. 4,6 Fachsemestern statt. Allerdings müssen die bei den Studienabbrechern diesbezüglich großen Streuungsmaße (die Standardabweichung $[s]$ beträgt 6,2 bzw. 4,2) beachtet werden. Nach dem zweiten Hochschulsemester hat bereits ein Drittel der Befragten das Studium abgebrochen, nach drei Semestern ist es die Hälfte und nach fünf Semestern sind es bereits zwei Drittel. Die hohen Durchschnittswerte in dieser Gruppe kommen also hauptsächlich durch Studierende zustande, die nach einer außergewöhnlich langen Verweildauer (Hochschulsemesterzahlen

von bis zu 24) das Studium abbrechen. Große Hochschulse­mesterzahlen werden jedoch insbesondere von solchen Studienabbrechern berichtet, die bereits auf eine längere Studien- bzw. Berufsbiographie zurückblicken können (Studierende im Zweitstudium). Studienabbruch nach einer langen Verweildauer im Erststudium stellt demnach die Ausnahme dar.²²

3.3.3 Gründe für die Wahl von Studienort und -fach

Unter den relevanten Gründen für die Wahl des Studienortes rangieren „die Nähe zum Heimatort“, „die Nähe zu Berlin“ und die Tatsache, dass „Potsdam keine Massenuniversität“ ist, ganz oben in der entsprechenden Prioritätenliste. Den Befragten war eine Liste mit insgesamt acht potenziell ausschlaggebenden Auswahlmotiven vorgelegt worden.

Ebenfalls gilt für alle drei Subgruppen Exmatrikulierter, dass das Interesse für das Studienfach in erster Linie den Ausschlag für seine Wahl gab. Eine breite Mehrheit von 80,8% der Hochschulwechsler und 79,1% der Absolventen gibt diesen Grund als entscheidungsrelevant an sowie ebenfalls immerhin zwei Drittel (67,0%) der Studienabbrecher. „Persönliche Begabungen und Neigungen“ werden ebenfalls in allen Subgruppen an zweiter Stelle genannt. Auch hier ist jedoch die Zustimmung mit 38,1% bei den Studienabbrechern am niedrigsten. Hochschulwechsler (59,1%) und Absolventen (60,0%) geben jeweils zu nahezu zwei Dritteln diesen Punkt, der ebenfalls die intrinsische Motivation der ehemaligen bei ihrer Studienfachwahl widerspiegelt, als entscheidungsrelevant an.

Auf der Ebene der Fakultäten der Universität Potsdam (diese verfügt über eine Juristische, eine Philosophische, eine Humanwissenschaftliche, eine Mathematisch-Naturwissenschaftliche sowie eine Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät) zeigen sich allerdings einige Unterschiede in den Aussagen der ehemaligen Studierenden. So steht bei den Absolventen der Juristischen Fakultät die Aussicht auf „viele Berufsmöglichkeiten“ noch vor dem fachlichen Interesse an erster Stelle der Gründe für die Studienfachwahl (74,5% der Befragten geben diesen Grund an). Nur die Absolventen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät messen der beruflichen Verwertbarkeit des Studiums eine ebenfalls wichtige Rolle bei (42,1%).²³ Die Absolventen der Mathematisch-

²² Der Befund wurde durch einen χ^2 -Test („Chi²“) bzgl. des Zusammenhangs zwischen der Zahl der studierten Hochschulse­mester und der Frage, ob bereits ein abgeschlossenes Erststudium vorliegt, statistisch abgesichert.

²³ Innerhalb der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät sind es dabei insbesondere die Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge, die diesem Punkt Bedeutung zumessen (50,0%). Ehemalige Studierende der sozialwissenschaftlichen Studiengänge

Naturwissenschaftlichen Fakultät und die der Humanwissenschaftlichen Fakultät nennen diesen Grund an untergeordneter Stelle, die der Philosophischen nennen ihn überhaupt nicht. Nahezu spiegelbildlich zu der beschriebenen Verteilung liest sich die, die sich auf persönliche Dispositionen der Absolventen bezieht, die für die Studienfachwahl ausschlaggebend waren. Während die Absolventen der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultäten zu jeweils über 80% angeben, das Studienfach gewählt zu haben, weil es „persönlichen Begabungen und Neigungen entspricht“, sind dies bei den Absolventen der Juristischen Fakultät nur ein knappes Drittel (30,9%) und bei den ehemaligen Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät nur die Hälfte (50,0%) der Befragten.²⁴ Absolventen der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät geben ebenfalls mehrheitlich (59,6%) persönliche Neigungen und Begabungen als ausschlaggebend für die Studienfachwahl an.

3.3.4 Studien- und Ausbildungsbiographie

Die ehemaligen Studierenden der verschiedenen Subgruppen haben in unterschiedlicher Weise bereits an akademischer und beruflicher Ausbildung teilgenommen, bevor sie ihr Studium an der Universität Potsdam aufgenommen haben. Tabelle 3.2 zeigt die Anteile der ehemaligen Studierenden in den Subgruppen, die vor Studienaufnahme an der Universität Potsdam bereits eine akademische oder berufliche Ausbildung absolviert haben. Tabelle 3.2 verdeutlicht, dass in der Subgruppe der Studienabbrecher der Anteil derjenigen ehemaligen Studierenden, für die das Studium an der Universität Potsdam nicht die erste Station ihrer Ausbildungsbiographie war, am größten ist. Nahezu die Hälfte der Studienabbrecher kann bereits auf ein abgeschlossenes Erststudium oder eine berufliche Ausbildung zurückblicken.

Bei den Hochschulwechslern stellen die ehemaligen Studierenden, die bereits eine berufliche oder akademische Ausbildung absolviert haben die Minderheit dar und auch bei den Absolventen ist der Anteil derjenigen, die an der Universität Potsdam im Zweitstudium studiert haben relativ klein. Diejenigen Absolventen, die bereits eine *berufliche* Ausbildung hinter sich gebracht haben, bilden eine vergleichsweise große Gruppe von einem Fünftel der Gesamtheit der Befragten in dieser Subgruppe.

geben nur zu einem Drittel (33,0%) an, dass die Aussicht auf vielfältige Berufsmöglichkeiten entscheidungsrelevant war.

²⁴ Auch hier unterscheiden sich die Absolventen der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge (38,9% der Befragten) von denen der sozialwissenschaftlichen (57,1%).

	Studien- abbrecher	Hochschul- wechsler	Absolventen
	Angaben in % (n)		
Studium an der UP war Zweitstudium	28,6 (98)	4,6 (193)	9,8 (240)
bereits berufl. Ausbildung absolviert	18,0 (100)	9,8 (193)	18,4 (245)

Tab: 3.2: Studien und berufl. Ausbildung vor Studienaufnahme an der Universität Potsdam

3.4 Soziodemographische Hintergrundmerkmale der Exmatrikulierten

3.4.1 Alter

Die ehemaligen Studierenden in der Subgruppe der Hochschulwechsler sind mit 23 im Durchschnitt Jahren die jüngste Gruppe. Studienabbrecher sind im Durchschnitt 25 und Absolventen 28 Jahre alt (vgl. Tab. 3.3). Innerhalb der Fakultäten gibt es nur geringe Abweichungen von diesen Werten. So sind die Studienabbrecher der Juristischen und der Humanwissenschaftlichen Fakultäten älter als die Studienabbrecher insgesamt, während die Absolventen dieser Fakultäten im Durchschnitt um ein Jahr jünger sind.

Fakultäten	Studienabbrecher	Hochschulwechsler	Absolventen
	Minimum - Maximum 1950 – 1982*	Minimum - Maximum 1969 – 1982*	Minimum - Maximum 1963 – 1978*
	Durchschnittsalter	Durchschnittsalter	Durchschnittsalter
Gesamt	25 Jahre	23 Jahre	28 Jahre
Juristische Fakultät	27 Jahre	23 Jahre	27 Jahre
Philosophische Fakultät	25 Jahre	22 Jahre	27 Jahre
Humanwissensch. Fakultät	28 Jahre	24 Jahre	27 Jahre
Wirtschafts- und Sozialwiss. Fakultät	24 Jahre	23 Jahre	28 Jahre
Mathematisch- Naturwiss. Fakultät	25 Jahre	23 Jahre	29 Jahre

*Geburtsjahrgänge

Tab. 3.3: Durchschnittliches Alter der Exmatrikulierten

3.4.2 Geschlecht

Kennzeichnend ist der hohe Frauenanteil. In der Stichprobe machen sie insgesamt gut zwei Drittel der Befragten aus. Gleiches gilt für die Subgruppe der Absolventen. Dieses Zahlenverhältnis spiegelt die Gesamtheit der Absolventen und Absolventinnen der Universität Potsdam treffend wider: Im Studienjahr 2001/02 waren 69% der Absolventen weiblich (vgl. UNIVERSITÄT POTSDAM, 2002: 29ff.). Entsprechend auffällig ist, dass Frauen insbesondere in der Gruppe der Hochschulwechsler leicht überrepräsentiert sind.

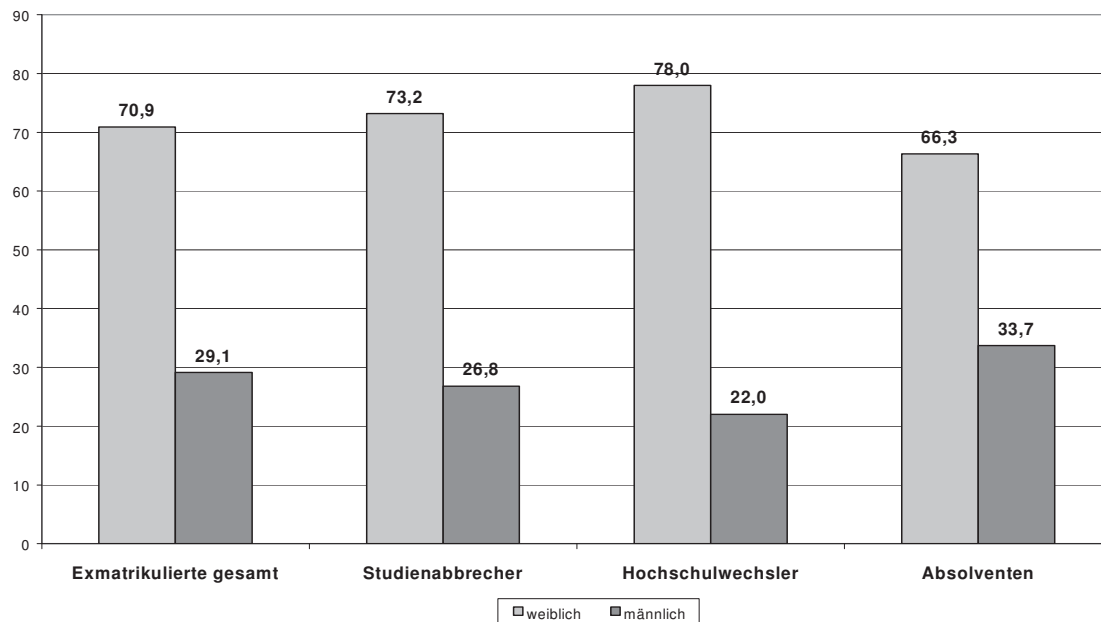


Abb. 3.3: Zusammensetzung der Befragten nach Geschlecht (Angaben in %)

Dieses Verhältnis ist in den einzelnen Fakultäten teilweise noch deutlicher erkennbar (vgl. Tabelle 3.4): Insbesondere in der Juristischen, der Philosophischen sowie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät liegen die Frauenanteile in der Gruppe der Absolventen deutlich unter denen, die in den Gruppen der Studienabbrecher und Hochschulwechsler erreicht werden. Allerdings spiegeln diese Anteile auch die Zusammensetzung der *Studierenden* an den Fakultäten weitgehend wider (UNIVERSITÄT POTSDAM, 2002: 29 ff.).

Fakultät	Studienabbrecher		Hochschulwechsler		Absolventen	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
	%					
Juristische Fakultät	78,6	21,4	62,5	37,5	51,7	48,3
Philosophische Fakultät	80,0	20,0	84,4	16,6	73,3	26,7
Humanwiss. Fakultät	87,5	12,5	66,7	33,3	84,5	15,5
Wirtschafts- und Sozialwiss. Fakultät	76,9	23,1	63,2	36,8	53,8	46,2
Mathematisch-Naturwiss. Fakultät	70,8	29,2	69,0	31,0	68,4	31,6

Tab. 3.4: Zusammensetzung der ehemaligen Studierenden nach Geschlecht in den Fakultäten

3.4.3 Finanzielle Lage und Einkommensquellen

Die ehemaligen Studierenden befinden sich über die verschiedenen Subgruppen sowie über die Fakultäten hinweg in ähnlichen finanziellen Lagen. Auch die Einkommensquellen variieren nicht deutlich über die Grenzen der einzelnen Gruppen Befragter (vgl. Tabelle 3.5 und Abbildung 3.3). Die Angaben der Befragten des Sommersemesters weichen dabei nur marginal von denen der Befragten des Wintersemesters 2001/02 ab.

	Exmatrikulierte insgesamt	Studienabbrecher	Hochschulwechsler	Absolventen
	Angaben in %, Mehrfachantworten waren möglich			
Erwerbstätigkeit während der Semesterferien	18,4	17,2	20,6	17,1
Erwerbstätigkeit im Semester	18,8	22,2	16,0	19,6
Erwerbstätigkeit während des Semesters u. der Semesterferien	51,1	50,5	39,2	60,8
Unterstützung der Eltern/Familie	77,0	65,7	80,4	78,8
Bezug von „BAföG“	34,4	35,4	34,5	33,9
sonstige Einkommensquellen	12,3	15,2	9,8	13,1

Tab. 3.5: Einkommensquellen der Exmatrikulierten

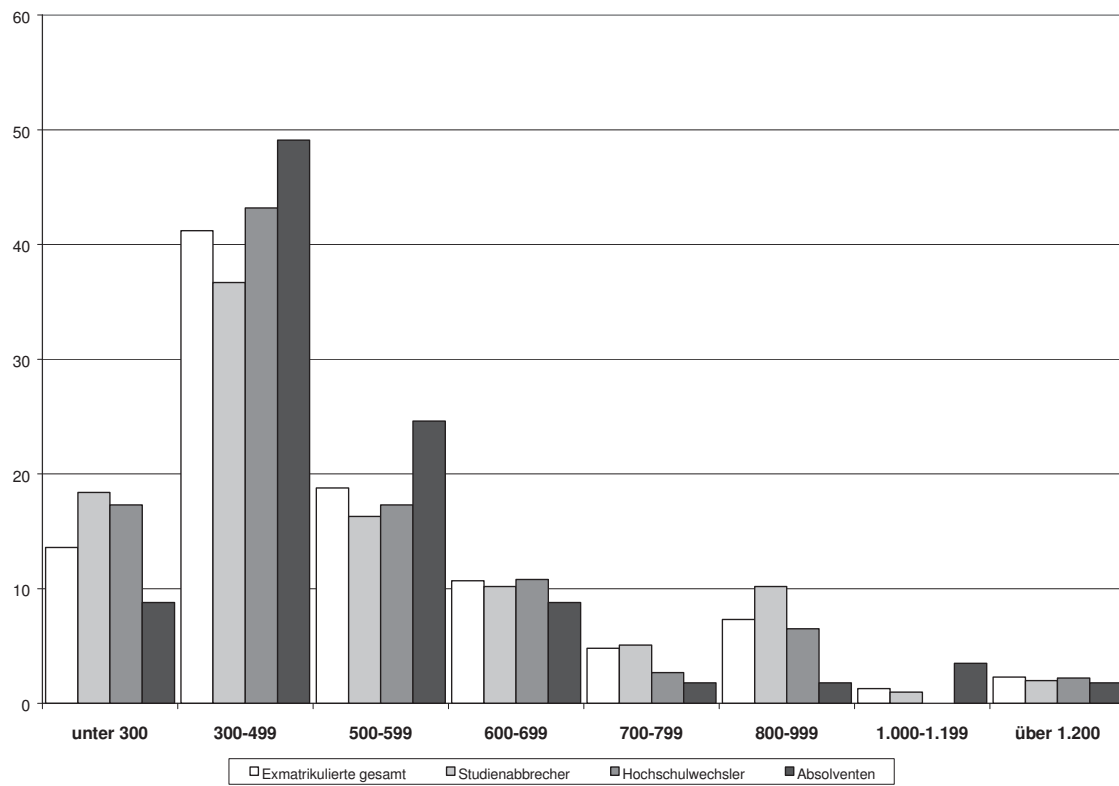


Abb. 3.3: Einkommen der Befragten in € (gruppiert, Angaben in %)

3.4.4 Familiäre Situation der ehemaligen Studierenden

Jeweils um die Hälfte der Exmatrikulierten lebt in einer festen Partnerschaft. Der Anteil der Befragten, die angeben, auch verheiratet zu sein ist in der Subgruppe der Hochschulwechsler am kleinsten, ebenso wie der Anteil derjenigen, die angeben, das während des Studiums Zeit durch die Betreuung eigener Kinder gebunden wurde (vgl. Tabelle 3.6).

	Exmatrikulierte insgesamt	Studienabbrecher	Hochschulwechsler	Absolventen
	Angaben in %			
ledig, ohne feste Partnerschaft	36,1	41,4	44,3	27,4
ledig, in fester Partnerschaft	54,7	46,5	52,6	59,8
verheiratet	9,2	12,1	3,1	12,9
Betreuung eigener Kinder während des Studiums	8,4	12,6	2,8	11,0
	Mittelwerte (\bar{x})			
Schwierigkeiten, Studium und Kinderbetreuung zu vereinbaren?	2,8	3,6	2,6	2,5

*Die Frage nach etwaigen Schwierigkeiten, die Kinderbetreuung mit dem Studium zu vereinbaren, wurde auf einer 5stufigen Skala mit den Polen „nein, das war ohne Probleme möglich“ (1) und „ja, das war sehr schwierig“ (5) abgebildet.

Tab. 3.6: Familienstand und Kinderbetreuung

Dieser Anteil ist bei den Studienabbrechern und den Absolventen etwa gleich groß, allerdings geben die Betroffenen in der Subgruppe der Studienabbrecher in stärkerem Maße zu Protokoll, dass die Betreuung der Kinder mit dem Studium nur schwer zu vereinbaren war.²⁵

Auf der Ebene der Fakultäten lassen sich keine nennenswerten Abweichungen von den berichteten Werten der Subgruppen insgesamt feststellen. Von Bedeutung ist dieser Befund insbesondere insofern, als sich fachspezifische Bedingungen nicht auf etwaige Probleme der Vereinbarkeit von Studium und Kinderbetreuung auszuwirken scheinen, die entsprechenden zeitlichen (und finanziellen) Belastungen also über alle Fächergruppen hinweg gleichmäßig verteilt sind.

²⁵ Varianzanalytisch (einfaktorielle ANOVA) konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte zwischen der diesbezüglichen Einschätzung der Studienabbrecher einerseits und der der Absolventen andererseits festgestellt werden.

3.4.5 Familiärer Bildungshintergrund

Ungefähr die Hälfte der Eltern der befragten ehemaligen Studierenden verfügt über eine akademische Ausbildung und das entsprechende Bildungszertifikat. Am größten sind die entsprechenden Anteile in der Gruppe der Hochschulwechsler. Hier verfügen 52,2% der Mütter und 63,5% der Väter über einen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss. Am wenigsten akademisch geprägt ist der familiäre Bildungshintergrund in der Gruppe der Studienabbrecher. 38,5% der Mütter und 50,5% der Väter der Befragten dieser Subgruppe können auf eine Hochschulausbildung zurückblicken. Damit liegen die Anteile unter den durchschnittlichen Werten der Gesamtheit der Befragten (vgl. Tabelle 3.7).

	Exmatrikulierte insgesamt		Studienabbrecher		Hochschulwechsler		Absolventen	
	Angaben in %							
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
Hochschul-/Universitätsabschluss	34,9	48,8	27,5	41,9	41,0	51,1	33,1	49,8
Fachhochschulabschluss	10,9	10,7	11,0	8,6	11,2	12,4	10,6	10,3
Fachschulabschluss	9,5	3,6	9,9	3,2	7,3	2,8	11,0	4,3
Meisterprüfung/ Technikerabschluss	4,4	12,5	6,6	12,9	4,5	14,0	3,4	11,2
Lehre	27,7	18,5	31,9	23,7	21,9	11,8	30,5	21,5
Kaufmännische Ausbildung	10,3	3,4	11,0	5,4	10,7	3,9	9,7	2,1
kein beruflicher Abschluss	1,4	1,0	-	-	2,2	1,7	1,3	0,9
beruflicher Abschluss ist nicht bekannt	1,0	1,6	2,2	4,3	1,1	2,2	0,4	-

Tab. 3.7: Familiärer Bildungshintergrund der Exmatrikulierten

Auf der Ebene der Fakultäten werden diesbezüglich einige Unterschiede deutlich. So ist der Anteil akademisch ausgebildeter Eltern bei den Hochschulwechslern und Studienabbrechern der Juristischen Fakultät größer (Mütter zwischen 55 % und 60 %, Väter zwischen 65 % und 70%) als bei den jeweiligen Subgruppen insgesamt. Die Mütter der Studienabbrecher der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät blicken dagegen nur zu einem Viertel und die Väter zu einem guten Drittel auf eine akademische Ausbildung zurück.

In der Subgruppe der Absolventen unterscheiden sich die Anteile akademisch ausgebildeter Eltern hingegen nicht über die Fakultäten hinweg.

3.5 Gründe für den Studienabbruch

Das hauptsächliche Anliegen der vorliegenden Studie besteht in der Beschreibung der Bedingungen, die zum vorzeitigen Studienabbruch ohne das Erreichen des angestrebten Studienabschlusses geführt haben. Die Analysen der folgenden Kapitel widmen sich dieser Frage aus unterschiedlichen Perspektiven. Die einleitend beschriebenen persönlichen Dispositionen oder soziodemographischen Merkmale spielen dabei in unterschiedlichem Maße eine Rolle. Zur Orientierung seien bereits an dieser Stelle die wichtigsten Motive, die von den Studienabbrechern als entscheidungsrelevante Abbruchmotive genannt wurden, zusammengefasst (vgl. Tabelle 3.8).

Zur Beschreibung der Aspekte, mit denen die Studienabbrecher ihre Entscheidung, das Studium aufzugeben begründen, wurde ihnen eine Liste mit potenziell entscheidungsrelevanten Antwortalternativen vorgelegt. Die Möglichkeit, mehrere Varianten anzukreuzen, war dabei vorgesehen. Die Konstruktion dieses Abschnitts des verwendeten Fragebogens lehnte sich an bereits durchgeführte, einschlägige Studien an (vgl. z.B. LEWIN ET AL. 1997; KRAFFT-DITTMAR, FRITSCH U. SCHUEMER, 1997) und berücksichtigte auch die spezifische Situation des Studienortes Potsdam.

Über die Hälfte der ehemaligen Studierenden geben an, das Studium auf Grund nicht erfüllter Erwartungen aufgegeben zu haben. Diese enttäuschten Vorstellungen beziehen sich dabei sowohl auf das Studium ganz allgemein, als auch auf das gewählte Studienfach. Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die objektiven, als unzureichend wahrgenommenen Studienbedingungen. Diese werden von einem Drittel der Studienabbrecher als entscheidungsrelevant angegeben, ein Fünftel beklagt sich über eine mangelhafte Betreuungsleistung seitens der Lehrenden.

Eine weitere Gruppe von relevanten Abbruchgründen betrifft den Schwierigkeitsgrad des Studiums und den zu erbringenden Zeitaufwand. So werden Überforderungsgefühle, ein als zu groß empfundener zu erbringender Zeitaufwand und die Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit als entscheidungsliegend für den Studienabbruch angegeben. Diese Motive werden von Anteilen zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Studienabbrecher berichtet.

Letztlich spielten eher persönliche Lebensumstände betreffende Motive eine Rolle. Diese beziehen sich auf finanzielle Schwierigkeiten, Prüfungsängste, familiäre Gründe und Unzufriedenheiten mit den Lebensumständen am Studienort. Die prozentualen Anteile der jeweiligen Nennungen durch die Studienabbrecher betragen ebenfalls zwischen einem Zehntel und einem Viertel.

Relevante Studienabbruchgründe (Mehrfachnennungen waren möglich)	%	n
uneingelöste Erwartungen bezüglich des <i>Studiums allgemein</i>	54,2	52
uneingelöste Erwartungen bezüglich des <i>Studienfachs</i>	53,1	51
Überforderung durch die Studienanforderungen	34,1	31
schlechte Studienbedingungen	33,3	30
zu großer zu erbringender Zeitaufwand	28,1	25
finanzielle Schwierigkeiten	25,8	24
Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit	22,8	21
schlechte Betreuung durch die Lehrenden	21,6	19
familiäre Gründe (z.B. Kinderbetreuung)	17,6	16
Prüfungsängste	12,4	11
Unzufriedenheit mit den Lebensumstände am Studienort	10,1	9
Sonstige Gründe	44,8	43

Tab. 3.8: Als relevant angegebene Studienabbruchgründe

Die Angabe der als schlecht wahrgenommener Studienbedingungen als abbruchrelevanter Grund eröffnet für sich genommen noch keine Interventionsmöglichkeiten. Gleiches trifft für den Befund zu, dass Erwartungen, die mit dem Studium verbunden waren, offensichtlich enttäuscht werden. Differenzierte Analysen, welche Aspekte der Studienbedingungen insbesondere das diesbezügliche studentische Urteil beeinflussen, sind zur Erhellung dieser Frage notwendig. Diese sind Gegenstand der folgenden Kapitel des vorliegenden Bandes. Auch die Gründe, die hier einleitend als entscheidungsrelevant für den Studienabbruch genannt wurden, werden in diesem Zusammenhang einer eingehenderen Betrachtung unterzogen.

4. Studienabbruch als Ergebnis der Studienbedingungen?

Das Thema Studienabbruch genießt eine anhaltende öffentliche Beachtung (z.B. KOCH 2003; SCHRÖDER U. DANIEL 1998). In einer maßgeblichen Studie der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH zu den „Ursachen des Studienabbruchs“ (HEUBLEIN ET AL. 2003) wird das Phänomen des vorzeitigen Studienabbruchs sowohl hinsichtlich des quantitativen Ausmaßes, als auch bezüglich der verschiedenen Motivationen untersucht. Ein zentrales Ergebnis, das sich auch mit den Ergebnissen der Studienabbruchforschung insgesamt deckt (vgl. SCHRÖDER-GRONOSTAY U. DANIEL 1999; SCHRÖDER-GRONOSTAY 2003), besteht dabei darin, dass der Studienabbruch ein komplexes, individuelles Phänomen darstellt und keineswegs durch eindimensionale Erklärungen zu begründen ist. Dementsprechend schwierig ist es, Verantwortliche für die Entstehung bzw. die Beseitigung dieses Phänomens zu identifizieren oder Patentrezepte zur Entwicklung von Handlungskonzepten auf den verschiedenen institutionellen Ebenen zu finden. Seitens der Politik sind die Schuldigen zuweilen schnell gefunden. So verband Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn die Vorstellung der von ihrem Ministerium geförderten HIS-Studie mit dem Hinweis, dass sich der Studienabbruch vor allem auch auf von den Hochschulen zu verantwortende schlechte Strukturen zurückführen lasse (BMBF 2003; vgl. auch WAGNER 2003). Schlechte Studienstrukturen und –organisation seien eine der Wurzeln des Problems, es fehle an Service und Betreuung.

Demgegenüber steht der Befund, dass schlechte bzw. als schlecht wahrgenommene Studienbedingungen zwar durchaus zu der Entscheidung, das Studium abzubrechen beitragen, jedoch nur in einer geringen Zahl der Fälle den letztlich ausschlaggebenden Abbruchgrund darstellen (vgl. z.B. HEUBLEIN ET AL. 2003).²⁶ Schlechte Studienbedingungen, wie bspw. eine mangelnde Betreuung durch die Lehrenden, scheinen demnach geeignet zu sein, eine anstehende (bzw. bereits getroffene) Abbruchentscheidung zu bekräftigen oder zu unterstützen. Als einziges Erklärungsmuster lassen sie sich jedoch offenkundig nicht heranziehen. Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit schlechte Studienbedingungen von den Universitäten bzw. Fächern verantwortet werden und welche Möglichkeiten diese haben, zu einer Verbesserung der als schlecht zu bewertenden Zustände bei-

²⁶ Für die Potsdamer Studienabbrecher wurde bspw. lediglich ein Wert von rund 3 % der Befragten ermittelt, die schlechte Studienbedingungen als ausschlaggebenden Abbruchgrund angaben. Als *neben anderen* entscheidungsrelevanter Grund wurden schlechte Studienbedingungen von gut einem Drittel genannt (vgl. Abschn. 5.1.1).

zutragen. Bestimmte Aspekte der Studienorganisation zu verbessern, liegt sicher in der Macht der verantwortlich Handelnden. Die Infrastrukturausstattung, die zuweilen Schwächen des deutschen Hochschulwesens im Bereich von Lehre und Studium offenbart²⁷, können sie dagegen nur sehr bedingt beeinflussen.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels steht eine Analyse des Einflusses der Studienbedingungen auf die Entscheidung zum Studienabbruch. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, zu klären, inwieweit die Vermutung, dass ein wesentlicher Grund für das Phänomen des Studienabbruchs im organisationalen Handeln (bzw. Unterlassen) der Universitäten zu finden sei, berechtigt ist.

Zur Untersuchung des Einflusses verschiedener persönlicher Dispositionen der Studierenden, wie die finanzielle Ausstattung, der elterliche Bildungshintergrund und ähnliche soziodemographische Parameter auf die Abbruchentscheidung steht bereits ein umfänglicher Literaturkörper zur Verfügung (vgl. SCHRÖDER U. DANIEL 1998; SCHRÖDER-GRONOSTAY 2003). Entsprechende Determinanten sind inzwischen in ihrem Einfluss weitgehend unbestritten (vgl. z.B. HEUBLEIN ET AL. 2003; SCHNITZER, ISSERSTEDT U. MIDDENDORF 2001). Aspekte der Studienbedingungen dagegen, in denen offensichtlich ein gewisses Potenzial an Erklärungskraft vermutet wird, waren bislang in geringerem Maße Gegenstand von Analysen darüber, wieweit sie tatsächlich zu der Entscheidung, ein begonnenes Studium vorzeitig, also ohne den eigentlich angestrebten Studienabschluss abzubrechen, beitragen.

Das Kapitel ist mit „Studienabbruch als Ergebnis der Studienbedingungen?“ überschrieben. Dies legt die Vermutung nahe, dass ein Studienabbruch grundsätzlich als ein Misserfolg aufgefasst wird, während das Ablegen eines Examens den gegenteiligen Fall, nämlich Studienerfolg darstellt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Nicht jeder Studienabbruch ist mit einem Scheitern gleichzusetzen und nicht jedes abgelegte Examen eine Garantie für eine beruflich erfolgreiche Karriere.

Studienabbruch ist ein vielschichtiges Phänomen in der Studienbiographie, das sich zumeist auf ganze Ursachenbündel zurückführen lässt (vgl. Kap. 5). Nur eine differenzierte biographische Untersuchung könnte daher erhellen, inwieweit das vorzeitige Verlassen der Hochschule mit einem reibungslosen Karrierestart, also einem Studienerfolg, verbunden ist, bzw. mit einem tatsächlichen proble-

²⁷ Bereits 1993 wies bspw. die Hochschulrektorenkonferenz darauf hin, dass die finanzielle Ausstattung der Universitäten mit ihrer Entwicklung bezüglich der Nachfrage der Studienangebote durch Studieninteressierte nicht Schritt gehalten hat (HRK 1993)

matischen Übergang in die Berufs- oder weitere Ausbildungsbiographie.²⁸ Letztere Variante könnte unter Umständen berechtigterweise als Studienmisserfolg angesehen werden.

Insgesamt steht hier jedoch die Frage im Vordergrund, inwieweit Studienbedingungen zu der Abbruchentscheidung beitragen. Für die Analysen des vorliegenden Kapitels wird daher das Eintreten bzw. Nicht-Eintreten des „Ereignisses Studienabbruch“ als Kriterium zur Unterscheidung der verschiedenen Gruppen (ehemaliger) Studierender herangezogen und auf seine Abhängigkeit von verschiedenen Aspekten der Studienbedingungen untersucht. Das Ablegen eines Examens wird damit für die vorliegenden Analysen zum *formalen Kriterium* für den Studienerfolg.

Das Wissen über die Determinanten eines Studienabbruchs, der sich auf institutionelle bzw. organisationale Defizite, also Aspekte der Studienbedingungen zurückführen lässt, eröffnet für die Universitäten eine wichtige Perspektive zur zukünftigen Entwicklung des Studienangebots. Diejenigen diesbezüglichen Handlungsfelder, die tatsächlich im Verantwortungsbereich der Universität liegen (bspw. die zeitliche Organisation des Studienangebots und die Beratung und Betreuung der Studierenden), können hinsichtlich etwaiger, durch die Erhebung evaluationsrelevanter Informationen aufgedeckter Defizite optimiert werden.

Entsprechende Anhaltspunkte soll der Vergleich der Einschätzungen der Studienbedingungen in verschiedenen Subgruppen ehemaliger Studierender sowie die bereits erwähnte Analyse des Einflusses der Studienbedingungen auf die Wahrscheinlichkeit des Eintretens des Ereignisses Studienabbruch liefern. Eine deutlich kritischere Einschätzung der Studienbedingungen durch die Studienabbrecher könnte in diesem Zusammenhang bspw. den Schluss nahe legen, dass ihre Abbruchentscheidung tatsächlich durch die entsprechenden institutionellen Bedingungen begünstigt wurde. Legt man jedoch das Kriterium „Studienabbruch vs. Studienabschluss“ als Maßstab für den Studienerfolg im oben beschriebenen Sinne an und kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Einschätzungen der Studienbedingungen in beiden Gruppen gleichen, so ließe sich daraus ableiten, dass die Studienbedingungen nur bedingt zur Erklärung der Abbruchentscheidung taugen.

²⁸ Entsprechend notwendige längsschnittliche Daten, die den Zeitraum des Studiums, als auch die Zeit nach dem Verlassen der Hochschule abdecken und Aufschluss über den beruflichen Werdegang geben, stehen für die vorliegenden Analysen nicht zur Verfügung.

4.1 Qualitätsurteile über die Studienbedingungen in den Subgruppen

Zum Vergleich der Einschätzungen der Studienbedingungen in den verschiedenen Subgruppen Studierender (Abbrecher vs. Absolventen) wurden diese t-Tests zum Mittelwertvergleich in unabhängigen Stichproben unterzogen. Diese erlauben es, zu bestimmen, ob unterschiedliche Mittelwerte in den Angaben der Mitglieder verschiedener Gruppen sich auf tatsächliche Gruppenunterschiede zurückführen lassen oder ob etwaige festgestellte Abweichungen in den Mittelwerten durch den Zufall bedingt sind (z.B. BORTZ 1993: 132f.).²⁹

Die Qualitätsurteile, die von den Studierenden bezüglich der Studienbedingungen erbeten wurden, wurden jeweils auf fünfstufigen Skalen abgebildet, die den Befragten die Gelegenheit gab, ihre Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten der Studienbedingungen zu äußern.³⁰ In den Tabellen der folgenden Abschnitte werden die diesbezüglichen Mittelwertunterschiede in den beiden Subgruppen Ehemaliger (Studienabbrecher vs. Absolventen) sowie die Teststatistiken (t-Tests) ausgewiesen. Die Beschreibung der Auswertungen richtet sich nach der Befragungsstruktur, die im Fragebogen durch verschiedene thematische Blöcke konstruiert wurde (allgemeine Studienbedingungen, Rahmenbedingungen des Studiums, Aspekte der Lehrveranstaltungen).

²⁹ Die Interpretation der so gewonnenen Werte unterliegt jedoch der Restriktion, dass es sich bei den verwendeten Daten im stichprobentheoretischen Sinne nicht um eine Zufallsauswahl handelt. Diese ist jedoch streng genommen die Voraussetzung für die Durchführung und Interpretation eines t-Tests. Die statistischen Signifikanzen für festgestellte Mittelwertunterschiede werden daher, wie bereits an anderer Stelle (vgl. Kap. 2.2) nicht im Sinne eines verallgemeinerbaren Repräsentationsschlusses interpretiert, sondern als eher heuristisches Kriterium herangezogen.

³⁰ Die Skalen rangierten von 1 („sehr gut“) bis 5 („sehr schlecht“).

4.1.1 Allgemeine Studienbedingungen

Im Bereich der allgemeinen Studienbedingungen kommen die Studienabbrecher nur hinsichtlich zweier Aspekte zu einer signifikant schlechteren Einschätzung als die Absolventen (vgl. Tab. 4.1).

		Mittelwert (\bar{x})	n	Std.- Abw.	Mittelwert- differenz	t	Sign. (p)
inhaltliche Abstimmung	Abbr.	2,68	91	0,80	0,13	1,37	.173
	Absol.	2,55	235	0,78			
zeitliche Abstimmung	Abbr.	2,94	88	0,93	0,44	3,64	.000
	Absol.	2,50	235	0,98			
Vermittlung fachübergrei- fender Qualifikationen	Abbr.	3,07	85	0,83	-0,06	-0,51	.613
	Absol.	3,13	230	0,95			
Verbindung von Forschung und Lehre	Abbr.	2,86	86	0,90	0,10	0,85	.395
	Absol.	2,76	231	0,92			
Transparenz der Leistungs- anforderungen	Abbr.	2,91	89	0,98	0,18	1,48	.139
	Absol.	2,73	234	1,00			
Praxis- und Berufsfeldbezug	Abbr.	3,37	86	1,07	0,09	0,64	.522
	Absol.	3,29	235	1,08			
Information über den Lern- fortschritt	Abbr.	3,25	87	0,93	-0,06	-0,49	.624
	Absol.	3,31	232	1,03			
Beratung und Betreuung im Prüfungsvorfeld	Abbr.	3,02	85	1,02	0,31	2,26	.025
	Absol.	2,72	238	1,18			
Beratung bei der Ausrich- tung des Studiums	Abbr.	3,17	76	0,94	-0,19	-1,42	.156
	Absol.	3,36	226	1,01			
Unterstützung bei der Suche nach Praktika	Abbr.	3,20	74	0,83	-0,23	-1,90	.059
	Absol.	3,44	220	1,14			

Tabelle 4.1: Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung allgemeiner Studienbedingungen

Sie sind insbesondere mit der zeitlichen Abstimmung von Pflichtveranstaltungen (die Mittelwertdifferenz beträgt 0,44) und der Beratung und Betreuung im Vorfeld von Prüfungen (0,31) unzufriedener als die ehemaligen Studierenden, die die Universität mit dem angestrebten Abschluss verlassen haben. Die in Tabelle 4.1 ausgewiesenen Mittelwertunterschiede in den Subgruppen sind bezüglich der beiden genannten Aspekte statistisch signifikant. Hinsichtlich der anderen abgefragten Aspekte gleichen sich die Urteile in den beiden Subgruppen Ehemaliger bzw. etwaige (geringe) Mittelwertunterschiede sind auf zufällige Abweichungen zurückzuführen. Bei der Mehrzahl der zur Beurteilung vorgelegten Aspekte der (allgemeinen) Studienbedingungen liegen demnach die Urteile der *per definitionem* „erfolglosen Studienabbrecher“ und die der „erfolgreichen Absolventen“ sehr dicht beieinander. Dieser Befund der Urteilsübereinstimmung legt eher nahe, davon auszugehen, dass (zumindest die hier beurteilten) Aspekte der Studienbedingungen nicht unmittelbar zu einer Abbruchentscheidung führen.

Allerdings muss eingeräumt werden, dass der Aspekt einer als mangelhaft eingeschätzten Beratung und Betreuung, von immerhin einem Drittel der Studierenden auch als relevanter Abbruchgrund angegeben wurde (vgl. Kap. 5.1.1). Der Befund einer tatsächlich kritischeren Einschätzung der Betreuungsleistung seitens der Lehrenden durch die Studienabbrecher bestätigt, dass die von ihnen wahrgenommene diesbezügliche Studiensituation einen ernstzunehmenden Abbruchgrund darstellt. Die deutlich vom Urteil der Absolventen abweichende kritische Einschätzung der „zeitlichen Abstimmung von Pflichtveranstaltungen“ hilft ihrerseits zu erhellen, was sich hinter den Aussagen eines Drittels der Studienabbrecher, die „schlechte Studienbedingungen“ als Abbruchgrund nennen, verbirgt.

4.1.2 Rahmenbedingungen des Studiums

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen stellen sich wiederum zwei Aspekte als statistisch signifikant bezüglich der unterschiedlichen Einschätzung durch Studienabbrecher und Absolventen heraus (vgl. Tab. 4.2). Wiederum waren den ehemaligen Studierenden verschiedene Aspekte der Studienbedingungen, hier insbesondere bezüglich der Rahmenbedingungen zur Beurteilung vorgelegt worden. Sie wurden gebeten, sich auf den entsprechenden Skalen hinsichtlich ihrer Einschätzung zu positionieren.³¹

Bei diesen handelt es sich um die Einschätzung des Bibliotheksbestandes (die Mittelwertdifferenz beträgt -0,34³²) und um die Beurteilung der Wohnsituation am Studienort Potsdam (0,28).

