pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Cesca, Stephanie K.; Schulze-Stocker, Franziska

Tabuthema Studienabbruch?! Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 30 (2021) 1, S. 84-98

Quellenangabe/ Reference:
Cesca, Stephanie K.; Schulze-Stocker, Franziska: Tabuthema Studienabbruch?! Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 30 (2021) 1, S. 84-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264985 - DOI: 10.25656/01:26498

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264985
https://doi.org/10.25656/01:26498

in Kooperation mit / in cooperation with:

Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

https://www.hof.uni-halle.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

die hochschule

journal für wissenschaft und bildung

1/2021
30. Jahrgang

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Watermann

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
https://www.diehochschule.de
Kontakt Redaktion: daniel.watermann@hof.uni-halle.de
Kontakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de
ISSN 1618-9671

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich vor allem dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist „die hochschule“ vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews

INHALT

FORUM

Tina Paul:
Von ‚Behältern' und ‚Systemen'. Deutsch-chinesische Wissenschafts-kooperation aus der Sicht deutscher Forscherinnen und Forscher.....5

Josephine B. Schmitt, Matthias Begenat, Maximilian Brenker, Christoph Bieber:
Interdisziplinarität in der Digitalisierungsforschung. Notwendigkeit oder leeres Versprechen für progressives wissenschaftliches Arbeiten?.....19

Shiva Stucki-Sabeti, Barbara Bonhage:
Zusammenarbeit zwischen Expertinnen und Experten an Fachhochschulen. Cluster an der Hochschule Luzern Wirtschaft 32

Gerd Grözinger:
Hochschul- und Regionalpolitik zusammen denken. Die Relevanz von Studierenden für die demografische Entwicklung.....45

Marlene-Anne Dettmann, Katharina Scholz:
Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen 56

Hendrik Berghäuser:
Die Verankerung der dritten Mission in der deutschen Hochschulgovernance.....70

Stephanie K. Cesca, Franziska Schulze-Stocker:
Tabuthema Studienabbruch?! Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch.....84

Julian Schenke:
Studentenbewegung und Studentenprotest. Zum Wandel eines Prägefaktors politischer Kultur.....99

PUBLIKATIONEN

Rezension: Wolf Wagner: Ein Leben voller Irrtümer. Autobiografie eines prototypischen Westdeutschen *(Peer Pasternack)* 116

Peer Pasternack, Daniel Hechler, Daniel Watermann:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....119

Autorinnen & Autoren.....148

Tabuthema Studienabbruch?!

Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen für einen Studienabbruch

Stephanie K. Cesca
Franziska Schulze-Stocker
Dresden

Studienerfolg ist ein zentrales Thema der Qualitätsentwicklungsbemühungen von Hochschulen, die es sich zum Ziel setzen, Studienabbruchquoten zu verringern und so einer Fehlallokation öffentlicher und privater Ressourcen vorzubeugen (Isphording/Wozny 2018; Wild et al. 2018). Die mit einem Studienabbruch verbundenen hohen gesellschaftlichen und individuellen Kosten, die Arbeitsmarkteffekte (Heublein/Wolter 2011), aber auch die Relevanz von Studienabbruchquoten bei der Qualitätssicherung an Hochschulen (Klein/Stocké 2016) befördern dessen Brisanz.

Dass trotz der hohen gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Relevanz keine einheitliche Begriffsdefinition existiert (Lorson et al. 2011; Ramseier 1980), verweist auf dessen Komplexität. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass Studienabbrüche „in der Regel ‚multikausal' auf mehrere Gründe und Ursachen zurückzuführen" sind, die unterschiedlich gewichtet werden, „sich aber [durchaus] gegenseitig verstärken" (Heublein/Wolter 2011: 223; s.a. Blüthmann et al. 2008; Pelz et al. 2020). Seit den 1970er Jahren finden sich theoretische Modellierungen, die den „Studienabbruch als Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Hintergrund sowie dem akademischen und sozialen System" (Isphording/Wozny 2018: 9) verortet sehen. Bis heute folgten zahlreiche Forschungsergebnisse zur Studien(miss)erfolgsprognose, wobei nur wenige Autor:innen diese systematisierten. Insgesamt zeigt sich „ein Bild heterogener und meist unvollständiger Systematisierungen" (Penthin et al. 2017: 11).

Studienabbruch ist von unterschiedlichen Perspektiven abhängig (Schulze-Stocker et al. 2017; Trapmann 2008), wobei dem Individuum ein besonderer Stellenwert zukommt: Es bewegt sich im Spannungsfeld von z.T. konträren individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen. Die Konfrontation mit diesem Erwartungsdruck kann sowohl Ursache als auch Wirkung von Studienabbruch sein.

Nicht selten wird der Studienabbruch stigmatisiert und tabuisiert (Heublein et al. 2017). Aufschlussreich ist hierbei, ob dies bei Studierenden dazu führt, differente Gründe für den eigenen Studienabbruch im Vergleich zu Berichten über Motive anderer Personen anzuführen.

Der vorliegende Artikel beschreibt zunächst Goffmans Theorie des Stigmamanagements als (möglichen) theoretischen Ansatz zur Erklärung kontextabhängiger Ursachenzuschreibungen des Studienabbruchs. Anschließend wird auf Grundlage von Daten einer quantitativen Erhebung an der TU Dresden der Frage nachgegangen, inwiefern sich Gründe für Abbruchgedanken in der Selbst- und Fremdzuschreibung differenzieren lassen.

