

### 3 Die Pädagogischen Hochschulen

Der institutionelle Ansatz der vorgelegten empirischen Untersuchung legt es nahe, die Besonderheit Pädagogischer Hochschulen darzulegen. Daher erfolgt zunächst ein kurzer Aufriss ihrer Geschichte (3.1). Im Anschluss daran wird ihre Situation im Bundesland Baden-Württemberg beschrieben und ihr Studienprofil erläutert (3.2). Dem Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS), auf den sich die Untersuchung bezieht, ist ein eigenes Kapitel gewidmet (3.2.1). Die beiden letzten Kapitel beschäftigen sich mit Fragen des vorzeitigen Abganges, insbesondere mit dem Abbruch dieses Studiums (3.2.1.1). Die exemplarische Diskussion über das Problem der Ermittlung einer Abbruchquote (3.2.1.2) beschließt den hochschulspezifischen Teil dieser Arbeit.

#### 3.1 Zur Geschichte der Institution

Die Geschichte der Pädagogischen Hochschulen ist auf das Engste mit der Geschichte der Lehrerbildung und auch der pädagogischen Wissenschaft verknüpft, denn gebildete Lehrer brauchen eine für ihre Bildung zuständige Institution. Genau an dieser Stelle sitzt der Angelpunkt der wechselvollen Geschichte der Volksschullehrerausbildung. Während die in den Gymnasien Lehrenden ausnahmslos ein Universitätsstudium absolviert hatten und das höhere Lehramt schließlich durch das Examen pro facultate docendi im Jahre 1810 in Preußen erstmals professionalisiert wurde (KECK 1984), waren die Elementarlehrer noch bis ins 19. Jahrhundert hinein großteils arbeitslose Handwerker oder Abgänger höherer Schulen ohne weitere Vorbildung (NEUMANN/ OELKERS 1984).

Gute Charaktereigenschaften genügten, um die „Schüler fruchtbar zu unterrichten und nicht ungebührlich zu strafen“ (aus einer Schulordnung von 1586); was in einer Art Meisterlehre erlernt werden konnte (URKUNDENBUCH 1829, S. 557f., zit. n. HUG 1987, S. 9). Freilich gab es neben dieser zunftähnlichen Ausbildung auch schon Schullehrerseminare, Seminarien und Seminaristenklassen für angehende Volksschullehrer – Lehrerinnen wurden gesondert ausgebildet –, sogar effizient organisierte Formen der Weiterbildung (KECK 1984), doch glich die Lehrerausbildung in den verschiedenen Regionen im 19. Jahrhundert insgesamt einem „bunten Flickenteppich“. Ihre Vereinheitlichung nahm maßgeblich durch die Seminarform, auf dem Wege der Verstaatlichung und durch die gesetzliche Einführung der Schulpflicht allmählich Gestalt an (Neumann/ Oelkers 1984, S. 230). Diese Entwicklung führte jedoch trotz der geistigen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen in Deutschland keineswegs zu einer Annäherung des Dualismus höherer und niederer Bildung. Zwar wurde die allgemeine Menschenbildung in der Folge der Aufklärung und eine bessere Volksbildung nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen als ein Postulat der Zeit verfochten, doch verfestigte sich nach der (bildungs-)politischen Reaktion auf die Revolution von 1848 die intellektuelle und soziale Diskrepanz zwischen der „in freier Auseinandersetzung mit Wissenschaft“ gebildeten Persönlichkeit des Gymnasiallehrers (HÄNDLE 1993, S. 616), und dem seminaristisch geschulten Volksschullehrer, der keine höhere Bildung, sondern Lehrstoffe, eine

Unterrichtsmethode und ein pädagogisches Selbstverständnis besaß. Nach Abschluss der Volksschule besuchten die späteren Seminaristen in der Regel eine dreijährige Präparandenschule und danach ebenso lange das Lehrerseminar, an das eine Übungsschule angegliedert war. So ist es wenig verwunderlich, dass die verstärkt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen Lehrervereine auf wissenschaftliche Bildung, vorzugsweise auf pädagogisch-wissenschaftliche Bildung drängten. Galt Wissenschaft schlechthin als das Vehikel zur Befreiung von feudaler und klerikaler Bevormundung, wurde die wissenschaftliche Pädagogik als Bezugswissenschaft der Volksschullehrer postuliert, deren Studium dazu angelegt schien, pädagogische Handlungskompetenz zu erwerben und darüber hinaus die Lehrerpersönlichkeit zu bilden (NEUMANN/ OELKERS 1984). Diese Ansprüche begründeten die Forderung nach Eingliederung der Lehrerausbildung in die Universität oder, in Vorläufigkeit und des spezifischen pädagogischen Anliegens wegen, die Vorschläge zur Einrichtung pädagogischer Hochschulen. Eine „echte Hochschule“ zu werden und in „Anwendung der neuhumanistischen Hochschulkonzeption auf die Lehrerbildung“ in Lehre und Forschung bereits eine systematische Pädagogik der Elementarschule zu entwickeln lag ohnehin in der Zielvorstellung des Seminars der ersten Jahrhunderthälfte. Der Erfolg war versagt geblieben (KITTEL 1957, S. 29f.). Immerhin hatten die Volksschullehrer gegen Ende des 19. Jahrhunderts die lange Zeit verwehrte gesellschaftliche Anerkennung ihres Berufsstandes erreicht.

Die Reichsverfassung von 1919 verpflichtete die Lehrerbildung – durchaus in der Perspektive der organisierten Standesinteressen – auf eine einheitliche Regelung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten“ (Artikel 143, 2; zit. n. LENHART 1977, S. 21). Dies hätte den Beginn einer gänzlichen Umgestaltung der Lehrerbildung bedeuten können, wäre der Reichsschulkonferenz eine entsprechende Gesetzgebung gelungen. Ihr Misserfolg machte die Lehrerausbildung vier Jahre später jedoch wieder zu einer föderalen Angelegenheit. Auf diese Weise existierten unterschiedliche Modelle nebeneinander: Die Eingliederung der Lehrerbildung in wissenschaftliche Hochschulen (in Thüringen, Sachsen, Hamburg, Braunschweig, Hessen, Mecklenburg-Strelitz und in den kleineren Ländern Lippe-Detmold und Schaumburg-Lippe), die Einrichtung akademischer Lehrerbildungsanstalten (in Baden) und (in Württemberg und Bayern) die Beibehaltung der Lehrerseminare (ebd.).