Beide Aspekte reflektieren deutlich Gesichtspunkte der Studienrealität, die nicht oder nur sehr bedingt durch das Handeln der Institution Universität veränderbar sind. Die Wohnraumsituation am Studienort zu verbessern geht über den Einfluss der Universität hinaus. Auch der Teil des für Studierende interessanten Wohnungsmarktes, der nicht durch das freie Marktgeschehen bestimmt wird, also die „Studentenwohnheime“, wird nicht unmittelbar von der Institution Universität getragen. Vielmehr werden diese von den Studentenwerken unterhalten und bewirtschaftet, die ihrerseits Anstalten des öffentlichen Rechts sind und ih-

³¹ Die Skalen rangierten von 1 („sehr zufrieden“) bis 5 („sehr unzufrieden“).

³² Im Fall der Beurteilung des Bibliotheksbestandes erweisen sich die Absolventen als kritischer (negatives Vorzeichen der Mittelwertdifferenz). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie auf Grund ihrer längeren Studienzeit öfter mit den allseits bekannten Ausstattungsproblemen der Universitätsbibliotheken konfrontiert wurden und dies eine stärkere Prägung des Urteils hinterlassen hat, als im Fall der Studienabbrecher. Die zu vermutenden Auswirkungen der längeren Studienzeit auf das Urteil der Ehemaligen wird unten eingehender diskutiert.

ren Etat aus Beiträgen sowie Zuwendungen der Länder bestreiten. Eine mangelhafte Wohnraumversorgung als durch die Universität zu behebenden Missstand zu betrachten ist insofern gänzlich unrealistisch. Gleiches trifft zumindest teilweise auf die Ausstattung der Universitätsbibliotheken zu. Was mit dem für Neuanschaffungen und den Erhalt von Zeitschriftenabonnements zur Verfügung stehenden Budget letztlich realisiert wird, wird zwar von der Universitätsleitung bzw. der Leitung der Bibliotheken entschieden. Das Budget selber, das den Universitäten von der öffentlichen Hand zur Verfügung gestellt wird und in diesen

	Mittelwert (\bar{x})		n	Std.-Abw.	Mittelwertdifferenz	t	Sign. (p)
Anzahl zugänglicher Computer-/Laborarbeitsplätze	Abbr.	3,01	85	1,47	0,13	0,84	.400
	Absol.	2,88	236	1,12			
Ausstattung der vorhandenen Computer	Abbr.	2,70	83	1,05	0,06	0,46	.650
	Absol.	2,64	233	1,01			
Öffnungszeiten der Bibliotheken	Abbr.	2,40	90	1,13	-0,23	-1,57	.117
	Absol.	2,63	239	1,19			
Bestand von Büchern und Zeitschriften	Abbr.	2,85	88	1,07	-0,34	-2,50	.013
	Absol.	3,19	239	1,08			
Ausstattung der Hörsäle (Audio- u. Videotechnik)	Abbr.	2,83	90	1,02	0,07	-0,60	.551
	Absol.	2,90	236	0,90			
Wohnsituation in Potsdam	Abbr.	3,14	74	1,05	0,28	1,99	.047
	Absol.	2,85	207	1,05			
kulturelles Angebot in Potsdam und Umgebung	Abbr.	2,04	85	0,96	0,04	0,31	.756
	Absol.	2,00	228	0,87			
Angebot an „Studentenjobs“ in Potsdam	Abbr.	2,88	77	0,93	0,22	1,78	.076
	Absol.	2,66	216	0,94			
verkehrstechnische Anbindung der Uni-Standorte	Abbr.	3,24	89	1,18	0,25	1,87	.063
	Absol.	2,98	237	1,05			

Tabelle 4.2: Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung der Rahmenbedingungen des Studiums

Tagen bekanntermaßen eher stagniert oder gar sinkt, als dass es beliebige Spielräume eröffnet, ist dagegen ebenfalls von der Universität nicht zu verantworten. Die Forderung, die in diesem Zusammenhang an die Universitäten gerichtet wird, nämlich selber für bessere Studienbedingungen zu sorgen, ist in diesem Zusammenhang nicht ohne weiteres zu erfüllen.

Auch bezüglich der Rahmenbedingungen des Studiums zeigt sich also, dass nur die wenigsten der zur Beurteilung durch die ehemaligen Studierenden vorgelegten Aspekte geeignet zu sein scheinen, deutliche Urteilsunterschiede über die Studienbedingungen zwischen Studienabbrechern und Absolventen zu begründen. Insofern lassen sich auch diese nicht unmittelbar zu einer Begründung von

Abbruchentscheidungen auf Grund von als mangelhaft wahrgenommenen Studienbedingungen heranziehen.

4.1.3 Aspekte der Lehrveranstaltungen

In der globalen Beurteilung der Lehrveranstaltungen hinsichtlich verschiedener Aspekte unterscheiden sich die Subgruppen Ehemaliger vergleichsweise deutlicher, es werden immerhin vier von zehn zur Beurteilung vorgelegten Aspekte von den Studienabbrechern kritischer eingeschätzt als von den Absolventen (vgl. Tab. 4.3).³³ Die Teilnehmerzahl der Lehrveranstaltungen wird von den Studienabbrechern als zu groß eingeschätzt. Die Mittelwertdifferenz beträgt mehr als einen Skalenpunkt (1,13) und ist statistisch signifikant.

		Mittelwert (\bar{x})	n	Std.-Abw.	Mittelwertdifferenz*	t	Sign. (p)
Anzahl der Teilnehmer zu groß	Abbr.	2,32	90	1,48	-1,13	-6,29	.000
	Absol.	3,45	237	1,34			
gute Organisation (Semesterapparate, Medieneinsatz)	Abbr.	2,58	90	0,91	-0,11	-0,97	.333
	Absol.	2,69	236	0,90			
Betreuung studentischer Beiträge (Referate)	Abbr.	2,92	86	0,97	0,01	0,10	.921
	Absol.	2,91	234	1,02			
inhaltliche Struktur	Abbr.	2,60	89	0,85	0,08	0,74	.459
	Absol.	2,52	234	0,85			
Förderung des Fachinteresses	Abbr.	2,88	89	0,99	0,27	2,21	.028
	Absol.	2,61	236	0,99			
interessanter Vortragsstil der Lehrenden	Abbr.	3,03	87	0,96	-0,01	-0,10	.920
	Absol.	3,05	233	1,02			
Vorbereitung der Lehrenden auf die Sitzungen	Abbr.	2,29	87	0,93	-0,14	-1,27	.206
	Absol.	2,43	236	0,87			
Vorbereitung der Studierenden auf die Sitzungen	Abbr.	3,28	89	0,77	-0,19	-1,90	.058
	Absol.	3,47	235	0,82			
angemessener Schwierigkeitsgrad	Abbr.	2,79	89	1,04	0,41	3,53	.000
	Absol.	2,38	237	0,89			
angemessener Zeitaufwand	Abbr.	2,72	90	1,07	0,40	3,18	.002
	Absol.	2,32	235	0,89			

Tabelle 4.3: Mittelwertunterschiede bei der Einschätzung der Lehrveranstaltungen

Nun ließe sich vermuten, dass dieser deutliche Unterschied auch auf die unterschiedliche Perspektive zurückzuführen ist, aus der in den Subgruppen jeweils das Studium rückblickend beurteilt wird.

³³ Die zur Beurteilung verschiedener Aspekte der Lehrveranstaltungen vorgelegten Skalen rangierten von 1 („zutreffend“) bis 5 („unzutreffend“).

Danach zögen die Studienabbrecher für die retrospektive Beurteilung im wesentlichen das Grundstudium heran³⁴, das in vielen Fächern durch große obligatorische Veranstaltungen gekennzeichnet ist. Die Absolventen dagegen hätten bei der rückblickenden Beurteilung hauptsächlich das Hauptstudium, welches dem Studienabschluss direkt vorausgegangen ist, vor Augen. Dieses ist in höherem Maße auch durch kleinere Veranstaltungen (bspw. Projektseminare u.ä.) bestimmt.

Ein entsprechender zeitlicher oder studienphasenspezifischer Einfluss auf die Beurteilung der Veranstaltungsgröße würde demnach bewirken, dass Studienabbrecher auf Grund ihrer Erfahrungen im Grundstudium die Größe der Lehrveranstaltungen generell kritischer beurteilen, als die Absolventen, die aus der Perspektive des Hauptstudiums und damit vor dem Hintergrund zumeist kleinerer Lehrveranstaltungen urteilen.

Zur Überprüfung eines entsprechenden Zusammenhangs wären jedoch neben der längsschnittlich erhobenen Einschätzung der Größe der Lehrveranstaltungen genaue Zahlen über die tatsächliche Entwicklung der Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen selber nötig. Andernfalls ließe sich nicht kontrollieren, ob eine Veränderung der Größe der Lehrveranstaltungen tatsächlich stattgefunden hat und gleichzeitig eine Einstellungsänderung zum Studium auf Grund dieser Veränderung eingetreten ist.

Die entsprechenden Informationen liegen jedoch nicht vor. Diese zu sammeln würde einen vermutlich nicht zu rechtfertigenden Erhebungsaufwand bedeuten, da für die befragten Personen die jeweils besuchten Lehrveranstaltungen des gesamten Studiums und die jeweilige Anzahl der Teilnehmer recherchiert werden müssten.

Trotzdem soll für die Absolventen untersucht werden, ob es im Studienverlauf eine Veränderung in der Beurteilung der Größe der Lehrveranstaltungen gegeben hat. Sollte sich dieses Urteil im Studienverlauf als stabil erweisen, lässt dies den Schluss zu, dass in dieser Gruppe ehemaliger Studierender die Einschätzung der Größe der Lehrveranstaltungen unabhängig von bestimmten studienverlaufsbedingten Problemen positiver eingeschätzt wird. Die kritische Beurteilung der Größe der Lehrveranstaltungen durch die Studienabbrecher würde dann keine mangelhafte Strukturbedingung widerspiegeln, in der manche Individuen mit größerer Wahrscheinlichkeit als andere scheitern, sondern eine inhaltlichen Kriterien (Dominanz „großer“ grundlegender Einführungsveranstaltungen für alle Studierenden im Grundstudium) folgende Notwendigkeit in der Organisation des Studienablaufs.

³⁴ In den meisten Fällen wird die Abbruchentscheidung noch während des Grundstudiums getroffen (vgl. Kap. 2.2.2)

In Kapitel 7 werden einige Auswertungsergebnisse vorgestellt, die sich auf eine längsschnittlich angelegte Betrachtung von Studienbiographien der Ehemaligen beziehen. Hier soll ein kurzer Vorgriff auf diese Längsschnittdaten getan werden, insofern, als sich anhand dieser Daten ein Vergleich der Urteile der Absolventen zur Größe der Lehrveranstaltungen zu den verschiedenen Zeitpunkten ihrer Studienlaufbahn anstellen lässt. In früheren Erhebungen, die innerhalb des institutionellen Rahmens des „Potsdamer Modells der Lehrevaluation“ durchgeführt wurden (vgl. Kap. 7), wurden Studierende verschiedener Studienphasen analog zu den Exmatrikuliertenbefragungen auch nach ihrer Einschätzung der Anzahl der Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen befragt.

Die Korrelation³⁵ der Variablen zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten (t_1 steht dabei für die studienbegleitende Befragung im Grundstudium und t_2 für die Exmatrikuliertenbefragung), ist mit $r = .58$ vergleichsweise hoch (vgl. Tab. 4.4). Es scheint also eine gewisse Stabilität des Urteils über die Größe der Lehrveranstaltungen in der Gruppe der Absolventen, die auch zu früheren Zeitpunkten zu ihrer diesbezüglichen Einschätzung der Qualität von Lehre und Studium befragt wurden, vorzuherrschen.

.r		Größe der Lehrveranstaltungen t_1^*
	Größe der Lehrveranstaltungen t_2^{**}	.58

* studienbegleitende Erhebung im Grundstudium

** Exmatrikuliertenbefragung

Tabelle 4.4: Stabilität der Urteile der Absolventen in verschiedenen Studienphasen

In der Gruppe der Absolventen kommen die Befragten demnach tendenziell auch schon in früheren Studienphasen zu der Einschätzung, dass die Größe der Lehrveranstaltungen nicht als kritisch zu betrachten ist. Offensichtlich liegt demnach ein tatsächlicher Unterschied in der Beurteilung der Größe der Lehrveranstaltungen zwischen Studienabbrechern und Absolventen vor.

Dieser Befund legt einen starken Zweifel an der oben formulierten Vermutung, dass sich die im Rahmen der Exmatrikuliertenbefragung festgestellten diesbezüglichen Gruppenunterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen auch auf studienbiographisch bedingt unterschiedliche Beurteilungshintergründe zurückführen lassen, nahe. Mit den vorliegenden Daten konnte ein entsprechen-

³⁵ Ausgewiesen werden die Korrelationen nach Pearson.

der Zusammenhang nicht bestätigt werden.³⁶ Bezogen auf die Frage, inwieweit sich das Phänomen des Studienabbruchs durch verschiedene Aspekte der Studienbedingungen erklären lässt, bedeutet dies, dass zumindest der Verdacht nahe liegt, dass durch die erlebte Situation überfüllter Lehrveranstaltungen die Entscheidung, das Studium abzubrechen, begünstigt wird. Ob die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs tatsächlich unter dem Einfluss der hier als die Gruppen unterscheidend herausgestellten Aspekte der Studienbedingungen variiert, ist der Gegenstand des folgenden Abschnittes.

Unabhängig davon, ob dies zutreffend ist oder nicht, ist mit der Frage nach der Verantwortung, die von der Universität für die Größe der Lehrveranstaltungen und damit für einen Aspekt schlechter Studienbedingungen getragen wird, jedoch nach wie vor die Frage nach dem Handlungsspielraum der Universitäten zur Behebung etwaiger Defizite verbunden. Hier scheint Raum für Interpretationen zu sein. Sicher lassen sich mögliche Optimierungspotenziale bei der Studienorganisation oder der Zulassungspolitik in Fächern und Fachbereichen finden. Die generellen Weichenstellungen für die Auslastung der Universitäten, die unter anderem als Relation zwischen der Zahl „zu versorgender“ Studierender und der personellen und sächlichen Ausstattung gesehen werden kann, werden jedoch nicht in den Hochschulleitungen selber vorgenommen, sondern fallen in die Kompetenzbereiche der zuständigen bildungspolitischen Akteure in den Ministerien des Bundes und der Länder.

Weiterhin geben die Studienabbrecher bezüglich der Lehrveranstaltungen in deutlich geringerem Maße als die Absolventen zu Protokoll, dass diese ihr fachliches Studieninteresse gefördert hätten (vgl. Tab. 4.3). Studienabbruch auf Grund einer mangelnden Fachidentifikation und einer fehlenden Begeisterung für die Studieninhalte ist ein der Studienabbruchforschung bekanntes Phänomen (vgl. z.B. RINDERMANN U. WAGNER 2003). Eine Möglichkeit den solchermaßen motivierten Studienabbruch zu verhindern, wird analog zur Strategie für die Vermeidung eines Studienabbruchs auf Grund enttäuschter Erwartungen (vgl. Kap. 5) insbesondere in frühzeitig einsetzenden Beratungen bereits von Studieninteressierten gesehen, mit dem Ziel, möglichst rationale Studienfachwahlen

³⁶ Zwar ist der korrelative Zusammenhang mit einem Wert von $r = 0,58$ keinesfalls perfekt und offenbart durchaus eine gewisse Variation in den Urteilen über die Messzeitpunkte. Auf einen direkten Vergleich der Verteilungen und ihrer Mittelwerte wird jedoch verzichtet, weil in den Befragungen unterschiedliche Skalierungen benutzt wurden und eine Interpretation entsprechend schwer möglich ist. Im Fall der Exmatrikuliertenbefragung wurde diese Frage auf der oben beschriebenen 5stufigen Skala abgebildet. In der früheren studienbegleitenden Befragung, die im Rahmen des Potsdamer Modells der Lehrevaluation durchgeführt wurde, wurde die gleiche Frage auf einer 6stufigen Skala von 1 („trifft voll und ganz zu“) bis 6 („trifft gar nicht zu“) abgefragt.

herbeizuführen. Auch hier gilt zwar, dass die Universität den Studierenden bzw. Studieninteressierten die „Qual der Wahl“ des geeigneten Studienfachs nicht gänzlich abnehmen kann. Vielmehr sollte erwartet werden können, dass ein Hochschulstudium *hauptsächlich* auf Grund intrinsischer Motivationen, wie eben einem starken Interesse für die wissenschaftlichen Inhalte des Faches aufgenommen wird. Sofern nachlassendes Interesse für das Studienfach jedoch bei Teilen der Studierenden durch deren Wahrnehmung der Lehrveranstaltungen hervorgerufen wird, ist die Universität bzw. deren Fächer durchaus gefragt. Evaluation der Lehre und die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden können ihren Beitrag zur Verbesserung der Lehrpräsentation und damit zu einer Verbesserung der studentischen Eindrucksbildung und zur Vermeidung eines Studienabbruchs auf Grund von nachlassendem Fachinteresse leisten.

Die letzten beiden Aspekte der Lehrveranstaltungen („Schwierigkeitsgrad“ und „Zeitaufwand“), bei denen die Studienabbrecher zu einem deutlich kritischeren Urteil kommen, öffnen dagegen wiederum Raum für Interpretationen. Zwar ließe sich argumentieren, dass der als unangemessen empfundene Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen (die Mittelwertdifferenz in den Urteilen der verschiedenen Gruppen beträgt 0,41) sowie ein entsprechend zu investierender Zeitaufwand (0,40) möglicherweise gerade ein Ergebnis schlechter Studienbedingungen und damit durchaus auch der Universität anzulasten sei. Anders herum ließe sich aus dem Ergebnis jedoch ebenso ablesen, dass die Urteilsunterschiede in den verschiedenen Gruppen Befragter persönliche Dispositionen der Studierenden offenbaren, die nur bedingt durch das Handeln der Universität zu beeinflussen sind. So wäre eine Form der Reaktion fatal, in der die Universitäten dazu übergehen, die gesetzten Standards der Studien- und Prüfungsordnungen hinsichtlich der durch die Studierenden zu erbringenden Leistungen herunterzusetzen, um es möglichst vielen Studierenden möglichst einfach zu machen. Dies würde auf lange Sicht eher zu einer Verschlechterung der Qualität von Lehre und Studium sowie einer Abwertung der durch das Hochschulstudium zu erlangenden formalen Bildungsabschlüsse führen. Ein Weg aus dem Problem könnte aus frühzeitigen studienbegleitenden Prüfungen bestehen, die den Studierenden schnell ihren Leistungsstand verdeutlichen und wiederum verbunden mit einer Studienberatung falsche Studienfachwahlen frühzeitig zu korrigieren helfen. Wenn sich eine schlechte Beurteilung der Studienbedingungen durch die Studienabbrecher hauptsächlich auf deren persönliche Dispositionen zurückführen lässt, ist der Eingriffsspielraum der Universität insgesamt tatsächlich eng. Die individuellen Problemlagen, Defizite und Bedürfnisse festzustellen, um durch institutionelles Handeln der Universität zu einer besseren studentischen Ein-

drucksbildung bezüglich der Studienbedingungen zu kommen, ist nahezu unmöglich angesichts der Vielfältigkeit und Gegensätzlichkeit der studentischen Probleme, die ihrerseits zum Studienabbruch führen können.

Zusätzlich zu den verschiedenen Aspekten der Studienbedingungen (vgl. Tabellen 4.1 – 4.3), die auf etwaige Urteilsunterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen untersucht wurden, wurde auch das rückblickende Gesamturteil über die Qualität von Lehre und Studium einer entsprechenden Analyse unterzogen. Erwartungsgemäß fällt dieses bei den Studienabbrechern kritischer aus, als dies bei den Absolventen der Fall ist.³⁷ Es zeigt sich also, dass die Studienabbrecher nicht nur hinsichtlich einiger Aspekte der Studienbedingungen mit dem Studium unzufriedener waren, als die Referenzgruppe, sondern dass das Studium insgesamt negativer gesehen wird.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Analysen jedoch auch, dass die Studienbedingungen von den Studienabbrechern nur hinsichtlich einiger weniger Aspekte deutlich schlechter beurteilt werden als von den Absolventen. Vielmehr lässt sich eine auffällige Urteilsübereinstimmung in beiden Gruppen hinsichtlich der Mehrzahl der zur Bewertung vorgelegten Aspekte der Studienbedingungen feststellen. Die offensichtlich weit verbreitete Ansicht, dass Studierende auf Grund schlechter Studienbedingungen von der Beendigung ihrer akademischen Ausbildung abgehalten werden (s.o.), ist demnach anscheinend als äußerst fragwürdig einzuschätzen.

Nichtsdestotrotz konnten hier einige Aspekte der Studienbedingung identifiziert werden, denen gegenüber die verschiedenen Gruppen Ehemaliger zu unterschiedlich kritischen Beurteilungen kommen. Inwieweit diese jedoch tatsächlich die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs beeinflussen, wird im folgenden untersucht.

4.2 Beitrag der Studienbedingungen zur Erklärung des Studienabbruchs

Zu Beginn des vorliegenden Kapitels wurde die Frage gestellt, ob die Studienbedingungen geeignet sind, das Phänomen des Studienabbruchs zu erklären. Entsprechende Vermutungen sind oftmals mit der Aussage verbunden, dass Studienabbruch auf entsprechende von den Universitäten selbst zu verantwortende Defizite zurückzuführen sei. Insbesondere Betreuungsdefizite werden ins Feld

³⁷ Das globale Gesamturteil zur Qualität von Lehre und Studium wurde auf einer fünfstufigen Skala von 1 („sehr gut“) bis 5 („sehr schlecht“) abgefragt. Die Mittelwertdifferenz beträgt 0,4. Der t-Wert von 3,94 ist höchst signifikant ($p = .000$).

geführt (s.o.). Die im vorangegangenen Abschnitt festgestellten Urteilsunterschiede und –übereinstimmungen zwischen den Gruppen Ehemaliger bezüglich der Studienbedingungen können einen ersten Hinweis auf deren Bedeutung für Studienerfolg bzw. –misserfolg geben. Sie liefern jedoch für sich genommen noch keine Erklärung für die Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer Studienabbruchentscheidung unter dem Einfluss der Studienbedingungen. Um diese Wahrscheinlichkeit abschätzen zu können, bedarf es weitergehender Analysen. Insbesondere das Instrument der logistischen Regression erweist sich als probates statistisches Verfahren zur Analyse der hier vorliegenden kategorialen Daten (vgl. ANDREß, HAGENAARS U. KÜHNEL 1997). Die zu erklärende Variable „Studienerfolg“³⁸ wird hier als erfolgreicher Abschluss des Studiums (Zugehörigkeit zur Gruppe der Absolventen) und die entsprechende Gegenwahrscheinlichkeit, die sich in der Entscheidung für den vorzeitigen Studienabbruch ausdrückt (Zugehörigkeit zu der Gruppe der Studienabbrecher), konzeptualisiert (s.o.).

4.2.1 Ergebnisse der logistischen Regression

In die Regressionsgleichung werden nur die Aspekte der Studienbedingungen einbezogen, die sich in den Analysen des vorangegangenen Abschnitts als bedeutsam für die Unterscheidung der beiden Gruppen Ehemaliger erwiesen haben. Aus dem Bereich der allgemeinen Studienbedingungen handelte es sich dabei um die *zeitliche Abstimmung von Pflichtveranstaltungen* und die *Beratung und Betreuung im Vorfeld von Prüfungen*. Rahmenbedingungen, die im Urteil der Studienabbrecher und Absolventen unterschiedlich beurteilt worden sind, sind der *Bestand von Büchern und Zeitschriften in Bibliotheken* sowie die *Wohnsituation* am Studienort Potsdam. Bei den Aspekten der Lehrveranstaltungen schließlich, die eine unterschiedliche Beurteilung erfahren haben, handelt es sich um die *Einschätzung der Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen*, das *Maß in dem die Lehrveranstaltungen das fachliche Interesse fördern* sowie ein *als angemessen empfundener Schwierigkeitsgrad* und *zu erbringender Zeitaufwand*.

³⁸ Oben wurde bereits ausgeführt, dass für die vorliegenden Analysen die Zugehörigkeit zur Gruppe der Studienabbrecher bzw. der Absolventen als eher formales Kriterium für den Studienerfolg herangezogen wurde, diese Gruppenzugehörigkeit aber nicht generell als Ausdruck eines erfolgreichen bzw. erfolglosen Studiums gesehen werden kann. Die Analyse auf der Basis dieses Kriteriums erfolgt dementsprechend eher aus forschungspraktischen Gründen, weil Studienerfolg als individuelles Phänomen auf ganzen Ursachenbündeln beruht und zumindest vor dem Hintergrund des beruflichen Lebens der Betroffenen nach Studienabschluss bzw. -abbruch interpretiert werden muss.

Diese potenziell relevanten Prädiktoren wurden sukzessive in das Regressionsmodell aufgenommen, wobei eine Selektion der erklärungskräftigsten Variablen vorgenommen wurde, während insignifikante Prädiktoren aus der Analyse ausgeschlossen wurden.³⁹

Von den genannten acht potenziell relevanten Variablen erweisen sich fünf als signifikante Prädiktoren. Dabei handelt es sich um die Beurteilung des Bibliotheksbestandes ($p = .000$), der Wohnsituation am Studienort (.016), die Beurteilung der Größe der Lehrveranstaltungen (.000) sowie die Einschätzung der Angemessenheit von Schwierigkeitsgrad (.028) und zu erbringendem Zeitaufwand (.022) (vgl. Tab. 4.5).

Variable	b	Wald-Statistik (χ^2)	Sign. (p)
Beurteilung des Bibliotheksbestandes	.61	15,28	.000
Wohnsituation am Studienort	-.39	5,78	.016
Größe der Lehrveranstaltungen	.61	26,04	.000
Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen	-.41	4,83	.028
Zu erbringender Zeitaufwand für die Lehrveranstaltungen	-.44	5,26	.022

Tab. 4.5: Regressionskoeffizienten der erklärungskräftigen Aspekte der Studienbedingungen

Der Anteil richtig klassifizierter Fälle mittels dieser Prädiktoren beträgt 79,0%. Diese Vorhersage stellt gegenüber dem Modell, in das keine Prädiktoren einbezogen werden („Null-Modell“) eine signifikante Verbesserung dar ($-2 \text{ Log Likelihood} = 242,854$; $p = .020$). Tab. 4.5 zeigt die Regressionskoeffizienten und Teststatistiken der einbezogenen Variablen. Insgesamt leisten die aufgenommenen Variablen einen Erklärungsbeitrag von 31,3 % erklärter Varianz.⁴⁰

Demnach ist die Wahrscheinlichkeit, in der Gruppe der Studienabbrecher zu sein umso größer, je schlechter die Wohnsituation am Studienort beurteilt wird und je weniger Schwierigkeitsgrad und zu erbringender Zeitaufwand als angemessen eingeschätzt werden. Umgekehrt wird die Wahrscheinlichkeit, in der Gruppe der Absolventen zu sein durch eine kritische Einschätzung des Bibliotheksbestandes und eine (tendenziell) positive Einschätzung der Zahl der Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen erhöht.

Zwar ist durch die aufgeklärten 31,3 % erklärter Varianz durchaus ein beträchtlicher Teil der Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs unter dem Einfluss der

³⁹ Methode zur Aufnahme der Prädiktoren in das Regressionsmodell: „vorwärts schrittweise“ (Likelihood Ratio).

⁴⁰ Nagelkerkes $R^2 = ,313$

verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen aufgeklärt. Gleichzeitig sind auch die doch erheblichen unerklärten Varianzanteile zur Kenntnis zu nehmen. Studienbedingungen lassen sich offensichtlich nicht als einzige Erklärungsquelle des Studienabbruchs heranziehen.

Auffällig ist insbesondere aber auch, dass gerade diejenigen Aspekte der Studienbedingungen, die am ehesten eine Beeinflussbarkeit der Universität nahe legen, sich nicht als erklärungskräftig für die Klassifikation der Ehemaligen in Studienabbrecher und Absolventen erweisen. Bei diesen handelt es sich um die Betreuungsleistung der Lehrenden im Prüfungsvorfeld, die zeitliche Abstimmung von Pflichtveranstaltungen und die Förderung des Fachinteresses durch die Lehrveranstaltungen. Diese Aspekte wurden zwar durch die verschiedenen Gruppen Ehemaliger unterschiedlich beurteilt, sie erweisen sich aber nicht als Einflussgrößen der Studienabbruchentscheidung.

4.2.2 Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit zu Studienabbrechern bzw. Absolventen unter der Einwirkung verschiedener Aspekte der Studienbedingungen zumindest tendenziell vorhergesagt werden kann, dass also das Eintreten des Ereignisses „Studienabbruchentscheidung“ zumindest statistisch mit auf diese zurückgeführt werden kann. An erster Stelle sind dabei der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen sowie der zu erbringende Zeitaufwand, ferner die Wohnsituation am Studienort zu nennen. Allerdings zeigt sich auch, dass ein erheblicher Teil der Varianz unerklärt bleibt, die in das Regressionsmodell einbezogenen Variablen also nur einen vergleichsweise bescheidenen Erklärungsbeitrag leisten.

Die These von der Wirkung der Studienbedingungen als die Studienabbruchentscheidung verstärkend oder gar herbeiführend, ist also nicht ohne weiteres zu bestätigen. Insbesondere muss beachtet werden, dass die Aspekte die als erklärungskräftig ermittelt wurden, die eher die persönlichen Dispositionen der Abbrecher reflektieren, die Universität also nur geringen Spielraum für einen steuernden Eingriff im Sinne einer Verhinderung des Phänomens Studienabbruch hat.

Studienbedingungen im allgemeinen scheinen nicht geeignet zu sein, die Verantwortung der Universitäten für vorzeitigen Studienabbruch zu erklären. Insofern können diese nicht als alleiniger Adressat für die Kritik an den objektiv gegebenen Problemen des Universitätsalltags herangezogen werden. Derartige Probleme beziehen sich bspw. auf die Infrastrukturausstattung. Das an deut-

schen Universitäten allgemein beklagte ungünstige Betreuungsverhältnis von Studierenden je Lehrkraft, welches sich nicht zuletzt in der kritischen Beurteilung der Veranstaltungsgrößen durch die Ehemaligen widerspiegelt, ist hier exemplarisch als eines der zahlreichen Probleme der Universitäten zu nennen.

Die Diskussion um den Einfluss der Studienbedingungen (die von den Universitäten selbst zu verantworten seien) scheint vielmehr dazu geeignet zu sein, von den eigentlichen Ursachen des Studienabbruchs abzulenken. Bei diesen handelt es sich bekanntermaßen u.a. um die finanzielle Ausstattung der Studierenden und ihre eigene Bildungs- und Berufsbiographie sowie die ihrer Eltern (z.B. HEUBLEIN ET AL. 2003: 45 ff.). So konnte unter anderem ein wenig akademisch geprägter elterlicher Bildungshintergrund als begünstigend für die Studienabbruchentscheidung identifiziert werden (a.a.O.). Mit der Forderung, die Universitäten hätten zur Verbesserung der Situation im Bereich der akademischen Ausbildung selbst die Strukturdefizite zu beseitigen (Verbesserung des „Service“ und der Betreuungsleistungen durch die Lehrenden), wird von dem Problem offensichtlich nach wie vor herrschender sozialer Ungleichheit bei der Verteilung der Bildungschancen abgelenkt.

Die Tatsache, dass finanzielle Notlagen ein relevanter Studienabbruchgrund in einer Vielzahl der betroffenen Fälle sind, stellt ein Allgemeingut der Studienabbruchforschung dar. Insbesondere auch die vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebene, im Jahre 2003 veröffentlichte Studie der HIS-GmbH zu Gründen und Ausmaß des Studienabbruchs hat dies zum Ergebnis (HEUBLEIN ET AL. 2003). Ob der Studienabbruchgrund unzureichender finanzieller Ausstattung, wie von der Bundesregierung verkündet, nach der Reform des „BAföG“ im Jahre 2001 (BMBF 2001) wegfällt, werden zukünftige Forschungen zu diesem Thema erhellen.

Für die Universitäten sollte der Befund, dass offensichtlich insbesondere Aspekte der Studienbedingungen, die sich ihrem Einfluss weitgehend entziehen auf die Studienabbruchentscheidung wirken, jedoch kein Anlass zur Entwarnung sein. Vielmehr sollten sie Ergebnisse, die sich aus Daten wie den hier berichteten ergeben, als Anlass für die weitere Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und –entwicklung nehmen und das Wissen über die tatsächliche Studienrealität und –situation der Studierenden und Ehemaligen für rational basierte Strategieentscheidungen nutzen. Auch innerhalb eines eng gesteckten, vorgegebenen Infrastrukturr Rahmens kann organisationales Handeln auf seine Effektivität hin überprüft (bspw. hinsichtlich der Studien- und Prüfungsorganisation in den einzelnen Studienfächern) und gegebenenfalls optimiert werden.

5. Typisierung des Studienabbruchgeschehens

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Einfluss der Studienbedingungen auf die Studienabbruchentscheidung eingehend untersucht. Dabei wurde deren diesbezüglich herausragende Rolle angezweifelt. So bleiben innere Merkmale der Studierenden, die ihrerseits einen Einfluss auf die Abbruchentscheidung haben können, verborgen. Zu denken ist dabei bspw. an die psychische Stabilität, Studienwahlmotive, Leistungsvermögen und -bereitschaft der Studierenden.

Aber auch der Bereich äußerer Merkmale ist durch die Betrachtung einzig der Studienbedingungen als entsprechende Determinante nicht hinreichend abgedeckt. So werden bspw. in der Konzeption des Studienabbruchs durch HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (HEUBLEIN ET AL. 2003) auch die soziale Herkunft der Studierenden (bspw. bezüglich der eigenen Bildungsbiographie bis zum Studienbeginn und des elterlichen Bildungshintergrundes) sowie die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt als Einflussgrößen des Studienabbruchs herausgestellt.

Im folgenden sollen daher weitere, insbesondere äußere Bestimmungsgründe für die Entscheidung, ein Hochschulstudium vorzeitig, also ohne den eigentlich angestrebten Studienabschluss abzubrechen, offengelegt werden.⁴¹

Dabei soll der Versuch gemacht werden, verschiedene Bündel von Abbruchursachen zu identifizieren und die betroffenen ehemaligen Studierenden entsprechend zu typisieren. Zukünftige Strategien der Hochschulen könnten an entsprechende Erkenntnisse anschließen und versuchen, in der differenzierten Kenntnis um das Abbruchgeschehen zielgerichtete Präventionsmaßnahmen zu installieren. Diese können helfen, den Studienabbruch insgesamt zu minimieren und dort, wo er sich nicht vermeiden lässt, zu beschleunigen bzw. im günstigsten Fall ins Studienvorfeld zu verlegen.

⁴¹ Die Untersuchung der genannten „inneren“ Einflussgrößen kann mit den vorliegenden Daten kaum vorgenommen werden. Hier wären vor allem Befragungen zu den oben genannten Aspekten der Persönlichkeitsmerkmale (Emotionalität, psychische Stabilität, etc.) nötig. Diese waren jedoch nicht das vordringliche Anliegen der den vorliegenden Analysen zugrunde liegenden Erhebungen.

5.1 Relevante Gruppen von Abbruchmotiven

In einem ersten Schritt soll analysiert werden, ob sich hinsichtlich der Motive für die Studienabbruchentscheidung Beziehungen der einzelnen Abbruchgründe untereinander ermitteln lassen und sich damit bereits unterschiedliche Gruppen von Studienabbrechern herauskristallisieren. Es wurde korrelations- und faktorenanalytisch untersucht, ob sich hinter den verschiedenen vorgegebenen Antwortvarianten auf die Frage nach den individuellen Abbruchgründen Hintergrundvariablen verbergen, die eine bestimmte Gruppenstruktur der Studienabbrecher charakterisieren. Eine Bündelung der Einzelmotive zu bestimmten Motivlagen trägt der oben genannten Prämisse Rechnung, dass der Studienabbruch ein komplexes individuelles Phänomen darstellt. Es gibt nicht *den* Studienabbrecher oder *die* Studienabbrecherin. Eine Verdichtung einzelner Abbruchgründe hilft jedoch dabei, durch Typisierungen zu einer verallgemeinerungsfähigen Charakterisierung des Abbruchgeschehens beizutragen (vgl. insbesondere LEWIN 1999).

5.1.1 Korrelative Struktur der Einzelmotive

Die Bildung der Motivlagen basiert zunächst auf der Korrelation der Einzelmotive (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003). Im Rahmen der Befragung Exmatrikulierter waren die Studienabbrecher gebeten worden, aus einer Reihe potenziell relevanter Abbruchgründe diejenigen als „zutreffend“ zu bezeichnen⁴², die für ihre Abbruchentscheidung relevant waren (vgl. Tabelle 3.8).

Als die wichtigsten Gründe, die von jeweils der Hälfte aller Studienabbrecher genannt wurde, stellten sich dabei nicht erfüllte Erwartungen bezüglich des Studiums allgemein und bezüglich des gewählten Studienfachs heraus. Diese beiden Aspekte korrelieren in der Gruppe der vorgegebenen Abbruchgründe am stärksten (vgl. Tabelle 5.1).⁴³ Umso mehr als zutreffend angegeben wurde, dass enttäuschte allgemeine Studiererwartungen entscheidungsrelevant waren, wurde auch von nicht durch das Studium eingelösten *fachspezifischen* Vorstellungen als relevantem Abbruchgrund berichtet. Die Erwartungsbilanz bezieht sich dem-

⁴² Die einzelnen Abbruchgründe wurden als binäre Variablen (Antwortmöglichkeiten „zutreffend“ vs. „nicht zutreffend“) konstruiert und sind deshalb als metrische Variablen zu betrachten (z.B. BACKHAUS ET AL. 2000). Daher sind Korrelationsanalysen als statistisches Verfahren angemessen.

⁴³ Ausgewiesen werden die Pearson-Korrelationen (r). Die Berechnung anderer Korrelationsmaße (nach Spearman bzw. Kendall) erbrachte die gleichen Werte für die entsprechenden Korrelationskoeffizienten).

nach nicht nur auf Aspekte, die sich auf die zu erwartenden Studieninhalte beziehen, sondern ebenso auf Gesichtspunkte des studentischen Lebens allgemein.

.r		Erwartungen an das Studium allgemein
	Erwartungen, das Studienfach betreffend	.68

Tab. 5.1: Erwartungsbilanz

Damit sind auch spezifische universitäre Arbeitsweisen, die den Studienalltag von dem bislang Erlebten unterscheiden, gemeint. Insbesondere der Anspruch des selbstorganisierten und selbstdisziplinierten Arbeitens ist vielen Studienanfängern möglicherweise zunächst fremd und unerwartet. So geht denn auch zumindest tendenziell mit der Angabe unerfüllt gebliebener Studiererwartungen die Angabe einer als schlecht eingeschätzten Betreuungsleistung seitens der Lehrenden einher (vgl. Tabelle 5.2).

.r		Erwartungen an das Studium allgemein	Erwartungen, das Studienfach betreffend
	schlechte Betreuung durch die Lehrenden	.27	.46
	schlechte Studienbedingungen	.38	.41

Tab. 5.2: Erwartungsbilanz und wahrgenommener Betreuungsleistung durch die Lehrenden

Das Problem der uneingelösten Erwartungen an das Studium bzw. das Studienfach verweist darauf, dass Studierende ihr Studium mit bestimmten Vorstellungen über Studieninhalte, -anforderungen und auch Betreuungsleistungen seitens der Hochschule aufnehmen. Eine von den Studierenden vermisste Betreuung durch die Lehrenden, die mit der Äußerung unerfüllt gebliebener Studiererwartungen einhergeht, macht deutlich, dass die ungewohnten Bedingungen des neuen „Lebensraums Universität“ die Studierenden unvorbereitet treffen. Zumindest zu einem gewissen Anteil kann davon ausgegangen werden, dass die Situation der Anpassungsschwierigkeiten für den Studienabbruch verantwortlich zu machen ist: „Sind (...) Erwartungen auf Grund des unzureichenden Informationsstandes falsch oder die Studienbedingungen an der Hochschule mangelhaft, so müssen die Studierenden ihre Vorstellungen revidieren und sich an die veränder-

te Situation anpassen. Gelingt dies nicht, sind Studienfachwechsel, Hochschulwechsel oder ein Studienabbruch die Folge.“ (HEUBLEIN ET AL. 2003: 56).⁴⁴

Auch eine kritische Einschätzung der Studienbedingungen geht mit der Angabe des Studienabbruchgrundes unerfüllter Erwartungen einher (vgl. Tab. 5.2).

Schließlich lässt sich auch eine Variante nachvollziehen, die eine ganz allgemeine Enttäuschung mit dem gewählten Studium ausdrückt. Diese zeigt sich in der Korrelation zwischen den Abbruchgründen enttäuschter (allgemeiner) Studienterwartungen und der Angabe, dass eine Unzufriedenheit mit den Lebensumständen am Studienort Potsdam zum Abbruch geführt habe (vgl. Tab. 5.3).

.r		Erwartungen an das Studium allgemein
	Unzufriedenheit mit den Lebensumständen am Studienort	.33

Tab. 5.3: Abbruchgrund Lebensbedingungen am Studienort

Durch diesen Zusammenhang wird möglicherweise die Unzufriedenheit mit dem erwarteten „Studentenleben“ ganz allgemein, mit dem bspw. studentisches Kulturleben verbunden sein kann, ausgedrückt.

Eine weitere (geringe) Korrelation ergab sich darüber hinaus zwischen den als unzureichend eingeschätzten Studienbedingungen und einer als schlecht wahrgenommenen Betreuungsleistung durch die Lehrenden (vgl. Tab. 5.4). Zumindest tendenziell wird hier deutlich, welche wahrgenommenen Defizite des Studienalltags sich im einzelnen hinter der eher globalen Einschätzung „schlechter Studienbedingungen“ verbergen.