1. Stigmamanagement als (möglicher) theoretischer Ansatz

Wenn Individuen miteinander interagieren und sich präsentieren, sei es Face-to-Face oder wenn ein Gegenüber nur angenommen wird, sind sie daran interessiert, den Eindruck, den Andere von ihnen haben können, zu kontrollieren (Goffman 2011: 17). Sprache dient als zentrales Medium dieser Selbstdarstellung und ist die wesentliche Form wechselseitiger Beeinflussung, anhand derer Situationen und Personen definiert, klassifiziert und bewertet werden (Strauss 1974: 9). Durch die (un-)bewusste Darstellung vor anderen ist es dem Individuum möglich, einen spezifischen Teil der eigenen Identität zum Ausdruck zu bringen und einen bestimmten Eindruck zu erzeugen (Abels 2010: 330).

Die Identitätskonstruktion erfolgt stets in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld (z.B. durch Erwartungshaltungen oder positive/negative Sanktionen) und wird durch Stigmatisierungen beeinflusst (ebd.: 343). Im Sinne Goffmans (1975: 9ff.) kann ein Stigma als Merkmal einer Person verstanden werden, das dieser schadet. Es wirkt diskreditierend und beschädigt potenziell die Identität des Individuums. Stigmata müssen nicht offensichtlich sichtbar sein. Die vermeintliche „Andersartigkeit“ kann sich auch erst bei näherer Betrachtung zeigen – Goffman nennt diese „Diskreditierbare“ (ebd.: 56).

Ein solches Stigma, ob sichtbar oder nicht, zwingt das Individuum, Strategien zu verfolgen, mit deren Hilfe es sich als „normal“ darstellt (Abels 2010: 336). Dieses Stigmamanagement veranlasst die Individuen, (potenzielle) Zuschreibungen anderer zu verarbeiten und zwingt sie, sich den vorherrschenden Normalitätsvorstellungen anzupassen und die eigene Selbstdarstellung zu korrigieren (ebd.: 362). Insbesondere bei den Diskreditierbaren besteht die Identität unter dem Vorbehalt, dass der (vermeintliche) Makel möglicherweise entdeckt werden könnte. In der Folge

muss dieser Teil der Identität gesteuert werden, um eine Beschädigung zu meiden.

Strategie des Individuums ist es folglich, eine Gegendefinition der eigenen Identität zu schaffen, die vom Gegenüber sozial akzeptiert wird, selbst wenn der Makel nur als Möglichkeit besteht (ebd.: 366f.).

Im Sinne Goffmans kann es in Situationen drohender Diskreditierung bzw. Stigmatisierung zu Strategien des Abstreitens, Umdeutens, aber auch Verschweigens (bestimmter Gründe) kommen, wodurch sich die Individuen eine alternative (Schein-)Identität konstruieren. Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, dass sich geäußerte eigene Gründe für einen Studienabbruch von denjenigen unterscheiden, die über andere Personen berichtet werden. Folgende Fragestellung ist daher forschungsleitend: Existieren Unterschiede im Bericht eigener Gründe für einen Studienabbruch im Vergleich zu dem, was über andere Personen berichtet wird?

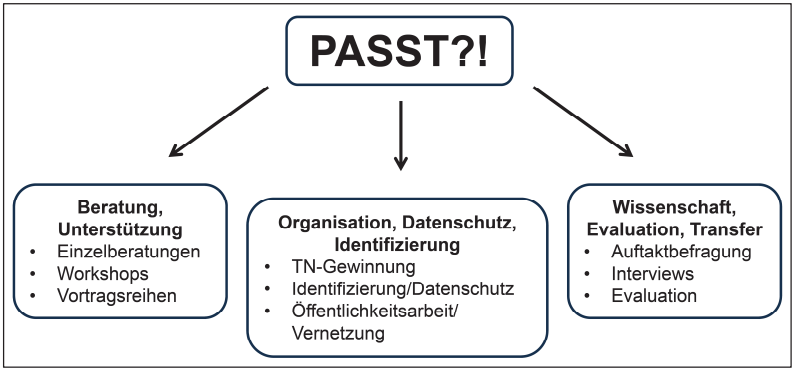
2. Anlage der Untersuchung

2.1. Das PASST?!-Programm

Das Programm „PASST?! Partnerschaft · Studienerfolg · TU Dresden" ist ein Frühwarnsystem (Schulze-Stocker et al. 2017) zur Identifizierung abbruchgefährdeter Studierender und Teil des Gesamtkonzepts zur Steigerung des Studienerfolgs an der Technischen Universität Dresden (TUD; Schulze-Stocker et al. 2020). Initiiert und geleitet durch die Zentrale Studienberatung der TUD, besteht eine Dreiteilung der Aufgaben, wie sie Übersicht 1 veranschaulicht.

Die Untersuchung ist Teil der Begleitforschung zu diesem Programm, in deren Rahmen bislang vier Forschungsvorhaben umgesetzt werden konnten, um z.B. mehr über die Abbruchgründe der Studierenden und die Ansprache oder Angebote für Abbruchgefährdete zu erfahren: quantitative Auftakterhebung (Gründe für Schwierigkeiten im Studium, Pelz et al. 2020), qualitative Interviews (Studierende mit Abbruchneigung), Homepageanalyse (Beratungsstrategien für Studienabbrecher:innen, Cesca et al. 2019) und die Beforschung der Identifizierungsmerkmale.