In Preußen setzte sich damals unter dem bildungsphilosophischen Einfluss SPRANGERS und dem bildungspolitischen Engagement BECKERS die Idee eigenständiger pädagogischer Hochschulen durch. Sprangers Auffassung der Trennung und des tangentialen Bezugs von Bildung und Wissenschaft schaffte für die Ausbildung der „Volkslehrer“ den geistigen Raum für die Institution der Pädagogischen Akademie, die bewusst als Alternative zur universitären Lehrerbildung mit ihrer Wissenschaftsspezialisierung verstanden wurde. In Ergänzung zu den wissenschaftlichen und technischen Anforderungen der Zeit hatte sie primär die Aufgabe, Menschen zu bilden. Der Bildungsgedanke eines neuen Humanismus im Sinne PESTALOZZIS, der gerade die Volksbildung bestimmte, sollte in diesen „Bildnerhochschulen“ „zu seiner höchsten Darstellung kommen“: die Entwicklung der „harmonischen Gesamtpersönlichkeit“, des „neuen deutschen Menschen“. Wichtiger als Theorie und Kulturphilosophie war dabei von politischer Seite die ideelle Einwurzelung in der breit gefächerten reformpädagogischen und in

der Jugend-Bewegung jener Zeit, für die es sich lohnte, „geistig legitime und staatlich legale Institutionen“ zu schaffen. Dort sollte sich der künftige Lehrer, in die überschaubare Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden eingebunden, sechs Semester lang wissenschaftlichen, technisch-künstlerischen und pädagogisch-praktischen Studien widmen, wobei er ein geistes- oder ein naturwissenschaftliches „Bildungszentrum“ wählen konnte. Die Pädagogischen Akademien waren als Körperschaften des öffentlichen Rechts unmittelbar dem Ministerium unterstellt. Ihre Dozenten hatten teilweise Hochschulstatus. Die Einheit von Forschung und Lehre, hochschulmäßige Lehrformen und konfessionelle Bindung waren verpflichtend. Schulpraktische Versuche fanden an Volksschulen der Umgebung statt. Die Zugangsvoraussetzung zu dem Studium bildete die Reifeprüfung (KITTEL 1957, S. 44f., 65-67, 75). In der Tat stellten diese Akademien eine Synthese zwischen der insbesondere von den Lehrervereinen geforderten Verschwierigung der Lehrerausbildung, deren Idealität und den pädagogischen Kräften jener Zeit dar, fanden jedoch die Unterstützung der Standesvertreter nicht (NEUMANN/ OELKERS 1984). Sie hatten wegen fehlender finanzieller Mittel nur bis zum Jahre 1932 Bestand. Im Dritten Reich vollzog sich nach der vorübergehenden Einrichtung von „Hochschulen für Lehrerbildung“ ein kolossaler Rückschritt der Lehrerausbildung in Form ihrer Reseminarisierung (KECK 1984).

Im Anschluss an die erste Republik organisierten die Nachfolgeländer Preußens nach dem totalen Zusammenbruch von 1945 in Rückbesinnung auf die kurzlebigen, doch nun verstärkt notwendigen Reformhochschulen die Lehrerausbildung wieder an Pädagogischen Akademien, während im Südwesten Deutschlands zunächst an die Ländertraditionen der Seminarkonzepte angeknüpft wurde. Hamburg nahm die Kombination von Universitätsstudium mit angegliederter Institutsausbildung wieder auf (NEUMANN 1985). Beispielsweise sah der auf Württemberg-Baden ausgerichtete Esslinger Plan einer internationalen Arbeitsgemeinschaft für Lehrerbildung aus dem Jahre 1949 im Hinblick auf eine durch wissenschaftlichen und technischen Fortschritt „wirtschaftlich außerordentlich stark veränderte Welt“ für die Lehrerbildung die Einrichtung Pädagogischer Hochschulen vor, die als „Stätten angewandter Wissenschaft zwischen Forschung und systematischer Lehre einerseits und der lebendigen Erziehungswirklichkeit in Schule und Leben andererseits“ ihre Eigenart gemäß ihrer Forschungsarbeit selbstständig zu entwickeln hatten und für die Ausbildung aller Lehrer in unterschiedlichem Umfang verbindlich sein sollten. Unter demokratischer Zielperspektive wurde für Lehrer eine „kritisch geschulte Beobachtungsgabe und eine durch eingehende Sachkenntnis begründete Urteilsfähigkeit“ wichtiger bewertet als die Kenntnis von Inhalten und Methoden. Für künftige Volksschullehrer wurde das Abitur vorausgesetzt und ein sechssemestriges Studium anberaumt. Die Hochschulen selbst sollten einer Universität oder Technischen Hochschule organisch angegliedert werden (LEHRERBILDUNG 1949, S. 110-112). Obgleich dieser Entwurf bereits den Zuschnitt für die kulturpolitischen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern und die damit beauftragten Institutionen anriss, gelang erst mit

dem Lehrerbildungsgesetz von 1958, das für Baden-Württemberg, Bayern und Hessen die Lehrerbildung „im Rahmen der Verfassung auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung in hochschulmäßiger Lehre und praktischer Übung“ (§ 1, Abs. 1, zit. n. KOLLNIG 1979, S. 239) und in ebenfalls gesetzlich festgelegter, enger Verbindung mit den Universitäten neu regelte, der allgemeine Anschluss an die Entwicklung der Weimarer Zeit: „Das Modell der Pädagogischen Hochschule mit seiner vom Bildnerkonzept ererbten Grundstruktur einer Dreipoligkeit von Persönlichkeitsbildung, Wissenschaftsbezug und beruflicher Ausbildung wurde fast bundeseinheitlich zum Regelmodell für die Lehrerbildung“ und vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahre 1955 ausdrücklich bestätigt (NEUMANN 1985, S. 77 u. 90). Bis zum Jahre 1965 gab es in der Bundesrepublik 54 eigenständige Pädagogische Hochschulen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1974, S. 117, zit. n. TEICHLER 1990, S. 21).