.r		schlechte Betreuung
	schlechte Studienbedingungen	.34

Tab. 5.4: Abbruchgrund wahrgenommene Betreuungsleistungen und Studienbedingungen

⁴⁴ Der Frage eines Kenntnisdefizits bezüglich eigener Ambitionen und Fähigkeiten vor Studienbeginn kann im Rahmen der hier zugrundeliegenden Datenbasis jedoch nicht erschöpfend nachgegangen werden, da Aspekte der schulischen Leistungsvoraussetzung (Abiturnote, Leistungskurse) nicht abgefragt wurden. Die thematische Ausrichtung der Befragung konzentrierte sich mehr auf die Studiensituation als Bedingung und Bestimmungsgröße des Studienabbruchs.

Inhaltlich bedeutsame Korrelationen ergeben sich ebenfalls zwischen den Abbruchgründen „finanzielle Schwierigkeiten“ und „familiäre Gründe“, wie z.B. einer Belastung durch Kindererziehung sowie zwischen den Abbruchgründen „finanzielle Schwierigkeiten“ und „starke Prüfungsangst“ (vgl. Tabelle 5.5). Im ersten Fall würde der Zusammenhang nahe liegen, dass familiäre Verpflichtungen (wie eben durch die Kindererziehung bedingt) finanzielle Schwierigkeiten verursachen, die ihrerseits einen Studienabbruch begünstigen. Dieser Frage kann im weiteren Verlauf der Analyse insofern nachgegangen werden, als sowohl die familiäre Situation der befragten Studienabbrecher (Partnerschaft, Kinderbetreuung), ihre finanzielle Einkommenslage (monatlich zur Verfügung stehendes Geld während der Studienzeit) und das „Zurechtkommen“ mit dem zur Verfügung stehendem Geld im Zusammenhang mit den Studienabbruchmotiven betrachtet werden können.

.r		familiäre Gründe	starke Prüfungsangst
	finanzielle Schwierigkeiten	.35	.32

Tab. 5.5: Abbruchgrund finanzielle Schwierigkeiten

Der Zusammenhang zwischen den Abbruchgründen „finanzielle Schwierigkeiten“ und „Prüfungsängste“ könnte darauf hinweisen, dass ein geringer finanzieller Spielraum den Druck auf die (in möglichst kurzer Zeit zu erbringenden) Studienleistungen erhöht und so zu starken Prüfungsängsten führt. Bereits die Konsequenzen eines erstmaligen Scheiterns an den Prüfungen würde sich gravierend auf den Studienverlauf auswirken (das Studium in der Regelstudienzeit zu beenden oder bestimmte Leistungsanforderungen zu erfüllen, damit beispielsweise die Zahlung von BAföG nicht eingestellt wird).⁴⁵

Die berichteten Korrelationen sind größtenteils eher als gering einzustufen. Nichtsdestotrotz decken sie zumindest tendenziell inhaltlich relevante Zusammenhänge der verschiedenen Aspekte der Abbruchbedingungen auf. Von diesen lässt sich unter Umständen auf übergeordnete Motivlagen schließen, die ein differenzierteres Bild der Bedingungen des Studienabbruchgeschehens zeichnen, als dies durch die Einzelmotive geleistet wird. Zudem erweisen sich die Korrelationen sämtlich als höchst signifikant ($p \leq .002$).

⁴⁵ Dieser Frage kann jedoch auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht weiter nachgegangen werden, da keine Studienleistungen (Noten, Zwischenprüfung, etc.) zur entsprechenden Überprüfung erhoben wurden.

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die beschriebenen Zusammenhänge der einzelnen Motive sich zu relevanten Hintergrundvariablen im oben beschriebenen Sinne bündeln lassen. Diese Frage soll faktorenanalytisch untersucht werden.

5.1.2 Zusammenfassung der Studienabbruchmotive zu Ursachengruppen

Ziel der Faktorenanalyse ist es, Gruppen von Variablen zu identifizieren, die ein gemeinsames latentes, also nicht direkt messbares Merkmal beschreiben. Diese latenten Merkmale werden dabei als Faktoren bezeichnet. Sie lassen sich aus der korrelativen Struktur der Einzelmerkmale, die in die Analyse eingehen, ableiten. Die Faktoren erlauben es, weitere Typisierungen der Motive für den Studienabbruch vorzunehmen und so bestimmte Gruppen von Studienabbrechern zu charakterisieren. So lassen sich differenziertere Erklärungsmuster sowie Quantifizierungen des jeweiligen Ausmaßes des Studienabbruchs auf Grund bestimmter Motivlagen finden. Darauf lassen sich Strategien zum künftigen Umgang mit diesem Phänomen aufbauen (s.o.). Zudem ist es möglich die verschiedenen Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs daraufhin zu untersuchen, inwieweit ein tatsächlicher Spielraum für ein steuerndes Handeln der Universität gegeben ist. So sind übergeordnete Motivlagen für den Studienabbruch denkbar, die sich dem Einfluss der Universität entziehen, weil sie hauptsächlich persönliche Dispositionen der Studierenden reflektieren (vgl. LEWIN 1999:19).

Im vorliegenden Fall konnte eine Faktorstruktur identifiziert werden, die vier Hintergrundvariablen, die sich hinter den vorgegebenen Einzelmotiven verbergen, offenbaren. Bei diesen handelt es sich um

- (i) Motive, die auf unerfüllte Erwartungen hinsichtlich des Studiums und des Studienfaches sowie auf unzulängliche Studienbedingungen und Betreuungsleistungen verweisen (Faktor I),
- (ii) Motive, die auf finanziellen Problemen und schlechten Studienerfahrungen im Sinne von Prüfungsängsten basieren (Faktor II),
- (iii) Motive, die sich aus als unerfüllbar wahrgenommenen Leistungsanforderungen und einer Unvereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium ergeben (Faktor III),
- (iv) Motive, die auf familiären Gründen und persönlichen Dispositionen beruhen (Faktor IV).

Diesen vier Faktoren liegt die in Tabelle 5.6 widergegebene Faktorladungsmatrix⁴⁶ zugrunde.

Faktor I verweist hauptsächlich auf Studienbedingungen und die Erwartungsbilanz der ehemaligen Studierenden als äußere Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Faktor II scheint zunächst heterogene Aspekte zusammenzufassen. Gleichzeitig stützt die Zusammensetzung des zweiten Faktors die Interpretation der Korrelation finanzieller Schwierigkeiten und Prüfungsängsten als Ergebnis eines verstärkten Leistungsdrucks, dem Betroffene ausgesetzt sind, die im Falle eines (Prüfungs-)Scheiterns um die finanzielle Absicherung des fortgesetzten Studiums fürchten müssen (s.o.). Die Faktoren III und IV hingegen verweisen eher auf persönliche Dispositionen der ehemaligen Studierenden.

Studienabbruchgründe	Faktoren			
	I	II	III	IV
Erwartungen an das Studienfach wurden nicht erfüllt	.803			
Erwartungen an das Studium allgemein wurden nicht erfüllt	.788			
schlechte Betreuung durch die Lehrenden	.629			
schlechte Studienbedingungen	.625			
Prüfungsängste		.818		
finanzielle Schwierigkeiten		.560		
großer zu erbringender Zeitaufwand			.803	
Überforderung durch die Studienanforderungen			.803	
Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit			.414	
familiäre Gründe				.698
unzufrieden mit den Lebensumständen am Studienort				.622

Tabelle 5.6: Faktorladungsmatrix der Studienabbruchgründe

Eine Betrachtung der Häufigkeiten der einzelnen Nennungen der jeweiligen Abbruchgründe zeigt, dass von den vier Gruppen der entscheidenden Abbruchmotive denjenigen Motiven, die sich auf nicht erfüllte Erwartungen hinsichtlich des Studiums und des Studienfaches sowie auf mangelhafte Studienbedingungen

⁴⁶ Faktorladungen bezeichnen die Korrelation der Einzelmerkmale mit den verschiedenen Faktoren oder latenten Variablen. Im vorliegenden Fall wurde eine Hauptkomponentenanalyse als Anwendungsfall der Faktorenanalyse gerechnet. Der MSA-Wert zur Beurteilung der Eignung der Daten für die Durchführung einer Faktorenanalyse (gemessen an der Höhe der einzelnen Korrelationen) beträgt zufriedenstellende 0,6. Tabelle 5.5 zeigt die rotierte Faktorladungsmatrix (Rotation nach Varimax-Methode) mit den hohen Faktorladungen der Einzelmerkmale auf dem jeweiligen der vier extrahierten Faktoren. Die einbezogenen Variablen erklären einen relativ hohen Anteil (60,2%) der Varianz in den latenten Merkmalen.

und Betreuungsleistungen (Faktor I) beziehen, die größte Bedeutung zukommt. Die Hälfte der Studienabbrecher geben unerfüllte Erwartungen bezüglich des Studiums und des Studienfaches als entscheidende Abbruchmotive an und von einem Drittel werden schlechte Studienbedingungen benannt.

Ebenfalls von einem Drittel der Befragten wird als ein entscheidendes Abbruchmotiv die Überforderung im Studium angegeben. Danach folgen die Gründe eines zu hohen Zeitaufwandes und einer Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit (Faktor III). Damit kommt dieser Gruppe von entscheidenden Motiven für einen Studienabbruch die zweit größte Bedeutung zu.

Eine ähnlich große Relevanz wie den Motiven des Zeitaufwandes und der Berufstätigkeit kommt dem Studienabbruch auf Grund von finanziellen Schwierigkeiten zu. Zusammen mit dem Motiv der Prüfungsängste wird diese Gruppe der Abbruchmotive am dritt häufigsten benannt (Faktor II). Gemessen an der Anzahl der Nennungen kommt der Motivgruppe der familiären Gründe und der nicht zufriedenstellenden Lebensumstände in Potsdam die geringste Bedeutung zu (vgl. Tabelle 5.7).

Studienabbruchgründe	Häufigkeit der Nennung	
	%	(n)
<i>FAKTOR I</i>		
Erwartungen an das Studium allgemein wurden nicht erfüllt	54,2	(52)
Erwartungen an das Studienfach wurden nicht erfüllt	53,1	(51)
schlechte Studienbedingungen	33,3	(30)
schlechte Betreuung durch die Lehrenden	21,6	(19)
<i>FAKTOR II</i>		
Überforderung durch die Studienanforderungen	34,1	(31)
großer zu erbringender Zeitaufwand	28,1	(25)
Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit	22,8	(21)
<i>FAKTOR III</i>		
finanzielle Schwierigkeiten	25,8	(24)
Prüfungsängste	12,4	(11)
<i>FAKTOR IV</i>		
familiäre Gründe	17,6	(16)
unzufrieden mit den Lebensumständen am Studienort	10,1	(9)

Tab. 5.7: Relative Bedeutung der Abbruchmotivgruppen

5.1.3 Ausschlaggebende Studienabbruchgründe

Die beschriebene Rangordnung der subjektiven Abbruchgründe der Exmatrikulierten der Universität Potsdam erfährt eine Veränderung, wenn die Frage nach dem letztendlich *ausschlaggebenden* Grund für den Studienabbruch gestellt wird (vgl. Abb. 5.1).

Am häufigsten werden in diesem Zusammenhang die unerfüllten Erwartungen hinsichtlich des Studienfaches benannt (22 %).

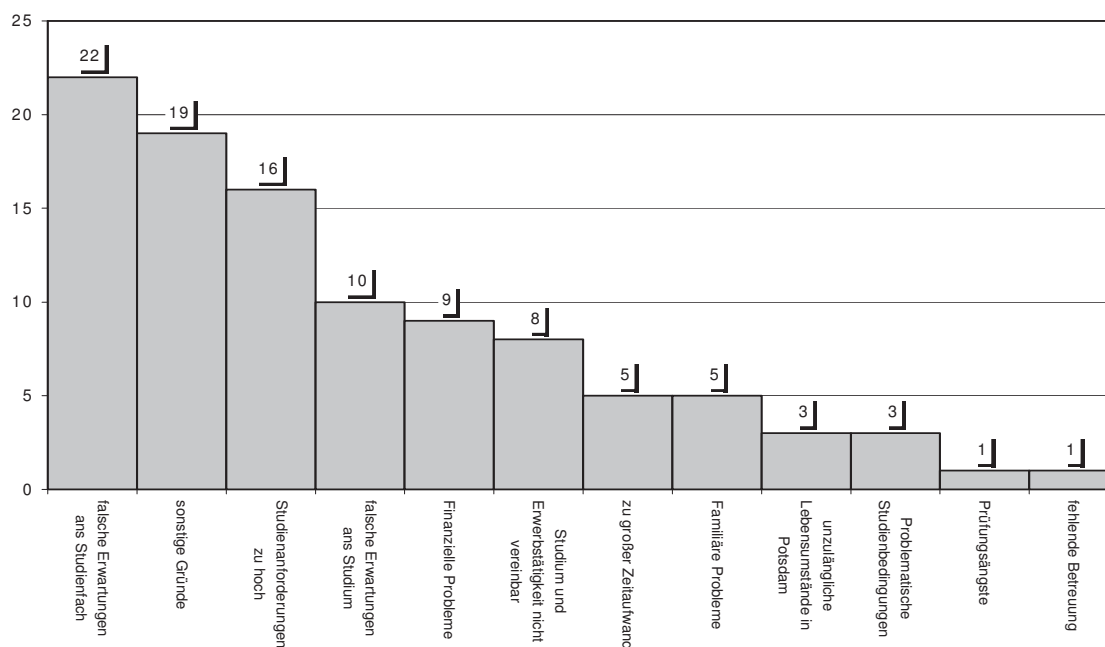


Abb. 5.1: Ausschlaggebende Abbruchmotive der Studienabbrecher (in Prozent)

Knapp ein Fünftel (19 %) der befragten Abbrecher gaben „sonstige Gründe“ als wichtigstes Abbruchmotiv an.⁴⁷ Für ein weiteres knappes Fünftel (16 %) der Studienabbrecher war die Überforderung im Studium der ausschlaggebende

⁴⁷ Diese Kategorie war bislang nicht Gegenstand der Analyse, wird aber im vorliegenden Zusammenhang in die Interpretation einbezogen. Die ehemaligen Studierenden hatten hierbei die Möglichkeit, sich im Rahmen einer offen gestellten Frage zu äußern. Am häufigsten angeben wurden Motive, die als „berufliche Neuorientierung“ zusammengefasst werden können (Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Berufstätigkeit). Von 8,6 % der ehemaligen Studierenden wurde dieser Grund auch als ausschlaggebender Abbruchgrund benannt. 1 % der Studienabbrecher benannten „Krankheitsgründe“ als sonstigen und entscheidenden Abbruchgrund.

Grund. Danach folgen nicht erfüllte Erwartungen bezüglich des Studiums allgemein mit einem Zehntel der Nennungen (10 %). Ein weiteres knappes Zehntel (9 %) der ehemaligen Studierenden gaben finanzielle Schwierigkeiten als wichtigstes Abbruchmotiv an. In ähnlicher Größenordnung (8 %) wurde die Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit als wichtigster Grund bezeichnet. Zwischen den entscheidenden und den ausschlaggebenden Motiven für eine Studienaufgabe zeigt sich in der Rangfolge demnach eine wesentliche Differenz – und zwar hinsichtlich der Bedeutung unzulänglicher Studienbedingungen. Ein Drittel der Studienabbrecher gab zwar an, von mangelhaften Studienbedingungen in der Studienaufgabe beeinflusst worden zu sein, aber als Ausschlag für die Abbruchentscheidung wurde dieser Faktor nur von 3 % der ehemaligen Studierenden angegeben.

Auch in anderen Studien ergibt sich diese Bedeutungsverschiebung bezüglich der mangelhaften Studienbedingungen. Knapp drei Viertel der Studienabbrecher (71 %) gaben bspw. in der von der HIS GmbH 2002 durchgeführten Studienabbruchuntersuchung an, ihr Studium auch beendet zu haben, weil eine oder mehrere unzulängliche Bedingungen das Studium erschwert haben. Nur für einen geringen Anteil (8 %) waren Probleme mit den Studienbedingungen jedoch der ausschlaggebende Abbruchgrund (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Demnach scheitern nur relativ wenige Studierende an unzulänglichen Studienbedingungen. Die Mehrheit ist in der Lage, sich damit zu arrangieren und von vielen Studierenden werden Unzulänglichkeiten in den Studienbedingungen von vornherein als akzeptierte Hochschulgegebenheiten aufgefasst (vgl. a.a.O.). Insofern werden die Befunde, die in Kapitel 4 beschrieben wurden, durchaus bestätigt.

5.1.4 Fächergruppenspezifische Unterschiede

Auf der Ebene der verschiedenen Studienfächer⁴⁸ lassen sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche Abbrechergruppen ausmachen (vgl. Tabelle 5.8). So wurden von den Studienabbrechern wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an der Universität Potsdam zu hohe Studienanforderungen und Prüfungsängste als vordringliche Motive angegeben (71,4 % bzw. 42,9 %). Hinzu kommt das für das Studium aufzuwendende Zeitbudget (42,9 %), welches als zu groß eingeschätzt wird. Nicht erfüllte Erwartungen an das Studienfach (28,6 %) spielen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Das Abbruchmotiv zu hoher Stu-

⁴⁸ Auf Grund der insgesamt kleinen Fallzahlen wurde eine Gruppierung der Befragten in Hauptfachgruppen vorgenommen.

dienanforderungen wird ebenfalls von den ehemaligen Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer benannt (Mathematik, Informatik, Physik: 44,4 %; Biowissenschaften: 63,3 %; Geowissenschaften: 50,0 %).

Hauptfachgruppen (n)	finanzielle Schwierigkeiten	Studium und Berufstätigkeit waren nicht vereinbar	familiäre Gründe (z.B. Kinderbetreuung)	Erwartungen an das Studium allgemein wurden	Erwartungen an das Studienfach wurden nicht	zu großer Zeitaufwand	Studienanforderungen zu hoch	Lebensumstände in Potsdam haben nicht gefallen	Studienbedingungen an der Uni Potsdam sind	starke Prüfungsangst	schlechte Betreuung durch die Lehrenden	sonstiges
	Angaben in % (n)											
Gesamt (96)	24,0 (23)	21,9 (21)	15,6 (15)	52,1 (50)	51,0 (49)	26,0 (25)	32,3 (31)	8,3 (8)	31,3 (30)	11,5 (11)	19,8 (19)	44,8 (43)
Rechtswiss. (12)	50,0 (6)	25,0 (3)	8,3 (1)	25,0 (3)	50,0 (6)	8,3 (1)	33,3 (4)	-	25,0 (3)	16,7 (2)	33,3 (4)	41,7 (5)
Wirtschaftswiss. (7)	14,3 (1)	28,6 (2)	14,3 (1)	42,9 (3)	28,6 (2)	42,9 (3)	71,4 (5)	-	28,6 (2)	42,9 (3)	28,6 (2)	42,9 (3)
Sozialwiss. (6)	-	33,3 (2)	50,0 (3)	50,0 (3)	66,7 (4)	50,0 (3)	16,7 (1)	-	50,0 (3)	16,7 (1)	33,3 (2)	33,3 (2)
Geisteswiss. (8)	25,0 (2)	62,5 (5)	-	50,0 (4)	37,5 (3)	-	25,0 (3)	12,5 (2)	12,5 (1)	12,5 (1)	-	12,5 (1)
Germanistik (16)	6,3 (1)	18,8 (3)		68,8 (11)	56,3 (9)	25,0 (4)	12,5 (2)	18,8 (3)	31,3 (5)	12,5 (2)	18,8 (3)	50,0 (8)
fremdsprachige Philologien (15)	20,0 (3)	33,3 (5)	13,3 (2)	66,7 (10)	53,3 (8)	26,7 (4)	13,3 (2)		53,3 (8)	6,7 (1)	20,0 (3)	53,3 (8)
Sprachwiss. (2)	50,0 (1)	-	50,0 (1)	-	-	-	-	-	-	-	-	50,0 (1)
Erziehungswiss. (2)	50,0 (1)	-	50,0 (1)	-	50,0 (1)	-	50,0 (1)	-	-	-	-	50,0 (1)
Kunst und Medien (2)	50,0 (1)	-	-	50,0 (1)	50,0 (1)	-	-	-	50,0 (1)	-	-	50,0 (1)
Sportwiss. (1)	100 (1)	-	100 (1)	100 (1)	100 (1)	-	-	-	100 (1)	-	-	100 (1)
Mathematik, Informatik, Physik (9)	33,3 (3)		11,1 (1)	77,8 (7)	77,8 (7)	55,5 (5)	44,4 (4)	11,1 (1)	22,2 (2)	11,1 (1)	22,2 (2)	55,5 (5)
Biowiss. (11)	9,1 (1)	9,1 (1)	18,2 (2)	27,3 (3)	36,4 (4)	18,2 (2)	63,3 (7)	9,1 (1)	27,3 (3)	-	9,1 (1)	36,4 (4)
Geowiss. (4)	25,0 (1)	-	25,0 (1)	75,0 (3)	50,0 (2)	75,0 (3)	50,0 (2)	25,0 (1)	25,0 (1)	-	25,0 (1)	25,0 (1)

Tab. 5.8: Abbruchgründe in den Hauptfachgruppen

Ebenso wird auch hier die aufzuwendende Zeit (Mathematik, Informatik, Physik: 55,5 %; Biowissenschaften: 18,2 %; Geowissenschaften: 75,0 %), die in das Studium zu investieren ist, als zu hoch eingeschätzt. Im Gegensatz zu den ehemaligen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften steht in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (mit Ausnahme der Biowissenschaften) die Frage unerfüllter Erwartungen (Mathematik, Informatik, Physik: 77,8 % (Studium allgemein) und 77,8 % (Studienfach); Geowissenschaften: 75,0 % und 50,0 %) an erster Stelle der Liste entscheidungsrelevanter Abbruchgründe.

Die bereits erwähnte von HIS durchgeführte Studienabbrecheruntersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass eine relativ große Gruppe von Abbrechern aus Leistungsgründen scheitert. Dies ist jedoch nicht gleichzusetzen mit nicht bestandenen Prüfungen, sondern wird eher subjektiv reflektiert als „...Zweifel an der Studieneignung, als Erleben von ‚Überfordertsein‘ oder als Nichtertragen des Leistungsdrucks“ (HEUBLEIN ET AL. 2003: 24). Überforderung war aber auch in der HIS-Studie nur für eine Minderheit (11 %) letztlich ausschlaggebend für den Studienabbruch. Demnach liegen zwar bei vielen Studienabbrechern Überforderungserscheinungen vor, doch nur wenige sehen diese als unabwendbar an. Den Ergebnissen der HIS-Studie zufolge steht der wichtigste Leistungsgrund, welcher zu einem Abbruch des Studiums beiträgt, im Kontext zu hoher Studienanforderungen. Die größten Probleme wurden dabei in der bundesweit durchgeführten Studie unter den Studienabbrechern der Mathematik und der Naturwissenschaften ermittelt. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Medizin und insbesondere in den Lehramtsstudiengängen hatten Aspekte des Studienabbruchs aus leistungsbezogenen Gründen, im Vergleich zu den Studienabbrechern 1993/94, an Bedeutung verloren (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Für die Studienabbrecher der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer an der Universität Potsdam, deren vordringliches Abbruchmotiv durchaus die zu hohen Studienanforderungen und Prüfungsängste waren (siehe oben), kann dieser Trend nicht bestätigt werden. Dagegen zeigte sich für die ehemaligen Studierenden der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer, dass diese von den Studienanforderungen nicht überlastet sind (Sozialwissenschaften: 16,7 %; Geisteswissenschaften: 25,0 %). Hier werden eher nicht erfüllte Erwartungen als Abbruchmotive angegeben. 50,0 % bzw. 66,7 % der ehemaligen Studierenden in den Sozialwissenschaften nennen unerfüllte Erwartungen an das Studium bzw. an das Studienfach als einen entscheidenden Grund für den Abbruch ihres Studiums. In den Geisteswissenschaften sind es ebenfalls 50,0 % der Studienabbrecher, die uneingelöste Erwartungen bezüglich des Studiums allgemein (Studienfach: 37,5 %) als einen entscheidungsrelevanten Abbruchgrund angaben. Darüber hinaus wird hier vor allem die Unvereinbarkeit von Studium und Be-

rufstätigkeit (65,0 %) als ein zutreffendes Abbruchmotiv benannt. In den Sozialwissenschaften werden die als schlecht eingeschätzten Studienbedingungen (50,0 %), ein zu großer Zeitaufwand (50,0 %) und die Betreuung durch die Lehrenden (33,3 %) an der Universität Potsdam als entscheidungsrelevante Abbruchgründe ins Feld geführt.

Weiterhin ist auffällig, dass finanzielle Schwierigkeiten (50,0 %) von den Studienabbrechern der Rechtswissenschaften an der Universität Potsdam deutlich häufiger genannt werden als von den Studienabbrechern insgesamt (24,0 %).

Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnissen der bundesweit durchgeführten HIS-Studie zum Studienabbruch (HEUBLEIN ET AL. 2003). Der Anteil unter den Abbrechern, die Ihr Studium wegen finanzieller Schwierigkeiten nicht fortsetzen, ist hierbei in den Rechtswissenschaften, der Medizin oder in Lehramtsstudiengängen relativ niedrig im Vergleich zu anderen Fächergruppen. Laut den Ergebnissen der HIS-Studie, erfolgt der Studienabbruch auf Grund von Finanzierungsproblemen besonders häufig in den Fächergruppen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Insgesamt sind die hier berichteten Häufigkeiten der Nennungen auf Grund der sehr kleinen Fallzahl in den einzelnen Subgruppen Ehemaliger als nur begrenzt aussagefähig zu bezeichnen. Sie können bestenfalls Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf in den einzelnen Fachgruppen aufzeigen. Allerdings entsteht ein solcher durch den Verdacht fachspezifischer Problemlagen, der durch die vorgelegten Zahlen geweckt wird. In den einzelnen Fächern und Fakultäten sollte durchaus ein Interesse bestehen, Genaueres über die Abbruchmotive der ehemaligen Studierenden zu erfahren.

5.1.5 Abbruchmotive und Verweildauer an der Universität

Im bundesweiten Vergleich liegt die durchschnittliche Gesamtstudiendauer bis zum Studienabbruch im Studienjahr 2000/01 bei 7,6 Hochschulsemestern. Ein Vergleich zum Jahr 1993/94 weist eine Erhöhung um 1,1 Semester auf. Dies resultiert aus einem gewachsenen Anteil an Abbrechern (ein Fünftel), die die Hochschule erst sehr spät verlassen (nach dem zwölften Semester). Betrachtet man den Median der Studiendauer, zeigt sich jedoch keine Veränderung. Die Hälfte der Studienabbrecher beenden das Studium bis zum fünften Hochschulsemester. Die Fachstudiendauer im zuletzt studierten Studienfach erhöhte sich im Studienjahr 2000/01 im Vergleich zum Jahr 1993/94 um ebenfalls mehr als ein Semester auf durchschnittlich 6,3 Fachsemester. (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003)

Die Verweildauer der Studienabbrecher an der Universität Potsdam liegt im Durchschnitt bei 6,2 Hochschul- bzw. 4,6 Fachsemestern und damit jeweils unter dem bundesweiten Durchschnitt. Hierbei zeigt sich allerdings eine große Streuung über die Anzahl der studierten Semester bis zum Studienabbruch hinweg. Die Standardabweichung beträgt 6,2 Hochschulsemester und 4,2 Fachsemester. Der Median der Hochschulsemester liegt bei 3,0.

Die Hälfte der Studienabbrecher verlassen die Universität Potsdam bis zum dritten Hochschulsemester. Insgesamt 60 % der Abbrecher haben ihr Studium nach fünf Semestern aufgegeben. Sechs bis zehn Hochschulsemester haben 19 % der ehemaligen Studierenden bis zur Studienabbruch absolviert. 20 % beendeten ihr Studium nach elf und mehr Semestern (10 % davon waren 17 und mehr Semester im Hochschulsystem).

Für die Universität Potsdam zeigen sich auf der Ebene der Abbruchmotive ebenfalls Unterschiede in der Studiendauer. Vergleichsweise früh beenden Studienabbrecher, die ihr Studium auf Grund unerfüllter Erwartungen hinsichtlich des Studiums oder des Studienfaches aufgeben, ihr Studium (nach durchschnittlich 4,5 bzw. 5,2 Semestern) ebenso wie Studierende, die als Abbruchgrund unzulängliche Studienbedingungen (5,1 Semester), schlechte Betreuung (5,3 Semester) oder einen zu großen notwendigen Zeitaufwand für das Studium angeben (5,2 Semester). Kennzeichnend für frühe Studienabbrecher ist, dass sie ein Studium begonnen haben "... mit unklaren Vorstellungen oder weniger gut informiert und (...) nach einer kurzen akademischen Orientierungsphase die Konsequenzen..." ziehen. (GOLD, 1999: 55)

Bedeutend länger verbleiben Studierende an der Universität Potsdam, die sich wegen einer Unvereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium (9,5 Semester), familiären Gründen (8,0 Semester) oder finanziellen Schwierigkeiten (7,8 Hochschulsemester), exmatrikulieren (vgl. Tabelle 5.9).

Entscheidender Studienabbruchgrund	Verweildauer in Hochschulsesemestern					
	Arithmet. Mittel	Median	%* (n)			
			1-2	3-4	5-10	11 und mehr
Unerfüllte Erwartungen an das Studium	4,5	3,0	48,9 (23)	23,4 (11)	17,0 (8)	10,6 (5)
Unerfüllte Erwartungen an das Studienfach	5,2	3,0	46,8 (22)	25,5 (12)	10,6 (5)	17,0 (8)
Schlechte Studienbedingungen	5,1	3,0	44,8 (13)	27,6 (11)	13,8 (4)	13,8 (4)
Schlechte Betreuung	5,3	3,5	33,3 (6)	33,3 (6)	11,1 (4)	22,2 (4)
Studienanforderungen nicht gewachsen	6,1	4,0	32,1 (9)	28,6 (8)	14,3 (4)	25,0 (7)
zu großer Zeitaufwand	5,2	3,0	43,5 (10)	21,7 (5)	17,4 (4)	17,4 (4)
mit Berufstätigkeit nicht vereinbar	9,5	6,0	36,8 (7)	10,5 (2)	10,5 (2)	42,1 (9)
Finanzielle Schwierigkeiten	7,8	6,0	18,2 (4)	22,7 (5)	27,3 (6)	31,8 (7)
Prüfungsängste	5,4	4,0	11,1 (1)	44,4 (4)	22,2 (2)	22,2 (2)
familiäre Gründe	8,0	6,0	38,5 (5)	-	23,1 (3)	38,5 (5)
Lebensumstände in Potsdam haben nicht gefallen	4,5	4,0	25,0 (2)	25,0 (2)	50,0 (4)	-

*zeilenweise Prozentuierung

Tab. 5.9 Studiendauer bis Abbruch in verschiedenen Abbruchmotivgruppen

Auch in der HIS-Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs für das Studienjahr 2002 weist die Studiendauer bis zum Studienabbruch eine wesentliche Abhängigkeit von der Motivlage, die zur Aufgabe des Studiums geführt hat, auf. So brechen Studierende, die sich auf Grund von Leistungsproblemen exmatriculieren, vergleichsweise früh (nach 4,5 Hochschulsesemestern) ihr Studium ab. Dies gilt auch für Abbrecher, die unzulängliche Studienbedingungen oder mangelhafte Studienmotivation als entscheidende Gründe anführen (5,5 bzw. 5,8 Hochschulsemester). Wesentlich später findet dagegen ein Studienabbruch wegen finanzieller Schwierigkeiten (nach mehr als 10 Hochschulsesemestern) oder auf Grund familiärer Gründe (9,3 Hochschulsemester) statt (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003). Die HIS-Befragungen zum Studienabbruch 1993/94 und 2002 zeigen, dass ein Studienabbruch auf Grund finanzieller Ursachen mit zunehmender Studiendauer immer wahrscheinlicher wird (vgl. LEWIN, 1999, HEUBLEIN ET AL. 2003).

Auf diesen Trend, eines vergleichsweise späten Studienabbruchs auf Grund von finanziellen Schwierigkeiten, deuten auch die Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Potsdam hin.⁴⁹ In anderen Studien (vgl. LEWIN ET AL. 1994; HEUBLEIN ET AL. 2003) konnte in diesem Kontext auch auf eine selektive Wirkung von Zwischenprüfungen und Examen hingewiesen werden, da davon ausgegangen werden konnte, dass „...bei diesen Abbrechern kein finanzieller 'Spielraum' vorhanden ist, um beispielsweise das Fehlen eines einzelnen Leistungsnachweises - sei es durch Unzulänglichkeiten in der Studienorganisation, sei es durch ein 'Scheitern' im ersten Anlauf - aufzufangen" (LEWIN, 1999: 25).⁵⁰

Auf der Ebene der Hauptfachgruppen zeigen sich ebenfalls Unterschiede hinsichtlich der Verweildauern der befragten Studienabbrecher (Tabelle 5.10). Insbesondere fällt auf, dass ehemalige Studierende der Rechtswissenschaften, die ihr Studium abbrechen, vergleichsweise spät zu diesem Entschluss kommen (zumindest gemessen an der Anzahl in Potsdam studierter Fachsemester). Dies korrespondiert mit dem in dieser Fachgruppe überdurchschnittlich häufig angegebenen Studienabbruch auf Grund finanzieller Probleme.

Nach nur kurzer Verweildauer entschließen sich insbesondere die ehemaligen Studierenden der Sozial-, Sprach- und Geowissenschaften zum Studienabbruch. In diesen Fächergruppen waren vor allem nicht erfüllte Erwartungen und als unzulänglich empfundene Studienbedingungen bei der Abbruchentscheidung von Bedeutung.

⁴⁹ Zwischen den Abbruchgründen "finanzielle Schwierigkeiten" und "Prüfungsängste" ergab sich ein korrelativer Zusammenhang (siehe Tab. 5.5). Dieser spiegelt sich auf der Ebene der Gesamtstudiendauer bis zum Studienabbruch insofern wider, als das Studium auf Grund von erlebten Prüfungsängsten ebenfalls am häufigsten in mittleren und späten Semestern abgebrochen wird.

⁵⁰ Dieser Zusammenhang kann hier allerdings für die Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Potsdam nicht überprüft werden, da keine Angaben zu Zwischenprüfungen (abgeschlossen vs. nicht abgeschlossen oder Prüfungsnoten) abgefragt wurden.

Hauptfachgruppe	Verweildauer in Hochschulsesemestern					
	%* (n)					
	Arithmet. Mittel	Median	1-2	3-4	5-10	11 und mehr
Rechtswissenschaften	8,8	6,0	23,1 (3)	-	38,5 (5)	38,5 (5)
Geisteswissenschaften	7,8	5,5	25,0 (2)	12,5 (1)	37,5 (3)	25,0 (2)
Germanistik	4,9	3,0	41,2 (7)	29,4 (5)	11,8 (2)	17,6 (3)
Fremdsprachige Philologien	5,5	2,0	61,5 (8)	15,4 (2)	7,7 (1)	15,4 (2)
Wirtschaftswissenschaften	5,6	3,0	42,9 (3)	28,6 (2)	-	28,6 (2)
Sozialwissenschaften	2,0	2,0	50,0 (2)	50,0 (2)	-	-
Sprachwissenschaften	10,5	10,5	-	-	50,0 (1)	50,0 (1)
Erziehungswissenschaften	14,7	18,0	33,3 (1)	-	-	66,7 (2)
Kunst und Medien	4,5	4,5	-	50,0 (1)	50,0 (1)	-
Sportwissenschaft	23,0	23,0	-	-	-	100 (1)
Mathematik, Informatik, Physik	2,9	2,0	55,6 (5)	33,3 (3)	11,1 (1)	-
Biowissenschaften	6,6	5,0	10,0 (1)	40,0 (4)	30,0 (3)	20,0 (2)
Geowissenschaften	3,3	1,5	75,0 (3)	-	25,0 (1)	25,0 (1)
Gesamt (93)	6,2	3,0	37,6 (35)	21,5 (20)	19,4 (18)	21,5 (20)

*zeilenweise Prozentuierung

Tab. 5.10: Verweildauer bis Studienabbruch in den Hauptfachgruppen

Analog zu den in Tabelle 5.8 beschriebenen Häufigkeiten der Nennungen der Abbruchgründe in den Hauptfachgruppen sind auch die Zahlen zur Verweildauer bis Studienabbruch in den einzelnen Motivgruppen und Hauptfachgruppen (Tab. 5.9 und 5.10) mit entsprechender Vorsicht zu genießen. Allerdings können die Fächer die Ergebnisse zum Anlass nehmen, weitere Forschung über die Bedingungen und Motive des Studienabbruchs zu betreiben und durch Gegenmaßnahmen (bspw. Fachberatungen) ihr Profil zu schärfen.

5.2 Äußere Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs

Im Verlauf der weiteren Analyse werden die ermittelten Strukturen in den Abbruchmotiven im Kontext äußerer (objektiver) Einflussgrößen (z.B. soziale Herkunft, Studienfinanzierung, Erwerbstätigkeit, Berufsausbildung, Kinderbetreuung) betrachtet. Es soll unter anderem überprüft werden, ob die Rolle dieser Bedingungsfaktoren für die Studienabbruchentscheidung mit der Struktur der Abbruchmotive korrespondiert und sich mögliche Studienabbrechergruppen herauskristallisieren. Darüber hinaus wird in die nachfolgende Betrachtung die Exmatrikuliertengruppe der Absolventen als Vergleichsgruppe mit einbezogen.⁵¹

5.2.1 Soziale Herkunft der Ehemaligen

Die These, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Zugangschancen zu Bildung gibt, wurde in zahlreichen Untersuchungen belegt (vgl. z.B. SCHNITZER ET AL. 2001: 92). Es stellt sich die Frage, ob die Schlussfolgerung möglich ist, dass eine Fortsetzung der sozialen Ungleichheit im Studium stattfindet, ob also Studierende aus bildungsfernen und statusniedrigeren Elternhäusern ihr Studium häufiger abbrechen? Dazu gibt es gegenteilige Auffassungen und Untersuchungsergebnisse.

Gegen eine Auswirkung der sozialen Herkunft auf die Studienabbruchentscheidung und dafür, dass soziale Selektionsprozesse bereits zu früheren Zeitpunkten wirken, sprechen sich sowohl GOLD (1988) als auch DIEM U. MEYER (1999) aus. Gegenteilige Ergebnisse und der Nachweis einer entsprechenden Selektionswirkung der sozialen Herkunft hinsichtlich des Studienabbruchs finden sich bspw. bei KOLLAND (1982).

Die HIS-Untersuchung zum Studienabbruch (HEUBLEIN ET AL. 2003) kommt zu dem zusammenfassenden Schluss, dass Studierende aus unteren sozialen Herkunftsgruppen durchaus stärker abbruchgefährdet sind als ihre Kommilitonen aus den entsprechenden Referenzgruppen. Hierbei wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienabbruch anhand eines gebildeten Schichtmodells geprüft (a.a.O.), welches auf dem Bildungshintergrund und dem beruflichen Status der Eltern aufgebaut ist. Für die hier berichtete Analyse des Einflusses ungleichheitsrelevanter äußerer Dimensionen des Studienabbruchs wurde jedoch auf ein solches Modell verzichtet. Aus vorliegender Sicht stellen der elterliche Bildungshintergrund und der berufliche Status der Eltern lediglich

⁵¹ An ausgewählten Stellen wird darüber hinaus über die Gruppe der Hochschulwechsler berichtet.

relevante Aspekte der sozialen Herkunft der Studienabbrecher dar. Sie bilden jedoch die Vielfalt der ungleichheitsrelevanten Lebensbedingungen nicht in einer hinreichenden Weise ab, die es erlauben würde, aus ihnen eine schichttheoretisch begründete Verortung von Individuen auf einem vertikalen Kontinuum gesellschaftlicher Stratifizierung abzuleiten.⁵² Es werden daher einzelne Aspekte der sozialen Herkunft als äußere Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs jeweils für sich auf ihren diesbezüglichen Einfluss hin untersucht und nicht in einen größeren (schicht-)theoretischen Zusammenhang gestellt.⁵³

5.2.2 Elterlicher Bildungshintergrund und Berufsstatus

Die Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Potsdam ergab, dass fast die Hälfte der Eltern der befragten ehemaligen Studierenden über eine akademische Ausbildung und das entsprechende Bildungszertifikat verfügen. Hierbei ist der Anteil der akademisch ausgebildeten Väter (59,5 %) größer als bei den Müttern (45,8 %).

Bezogen auf die Vergleichsgruppe der Absolventen ist der familiäre Bildungshintergrund in der Gruppe der Studienabbrecher weniger akademisch geprägt (vgl. Tabelle 5.11). Bei den befragten Absolventen verfügen 43,7 % der Mütter und 60,1 % der Väter über einen Hochschulabschluss. Demgegenüber liegen die Anteile der akademisch ausgebildeten Eltern (38,5 % der Mütter und 50,5 % der Väter) bei den befragten Studienabbrechern unter den durchschnittlichen Werten der Gesamtheit der Befragten.

⁵² Zur Diskussion in der Sozialstrukturanalyse über die Erklärungskraft von Schichtvariablen bezüglich sozialer Ungleichheit vgl. z.B. HRADIL (1987, 1999), KRECKEL (1992), GEIBLER (1996).

⁵³ Gleichwohl werden diese ausgewählten Aspekte im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung zusammenfassend unter der Bezeichnung „soziale Herkunft“ geführt.