Übersicht 1: Arbeitsbereiche des PASST?!-Programms



2.2. Stichprobe, Datenmaterial und kritische Reflexion

Die folgenden Ergebnisse beruhen auf den Daten der quantitativen Auftaktbefragung (standardisierte Onlinebefragung von elf Pilotstudiengängen, siehe Schulze-Stocker et al. 2017) im Sommersemester 2016. Es nahmen 463 Studierende (Rücklauf: 13,3 %) teil. Im Mittel waren sie 22 Jahre alt und studierten im vierten (Bachelor) bzw. sechsten Fachsemester (Diplom). 51,9 Prozent der Teilnehmenden waren Frauen. Der Fragebogen griff Fragestellungen etablierter Studien auf und erfasste diese mit halboffenen und geschlossenen Formaten. Gleichzeitig enthielt er eigens entwickelte Fragestellungen – u.a. die in dieser Analyse relevanten Fragen nach eigenen Gründen für einen Studienabbruch, -wechsel oder eine Unterbrechung sowie den Gründen anderer, den Befragten bekannten Studierenden.

Die Analyse eigener Gründe für Studienabbruchgedanken und die Gründe für den Abbruch anderer, bekannter Personen sind das Ergebnis freiwilliger, offener Nennungen in einer anonymen Befragungssituation. Der Analyse lag unveränderliches schriftliches Material zugrunde (Text- und Quellenkritik nach Mayring 2010), wodurch ein Explizieren genannter Aspekte nicht möglich war. Die Nennung eigener Gründe war allen Befragten möglich, die zuvor angaben, zum Befragungszeitpunkt Studienabbruchgedanken zu haben. Zusätzlich wurden alle Teilnehmenden gefragt, ob ihnen Personen bekannt seien, die ihr Studium abbrechen wollen und, sofern bekannt, welche Gründe vorliegen. Lediglich 28 Prozent der Befragten gaben an, keine Personen zu kennen, die das Studium abbrechen wollten.

Die Antworten zu den beiden Fragen weisen deutliche formale Unterschiede auf: 273 Personen beantworteten die Frage nach den Gründen für einen Studienabbruch anderer, ihnen bekannter Personen (durchschnittliche Länge: 112 Zeichen). Gründe für eigene Abbruchgedanken wurden seltener geäußert. Knapp ein Drittel der Befragten (126 Personen, 30,0 %) gab an, derzeit selbst entweder an einen Studiengang- (12,4 %) oder Hochschulwechsel (12,1 %), eine vorübergehende Unterbrechung (16,9 %) oder sogar die Aufgabe des Studiums zu denken (8,7 %). 111 Befragte gaben hierzu Gründe an (durchschnittliche Länge: 209 Zeichen).

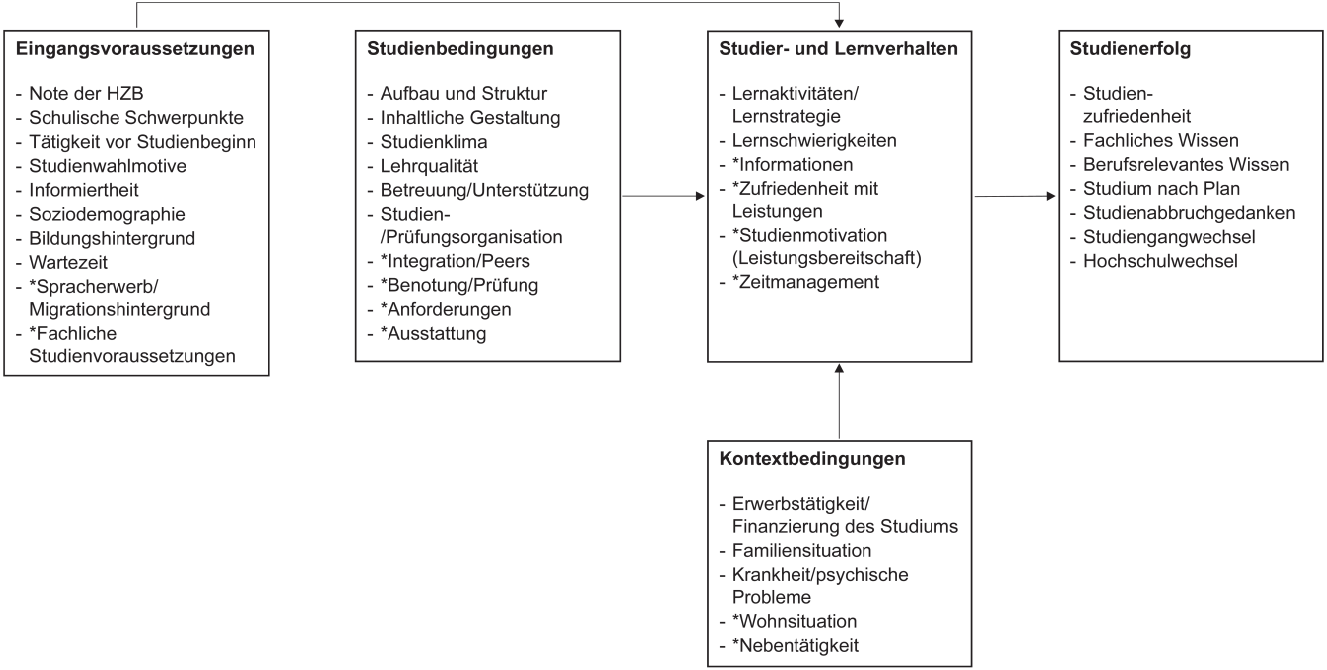
2.3. Auswertungsstrategie, Erstellung und Güte des Kategoriensystems

Die Analyse der offenen Angaben erfolgte sowohl quantitativ als auch qualitativ (mixed-method). In einem ersten Schritt wurden die einzelnen Aussagen, in denen Gründe für Problemlagen geschildert werden, in Kategorien zusammengefasst, gruppenspezifisch gegenübergestellt und ausgewertet. Im zweiten Schritt wurden diese Aussagen inhaltlich nach der positioning theory (van Langenhove/Harré 1999) ausgewertet. Positionierungen erfolgen, indem Grenzen gezogen, Muster oder Eigenschaften beschrieben werden und ein mitgedachtes Gegenüber einbezogen wird.