Doch die restaurative Grundlage dieser Bildungsinstitutionen konnte den Modernisierungsansprüchen eines durch den sozialen, ökonomischen und technischen Fortschritt gewandelten Bewusstseins einer sich sprunghaft verändernden Industriegesellschaft nicht standhalten. Der der konservativen Bildungstradition vorgeworfene Anachronismus und Provinzialismus sollte um der Dynamik einer komplizierter gewordenen, verwissenschaftlichten Lebenswelt willen rationalen wissenschaftlichen Maßstäben weichen, die fortan auch die Lehrerausbildung bestimmen sollten. Die Notwendigkeit einer verwissenschaftlichten Lehrerausbildung, die alte Forderung der Standesvertreter, hatte Hochkonjunktur, zumal der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats im Jahre 1970 diese Frage zum „Schlüsselproblem der Bildungsreform“ erhob (NEUMANN 1985). Diese Entwicklungen leiteten nach heftigen bildungsphilosophischen und -politischen Auseinandersetzungen zwischen den Anwälten der akademischen und der postulierten wissenschaftlichen Lehrerbildung, unter dem Einfluss des grundlegend veränderten Wissenschaftsverständnisses der Pädagogik, aber auch infolge des Generationenwechsels bei den Professoren und einer im Zuge der Demokratisierung des Bildungswesens quantitativ ansteigenden Studentenschaft schließlich umfassende curriculare und organisatorische Strukturveränderungen der Pädagogischen Hochschulen ein. Der Prozess der Verwissenschaftlichung und des Ausbaus der Studiengänge begann. Die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fächer bekamen Gewicht; das Studium der Unterrichtsfächer reduzierte sich ihres wissenschaftlichen Anspruchs wegen auf zwei oder drei. Ihr wissenschaftlicher Status verlieh den Pädagogischen Hochschulen das Recht, akademische Grade zu vergeben; beispielsweise erhielten die nordrhein-westfälischen Hochschulen im Jahre 1968 eine Diplom- und Habilitationsordnung (ROEDER 1994). Gegenüber dem Anpassungsdruck an universitäre Standards, unter den sich die Pädagogischen Hochschulen setzten, hatten die Studienmodelle keine Durchsetzungschancen mehr, die sich sowohl vom traditionellen Bildungskonzept als auch von universitären Bildungsformen unterschieden, wie sie beispielsweise das Gutachten des Studienausschusses des Arbeitskreises Pädagogischer

Hochschulen aus dem Jahre 1964 noch vertrat. Die Universitäten zeigten sich nach lang andauernden Widerständen den Pädagogischen Hochschulen gegenüber schließlich kooperationsbereit und favorisierten sogar deren Selbstständigkeit („Leitsätze zur Lehrerbildung“ der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1963, zit n. NEUMANN/ OELKERS 1984). Auch sie waren in den 60er Jahren im Wandel begriffen und unter dem Druck der anwachsenden Studierendenzahlen und der politisierten Kritik der Studentenbewegung an unreflektierten, überkommenen Herrschaftsformen in Wissenschaft, Staat und Gesellschaft mit der Veränderung ihres Selbstverständnisses befasst. Die Zweckfreiheit wissenschaftlicher Studien ließ sich gegenüber ihrer berufsvorbereitenden Funktion keinesfalls aufrechterhalten; diese förderte im Gegenteil in einigen Bundesländern eine konvergente Entwicklung zugunsten der Professionalisierung der gymnasialen Studienrichtungen. So zielte die „Nichtteilbarkeit der Wissenschaft“ (NEUMANN 1985, S. 91) unter Einschluss aller spezifischen Probleme auf die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen, Zwischenstufen und Organisationsformen weitgehend bis zum Jahre 1980 und schließlich in allen Bundesländern – mit Ausnahme von Baden-Württemberg – vollzogen wurde. Zu Recht wurde bemerkt, dass diese zum Zeitpunkt ihrer Integration längst keine Pädagogischen Hochschulen im ursprünglichen Sinne mehr waren (ebd.). Den entscheidenden Durchbruch zur verwissenschaftlichten Lehrerbildung hatten sie über die Stadien ihrer Entkonfessionalisierung, fachlichen Spezialisierung und der Erhöhung ihrer Studiendauer bereits vorher erreicht (ROEDER 1994). Auch in den neuen Bundesländern existierten aus der Zeit der DDR neun wissenschaftliche pädagogische Hochschulen „mit leistungsfähigen Strukturen und einem hochqualifizierten Forschungspersonal“ zur Ausbildung von Lehrern aller Schulstufen und Diplom-Pädagogen sowie zur Wahrnehmung von Forschungsaufgaben und zur Vergabe aller akademischen Grade im Bereich ihres Studienfachangebots (GZIK 1990, S. 325f.). Doch ihre universitäre Integration erschien neben der Zugabe, die die Forderung der Landesvertreter aus dem Jahre 1848 erfüllen sollte, auch über die deutschen Grenzen hinaus als das Gebot der Stunde. Dennoch blieben in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle bestehen: die Gleichstellung (Bremen), der Stufenbezug (Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen), die Schulartorientierung (Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Bayern) der Lehrämter oder auch Mischmodelle (Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Die Fachdidaktik wurde teils den Erziehungswissenschaften, teils den Fächern zugeordnet oder in gesonderten Instituten oder Abteilungen zusammengefasst. In Rheinland-Pfalz erhielt die Erziehungswissenschaftliche Hochschule den Status einer Universität. Der Zuschnitt der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche an den niedersächsischen Universitäten Hannover, Hildesheim und Lüneburg erinnert teilweise stark an die Struktur der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen (ROEDER 1994).

### 3.2 Die Situation in Baden-Württemberg

Aus bundesweiter Sicht nehmen sich die weiterhin existierenden Pädagogischen Hochschulen wie Auslaufmodelle eines Hochschultyps aus, den die allgemeine Integration der Lehrerbildung in den universitären Bereich abgelöst hat. Doch in Baden-Württemberg als einzigem Bundesland wurden diese Hochschulen trotz teilweise schmähhlicher Kritik grundsätzlich aufrechterhalten und mit der Maßgabe versehen, ihre Position auszubauen. Dies verhinderte aber zum einen keine Schließungen in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, eine Konsequenz „vielfältiger gesellschaftlicher, demographischer, finanzpolitischer und bildungspolitischer Veränderungen und Entscheidungen“ (STEPHAN 1988, S. 11), die sich beispielsweise in Stellenstreichungen, einer restriktiven Lehrereinstellungspolitik und dementsprechend drastisch sinkenden Studierendenzahlen äußerten.<sup>40</sup> Potentielle Maßnahmen zur Gegensteuerung der Krise wie die Erweiterung des Bildungsangebots der Pädagogischen Hochschulen durch die Einrichtung von Studiengängen für außerschulische pädagogische Berufsfelder konnten mangels politischer Unterstützung nicht realisiert werden. Zum anderen wurden die höheren Lehrämter vom Ausbau der verbleibenden Pädagogischen Hochschulen nicht tangiert; deren Studium blieb weiterhin den Universitäten vorbehalten. Seit dem Jahre 1988 existieren nunmehr sechs dieser ursprünglich acht und mit Berücksichtigung einer späteren Neugründung neun Lehrerbildungsstätten, unter denen sich auch eine Berufspädagogische Hochschule befand: drei davon in den badischen Universitätsstätten Freiburg, Heidelberg und Karlsruhe und drei weitere in teils strukturschwächeren Regionen Württembergs wie Schwäbisch Gmünd und Weingarten und in Ludwigsburg.