Bildungsabschluss der Eltern	Exmatrikulierte insgesamt ⁵⁴		Studienabbrecher		Absolventen	
	Angaben in %					
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
Universitätsabschluss	34,9	48,8	27,5	41,9	33,1	49,8
Fachhochschulabschluss	10,9	10,7	11,0	8,6	10,6	10,3
Fachschulabschluss	9,5	3,6	9,9	3,2	11,0	4,3
Meisterprüfung/Technikerabschluss	4,4	12,5	6,6	12,9	3,4	11,2
Lehre	27,7	18,5	31,9	23,7	30,5	21,5
Kaufmännische Ausbildung	10,3	3,4	11,0	5,4	9,7	2,1
kein beruflicher Abschluss	1,4	1,0	-	-	1,3	0,9
beruflicher Abschluss ist nicht bekannt	1,0	1,6	2,2	4,3	0,4	-

Tabelle 5.11: Bildungsabschlüsse der Eltern der Ehemaligen

Demnach hätten Kinder aus „Akademikerfamilien“ etwas größere Studienerfolgchancen. Zu diesem Ergebnis kommt auch die bundesweit durchgeführte HIS-Untersuchung zum Studienabbruch. Weiterhin wird dort eine tendenziell erhöhte Studienabbruchgefahr bei Kindern, deren Eltern als Arbeiter, ausführende Angestellte (Verkäufer, Schreibkraft etc.) oder Beamte im einfachen oder mittleren Dienst tätig sind, ermittelt (HEUBLEIN ET AL. 2003).

Nachfolgend soll überprüft werden, ob diese erhöhte Abbruchgefahr in den genannten Gruppen auch durch die Daten der Potsdamer Exmatrikuliertenbefragung repliziert werden kann (vgl. Tab. 5.12).

⁵⁴ Die vorliegenden Analysen beziehen sich hauptsächlich auf Subgruppenunterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen. In der Erhebung wurden jedoch neben den genannten Gruppen auch solche ehemaligen Studierenden befragt, die die Hochschule gewechselt haben und das Studium an einer anderen Hochschule fortsetzen. Die Prozentwerte in der Tabelle 5.11, die sich auf die Gesamtprozentwerte der Bildungsabschlüsse der Eltern der Exmatrikulierten beziehen, schließen die Angaben der Hochschulwechsler mit ein.

Berufsgruppen der Eltern der Ehemaligen	Exmatrikulierte insgesamt ⁵⁵		Studienabbrecher		Absolventen	
	Angaben in %					
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
selbständig, freiberuflich Tätige	11,9	24,3	16,3	26,7	9,1	21,0
ausführende Angestellte	12,3	7,1	14,0	11,6	10,5	5,8
qualifizierte Angestellte	26,9	12,7	22,1	12,8	27,3	12,5
leitende Angestellte	9,0	15,6	3,5	10,5	10,0	19,2
Beamte im einfachen/mittleren Dienst	4,4	3,1	4,7	-	4,1	3,6
Beamte im gehobenen/höheren Dienst	7,9	13,7	8,1	17,4	9,1	12,1
ungelernte/angelernete Arbeiter	1,5	1,9	4,7	3,5	0,9	0,9
Facharbeiter	4,2	11,2	3,5	10,5	5,5	13,8
nie berufstätig gewesen	0,4	-	2,3	-	-	-
arbeitslos	5,8	3,5	7,0	3,5	4,5	2,7
Hausfrau/Hausmann	12,1	0,4	10,5	1,2	14,5	0,4
Rentner/Rentnerin; Ruhestand	3,5	5,4	3,5	2,3	4,5	7,1
berufliche Stellung nicht bekannt	-	1,2	-	-	-	0,9

Tab. 5.12: Berufsgruppen der Eltern der Ehemaligen

Wie Tabelle 5.12 zeigt, ist in der Gruppe Absolventen der Anteil der Eltern, die in einer der drei genannten Berufsgruppen (Arbeiter, ausführende Angestellte oder Beamte im einfachen oder mittleren Dienst) tätig sind, am geringsten (15,5 % der Mütter und 10,3 % der Väter). Gleichzeitig liegen diese Werte unter den durchschnittlichen Werten der Gesamtheit der Befragten. Die entsprechenden Anteile in der Gruppe der Studienabbrecher sind jeweils höher (23,4 % der Mütter und 15,1 % der Väter). Insbesondere der Anteil der Mütter in diesen beruflichen Stellungen ist hier sowohl deutlich höher als in der Gruppe der Absolventen als auch im Gesamtdurchschnitt der Befragten (einschließlich der Subgruppe der Hochschulwechsler).

Auffällig ist, dass in der Gruppe der Studienabbrecher insbesondere der Anteil der Eltern, die in der beruflichen Stellung der ungelerten oder angelernten Arbeiter tätig sind sowohl deutlich höher ist (Mütter: 4,7 % und Väter: 3,5 %) als

⁵⁵ vgl. Fußnote 54.

in der Gruppe der Absolventen und im Gesamtdurchschnitt. Der entsprechende Anteil unter den Eltern der Absolventen fällt geringer aus (0,9 % der Mütter und 0,9 % der Väter).

Diese Befunde würden demnach die Ergebnisse anderer thematisch vergleichbar gelagerter Untersuchungen zum Studienabbruch bezüglich einer tendenziell erhöhten Studienabbruchgefahr bei Studierenden, deren Eltern als Arbeiter, ausführende Angestellte oder Beamte im einfachen oder mittleren Dienst tätig sind, unterstützen (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003; SCHNITZER, ISSERSTEDT U. MIDDENDORF 2001).

Jedoch ist eine statistisch abgesicherte Aussage über den Einfluss der beiden hier untersuchten Aspekte der sozialen Herkunft auf den Studienabbruch allein auf Grund der Betrachtung der relativen Häufigkeiten in den jeweiligen Subgruppen Exmatrikulierter nicht gewährleistet.

Sowohl der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern (akademisch vs. nicht-akademisch) einerseits sowie der Zusammenhang zwischen der Berufsgruppe der Eltern (Arbeiter, Ausführende Angestellte, Beamte im mittleren/einfachen Dienst vs. andere) und der Exmatrikuliertengruppen (Studienabbrecher vs. Absolventen) andererseits, wurden mittels Kreuztabellen überprüft. Die einzelnen Zellen der Kreuztabelle (oder auch Kontingenztafel) enthalten die gemeinsamen (beobachteten) Häufigkeiten, die darüber informieren wie häufig eine bestimmte Merkmalskombination unter den betrachteten Fällen auftritt. Auf Grund des Vergleichs mit der erwarteten Häufigkeit, die bei einer statistischen Unabhängigkeit der zu vergleichenden Merkmale eintreten müsste, kann das Vorhandensein eines (statistischen) Zusammenhangs überprüft werden. Als geeignetes statistisches Prüfverfahren steht der χ^2 -Test („Chi²“) zur Verfügung.

Hinsichtlich der Merkmale des Bildungshintergrundes der Eltern (akademisch vs. nicht akademisch) und der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Subgruppen ehemaliger Studierender (Studienabbrecher vs. Absolventen) zeigt der χ^2 -Test jedoch (statistische) Unabhängigkeit an.⁵⁶ Es erweist sich demnach der auf Grund der prozentualen Verteilung entstandene Eindruck eines Zusammenhanges des weniger ausgeprägten elterlichen Bildungshintergrundes bei den Studienabbrechern und den höheren Studienerfolgchancen von „Akademikerkindern“ als eher zweifelhaft.

Auch der Zusammenhang zwischen der Berufsgruppe der Eltern und der Gruppenzugehörigkeit der Exmatrikulierten erwies sich auf Grund des χ^2 -Tests als

⁵⁶ Die Werte für χ^2 erweisen sich in den jeweils errechneten Kreuztabellen der beschriebenen Merkmalen (getrennt nach Vätern und Müttern der Ehemaligen) als nicht signifikant ($p > .050$).

nicht signifikant (ungelernte vs. angelernte Arbeiter, ausführende Angestellte/Beamte im mittleren/einfachen Dienst vs. alle anderen Berufsgruppen⁵⁷).

5.2.2.1 Elterlicher Bildungs- und Berufsstatus und die verschiedenen Abbruchmotive

Weiterhin soll untersucht werden, inwieweit die einzelnen subjektiven Abbruchmotive, die von den Studienabbrechern als entscheidungsrelevant angegeben wurden (vgl. Tab. 3.8) durch deren soziale Herkunft beeinflusst werden. Betrachtet werden hierbei wiederum der Aspekt des elterlichen Bildungshintergrundes (akademisch vs. nicht akademisch) sowie der Aspekt der beruflichen Stellung der Eltern (un-/angelernte Arbeiter, ausführende Angestellte, Beamte im mittleren/einfachen Dienst vs. alle anderen Berufsgruppen).

Hierbei zeigte sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Abbruchgrund der Überforderung mit den Studienanforderungen und dem Bildungshintergrund des Vaters. Der entsprechende χ^2 -Wert von 8,3 ($p = .004$) bestätigt diesen.

Das Studienabbruchmotiv der Überforderung mit den Studienanforderungen ist demnach eher bei denjenigen ehemaligen Studierenden entscheidungsrelevant, deren Väter nicht auf eine akademische Ausbildung zurückblicken können.

Insofern könnte, dem oben geäußerten Zweifel zum Trotz, eine Interpretation aus den Daten abgeleitet werden, die einen Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Studienerfolg nahe legt. Eine fehlende Unterstützung bei der Bewältigung des Studienalltags durch die Familie, für die bspw. ein eigener Erfahrungshintergrund der Familienmitglieder mit akademischer Ausbildung nötig wäre, könnte in diesem Sinne den Studienabbruch begünstigen. Überforderungen bzw. Überforderungsängste, die sich im Studium ergeben, könnten nicht durch Ratschläge vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen abgefedert werden. Es läge zwar kein direkt messbarer Zusammenhang zwischen den erläuterten Aspekten der sozialen Herkunft und der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Exmatrikulierengruppen (Studienabbrecher vs. Absolventen) vor. Allenfalls der beschriebene vermittelte Zusammenhang lässt sich in der genannten Weise ableiten.

Allerdings ergeben sich hinsichtlich der restlichen Studienabbruchmotive keine statistisch signifikanten Ergebnisse, die auf einen Zusammenhang des elterlichen Bildungshintergrundes sowie der beruflichen Stellung der Eltern mit der

⁵⁷ Die Antwortvarianten „Hausfrau/Hausmann“, „Rentnerin/Rentner“, „Ruhestand“, „berufliche Stellung ist nicht bekannt“ sowie „nie berufstätig gewesen“ wurden nicht mit einbezogen.

Zugehörigkeit zu einer der Subgruppen Exmatrikulierter (bzw. dem Studienerfolg) hindeuten. Auf Grund der vorliegenden Daten muss diese Gruppe von äußeren Bestimmungsgrößen des Studienerfolgs daher als bestenfalls äußerst schwach auf den Studienerfolg wirkend bezeichnet werden.

5.2.3 Soziale Herkunft der Ehemaligen: Unterschiede auf der Ebene der Fakultäten

Abschließend soll im Zusammenhang mit der Einflussgröße der sozialen Herkunft der Bildungshintergrund und die berufliche Stellung der Eltern der ehemaligen Studierenden auf der Ebene der Fakultäten⁵⁸ betrachtet werden. Es zeigt sich laut der prozentualen Verteilung, dass die höchsten Anteile der ehemaligen Studierenden, deren Eltern in einer der drei Berufsgruppen der Arbeiter, Ausführenden Angestellten, Beamten im mittleren/einfachen Dienst tätig sind, in der Philosophischen Fakultät und in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät studiert haben (Mütter: 20,2 % bzw. 21,3 %; Väter: 15,7 %). Der insgesamt niedrigste Anteil ergibt sich diesbezüglich für die ehemaligen Studierenden der Juristischen Fakultät (Mütter: 11,6 % und Väter: 10,1 %). Im Hinblick auf die Väter, die in einer dieser drei Berufsgruppen tätig sind zeigen sich die geringsten Anteile unter den Exmatrikulierten der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (8,2 %) und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät (9,1 %). Der Anteil der in einer dieser beruflichen Stellung beschäftigten Mütter liegt hier bei einem Sechstel. Ähnliche Größenordnungen finden sich an der Humanwissenschaftlichen Fakultät (Mütter: 18,6 %; Väter: 17,3 %).

Auf der Ebene der Fakultäten werden auch im Hinblick auf die prozentuale Verteilung bezüglich des familiären Bildungshintergrundes einige Unterschiede deutlich. Unter den Exmatrikulierten insgesamt ist der Anteil der Eltern mit einem akademischen Abschluss in der Juristischen Fakultät am größten. Gut die Hälfte der Mütter und fast zwei Drittel der Väter von ehemaligen Studierenden dieser Fakultät können auf einen Hochschulabschluss zurückblicken. Die niedrigsten Anteile akademisch ausgebildeter Väter weisen die Philosophische und die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät auf (55,1 % bzw. 58,8 %). Für die Mütter mit einem Hochschulabschluss ergibt sich der geringste Anteil an der Humanwissenschaftlichen Fakultät (40,2 %)

Der Anteil akademisch ausgebildeter Eltern ist bei Studienabbrechern der Juristischen Fakultät größer als bei den jeweiligen Subgruppen insgesamt (Mütter

⁵⁸ Eine fachspezifische Betrachtung der Bildungsherkunft und der beruflichen Stellung der Eltern der ehemaligen Studierenden erwies sich auf Grund einer sehr geringen Fallzahl als wenig aussagekräftig.

61,6 %, Väter 69,2 %). Ebenfalls hohe Anteile an Eltern mit akademischer Ausbildung weisen die Studienabbrecher der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf (Mütter 57 % und Väter 75 %). Die Mütter der Studienabbrecher der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät blicken dagegen nur zu einem Viertel und die Väter zu einem guten Drittel auf eine akademische Ausbildung zurück. In der Subgruppe der Absolventen unterscheiden sich die Anteile akademisch ausgebildeter Väter hingegen nicht deutlich über die Fakultäten hinweg (zwischen 59 % und 61 %). Bei den akademisch ausgebildeten Müttern zeigen sich auf der Fakultätsebene größere Unterschiede. So blickt die Hälfte der Mütter von Absolventen der Juristischen Fakultät auf einen Hochschulabschluss zurück, die Mütter der Absolventen der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultäten weisen nur zu einem Viertel eine akademischen Ausbildung vor. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorliegenden Ergebnisse den Eindruck vermitteln, dass Studierende, die eine weniger akademisch geprägte Bildungsherkunft aufweisen, stärker abbruchgefährdet sind als ihre Kommilitonen und hierbei insbesondere der Abbruchgrund zu hoher Studienanforderungen relevant wird. Vor allem an der Juristischen Fakultät scheint ein nicht akademisch geprägter Bildungshintergrund sich tendenziell auf eine erhöhte Studienabbruchneigung auszuwirken. Diese Aussagen sind jedoch unter starkem Vorbehalt zu betrachten, da zum einen die statistische Überprüfung für diese Zusammenhänge keine (bzw. lediglich bezüglich eines einzelnen Aspektes) signifikanten Ergebnisse aufwies und zum anderen teilweise sehr geringe Fallzahlen in den betrachteten Subgruppen vorliegen. Die Ergebnisse sind daher eher als Tendenzaussagen zu verstehen und sollen insbesondere weiteren Forschungsbedarf aufzeigen.

5.2.4 Studienabbruch und Studienfinanzierung

„Der Studienverlauf ist von der Höhe der den Studierenden zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel und der Art ihres Erwerbs maßgeblich beeinflusst. Ohne ausreichende Studienfinanzierung ist ein Studium nicht möglich“ (HEUBLEIN ET AL. 2003: 74).

Der Studienabbruch auf Grund finanzieller Probleme wurde in den letzten zehn Jahren offensichtlich noch bedeutsamer. Dies zeigt ein Vergleich der HIS-Studienabbruchbefragung 1993/94 und 2002 (a.a.O.). 1993/94 waren es 15 Prozent der Studienabbrecher, die finanzielle Probleme als entscheidendes Abbruchmotiv angaben. Bis 2002 stieg dieser Anteil auf 17 Prozent (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003). Auch von den befragten Studienabbrechern der Exmatrikulierten-erhebung im Studienjahr 2001/02 an der Universität Potsdam wurde dieses Ab-

bruchmotiv zu fast einem Drittel angegeben. Im Folgenden soll zunächst überprüft werden, ob sich zwischen den einzelnen Subgruppen der Exmatrikulierten Unterschiede hinsichtlich der Höhe des monatlich zur Verfügung stehenden Geldes erkennen lassen. Im Weiteren wird dann betrachtet, inwieweit Motive für den Studienabbruch mit der finanziellen Ausstattung der ehemaligen Studierenden korrespondieren. Tabelle 5.13 zeigt, dass sich die ehemaligen Studierenden über die einzelnen Subgruppen der Exmatrikulierten hinweg hinsichtlich des monatlich zur Verfügung stehenden Geldes in ähnlichen Situationen befinden. Unterschiede in der prozentualen Verteilung werden lediglich im Einkommensbereich unter 300 EUR deutlich. Im Vergleich zu den Absolventen (8,8 %) sind die Studienabbrecher (18,4 %) stärker in diesem untersten Einkommensbereich vertreten.

Monatlich zur Verfügung stehendes Geld zur Zeit des Studiums an der Universität Potsdam	Studienabbrecher (n=98)	Absolventen (n=239)
	%* (n)	
Unter 300 EUR	18,4 (18)	8,8 (21)
300 - 499 EUR	36,7 (36)	41,4 (99)
500 - 699 EUR	31,6 (31)	38,1 (91)
700 EUR und mehr	13,3 (13)	11,7 (28)

*spaltenweise Prozentuierung

Tab. 5.13: *Finanzielle Mittel der Exmatrikulierten zur Zeit des Studiums*

Allerdings lässt sich auch vermuten, dass dieser Unterschied eher auf die Altersunterschiede zwischen Studienabbrechern und Absolventen zurückzuführen ist. Die Studienabbrecher sind durchschnittlich deutlich jünger als die Absolventen (vgl. Kap. 3.3.1) und das zur Verfügung stehende Einkommen steigt im allgemeinen mit den Lebensjahren an.

Es wurde daher (wiederum mittels Kontingenztafeln) überprüft, inwieweit die anhand der prozentualen Verteilungen augenscheinlich vorhandenen Gruppenunterschiede sich auf überzufällige Differenzen zurückführen lassen.

Die entsprechenden χ^2 -Tests ergaben dabei jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der finanziellen Situation und der Gruppenzugehörigkeit (Studienabbrecher vs. Absolventen).⁵⁹

⁵⁹ In der Gruppe der Hochschulwechsler, die im Rahmen der Exmatrikuliertenbefragung ebenfalls befragt wurden, wurde dagegen ein signifikanter Unterschied zu den Absolventen bezüglich der finanziellen Mittel festgestellt ($\chi^2 = 8,4$; $p = .034$). Auch liegt in diesem Fall eine geringe signifikante Korrelation ($r = .12$) zwischen der finanziellen Ausstattung und der dichotomen Variable „Gruppenzugehörigkeit“ (hier: Hochschulwechsler vs. Absolventen) vor. Diese ohnehin schwache Korrelation erweist sich allerdings als Scheinkorrelation, bezieht man

Im Gegensatz zu diesem Befund wurden in der von HIS bundesweit durchgeführten Untersuchung zum Studienabbruch, die bereits als Referenzstudie herangezogen wurde (HEUBLEIN ET AL. 2003), durchaus Risikofaktoren des Studienabbruchs identifiziert, die sich auf die Studienfinanzierung beziehen. Es zeigte sich allerdings auch, dass allein aus der Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel oder auch aus der subjektiven Einschätzung der ehemaligen Studierenden über das „Zurechtkommen“ mit ihrem Geld sich nicht auf den Grad der Abbruchgefährdung schließen lässt. Vielmehr sei es hierbei wichtig zu betrachten, aus welchen Quellen die Studienfinanzierung bestritten wird (a.a.O.).

Finanzierungsquellen

Die quantitativ bedeutendste Finanzierungsquelle bei den Befragten der Exmatrikulierterhebung an der Universität Potsdam ist die eigene Erwerbstätigkeit (Tabelle 5.14). Hierbei ist die häufigste Antwortvariante, sowohl während des Semesters als auch während der Semesterferien erwerbstätig zu sein. Das Ausmaß der Erwerbstätigkeit bei Studienabbrechern und Absolventen während der Semesterferien ist vergleichbar, während des Semesters geben die Studienabbrecher in einem geringfügig höheren Maße an, erwerbstätig gewesen zu sein. Dagegen wird eine konstante Erwerbstätigkeit, die sowohl während, als auch außerhalb der Vorlesungszeit ausgeübt wird, von den Absolventen deutlich häufiger als Finanzierungsquelle des Studiums angegeben.⁶⁰ Insgesamt konnten bezüglich des Ausmaßes der eigenen Erwerbstätigkeit in den Gruppen der Absolventen und der Studienabbrecher keine (statistisch) signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

das Alter in eine Partialkorrelation der beiden genannten Variablen ein. Das Alter ist damit in diesem Fall eine tatsächliche Störgröße, die zunächst festgestellte Korrelation von finanzieller Ausstattung und Gruppenzugehörigkeit erweist sich als nicht mehr signifikant. Vor diesem Hintergrund ist vermutlich auch die unterschiedliche prozentuale Verteilung der Einkommen von Studienabbrechern und Absolventen zu sehen.

⁶⁰ Auch dieses Ergebnis ist vermutlich als ein lebensphasenspezifischer Umstand der Absolventen zu sehen, die offenbar bereits in konstantere Arbeitszusammenhänge, als sie durch „Studentenjobs“ während der Semesterferien gegeben sind, integriert sind.

	Studienabbrecher	Absolventen
	Angaben in %, Mehrfachantworten waren möglich	
Erwerbstätigkeit während der Semesterferien	17,2	17,1
Erwerbstätigkeit im Semester	22,2	19,6
Erwerbstätigkeit während des Semesters u. der Semesterferien	50,5	60,8
Unterstützung der Eltern/Familie	65,7	78,8
Bezug von „BAföG“	35,4	33,9
sonstige Einkommensquellen	15,2	13,1

Tab. 5.14: Finanzierungsquellen des Studiums

Die finanzielle Unterstützung durch die Eltern bzw. die Familie im weiteren Sinne deckt ebenfalls einen großen Teil der Studienfinanzierung ab, sie ist sogar quantitativ am bedeutendsten. Die Studienabbrecher geben dabei am wenigsten an, ihr Studium mit familiärer Unterstützung finanziert zu haben. Zwischen Studienabbrechern und Absolventen beträgt die Prozentsatzdifferenz (d %) 13,1.

Dieser Unterschied stellt sich auch bei einer Überprüfung durch einen χ^2 -Test als statistisch signifikant heraus ($\chi^2 = 6,4$; $p = .010$). Demnach erhalten die Absolventen in höherem Maße als die Studienabbrecher elterliche bzw. familiäre Unterstützung bei der Finanzierung des Studiums.

Die öffentliche Förderung des Studiums durch das sog. „BAföG“ wird ebenfalls von jeweils einem Drittel der ehemaligen Studierenden der verschiedenen Subgruppen als Einkommensquelle genannt. In diesem Fall gibt es jedoch nahezu keine Variation in den Angaben der befragten Studienabbrecher und Absolventen.

5.2.4.1 Finanzierung des Studiums und die verschiedenen Abbruchmotive

Bezüglich der Motive, die von den Studienabbrechern als abbruchentscheidend angegeben werden, zeigt sich, dass diese in Zusammenhang mit der Finanzierung des Studiums und insbesondere mit den einzelnen Finanzierungsquellen stehen.

So ergab sich bspw. für die Studienabbrecher, die als ein entscheidungsrelevantes Abbruchmotiv die unzureichenden Studienbedingungen nannten, dass sie in vergleichsweise höherem Maße BAföG beziehen. Weiterhin zeigte sich im Falle der Angabe dieses Abbruchgrundes, dass bei den entsprechenden ehemaligen Studierenden in höherem Maße Erwerbstätigkeiten während der Semesterferien aufgenommen wurden. Sie waren, ebenso wie die Studienabbrecher, die auf

Grund unerfüllter Erwartungen bezüglich des Studiums abgebrochen hatten, weniger sowohl während des Semesters als auch während der Semesterferien erwerbstätig.

Demgegenüber waren Abbrecher, bei denen eine Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit zur Studienabbruchentscheidung beitrug, in höherem Maße während des gesamten Studienjahres an eine Erwerbstätigkeit gebunden.

Diejenigen, die ihr Studium unter anderem auf Grund von zu hohen Studienanforderungen aufgaben, waren in geringerem Maße durch Erwerbstätigkeit während des Semesters belastet.

Es wird insgesamt ersichtlich, dass der Verdienst aus eigener Erwerbstätigkeit unter allen Exmatrikulierengruppen weit verbreitet ist. Studienabbrecher und Absolventen befinden sich diesbezüglich in sehr ähnlichen Situationen. Es kann demzufolge nicht von einer generellen abbruchfördernden Wirkung der Erwerbstätigkeit neben dem Studium ausgegangen werden. Jedoch stellt ein Nebenerwerb grundsätzlich eine zusätzliche zeitliche Belastung für die Studierenden dar. Aus dem Befund, dass Studienabbrecher im Vergleich zu den Absolventen tendenziell weniger finanzielle Unterstützung durch die Eltern bzw. die Familie erfahren, lässt sich schließen, dass für sie dem eigenen Verdienst zur Grundfinanzierung des Studiums eine größere Bedeutung zukommt, als dies für die Absolventen der Fall ist. Dieser Vermutung kann jedoch insofern nicht weiter nachgegangen werden, als in der Befragung die gewichtete Bedeutung, die den einzelnen Finanzierungsquellen zukommt sowie Angaben bezüglich des Umfangs der Erwerbstätigkeit (z.B. Arbeitsstunden pro Woche) nicht erhoben wurden.

5.2.5 Bildungsbiographie der Exmatrikulierten bis Studienbeginn

In verschiedenen Untersuchungen zu den Ursachen des Studienabbruchs wird unter anderem auch davon ausgegangen, dass eine im Lebenslauf spät stattfindende Studienaufnahme den Studienabbruch begünstigt. (vgl. SCHRÖDERGRONOSTAY, 1999: 223). So führt beispielsweise eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Studienbeginn zu einer verzögerten Studienaufnahme, die betroffenen Studierenden sind älter als ihre Kommilitonen und haben häufiger bereits eine Familie (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Die vorliegende Exmatrikuliertenbefragung ergab, dass sich hinsichtlich der Ausbildungslaufbahn Studienabbrecher und Absolventen kaum unterscheiden. 18,0 % (n = 18) der Abbrecher und 18,4 Prozent (n = 45) der Absolventen haben vor dem Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen. Es ergibt sich auch kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Abbruch des

Studiums bzw. dem erfolgreichen Studienabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung vor Studienbeginn.⁶¹

Bei den Studienabbrechern, die ihr Studium wegen familiärer Gründe aufgaben, zeigte sich dagegen ein entsprechender Zusammenhang mit dem Ablegen einer beruflichen Ausbildung vor Studienbeginn ($\chi^2 = 5,3$; $p = .021$). Eine Berufsausbildung lag im Fall einer Entscheidungsrelevanz dieses Abbruchmotivs in höherem Maße vor. Es besteht weiterhin ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 22,2$; $p = .001$)⁶² zwischen dem Abbruchmotiv „familiäre Gründe“ und dem Alter der ehemaligen Studierenden. So wird in der Altersgruppe der 20- bis 22-jährigen dieser Abbruchgrund von keinem der ehemaligen Studierenden als zutreffend angegeben. In der Altersgruppe der 29- bis 30-jährigen wird der Studienabbruch wegen familiärer Gründe am häufigsten als zutreffend benannt (37,5 % (n = 6)). Es würde demnach für diese Abbrechergruppe die Annahme zutreffen, dass sie älter sind als ihre Kommilitonen⁶³, was offensichtlich auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, bereits familiären Verpflichtungen nachkommen zu müssen.⁶⁴

Der Anteil derjenigen, die im Zweitstudium studiert haben, ist bei den Studienabbrechern höher (28,6 %; n = 28) als bei den Absolventen (9,8 %; n = 24). Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Subgruppen Exmatrikulierter (Studienabbruch vs. erfolgreicher Abschluss des Studiums) und einer bereits erfolgten akademischen Ausbildung vor Studienbeginn konnte allerdings, ebenso wie im Fall der beruflichen Ausbildung, nicht ermittelt werden.

Es ergaben sich jedoch Zusammenhänge in der Gruppe der Studienabbrecher auf der Ebene der unterschiedlichen Abbruchmotive. Für die ehemaligen Studierenden, die bereits im Zweitstudium studieren, zeigt sich, dass der Anteil derjenigen, die auf Grund einer Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit abbrachen, höher ist als bei den Abbrechern im Erststudium (χ^2 -Wert: 6,0; $p = .028$). Es wurde in den vorangegangenen Betrachtungen ermittelt, dass die Studienabbrecher mit dem Abbruchmotiv der Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit vergleichsweise spät ihr Studium ohne Abschluss beenden (nach durchschnittlich 9,5 Semestern; vgl. Abschn. 3.2.2). Darüber hinaus sind sie in

⁶¹ Es wurde wiederum ein χ^2 -Test durchgeführt.

⁶² Es ist jedoch nicht die Voraussetzung für den Chi-Quadrat-Test erfüllt, dass nur maximal 20 % der Zellen der Kreuztabelle eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 aufweisen dürfen. Im vorliegenden Fall haben 50 % der Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, was vor allem auf eine geringe Fallzahl in den einzelnen Tabellenfeldern zurückzuführen ist.

⁶³ Dies zeichnete sich bereits daran ab, dass auf Grund familiärer Gründe das Studium vergleichsweise spät abgebrochen wird (vgl. Kapitel 5.1.3).

⁶⁴ Die Untersuchung des Familienstandes und der Kinderbetreuung während der Studienzeit wird im nachfolgenden Kapitel vorgenommen.

höherem Maße als die anderen Abbrecher sowohl während des Semestern als auch während der Semesterferien erwerbstätig.

Ehemalige Studierende, die als einen relevanten Abbruchgrund mangelhafte Studienbedingungen an der Universität Potsdam angaben, befanden sich demgegenüber häufiger im Erststudium als im Zweitstudium (χ^2 -Wert: 4,8; $p = .014$).

Jeweils höchst signifikante ($p = .000$) χ^2 -Werte ergaben sich bezüglich der Abbruchgründe der unerfüllten Erwartungen an das Studium allgemein und an das Studienfach ($\chi^2 = 33,7$ bzw. $\chi^2 = 13,5$) und der Art des abgebrochenen Studiums. Ehemalige Studierende, die auf Grund unerfüllter Erwartungen an das Studium oder an das Studienfach das Studium abgebrochen haben, befinden sich häufiger im Erststudium und in geringerem Maße im Zweitstudium. Dies war ebenso wie bei den ehemaligen Studierenden, die angaben, auf Grund unzulänglicher Studienbedingungen ihr Studium abgebrochen zu haben, zu erwarten. Diese Abbrechergruppen wiesen bereits eine kurze Verweildauer an der Universität auf (vgl. Kap. 3.2.2) und somit ein entsprechendes durchschnittlich jüngeres Alter. Es spiegelt sich auch hier die korrelative Struktur des Studienabbruchs auf Grund unerfüllter Erwartungen und den als mangelhaft empfundenen Studienbedingungen wider, die bereits in Kapitel 5.1 erläutert wurde.

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung oder eine bereits absolvierte akademische Ausbildung das Risiko eines Studienabbruchs nicht grundsätzlich erhöhen. Es deutet sich jedoch an, dass sich in diesem Zusammenhang ein höheres Alter der Exmatrikulierten, familiäre Verpflichtungen sowie eine höherer Anteil des Zeitbudgets, das für Erwerbstätigkeit genutzt wird, als problematisch erweisen.

5.2.6 Studienabbruch und Familienstand

Untersuchungen zum Studienabbruch gehen im Allgemeinen davon aus, dass neben der verspäteten Studienaufnahme auch die Elternschaft während des Studiums die Neigung zum Studienabbruch erhöht (SCHRÖDER-GRONOSTRAY: 223; HEUBLEIN ET AL. 2003: 87). Die Vereinbarung von Kinderbetreuung und Studienaktivitäten stellt, ohne entsprechende finanzierbare Betreuungsangebote und ohne einen Partner, eine nur schwer zu bewältigende Doppelbelastung dar (a.a.O.).

Familiäre Gründe als ein Abbruchmotiv spielten für 17,6 Prozent der Studienabbrecher eine Rolle bei ihrer Entscheidung zur Aufgabe des Studiums. Für 4,9 % waren sie sogar der wichtigste Grund für den Studienabbruch.

Tabelle 5.15 zeigt, dass der Anteil der Studienabbrecher und der Absolventen, die angaben, während der Studienzeit eigene Kinder betreut zu haben, in etwa gleich groß ist (12,6 % bzw. 11,0 %).

	Studienabbrecher	Absolventen
	Angaben in %*	
ledig, ohne feste Partnerschaft	41,4	27,4
ledig, in fester Partnerschaft	46,5	59,8
verheiratet	12,1	12,9
Betreuung eigener Kinder während des Studiums	12,6	11,0
	Mittelwerte (\bar{x})	
Schwierigkeiten, Studium und Kinderbetreuung zu vereinbaren? **	3,6	2,5

*spaltenweise Prozentuierung

**Die Frage nach etwaigen Schwierigkeiten, die Kinderbetreuung mit dem Studium zu vereinbaren, wurde auf einer 5stufigen Skala mit den Polen „nein, das war ohne Probleme möglich“ (1) und „ja, das war sehr schwierig“ (5) abgebildet.

Tab. 5.15: Familienstand und Belastungen durch Kinderbetreuung

Dementsprechend ergab auch die Überprüfung eines etwaigen Zusammenhangs⁶⁵ zwischen der Notwendigkeit, Kinder während des Studiums zu betreuen und dem erfolgreichen Studienabschluss bzw. Studienabbruch kein signifikantes Ergebnis.

Die Studienabbrecher gaben allerdings in stärkerem Maße als die Absolventen an, dass die Kinderbetreuung und die Studienaktivitäten schwer zu vereinbaren waren. Aus der entsprechenden Kreuztabelle ließ sich ablesen, dass die Studienabbrecher im Vergleich zu den Absolventen häufiger angaben, die Betreuung der Kinder und das Studium seien sehr schwierig zu vereinbaren.⁶⁶

Zwischen Männern und Frauen gab es hinsichtlich der Kinderbetreuung während der Studienzeit keine signifikanten Unterschiede. Es zeigte sich jedoch ein Zusammenhang zwischen der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung mit der Studienaktivität und dem Geschlecht ($\chi^2 = 9,59$; $p = .048$). In den Tabellenfeldern zur Ausprägung, „die Kinderbetreuung und das Studium ließen sich ohne Prob-

⁶⁵ Ein solcher wurde wiederum mittels Kreuztabelle und χ^2 -Test überprüft.

⁶⁶ Das standardisierte Residuum (welches die Abweichung von beobachteten und erwarteten Häufigkeiten in den einzelnen Zellen der Kreuztabelle anzeigt) betrug für diesen Zusammenhang 2,0 und deutet auf eine signifikante entsprechende Abweichung hin. Jedoch erwies sich der Zusammenhang über die gesamte Tabelle hinweg als nicht signifikant und die generelle Voraussetzung für die Durchführung des χ^2 -Tests, dass maximal 20 % der Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 haben, konnte (auf Grund der insgesamt kleinen Fallzahlen Betroffener) nicht erfüllt werden (vgl. BORTZ 1993).

leme vereinbaren“, waren hohe prozentuale Unterschiede zwischen Männern (50 %) und Frauen (8,3 %) zu erkennen. Männer schätzen demzufolge häufiger als Frauen ein, dass die Kinderbetreuung keine studienrelevanten Probleme verursachte.⁶⁷

Bei den Absolventen erwies sich der Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Kinderbetreuung während der Studienzeit als signifikant ($\chi^2 = 5,62$; $p = .018$). 17,9 Prozent der männlichen und 7,9 Prozent der weiblichen Absolventen waren während des Studiums durch die Betreuung eigener Kinder eingebunden. Es würde sich also im Vergleich zu den Studienabbrechern ein entgegengesetzter Trend abzeichnen.

Diese Ergebnisse könnten auf Grund der Restriktionen, die sich u.a. aus den kleinen Fallzahlen ergeben (vgl. Fußnote 66) allerdings höchstens als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass die Kinderbetreuung während des Studiums insbesondere für Frauen ein tendenziell höheres Abbruchrisiko darstellen kann. Dies würde sich auch in den Ergebnissen der HIS-Studienabbrecheruntersuchung 2002 widerspiegeln. Diese besagen, dass die Betreuung eigener Kinder während der Studienzeit ein Risikofaktor für den Studienabbruch darstellt und dieses Abbruchrisiko vor allem für alleinstehende Frauen besteht (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Eine Untersuchung des Familienstandes in den verschiedenen Exmatrikulierten-Gruppen erscheint in diesem Zusammenhang sinnvoll, ebenso wie eine Betrachtung der Abbruchmotive hinsichtlich des Familienstandes und der Kinderbetreuung. Anhand der prozentualen Verteilung zeigt sich hierbei, dass sowohl in der Gruppe der Studienabbrecher als auch in der Gruppe der Absolventen diejenigen ehemaligen Studierenden, die eigene Kinder zu betreuen hatten, ausschließlich in einer festen Partnerschaft leben bzw. verheiratet sind.

Hinsichtlich der Studienabbruchmotive erweist sich der Zusammenhang zwischen dem Abbruchmotiv „familiäre Gründe“ und dem Familienstand (verheiratet bzw. in fester Partnerschaft lebend vs. ledig) als höchst signifikant ($\chi^2 = 35,2$; $p = .000$). Verheiratete Studienabbrecher geben demnach das Abbruchmotiv „familiäre Gründe“ häufiger als entscheidungsrelevant an, als die ledigen Stu-

⁶⁷ Es muss allerdings auch in diesem Fall darauf verwiesen werden, dass die genannte Voraussetzung für einen χ^2 -Test nicht erfüllt wurde (vgl. Fußnote 66). 70 % der Zellen hatten eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Es zeigte sich auch, dass bei den Studienabbrechern, die eigene Kinder während des Studiums zu betreuen hatten, 4,5 % männlich und 15,1 % weiblich waren. Auf Grund der zu geringen Fallzahl in den einzelnen Zellen war jedoch auch hier die Voraussetzung für den χ^2 -Test zur Überprüfung eines statistischen Zusammenhangs nicht erfüllt. Die Ergebnisse werden daher nicht im strengen Sinne methodisch abgesicherter Ergebnisse interpretiert, sondern verstehen sich als eher heuristischen Anstoß, zur Reflexion über weitere Forschungsfragen, die im Falle günstigerer Fallzahlen auf Grund weiterführender Erhebungen bearbeitet werden können.

dienabbrecher. Darüber hinaus ergab sich ein höchst signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 33,8$; $p = .000$) zwischen dem Studienabbruch wegen familiärer Gründe und der Kinderbetreuung während des Studiums. Aus der entsprechenden Kreuztabelle ist zu erkennen, dass die ehemaligen Studierenden, die familiäre Gründe als ein zutreffendes Abbruchmotiv angaben, häufiger eigene Kinder während des Studiums zu betreuen hatten. Diejenigen, die diesen Abbruchgrund als unzutreffend bezeichneten, waren seltener durch Kinderbetreuung während der Studienzeit eingebunden. Demnach wären also Studienabbrecher, die wegen familiärer Gründe ihr Studium aufgeben, häufiger verheiratet und müssten öfter Kinderbetreuung und Studienaktivität miteinander verbinden. Wie im Laufe der Analyse schon aufgezeigt, zeichnet sich diese Gruppe weiterhin durch einen späten Studienabbruch aus und somit auch durch ein höheres Alter als ihre Kommilitonen (vgl. Kap. 5.2.4).

5.2.7 Äußere Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegenden Analysen zu den äußeren Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs konnten zeigen, dass diese durchaus als relevante Determinanten bezeichnet werden müssen. Sowohl der elterliche Bildungshintergrund, als auch die finanzielle Ausstattung und die familiäre Situation scheinen die Entscheidung zum Studienabbruch mit zu begünstigen. Ein direkter Einfluss des elterlichen Bildungs- und Berufsstatus, in dem Sinne, dass Studierende aus statusniedrigeren Familien einem erhöhten Abbruchrisiko ausgesetzt sind, konnte dabei nicht festgestellt werden. Allerdings deutet die vermehrte Nennung des Studienabbruchgrundes der Überforderung durch die Studienanforderungen bei Studierenden, deren Eltern nicht auf eine akademische Ausbildung zurückblicken möglicherweise auf fehlende Unterstützungsleistungen hin, die einen mittelbaren Zusammenhang von sozialer Herkunft und Abbruchrisiken implizieren könnten.

Hinsichtlich der finanziellen Ausstattung der ehemaligen Studierenden ist insbesondere die Bedeutung der Finanzierungsquellen hervorzuheben. Dabei wird deutlich, dass das Abbruchrisiko auch durch das Ausmaß bzw. das Ausbleiben familiärer Unterstützung der Studienfinanzierung beeinflusst wird. Eine entsprechend notwendige eigene Erwerbstätigkeit, deren Zeitaufwand mit den Belangen des Studiums kollidiert, erhöhen demnach ebenfalls das Abbruchrisiko. Insgesamt muss jedoch betont werden, dass die berichteten Auswertungsergebnisse auf einer Datenbasis fußen, die in den einzelnen betrachteten Subgruppen zu

kleinen Fallzahlen führt. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist durch diesen Umstand sicherlich beeinträchtigt.

Insgesamt werden jedoch zumindest tendenziell Problemlagen des Studienalltags aufgezeigt, die den Universitäten Anlass geben könnten, weiterführende Forschungsbedarfe zu identifizieren, die im Rahmen größer angelegter Studien bearbeitet werden könnten.