Die Kategorien zur Analyse der offenen Angaben der Studierenden wurden im Rahmen der Datenanalyse der Auftakterhebung deduktiv und mit Rückgriff auf das bereits existierende Modell zur Erfassung der Determinanten des Studienerfolgs von Blüthmann et al. (2008) erstellt und induktiv erweitert (Übersicht 2). Im Kodierprozess zeigte sich eine hohe Deckungskraft des Modells von Blüthmann et al. (2008) mit den von den Studierenden genannten Gründen für einen Studienabbruch. Nur wenige zusätzliche Kategorien wurden ergänzend aufgenommen. Trotz der Erweiterung des Kategorienschemas verblieben fünf übergeordnete Ursachenbündel.

Die Übereinstimmung der Codierungen zwischen zwei Beurteilerinnen war mit einem Cohens Kappa von $\kappa = 0{,}971$ sehr gut. Abweichungen zwischen der Erst- und Zweitbeurteilung wurden in einer gemeinsamen Konsensfindung überarbeitet.

*Übersicht 2: Erweitertes Studienerfolgsmodell nach Blüthmann et al. (2008; * = erweiterte Kategorien)*



3. Ergebnisse

3.1. Gründe eigener Gedanken an Studienabbruch

Die Angaben von 99 Befragten zu den eigenen Gründen für einen Studienabbruch konnten in die Analysen einbezogen werden. Es wurden 166 Einzelgründe benannt (Übersicht 3).

In rund 60 Prozent der Fälle waren die Studienbedingungen ausschlaggebend für die Abbruchgedanken. Insbesondere die Studien- und Prüfungsorganisation (10,0 % der Fälle) wie auch die wahrgenommenen Anforderungen (11,1 % der Fälle) wurden als Ursachen benannt. Exemplarisch führt eine befragte Person an:

> „Man müsste den Stoff eigentlich auf mehr als sechs Semester verteilen. Ich habe das Gefühl, dass ich über die meisten Dinge nur ‚gefährliches Halbwissen' besitze. […] In den meisten Lehrveranstaltungen lernt man durch die Übung, auch Praxisaufgaben, mehr als durch die Vorlesung. Die Vorlesungen hängen manchmal den Übungen hinterher" (P1).

Probleme („Halbwissen", durch das Attribut „gefährlich" negativ konnotiert) der befragten Person werden als Folge von Rahmenbedingungen hinsichtlich der Stoffverteilung konzipiert. Die Verwendung der Passivform und von „man" zeugt von einer Selbstpositionierung als nicht verantwortlich für das Entstehen der Problematik. Zudem erfolgt eine kognitive/emotionale Distanzierung von der Problematik mit dem Ergebnis, sich nicht damit zu identifizieren.

Problematisch erlebte Kontextbedingungen werden am zweithäufigsten (38,4 % der Fälle) als Gründe für die Studienabbruchgedanken angeführt. Insbesondere Krankheiten oder psychische Probleme (8,1 %), eine parallele Erwerbstätigkeit zum Studium beziehungsweise Finanzierungsschwierigkeiten (7,1 %) wurden als zentrale Aspekte benannt. Die Doppelbelastung durch eine gleichzeitige Erwerbstätigkeit als auch durch das Studium verursachte psychische Probleme werden in folgenden Zitaten besonders deutlich:

> „Leichte Depressionen, da ich mich sehr hilflos fühle im Studium und nebenbei alle Hobbies aufgeben muss, um bestehen zu können. Das Interesse am Studiengang vergeht völlig" (P2).

Die eigene Hilflosigkeit wird auch in folgender Nennung deutlich:

> „Mittlerweile lebe ich nur noch, um die Löcher, die durch die Bafög-Problematik entstanden sind, zu stopfen. Ich habe ständig eine Rechnung, die trotz Nebenjob nicht bezahlt werden kann. Langsam bin ich am Ende meiner Kräfte" (P3).

Als Gründe für Studienabbruchgedanken scheinbar kaum relevant sind die Eingangsvoraussetzungen. Nur in drei Prozent der Fälle führten die Befragten „falsche“ Studienwahlmotive als ursächlich für ihre Abbruchgedanken an. So äußerte eine Person, die „Fächerkombination als ‚Übergangslösung‘ nach erstmaliger Ablehnung für anderes Fach“ (P4) gewählt zu haben, und betont damit, dass andere die gewünschte Fächerwahl verweigert haben.

3.2. Gründe anderer Personen für Gedanken an Studienabbruch

Es konnten 265 Angaben, insgesamt 525 Einzelnennungen, zu Gründen für den Studienabbruch anderer Personen analysiert werden (Übersicht 3).

Mit 88,9 Prozent der Fälle wurden die Studienbedingungen ebenfalls als Hauptgrund für einen Studienabbruch anderer, den Befragten bekannter Personen genannt. Schwierigkeiten mit den Anforderungen des Studiums (30,2 % der Fälle), aber auch mit der Benotung bzw. den Prüfungen (24,2 % der Fälle) stellen dabei die zentralen Kategorien dar. Zahlreiche Befragte führen „zu hohe Leistungsansprüche, die sie nicht erfüllen konnte[n]“ (P5) an. Aber auch von einer „Überforderung mit dem Lernstoff, vor allem dessen Intensität“ (P6) berichtet eine Person.