Nach regional unterschiedlichen Übergangslösungen der Nachkriegszeit wurden im Jahre 1962 in Baden-Württemberg acht Pädagogische Hochschulen eröffnet, deren Vorgänger-Einrichtungen teilweise bis ins 18. Jahrhundert reichende Lehrerbildungstraditionen aufwiesen. Als „Hochschulen eigenständiger Prägung“ waren sie Einrichtungen des Landes mit den Rechten der Selbstverwaltung unter seiner Rechts- und Fachaufsicht.<sup>41</sup> Ihre minderheitlich geltende konfessionelle Bindung entfiel sieben Jahren später („STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000“ 1993). Bestehende Seminare zur Ausbildung von Sonderschullehrern wurden nach Möglichkeit den Pädagogischen Hochschulen als Institute angegliedert (KOLLNIG 1979). Mitte der 60er Jahre verlängerte sich das Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen<sup>42</sup> von vier auf sechs Semester. Es umfasste ein Grund- und ein Schwerpunktstudium mit den Studiengängen Erziehungswissenschaften, ergänzende

<sup>40</sup> Betroffen waren die Pädagogischen Hochschulen in Lörrach und Reutlingen sowie die Berufspädagogische Hochschule in Esslingen. Erstere wurde aufgelöst, letztere in die Universität Hohenheim integriert; der sonderpädagogische Fachbereich der PH Reutlingen blieb erhalten und wurde verwaltungstechnisch der PH Ludwigsburg zugeordnet. Die Rücknahme der Expansion wurde auch an den Studierendenzahlen und an der Stellensituation deutlich: Verzeichnete das Wintersemester 1965/ 66 knapp 6.000 Studierende, waren es zehn Jahre später mehr als 22.000 und nach weiteren zehn Jahren sank die Anzahl auf weniger als 10.000 Studierende (STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000 1993, S. 59 u. 61). Eine ähnliche Entwicklung nahm der Stellenbestand der Pädagogischen Hochschulen (SCHWARK 1988).

<sup>41</sup> Aus der Satzung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vom 11.12.1964 (zit. n. KOLLNIG 1979, S. 28)

<sup>42</sup> Nach dem Hamburger Abkommen von 1964 wurde die Volksschule abgelöst und im Laufe von vier Jahren durch die Grund-, Haupt- und Realschule ersetzt (SUSTECK 1984).

Wissenschaften, Wahlpflichtfach, Didaktik der Kernfächer, musische Fächer (Neigungsfächer), die schulpraktische Ausbildung sowie Kurse und Praktika (ebd.). Die Studien- und Prüfungsordnung von 1969 ersetzte zugunsten der fachwissenschaftlichen Fundierung das bisherige „Fachgruppen-Konzept“ durch das Studium von zwei Schulfächern. In der zweiten Hälfte des Dezenniums wurden an einigen Hochschulen grundständige Studiengänge (Heidelberg, Ludwigsburg), fachwissenschaftliche (Karlsruhe, Schwäbisch Gmünd, Weingarten) oder pädagogische Vorbereitungsdienste (Karlsruhe, Reutlingen) für Realschullehrer eingerichtet. Die Bildungsexpansion jener Zeit erforderte im Jahre 1966 die Gründung einer weiteren Pädagogischen Hochschule in Lörrach, die allerdings nur 18 Jahre lang bestehen sollte („STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000“ 1993).

Seit 1971 haben die Pädagogischen Hochschulen den Status wissenschaftlicher Hochschulen („Statusgesetz“). Als Körperschaften des öffentlichen Rechts haben sie Anspruch auf Selbstverwaltung und Selbstergänzung, eine Rektorats- und Senatsverfassung und studentische Mitbestimmung. Mit dieser Aufwertung änderten sich die Standards: die Einrichtung wissenschaftlicher Studienabschlüsse, Freiheit in Lehre und Forschung, eine angemessene Personalstruktur und die Heranbildung eigenen Nachwuchses. Grundständige und aufbauende Diplomstudiengänge mit den Schwerpunkten Schulpädagogik, Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung gewähren akademische Studienabschlüsse (Dipl.-Päd.). Die sonderpädagogischen Institute wurden als Fachbereiche in die Hochschulen integriert; das Lehramt für Sonderpädagogik bildete ein Aufbaustudium, konnte jedoch ab Mitte der 70er Jahre auch grundständig studiert werden. Das „Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen“ (PHG) aus dem Jahre 1977 schuf darüber hinaus die rechtliche Grundlage, in Kooperation mit einer Universität Promotionen vorzunehmen; zehn Jahre später wurde ihnen das ungeteilte Promotionsrecht im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Didaktik der Fächer übertragen (ebd.). Die Expansions- und Reformbestrebungen reichten bis zu dem Heidelberger Modellversuch „Zentrum für Lehrerbildung“, einem Gesamtlehrerbildungsmodell, das die Durchführung von der Universität, der Pädagogischen Hochschule und dem Seminar für Studienreferendare gemeinsam erarbeiteter Studiengänge vorsah, deren Realisierung jedoch mit der Begründung finanzieller Engpässe scheiterte (ENGELHARDT 1979). Das 1985 in Kraft getretene Hochschulrahmengesetz (HRG) setzte schließlich Gesamthochschulmodellen ein stärker differenziertes Hochschulwesen entgegen (WINKLER 1988).

Nach der Teilung des Kultusministeriums im Jahre 1978 befasste sich das Ministerium für Wissenschaft und Kunst in seinem „Gesamtplan für die Pädagogischen Hochschulen“ (1980) mit der Umsetzung des PHG. Die neuen Prüfungsordnungen für die Lehrämter des gehobenen Dienstes von 1981 sahen anstelle des Zwei-Fächer-Studiums im Hinblick auf die Anforderungen der Berufspraxis das Studium von drei Schulfächern vor. Erweiterungsstudiengänge bereicherten das Studienangebot der Lehrämter. Außerdem wurde unter Beibehaltung des einheitlichen Lehramtes zwischen den Stufenschwerpunkten Grund- und Hauptschule stärker differenziert: Künftige Grundschullehrer/innen studierten neben einem Hauptfach einen sachkundlichen Gegenstandsbereich und Anfangsunterricht. In allen Studienordnungen blieb der direkte schulpraktische Studienbezug gewährleistet. Die Krise der Pädagogischen Hochschulen führte im Jahre 1986 zur Erstellung eines „Positionspapiers zur Lage und Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg“ durch die Landesrektorenkonferenz („STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000“ 1993).