Innerhalb der Gruppe der Studienabbrecher konnten charakteristische Subgruppen identifiziert werden, die sich hinsichtlich ihrer Motivlage, die zum Studienabbruch geführt hat, jeweils unterscheiden. Kenntnis der spezifischen Motive und Probleme in den verschiedenen „Risikogruppen“ ermöglicht es den Universitäten etwaige Strategien zur Vermeidung oder Minimierung des Studienabbruchs zu verfeinern und auf die verschiedenen typischen Probleme abzustimmen.

6. Gesamtbilanz zur Qualität von Lehre und Studium

In Kapitel 4 konnte gezeigt werden, dass das rückblickende Gesamturteil der Studienabbrecher deutlich kritischer ausfällt, als das der Absolventen, die die Hochschule mit dem angestrebten Studienabschluss verlassen haben. Nachfolgend soll die retrospektive Gesamtbeurteilung von Lehre und Studium durch die ehemaligen Studierenden näher untersucht werden.

Das Gesamturteil wird als Gradmesser für die Zufriedenheit mit Lehre und Studium gesehen und letztlich, im Fall der Studienabbrecher als Bilanz, auf Grund derer die Entscheidung gegen die Fortsetzung des Studiums getroffen wird. Insofern wird dem rückblickenden Gesamturteil eine entscheidende Funktion als Erklärungsgröße für die Ursachen des Studienabbruchs beigemessen. Eine Identifikation der unterschiedlichen Einflussgrößen, die ihrerseits auf das Gesamturteil der ehemaligen Studierenden wirken, erlaubt Rückschlüsse, welche Aspekte und Beurteilungskategorien zu optimieren sind, um die Gesamteinschätzung der Studierenden bezüglich Studium und Lehre zu verbessern und damit einen Beitrag zur Verringerung des vorzeitigen Studienabbruchs zu leisten.

Zur Klärung dieser Frage wurde als angemessenes statistisches Verfahren eine multiple Regression gerechnet.⁶⁸ Es erwiesen sich dabei eine Reihe von Determinanten als erklärungskräftige Prädiktoren.

Danach ist das Gesamturteil der Studienabbrecher eine Funktion der verschiedenen Gründe für den Studienabbruch selber sowie der wahrgenommenen Studienbedingungen und der Studienmotivation. Die rückblickende Bilanz der Absolventen ist dagegen hauptsächlich durch Aspekte der Studienbedingungen (allgemeine und Rahmenbedingungen sowie Aspekte der Lehrveranstaltungen) aber in geringem Maße auch durch ihre jeweilige Motivation der Studienfachwahl beeinflusst.

Die Determinanten des Qualitätsurteils der ehemaligen Studierenden werden nachfolgend im einzelnen näher diskutiert.

⁶⁸ Die multiple lineare Regression erlaubt es, die Variation in einer abhängigen oder zu erklärenden Variablen (hier die unterschiedlichen, also besseren bzw. schlechteren Bewertungen bezüglich der Gesamteinschätzung des Studiums) auf den Einfluss verschiedener unabhängiger od. erklärender Variablen (hier z.B. die Einschätzung der Studienbedingungen) zurückzuführen und den jeweiligen Einfluss der unabhängigen Variablen (oder Prädiktoren) zu quantifizieren (Varianzaufklärung).

6.1 Einflussfaktoren des rückblickenden Urteils der Studienabbrecher

6.1.1 Abbruchgründe

Das Gesamturteil der Studienabbrecher ist zunächst eine Funktion der Gründe selber, die zu der Entscheidung, das Studium abzubrechen geführt haben. Diese wurden bereits in Kapitel 4 eingehend diskutiert. Ihr Einfluss auf das rückblickende *Gesamturteil* der ehemaligen Studierenden soll daher hier nur kurz beschrieben werden.

Als besonders erklärungskräftig erwiesen sich in diesem Zusammenhang fünf von zehn vorgegebenen Varianten. Demnach wird das Studium negativer eingeschätzt, wenn als schlecht wahrgenommene Studienbedingungen, enttäuschte, mit dem Studium allgemein verbundene Erwartungen, eine als defizitär wahrgenommene Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden, Prüfungsängste und eine Unvereinbarkeit der Berufstätigkeit mit dem Studium als relevant für die Entscheidung des Studienabbruchs genannt wurden. Diese fünf Gründe klären in einem gemeinsamen Regressionsmodell 60,9 % der Varianz im Gesamturteil auf und erweisen sich als erklärungsstarke Prädiktoren (vgl. Tab. 6.1).

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Abbruchgründe</i>				
Studienbedingungen sind schlecht	.77	.41	4,87	.000
Erwartungen an das Studium wurden nicht erfüllt	.59	.35	4,23	.000
Betreuung durch die Lehrenden ist schlecht	.66	.31	3,75	.000
Studium ist mit Berufstätigkeit nicht vereinbar	.44	.22	2,78	.007
Prüfungsängste	.56	.21	2,66	.010

Tab. 6.1 Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: Abbruchgründe

Die mit diesen Abbruchgründen verbundenen Aspekte des Studiums sind in unterschiedlicher Weise durch die Universität im Sinne einer Eindrucksverbesserung der Studierenden zu beeinflussen. So kann diese bspw. durchaus die Betreuungsleistung der Lehrenden näheren Überprüfungen unterziehen und versuchen, etwaige Defizite und Organisationsprobleme zu beheben. Insbesondere die einzelnen Fächer und Fakultäten sind hier in der Verantwortung, auf von den (ehemaligen) Studierenden berichtete Schwierigkeiten zu reagieren. Prüfungsängste, die eine Studienabbruchentscheidung begünstigen und die rückblickende Beurteilung des Studiums negativ beeinflussen liegen zwar eher im Bereich persönlicher Dispositionen der Studierenden, die von der Universität als Institution

weit schwieriger zu beeinflussen sind. Nichtsdestotrotz sollte die Universität Anstrengungen verstärken, zur Vermeidung eines entsprechend motivierten Studienabbruchs beizutragen. Dies kann bspw. durch eine Ausweitung der entsprechenden psychologischen Betreuung und Studienfachberatung geschehen.

Studienerwartungen stellen eine Beurteilungskategorie dar, die von der Universität nur sehr bedingt zu optimieren ist. Individuelle Erwartungen der Studierenden können überaus widersprüchlich sein, verschiedene Studierende erwarten Unterschiedliches oder sogar Gegensätzliches von ihrem Studium, so dass das Angebot der Universität notwendigerweise nicht alle individuellen Bedürfnisse befriedigen kann. Die Erwartungsbilanz der Studierenden hängt also nicht nur mit der objektiven Qualität des Studienangebots, sondern auch mit den subjektiven, individuell unterschiedlichen Dispositionen der beurteilenden Personen zusammen. Derartige subjektive Urteilsbestandteile sollten daher aus Konklusionen über die Qualität des Studienangebots ausgeschlossen werden (ENGEL 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001). Nützliche Hinweise kann die Kenntnis über die Erwartungsbilanz der ehemaligen Studierenden dennoch insofern liefern, als sie ihrerseits auf Determinanten zurückgeführt werden kann, die jeweils für das Zustandekommen einer positiven bzw. negativen Erwartungsbilanz verantwortlich sind (a.a.O.).

Die Frage der Qualität der Studienbedingungen und ihre Bedeutung für den Studienabbruch war Gegenstand der Überlegungen in Kapitel 4. Im Zusammenhang mit der Frage des retrospektiven Qualitätsurteils der Studierenden erweisen sich als schlecht wahrgenommene Studienbedingungen als äußerst erklärungskräftig. Nachfolgend wird der Einfluss verschiedener einzelner Aspekte dieser Studienbedingungen auf die retrospektive Gesamtbilanz zu Lehre und Studium diskutiert.

6.1.2 Studienbedingungen

Hinsichtlich des Einflusses der als schlecht wahrgenommenen Studienbedingungen, die in ihrer Gesamtheit als relevanter Studienabbruchgrund angegeben werden, zeigte sich, dass nur wenige der zur Beurteilung vorgelegten Aspekte zur Aufklärung der Varianz im rückblickenden Gesamturteil beitragen.

Aus dem Bereich der *allgemeinen* Studienbedingungen handelt es sich dabei insbesondere um die Abstimmung des Lehrangebots, sowohl in organisatorischer (zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen), als auch in inhaltlicher Hinsicht (inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen). Diese beiden Aspekte der allgemeinen Studienbedingungen erklären zusammen 25,5 % der Varianz in der retrospektiven Gesamtbilanz zu Lehre und Studium (vgl. Tab. 6.2).

Das Studium wird umso kritischer eingeschätzt, je weniger eine Koordination des Lehrangebots für die Studierenden erkennbar war. Insbesondere für Studierende in der Anfangsphase ihres Studiums (die Studienabbrecher sind mehrheitlich Studienanfänger in den ersten Semestern) ist eine transparente Abstimmung und klare Gliederung des Studiums offensichtlich ein zentrales Anliegen an die Studienorganisation. Im Sinne einer möglichst problemlosen Orientierung müsste die Universität hier auf die Vermeidung diesbezüglicher Organisationsdefizite achten. Das kontinuierliche und überschneidungsfreie Angebot von Lehrveranstaltungen ist eine wichtige Voraussetzung für ein zügiges und effizientes Studium, Ausfälle und Überschneidungen von Lehrveranstaltungen führen zu entsprechenden Einbußen im Studienverlauf (BMBF 2003a: 27). Derartige Organisationsprobleme, deren Ursprung und Ausmaß in weiterführenden Untersuchungen zu erhellen wären, führen zu einer kritischeren Gesamtbeurteilung durch die ehemaligen Studierenden und sollten im Sinne einer Verbesserung des studentischen Qualitätsurteils Gegenstand von Entwicklungsstrategien der Universität bezüglich Studium und Lehre sein.

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Allgemeine Studienbedingungen</i>				
inhaltliche Abstimmung des Studienangebots	.34	.32	3,17	.002
zeitliche Abstimmung des Studienangebots	.27	.29	2,88	.005

Tab. 6.2: Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: allgemeine Studienbedingungen

Im Bereich der *Rahmenbedingungen* des Studiums erwiesen sich die Frage des kulturellen Angebots am Studienort sowie die der Öffnungszeiten der Bibliotheken als erklärungskräftig für das Zustandekommen des studentischen Gesamturteils (vgl. Tab. 6.3). Zusammen erklären diese beiden Prädiktoren 27,5 % der Varianz im studentischen Gesamturteil. Lehre und Studium werden umso kritischer eingeschätzt, je weniger sich die beurteilenden Personen mit diesen Aspekten des Studiums zufrieden zeigten. Bei beiden stellt sich jedoch wiederum die Frage, inwieweit die Universität auf die diesbezügliche Eindrucksbildung Einfluss nehmen kann. Die Zufriedenheit mit dem kulturellen Leben am Studienort hängt vermutlich nicht vordringlich vom entsprechenden Beitrag der Universität ab, sondern von der kulturellen Infrastruktur des Studienortes insgesamt (auch wenn eine Universität durchaus zu einer Bereicherung des Kulturlebens in einem weiteren Sinne beitragen kann und sollte). Insofern stellt die Frage des kulturellen Angebots am Studienort vermutlich keine Beurteilungskategorie dar, auf die sich eine sachlich begründete Qualitätseinschätzung des Stu-

dienangebots einer Universität stützen lässt. Vielmehr ist sie geeignet, Aspekte zu identifizieren, die das studentische Urteil beeinflussen und gerade nicht die Studienqualität reflektieren. Derartige Aspekte gehören zu jenen, die aus Konklusionen bezüglich einer Qualitätseinschätzung ausgeschlossen werden müssten (s.o.). Gleichzeitig erlauben derartige Beurteilungskomponenten ein Bild über die Befindlichkeiten der jeweiligen Studienabbrecher zu zeichnen. Sie ermöglichen, ihre Studiensituation sowie ihre Lebenssituation zum Zeitpunkt der Entscheidung gegen die Fortsetzung des Studiums zu erhellen und auf diese Entscheidung zu beziehen. Damit verbundene Kenntnisse über die Situation der ehemaligen Studierenden können der Universität von Nutzen sein ganz unabhängig davon, ob durch sie eine Qualitätsbeurteilung des Studienangebots vorgenommen werden soll.

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Rahmenbedingungen des Studiums</i>				
Öffnungszeiten der Bibliothek	.375	.48	4,99	.000
kulturelles Angebot am Studienort	.18	.19	1,96	.053

Tab. 6.3: Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: Rahmenbedingungen

Der negative Einfluss von unzureichenden Bibliotheksöffnungszeiten auf die abschließende Beurteilung des Studiums ist vergleichsweise leicht nachvollziehbar. Allerdings muss auch hier einschränkend gesagt werden, dass durch sie nicht direkt die Qualität des Studienangebots einer Universität reflektiert wird, da die Universität als Institution die Öffnungszeiten nur bedingt zu verantworten hat. Diese sind vielmehr ein Ergebnis der Mittelausstattung, die in den verschiedenen Leistungsbereichen zu Engpässen und Einbußen führt (vgl. z. B. HRK 1996).

Aus der Gruppe der zur Beurteilung vorgelegten Aspekte der *Lehrveranstaltungen* konnten drei identifiziert werden, die das rückblickende Gesamturteil der ehemaligen Studierenden beeinflussen (vgl. Tab. 6.4). Bei diesen handelt es sich um die Anzahl der Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen, die Organisation der einzelnen Sitzungen der Seminare und Vorlesungen sowie um die wahrgenommene Qualität der studentischen Beiträge (z.B. Referate). Gemeinsam erklären sie 34,5 % der Varianz im rückblickenden Gesamturteil der Studienabbrecher. Zumindest bezüglich der beiden letzten Aspekte kann der Universität bzw. den Fächern eine Verantwortung für die Qualität des Studienangebots zugewiesen werden. Die Organisation der einzelnen Sitzungen einer Lehrveranstaltung liegt im zentralen Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrenden. Über den Einsatz

von geeigneten Evaluationsinstrumentarien haben insbesondere die Fächer durchaus die Möglichkeit, diesbezügliche Qualitätseinschätzungen vorzunehmen und etwaige Verbesserungen zu bewirken. Aber auch auf der Ebene der Universität sind Strategien zur diesbezüglichen Qualitätssicherung denkbar. Diese bestehen bspw. im Angebot von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende, die zu einer langfristigen und nachhaltigen Verbesserung der Lehrqualität beitragen können.

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Aspekte der Lehrveranstaltungen</i>				
Lehrveranstaltungen sind gut organisiert	.32	.35	3,38	.001
Qualität studentischer Beiträge	.29	.33	3,28	.002
Anzahl der Teilnehmer ⁶⁹	-.15	-.25	-2,72	.008

Tab. 6.4 Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: Aspekte der Lehrveranstaltungen

Die Qualität studentischer Beiträge (bspw. in Form von Referaten) variiert naturgemäß insbesondere auch mit Eigenschaften, die in den einzelnen Studierenden selbst zu finden sind. Beispielhaft sind hier Fleiß oder Motivation zu nennen. Der Einfluss der Lehrenden auf die Qualität der studentischen Beiträge ist dementsprechend begrenzt. Nichtsdestotrotz besteht ja gerade der Ausbildungsauftrag darin, die Begeisterung für die gelehrten Inhalte zu steigern, zu einer aktiven Mitarbeit anzuregen und qualifizierte Beiträge anzuleiten. Insofern können die Lehrenden nicht gänzlich aus ihrer Verantwortung für das Gelingen der Lehrveranstaltungen auf Grund hochwertiger studentischer Beiträge entlassen werden.

Die Bedeutung der Anzahl der Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen für den Studienabbruch wurde bereits in Kapitel 4 ausführlich diskutiert. Im Zusammenhang mit der rückblickenden Gesamtbilanz zu Lehre und Studium durch die Studienabbrecher sei sie nochmals als erklärungskräftiger Prädiktor erwähnt.

⁶⁹ Der Effekt geht in die erwartete Richtung. Mit der Zustimmung zu der Aussage, dass die Anzahl der Teilnehmer tendenziell zu groß war (niedriger Skalenwert), geht eine tendenziell kritische Gesamtbeurteilung des Studiums (hoher Skalenwert) einher. Das Gesamturteil wurde auf einer fünfstufigen Skala mit den Polen „sehr gut“ (1) und „sehr schlecht“ (5) abgebildet. Analog wurden die Einschätzungen der verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen auf fünfstufigen Skalen abgebildet, wobei der niedrigste Skalenwert (1) Zufriedenheit bzw. Zustimmung ausdrückte und der höchste Skalenwert (5) Unzufriedenheit bzw. Ablehnung der vorgelegten Aussagen.

6.1.3 Gründe für die Wahl von Studienort und Studienfach

Neben den bereits genannten Einflussgrößen des Qualitätsurteils über Lehre und Studium entfalten auch die von den ehemaligen Studierenden berichteten Gründe für die Wahl von Studienort und –fach in vergleichsweise geringem Maße eine diesbezüglich erklärende Wirkung.

In den Gründen, die für die Wahl des Studienortes (und –fachs) angegeben werden, spiegeln sich Erwartungen wider, die mit dem aufgenommenen Studium verknüpft werden. Insofern kann die Gesamteinschätzung des Studiums als eine rückblickende Bilanz angesehen werden, die darüber Auskunft gibt, inwieweit die entscheidungsrelevanten Auswahlmotive durch das Studium bestätigt wurden. Den ehemaligen Studierenden waren sieben potenziell relevante Gründe für die Wahl des Studienortes Potsdam vorgegeben worden. Davon erweisen sich zwei als erklärungskräftige Prädiktoren des Gesamturteils. Das Studium wird demnach positiver eingeschätzt, wenn die Gründe für die Wahl des Studienortes in den Empfehlungen anderer Studierender sowie der Einschätzung bestanden, dass die Universität Potsdam keine Massenuniversität sei (vgl. Tab. 6.5). Im entsprechenden Regressionsmodell erklären diese beiden Prädiktoren 11,3 % der Varianz im Gesamturteil der Studienabbrecher. Die mit dem zweiten der beiden genannten Auswahlgründe verbundenen Erwartungen werden offenkundig durch das Studium erfüllt. Die diesbezügliche Situation der Universität Potsdam scheint dementsprechend nicht dazu beizutragen, dass die Studierenden sich für einen Studienabbruch entscheiden. Inwieweit durch die Empfehlungen von Kommilitonen Erwartungen geweckt und durch das Studium erfüllt werden, bedarf weitergehender Untersuchungen.

Prädiktor ⁷⁰	b	β	t	Sign. (p)
<i>Wahl des Studienortes</i>				
Empfehlungen anderer Studierender	-.62	-.24	-2,37	.020
Universität ist keine „Massenuniversität“	-.36	-.21	-2,04	.044

Tab. 6.5 Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: Gründe für die Wahl des Studienortes

Aus der Gruppe der Motive für die Studienfachwahl leistet ebenfalls ein Aspekt einen (geringen) Erklärungsbeitrag von 5,0 % hinsichtlich der Varianz im Gesamturteil der Studienabbrecher (vgl. Tab. 6.6). Dieses fällt kritischer aus, wenn der Grund für die Studienfachwahl in der Selbsteinschätzung bestand, dass das

⁷⁰ Die Effekte gehen in die erwartete Richtung. Ein positives Gesamturteil (niedriger Skalenwert) geht tendenziell mit der Nennung der Antwortalternativen (hoher Skalenwert) in der dichotomisierten Variable „Wahl des Studienortes“ einher.

gewählte Fach den Neigungen und Begabungen entspreche. Dieser Befund zeigt, dass die mit dieser intrinsischen Studienmotivation verbundenen Erwartungen durch das Studium enttäuscht werden. Offensichtlich wird im Verlauf des Studiums eine fehlende Übereinstimmung der eigenen Studieninteressen und der tatsächlich zu bearbeitenden Studieninhalte festgestellt, was zu einer kritischen Gesamteinschätzung des Studiums nach dessen Abbruch führt. Durch eine bessere, detailliertere und transparente Information der Studieninteressierten darüber, was von dem angestrebten Studiengang inhaltlich zu erwarten ist, kann entsprechenden späteren Enttäuschungen vorgebeugt und damit Studienabbruch vermieden werden.

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Wahl des Studienfaches</i>				
Begabungen und Neigungen	.39	.22	2,12	.037

Tab. 6.6: Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: Gründe für die Wahl des Studienfaches

Andere Wahlgründe für Studienort und Studienfachs entfalten keine Erklärungskraft bezüglich des retrospektiven Gesamturteils der Studienabbrecher zur Qualität von Lehre und Studium. Demnach kann man nicht davon sprechen, dass bspw. Studierende, für die sich die Universität als zu weit vom Heimatort entfernt erweist, zu einer negativeren Gesamtbeurteilung kommen, als diejenigen, für die dies nicht zutrifft. Gleiches gilt für die verschiedenen denkbaren Gründe, das Studienfach gewählt zu haben. Das Studium wird bspw. nicht von Studierenden, die zur Qualifizierung für ein bestimmtes Berufsbild studierten positiver oder negativer beurteilt, als von denen, die diese Motivation nicht zu Protokoll geben.

In einem etwas anderen Licht erscheint in dem Zusammenhang, dass die Universität Potsdam von den Studienabbrechern offenbar nicht als Massenuniversität empfunden wird, der Befund, dass die Gesamtbeurteilung schlechter ausfällt, wenn den Lehrenden eine unzureichende Betreuungsleistung attestiert und dies als Abbruchgrund genannt wird. Die diesbezügliche Qualität der Betreuungsleistung kann offensichtlich –zumindest nach der Einschätzung der Befragten– nicht auf Zustände der Universität Potsdam zurückgeführt werden, die üblicherweise unter dem Begriff der Massenuniversität subsumiert werden. Allerdings ist eine eingehende Untersuchung zum Verhältnis zwischen den subjektiv von den ehemaligen Studierenden wahrgenommenen Betreuungsleistungen der Lehrenden und den objektiven Betreuungsrelationen in den einzelnen Fächer, auf Grund der bislang kleinen erreichten Fallzahl nur sehr eingeschränkt möglich.

In einem gemeinsamen Regressionsmodell erklären die in Abschnitt 6.1.1 bis 6.1.3 diskutierten Prädiktoren 81,5% der Varianz im Gesamturteil der Studienabbrecher. Von diesen Prädiktoren erweisen sich die in Tabelle 6.7 ausgewiesenen als die erklärungskräftigsten. Zusammen erklären sie 77,0 % der Varianz im Gesamturteil der Studienabbrecher. Die übrigen nicht erklärten Varianzanteile werden durch nicht berücksichtigte Variablen oder den Zufall erklärt.

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Gründe für den Studienabbruch</i>				
Studienbedingungen sind schlecht	.49	.25	3,47	.001
Erwartungen an das Studium wurden nicht erfüllt	.55	.31	4,57	.000
Betreuung durch die Lehrenden ist schlecht	.54	.25	3,58	.001
Prüfungsängste	.48	.17	2,59	.012
<i>Studienbedingungen</i>				
Öffnungszeiten der Bibliothek	.21	.26	3,86	.000
Qualität studentischer Beiträge	.16	.18	2,56	.013
<i>Wahl des Studienortes:</i>				
Empfehlungen anderer Studierender ⁷¹	-.51	-.20	-3,12	.003

Tab. 6.7: Determinanten des Gesamturteils der Studienabbrecher: zusammenfassendes Regressionsmodell

Das Gesamturteil der Studienabbrecher über ihr Studium, welches hier als Grundlage für ihre Entscheidung, das Studium abzubrechen, aufgefasst wird, ist sowohl von objektiven als auch von subjektiven Faktoren bestimmt. Abbruchgründe, die in einer schlechten Betreuung durch die Lehrenden bestehen und den Gesamteindruck über das Studium negativ beeinflussen oder verschiedene Aspekte der Studienbedingungen sind sicher als objektive Einflussgrößen der studentischen Bilanz zu interpretieren. Hier gilt es, Stellschrauben zu finden und Strategien zu entwickeln, konkrete diesbezügliche Defizite in den Fächern aufzuspüren und zu beheben.

Schwieriger zu handhaben sind dagegen die eher subjektiv geprägten Determinanten des studentischen Urteils. Wie bereits ausgeführt, ist die Erwartungsbilanz durch das Handeln der Universität nur schwer im Sinne einer Optimierung zu beeinflussen, da die individuellen Erwartungen, die an ein Studium gerichtet werden, durchaus unterschiedlich und sogar gegensätzlich sein können. Die diesbezüglichen Einschätzungen lassen sich nicht nur auf die Qualität des Beurteilungsgegenstandes Lehre und Studium zurückführen, sondern auch auf die

⁷¹ Der Effekt geht in die erwartete Richtung (vgl. Fußnote 70).

individuellen Dispositionen der beurteilenden Personen. Insofern liefern sie nur sehr bedingt rational begründete Anhaltspunkte für Strategien zur Qualitätssicherung. Im Falle der Studienabbrecher zeigt sich dass das Urteil sehr wesentlich von der Erwartungsbilanz abhängig ist und weniger von objektiven Faktoren. Insofern scheint es wichtig zu sein, Studieninteressierten und Studierenden in frühen Phasen des Studiums zu vermitteln, welche Erwartungen überhaupt durch ein Studium erfüllt werden können. Anders formuliert: Es ist frühzeitig Transparenz bezüglich der zu erwartenden Studienrealität herzustellen. Dabei geht es nicht in erster Linie nur um studienfachbezogene Fragen, sondern auch um die Besonderheiten der akademischen Ausbildung an sich, die sich bspw. in einer starken Eigenverantwortung und damit Selbstdisziplin ausdrücken. Studieninteressierte mit den hiermit verbundenen Kompetenzen auszustatten ist zwar in erster Linie Aufgabe der Schulen, aber im Sinne der Minimierung der Studienabbrecherzahlen und eines „verantwortungsvollen Umgangs mit der Lebenszeit junger Menschen“ (HRK, 2000: 86) sollten entsprechende Maßnahmen im gemeinsamen Interesse der verschiedenen Bildungsinstitutionen sowie der verantwortlichen Politikbereiche liegen.

6.2 Einflussfaktoren des rückblickenden Gesamturteils der Absolventen

Um die Urteile der verschiedenen Gruppen Exmatrikulierter vergleichen zu können, wurden auch die Absolventen mit Fragen nach ihrer Bewertung der Studienbedingungen in rückblickender Perspektive konfrontiert. Auch für die Gruppe der Absolventen wurde mittels einer multiplen Regression ermittelt, auf welche Aspekte sich das Gesamturteil insbesondere zurückführen lässt. Auf diese Weise lassen sich die für die Beurteilung von Lehre und Studium zentralen Beurteilungskategorien ermitteln und sich daran anschließende Strategien für die Qualitätssicherung ableiten.

Das Gesamturteil der Absolventen erweist sich ebenfalls als Funktion der Gründe, die für die Wahl von Studienort und Studienfach relevant waren sowie der verschiedenen Aspekte der Studienbedingungen (allgemeine Studienbedingungen, Rahmenbedingungen, Aspekte der Lehrveranstaltungen). Diese Bestimmungsgrößen werden im folgenden diskutiert.

6.2.1 Gründe für die Wahl von Studienort und Studienfach

Auch in der Gruppe der Absolventen fällt das Gesamturteil tendenziell dann besser aus, wenn als Grund für die Wahl des Studienortes die Einschätzung, dass die Universität Potsdam keine Massenuniversität sei (vgl. Tab. 6.8). Diese Einschätzung scheint also durch das Studium auch für die Absolventen bestätigt zu werden. In ein Regressionsmodell aufgenommen erklärt dieser Aspekt 2,6 % der Varianz im Gesamturteil. Andere Beurteilungskategorien dieses Frageblocks tragen dagegen nicht zur Varianzaufklärung bei.

Prädiktor ⁷²	b	β	t	Sign. (p)
<i>Wahl des Studienortes</i>				
Universität Potsdam ist keine Massenuniversität	-.26	-.16	-2,52	.013

Tab. 6.8: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: Wahl des Studienortes

Aspekte der Studienfachwahl haben ebenfalls einen Einfluss auf das Gesamturteil der Absolventen (vgl. Tab. 6.9). Dieses fällt besser aus, wenn das Fach gewählt wurde, weil es den persönlichen Neigungen und Begabungen entspricht. Die Gesamteinschätzung fällt dagegen kritischer aus, wenn das Fach gewählt wurde, weil durch ein Berufspraktikum das Interesse für das Studium angeregt wurde. Diese beiden Prädiktoren leisten einen bescheidenen Erklärungsbeitrag bezüglich der Varianz in der rückblickenden Gesamteinschätzung des Studiums durch die Absolventen (4,0 % aufgeklärte Varianz).

Prädiktor ⁷³	b	β	t	Sign. (p)
<i>Wahl des Studienfachs</i>				
Begabungen und Neigungen	-.21	-.14	-2,12	.035
Interesse durch ein Berufspraktikum	.57	.14	2,11	.036

Tab. 6.9: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: Wahl des Studienfachs

Im Gegensatz zu den Studienabbrechern wirkt sich deren intrinsische Studienmotivation (Aufnahme des Studiums auf Grund persönlicher Neigungen und Begabungen) positiv auf das retrospektive Gesamturteil der Absolventen aus, man kann also davon ausgehen, dass entsprechende Erwartungen an das Studium in dieser Gruppe ehemaliger Studierender erfüllt wurden (s.o.).

⁷² Der Effekt geht in die erwartete Richtung (vgl. Fußnote 70).

⁷³ Die Effekte gehen in die erwartete Richtung (vgl. Fußnote 70).

Die Studierenerwartungen, die offensichtlich durch Berufspraktika geweckt wurden, scheinen dagegen enttäuscht zu werden. Zumindest legt der Befund, dass das Gesamturteil kritischer bewertet wird, wenn ein Grund zu seiner Aufnahme in berufspraktisch orientierten Interessen bestand, dies nahe. Eine oft und auch in anderen Zusammenhängen beklagte Praxisferne der Hochschulausbildung scheint hier einen negativen Einfluss auf die rückblickende Gesamtbeurteilung der Absolventen zu haben. Entsprechend könnte das vorliegende Ergebnis von der Universität zum Anlass genommen werden, den tatsächlichen berufspraktischen Nutzen ihres Ausbildungsangebotes näher zu untersuchen. Der arbeitsmarktbezogene Qualifizierungserfolg des Hochschulstudiums ist ein zentrales Qualitätskriterium (vgl. HRK 2000a: 6). Insofern ist von Seiten der Universität sicherzustellen, dass die angebotenen Studieninhalte in einem engen Zusammenhang zu den beruflichen Qualifizierungsprofilen stehen, die von den Absolventen vom Arbeitsmarkt erwartet werden. Verbleibsstudien oder Absolventenstudien, die die Bedingungen des beruflichen Erfolgs der Absolventen nach Verlassen der Hochschule zum Gegenstand haben, können hier wertvolle Informationen zur Weiterentwicklung des Studienangebots liefern (vgl. SCHOMBURG 1995; TEICHLER U. SCHOMBURG 1997). Entsprechende Entwicklungspotenziale von Studien zur rückblickenden Qualitätseinschätzung von Lehre und Studium durch ehemalige Studierende werden in Kapitel 8 ausführlicher behandelt.

6.2.2 Studienbedingungen

Im Fall der Absolventen erweisen sich verschiedene Aspekte der *allgemeinen Studienbedingungen* als relevant für das Zustandekommen des Gesamturteils über Lehre und Studium. Dieses fällt um so besser aus, je positiver die zeitliche und inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots, die Vermittlung fachübergreifender sowie praxis- und berufsfeldbezogener Qualifikationen und die Beratung und Betreuung in Prüfungssituationen eingeschätzt werden. Diese fünf Aspekte erklären in einem gemeinsamen Regressionsmodell 33,1% der Varianz im Gesamturteil (vgl. Tab. 6.10)

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Allgemeine Studienbedingungen</i>				
Inhaltliche Abstimmung des Studienangebots	.25	.25	4,27	.000
Zeitliche Abstimmung des Studienangebots	.11	.15	2,62	.009
Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen	.11	.14	2,40	.017
Praxis- und Berufsfeldbezug	.11	.16	2,65	.009
Betreuung bei der Prüfungsvorbereitung	.18	.28	4,76	.000

Tab. 6.10: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: allgemeine Studienbedingungen

Im Gegensatz zu den Studienabbrechern sind für die Absolventen offensichtlich hauptsächlich solche Beurteilungskategorien relevant, die objektiv die Eigenschaften des Beurteilungsgegenstandes Lehre und Studium reflektieren. Bei den Aspekten, die maßgeblich die studentische Gesamtbilanz beeinflussen, handelt es sich um solche, die die Qualität der Studienorganisation widerspiegeln. Die damit verbundenen Parameter liegen durchaus in der Verantwortung der Universität und im Bereich ihres Einflussspielraums. Bei der Formulierung zur Sicherung und etwaigen Verbesserung der Organisationsqualität sind die genannten Aspekte besonders zu beachten. Sie spielen für die studentische Eindrucksbildung die wichtigste Rolle. Von den zur Beurteilung vorgelegten *Rahmenbedingungen* des Studiums tragen die Bewertung der Ausstattung der Hörsäle mit Audio- und Videotechnik, das kulturelle Angebot des Studienortes und das Angebot an Jobs für Studierende zur Erklärung des Gesamturteils bei. Dieses fällt um so besser aus, je positiver diese Aspekte eingeschätzt werden, während die anderen Beurteilungskategorien bezüglich der Rahmenbedingungen des Studiums keine entsprechende Relevanz haben. Zusammen erklären sie 15,7 % der Varianz im Gesamturteil (vgl. Tab. 6.11).

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Rahmenbedingungen des Studiums</i>				
Ausstattung der Hörsäle	.23	.28	4,28	.000
Kulturelles Angebot	.12	.14	2,09	.038
Jobangebote in der Region	.14	.18	2,64	.009

Tab. 6.11: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: Rahmenbedingungen

Wie bereits im Zusammenhang mit der Erklärung des Gesamturteils der Studienabbrecher ausgeführt wurde, stellen die Rahmenbedingungen des Studiums

nur sehr bedingt eine Urteilkategorie dar, die in einem sachlichen Begründungszusammenhang mit der Studienqualität steht. Sie reflektieren mehr oder weniger die Lebensqualität am Studienort, die ihrerseits subjektiv von den individuellen Beurteilungsmaßstäben der Studierenden abhängt. Lediglich die Ausstattung der Hörsäle stellt eine Beurteilungskategorie dar, die objektive Problemlagen des Universitätsalltags anspricht. Gleichwohl ist auch hier der nur bedingt gegebene Einflussspielraum der Universität als Institution bezüglich der Infrastrukturausstattung zu diskutieren. Für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium stellen die Rahmenbedingungen insofern nur sehr eingeschränkt einen Anknüpfungspunkt dar. Nichtsdestotrotz sollte dem Einfluss dieser Beurteilungskategorien auf die studentische Gesamtbilanz Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aktivitäten, die dazu beitragen, das Lebensgefühl der Studierenden zu verbessern, sind sicher geeignet, die Attraktivität des Studienortes insgesamt zu erhöhen. So wird bspw. durch die Förderung eines vielfältigen Kulturlebens durch die Universität die Außenwirkung und -sichtbarkeit des Studienortes gesteigert, sie kann sich entsprechend profilieren und Studieninteressierte anziehen.

Bezüglich der Lehrveranstaltungen schlagen sich insbesondere die Bewertung der Qualität studentischer Beiträge (Referate), die (positive) Einschätzung der Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades, die Vorbereitung von Studierenden und Lehrenden auf die einzelnen Sitzungen der Lehrveranstaltungen und das Maß, in dem die Lehrveranstaltungen das Interesse am Studienfach gefördert haben, in der Gesamtbeurteilung des Studiums nieder. Diese Aspekte erklären in einem gemeinsamen Regressionsmodell 35,3 % der Varianz (vgl. Tab. 5.12).

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Aspekte der Lehrveranstaltungen</i>				
Qualität der studentischen Beiträge	.21	.28	4,49	.000
Förderung des Fachinteresses	.11	.14	2,23	.027
Vorbereitung der Lehrenden	.11	.12	1,98	.049
Vorbereitung der Studierenden	.14	.15	2,75	.007
Angemessener Schwierigkeitsgrad	.15	.18	2,99	.003

Tab. 6.12: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: Lehrveranstaltungen

Die Qualität der Vorbereitungsleistungen von Lehrenden und Studierenden zu sichern bzw. zu verbessern gehört zu den zentralen hoheitlichen Aufgaben der Fächer und der einzelnen Lehrenden selbst. Ähnliches gilt für die Qualität der studentischen Beiträge (s.o.).

Die Einschätzung der Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades der Lehrveranstaltungen stellt einerseits einen wichtigen Gradmesser für die wahrgenommene Studienbelastung der Studierenden dar. Gleichzeitig ist auf die entsprechenden studentischen Einschätzungen nur schwierig zu reagieren. So würde bspw. eine Senkung des geforderten Leistungsniveaus auf Grund eines durchschnittlich als zu hoch eingeschätzten Schwierigkeitsgrades eher zu einer Verschlechterung der Qualität der akademischen Ausbildung führen.

Das Fachinteresse stellt eine subjektiv gefärbte Urteilkategorie dar (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001). Mit dem Interesse für ein Studienfach können die unterschiedlichsten Ansprüche an das entsprechende Fachstudium verbunden sein. Diesen allen zu entsprechen ist für die Universität bzw. für die einzelnen Dozenten der Lehrveranstaltungen nahezu unmöglich (s.o.). Insofern lassen sich die mit dieser Urteilkategorie verbundenen Aspekte des Studiums nicht im Sinne einer objektiven Qualitätsverbesserung optimieren. Wenn eine Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium auf Grund der studentischen Aussagen angestrebt wird, müssten derartige Aspekte aus den Interpretationen ausgeschlossen werden. Den Einfluss solcher Urteilkategorien auf zentrale Kategorien, wie das rückblickende Gesamturteil zu Lehre und Studium zu quantifizieren und zu beschreiben wird –wie anhand der vorliegenden Analysen gezeigt- durch den Einsatz geeigneter statistischer Verfahren möglich (a.a.O.).

In einem gemeinsamen Regressionsmodell erklären die genannten Beurteilungskategorien der Abschnitte 6.2.1 und 6.2.2 insgesamt 44,2 % der Varianz des rückblickenden Gesamturteils der Absolventen. Dabei erweisen sich die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen, die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen, die Beratung und Betreuung im Prüfungsvorfeld, das Angebot an „Studentenjobs“ in der Region, die Qualität studentischer Beiträge in den Lehrveranstaltungen und die diesbezügliche Vorbereitungsleistung der Lehrenden als die erklärungskräftigsten Prädiktoren (vgl. Tab. 6.13).

Prädiktor	b	β	t	Sign. (p)
<i>Allgemeine Studienbedingungen</i>				
inhaltliche Abstimmung des Studienangebots	.26	.27	4,83	.000
Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen	.12	.16	2,77	.006
Beratung/Betreuung im Prüfungsvorfeld	.07	.12	2,07	.040
<i>Rahmenbedingungen des Studiums</i>				
Jobangebote in der Region	.12	.15	2,78	.006
<i>Aspekte der Lehrveranstaltungen</i>				
Qualität der studentischen Beiträge	.22	.30	4,92	.000
Vorbereitung der Lehrenden	.15	.18	2,96	.003

Tab. 6.13: Determinanten des Gesamturteils der Absolventen: zusammenfassendes Modell

Aspekte der Studienbedingungen stellen sich demnach als die relevantesten heraus. Das Urteil der Absolventen scheint in größerem Maße durch die direkten Studienerfahrungen und die Auseinandersetzung mit den objektiv gegebenen Studienbedingungen geprägt zu sein. Das der Studienabbrecher ist mehr durch die Studienerwartungen und das Maß, zu dem diese durch das Studium erfüllt wurden bzw. unerfüllt blieben, beeinflusst.

In beiden Gruppen ehemaliger Studierender entfalten dagegen persönliche Hintergrundvariablen, wie der elterliche Bildungs- und Berufshintergrund, das studentische Einkommen, das Alter oder Geschlecht keine das Gesamturteil erklärende Wirkung. Die relevanten Urteilskomponenten beziehen sich (unabhängig von ihrer teilweise subjektiven Färbung) auf die verschiedenen Dimensionen der Studiums.

Für die Weiterentwicklung des Studienangebots sind die Urteile der beiden Subgruppen ehemaliger Studierender von unterschiedlicher Bedeutung. Die rückblickenden Qualitätsurteile der Absolventen geben relevante Hinweise auf zentrale studentische Urteilskategorien, die es in etwaigen Entwicklungsstrategien besonders zu berücksichtigen gilt. Größtenteils handelt es sich bei diesen um solche, die durchaus innerhalb des Einflussspielraums der Universität zu verorten sind. Die Urteilskategorien, die für das Gesamturteil der Studienabbrecher zentral sind, legen präventionszentrierte Strategien nahe, die zur Verhinderung des Studienabbruchs geeignet sein können. Beispielhaft sind hier eine Verbesserung der Aufklärung Studieninteressierter über die zu erwartenden Studieninhalte sowie frühzeitig einsetzende studienbegleitende Prüfungen zu nennen, die Transparenz über den eigenen Wissens- und Leistungsstand schaffen und so zur Orientierung von Studienanfängern beitragen.

Gleichzeitig ist zusammenfassend zu betonen, dass einige der als erklärungsrelevant identifizierten Urteilskomponenten sich dem steuernden Einfluss der Universität entziehen. Diese sind dementsprechend nur sehr bedingt als Anknüpfungspunkt für Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium heranzuziehen, weil sie nicht die Qualität des Beurteilungsgegenstandes reflektieren, sondern Eigenschaften der beurteilenden Personen.