Gründe, die zum Entstehen der Probleme führen, werden hier sowohl im Verantwortungsbereich der Personen (über die berichtet wird) als auch in den objektiv gegebenen Bedingungen platziert. Einerseits werden die Leistungsansprüche als zu hoch (damit dem Niveau, das als angemessen gilt, nicht entsprechend) charakterisiert; andererseits werden Personen selbst als überfordert und nicht den Anforderungen genügend fremdpositioniert. Eng verbunden mit den Studienanforderungen sind die Benotung und die Prüfungssituation. Viele Befragte berichten als Grund für einen Abbruch(-gedanken) Anderer von einem wiederholten „Nichtbestehen von Prüfungen [und darauffolgenden] Wechsel zu [einem] anderen Studiengang“ (P7).

Als zweitgrößter Ursachenfaktor (43,0 % der Fälle) werden direkt mit dem Studienerfolg verknüpfte Aspekte angeführt. Am häufigsten wurde dabei die quer zu den Kategorien liegende allgemeine Studienunzufriedenheit benannt (32,8 % der Fälle), die sich als Ergebnis des Zusammenspiels der entsprechenden Einzelkategorien darstellt. Einige Befragte gaben falsche Studienwahlmotive als Basis der Studienunzufriedenheit und damit verbundener Abbruchgedanken an:

> „Unzufriedenheit mit der Wahl des Studiums an sich. Meistens haben Leute, die nach 3 oder 4 Semestern abbrechen, Biologie angefangen, weil sie Medizin nicht bekommen haben“ (P8).

Auch hier werden sowohl die Individualverantwortung der Einzelnen (sie haben gewählt) als auch die Bedingungen (die erste Wahl wurde ihnen verwehrt) als ursächlich adressiert.

Das Studier- und Lernverhalten wurde an dritter Stelle als Grund für Studienabbruchgedanken anderer Personen benannt (26,2 % der Fälle). Erneut wurden weniger konkrete Lernschwierigkeiten, sondern vielmehr eine als vorhanden bzw. mangelnd bestimmte Leistungsbereitschaft oder Studienmotivation (15,5 % der Fälle) angeführt: „Sie empfanden die Themen als sehr uninteressant, und das Lernpensum war enorm. Eine Berufsausbildung kam für sie eher in Frage“ (P9).

3.3. Gegenüberstellung der berichteten eigenen und der Gründe Anderer

Im direkten Vergleich der geäußerten eigenen Gründe für die Gedanken an einen Studienabbruch mit denen anderer Personen zeigt sich, dass sich entsprechende Ursachenzuschreibungen in allen Oberkategorien des Kategorienschemas verorten lassen. Übersicht 3 bestätigt, dass die Gründe für Studienabbruchgedanken multifaktoriell sind.

Bei einer detaillierteren Betrachtung lassen sich, abhängig von der Äußerung eigener Studienabbruchgedanken oder denen anderer Personen, Hinweise für unterschiedliche Gewichtungen der genannten Gründe erkennen. Zwar stellen die Studienbedingungen sowohl bei der Nennung eigener Abbruchgedanken, als auch von anderen Personen, die dominante Kategorie dar, jedoch differieren die Häufigkeiten benannter Unterkategorien teilweise beträchtlich. So werden von Befragten, die eigene Gründe für die Gedanken an einen Studienabbruch berichten, die Aspekte der Studien- und Prüfungsorganisation (10,1 % der Fälle) beinahe in gleichem Umfang benannt wie Aspekte der wahrgenommenen Anforderungen (11,1 %) oder Benotung/Prüfungen (9,1 %). Auch die vorgefundene Lehrqualität (9,1 %) spielt bei der Nennung eigener Studienabbruchgründe eine zentralere Rolle.

Bei der Nennung der Studienabbruchgründe anderer Personen stellt sich die Relevanz der Studien- und Prüfungsorganisation (7,2 % der Fälle) als geringer dar. Hinsichtlich der Gründe für Studienabbruchgedanken von Anderen werden deutlich häufiger Schwierigkeiten mit den Anforderungen (30,2 % der Fälle) sowie der Benotung bzw. den Prüfungen (24,2 % der Fälle) benannt. Während die Befragten die Gründe für Studienabbruchgedanken von anderen Personen eher im Verantwortungsbereich der Individuen selbst verorten, sind bei der Zuschreibung eigener Gründe für Gedanken an einen Abbruch vor allem diejenigen Unterkategorien der

Übersicht 3: Gegenüberstellung der eigenen und der genannten Gründe anderer/bekannter Personen für Gedanken an einen Studienabbruch