Den verbleibenden Hochschulen obliegen gemäß dem Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen im Lande Baden-Württemberg (PHG) in der Fassung von 1987 (§ 3, Abs. 1 bis 5,

in Auszügen, zit. n. ebd., S. 56f.) die Aufgaben, „für die Ausbildung der Lehrer an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen wissenschaftliche Studiengänge einzurichten und im Bereich der Erziehungswissenschaften und der auf die Schule bezogenen Didaktik der Fächer Forschung zu betreiben, durch die Verbindung von Lehre, Forschung und Studium der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften zu dienen und für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften und der auf die Schule bezogenen Didaktik der Fächer zu sorgen. Sie können erziehungswissenschaftliche Studiengänge für andere Berufe einrichten. (...) Sie dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung, insbesondere im Rahmen der staatlichen Lehrerfortbildung. (...) Sie fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich (...) und sie wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben untereinander sowie mit anderen Hochschulen und mit staatlichen und staatlich geförderten Bildungseinrichtungen zusammen.“ Mit diesen gesetzlichen Bestimmungen sind die Arbeitsschwerpunkte Pädagogischer Hochschulen umrissen: Ihre Hauptaufgabe besteht in der wissenschaftlichen Qualifizierung für nichtgymnasiale und -berufsbildende Lehrämter. Dabei beansprucht das Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) am meisten Kapazität, auch wenn sein relatives Volumen deutlich abgenommen hat, wie die folgende Tabelle zeigt.

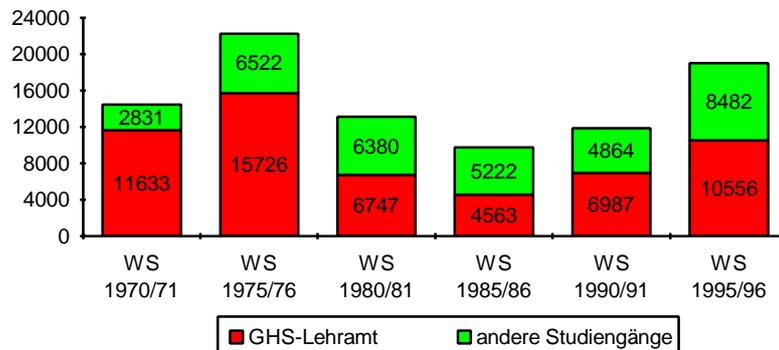


Abb. 6: Studierende an Pädagogischen Hochschulen, WS 1970/ 71 – WS 1995/ 96<sup>43</sup>

Nicht alle Pädagogischen Hochschulen verfügen über das gleiche Studienangebot. Im Gegensatz zum GHS-Lehramt kann das Lehramt für Realschulen nicht an allen Pädagogischen Hochschulen, sondern nur in Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg und Weingarten studiert werden. Seine Struktur gleicht der des basalen Lehramtes, jedoch sieht die Prüfungsordnung

<sup>43</sup> Quellen:

–für den Anteil an GHS-Studierenden vom Wintersemester 1975/ 76 bis 1990/ 91: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 1991, S. 35

–für die Gesamtstudentenzahlen und den Anteil an GHS-Studierenden im Wintersemester 1995/ 96: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) 1996, S. 114f.

–für den Anteil an GHS-Studierenden im Wintersemester 1970/ 71: STATISTISCHES LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG: Telefonische Auskunft am 23.6.1999 (Hauser)

von 1981 (RPO I) infolge der höheren Semesterstundenzahl eine Regelstudienzeit von acht Semestern einschließlich des Prüfungssemesters vor. Zum Studium des Lehramtes an Sonderschulen ist der medizinischen Grundlagenfächer wegen die Kooperation mit einer Medizinischen Fakultät nötig. Mit Ausnahme der beiden Fachrichtungen Körperbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik, deren Studium im Fachbereich Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Reutlingen angesiedelt ist, können die sieben anderen Fachrichtungen in Heidelberg studiert werden. Die drei Fachrichtungen Geistig-, Lern- und Sprachbehindertenpädagogik werden an beiden Studienorten angeboten; das Studium der Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik ist ausschließlich in Heidelberg möglich. Nach der Prüfungsordnung von 1981 (SPO I) setzt der Aufbaustudiengang wenigstens das erste Examen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen voraus. Der von 1974 bis 1988 bestehende und im Wintersemester 1992/ 93 in modifizierter Form, vorzugsweise als Quereinstieg, wieder eingeführte grundständige Studiengang für das sonderpädagogische Lehramt existierte des begrenzten Bedarfes und der großen Nachfrage wegen nur kurze Zeit. Seit 1979 können im Rahmen der Lehramtsstudiengänge Erweiterungsstudien aufgenommen werden, die entweder für ein weiteres Schulfach oder für einen aktuellen pädagogischen Schwerpunkt, beispielsweise für Ethik, Informatik, Medienpädagogik oder Umwelterziehung, qualifizieren. Des weiteren pflegen die Pädagogischen Hochschulen auch im Rahmen der staatlichen Lehrerfortbildung durch ein reichhaltiges Veranstaltungsangebot die Aufgabe der Weiterbildung von Lehrern.

Flexible Kontaktstudien ermöglichen überdies anderen Berufsgruppen den Erwerb wissenschaftlich fundierter, pädagogischer Spezialkenntnisse, beispielsweise zur Montessoripädagogik, zum darstellenden Spiel oder zum Lernen im Betrieb. Sie verknüpfen das Studien- und Lehrangebot der Hochschulen mit außerschulischen Interessen und öffnen sie auf diese Weise für zusätzliche Erfordernisse der Gesellschaft. Innovativ in dieser Richtung wirken die durch das Positionspapier der Landesrektorenkonferenz angeregten Bildungspartnerschaften der Pädagogischen Hochschulen mit führenden baden-württembergischen Wirtschaftsunternehmen. In der Verknüpfung privatwirtschaftlicher Weiterbildungsinteressen und wissenschaftlicher erwachsenenpädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse entwickeln und erproben Vertreter des Ministeriums, der Hochschulen und der Unternehmen gemeinsame Projekte zur betrieblichen Bildungsarbeit, die von dem im Jahre 1990 gegründeten Arbeitskreis Pädagogische Hochschulen/ Wirtschaft weitergeführt werden (SCHWARK/PIEPER 1990). Ein weiteres Aufgabenfeld nehmen die Pädagogischen Hochschulen in Schwäbisch Gmünd und Freiburg mit den Möglichkeiten eines thematisch sehr breit gefächerten Seniorenstudiums wahr. Das Positionspapier sieht in der Integration pädagogisch orientierter Aufgabenfelder eine ausdrückliche Chance zur differenzierteren Profilierung der Hochschulen (WINKLER 1988).