7. Studentische Qualitätsurteile im Zeitverlauf

Die Exmatrikuliertenbefragungen, die im Studienjahr 2001/02 an der Universität Potsdam durchgeführt wurden, lehnen sich in ihrer konzeptionellen Ausrichtung an das „Potsdamer Modell der Lehrevaluation“ an, welches einen übergeordneten institutionellen Rahmen für die Lehrevaluation an der Universität Potsdam bildet (vgl. ENGEL 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001). Dieses Evaluationsmodell sieht die Analyse studentischer Qualitätseinschätzungen in einer längsschnittlichen Perspektive vor.⁷⁴ Studierende werden in verschiedenen Phasen zu ihrem Urteil über ihre Ausbildung gefragt (vgl. Tabelle 7.1), in denen jeweils spezifische Aspekte des Studiums von unterschiedlicher Bedeutung sein können.

Welle	Befragung...	Funktion
1	im 1./2. Sem.	Abbildung/Einschätzung der Studieneingangsphase
2	im 5./6. Sem	Beginn Hauptstudium – Rückblick auf das Grundstudium
3	im 8./9. Sem.	Abbildung/Einschätzung der Prüfungsphase
4	1 Jahr nach Studienabschluss	Einstieg in das Berufsleben

Tab. 7.1: Befragungszyklus des Potsdamer Modells der Lehrevaluation

Der Studieneinstieg wird bspw. als Phase der Orientierung in der Universität als für die Studierenden neue Lebens- und Arbeitsumwelt aufgefasst. Entsprechend ist für die Entwicklung von Lehre und Studium Kenntnis über Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Universität für die verantwortlichen Planungsstäbe der Hochschulen bzw. der Studienfächer von zentraler Bedeutung.

Welche Angebote können den Studienanfängern gemacht werden, um ihnen den Studienbeginn zu erleichtern, wo liegen etwaige Defizite in der Organisation der Studieneingangsphase, wie kann die Zusammenarbeit mit den Schulen verbessert und auf die Bedürfnisse der Studieninteressierten abgestimmt werden?

Fortgeschrittene Studierende, bspw. in der Phase des Übergangs zwischen Grund- und Hauptstudium sind erstmals in der Lage, Bilanz zu ziehen. Wie ist die Organisation der Zwischenprüfungen und der Einstieg ins Hauptstudium zu beurteilen und ggf. zu verbessern? Wie ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden einzuschätzen und sind die Erwartungen, die sich bei Studienbeginn an die akademische Ausbildung gerichtet haben, bislang erfüllt worden?

⁷⁴ Zum Panel-/Kohortendesign des Erhebungsmodells vgl. ENGEL U. KREKELER (2000, 2001); ENGEL U. POHLENZ (2001)

Studierende schließlich, die bereits kurz vor ihren Abschlussprüfungen stehen, können Auskunft darüber geben, welche Faktoren sich studienzeitverlängernd ausgewirkt haben und inwieweit das Handeln (oder Unterlassen) der Universität sich diesbezüglich ausgewirkt hat.

Anders formuliert: Die Erhebung der studentischen Qualitätsurteile nach dem beschriebenen Modell erlaubt aktuelle Zustandsmessungen zur Situation in bestimmten Studienphasen, ermöglicht aber gleichzeitig, Veränderungen in den Urteilen der Studierenden, die sich über den Studienverlauf hinweg, vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen ergeben, zu berücksichtigen und zu analysieren. Eine derartige Betrachtung der Studien*biographien* ist aus vorliegender Sicht besonders aufschlussreich für die Beurteilung des akademischen und beruflichen Werdegangs der Studierenden und späteren Absolventen (bzw. Arbeitsmarktteilnehmer, die unabhängig von einem „Erfolg“, im Sinne des Erreichens eines formalen Bildungsabschlusses an akademischer Ausbildung teilgenommen haben). Auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur „Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“ legen eine längsschnittliche Betrachtung des Studienbetriebs und der beruflichen Entwicklung von Absolventen nahe (WISSENSCHAFTSRAT 1996). Diese werden als nützlich angesehen, da von ihnen relevante Rückschlüsse auf die Arbeitsmarktrelevanz der im Studium erworbenen Qualifikationen erwartet werden.

Auf Grund der Ergebnisse derartiger Längsschnittstudien ist es möglich, Einstellungsänderungen gegenüber dem zu beurteilenden Gegenstand (Lehre und Studium) abzuschätzen und etwaige Gründe für diese Entwicklung zu beschreiben. Dies kann den Studienfächern für die Sicherung der Qualität ihres Studienangebotes dienen. Wenn bspw. die bilanzierende Rückschau der Studierenden nach Studienabschluss bzw. Studienabbruch durch Qualitätseinschätzungen erklärbar ist, die bereits zeitlich vorgelagert in früheren Phasen des Studiums abgegeben wurden, so lässt sich das rückblickende Urteil durch Verbesserung der entsprechenden Parameter in diesen früheren Studienphasen insgesamt positiv beeinflussen.

Im Rahmen dieses als Potsdamer Modell der Lehrevaluation beschriebenen Forschungsdesigns konnten bislang die in Tabelle 7.2 ausgewiesenen Einzelstudien realisiert und berichtet werden (vgl. ENGEL U. KREKELER 2000). Die Exmatrikuliertenbefragungen fügen sich in den beschriebenen Kanon von Erhebungen ein, indem sie ebenfalls (rückblickende) studentische Einschätzungen zu den Bedingungen des Studiums abfragen.

Darüber hinaus besteht ihr zentraler Gegenstand eben in den Umständen und Motiven, die zu der Entscheidung für den Studienabbruch geführt haben sowie in der Abbildung der beruflichen Situation nach der Exmatrikulation der Stu-

dienabbrecher und Absolventen.⁷⁵ Mit diesem Element ist eine inhaltliche Rückkopplung an die Konzeption des Potsdamer Modells der Lehrevaluation gegeben, weil durch die Erhebung der beruflichen Situation nach Studienabschluss dem beschriebenen Informationsbedürfnis zum *Werdegang* der Studierenden und ehemaligen Studierenden Rechnung getragen wird.

<i>Studie</i>	Befragung im..	...über	...von Studierenden...	N
S1	...WS 1997/98	Studieneingangsphase	im 1. und 2. FS	852
S1a	...WS 1998/99	Studieneingangsphase	im 1. FS	753
S2	...WS 1998/99	Übergangsphase vom Grund- ins Hauptstudium	im 5. und 6. FS	520
S3	...WS 1998/99	Studienabschlussphase	im 8+ FS	640
S4	...WS 1999/00	Übergangsphase vom Grund- ins Hauptstudium	im 5. und 6. FS	484
S5	.. WS 1999/00	Absolventenerhebung	nach Studienabschluss	105
S1-4		S1-S4 Panel	1./2. → 5./6.	220
	WS 2001/02 u. SS 2002	Exmatrikuliertenbefragungen	nach Studienabschluss/-abbruch	539

Tabelle 7.2: Realisierte Einzelstudien des Potsdamer Modells der Lehrevaluation

Phänomene wie der Studienabbruch oder der Hochschulwechsel⁷⁶ sind als Ergebnis individueller Erfahrungen mit dem Studium sowie persönlicher Lebensumstände anzusehen. Einstellungsänderungen gegenüber dem Studium reifen schließlich zu der Entscheidung gegen seine Fortsetzung.

Analog zu der Studienabbruchentscheidung, die vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen getroffen und durch diese erklärbar wird, sind auch die rückblickenden Qualitätseinschätzungen ehemaliger Studierender zum Teil durch die Beurteilungen verschiedener Aspekte des Studiums bestimmt, die bereits zu früheren Zeitpunkten im Studienverlauf vorgenommen wurden.

Fasst man das rückblickende Globalurteil der ehemaligen Studierenden als Gesamtbilanz bezüglich der von ihnen wahrgenommenen Studienqualität auf (vgl. Kap. 6), so liefern Ergebnisse, die dieses Urteil auf verschiedene Bestimmungsfaktoren zurückführen der Hochschule Informationen, die als Ausgangspunkte

⁷⁵ Als Kontrollgruppe wurden auch Exmatrikulierte befragt, die das Studium mit dem angestrebten Studienabschluss beendet haben (Absolventen). Eine Kontrolle besteht bspw. in der Überprüfung, des gruppenspezifisch unterschiedlichen Einflusses bestimmter Determinanten auf die Qualitätseinschätzungen der Exmatrikulierten (vgl. Abschn. 3.1).

⁷⁶ Auf der institutionellen Betrachtungsebene der Hochschulen ist Hochschulwechsel gleichbedeutend mit Studienabbruch. Hochschulwechsel stellt für die Universitäten den Verlust Studierender dar, und es stellt sich die Frage nach den Faktoren, welche die Hochschulwechsler zu ihrer diesbezüglichen Entscheidung veranlasst haben (vgl. SCHRÖDER-GRONOSTAY 2003: 158).

für Maßnahmen der Qualitätssicherung von Lehre und Studium genutzt werden können. Längsschnittdaten tragen dazu bei, die Frage zu klären, inwieweit Beurteilungsgrundlagen (bspw. des retrospektiven Gesamturteils) bereits zu Studienbeginn gelegt sind und inwiefern schon der Studienbeginn im Sinne einer Optimierung des rückblickenden studentischen Urteils ggf. verbessert werden könnte. So können bspw. das abschließende Urteil negativ beeinflussende Organisationsdefizite in der Zwischenprüfungsphase Anlass zur Formulierung von diesbezüglichen Verbesserungsstrategien geben.

Die Exmatrikuliertenbefragungen des Studienjahres 2001/02 an der Universität Potsdam sahen die Möglichkeit vor, die Datensätze der ehemaligen Studierenden mit den Befragungen der jeweils *gleichen* Studierenden in Verbindung zu setzen, die im Rahmen des Potsdamer Modells bereits zu früheren Zeitpunkten erhoben worden waren. Zu diesem Zweck wurden die Befragten gebeten, einen fünfstelligen persönlichen Code auszufüllen. Anhand dieses Codes konnten die Befragungsdaten unterschiedlicher Wellen zugeordnet werden. Im vorliegenden Kapitel sollen einige Ergebnisse zu der Analyse der Daten im Längsschnitt vorgestellt werden.

7.1 Zusammensetzung des Panels

Von den $n = 539$ Fällen der in die Auswertungen der Exmatrikuliertenbefragungen einbezogenen Datensätze konnten insgesamt $n = 99$ identifiziert werden, die bereits in einer früheren Welle des Potsdamer Modells der Lehrevaluation um Qualitätsurteile gebeten wurden. Allerdings verteilen diese sich auf die verschiedenen Erhebungszeitpunkte des Befragungszyklus so das die genannten $n = 99$ Fälle sich aus Befragten der Studieneingangsphase ($n = 17$), der Übergangsphase zwischen Grund- und Hauptstudium ($n = 64$) und der Studienabschlussphase ($n = 18$) zusammensetzen. Für die vorliegenden Auswertungen wurde die größte der drei genannten Subgruppen ausgewählt. Die Auswertungen stützen sich also auf eine Datenbasis von $n = 64$ Fällen. Die Analysen beziehen sich demgemäß auf die Qualitätsurteile Studierender, die sowohl zum Zeitpunkt des Übergangs vom Grund- ins Hauptstudium, als auch nach dem Verlassen der Universität befragt wurden. Auch sind in der untersuchten Gruppe ausschließlich Absolventen vertreten, so das sich die längsschnittlich analysierten Qualitätsurteile nicht auf die Aussagen von Studienabbrechern beziehen. Dies liegt daran, dass die Studienabbrecher zu einem großen Teil bereits im Verlaufe des Grundstudiums zu ihrer Abbruchentscheidung gelangen. Die Auswertungen beziehen sich aber, wie bereits dargelegt auf den Zeitraum des Hauptstudiums. Da-

ten, anhand derer sich die Einstellungsänderungen der Studienabbrecher nachvollziehen lassen, standen für die Analysen nicht zur Verfügung. Nichtsdestotrotz sollen anhand der kleinen vorliegenden Stichprobe einige Auswertungsergebnisse exemplarisch vorgestellt werden, um die Analyseperspektiven, die durch längsschnittlich erhobene Daten generell eröffnet werden, aufzuzeigen.⁷⁷

7.2 Qualitätsurteile der ehemaligen Studierenden im Längsschnitt

Innerhalb des verwendeten Panels stellt die Befragung zum Übergang zwischen Grund- und Hauptstudium den ersten Befragungszeitpunkt (t_1) und die Befragung nach Verlassen der Hochschule den zweiten Befragungszeitpunkt (t_2) dar. Bei den Auswertungen soll es einerseits um die Frage der Stabilität der studentischen Qualitätsurteile im Zeitverlauf und andererseits um die Frage gehen, inwieweit ein zu t_2 abgegebenes Urteil bereits durch zeitlich vorgelagerte Einschätzungen, die während des Studiums erhoben wurden, erklärt werden kann.

7.2.1 Stabilität der Urteile

Um festzustellen, inwieweit sich die studentischen Einschätzungen bezüglich verschiedener Parameter der Studienqualität im Studienverlauf verändern, werden die t_1 - t_2 -Korrelationen⁷⁸ dieser Einschätzungen betrachtet. Dabei wird auf ausgewählte Parameter eingegangen, weil einige Aspekte der Studienbedingungen in den verschiedenen herangezogenen Einzelstudien in unterschiedlicher Weise abgefragt wurden. Die erhobenen Befragungsdaten spiegeln also in diesen Fällen unterschiedliche Beurteilungsgegenstände wider, so dass das Vorliegen von Stabilität (oder Instabilität) diesbezüglicher studentischer Qualitätseinschätzungen auf Grund der vorliegenden Daten streng genommen nicht beurteilt werden kann.

Zunächst fällt auf, dass die Gesamtbeurteilung der Qualität des Studiums über die Zeit betrachtet, äußerst instabil zu sein scheint. Die Korrelation (r) der Gesamtbeurteilung zum Abschluss des Grundstudiums (t_1) und der nach der Exmat-

⁷⁷ Auf Grund der äußerst kleinen Fallzahl wiederholt befragter Studierender darf die Aussagefähigkeit der berichteten Daten insgesamt nicht überschätzt werden. Insbesondere Auswertungen auf verschiedenen Aggregatebenen, wie z.B. die der Studienfächer sind mit den vorliegenden Daten nicht durchzuführen.

⁷⁸ In den folgenden Tabellen werden die Pearson-Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen zu Aspekten der Studienbedingungen ausgewiesen.

rikulierung (t_2) beträgt lediglich $-.11$ (vgl. Tab. 7.3), zudem ist die Korrelation im statistischen Sinne nicht signifikant ($p = .384$). Die Richtung der Einschätzung ist erhalten geblieben⁷⁹, jedoch offenbart der niedrige, insignifikante Wert des Korrelationskoeffizienten ein erhebliches Maß an Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten.

.r		Gesamtbeurteilung t_1
	Gesamtbeurteilung t_2	$-.11$

Tab. 7.3: t_1 - t_2 -Korrelation des Gesamturteils

Stabiler sind dagegen die Einschätzungen, die sich auf die äußeren Rahmenbedingungen des Studiums beziehen, wie etwa die Wohnsituation am Studienort und die Versorgung mit geeigneten „Studentenjobs“. Tabelle 7.4 weist die entsprechenden Korrelationskoeffizienten aus. In beiden Fällen ist die Richtung der Einschätzung erhalten geblieben, der Zusammenhang der Urteile über die Zeit ist darüber hinaus stärker ausgeprägt. Aber auch hier ist eine Veränderung in den Einstellungen zu diesen Fragen zu erkennen. Die Zusammenhänge der Urteile sind alles andere als „perfekt“.

.r		„Studentenjobs“ t_1	Wohnsituation t_1
	„Studentenjobs“ t_2	$.48$	
	Wohnsituation t_2		$.45$

Tab. 7.4: t_1 - t_2 -Korrelation der Einschätzungen der (äußeren) Rahmenbedingungen

Den stärksten korrelativen Zusammenhang im Bereich der Beurteilung der Studienbedingungen weisen die Einschätzungen der Größe der Lehrveranstaltungen im zeitlichen Vergleich auf (vgl. Tabelle 7.5). Die diesbezügliche Einschätzung scheint sich entsprechend am wenigsten über das Studiums hinweg zu verändern. Offensichtlich liegt hier eine Rahmenbedingung des Studiums vor, die die Studierenden über ihre Studienbiographie hinweg begleitet. Die (gemessen an

⁷⁹ Der Effekt geht in die erwartete Richtung. Das Vorzeichen des Koeffizienten ist negativ, weil die Skalen, auf denen die Gesamteinschätzung in den verschiedenen Erhebungen abgefragt wurde, „entgegengesetzt“ codiert waren. In einem Fall bedeutete ein niedriger Skalenwert eine positive Einschätzung und im anderen ein hoher Skalenwert.

den Mittelwerten der entsprechenden Skalen⁸⁰⁾ vergleichsweise positiven Einschätzungen dieses Aspektes der Studienbedingungen in der Gruppe der Absolventen bleiben relativ konstant (vgl. auch Abschnitt 4.1.3, Tab. 4.4). Studierende die sich in der Phase des Übergangs vom Grund- ins Hauptstudium befinden und diesen Aspekt positiv beurteilen, kommen zu einem tendenziell vergleichbaren rückblickenden Urteil, nachdem sie die Universität als Absolventen verlassen haben.

In Kapitel 4 wurde die Bedeutung der Größe der Lehrveranstaltungen für das Studienabbruchgeschehen bereits eingehend diskutiert. Dabei wurde ein entsprechender Gruppenunterschied zwischen Absolventen und Studienabbrechern in dem Sinne festgestellt, dass sich eine negative Einschätzung der Veranstaltungsgröße unter Umständen begünstigend auf die Studienabbruchentscheidung auswirken kann. Eine Betrachtung der Einschätzung der Veranstaltungsgröße durch die Studienabbrecher im Längsschnitt ist anhand der vorhandenen Daten auf Grund der Datenlage nicht möglich (s.o.). Diese könnte die Frage erhellen, ob sich die diesbezüglich vergleichsweise kritische Einschätzung der Studienabbrecher über die verschiedenen Studienphasen hinweg verfestigt und zur Studienabbruchentscheidung beiträgt.

.r		Größe der Lehrveranstaltungen t ₁	Vorbereitung der Studierenden t ₁
	Größe der Lehrveranstaltungen t ₂	.58	
	Vorbereitung der Studierenden t ₂		.48

Tab. 7.5: t₁-t₂-Korrelation der Einschätzungen der Lehrveranstaltungen (Auswahl)

Ebenfalls relativ stabil ist die Beurteilung des studentischen Engagements für das Gelingen der Lehrveranstaltungen. Die Frage nach der Vorbereitung der Studierenden auf die einzelnen Sitzungen einer Lehrveranstaltung weist bezüglich ihrer Beurteilung durch die Befragten eine vergleichsweise hohe Kontinuität zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten auf (vgl. Tab. 7.5).

Anders als die Frage nach der Größe der Lehrveranstaltungen wird dieser Aspekt der Studienbedingungen (wiederum gemessen an den Mittelwerten der ent-

⁸⁰⁾ Eine ausführliche deskriptiv-statistische Analyse der Befragungsdaten Exmatrikulierter der Universität Potsdam findet sich bei POHLENZ (2002, 2003). In der Subgruppe der Absolventen wurde dabei die Veranstaltungsgröße am positivsten beurteilt. Der Mittelwert der entsprechenden 5stufigen Skala, mittels derer die Befragten Zustimmung bzw. Ablehnung zu der Frage signalisieren konnten, ob sie die Anzahl der Veranstaltungsteilnehmer für insgesamt zu groß hielten („zutreffend“ (1) → „unzutreffend“ (5)), betrug in der Gruppe der Absolventen 3,5 und bei den Studienabbrechern 2,3.

sprechenden Verteilungen⁸¹⁾ von den Befragten in der Gruppe der Absolventen eher kritisch gesehen. Dieser Aspekt der Studienbedingungen stellt demnach ein Beispiel für kritische Qualitätsurteile über das Studium dar, die sich im Laufe des Studiums verfestigen. Im Sinne einer positiveren rückblickenden Eindrucksbildung befragter ehemaliger Studierender müssten die mit derartigen Studienbedingungen verbundenen Probleme bereits frühzeitig im Studienverlauf angegangen werden.

Im Falle der Vorbereitung der Studierenden auf die einzelnen Sitzungen der Lehrveranstaltungen haben insbesondere die Fächer und die einzelnen Lehrenden Möglichkeiten, eine Verbesserung der Situation und damit der Einschätzung der Studierenden zu bewirken. Bezüglich verschiedener anderer Aspekte der Studienbedingungen lassen sich nur vergleichsweise geringe Stabilitäten im t_1 - t_2 -Vergleich feststellen (vgl. Tab. 7.6). Zwar ist auch hier die Tendenz der Beurteilung die jeweils gleiche geblieben, dies drückt sich in dem korrelativen Zusammenhang der Beurteilungen zu den verschiedenen Zeitpunkten aus. Insgesamt legen die vergleichsweise niedrigen Werte der Korrelationskoeffizienten jedoch erhebliche Veränderungen in den Urteilen über diese Aspekte des Studiums im zeitlichen Verlauf offen.

		.r
Rahmenbedingungen Des Studiums	Ausstattung der Hörsäle	.39
	Verkehrsverbindungen der Universitätsstandorte	.39
	Kulturelles Angebot am Studienort	.31
Aspekte der Lehr- veranstaltungen	Interessanter Vortragsstil der Lehrenden	.43
	Vorbereitung der Lehrenden auf einzelne Sitzungen der Lehrveranstaltungen	.35
	Struktur der Lehrveranstaltungen	.28
Allgemeine Studien- bedingungen	Praxisbezug der Ausbildung	.32
	Transparenz der Leistungsanforderungen	.32

Tab. 7.6: t_1 - t_2 -Korrelationen verschiedener Aspekte der Studienbedingungen

Die zum ersten Zeitpunkt erhobenen Daten zur studentischen Einschätzung der Studienqualität erlauben daher nur in sehr eingeschränktem Maße eine Prognose bezüglich des retrospektiven Urteils nach Studienabschluss (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001).

⁸¹⁾ Der Mittelwert der entsprechenden 5stufigen Skala, mittels derer die Befragten Zustimmung bzw. Ablehnung zu der Frage signalisieren konnten, ob die Studierenden auf die Lehrveranstaltungen gut vorbereitet gewesen seien („zutreffend“ (1) → „unzutreffend“ (5)), betrug in der Gruppe der Absolventen 3,5 (vgl. POHLENZ 2002, 2003).

Fasst man aber die offenkundig stattgefundene Einstellungsänderung gegenüber den verschiedenen Aspekten des zu beurteilenden Gegenstand Lehre und Studium als Ergebnis der Erfahrungen, die von den beurteilenden Studierenden gemacht wurden auf (a.a.O.), so sind gerade die Veränderungen in den Urteilen und das Zustandekommen dieser Veränderungen für die Sicherung der Qualität von Lehre und Studium relevant. Für die Weiterentwicklung des Studienangebots ist für die Fächer und die Hochschule insgesamt gerade Kenntnis darüber von Bedeutung, inwieweit sich Veränderungen bei der Einschätzung der Qualität von Lehre und Studium eingestellt haben, welche Aspekte hiervon insbesondere betroffen sind und worauf sich bspw. eine Verschlechterung der Qualitätsurteile zurückführen lässt. Entsprechendes Wissen erlaubt die Formulierung und Umsetzung von Strategien zur Weiterentwicklung der Studienqualität und ist somit ein wichtiger Beitrag zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium.

In diesem Zusammenhang wird auch die Analyseperspektive relevant, nach Studienabschluss bzw. –abbruch abgegebene Qualitätsurteile auf Bestimmungsfaktoren zurückzuführen, die bereits während des Studienverlaufs abgegebene Einschätzungen zur Qualität von Lehre und Studium reflektieren.

Aus der Kenntnis der entsprechenden Parameter lassen sich ebenfalls Anknüpfungspunkte für Maßnahmen zur Qualitätssicherung ableiten. Lässt sich bspw. nachzeichnen, dass ein in einer frühen Phase des Studiums bemängeltes Organisationsproblem sich auch negativ auf die abschließende Beurteilung des Studiums auswirkt, so bedeutet dies, dass offenkundig nicht nur punktuell Probleme und Kritik durch die Studierenden zu Protokoll gegeben wurden, sondern entsprechende Defizite die Studierenden über den Verlauf des Studiums hinweg begleitet und sich auf die abschließende Gesamtbeurteilung der Studienqualität ausgewirkt haben. Diese gilt es durch geeignetes steuerndes Handeln der Universität zu beseitigen.

Gleichzeitig erlaubt die Analyse der urteilsbildenden Einflussfaktoren zeitlich vorgelagerter Einschätzungen die Trennung verschiedener Variationsquellen der studentischen Gesamtbilanz über die Qualität ihres Studiums, die für das Ausloten des tatsächlichen Eingriffsspielraums der Universität relevant ist (vgl. Kap. 6).

Wird z.B. deutlich, dass die negative Einschätzung des kulturellen Angebots am Studienort (vgl. Tab. 7.6), die zu Beginn des Studiums oder beim Übergang ins Hauptstudium abgegeben wurde, auch die rückblickende Gesamtbeurteilung des Studiums nach dessen Abschluss oder Abbruch beeinflusst, so ist der Handlungsspielraum der Universität äußerst begrenzt. Gleiches gilt, wenn sich die rückblickende Beurteilung des Studiums als Funktion von hauptsächlich subjek-

tiven Urteilkategorien, wie der Erwartungsbilanz oder dem Interesse der Studierenden erweist. Diese reflektieren nämlich eher persönliche Dispositionen der Studierenden (bzw. ehemaligen Studierenden), als die Qualität von Lehre und Studium (vgl. Kap. 6). Sie müssen daher als potenziell verzerrende Einflussfaktoren („bias-variablen“) angesehen werden, weil Merkmale der beurteilenden Person (individuelle Interessen, Erwartungen) in die Beurteilung einfließen (vgl. ENGEL 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001; SPIEL 2001; MARSH 1984, 1987: 305ff). Relevante Einsichten in das Studiengeschehen liefern studentische Befragungen aber vor allem dann, wenn sie sich auf Urteilkategorien beziehen, die die Qualität des zu beurteilenden Gegenstandes widerspiegeln. Anderenfalls hat die Universität nur sehr begrenzte Möglichkeiten, die studentischen Qualitätsurteile für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium rational zu nutzen.

Zu Studienbeginn bemängelte Betreuungsleistungen seitens der Lehrenden, die die rückblickende Eindrucksbildung der ehemaligen Studierenden negativ beeinflussen sind hier beispielhaft anzuführen (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001). Die Fächer bzw. die Universität verfügen in diesem Bereich durchaus über Mittel, bereits frühzeitig einzugreifen, um die Bilanz der Studierenden zu verbessern.

Im folgenden wird daher das rückblickende Gesamturteil der ehemaligen Studierenden regressionsanalytisch auf Einschätzungen, die im Verlauf des Studiums geäußert wurden, zurückgeführt. Dieses Vorgehen erlaubt es, die verschiedenen Variationsquellen des studentischen Qualitätsurteils statistisch zu trennen, in ihrem jeweiligen Einfluss zu identifizieren und solche Einflussfaktoren aus den Interpretationen der Auswertungsergebnisse auszuschließen, die als sachfremde Beurteilungskategorien eingeschätzt werden müssen.

7.2.2 Einfluss zeitlich vorgelagerter Einschätzungen auf die Gesamtbilanz

Analog zu Kap. 6, in dem die Determinanten der studentischen Gesamtbilanz über Lehre und Studium regressionsanalytisch aufgeklärt wurden, werden im vorliegenden Abschnitt wiederum mittels einer multiplen linearen Regression Einflussfaktoren des rückblickenden Gesamturteils identifiziert, die jedoch in diesem Fall zeitlich vorgelagerte Qualitätsurteile widerspiegeln. Diese wurden bereits in der Übergangsphase zwischen Grund- und Hauptstudium abgefragt. Das abschließende Qualitätsurteil der Absolventen wird also auf Einflussfaktoren zurückgeführt, zu denen die ehemaligen Studierenden zeitlich vorgelagert, im Laufe ihres Studiums befragt wurden.

In Voruntersuchungen erwiesen sich insbesondere die subjektiv gefärbte Erwartungsbilanz der Studierenden, das wahrgenommene Engagement der Lehrenden für die Belange der Studierenden und schließlich Aspekte der Organisationsqua-

lität als erklärungskräftig für das Zustandekommen des studentischen Gesamturteils über Lehre und Studium zum Zeitpunkt des Übergangs vom Grund- ins Hauptstudium (vgl. ENGEL 2000; ENGEL U. POHLENZ 2001).

Die Studierenden waren im Anschluss an die Beendigung des Grundstudiums nach dem Ausmaß gefragt worden, zu dem die in das Studium gesetzten Erwartungen bislang erfüllt wurden. Eine positive Erwartungsbilanz ging dabei mit einer positiven Gesamtbeurteilung des Studiums einher (a.a.O.).

Für den vorliegenden Fall der *rückblickenden, abschließenden Beurteilung* des Studiums nach seiner Beendigung entfaltet eine zeitlich vorgelagerte Erwartungsbilanz, die in frühen Phasen des Studiums abgefragt wurde, dagegen keine entsprechende erklärende Wirkung.

Aus dem Bereich der einzelnen Erwartungen selber, die dem Studium entgegengebracht wurden, erweisen sich jedoch zwei Antwortvarianten als erklärungskräftig für das abschließende Gesamturteil. Dieses fällt demnach (überraschenderweise) kritischer aus, wenn ein Grund für die Wahl des Studienfaches darin bestanden hatte, dass der Wunsch, das gewählte Fach zu studieren, schon immer vorhanden war und wenn das Studium aus fachlichem Interesse aufgenommen worden war (wenn also insgesamt eine starke intrinsische Studienmotivation vorliegt). Offensichtlich werden die Erwartungen, die zu Studienbeginn hinsichtlich der fachlichen Inhalte mit dem Studium verknüpft wurden, enttäuscht und diese Enttäuschung schlägt sich in einer kritischen Beurteilung der Studienqualität nieder.

Diese beiden Gründe für die Wahl des Studienganges erklären zusammen 24,1% der Varianz des rückblickenden Gesamturteils und erweisen sich gleichzeitig in der Gruppe der vorgegebenen potenziell entscheidungsrelevanten Fachwahlgründe als die einzig statistisch signifikanten Prädiktoren des rückblickenden Gesamturteils (vgl. Tab. 7.7).

t ₁ -Prädiktoren des t ₂ -Gesamturteils	b	β	t	Sign. (p)
<i>Gründe für die Aufnahme des gewählten Studienganges</i>				
„...weil ich nie etwas anderes studieren wollte“	.84	.45	4,0	.000
„...aus fachlichem Interesse.“	.37	.23	2,1	.044

Tab. 7.7: t₁-Prädiktoren des rückblickenden Gesamturteils: Gründe für die Studienfachwahl

Es zeigt sich, dass eine bereits frühzeitig im Studienverlauf geäußerte intrinsische Motivation und Identifikation mit dem Studienfach eine Bedeutung für die retrospektive Gesamtbilanz haben und dass sich diesbezügliche Enttäuschungen entsprechend negativ auf die rückblickende Beurteilung von Lehre und Studium auswirken.

Die Bedeutung einer intrinsisch motivierten Studienfachwahl zeigt sich auch im Zusammenhang mit dem Studienabbruch, der von einem Großteil der Befragten als das Ergebnis enttäuschter Studierenerwartungen beschrieben wurde (vgl. Kap. 4). Andere Studien legen ebenfalls mangelnde Fachidentifikation als Studienabbruchgrund nahe. Das Vorliegen einer hauptsächlich extrinsisch motivierten Studienfachwahl erhöht das Risiko des Studienabbruchs (HEUBLEIN ET AL. 2003: 53 ff.). RINDERMANN U. WAGNER (2003) schlagen diesbezüglich im Sinne einer verbesserten Prävention vor, neben einer Beratung der Studierenden, die auf die Vorbeugung von revidierten Studienfachwahlen auf Grund enttäuschter Erwartungen zielt, auch „studieninteressenten-, studienanfänger- und fachstudentenspezifische Leistungs- und Interessentests und studienfeldspezifische Normwerte bzw. Profilkongruenzen“ (a.a.O.) heranzuziehen. In der gezielten Überprüfung der fachspezifischen Studienneigung (die ihrerseits die *Studieneignung* und damit die Studierenerfolgschancen positiv zu beeinflussen scheint) im Vorfeld des Studiums, wird ein probates Mittel zur Vermeidung des Studienabbruchs gesehen.

Neben der persönlichen Studienmotivation erweist sich mit der Art der Studienfinanzierung eine Kategorie als erklärungsrelevant für das abschließende Gesamturteil der Absolventen, die ebenfalls eher die individuellen Lebensumstände der Studierenden als die tatsächliche Studienqualität widerspiegelt. Das Studium wird rückblickend besser beurteilt, wenn es mit Mitteln aus Stipendien finanziert wurde und kritischer, wenn es auf Grund eigener Erwerbstätigkeit während des Semesters finanziert wurde (vgl. Tab. 7.8). Diese beiden Prädiktoren erklären gemeinsam 11,3% der Varianz im rückblickenden Gesamturteil. Die Notwendigkeit, während der Studienzeit zu arbeiten, wirkt sich negativ auf die rückblickende Beurteilung des Studiums aus. Das Gesamturteil wird offenkundig also auch durch Kategorien beeinflusst, die sich dem steuernden Einfluss der Universitäten entziehen. Andere persönliche Dispositionen der Studierenden (bspw. der elterliche Bildungshintergrund) entfalten eine entsprechende Wirkung jedoch nicht.

t ₁ -Prädiktoren des t ₂ -Gesamturteils ⁸²	b	β	t	Sign. (p)
<i>Finanzierungsquellen</i>				
Stipendien	-1.7	-.31	-2,5	.017
Eigene Erwerbstätigkeit während des Semesters	.44	.24	1,9	.059

Tab. 7.8: t₁-Prädiktoren des rückblickenden Gesamturteils: Finanzierungsquellen

Anders als die genannten Aspekte der Studienmotivation und der Studienfinanzierung, die hauptsächlich die persönlichen Beurteilungshintergründe der Studierenden reflektieren, liegen verschiedene Bereiche der Studienorganisation, die sich als erklärungskräftig für das Zustandekommen des rückblickenden Gesamturteils erwiesen haben, jedoch durchaus in der Verantwortung der Universitäten und der Fächer.

Aus dem Bereich der Beurteilungskategorien, die die Organisationsqualität des Studiums in der Rückschau widerspiegeln, wird insbesondere bei zweien deutlich, dass die diesbezügliche Bewertung durch die Studierenden durch ihre Erfahrungen während des Studienverlaufes (mit)bestimmt wird. Bei diesen handelt es sich um die zeitliche Abstimmung des Lehrangebots sowie die Transparenz der Leistungsanforderungen. Die beiden in Tabelle 7.9 ausgewiesenen Prädiktoren erklären zusammen 25,6 % der Varianz im rückblickenden Gesamturteil der ehemaligen Studierenden.

t ₁ -Prädiktoren des t ₂ -Gesamturteils	b	β	t	Sign. (p)
<i>Aspekte der Organisationsqualität des Studiums</i>				
zeitliche Abstimmung des Lehrangebots	.30	.48	4,1	.000
Transparenz der Leistungsanforderungen	.19	.28	2,4	.021

Tab. 7.9: t₁-Prädiktoren des rückblickenden Gesamturteils: Organisationsqualität

Diese Gruppe von Prädiktoren wurde auch in Voruntersuchungen als erklärungskräftig für das Zustandekommen der studentischen Gesamtbilanz identifiziert (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001: 144).

Durch den Aspekt der zeitlichen Abstimmung des Lehrangebots wird insbesondere die „Studierbarkeit“ der Studiengänge angesprochen. Die Frage, ob es zu zeitlichen Überschneidungen bei den belegten Lehrveranstaltungen kommt oder ob das Programm des Studienganges problemlos abgearbeitet werden kann, ist als wichtiger Qualitätsindikator für die Organisationsleistung der Fächer oder

⁸² Die Effekte gehen in die erwartete Richtung (vgl. Fußnote 70).

Fachbereiche anzusehen. Dabei wird die Qualität des Lehrangebots insgesamt, also oberhalb der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, deren Qualität hauptsächlich in der Verantwortung einzelner Lehrender liegt, angesprochen. Hier stehen wiederum hauptsächlich die Fächer bzw. Fachbereiche in der Verantwortung, durch gute Organisationsleistungen, eine entsprechende Eindrucksbildung bei den Studierenden bzw. ehemaligen Studierenden zu bewirken. Die Frage der Transparenz der Leistungsanforderungen spiegelt die Fähigkeit der Fächer wieder, den Studierenden Orientierungshilfen bei der Studiengestaltung zu geben und Klarheit über die erwarteten Leistungen herzustellen. Das Wissen darüber, welche Leistungen erbracht werden müssen, ermöglicht es den Studierenden erst, das Studium rational zu planen und so zügig zu beenden. Etwaige diesbezügliche Organisationsdefizite führen unter Umständen zu einer Verlängerung des Studiums. Dieser Aspekt ist insofern besonders relevant als in möglichst kurzen Studienzeiten landläufig einer der wichtigsten Qualitätsindikatoren gesehen wird.

Im Bereich der Organisation der einzelnen Lehrveranstaltung erweist sich dagegen nur ein Aspekt als erklärungskräftig, der seinerseits weder in der Verantwortung der einzelnen Lehrenden noch in der der Fächer liegt, namentlich die Größe (Teilnehmerzahl) der Lehrveranstaltungen (vgl. Tab. 7.10). Dozentenbezogene Qualitätskriterien, wie die inhaltliche Strukturierung oder die Präsentation der Lehrinhalte, entwickeln eine entsprechende Erklärungskraft nicht.

t ₁ -Prädiktoren des t ₂ -Gesamturteils ⁸³	b	β	t	Sign. (p)
<i>Aspekte der Lehrveranstaltungen</i>				
Größe der Lehrveranstaltungen (Teilnehmerzahl)	-.12	-.33	-2,8	.008

Tab. 7.10: t₁-Prädiktoren des rückblickenden Gesamturteils: Lehrveranstaltungen

Dieser Aspekt der Lehrveranstaltungen erklärt alleine 11,3 % der Varianz in der retrospektiven Gesamtbeurteilung des Studiums durch Ehemalige.

Bezogen auf die berichteten Analysen ist offenkundig, dass erhebliche Varianzanteile unerklärt bleiben, zudem sind einige der Effekte als äußerst gering zu kennzeichnen. Der Einfluss und damit die Bedeutung zeitlich vorgelagerter Qualitätsurteile zu Lehre und Studium darf also insgesamt nicht überschätzt werden (vgl. auch ENGEL U. POHLENZ 2001). Nichtsdestotrotz geben die längsschnittlich erhobenen Daten relevante Hinweise auf die verschiedenen Variationsquellen

⁸³ Der Effekt geht in die erwartete Richtung. Ein kleiner Skalenwert bezüglich der Beurteilung der Teilnehmerzahl drückt eine kritische Einschätzung aus (vgl. Fußnote 70).

und Beurteilungskategorien, auf die sich das rückblickende studentische Qualitätsurteil letztlich stützt.

Diese sind in der Perspektive der Studienbiographie dahingehend zu interpretieren, dass sich kritische Einschätzungen, die sich bereits in früheren Studienphasen einstellen, unter Umständen im Studienverlauf verfestigen und daher der besonderen Aufmerksamkeit der für die Entwicklung von Lehre und Studium Verantwortlichen bedürfen.

7.3 Längsschnittdaten in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium

In Kapitel 6 wurde das Zustandekommen des Gesamturteils der ehemaligen Studierenden durch verschiedene Aspekte des Studiums erklärt. Die in diesem Abschnitt berichteten Analysen haben gezeigt, dass die rückblickende Gesamtbilanz der ehemaligen Studierenden zur Qualität von Lehre und Studium nicht nur durch die Einschätzungen, die unmittelbar nach dem Ausscheiden aus der Hochschule abgegeben werden, erklärbar ist. Vielmehr lassen sich auch Qualitätsaspekte identifizieren, deren Beurteilung bereits zu früheren Zeitpunkten im Studienverlauf einen gewissen Einfluss auf das retrospektive Gesamturteil hat. Die rückblickende Einschätzung der Ehemaligen reflektiert demnach auch den Erfahrungshintergrund, der im Verlauf des Studiums insgesamt gemacht wurde.

Der Beitrag längsschnittlich erhobener Daten besteht darin, die Aspekte des Studiengeschehens zu identifizieren, die einen „biographischen Einfluss“ entfalten. Aus dieser Erkenntnis lassen sich für die Universität bzw. für die Fächer und Fachbereiche Anknüpfungspunkte für die Formulierung von Strategien zur Weiterentwicklung des Studienangebots ableiten. So können diese bereits frühzeitig im Studium auf eine Verbesserung der Betreuungsleistung durch die Lehrenden achten, um die studentische Eindrucksbildung insgesamt zu verbessern (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001).

Die vorliegenden Analysen stützen sich auf Daten, die im Rahmen des „Potsdamer Modells der Lehrevaluation“ erhoben wurden sowie auf die Befragungen Exmatrikulierter der Universität Potsdam im Studienjahr 2001/2002. Im Potsdamer Modell sind durch die Organisation der Datenerhebung im Panel-/Kohortendesign die Voraussetzungen für eine stetige längsschnittliche Datenerhebung geschaffen. Da die Befragungen Exmatrikulierter außerhalb dieses institutionellen Rahmens durchgeführt wurden, können die Analysen des vorliegenden Abschnittes sich nur auf eine kleine Fallzahl Befragter stützen, die wiederholt Qualitätseinschätzungen abgegeben haben. Hier ist sicher eine Einschrän-

kung der Aussagefähigkeit der Daten zu sehen. Gleichzeitig bestand das Ziel des Kapitels hauptsächlich darin, exemplarisch Analyseperspektiven aufzuzeigen, die generell durch das longitudinale Erheben der Daten eröffnet werden.