	Eigene Gründe		Gründe Anderer	
	(n=99; 166 Fälle)		(n=265; 525 Fälle)	
	Prozent	% der Fälle	Prozent	% der Fälle
Eingangsvoraussetzungen	**1,8**	**3,0**	**11,3**	**22,3**
Studienwahlmotive	1,8	3,0	4,4	8,7
Informiertheit	-	-	6,5	12,8
Spracherwerb/Migrationshintergrund	-	-	0,2	0,4
Rest	-	-	0,2	0,4
Studienbedingungen	**35,4**	**59,6**	**44,8**	**88,9**
Aufbau/Struktur	1,2	2,0	1,1	2,3
Inhaltliche Gestaltung	2,4	4,0	4,6	9,1
Studienklima	3,0	5,1	2,9	5,7
Lehrqualität	5,4	9,1	2,3	4,5
Betreuung/Unterstützung	3,0	5,1	1,7	3,4
Studien-/Prüfungsorganisation	6,0	10,1	3,6	7,2
Integration/Peers	1,2	2,0	0,4	0,8
Benotung/Prüfungen	5,4	9,1	12,2	24,2
Anforderungen	6,6	11,1	15,2	30,2
Rest	0,6	1,0	0,8	1,5
Ausstattung	0,6	1,0	-	-
Studier- und Lernverhalten	**20,4**	**34,4**	**13,2**	**26,2**
Lernaktivitäten/ Lernstrategien	3,6	6,1	1,9	3,8
Lernschwierigkeiten	0,6	1,0	1,7	3,4
Informationen (Peers, Eltern, inst. Beratung)	0,6	1,0	-	-
Zufriedenheit mit Leistungen	3,6	6,1	0,4	0,8
Studienmotivation (Leistungsbereitschaft)	11,4	19,2	7,8	15,5
Zeitmanagement	0,6	1,0	0,4	0,8
Rest	-	-	1,0	1,9
Kontextbedingungen	**22,8**	**38,4**	**8,4**	**16,6**
Erwerbstätigkeit/Finanzierung d. Studiums	4,2	7,1	2,1	4,2
Familiensituation	3,0	5,1	1,3	2,6
Krankheit/psychische Probleme	4,8	8,1	1,9	3,8
Wohnsituation	1,8	3,0	0,8	1,5
Nebentätigkeit (Gremienarbeit/Ehrenamt)	0,6	1,0	-	-
Rest	8,4	14,1	2,3	4,5
Studienerfolg	**13,8**	**23,2**	**21,7**	**43,0**
Studienzufriedenheit	6,6	11,1	16,6	32,8
Fachliches Wissen	0,6	1,0	1,7	3,4
Berufsrelevantes Wissen	6,0	10,1	3,4	6,8
Hochschulwechsel	0,6	1,0	-	-
Rest	-	-	-	-
Rest	**5,4**	**9,1**	**0,8**	**1,5**

Studienbedingungen dominant, die sich auf der Ebene der Rahmenbedingungen verorten lassen und sich einem unmittelbaren individuellen Einfluss weitgehend entziehen.

Entsprechende Differenzen zeigen sich auch hinsichtlich der Nennung von Eingangsvoraussetzungen. Während diese von der Personengruppe, die Ursachen eigener Gedanken explizierte, kaum benannt wurden, spielen entsprechende Aspekte in den Berichten über Andere eine deutlich größere Rolle (3,0 % gegenüber 13,6 % der Fälle). Insbesondere die Informiertheit vor Studienbeginn, die in der individuellen Verantwortung eines/r jeden Studieninteressierten liegt, ist ein häufig benannter Grund für einen etwaigen Abbruch.

Kontextbedingungen, beispielsweise eine Erwerbstätigkeit oder Krankheiten, werden deutlich seltener angeführt, wenn Gründe für Abbruchgedanken anderer Personen berichtet werden.

3.4. Zusammenführung der Annahmen zum Stigmamanagement

Auf Basis von Goffmans Theorie zum Stigmamanagement wurde angenommen, dass die Befragten zum Schutz ihrer Identität, bewusst oder unbewusst versuchen, potenzielle Bedrohungen zu umgehen, indem ausgewählte, nicht ins eigene Verschulden fallende Gründe genannt werden. In der Analyse genannter Gründe zeigen sich erste Hinweise darauf. Einschränkend muss angemerkt werden, dass jedoch die Motivation hinter der Nennung der angeführten Gründe durch das Studiendesign im Verborgenen bleibt. Es kann somit lediglich von Hinweisen auf entsprechend vorliegende Mechanismen gesprochen werden.

Im Bericht eigener Gründe für Abbruchgedanken wurden häufiger Kategorien benannt, die in den Rahmenbedingungen des Studiums oder den persönlichen Kontextbedingungen begründet liegen und somit nicht unmittelbar auf ein „Versagen“ bzw. selbst verantwortete Schwierigkeiten verweisen. Im Bericht der Abbruchgründe anderer Personen ließen sich in der Tendenz eher Kategorien identifizieren, die scheinbar individuell beeinflussbare Aspekte umfassen – beispielsweise die als individuell klassifizierten Aspekte der Studienbedingungen sowie des Studier- und Lernverhaltens. Grundsätzlich darf nicht ignoriert werden, dass sich die identifizierten Gründe, sowohl in der eigenen als auch in der Fremdbeobachtung, in allen Kategorien des erweiterten Studienerfolgsmodells nach Blüthmann et al. (2008; siehe Übersicht 2) wiederfinden lassen.

4. Diskussion und Ausblick

4.1. Kritisch-methodische Reflexion

Die Integration der – tief in die Privatsphäre der Befragten eingreifenden – Fragen zur Abbruchmotivation in einen umfangreicheren, standardisierten Fragebogen kann weitreichenden Einfluss auf die Beantwortung ausüben. Nicht zuletzt birgt die Anonymität der Erhebungssituation u.a. die Gefahr einer Tendenz zur Nichtbeantwortung offener Angaben bedingt durch die Notwendigkeit des Preisgebens sensibler persönlicher Informationen. Ein zusätzliches Nachfragen und Raum für Explikation war erhebungsbedingt nicht möglich, wodurch die Interpretation und Integration der Gründe in ein Kategoriensystem erheblich erschwert wurden.