Auch die Studienabschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen beschränken sich nicht mehr ausschließlich auf Lehrämter des gehobenen Dienstes. Studiengänge ohne Lehramtsabschlüsse stellen die seit 1971 an allen Pädagogischen Hochschulen eingerichteten Diplomstudiengänge dar. Sie sind als viersemestrige Aufbaustudiengänge konzipiert, die an das erste Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen anknüpfen. Gemäß der Schwerpunktsetzung an den Hochschulen ist außer den pädagogischen Fächern ein Wahlpflichtfach zu studieren, in der Studienrichtung Schulpädagogik beispielsweise Pädagogische Diagnostik oder die Didaktik eines Unterrichtsfaches. Lediglich die Pädagogische Hochschule in Freiburg bietet einen achtsemestrigen grundständigen Studiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an. Im Erfolgsfall wird für diese Studien der akademische Grad eines Diplompädagogen (Dipl.-Päd.) verliehen. Außerdem verfügt die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in Kooperation mit der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung seit dem Wintersemester 1991/ 92 über einen Magisterstudiengang für Öffentliche Kulturarbeit/ Kulturmanagement.

Seit dem Jahre 1986 besitzen die Pädagogischen Hochschulen das uneingeschränkte Promotionsrecht und können für entsprechende wissenschaftliche Leistungen einen Doktorgrad (Dr. paed.) verleihen. Zur Annahme als Doktorand wird eine mindestens zweijährige Schulpraxis vorausgesetzt. Das im Jahre 1989 entwickelte Promotions-Förderungsprogramm mit dem Ziel der Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses sah zunächst für zwanzig besonders befähigte Lehrerinnen und Lehrer ein über ein Jahr finanziell gefördertes oder ein über zwei Jahre finanziell unterstütztes Promotionsaufbaustudium vor.

Zur Erfüllung des gesetzlich verbürgten, spezifischen Forschungsauftrags wurde zu jener Zeit erstmals im Staatshaushaltsplan ein Forschungspool eingerichtet. Davor hatten die Pädagogischen Hochschulen ihre Forschungsmittel aus dem Lehr- und Lernmitteletat zu bestreiten; Drittmittel standen hauptsächlich sonderpädagogischen Forschungsvorhaben zur Verfügung. Überdies ermöglichte die Öffnung der Hochschulen gegenüber der Wirtschaft durch die seit 1987 bestehenden Bildungspartnerschaften mit Wirtschaftsunternehmen des Landes gemeinsame Entwicklungsprojekte zur Weiterbildung betrieblicher Fachkräfte. Die Vergabe der ohnehin bescheidenen staatlichen Mittel wurde jedoch Mitte der 90er Jahre eingestellt. Auch ein Stellenpool wurde bewilligt, da die dezimierte Hochschullehrerschaft die infolge ihrer zyklischen Schwankungen gerade wieder ansteigenden Studierendenzahlen zu bewältigen hatte, doch blieb die Einführung eines befristeten Numerus clausus im Wintersemester 1991/ 92 zu ihrer Regulierung unumgänglich. Trotz der knappen Mittel und der fehlenden Infrastruktur pflegten die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs insbesondere mit Hochschulen des europäischen Auslandes, aber auch darüber hinaus vielfältige Partnerschaften und Austauschbeziehungen.

Der kurze Aufriss zeigt das historisch tief verwurzelte Mühen und den wechselnden Erfolg der Pädagogischen Hochschulen um Anschluss an die wachsenden Standards einer verwissenschaftlichen Welt im Hinblick auf die Lehrerbildung und darüber hinausreichende pädagogische Anwendungsbereiche. Bereits anlässlich ihres 25-jährigen Bestehens im Jahre 1987 wies der Vorsitzende der Landesrektorenkonferenz darauf hin, dass diese Hochschulen nur überlebensfähig seien, „wenn sie alle Strukturmerkmale neuzeitlicher wissenschaftlicher Hochschulen aufweisen“ und „über die Grenzen von Schule hinaus pädagogisches Wissen anbieten und verfügbar machen“ (SCHWARK 1988, S. 30f.). Trotz mancher Initiativen schienen sie angesichts des Mainstream ihrer bundesweiten Entwicklung, doch insbesondere wegen ihrer generellen und permanenten Auflagen in eine Sackgasse geraten zu sein, die „eine Bestandsaufnahme ihrer Situation im Lande vorzunehmen und Vorschläge zu ihrer konzeptionellen und strukturellen Entwicklung zu erarbeiten“ („STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000“ 1993, S. 11) notwendig machte. Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben konstituierte sich im Jahre 1991 auf Beschluss der Landesregierung die „Strukturkommission Pädagogische Hochschule 2000“. Als Zielvorgaben unterbreitete sie sieben Lösungsvorschläge: die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen (Ausbau-Lösung), die Kooperation mit fakultativer Integration (Kooperations-Lösung), die Einrichtung regionaler Pädagogischer Universitäten (Verbund-Lösung), die Errichtung selbstständiger Universitäten (Universitäts-Lösung), die Integration in bestehende Universitäten als Erziehungswissenschaftliche Fakultäten (Fakultäts-Lösung), die Integration der Fächer in die fachlich zuständigen Fakultäten bestehender Universitäten (Fach-zu-Fach-Zuordnung) und die Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Fachhochschulen für Lehrerbildung (Fachhochschul-Lösung). Die einstimmige Empfehlung der Kommission lautete auf stufenweise Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten des Landes (ebd.). Realisiert wurde die Ausbau-Lösung, da sich ein diversifiziertes Hochschulsystem leichter auf sich wandelnde ökonomische und gesellschaftliche Bedürfnisse einstellen könne als ein universales. Den Pädagogischen Hochschulen werden weiterhin Chancen eingeräumt, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen insbesondere auch der Erwachsenenbildung ein differenziertes pädagogisches Profil zu entwickeln. An Ideen hierzu fehlt es keineswegs, sondern an genügend personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen zu ihrer Verwirklichung und an den fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten für den Nachwuchs an Hochschullehrern (vgl. SCHALLIES 1994). Mit dem Beschluss der Landesregierung aus dem Jahre 1994, die Pädagogischen Hochschulen als eigenen Hochschultyp mit Promotions- und Habilitationsrecht zu erhalten, wurden ihnen auch die nötigen Voraussetzungen und Bedingungen zugesichert, ihre Aufgaben erfüllen und ihre Konkurrenzfähigkeit mit international vergleichbaren Lehrerbildungseinrichtungen ausbauen zu können (STAATSANZEIGER Baden-Württemberg v. 6.4.1998). – Entgegen manchen durchaus überzeugenden Unkenrufen „verdienen die Pädagogischen Hochschulen eine eigene Zukunft“ (KITTEL 1982, S. 175), sollte sich der „Stachel der klassischen Pädagogischen Hochschulen“, erfolgreich gewesen zu

sein (NEUMANN/ OELKERS 1982, S.192), lediglich als „Verfrühung“ dieses Hochschultyps „im Rahmen des in so mancher Hinsicht überalterten Hochschulwesens“ (KITTEL 1982, S. 180) erweisen, dessen ‘Blüte’ den Nährboden zu ihrer Entwicklung erst in einer modernen, plural angelegten Hochschullandschaft finden konnte.