Mit der längsschnittlichen Datenerhebung, insbesondere wenn diese im Panel-/Kohortendesign durchgeführt wird, ist zwar ein erheblicher Aufwand verbunden (kontinuierliche Datenerhebung, Panelpflege, etc.). Aber die biographische Betrachtung von Studienverläufen stellt eine wesentliche Bereicherung für die Planung und Durchführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen dar und liegt – vermutlich nicht zuletzt gerade deswegen – auf der Linie der Wissenschaftsratsempfehlungen zur Evaluation von Lehre und Studium in den Hochschulen (WISSENSCHAFTSRAT 1996).

Neben der beschriebenen Funktion der Erklärung der studentischen Gesamtbilanz zu Lehre und Studium in der Perspektive der Studienbiographie könnten Längsschnittdaten aber auch dafür genutzt werden, Kapazitätsberechnungen in verschiedenen Bereichen der Universitätsstatistik zu ermöglichen. So ist bspw. das „Wanderungsgeschehen“ (Wechsel der studierten Fächerkombinationen oder der angestrebten Studienabschlusses) zwischen den Fächern einer Universität nicht eindeutig quantifizierbar, weil die amtliche Statistik der Universitäten auf Grund der entsprechenden Gesetzgebung als Bestandsstatistik und nicht als Verlaufsstatistik aufgebaut ist (ARNOLD 1997: 338 ff.). Dies bedeutet, dass Daten zu der individuellen Entscheidung, das Studienfach im Studienverlauf zu wechseln, von der Statistik nicht erfasst werden. Es wird zu Beginn eines jeden Semesters die Anzahl der Studierenden in den einzelnen Fächern gezählt, nicht aber, um welche Studierenden es sich dabei handelt.

„Möglich ist es lediglich, Bestände miteinander zu vergleichen und zu prüfen, wie sie sich verändert haben. Wir können beispielsweise feststellen, dass sich im Wintersemester 1995/96 insgesamt 100 Studierende im 1. Fachsemester Physik immatrikuliert haben und dass im folgenden Wintersemester 80 Studierende im 3. Fachsemester eingeschrieben waren. Ob die fehlenden 20 Studierenden ihr Studium abgebrochen haben, an eine andere Universität gegangen sind oder das Fach gewechselt haben, ist nicht bekannt“ (ARNOLD 1997: 339).

Die entsprechende Information ist jedoch im Sinne der Leistungsbeschreibung der Fächer, in der der Nachweis von Absolventenquoten und ähnlichen Leistungsindikatoren immer vehementer gefordert wird jedoch unerlässlich. Das beschriebene Problem ließe sich nur durch eine Verlaufsstatistik von Daten auf der Individualebene Studierender lösen. Diese ist aber auf Grund datenschutzrechtlicher Bestimmungen in Deutschland untersagt, weil eine Verknüpfung von verschiedenen Individualdaten Informationen über den Lebensabschnitt des Studi-

ums offen legt, die unmittelbar den Persönlichkeitsbereich der Betroffenen betreffen (a.a.O.).

Studienfachwechsel und insbesondere die (fachliche) Richtung dieser Wechsel bleibt damit notwendigerweise sozusagen unterhalb der Aufmerksamkeitschwelle der Universitätsstatistik. Es wäre daher (vermutlich von Fall zu Fall) zu klären, inwieweit zur Gewinnung der relevanten studienverlaufsbezogenen Informationen, anonymisierte repräsentative Daten aus Studierenden- und Ehemaligenbefragungen für verlaufsstatistische Zwecke herangezogen werden dürfen. Solche könnten den Universitäten und insbesondere den einzelnen Fächern Aufschluss darüber geben, wie sich die Studierendenschaft jeweils eigentlich zusammensetzt. Schon die Information über das zahlenmäßige Verhältnis bspw. von Neben- zu Hauptfachstudierenden gibt relevante Hinweise für die Planung des Studienangebots einerseits (wie viele und welche Nebenfachstudierenden müssen mit welchem spezifischen Studienangebot versorgt werden?) und für die Dokumentation und Legitimation der eigenen Leistungen nach außen andererseits.

8. Studienabschluss und Berufseinmündung

Neben dem öffentlichen Interesse an einer eingehenden Analyse des Studiengeschehens und den Gründen und Ausmaßen des Studienabbruchs, wird auch die Frage der Berufseinmündung im Sinne eines erfolgreichen Berufsstarts ein zunehmend relevanter Qualitätsindikator der akademischen Ausbildung. Der erfolgreiche Abschluss eines Examens und eine sich daran anschließende ausbildungsadäquate Berufstätigkeit ist „das zentrale Ziel einer jeden grundständigen Hochschulausbildung“ (HEUBLEIN 2003:). Nicht nur auf der nationalen, sondern auch auf der internationalen Ebene wird „...dem ‚learning-outcome‘, den erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen (neben den Wissensbeständen), zunehmende Bedeutung für die qualitative Bewertung von Studium und Lehre beigemessen“ (HRK 2003: 16)

Im Hinblick auf die Bedeutung des Studienabbruchs für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiographie soll im Folgenden die Tätigkeitsstruktur nach der Exmatrikulation betrachtet werden. Im Zentrum steht hierbei der Vergleich von Studienabbrechern und Absolventen hinsichtlich ihrer Beschäftigungsaufnahme nach Verlassen der Hochschule.

8.1 Forschung zum Übergang von Hochschulabsolventen in das Berufsleben

Der Forschungsgegenstand „Berufsverbleib von Hochschulabsolventen“ wird seit Jahrzehnten in zahlreichen Untersuchungen bearbeitet. Verbleibsuntersuchungen von Hochschulabsolventen (insbesondere aus Studiengängen mit strukturellen Arbeitsmarktproblemen) sind in den letzten Jahrzehnten vielfach durchgeführt worden.⁸⁴

Der thematische Schwerpunkt der in der vorliegenden Studie berichteten Exmatrikuliertenbefragung lag allerdings auf den Bedingungen und Determinanten des Studienabbruches. Daher können im Rahmen der berichteten Analysen nur eingeschränkt Aussagen über den Qualifizierungserfolg des Studiums getroffen werden. Zur Erhellung dieser Frage wären Untersuchungen der beruflichen Bio-

⁸⁴ Eine umfassende Bibliographie über Absolventenstudien, die in den 90er Jahren in Deutschland durchgeführt wurden, findet sich bei BURKHARDT, SCHOMBURG U. TEICHLER (2000). Diese beinhaltet eine systematische Sammlung und wissenschaftliche Auswertung von Hochschulabsolventenstudien, wie sie in den letzten Jahren an vielen Hochschulen, Fakultäten und Fachbereichen vorgenommen wurden.

graphien von Absolventen, die sich auf ihren Einstieg in die Erwerbstätigkeit und die ersten Schritte auf ihrem Karrierepfad beziehen, nötig. Die entsprechenden Daten werden von einer Exmatrikuliertenbefragung, die sich auf den Zeitraum unmittelbar nach dem Ausscheiden aus der Universität bezieht, naturgemäß nicht geliefert. Zudem ist es schwierig, Indikatoren zu entwickeln, die einen gelungenen Übergang aus der Universität in das Berufsleben von einem diesbezüglichen Fehlstart zu unterscheiden helfen. So ist es bspw. denkbar, dass auch Studienabbrecher als Quereinsteiger in berufliche Positionen gelangen, die ihnen eine deutlich überdurchschnittliche finanzielle Entlohnung gewähren. Aus akademischer Sicht ist dagegen möglicherweise eher die Ausbildungsadäquatheit und der wissenschaftliche Anspruch einer Tätigkeit entscheidend, ganz unabhängig von den mit ihr verbundenen Verdienstmöglichkeiten. Anders als in anderen westlichen Ländern hat in Deutschland die Norm einer engen Verbindung der beruflichen Tätigkeit mit der absolvierten Ausbildung eine lange Tradition (BURKHARDT, SCHOMBURG U. TEICHLER 2000). Eine inadäquate Tätigkeitsstruktur kann sich dabei in verschiedenen Dimensionen ausdrücken. In diesem Zusammenhang ist u.a. die Frage des Berufsprestiges, der Möglichkeit, im Studium erlerntes Wissen einzusetzen, des Anspruchsniveaus der Tätigkeit und die Frage der Attraktivität der beruflichen Tätigkeit relevant (a.a.O.). Die genannten Aspekte erweitern den (bspw. am Erwerb orientierten) Begriff des beruflichen Erfolgs (und damit implizit des Studienerfolgs) um eher subjektiv gefärbte Urteilkategorien, die in Verbleibsstudien einen wichtigen Platz haben (z.B. SCHOMBURG 2001).

In vielen Beiträgen, die sich mit dem beruflichen Karrierestart von Hochschulabsolventen beschäftigen, wird dem Aspekt der wissenschaftlichen Adäquatheit der Tätigkeitinhalte daher große Bedeutung zugemessen. So fassen z.B. BRÜDERL U. REIMER (2002) eine Vielzahl von Absolventenstudien zusammen, in denen diese Kategorie in verschiedener Weise konzeptualisiert und bearbeitet wird. Zum zentralen Gegenstand wird der Aspekt einer auf die Inhalte der akademischen Ausbildung bezogenen Berufstätigkeit in der bereits 1981 entstandenen Bielefelder Studie zur Berufseinmündung "Diplom-Soziologen in Studium und Beruf - Berufseinmündung und Berufslaufbahnprozesse sowie eine Bedingungsanalyse des Berufseinstiegs" gemacht (SCHNEIDER 1981). Zwar liegt diese Arbeit schon lange Zeit zurück, für die Erforschung der Ausbildungsadäquatheit der Tätigkeitsmerkmale von Hochschulabsolventen scheint die Konzeption jedoch durchaus richtungsweisend zu sein.

In einem Kurzfragebogen wurden Bielefelder Absolventen der Soziologie in chronologischer Reihenfolge nach allen beruflichen und semi-beruflichen Tätigkeiten gefragt (u. a. Tätigkeiten seit dem Studienabschluss, spezifiziert nach An-

stellungsträger, Berufsposition, Tätigkeitsmerkmale, Dauer der Tätigkeit). Weiterhin fand ein Rekurs auf die Daten einer parallel durchgeführten Analyse der Prüfungsakten der Absolventen (Persönlichkeitsmerkmale, berufliche und akademische Vorbildung, Merkmale des Studienverhaltens, Qualifikationsstruktur und Qualifikationsniveau) statt.

Bei der Beschreibung des Prozesses und der Probleme der Berufseinmündung wurde davon ausgegangen, dass der Wert, der (hier: soziologischen) Ausbildung u. a. daran messbar ist, ob Absolventen ihre Reproduktion durch eine Tätigkeit sicherstellen können, die direkten oder näheren Bezug zum Studium aufweist. Die Frage einer ausbildungsadäquaten Berufseinmündung ist hierbei also von vordergründiger Bedeutung, denn es wird

„...sowohl unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Nutzens des Einsatzes von materiellen Ressourcen für den beruflichen Ausbildungsbereich wie auch unter dem Gesichtspunkt der Sicherung der individuellen Reproduktion über eine berufliche Qualifizierung jedes Studium auch unter dem Gesichtspunkt beruflicher Verwendungszusammenhänge reflektiert werden müssen“ (SCHNEIDER 1981: 4).

Weiterhin wurde der Frage nachgegangen, in welchem Anteil und in welcher Zeitspanne die ehemaligen Studierenden feste Anstellungs- bzw. Berufsverhältnisse erreichen.

Das Problem der Ausbildungsadäquatheit der Berufstätigkeit wurde dabei stufenweise in vier Schritten bearbeitet. Zunächst lag das Augenmerk auf nicht festen Anstellungsverhältnissen. Es wurde vermutet, dass diese in der Berufseinmündungsphase besonders häufig als Übergangslösungen anzutreffen sind und dass mit tendenziell verschlechterten Arbeitsmarktbedingungen eine Erhöhung der Häufigkeit dieser Tätigkeit und der Dauer der Verrichtung dieser Tätigkeitsform erfolgt. Des Weiteren wurde davon ausgegangen, dass eine Beeinflussung der Häufigkeit und Dauer der Verrichtung dieser Tätigkeit durch qualifikations- und persönlichkeitspezifische Faktoren (Geschlecht, Familienstand, Zensuren) vorliegt.

Der zweite Schritt umfasste die Erfassung des Anteils der Absolventen, die in akademische Anstellungsverhältnisse einmünden. Hierbei lag die Vermutung zugrunde, dass der Anteil und die Dauer des Erreichens dieses Positionsniveaus von Arbeitsmarktbedingungen und ebenfalls von Qualifikations- und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst werden.

In einem dritten Schritt wurden nur solche Soziologen als ausbildungsadäquat beschäftigt angesehen, die ein akademisches Anstellungsverhältnis sowie Tätigkeitsprofile mit direktem oder näherem Bezug zu den Inhalten der Hochschulausbildung aufweisen.

Der vierte Schritt beinhaltete den Vergleich der Berufstätigkeit der Absolventen mit den von ihnen gewählten Schwerpunktsetzungen im Studium. Es sollte ermittelt werden, in welchem Umfang die Absolventen in den Berufsfeldern einmünden, auf die sie sich im Studium schwerpunktmäßig spezialisiert hatten.

Eine solche differenzierte Bestandsaufnahme der Berufseinmündung kann sich als wertvoll für die Beurteilung der Arbeitsmarktgängigkeit der von der Universität angebotenen Studienprogramme erweisen. Insbesondere durch Wiederholungsbefragungen (längsschnittliche Forschung) können die Bedingungen des Karrierestarts und die von den Absolventen in diesem Zeitraum gemachten Erfahrungen in den ersten Jahren nach dem Verlassen der Universität analysiert werden.⁸⁵ Eine längsschnittliche Datenerhebung wird hier bereits durch die zu treffende Verbindung von Angaben zu den Studienschwerpunkten und –spezialisierungen mit den Angaben zu den beruflichen Tätigkeitsmerkmalen impliziert.

Hinsichtlich etwaiger Probleme, die durch Reformbemühungen seitens der Hochschule bezüglich des Studienangebots zu beheben sind, bergen derartige rückblickende Einschätzungen der Absolventen die größten Informationspotenziale. Durch längsschnittlich angelegte Verbleibsstudien kann eine bessere Abstimmung des Studienangebots auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes erreicht werden. Die Aussagen der Absolventen über ihre Erfahrungen können in diesem Zusammenhang wichtige Hinweise liefern (vgl. z.B. SCHOMBURG 2001). Eine longitudinale Datenerhebung ist notwendig, wenn der *Zeitraum* des Berufseinstiegs aus Sicht der betroffenen Absolventen und vor dem Hintergrund ihrer Studienerfahrungen beurteilt werden soll (BRÜDERL U. REIMER 2002).

„Es ist methodisch höchst problematisch, nur die aktuelle Tätigkeit zu erheben und dann verschiedene Absolventenkohorten zu vergleichen. Man muss vielmehr den Berufsverlauf retrospektiv erfragen (idealerweise mit einem Panel-Design). Diesem Ansatz folgend hat z.B. das HIS in seinen Erhebungen den Tätigkeitsverlauf nach dem Examen erfragt. Dies ermöglicht es, den zeitlichen Verlauf des Übergangs in den Arbeitsmarkt zu rekonstruieren“ (a.a.O.).

⁸⁵ Diesem Ziel ist bspw. die von der HIS-Hochschul-Informationssystem GmbH durchgeführte Panelstudie zum Studienverlauf, Übergang in das Beschäftigungssystem, Integration in den Beruf und zu Berufswegen und Berufserfahrungen von Hochschulabsolventen verpflichtet (vgl. BRIEDIS U. MINKS 2004)

8.2 Beschäftigungsaufnahme und Tätigkeitsstruktur der Exmatrikulierten

Die Anlage und Konzeption der hier zugrundeliegenden Exmatrikuliertenbefragung und die in diesem Zusammenhang erhobenen Daten erlauben ein solches Vorgehen hinsichtlich der Evaluation zur Berufseinmündung nur sehr eingeschränkt. Eine Bewertung der Ausbildungsadäquatheit der Tätigkeit von Hochschulabsolventen im oben beschriebenen Sinne erfordert eine differenziertere Bestandsaufnahme. Längsschnittdaten liegen nicht vor. Wie bereits mehrfach erwähnt, lag der Schwerpunkt der zugrundeliegenden Exmatrikuliertenbefragung auf der Beschreibung der Bedingungen des Studienabbruchs. Daher wurden die Absolventen bspw. nicht nach ihrer Einschätzung der Nützlichkeit verschiedener Studieninhalte für ihren Berufsweg gefragt, ebenso wenig wie nach ihrer Einschätzung zu Optimierungspotenzialen der akademischen Ausbildung. Der Hinweis auf das Potenzial längsschnittlicher Datenerhebungen bezieht sich daher eher prospektiv auf die zukünftige Konzeption weiterführender Datenerhebungen zur Qualität von Lehre und Studium. Für Aussagen, die sich auf die berufliche Entwicklung von Hochschulabgängern beziehen, sollten die entsprechenden Daten, im Idealfall im Paneldesign erhoben werden. Diese können die angesprochenen relevanten Analyseperspektiven eröffnen.

Auf Grund des hier vorliegenden Datenmaterials können jedoch lediglich sinnvolle Aussagen hinsichtlich der Tätigkeitsstruktur (Aufnahme einer Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, Art des Beschäftigungsverhältnisses, Tätigkeitsfelder) der Absolventen und der Studienabbrecher für den Zeitpunkt unmittelbar nach der Exmatrikulation getroffen werden.

Trotz dieser Limitation sollen im Folgenden kurz einige Ergebnisse hinsichtlich der Beschreibung zur Situation der Exmatrikulierten nach Verlassen der Universität vorgestellt werden. Diese beziehen sich insbesondere auf die quantitative Erfassung der Tätigkeitsstruktur unmittelbar nach Verlassen der Hochschule sowie diesbezügliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Subgruppen Exmatrikulierter (Studienabbrecher vs. Absolventen). Tabelle 8.1 zeigt die prozentualen Verteilungen der Angaben, hinsichtlich der Fragen nach dem beruflichen Status, den die Befragten direkt nach der Exmatrikulation innehatten. Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der ehemaligen Studierenden bereits den Weg in das Arbeitsleben gefunden hat. Sowohl Studienabbrecher als auch Absolventen haben mehrheitlich entweder eine Berufsausbildung begonnen oder eine Erwerbstätigkeit aufgenommen.

Aufnahme einer Berufsausbildung (einschließlich Referendariat)	Studienabbrecher (n = 82)	Absolventen (n = 225)
	% (n)	
ja	56,1 % (46)	25,8 % (58)
nein	43,9 % (36)	74,2 % (167)
	100 % (82)	100 % (225)
Aufnahme einer Erwerbstätigkeit	Studienabbrecher (n = 35)	Absolventen (n = 166)
ja	62,9 % (22)	73,5 % (122)
nein	37,1 % (13)	26,5 % (44)
	100 % (35)	100 % (166)
Art des Beschäftigungsverhältnisses	Studienabbrecher (n = 33)*	Absolventen (n = 106)*
unbefristet	50,0 % (9)	39,3 % (42)
befristet	44,4 % (8)	58,9 % (63)
Vollzeit	86,7 % (13)	65,7 % (65)
Teilzeit	13,6 % (2)	34,3 % (34)
selbständig	4,0 % (4)	2,0 % (5)

* zu 100 % fehlende: keine Angaben.

Tab. 8.1: Tätigkeitsprofile nach Verlassen der Hochschule

Gemäß der Konzeption der Befragung, die Exmatrikulierte aller Fakultäten einschloss, wurden hinsichtlich der gewählten Arbeitsfelder die unterschiedlichsten Angaben gemacht. Eine Gruppierung oder Charakterisierung wird auf Grund der insgesamt kleinen Fallzahl jedoch nicht vorgenommen.

Aus Tabelle 8.1 wird darüber hinaus ersichtlich, dass insbesondere bezüglich der Aufnahme einer Berufsausbildung (einschließlich Referendariat) ein deutlicher Unterschied zwischen Studienabbrechern und Absolventen besteht. Die Prozentsatzdifferenz (d %) beträgt 30,3. Studienabbrecher neigen naturgemäß im Vergleich zu den Absolventen deutlich mehr dazu, eine Berufsausbildung nach der Exmatrikulation aufzunehmen.⁸⁶ Das abgeschlossene Studium stellt in den meisten Fällen für die Absolventen die Eintrittskarte in das Berufsleben dar, oh-

⁸⁶ Der entsprechende statistische Zusammenhang wurde mittels einer Kreuztabelle überprüft. Der χ^2 -Test als herangezogene Testgröße belegt das Vorhandensein eines statistischen Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Studienabbrecher vs. Absolventen) und der Angabe eine Berufsausbildung aufgenommen zu haben ($\chi^2 = 24,66$; $p = .000$).

ne dass weitere Berufsausbildungen an das Studium angeschlossen werden (müssen).⁸⁷ Gleichzeitig stellt eine Berufsausbildung für Studienabbrecher eine der wenigen Alternative zum Hochschulstudium dar. Der Befund könnte aber auch implizieren, dass für die Studienabbrecher das Studium als Orientierungsphase für die berufliche Weiterentwicklung diene und sie während der Studienzzeit bereits nach Ausbildungs- und Beschäftigungsalternativen suchten. Insbesondere diejenigen Studienabbrecher streben in Berufsausbildungen, die bereits nach kurzer Verweildauer den Entschluss zum Studienabbruch fassten. Wie sich bereits im Verlauf der Analyse zeigte, scheinen sich Studienabbrecher, die vorrangig wegen mangelhafter Studienbedingungen und uneingelöster Erwartungen an das Studium die Hochschule ohne Examen verließen, dieser falschen Vorstellungen, relativ frühzeitig bewusst zu werden. Sie haben im Vergleich zu den Studienabbrechern, für die diese Abbruchmotive eher nicht zutrafen, in höherem Maße eine Berufsausbildung begonnen (72,4 %).⁸⁸ Auch die Studienabbrecher, die vor allem wegen Überforderung, eines zu großen Zeitaufwandes und der Unvereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit zur Studienabbruchentscheidung gelangten, begannen zu einem höheren Anteil (68,8 %) eine Berufsausbildung nach der Exmatrikulation.⁸⁹

Die wichtige Bedeutung, die der Berufsausbildung in der Gruppe der Studienabbrecher zukommt, findet sich sowohl in den Ergebnissen der „Studienabbruchstudie 2002“ des HIS wieder (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003) als auch in früheren Untersuchungen (vgl. GRIESBACH ET AL. 1998). Diese zeigen, dass frühe Studienabbrecher mit oder ohne berufliche Neuorientierung, diese Entscheidung vor allem als Konsequenz aus falschen oder nicht eingelösten Studienerwartungen ziehen. Die frühen Studienabbrecher mit beruflicher Neuorientierung ziehen im Gegensatz zu den Abbrechern ohne eine berufliche Neuorientierung vielfach eine Berufsausbildung einem neuen Studium vor. Diese Ergebnisse sprechen auch für die Annahme, dass das Studium als Orientierungsphase genutzt wird in der die Diskrepanzen zwischen persönlichen Vorstellungen und der Studienrealität zur vergleichsweise schnellen Korrektur veranlassen.

Der für die Gruppe der Studienabbrecher bereits angedeutete Zusammenhang zwischen der Aufnahme einer Berufsausbildung nach dem Abbruch des Studi-

⁸⁷ Eine Ausnahme stellen hier Studiengänge mit dem Abschluss „Staatsexamen“ dar, die in den meisten Fällen in ein Referendariat münden, welches hier zu den Berufsausbildungen gezählt wird. So geben 65,4 % der Absolventen rechtswissenschaftlicher Studiengänge an, unmittelbar in eine Referendarstelle gewechselt zu sein. Das Gleiche trifft für 64,9 % der ehemaligen Studierenden der Lehramtsstudiengänge zu.

⁸⁸ Der entsprechende Zusammenhang erwies sich als signifikant ($\chi^2 = 6,11$; $p = .025$).

⁸⁹ Der entsprechende Zusammenhang erwies sich als signifikant ($\chi^2 = 4,53$; $p = .049$).

ums und dem Alter konnte ebenfalls statistisch nachgewiesen werden.⁹⁰ So nehmen 41,3 % der 20 bis 22-jährigen Studienabbrecher eine Berufsausbildung auf und nur 28,3 % der 23 bis 24-jährigen. Zu einem deutlich geringeren Anteil nehmen die 29 bis 34-jährigen (8,6 %) nach dem Studienabbruch eine Berufsausbildung auf. Ein entsprechend gegenläufiger Trend ist bei den Studienabbrechern festzustellen, die angaben, keine Berufsausbildung aufgenommen zu haben. Diese sind deutlich weniger in der Altersgruppe der 20 bis 22-jährigen zu finden (5,6 %) und treten in höherem Maße in der Altersgruppe der 31 bis 33-jährigen auf (22,2 %). Demnach wäre also die Studiendauer bis zum Abbruch für die Tätigkeit der Studienabbrecher von Bedeutung. Je länger die Verweildauer an der Hochschule, desto seltener haben die Studienabbrecher nach der Exmatrikulation eine Berufsausbildung begonnen. Zu diesem Ergebnis kommt ebenfalls die oben erwähnte „Studienabbruchuntersuchung 2002“ der HIS (vgl. HEUBLEIN ET AL. 2003).

Auch bei den Absolventen ist ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Aufnahme einer Berufsausbildung zu erkennen ($\chi^2 = 11,97$; $p = .035$). Bei ihnen beginnen vor allem die 27 bis 28-jährigen eine Berufsausbildung nach dem Verlassen der Hochschule (46,6 %) gefolgt von den 25 bis 26-jährigen (29,3 %). Allerdings ist im Falle der Absolventen davon auszugehen, dass es sich hierbei um ein Referendariat entweder im Bereich der Justiz oder des Schuldienstes handelt (s.o.).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und dem Alter lassen sich für die beiden Exmatrikuliertengruppen keine deutlichen Unterschiede feststellen. Für die Studienabbrecher, die eine Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, zeigt sich lediglich auf der Ebene der prozentualen Verteilung, dass die Hälfte von ihnen 29 bis 33 Jahre alt ist, also deutlich älter als diejenigen, die nach dem Abbruch des Studiums eine Berufsausbildung begonnen haben. Insgesamt über die Hälfte der Absolventen nehmen in den Altersgruppen der 27 bis 28-jährigen (39,2 %) und der 29 bis 30-jährigen (17,5 %) nach dem Abschluss des Studiums eine Erwerbstätigkeit auf.

Zwischen Studienabbrechern und Absolventen besteht bezüglich der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nach der Exmatrikulation kein statistisch signifikanter Unterschied. Dies wird schon anhand der annähernd gleichen prozentualen Verteilung sichtbar. Hinsichtlich der Art des Beschäftigungsverhältnisses zeigt sich lediglich ein nennenswerter prozentualer Unterschied bezüglich der Teilzeitbeschäftigung. Absolventen scheinen in ihrer Erwerbstätigkeit häufiger einer Teil-

⁹⁰ Der entsprechende statistische Zusammenhang wurde ebenfalls anhand einer Kreuztabelle festgestellt, wobei das Alter gruppiert (s.o.) in die Analyse einbezogen wurde. Der Wert für die Testgröße χ^2 betrug 33,37 ($p = .000$).

zeitbeschäftigung nachzugehen als Studienabbrecher. Ebenso gehen die Absolventen in höherem Maße als die Studienabbrecher ein befristetes Arbeitsverhältnis ein.⁹¹ Diese Konstellation des befristeten und teilzeitlichen Arbeitsverhältnis lässt bei den Absolventen auf einen gewissen Anteil von Kandidaten für die wissenschaftliche Weiterqualifizierung schließen (Promotionsstudien, wissenschaftliche Mitarbeit an Lehrstühlen der Universitäten).

Für den Fall, dass die ehemaligen Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung ohne Beschäftigungsverhältnis waren, machten sowohl die Studienabbrecher (n = 9) als auch die Absolventen (n = 45) nur zu einem geringen Teil Angaben. Auf Grund dieser geringen Fallzahlen sind die Angaben bezüglich der Anzahl der bis dahin geschriebenen Bewerbungen und Vorstellungsgespräche nur eingeschränkt aussagekräftig. Eine Bewerbung haben 44,4 % (n = 4) der Studienabbrecher geschrieben, wohingegen der größere Teil der Absolventen (35,6 %; n = 16) mehrere Bewerbungen geschrieben hat (berichtet wird von zwei bis neun Bewerbungen). Auffällig war in diesem Zusammenhang, dass Absolventen (19,6 %; n = 8) zum Zeitpunkt der Befragung angaben, bereits 25 bis 50 Bewerbungen geschrieben zu haben. Angaben in dieser Größenordnung wurden von den Studienabbrechern nicht gemacht.⁹² Hinsichtlich der Anzahl der Vorstellungsgespräche unterschieden sich die Studienabbrecher und die Absolventen kaum voneinander, der überwiegende Teil von ihnen (44,4 % bzw. 43,2 %) war bis zum Befragungszeitpunkt zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen worden.

Festzuhalten bleibt, dass sowohl die Studienabbrecher, als auch die Hochschulabsolventen sich nach der Exmatrikulation zum deutlich überwiegenden Teil nicht in der Arbeitslosigkeit befinden, wobei neben der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit bei den Studienabbrechern vor allem die Einmündung in eine Berufsausbildung bedeutsam zu sein scheint.

Aus anderen Untersuchungen zum Studienabbruch (z.B. LEWIN ET AL. 1994; HEUBLEIN ET AL. 2003) wird deutlich, dass Studienabbrecher oftmals ihren Vorteil nutzen, nach der Entscheidung für den Studienabbruch, den Zeitpunkt der Exmatrikulation selbst bestimmen zu können. Meist erfolgt diese, wenn eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt gesichert ist. Es kommt somit häufig zu einer zeitlichen Verschiebung zwischen der Entscheidung für den Studienabbruch und der tatsächlichen Exmatrikulation. Hochschulabsolventen hingegen hätten zum Teil Schwierigkeiten, nach der Exmatrikulation das bestandene Examen erst „vermarkten“ zu müssen (vgl. auch LEWIN 1999:38).

⁹¹ Dieser Zusammenhang lässt sich jedoch nur augenscheinlich anhand der prozentualen Verteilung ablesen, er erwies sich dagegen nicht als im statistischen Sinne signifikant.

⁹² Die Ausnahme war die Angabe von 95 geschriebenen Bewerbungen eines einzelnen Studienabbrechers.

9. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie war es, auf der Ebene einer einzelnen Hochschule ein differenziertes Bild über das Studienabbruchgeschehen zu zeichnen. Dieses sollte in seinen Bedingungskonstellationen analysiert werden. Darüber hinaus war es ein zentrales Anliegen, den Eingriffsspielraum, über den eine Hochschule für die Verbesserung etwaiger, als „abbruchfördernd“ identifizierter Aspekte des Studienalltags verfügt, auszuleuchten. Es sollte festgestellt werden, inwieweit Hochschulen als Institutionen für das Phänomen des Studienabbruchs verantwortlich zu machen sind. Zu diesem Zweck wurden die verschiedenen Determinanten des Studienabbruchs dahingehend untersucht, ob sie durch das Handeln der Hochschulen zu beeinflussen sind und insofern das Handeln der Hochschulen zu einer Verbesserung der entsprechenden Situation beitragen kann. Die wichtigsten Ergebnisse der Analysen werden im vorliegenden abschließenden Kapitel zusammengefasst. Aus diesen Ergebnissen abzuleitende Handlungsempfehlungen werden diskutiert.

9.1 Ursachen des Studienabbruchs

Es wird deutlich, dass der Studienabbruch an der Universität Potsdam vor allem ein Ergebnis *enttäuschter Erwartungen bezüglich des Studiums allgemein und des Studienfachs* zu sein scheint. Diese Abbruchmotive werden als Einzelmotive am häufigsten benannt. Als *ausschlaggebender* Grund für den Abbruch des Studiums sind insbesondere uneingelöste Erwartungen an das Studienfach wesentlich. Uneingelöste Erwartungen als Studienabbruchgrund lassen häufig auf eine nicht hinreichend rationale Studienfachwahl schließen.

Es zeigt sich weiter, dass der Studienabbruch in der Regel nicht auf nur eine Ursache zurückzuführen ist (vgl. auch LEWIN 1999; HEUBLEIN ET AL. 2003). So spielen im Kontext des Studienabbruchs auf Grund uneingelöster Erwartungen auch als unzulänglich eingeschätzte Studienbedingungen und Beratungsleistungen eine abbruchrelevante Rolle. Es kann von einer Hierarchie der Abbruchmotive ausgegangen werden, da unter den einzelnen Motiven einem die entscheidende, letztlich ausschlaggebende Rolle zukommt. So ist zwar durchaus ein erheblicher Teil der Studienabbrecher von problematischen Studienbedingungen an der Universität betroffen, allerdings scheinen diese vor allem *im Kontext* der

nicht erfüllten Erwartungen an das Studium und das Studienfach eine Rolle zu spielen. Allein sind sie kein ausschlaggebender Grund für den Studienabbruch.

Die vorliegenden Ergebnisse zu den Gründen des Studienabbruchs zeigten, dass Abbrüche auf Grund unzulänglicher Studienbedingungen eher gering sind. Der Studienabbruch kann also nicht generell als Indiz für das Versagen der Hochschule gewertet werden. Dies entlässt die Hochschulen jedoch nicht aus ihrer Verantwortung für die Qualität des Studiums. Vielmehr müssen diese den Ursachen für den Studienabbruch nachgehen. Dabei ist vor allem die Ebene der einzelnen Institutionen relevant, da sich das Studienabbruchgeschehen in dem spezifischen Kontext der einzelnen Hochschulen mit ihren spezifischen Bedingungskonstellationen abspielt. Insbesondere gilt es, vor Ort die Beratung von Studierenden über Studienanforderungen und Studienprofile der einzelnen Studienfächer zu intensivieren.

Die Studienabbrecher, die auf Grund unerfüllter Erwartungen bezüglich des Studiums und des Studienfachs zur Abbruchentscheidung gelangten, bemängelten vor allem die inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots sowie die zeitliche Abstimmung der Pflichtveranstaltungen. Weiterhin schätzten sie die Transparenz der Leistungsanforderungen negativer ein, als Studienabbrecher mit anderen Motivlagen. Die insgesamt als schlecht eingeschätzten Studienbedingungen werden insbesondere dann zum Studienabbruchgrund, wenn diese Aspekte negativ beurteilt werden.

Darüber hinaus gelangten die Studienabbrecher wegen uneingelöster Erwartungen, im Vergleich zu den anderen Abbrechern, zu einer negativeren Einschätzung hinsichtlich der Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen (diese wird als zu groß eingeschätzt) und der Förderung ihres Interesses am Studienfach durch die Lehrveranstaltungen. Sie kommen, im Vergleich zu den Studienabbrechern der anderen Motivgruppen, auch zu einem negativeren Gesamturteil über Lehre und Studium.

Zu hohe Studienanforderungen scheinen für die Befragten ein entscheidendes Abbruchmotiv zu sein. Auffällig ist hierbei, dass Abbrecher mit diesem Motiv vergleichsweise spät zur Abbruchentscheidung gelangen (nach durchschnittlich 6,1 Semestern). Demgegenüber scheinen diejenigen Studienabbrecher, die ihr Studium offensichtlich mit unklaren Vorstellungen begonnen haben, nach einer relativ kurzen akademischen Orientierungsphase ihre Konsequenzen zu ziehen (fast die Hälfte in der betreffenden Gruppe bricht ihr Studium innerhalb der ersten drei Semester ab).

Studienabbrecher, die auf Grund von Überforderung abbrechen, sind seltener während des Studiums (insbesondere während des Semesters) erwerbstätig. Dies könnte darauf schließen lassen, dass sie durchaus bereit waren, Zeit in ihr Studium zu investieren, bevor sie sich letztendlich den Studienanforderungen nicht mehr gewachsen fühlten. Für diese Vermutung spricht auch, dass im Kontext des Abbruchgrundes der als zu hoch eingeschätzten Anforderungen ein für das Studium zu großer Zeitaufwand als Abbruchmotiv eine Rolle spielte. Wenn ein vergleichsweise später Studienabbruch mit Leistungsproblemen einhergeht, könnte dies ein Indiz dafür sein, dass Leistungsanforderungen erst spät im Studium erkennbar werden (vgl. GOLD 1999). Hier wäre das Handeln insbesondere der Fächer gefordert, in dem Sinne, dass bereits frühzeitig im Studienverlauf Transparenz bezüglich des Studienplans und der zu erbringenden Leistungen herzustellen ist.

Die bundesweit durchgeführte HIS-Studienabbrecherstudie 1993/94 ergab für den Studienabbruch auf Grund von Überforderung, dass die Hälfte der Betroffenen nicht abgebrochen hätte, wenn Erfolge im Studium zu verzeichnen gewesen wären sowie bei besseren Studien- und Prüfungsbedingungen (vgl. LEWIN 1999).

Die Untersuchung an der Universität Potsdam zeigte für die Gruppe der Studienabbrecher mit Leistungsproblemen, dass diese im Vergleich zu den anderen Abbrechern, die Information über den eigenen Lernfortschritt stärker bemängelten. Darüber hinaus gelangten sie, im Bezug auf die globale Beurteilung der Lehrveranstaltungen, zu einer kritischeren Einschätzung, als die Studienabbrecher der anderen Motivgruppen. Negativer beurteilten sie die Organisation der Lehrveranstaltungen (Semesterapparate, Skripte, Medieneinsatz etc.), die Betreuung studentischer Beiträge durch die Lehrenden, die Förderung des Interesses am Studienfach, und sie schätzen den zu erbringenden Zeitaufwand in geringerem Maße als angemessen ein.

Es konnten Hinweise auf den Einfluss von hochschulexternen Bedingungsfaktoren auf das komplexe Phänomen des Studienabbruchs ermittelt werden. Dabei zeigte sich, dass in den verschiedenen Gruppen ehemaliger Studierender diese Faktoren eine unterschiedlich relevante Rolle spielen (vgl. Kap. 5).

9.2 Verantwortlichkeiten für das Phänomen des Studienabbruchs

In Kapitel 4 wurde der Einfluss der Studienbedingungen auf das Studienabbruchgeschehen diskutiert. Dabei stellte sich heraus, dass diese sich zu einem gewissen Teil durchaus begünstigend auf die Studienabbruchentscheidung aus-

wirken können (vgl. Abschn. 4.2.2). Als relevante Aspekte wurden dabei jedoch insbesondere solche identifiziert, die sich einer Beeinflussung durch die Universität entziehen oder die nicht die Qualität des zu beurteilenden Gegenstandes Lehre und Studium widerspiegeln, sondern externe Bedingungen des Studiums, wie z.B. die Wohnsituation am Studienort.

Kapitel 6 beschäftigte sich mit der Frage nach den Determinanten der rückblickenden studentischen Gesamtbeurteilung von Studium und Lehre. Diese wurde als Gesamtbilanz aufgefasst, vor deren Hintergrund die Entscheidung gegen die Fortsetzung des Studiums letztlich getroffen wurde. Die Ergebnisse waren ambivalent: Einerseits ließen sich durchaus Aspekte des Studiums identifizieren, die das Urteil der ehemaligen Studierenden beeinflussten und bezüglich derer die Qualitätssicherung durchaus in der Verantwortung der Hochschulen und Studienfächer liegt. Andererseits stellte sich das studentische Urteil in diesem Zusammenhang auch als durch Aspekte bestimmt heraus, die sich dem steuernden Eingriff der Universitäten entziehen. Zu nennen sind hier Faktoren, die nicht die Lehrqualität, sondern persönliche Dispositionen der beurteilenden Personen reflektieren. Der Einfluss persönlicher Dispositionen zeigt sich dabei insbesondere anhand der Bedeutung subjektiv gefärbter Urteilsbestandteile wie der Erwartungsbilanz der Studienabbrecher.⁹³ Derartige subjektive Urteilsbestandteile sind von Seiten der Hochschulen im Sinne einer Verbesserung der Qualitätseinschätzung durch (ehemalige) Studierende nur sehr schwer zu optimieren, da die Erwartungen, die an ein Hochschulstudium geknüpft werden individuell unterschiedlich und damit sogar gegensätzlich sein können (vgl. ENGEL U. POHLENZ 2001). Dementsprechend ist auch eine Verantwortung für die Verbesserung der diesbezüglichen Studiensituation nicht bei den Hochschulen anzusiedeln (a.a.O.). Vielmehr führen Qualitätsbeurteilungen von Hochschulen, die sich auf derartige subjektiv gefärbte Urteilkategorien stützen, zu irreführenden Ergebnissen, die erhebliche Auswirkungen vor allem dann haben können, wenn sich bspw. haushalterische Steuerungsentscheidungen an sie anschließen.

Exmatrikuliertenbefragungen wie die vorliegende gewinnen an dieser Stelle an entscheidender Bedeutung. Ihr Beitrag besteht in der inhaltlichen Unterfütterung und kritischen Hinterfragung des (quantitativen) Abbruchgeschehens mit relevanten (qualitativen) Informationen über die Bedingungen und Ursachen dieses Geschehens. Soll bspw. die Studienabbruchquote als Indikator für die Beurteilung der Leistungen einer Universität dienen, an die sich auch Controllingentscheidungen anschließen, so ist für die Diskussion dieser Entscheidungen Kenntnis über die Gründe für das Zustandekommen dieser Quote von zentraler

⁹³ So wurde das Studium rückblickend u.a. dann negativer eingeschätzt, wenn es auf Grund einer schlechten Erwartungsbilanz abgebrochen wurde (vgl. Tab. 6.7).