Die unterschiedlich umfangreichen Angaben der eigenen Gründe und der Gründe von Anderen deuten ggf. darauf hin, dass es einfacher ist, über Probleme Anderer zu sprechen, als sich eigene Schwierigkeiten einzugestehen bzw. zu kommunizieren. Ferner muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern es den Befragten, die subjektive Abbruchgründe anderer Personen berichten, möglich ist, deren tatsächliche Gründe zu beschreiben bzw. inwieweit sie befähigt sind, diese zu benennen (z. B. aufgrund mangelnder Kenntnis über die Studienmotivation, Erwerbstätigkeiten, psychische Krankheiten). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die von den Befragten genannten Abbruchgründe anderer, bekannter Personen von deren tatsächlichen Gründen unterscheiden.

Im Kodierprozess und der Erweiterung des Modells zeigten sich große Übereinstimmungen zum Modell von Blüthmann et al. (2008). Die wenigen ergänzten Kategorien decken sich wiederum mit anderen etablierten Modellen zu Studienerfolg und -abbruch. Die Nutzung des positionstheoretischen Ansatzes erwies sich bei der Auswertung als geeignet, Implizites zu explizieren.

4.2. Fazit

Zentraler Aspekt der vorliegenden Untersuchung war die Frage nach Differenzen im Bericht eigener Gründe für einen Studienabbruch im Vergleich zu dem, was über andere Personen berichtet wird. Auf Basis der erhobenen Daten wurde versucht, sich dem Thema der Stigmatisierung von Studienabbrüchen (bzw. den Gedanken daran) anzunähern und – basierend auf dem gewonnenen Datenmaterial – der Umgang von potenziell mit Stigmatisierung betroffenen Personen eruiert (Stigmamanagement).

Noch immer wird der Studienabbruch gesellschaftlich stigmatisiert – wenngleich es (wissenschaftlicher) Konsens ist, dass ein Abbruch nicht per se etwas Negatives bedeutet (Heublein/Wolter 2011: 214), nicht automatisch auf Individualversagen beruht und sich aus diesem eine Vielzahl von Möglichkeiten für das Individuum ergeben können. Dennoch sind Individuen einem hohen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, wieso sie das Studium abgebrochen haben, dieses abbrechen möchten oder warum sie den Anforderungen des Studiums vermeintlich nicht gerecht werden können/konnten. Nicht erst nach Abbruch, sondern offenbar bei auftretenden Gedanken für einen Studienabbruch scheint sich dieses Stigma zu manifestieren. Bereits die Gedanken an den Studienabbruch können als stigmatisierendes Merkmal angenommen werden, welches potenziell diskreditierend wirkt und die Individuen mutmaßlich zu einer kontinuierlichen Identitätsarbeit zwingt.

Basierend auf dem vorgestellten Theorierahmen war die forschungsleitende Annahme, dass die Individuen in der Darstellung eigener Gründe aufgrund der drohenden Stigmatisierung – wenngleich die Angabe im Rahmen der Befragung freiwillig erfolgte – versuchen, ihr Gesicht zu wahren. Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich in der Fremd- und Selbstzuschreibung von Gründen für einen Studienabbruch tatsächlich Unterschiede finden. Es zeigen sich Hinweise darauf, dass die Befragten möglicherweise Strategien verfolgen, eine Gegendefinition der eigenen Identität zu entwerfen.

Personen mit Abbruchgedanken führen in der Folge eher (potentiell) sozial akzeptable Gründe für Gedanken an Abbruch an (Verortung in den Rahmenbedingungen als objektive Gegebenheiten), verglichen mit der Darstellung der Gründe anderer Personen, bei der ein Schutz der eigenen Identität vor einer (potentiellen) Diskreditierung kaum notwendig ist. Die gewonnenen Ergebnisse stützen zunächst diese Annahme, wenngleich aufgrund der Datengrundlage nur mit Vorsicht darauf geschlossen werden kann, dass Mechanismen des Stigmamanagements ursächlich für die Differenzen der Selbst- und Fremdzuschreibungen sind.

Der vorliegende Beitrag eröffnet ein erstes Verständnis für kontextabhängige Begründungsmechanismen etwaiger Studienabbrüche und verdeutlicht, wo sich Ansatzpunkte für weitere Forschungen eröffnen. Lohnend wäre, die gewonnenen Erkenntnisse zum Thema einer qualitativen Untersuchung zu machen, um zu einer wertschätzenden, sensiblen Universitätskultur beizutragen. Auch wäre eine Untersuchung über den Hochschulstandort Dresden hinaus erkenntnisreich, ebenso wie ein Fokus auf die Erwartungshaltungen von Freund:innen und Familie und deren Einfluss auf die wahrgenommene Stigmatisierung des Studienabbruchs.

Zudem kann sich einer potentiellen Externalisierung individueller Abbruchgründe im Bericht der Gründe anderer, bekannter Personen mit einem Vergleichsgruppendesign genähert werden. Darüber hinaus existieren auch in anderen Disziplinen geeignete Ansätze zur Klärung der Differenzen in den Selbst- und Fremdzuschreibungen von Gründen eines Studienabbruchs (z.B. Attributionstheorie).

Literatur

Abels, Heinz (2010): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Blüthmann, Irmela/Steffen Lepa/Felicitas Thiel (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2008, S. 406–429.

Cesca, Stephanie K./Franziska Schulze-Stocker/Robert Pelz (2019): Welches Ziel verfolgt die Beratung von Studienabbrecher*innen in Deutschland? in: Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2019, S. 7–14.

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Goffman, Erving (2011): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, Piper, München.

Heublein, Ulrich/Julia Ebert/Christopher Hutzsch/Sören Isleib/Richard König/Johanna Richter/ Andreas Woisch (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, DZHW, Forum Hochschule 1/2017, Hannover; URL https://bit.ly/3g5f0v5 (30.3.2021).