Bedeutung. Lässt sich bspw. nachweisen, dass der Studienabbruch in einem bestimmten Fach weniger auf die Lehrqualität seiner Mitglieder, als auf äußere Bestimmungsgründe zurückzuführen ist, so ist die Diskussion über zu treffende Steuerungsentscheidungen aus einer ganz anderen Perspektive zu führen.

Ergebnisse von Exmatrikuliertenbefragungen können also sowohl die interne Diskussion in den Hochschulen und Fächern um Weiterentwicklung und Profilbildung unterstützen (indem sie solche Aspekte identifizieren, die durchaus in der Verantwortung der Fächer liegen und aus der Sicht der beurteilenden Studierenden einer Optimierung bedürfen), als auch einen Beitrag zu ihrer Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit leisten. Dieser Beitrag besteht darin, die Qualitätsbeurteilung der Leistungen einer Institution auf eine rationale Grundlage zu stellen und auf die verschiedenen Einflussfaktoren der Studienrealität hinzuweisen, die nur in bestimmtem Maße den in der öffentlichen Diskussion zur Verantwortung gezogenen Hochschulen selbst anzulasten sind.

9.3 Handlungsempfehlungen zum Phänomen des Studienabbruchs

Die Ergebnisse zum Studienabbruch, die in der vorliegenden Studie für eine Universität herausgearbeitet wurden, replizieren weitgehend die Befunde, die von der Studienabbruchforschung allgemein zu diesem Phänomen bereitgestellt werden (vgl. z.B. SCHRÖDER-GRONOSTAY U. DANIEL 1999; SCHRÖDER-GRONOSTAY 1999, 2003; HEUBLEIN ET AL. 2003). Daher sind auch die Empfehlungen, die sich auf den Umgang mit dem Studienabbruch, im Sinne einer Prävention beziehen, mit denen vergleichbar, die landläufig aus den diesbezüglichen Analyseergebnissen abgeleitet werden. Diese sind insbesondere auf der Ebene der konkreten Lehrleistung in den Studienfächern und auf der Ebene von Beratung und Betreuung auf verschiedenen institutionellen Ebenen der Universität anzusiedeln.

9.3.1 Maßnahmen auf der Ebene der Lehrleistung

Es deuten sich Schwachpunkte in den institutionellen Bedingungen des Studienablaufs an (Transparenz der Leistungsanforderungen, Information über den Lernfortschritt), die dem regelnden Zugriff der Hochschulleitung und insbesondere der Fakultäten offen stehen. So besteht die Möglichkeit der stärkeren Betonung der Beratungsfunktion von Leistungskontrollen, zur Unterstützung des Studienfortschritts, um so die Studierenden „...in die Lage zu versetzen, das im Studium Erreichte zu beurteilen und über die weiteren Studienschritte zu ent-

scheiden“ (SCHINDLER 1999: 177). Die Schaffung von frühen und regelmäßigen Leistungskontrollen hätte eine starke Auslese unter den Studienanfängern zur Folge, deshalb sollten Studienfachwechsel im ersten Studienjahr problemlos und ohne nachteilige Folgen durchführbar sein. Dies erscheint insbesondere notwendig, um Demotivation, Prüfungsangst und einem eventuell daraus resultierenden Studienabbruch vorzubeugen. Darüber hinaus kann eine Verbesserung in der Studienorganisation beispielsweise durch eine bessere Abstimmung von Lehrveranstaltungen erreicht werden (vgl. BUSCH 2000).

Die konkrete Ausgestaltung der Lehre ist dagegen nur mittelbar durch die Hochschul- oder Fakultätsleitung beeinflussbar (vgl. WITTENBERG U. ROTHE 1999). Es wird allerdings "...eine Selbstvergewisserung der Fachbereiche und Hochschulen über die Qualität der Lehre..." (HRK 1993) als unerlässlich angesehen. Denn Defizite in der Lehre sind oftmals in einer mangelnden Abstimmung im Lehrangebot und in einer teilweise unzulänglichen didaktischen Befähigung der Lehrenden begründet. Empfohlen wird daher unter anderem eine Stärkung der didaktischen Kompetenz der Lehrenden. In diesem Zusammenhang ist die Evaluation der Lehre sowohl als Rückmeldung an die Lehrenden als auch an die Studierenden und die Hochschulleitung zu verstehen (a.a.O).

Die an der Universität Potsdam durchgeführte Lehrevaluation stärkt die Qualitätssicherung auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen durch eine regelmäßig angebotene studentische Lehrveranstaltungskritik (ENGEL U. POHLENZ 2001). Diese dient den Lehrenden als Feedback über die studentische Einschätzung der konkreten Lehrpräsentation und zur Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden über etwaige Optimierungspotenziale. Gerade dadurch, dass die Lehrveranstaltungsevaluation sich nicht als Instrument des Leistungsvergleichs und der leistungsbezogenen Steuerung versteht, sondern als „hochschuldidaktischer Impulsgeber“, dient sie als Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Über die Evaluation auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen hinaus werden im Rahmen des „Potsdamer Modells der Lehrevaluation“ die bereits in Kapitel 7 beschriebenen längsschnittlich angelegten Studien zur studienbegleitenden Qualitätseinschätzungen Studierender auf der Ebene einzelner Fächer und Studiengänge durchgeführt. Mit der Einführung von Exmatrikuliertenbefragungen, die künftig auch in der Durchführung von Absolventenverbleibsstudien münden werden, wird der Befragungszyklus komplettiert.

9.3.2 Maßnahmen hinsichtlich Beratung und Betreuung

Im Hinblick auf einzuleitende Maßnahmen und Strategien muss sich die Hochschule der Herausforderung stellen, der Komplexität des Studienerfolgs bzw. Studienabbruchs Rechnung zu tragen (HEUBLEIN ET AL. 2003). Präventives Handeln, bezogen auf das Studienabbruchgeschehen, kann sich nicht nur auf die Minimierung der Studienabbrecherzahl beschränken. Es schließt darüber hinaus auch die Beschleunigung des Studienabbruchs bzw. die Verlagerung der Selektion in die Studienvorphase ein. Evaluation spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, denn mit den Möglichkeiten von Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung lassen sich neben den quantitativen Entwicklungen hinsichtlich des Studienabbruchgeschehens auch etwaige durchgeführte Präventionsmaßnahmen langfristig verfolgen und ihrerseits evaluieren (a.a.O).

Um eine Verbesserung der Orientierung vor der Aufnahme eines Studiums und insbesondere in der Studieneingangsphase zu erreichen, wird von der Hochschulrektorenkonferenz als notwendig erachtet, die Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen auf örtlicher bzw. regionaler Ebene zu verbessern sowie die Studien- und Berufsberatung zu intensivieren (HRK 1993). Darüber hinaus wird als beraterische Maßnahme empfohlen, kommentierte Studienpläne für alle Studiengänge bereit zu stellen. Diese sollten klare und strukturierte Informationen über den Studienablauf sowie den Ablauf der Prüfungen beinhalten. Insbesondere müsste sich aus diesen Informationen ergeben, in welchen Zeiträumen, welche Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen sind. Ein erweitertes Angebot an orientierenden Veranstaltungen in den Eingangssemestern sowie eine Ausweitung und stärkere Verknüpfung der allgemeinen und fachlichen Studienberatung werden ebenfalls als notwendig erachtet, um desorientierenden Bedingungen an den Hochschulen entgegen zu wirken (HRK 1993). Es sollten in den Studieneingangsveranstaltungen zusammen mit den Studierenden die Gründe für die Aufnahme des Hochschulstudiums allgemein sowie für die individuelle Studienfachwahl erörtert werden. Eine Verknüpfung mit einer problemorientierten Einführung in das Studienfach wäre empfehlenswert, „...um die Studienanfänger in die Lage zu versetzen, sich ‚ein Bild‘ des Faches zu machen; im Mittelpunkt sollten daher insbesondere Informationen über die Geschichte und Struktur des Faches, zentrale Fragestellungen und Forschungsgebiete des Faches, fachspezifische Arbeitsformen sowie berufliche Tätigkeitsfelder stehen“ (SCHINDLER 1999). Tutorien in der Studieneingangsphase können ebenfalls zu einer Verbesserung in der Studienbetreuung beitragen (BUSCH 2000).

Es besteht die allgemeine Auffassung, dass das Hauptinteresse prophylaktischer Maßnahmen und präventiven Handelns dem späten Studienabbruch gelten sollte

und nicht dem frühen nach einer kurzen Orientierungsphase vollzogenen. Der späte Studienabbruch wird als gravierender angesehen (GOLD 1999), denn es stellt sich hier die Frage, warum die betroffenen ehemaligen Studierenden, trotz überstandener Anfangssemester, dennoch ihr Studium aufgeben. Ein angemessenes Handeln der Hochschule könnte dann darin bestehen, den Studienabbruch zu befördern und einer verspäteten Selektion vorzubeugen (HEUBLEIN ET AL. 2003).

Maßnahmen, um die zeitlichen und materiellen Ressourcen der Studierenden zu verbessern, sind hinsichtlich der Möglichkeiten einer direkten materiellen Unterstützung seitens der Universität, sehr minimal umzusetzen. Denkbar wären in diesem Zusammenhang eventuell Nothilfefonds, um bei akuten Problemen zu helfen (KOCH 1999). In Bezug auf die Erhöhung der zeitlichen Ressourcen der Studierenden gilt es, ihren Freiraum für die Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung etc. zu vergrößern. „Da eine Verringerung der insgesamt für das Studium aufzuwendenden Zeit auf Kosten der Ausbildungsqualität geht, muss die Zeitordnung für das Studium flexibler gestaltet werden“ (KOCH 1999: 157).

Durch die Erhebung von Informationen, sowohl über Studiensituation und Studienverläufe als auch über die Situation spezifischer Studierendengruppen (z. B. erwerbstätige Studierende, Studierende mit Kindern, Studierende mit Berufsausbildung), können an der Hochschule, auf der Basis dieser so gewonnenen Erkenntnisse, bereits in der Studieneingangsphase geeignete Maßnahmen ergriffen werden. Zu diesen zählen insbesondere Möglichkeiten der Einbeziehung außeruniversitärer Erfahrungen in das Studium, beispielsweise eine Einbeziehung von im Beruf oder der Erwerbstätigkeit erworbener Kenntnisse in das Studium und eine sich daran orientierende Beratung bei der Wahl der Studienschwerpunkte (SCHINDLER 1999).

Es gilt zwar die implizite Grundannahme, „... daß beraterische Maßnahmen negative Folgen „falscher“ Ausbildungsentscheidungen für Individuum und Institution verringern oder mildern können [jedoch setzt dies voraus], daß sich Merkmale, die mit Erfolg oder Misserfolg im Studium verknüpft sind, auf Grund empirischer Analysen identifizieren lassen“ (GOLD 1999).

9.4 Ausblick: Zur Konzeption künftiger Analysen

Neben konkreten Handlungsempfehlungen konnten aus den Ergebnissen der Exmatrikuliertenuntersuchung auch Rückschlüsse auf Entwicklungsstrategien für weiterführende Studien und Analysen gezogen werden. So müssten beispielsweise künftige Studienerfolgs- und Abbruchuntersuchungen ihre Ergebnis-

se stärker als bisher auf der Fachbereichsebene bereitstellen, da insbesondere auf dieser Ebene Handlungsbedarf erkannt wird und Strategien wirksam werden. Ferner wurde im Verlauf der hier vorgenommenen Analyse deutlich, dass für ein umfassendes Modell zur Erklärung des Studienerfolgs eine umfangreichere (insbesondere längsschnittlich angelegte) Datenerhebung erforderlich ist, die den Studienerfolg stärker auf der Individualebene misst. Diese müsste beispielsweise auch Aspekte des späteren Berufserfolgs einbeziehen und diesen nicht lediglich als Frage des Erwerbs konzeptualisieren (z. B. Beschäftigungszufriedenheit, persönliche Lebenssituation etc.). Im Hinblick auf aussagekräftigere Informationen über die *Berufseinmündung* der ehemaligen Studierenden sollten die bislang realisierten Erhebungen zur rückblickenden Qualitätseinschätzung zu Lehre und Studium um eine längsschnittliche Analyseperspektive zur Studien- und Berufsbiographie erweitert werden.

In Bezug auf aufschlussreichere Ergebnisse hinsichtlich der Berufseinmündung der ehemaligen Studierenden, bedarf es weiterer Analysen, welche zusätzlich Fragen umfassen sollten, die bisher in der Exmatrikuliertenbefragung nicht berücksichtigt werden konnten. Insbesondere ist bezüglich der Frage nach der aktuellen beruflichen Situation der Absolventen bzw. des Übergangs ins Berufsleben aufzudecken, inwiefern die aufgenommene Erwerbstätigkeit als ausbildungsadäquat einzuschätzen ist. Hierfür bedarf es des Einsatzes eines umfangreicheren Erhebungsinstrumentes sowie eines komplexeren (längsschnittlichen) Forschungsdesigns (vgl. POHLENZ 2003).

In einem entsprechend angelegten Forschungsansatz kann eine zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten durchgeführte Befragung ehemaliger Studierender zur Beantwortung der Frage nach ihrer beruflichen Entwicklung beitragen. Eine biographische Begleitung des Übergangs in das Berufsleben zeigt auf, inwieweit die angebotenen Studiengänge geeignet sind, die Studierenden mit marktgängigen Qualifikationen auszustatten. Entsprechende Informationen leisten einen entscheidenden Beitrag zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium.

Ein umfangreicheres Erhebungsinstrument könnte im Rahmen künftiger Befragungen auch die Abfrage von motivationalen und leistungsgemäßen Voraussetzungen, die vor dem Studienbeginn erworben wurden, betonen, um Informationen darüber zu erhalten, inwieweit einem auf individueller Fehlentscheidung oder Fehlorientierungen beruhenden Studienabbruch vorzubeugen ist. Diese wurden im vorliegenden Kontext der *Bedingungen* des Studienabbruchs auf Grund der Studiensituation nicht erfasst.

Weiterhin sollten künftige Untersuchungen eine stärkere Ausrichtung an fachspezifischen Interessen umfassen, um so die Studienfächer dabei zu unterstützen, von den Studierenden eventuell beklagte Defizite in Studium und Lehre

aufzudecken und entgegenzuwirken.⁹⁴ Die Bemühungen sollten in die Richtung gehen, Studierende, die trotz individueller Voraussetzungen für ein erfolgreiches Absolvieren eines Hochschulstudiums zur Studienabbruchentscheidung gelangen, im Studium zu halten und den Abbruch zu verhindern. Oftmals scheitern die betreffenden Studierenden „...an bestimmten Bedingungen, die einer Fortführung der akademischen Ausbildung entgegen stehen“ (HEUBLEIN ET AL. 2003: 142).

9.4.1 Das Instrument der Zielvereinbarung

Evaluation in dem in Kap. 2 dargelegten Verständnis als Prozessanalyse kann einen relevanten Beitrag für das Verständnis des Einflusses und der Relevanz verschiedener Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs leisten. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich aus den Ergebnissen konkrete Maßnahmen und Handlungsempfehlungen ableiten lassen sowie Entwicklungsstrategien für künftige sich anschließende Analysen.

Evaluation kann jedoch nur zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium beitragen, „...wenn es einen definierten Prozess für die Umsetzung der Ergebnisse gibt“ (HRK 2003: 17). Es gilt in diesem Zusammenhang als unumgänglich, verbindliche Verfahren zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse einzusetzen. Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultät bzw. Fachbereich, in der klar die Konsequenzen der Evaluation bestimmt werden, erweisen sich hierbei als geeignetes Instrument (a.a.O). Die Formulierung von Zielen und mit diesen Zielen verknüpften Maßnahmen muss gewährleisten, dass sowohl auf der Fakultäts- bzw. Fachbereichsebene als auch auf der Ebene der Universitätsleitung die Umsetzung einzelner Vorhaben nachvollziehbar und zu überwachen ist (BUSCH 2000). Im Verbund Norddeutscher Universitäten werden die Inhalte der Zielvereinbarung folgendermaßen definiert:

„Es werden zum einen auf einer ‚strategischen Ebene‘ Entwicklungen vereinbart, die der Fachbereich und die Universitätsleitung in Studium und Lehre anstreben. Auf der ‚operationalen Ebene‘ werden Maßnahmen festgelegt, die die Entwicklungsziele untersetzen oder auf einzelne Erkenntnisse aus der Evaluation reagieren. (...) Inhaltlich orientiert sich eine Zielvereinbarung am Themenkatalog der Evaluation von Studium und Lehre. Die Ziele und Maßnahmen richten sich deshalb in der Regel auf die Profilbildung eines Faches, die Curricula der zugehörigen Studiengänge, die Betreuung der und Kommunikation mit den Stu-

⁹⁴ Zu weiteren Strategien, um zukünftig zu aussagekräftigen Ergebnissen durch die Befragung Exmatrikulierter zu kommen, siehe Pohlenz (2002, 2003).

dierenden und die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre“ (BUSCH 2000: 19 ff.).

In diesem Zusammenhang zeigt sich das Besondere des Forschungsprogramms der Evaluation: In ihrer Orientierung an praktischem Nutzen, spezifischen Zwecken und Absichten des Evaluationsauftraggebers.

Das Mittel der Zielvereinbarung stellt deutlich die Verpflichtung und Abhängigkeit der Evaluationsforschung von klar definierten Erfolgskriterien sowie die Notwendigkeit der (institutionell) spezifischen Zielvorgaben für die Informationsgewinnung der Beteiligten heraus (vgl. Kap 2).

Ausgehend von dem Verständnis von Evaluation, als ein unterstützendes Instrument zur Sicherung und Entwicklung von Qualität in den Leistungsbereichen der Hochschule, und dem zugrundeliegenden Qualitätsbegriff, als mehrdimensionale Bestimmungsgröße, können die Ergebnisse der Exmatrikuliertenuntersuchung zwar nicht als „Messung“ von Qualität im Sinne des Aufdeckens der kausalen Zusammenhänge hinsichtlich eines Qualifizierungserfolges verstanden werden. Die Erfassung kausaler Effekte ist in dem sozialen Kontext des Hochschulstudiums kaum möglich (vgl. Kap. 2). Die Ergebnisse dienen vielmehr einer Bestandsaufnahme zur aktuellen Studiensituation an der Universität und bilden eine Informationsgrundlage, aus der sich Maßnahmen, insbesondere auf der institutionellen Ebene der Hochschule und der einzelnen Fächer zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium, ableiten lassen.

10. Literatur

AHLSTICH, KATJA U. TANJA URICH-NEITZERT (2002): Grundlagen der Evaluation. In: Manfred Hennen (Hrsg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. Reihe *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 4. S. 1-20. Herausgegeben vom Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung der Universität Mainz. Mainz.

ANDREß, HANS-JÜRGEN, JACQUES A. HAGENAARS U. STEFFEN KÜHNEL (1997): Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz. Berlin u.a.: Springer.

ARNOLD, HARALD (1997): Welche Informationen zum Studienabbruch kann die Bildungsstatistik des Landes Baden-Württemberg liefern? *Beiträge zur Hochschulforschung*, herausgegeben vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Heft 4, S. 337-348. München.

BACKHAUS, KLAUS, BERND ERICHSON, WULFF PLINKE U. ROLF WEIBER (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 9. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

BEYWL, WOLFGANG (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Reihe *Europäische Hochschulschriften*. Bd. 174. Frankfurt u.a.: Lang.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Grünes Licht für BAföG-Reform im Bundesrat. Pressemitteilung des BMBF vom 09.03.2001 (25/2001). Berlin. URL: <http://www.bmbf.de/press/336.php>; Stand: Mai 2004.

BMBF (2003): Buhlmann will Studienbedingungen verbessern. Hohe Abbrecherquote muss dringend sinken. Pressemitteilung des BMBF vom 06.03.2003. Berlin. URL: <http://www.bmbf.de/presse01/811.html>; Stand: Januar 2004.

BMBF (Hrsg.) (2003a): Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzbericht. Bonn

BORTZ, JÜRGEN (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

BORTZ, JÜRGEN U. NICOLA DÖRING (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. Aufl. Berlin u.a.: Springer.

BRIEDIS, KOLJA U. KARL-HEINZ MINKS (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen des Prüfungsjahrgangs 2001. HIS-Projektbericht. Hannover.

BRÜDERL, JOSEF U. DAVID REIMER (2002): Soziologinnen und Soziologen im Beruf. Ergebnisse ausgewählter Absolventenstudien der 90er Jahre. In: Reinhard Stockmann, Thomas Knoll und Wolfgang Meier (Hrsg.): Soziologie im Wandel. Universitäre Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

BURKHARDT, ANKE, HARALD SCHOMBURG U. ULRICH TEICHLER (2000) (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

BUSCH, PHILIPP (2000): Zielvereinbarungen als „Follow up“ der Evaluation von Studium und Lehre. In: Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.): Zielvereinbarungen als „Follow up“ der Evaluation von Studium und Lehre. *Verbund-Materialien*, Band 6. Hamburg.

CHELIMSKY, ELEANOR (1985): Old Patterns and New Directions in Program Evaluation. In: Eleanor Chelimsky (Ed.): Program Evaluation: Patterns and Directions. Pp. 1-35. *Public Administration Review Classics Series*. Vol. VI. Washington D.C.

DIEM, M. U. T. MEYER (1999): Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der Studierenden der Schweizer Hochschulen. Forschungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33. Neuchâtel.

ENGEL, UWE (2000): Determinanten studentischer Qualitätsurteile. Über Variationsursachen, Verzerrungen und Verantwortlichkeiten. In: HRK (Hrsg.): Leitbild der Hochschule-Qualität der Lehre. *Beiträge zur Hochschulpolitik*. 2/2000. S. 127-140. Bonn.

ENGEL, UWE U. JOST REINECKE (1994): Panelanalyse: Grundlagen, Techniken, Beispiele. Berlin u.a.: de Gruyter.

ENGEL, UWE U. GABY KREKELER (2000): Der Wechsel vom Grund- ins Hauptstudium. Studentische Einschätzungen zu Beginn des Hauptstudiums an der Universität Potsdam. Reihe *Ergebnisberichte zur Evaluation*. Bd. 3. Herausgegeben von d. Universität Potsdam/Arbeitsgruppe „Qualität der Lehre“. Potsdam

ENGEL, UWE U. GABY KREKELER (2001): Studienqualität. Über studentische Bewertungen und Rankings von Studienfächern. In: Uwe Engel (Hrsg.): Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Lehre und Studium. S. 121-176. Frankfurt/Main: Campus.

ENGEL, UWE U. PHILIPP POHLENZ (2001): Lehre und Studium im Spiegel studentischer Bewertungen. Über das Potsdamer Modell der Lehrevaluation. In: Christiane Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 131-150. Münster: Waxmann.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2001): Bericht der hochrangigen Task Force für Qualifikation und Mobilität. URL: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/dec/taskforce2001_de.pdf; Stand: Mai 2004.

FISCHER-BLUHM, KARIN (2000): Qualitätsentwicklung als Antwort auf die Individualisierung im Bildungsbereich am Beispiel der Hochschulen. In: Forum Bildung (Hg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. S. 680-693. Bonn.

URL: http://www.uni-nordverbund.de/html/3pub/forum_bildung.pdf; Stand: Mai 2004.

FREY, SIEGFRIED U. HANS-GEORG FRENZ (1982): Experiment und Quasi-Experiment im Feld. In: Jean-Luc Patry (Hrsg.): Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. S. 229-258. Bern u.a.: Huber.

GANZ, CAROLE (1984): Plädoyer für eine Evaluierung des Evaluierungsforschungsprozesses. In: Gerd-Michael Hellstern und Hellmut Wollmann (Hrsg.): Handbuch zur Evaluationsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

GEIBLER, RAINER (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht: Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48 (2). S. 319-338.

GOLD, ANDREAS (1988) Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalyse des Studienverlaufs. Frankfurt/Main

GOLD, ANDREAS (1999): Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. S. 51-66. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

GREENE, JENNIFER C. (1989): Naturalistic Interviewing. In: Donna M Mertens (Ed.): Creative Ideas for Teaching Evaluation. Activities, Assignments and Resources. Pp. 123-129. Boston u.a.: Kluwer.

GREENE, JENNIFER C. (1989a): Naturalistic Data Collection: Case Study Discussion. In: Donna M Mertens (Ed.): Creative Ideas for Teaching Evaluation. Activities, Assignments and Resources. Pp. 135-140. Boston u.a.: Kluwer.

GRIESBACH, HEINZ, LOTHAR BIRK U. KARL LEWIN (1992): Studienabbruch – Werkstattbericht als Beitrag zur aktuellen Diskussion. HIS-Kurzinformation A 7/92. Hannover.

GRIESBACH, HEINZ, KARL LEWIN, ULRICH HEUBLEIN U. DIETER SOMMER (1998): Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Studienabbruchquotenbestimmung. HIS-Kurzinformation A 5/98. Hannover.

GUBA, EGON G. (1990): The Alternative Paradigm Dialog. In: Egon G. Guba (ed.): The Paradigm Dialog. Pp. 17-30. Newbury Park, Ca.: Sage.

GUBA, EGON G. & YVONNA S. LINCOLN (1981): Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

HACKL, PETER U. GÜNTHER SEDLACEK (2001): Evaluierung als Chance zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre: Das Beispiel der Wirtschaftsuniversität

Wien. In: Christiane Spiel (Hrsg.): Evaluation der Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 111-130. Münster: Waxmann.

HAGER, WILLI (2000): Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In: Willi Hager, Jean-Luc Patry u. Hermann Brezinger (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. S. 180-201. Bern u.a.: Huber.

HELLSTERN, GERD-MICHAEL U. HELLMUT WOLLMANN (1983): Evaluierungsforschung. Ansätze und Methoden, dargestellt am Beispiel des Städtebaus. Basel u.a.: Birckhäuser.

HELLSTERN, GERD-MICHAEL U. HELLMUT WOLLMANN (1984): Evaluierung und Evaluierungsforschung – ein Entwicklungsbericht. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluierungsforschung. Bd. 1. S. 17-91. Opladen: Westdeutscher Verlag.

HENNEN, MANFRED (2002): Die Zukunft der Evaluation. In: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung an der Universität Mainz (ZQ) (Hrsg.): Evaluation - Erfahrungen und Perspektiven. Reihe *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*. Bd. 4. S. 82-145. Mainz.

HEUBLEIN, ULRICH (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Motive der Studienabbrecher. *Forschung & Lehre*. 5/2003. S. 256-258.

HEUBLEIN, ULRICH, ROBERT SCHMELZER, DIETER SOMMER U. HEIKE SPANGENBERG (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Kurzinformation A5/2002. Hannover (HIS Hochschul-Informationssystem).

HEUBLEIN, ULRICH, HEIKE SPANGENBERG U. DIETER SOMMER (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Reihe *Hochschulplanung*. Bd. 163. Hrsg. Von HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Hannover.

HRADIL, STEFAN (1987): Sozialstruktuuranalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske und Budrich.

HRADIL, STEFAN (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske und Budrich.

HRK (1993): Umsetzung der Studienstrukturreform. EntschlieÙung des 170. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 12. Juli 1993. Bonn.

HRK (1995): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Bonn.

HRK (1996): Zur Finanzierung der Hochschulen. EntschlieÙung des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin. Reihe: *Dokumente zur Hochschulreform*. 110/1996. Bonn.

HRK (2000): Evaluation der Lehre – Sachstandsbericht und Handreichungen. Bonn.

HRK (2000a): Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Reihe *Dokumente und Informationen*. 2/2000.

HRK (2003): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung. Reihe *Beiträge zur Hochschulpolitik*. 7/2003. Bonn.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials. New York: McGraw-Hill.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994): The Program Evaluation Standards. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

KOCH, DIETER (1999): Studienabbruch an der Hochschule für Wirtschaft und Politik – Fakten und Analysen. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch: Beiträge aus Forschung und Praxis*. S. 133-160. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

KOCH, DIETER (2003): Studienabbruch – Kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse an der HWP-Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchforschung.

URL: <http://www.hwp-hamburg.de/5140.shtml>; Stand: Januar 2004

KOLLAND (1982): Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braunmüller

KRAFT-DITTMAR, ALICE, HELMUT FRITSCH U. RUDOLF SCHUEMER (1997): Materialien zur Exmatrikulation 1996: Ergebnisse einer Befragung von Exmatrikulierten zum Wintersemester 1996/97. Abschlußbericht. Hrsg. von FernUniversität Gesamthochschule Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF). Hagen.

KRECKEL, REINHARD (1992): Politische Soziologie sozialer Ungleichheit. Frankfurt/Main: Campus.

KROMREY, HELMUT (1995): Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*. 15(4). S. 313-336.

KROMREY, HELMUT (1995a): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Peter Ph. Mohler (Hrsg.): *Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung*. 2. überarbeitete. Aufl. S. 105-128. Münster: Waxmann.

KROMREY, HELMUT (2000): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Reinhard Stockmann (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske + Budrich, S. 234-258.

KROMREY, HELMUT (2000a): *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 9. korr. Auflage. Opladen: Leske u. Budrich (Reihe UTB).

KROMREY, HELMUT (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In Uwe Engel (Hrsg.): *Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. S. 11-48. Frankfurt/Main: Campus.

KROMREY, HELMUT (2001a): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*. Jg. 24(2). S. 105-132. Opladen: Leske u. Budrich.

KROMREY, HELMUT (2001b): Evaluation von Lehre und Studium. Anforderungen an Methodik und Design. In: Christiane Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S. 21-60. Münster u.a.: Waxmann.

LANGE, ELMAR (1983): Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 12(3). S. 253-270.

LEE, BARBARA (2000): Theories of Evaluation. In: Reinhard Stockmann (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. S. 127-164. Opladen: Leske und Budrich.

LEWIN, KARL (1997): Studienabbruch – Lebensläufe. Die Untersuchungen von HIS und ihre Ergebnisse. *Beiträge zur Hochschulforschung*, hrsg. v. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Heft 4. S. 349-370. München.

LEWIN, KARL (1999): Studienabbruch in Deutschland. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. S. 17-49. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

LEWIN, KARL, HILKE ANDERMANN, HEIDI CORDIER, ULRICH HEUBLEIN U. DIETER SOMMER (1994): Exmatrikulierte des Wintersemesters 1992/93 in Hessen und Nordrhein-Westfalen im Vergleich. HIS-Kurzinformation A2/94. S. 1-12. Hannover (HIS Hochschul-Informations-System GmbH).

LEWIN KARL, ULRICH HEUBLEIN, DIETER SOMMER U. HEIDI CORDIER (1994a): Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Bayreuth im Studienjahr 1993/94. HIS-Kurzinformation A 11/94. Hannover (HIS Hochschul-Informations-System GmbH).

LEWIN, KARL, ULRICH HEUBLEIN, DIETER SOMMER, HEIDI CORDIER (1995): Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Göttingen im Studienjahr 1993/94. HIS-Kurzinformation A 5/95. Hannover (HIS Hochschul-Informations-System GmbH).

LEWIN, KARL, ULRICH HEUBLEIN, JOCHEN SCHREIBER U. DIETER SOMMER (1997): Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Bamberg im Studienjahr 1995/96. HIS-Kurzinformation A 13/97. Hannover (HIS Hochschul-Informationen-System GmbH).

MALSBURG, RABAN VON DER (1997): Studienabbruch an der Universität Heidelberg. *Beiträge zur Hochschulforschung*, hrsg. v. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Heft 4. S. 325-336. München.

MARSH, HERBERT W. (1984): Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Utility. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, N° 5, 707-754.

MARSH, HERBERT W. (1987): Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*. Vol. 11, 253-388.

MERTENS, DONNA M. (1998): Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

MERTENS, DONNA M. (2000): Institutionalizing Evaluation in the United States of America. In: Reinhard Stockmann (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. S. 41-57. Opladen: Leske und Budrich.

MEYER, THOMAS (1999): Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. S. 67-82. Neuwied/Kriftel: Luchterhand

MITTAG, WALDEMAR U. WILLI HAGER (2000): Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Maßnahmen. In: Willi Hager, Jean-Luc Patry u. Hermann Brezing (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. S. 102-128. Bern u.a.: Huber.

PATRY, JEAN-LUC (Hrsg.) (1982): Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern u.a.: Huber.

PATRY, JEAN-LUC U. MEINRAD PERREZ (2000): Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In: Willi Hager, Jean-Luc Patry u. Herman Brezing (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. S. 19-40. Bern u.a.: Huber.

PATTON, MICHAEL Q. (1987): Utilization-focused Evaluation. 2nd edition. Newbury Park Ca.: Sage.

PELLERT, ADA (2002): Hochschule und Qualität. In: Thomas Reil und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. S. 21-32. Bd. 1 Reihe *Forum der Hochschulpolitik* (hrsg. von der HRK). Bielefeld: Bertelsmann.

POHLENZ, PHILIPP (2002): Exmatrikulierte der Universität Potsdam im Wintersemester 2001/02. Befragung zu studentischen Qualitätsurteilen über Lehre und Studium. Universität Potsdam/Servicestelle für Lehrevaluation (Hrsg.): *Ergebnisberichte zur Evaluation*. Band 5. Potsdam.

POHLENZ, PHILIPP (2003): Exmatrikulierte der Universität Potsdam im Studienjahr 2001/02. Befragung zu studentischen Qualitätsurteilen über Lehre und Studium. Teil II. Universität Potsdam/Servicestelle für Lehrevaluation (Hrsg.): *Ergebnisberichte zur Evaluation*. Band 6. Potsdam.

PRIM, ROLF U. HERIBERT TILMAN (1997): Grundlagen der kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Studienbuch zur Wissenschaftstheorie Karl R. Poppers. 7. Aufl. Wiesbaden: Quelle und Meyer/UTB.

REIL, THOMAS (2002): Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens. In: Thomas Reil u. Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bd. 1 Reihe *Forum der Hochschulpolitik* (hrsg. von der HRK). S. 64-71. Bielefeld: Bertelsmann.

REISSERT, REINER (2002): Reform der Studienfachevaluation. In: Thomas Reil und Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. S. 39-47. Bielefeld: Bertelsmann.

REISSERT, REINER U. DORIS CARSTENSEN (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. HIS-Kurzinformation 3/1998. Hannover.

REISSERT, REINER U. TANIA KONNERTH (2001): Evaluation von Studium und Lehre – Ein wirksames Instrument zur Qualitätsverbesserung? In: Uwe Engel (Hrsg.): Hochschul-Ranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. S. 177-194. Frankfurt/Main: Campus

RINDERMANN, HEINER U. ANGELIKA WAGNER (2003): Studienabbruch und Fachwechsel: Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. In: Günter Krampen und Hermann Zayer (Hrsg.): Neue Medien, Konzepte, Untersuchungsbefunde und Erfahrungen zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. S. 222-249. Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.

ROSSI, PETER. H. U. HOWARD E. FREEMAN (1988): Programm Evaluation: Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Übers. u. überarb. von Gerhard Hofmann. Stuttgart: Enke.

ROSSI, PETER H. & HOWARD E. FREEMAN (1993): Evaluation. A systematic approach. 5th ed. London: Sage.

SCHINDLER GÖTZ (1999): Fallstudien zum Studienabbruch: „Frühe“ und „Späte“ Studienabbrecher. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. S. 161-179. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand (Hochschulwesen).

SCHNITZER, KLAUS, WOLFGANG ISSERSTEDT U. ELKE MIDDENDORF (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn.

SCHOMBURG, HARALD (1995): Standard Instrument for Graduate and Employer Surveys. Kassel und Eschborn: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel und Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.

SCHOMBURG, HARALD (2001): Handbuch zur Erstellung von Absolventenstudien. Kassel.

SCHREIER, GERHARD (2002): Fachbezogene Evaluationsverfahren – Zwischenbilanz und Ausblick. In: Thomas Reil u. Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssiche-

rung an Hochschulen: Theorie und Praxis. S. 32-38. Reihe *Forum der Hochschulpolitik*, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn.

SCHRÖDER, MANUELA U. HANS-DIETER DANIEL (1998): Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975-1997). Reihe Werkstattberichte, Band 54. Herausgegeben vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel

SCHRÖDER-GRONOSTAY, MANUELA (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. S. 209-240. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

SCHRÖDER-GRONOSTAY, MANUELA (2003): Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven schriftlichen Exmatrikuliertenbefragung an der Universität Kassel. In: Stefanie Schwarz u. Ulrich Teichler (Hrsg.): *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. S. 157-168. Frankfurt/Main: Campus.

SCHRÖDER-GRONOSTAY, MANUELA U. HANS-DIETER DANIEL (Hrsg.): *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

SCHWARZ, STEFANIE U. ULRICH TEICHLER (2003): Hochschulforschung – Erträge und neue Aufgaben. In: Dies. (Hrsg.): *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. S. 9-26. Frankfurt/Main: Campus.

SCRIVEN, MICHAEL (1980): *The Logic of Evaluation*. California: Edg.-Press.

SCRIVEN, MICHAEL (1991): *Evaluation Thesaurus*. 4th ed.. London u.a.: Sage

SMITH, M. F. (1994): Evaluation: Review of the Past, Preview of the Future. *Evaluation Practice*. Vol. 15(3). 215-227.

SPIEL, CHRISTIANE (2001): Der differentielle Einfluss von Biasvariablen auf studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen. In: Uwe Engel (Hrsg.): *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. S. 61-82. Frankfurt/Main: Campus.

STEYER, ROLF U. MICHAEL EID (2001): Messen und Testen. Berlin u.a.: Springer

STOCKMANN, REINHARD (2000): Evaluation in Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. S. 11-40. Opladen: Leske u. Budrich.

STOCKMANN, REINHARD (2002): Qualitätsmanagement und Evaluation. Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? *Zeitschrift für Evaluation*. Jg. 1(2). S. 209-243.

SUCHMAN, EDWARD A. (1967): *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.

TEICHLER, ULRICH (2003): Hochschulen in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Einblicke mithilfe der Hochschulforschung. In: Stefanie Schwarz u. Ulrich Teichler (Hrsg.): *Hochschulen auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. S. 339-358. Frankfurt/Main: Campus.

TEICHLER, ULRICH UND HARALD SCHOMBURG (1997): Evaluation der Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien - Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In: Herbert Altrichter, Michael Schratz und Hans Pechar (Hrsg.): *Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?* S.235-260. Innsbruck und Wien: Studien Verlag (Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, 16).

TENBRUCK, FRIEDRICH (1986): Das Werk Max Webers: Methodologie und Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Jg. 38 (1). S. 13-31.

TENT, LOTHAR UND STELZEL, INGEBORG (1993): *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

UNIVERSITÄT POTSDAM (2002): *Statistiken 2001/2002*. Potsdam.

VEDUNG, EVERT (2000): Evaluation Research and Fundamental Research. In: Reinhard Stockmann (Hrsg.): *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. S. 103-126. Opladen: Leske u. Budrich.

WAGNER, HANS CHRISTOPH (2003): Klare Strukturen, besserer Service. In: Märkische Allgemeine Zeitung. 13.03.2003

WEBLER, WOLF-DIETRICH (1991): Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen. Das Bielefelder Memorandum. In: Wolf-Dietrich Webler und Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. S. 75-93. Weinheim.

WESTMEYER, HANS (1982): Wissenschaftstheoretische Aspekte der Feldforschung. In: Jean-Luc Patry (Hrsg.): Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. S. 67-84. Bern u.a.: Huber.

WIDMER, THOMAS (2000): Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Reinhard Stockmann (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. S. 77-102. Opladen: Leske und Budrich.

WINTER, MARTIN U. THOMAS REIL (2002): Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an Hochschulen. In: Dieselben (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. S. 6-15. Reihe *Forum der Hochschulpolitik*, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz.. Bonn.

WISSENSCHAFTSRAT (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Bonn.

WITTENBERG, REINHARD U. THOMAS ROTHE (1999): Studienabbruch sowie Studienfach- und Studienortwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In: Manuela Schröder-Gronostay u. Hans-Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. S. 105-131. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand (Hochschulwesen).

WOLF, PATRICK, CHRISTIANE SPIEL U. ADA PELLERT (2001): Entwicklung eines Fragebogens zur globalen Lehrveranstaltungsevaluation – ein Balanceakt zwischen theoretischem Anspruch, Praktikabilität und Akzeptanz. In Christiane Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. S.89-110. Münster: Waxmann.

WOTTAWA, HEINRICH U. HEIKE THIERAU (1998): Lehrbuch Evaluation. 2., vollst. überarb. Aufl. Bern u.a.: Huber.

Über die Autoren

Dipl.-Soz. Philipp Pohlenz

Adresse: Universität Potsdam, Servicestelle für Lehrevaluation, Am Neuen Palais 10, D-14469 Potsdam. E-Mail: pohlenz@rz.uni-potsdam.de

Lebenslauf: Studium der Soziologie und Sozial- und Wirtschaftsgeographie mit den Schwerpunkten Sozialstrukturanalyse und Methoden der empirischen Sozialforschung an den Universitäten Hamburg und Potsdam. Diplom 2000; seit April 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam; Leitung der Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam, Lehrbeauftragter im Fach Soziologie, insbesondere Sozialstrukturanalyse.

Dipl.-Soz. Karen Tinsner

Adresse: Universität Ulm, Medizinische Fakultät, Studiendekanat, Albert Einstein Allee 7, D-89081 Ulm. E-Mail: karen.tinsner@medizin.uni-ulm.de

Lebenslauf: Studium der Soziologie und Psychologie mit den Schwerpunkten Sozialstrukturanalyse und Geschlechterforschung an der Universität Potsdam. Diplom 2004; seit März 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiendekanat Medizin an der Universität Ulm, verantwortlich für den Bereich Lehrevaluation an der medizinischen Fakultät der Universität Ulm.