Heublein, Ulrich/Andrä Wolter (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, in: Zeitschrift für Pädagogik 2/2011, S. 214–236.

Isphording, Ingo E./Florian Wozny (2018): Ursachen des Studienabbruchs. Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels, in: IZA research report 82, Bonn, URL: https://bit.ly/3f6Qj19 (18.3.2021).

Klein, Daniel/Volker Stocké (2016): Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich, in: Daniel Großmann/Tobias Wolbring (Hg.), Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze, Springer, Wiesbaden, S. 323–365.

Kuh, George D./Jillian Kinzie/Jennifer A. Buckley/Brian K. Bridges/John C. Hayek (2007): Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations, in: ASHE Higher Education Report 5/2007, S. 1–182.

Lorson, Peter/Astrid Lubinski/Matthias Nickel/Marc Toebe (2011): Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? in: Das Hochschulwesen 6/2011, S. 192–198.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz, Weinheim.

Pelz, Robert/Franziska Schulze-Stocker/Stephanie Gaaw (2020): Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. Ergebnisse quantitativer Befragungen im Rahmen an der TU Dresden, in: Franziska Schulze-Stocker/Christian Schäfer-Hock/Henriette Greulich (Hg.), Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020, Thelem Universitätsverlag, Dresden.

Penthin, Marcus/Eva S. Fritzsche/Stephan Kröner (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2017, S. 8–31.

Ramseier, Erich (1980): Determinanten des Studienerfolgs. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Befragung des schweizerischen Immatrikulationsjahrganges 1965 in einer Pfadanalyse, in: Angewandte Sozialforschung 1/1980, S. 107–119.

Rindermann, Heiner/Viktor Oubaid (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 3/1999, S. 172–191.

Schulze-Stocker, Franziska/Christian Schäfer-Hock/Henriette Greulich (Hg.) (2020): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016–2020, Thelem Universitätsverlag, Dresden.

Schulze-Stocker, Franziska/Christian Schäfer-Hock/Robert Pelz (2017): Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden, in: Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2017, S. 26–32.

Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Trapmann, Sabrina (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs, Logos, Berlin.

Van Langenhove, Luk/Rom Harré (1999): Introducing positioning theory, in: Rom Harré/Luk van Langenhove (Hg.), Positioning theory: Moral contexts of intentional action, Blackwell, Malden, MA, S. 14–31.

Wild, Steffen/Ernst Deuer/Philipp Pohlenz (2018): Studienerfolgsverständnis von hauptamtlichen Lehrkräften im Studienbereich Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Ein Typisierungsversuch, in: Zeitschrift für Evaluation 2/2018, S. 269–287.

Autorinnen & Autoren

Matthias Begenat, Dr. phil., Kommunikationswissenschaftler, Leiter des Bereichs Wissenschaftskommunikation am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Matthias.Begenat@cais.nrw

Hendrik Berghäuser, Dr. rer. pol., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Competence Center Politik und Gesellschaft des Fraunhofer-Instituts für System- und Innovationsforschung ISI. eMail: hendrik.berghaeuser@isi.fraunhofer.de

Christoph Bieber, Prof. Dr. rer. soc. habil., Politikwissenschaftler, Leiter des CAIS-Forschungsinkubator am Center for Advanced Internet Studies (CAIS) sowie Inhaber der Welker-Stiftungsprofessur für „Ethik in Politikmanagement und Gesellschaft" an der NRW School of Governance der Universität Duisburg-Essen. eMail: Christoph.Bieber@cais.nrw

Barbara Bonhage, Prof. Dr., Wirtschaftshistorikerin, Hochschule Luzern – Wirtschaft. eMail: barbara.bonhage@hslu.ch

Maximilian Brenker M.A., Sozialwissenschaftler, Referent für Strategie und Organisation am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Maximilian.Brenker@cais.nrw

Stephanie K. Cesca, Dipl.-Soz., Soziologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden. eMail: Stephanie.Cesca@tu-dresden.de

Marlene-Anne Dettmann, Prof. Dr., Professur für Ökonomie und Management in der Sozialen Arbeit an der HAW Hamburg am Department Soziale Arbeit. eMail: marlene-anne.dettmann@haw-hamburg.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Ökonom und Soziologe, Professor für Sozial- und Bildungsökonomik am Internationalen Institut für Management und ökonomische Bildung der Europa-Universität Flensburg (i.R.). eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Tina Paul, Dr. phil., Wirtschaftssinologin, Projektmitarbeiterin an der Fakultät Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation der Westsächsischen Hochschule Zwickau. eMail: tina.paul@fh-zwickau.de

Julian Schenke, Dr. disc. pol., Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen. eMail: julian.schenke@uni-goettingen.de

Josephine B. Schmitt, Dr. rer. soc., Psychologin, Forschungsreferentin am Center for Advanced Internet Studies (CAIS). eMail: Josephine.Schmitt@cais.nrw

Katharina Scholz, B.A., Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Studentin im Masterstudiengang Soziale Arbeit an der HAW Hamburg. eMail: katharina.scholz@haw-hamburg.de

Franziska Schulze-Stocker, Dr., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden. eMail: Franziska.Schulze-Stocker@tu-dresden.de

Shiva Stucki-Sabeti M.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Luzern – Wirtschaft. eMail: shiva.stucki-sabeti@hslu.ch

Daniel Watermann, Dr. phil., Sozialwissenschaftler und Historiker, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: daniel.watermann@hof.uni-halle.de