### 3.2.3 Der Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS)

Wurde in den beiden voranstehenden Kapiteln ein kurzer historischer Aufriss der Pädagogischen Hochschulen und ihrer speziellen Situation in Baden-Württemberg gegeben, skizziert das nun folgende Kapitel formale und inhaltliche Aspekte des Studienganges, dessen Abbruch im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht wird. Grundsätzliche Fragen der Lehrerbildung, beispielsweise das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bezugswissenschaften, zwischen Erziehung und Unterricht, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Theorie und Praxis, Berufsorientierung und Polyvalenz, werden dabei nicht behandelt.

In Baden-Württemberg werden Lehrerinnen und Lehrer prinzipiell schulartbezogen und nicht für eine bestimmte Schulstufe ausgebildet. Anders verhält es sich mit dem Lehramt für Grund- und Hauptschulen (GHS), das in der Tradition der Volksschullehrerbildung auch nach Ablösung der Volksschule durch die allgemein verpflichtende Grundschule und die pflichtgemäß weiterführende Hauptschule ein einheitliches Lehramt darstellt. Zwar beachtet der GHS-Studiengang die beiden Schularten durch die Unterteilung nach Stufenschwerpunkten und ihre Festlegung mitbedingt auch die Wahl der Studienfächer und ihre Kombinationsmöglichkeiten, doch ist diese Unterscheidung für den praktischen beruflichen Einsatz und auch rechtlich nicht verpflichtend. Die Studienordnungen der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen die Doppelachsigkeit des Lehramtes insofern, als sie beispielsweise im Bereich des Anfangsunterrichtes auch für Studierende mit dem alternativen Schwerpunkt verbindliche Studienleistungen vorsehen. Die folgende Tabelle verdeutlicht die Belegung der Stufenschwerpunkte seit den 80er Jahren:

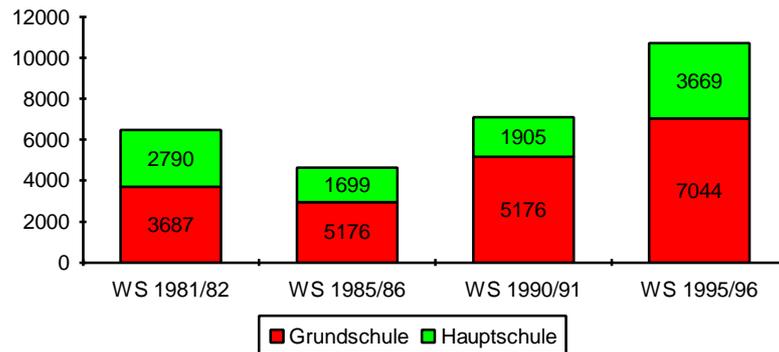


Abb. 7: GHS-Studierende an Pädagogischen Hochschulen, nach Stufenschwerpunkt  
WS 1981/ 82 – WS 1995/ 96<sup>44</sup>

Entsprechend dem generell höheren Bedarf an Grundschullehrern überwiegt das GHS-Studium mit dem Stufenschwerpunkt Grundschule. Doch zeigt die Tabelle auch eine starke proportionale Ungleichgewichtigkeit zwischen den beiden Schwerpunkten: Im dargestellten Zeitraum waren die Studierendenzahlen für das GHS-Lehramt mit dem Schwerpunkt Hauptschule bis zum Beginn der 90er Jahre prozentual stark rückläufig (von 43 zu 27 Prozent); Mitte der 90er Jahre lässt sich ein Anstieg feststellen (34 Prozent). Dabei zeichnen sich nicht nur schwankende Berufseinstellungschancen ab, sondern auch die Attraktivität, die die Hauptschule für Lehramtsbewerber besitzt. Sie mag trotz der evidenten Eigengesetzlichkeit der pädagogischen, fachlichen und didaktischen Anforderungsprofile zur Aufrechterhaltung des einheitlichen Lehramtes beitragen. Durchaus vorhandene Überlegungen zu seiner Trennung stoßen nicht auf öffentliches Interesse.

Die unterschiedlichen Studierendenzahlen deuten eine weitere Besonderheit des GHS-Studienganges an: seine zyklische Nachfrage. Erhöhter Bedarf an Lehrkräften führt zu einer steigenden Nachfrage nach Studienplätzen und schließlich zu einem Überhang an ausgebildeten Lehrern, die beispielsweise aus Gründen der Einstellungskapazität nicht in den Schuldienst übernommen werden. Daraufhin sinkt die Zahl von Lehramtsbewerbern wegen schlechter Berufsaussichten, bis der zwischenzeitlich erforderliche Bedarf, etwa durch gleichzeitig in den Ruhestand eingetretene Lehrkräfte, den nächsten Überhang produziert („Wanneneffekt“). Dieser Effekt zeigt sich auch im Verlauf der Gesamtstudierendenzahl in Abbildung 6 und noch deutlicher bei den Studienanfängerzahlen in Abbildung 10.

Die Ausbildung für das GHS-Lehramt ist wie für alle anderen Lehrämter zweiphasig angelegt. Die erste Phase bildet das Studium an der Hochschule, das mit dem Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen endet. Als zweite Phase schließt sich ein Referendariat an, das in der Schule und im Schulseminar absolviert und mit dem Zweiten Staatsexamen beendet wird. Mit diesem Examen ist die Möglichkeit gegeben, als Beamter des gehobenen

<sup>44</sup> Quelle: Studentenstatistiken der Pädagogischen Hochschulen, hrsg. von der Planungsgruppe Pädagogischer Hochschulen an der PH Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

Dienstes in den staatlichen Schuldienst übernommen zu werden. Da das GHS-Studium gleichwohl für den Lehrerberuf qualifiziert, stellt es für den Interessenten eine zukunftsfähige berufliche Option dar, die unter der Voraussetzung günstiger Einstellungschancen, variabler Einsatzorte und flexiblen Unterrichtsdeputats eine materielle Zukunftsabsicherung nach individuellen Maßgaben eröffnet. Dies sind auch unter dem Aspekt der Familienverträglichkeit triftige Gründe dafür, dass sich überwiegend Frauen auf dieses Studium einlassen. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von Frauen und Männern im GHS-Studiengang:

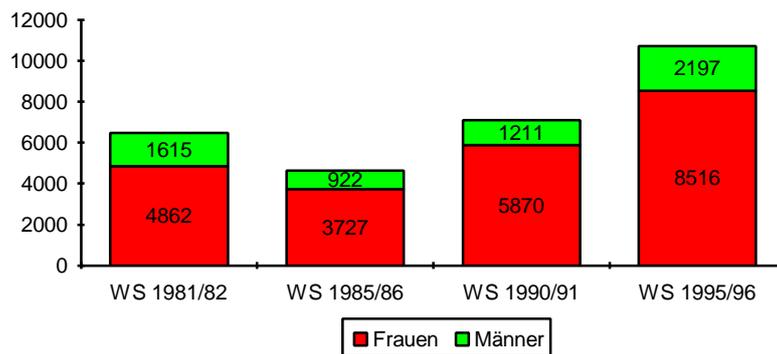


Abb. 8: GHS-Studierende an Pädagogischen Hochschulen, nach Geschlechtszugehörigkeit WS 1981/ 82 – WS 1995/ 96<sup>45</sup>

Wie die Tabelle zeigt, sind im dargestellten Zeitraum mindestens drei Viertel der GHS-Studierenden Frauen. Auch in Abhängigkeit vom gewählten Stufenschwerpunkt befinden sie sich in der Überzahl, doch relativieren sich dort ihre Anteile: Machten sie im dargestellten Zeitraum durchschnittlich 79 Prozent der Studierendenschaft aus, lag ihr Anteil unter den Grundschulstudierenden bei 89 Prozent, während von den Studierenden mit Hauptschulschwerpunkt lediglich 63 Prozent Frauen waren. Aber nur durchschnittlich 28 Prozent der Frauen legten sich schwerpunktmäßig auf die Hauptschule fest. Die meisten bevorzugten offensichtlich eine bestimmte Altersgruppe.

Das GHS-Studium kann in einer Regelstudienzeit von sechs Semestern und einem anschließenden Prüfungssemester absolviert werden.<sup>46</sup> Formal betrachtet stellt es das wissenschaftliche Studium mit der kürzesten Studienzeit dar. Die hochschulstatistisch ermittelte durchschnittliche Studiendauer ist jedoch höher: In den 80er Jahren stieg sie von

<sup>45</sup> siehe vorige Anmerkung

<sup>46</sup> Referenz für diese Angaben ist die Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHPO I) des Jahres 1979 (GBl. 1980 S.2 ber. S. 216) mit Änderungen von 1981 (Gbl. S.307), 1986 (Gbl. S. 318), 1989 (Gbl. 1990 S. 25) und 1994 (Gbl. S. 424) laut Vorlage an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die für die Probanden der im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellten empirischen Untersuchung rechtsgültig war. – Die neue Prüfungsordnung von 1998 geht von einer unveränderten Regelstudienzeit aus, sieht jedoch nach drei Semestern eine akademische Zwischenprüfung und am Ende des sechsten Semesters einen Freiversuch vor.

acht auf neun Semester an und nahm in den beginnenden 90er Jahren geringfügig ab („STRUKTURKOMMISSION LEHRERBILDUNG 2000“ 1993, S. 69).

Die Studienbereiche des GHS-Studienganges umfassen Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, gegebenenfalls Fachpraxis, und Schulpraxis. Der für alle Studierenden verbindliche erziehungswissenschaftliche Bereich gliedert sich in Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und in die sogenannten Ergänzenden Studienfächer: Pädagogische Psychologie, Philosophie, Soziologie und Theologie. Abgesehen vom Erwerb von Grundkenntnissen in jedem dieser vier Fächer dient eines davon als vertiefendes Studienfach. Die Richtstundenzahl ist für die drei erziehungswissenschaftlichen Studienanteile je nach der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule ungefähr gleich groß. Aus dem fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Bereich sind unter Berücksichtigung der zulässigen Fächerkombinationen drei Studienfächer auszuwählen, von denen im Allgemeinen eines im Hauptfach und die zwei anderen im Nebenfach zu studieren sind. Der Studienschwerpunkt liegt bei der Didaktik des Faches. Die musisch-technischen Fächer haben außer fachwissenschaftlichen und -didaktischen Anteilen auch einen fachpraktischen, die Sprachen einen sprachpraktischen Schwerpunkt. Die Richtstundenzahl im Hauptfach ist etwa doppelt so hoch wie jeweils in den Nebenfächern. In der Summe beansprucht das Studium der Unterrichtsfächer den Löwenanteil der Stundenzahl, wohingegen der Studieraufwand für die pädagogischen Fächer insgesamt nicht die Hälfte davon erreicht. Auch der schulpraktische Studienanteil differiert je nach der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule. Meist werden im Verlauf des Studiums fünf unterschiedliche Praktika absolviert. Einführungsveranstaltungen, eintägige und mehrwöchige Schulpraktika werden von Hochschullehrern und Mentoren begleitet. Ein Teil der Praktika berücksichtigt die gewählten Studienfächer in besonderer Weise.

Wie kein anderes knüpft das Studium für das GHS-Lehramt an die zurückliegende Schulzeit der Studienbewerber an: Die gewählten Studienfächer entsprechen mindestens namentlich den bekannten Schulfächern. Wie das schulische Curriculum beinhaltet das Studium unterschiedliche Fächer, die im Blick auf das Berufsziel zwar mehr oder minder zusammenhängend studiert werden können, ohne dass jedoch ein Zusammenhang zwingend wäre. Die fachlichen Studienanforderungen verlangen einen Semesterstundenplan ähnlich der Stundentafel in der Schule, lassen jedoch mehr Raum für gegenüber den gewohnten Hausaufgaben umfänglichere Studienleistungen. So fördern das bekannt erscheinende Berufsziel und seine potentiellen Annehmlichkeiten, die kurz anberaumte Studiendauer und die Anschlussfähigkeit der meisten Studieninhalte an die Kenntnisse und Gewohnheiten aus der eigenen Schulzeit die Überschaubarkeit des GHS-Studiums und geben ihm eine sichere Perspektive. Dies kann für den Zugang zu diesem Studium insofern folgenreich sein, als diese Zugänglichkeit, ist der Lehrerberuf nicht gänzlich obsolet, möglicherweise geradezu Absorptionstendenzen entwickelt und eine gründlichere Auseinandersetzung mit alternativen

Berufsmöglichkeiten verhindert. Außerdem ist das GHS-Studium durch seine spezifische Anschlussfähigkeit auf der Schwelle akademischer Studiengänge positioniert. Der Gedanke liegt nahe, dass sich gerade an diesem Übertritt die (aus)bildungsspezifischen Probleme der höheren Schulabgänger verstärkt und quasi en miniature demonstrieren.

### 3.2.3.1 Vorzeitiger Abgang und Abbruch des GHS-Studiums

Bis in die 90er Jahre werden Untersuchungsergebnisse zur relativen Stabilität basaler Lehramtsstudiengänge tradiert (GOLD/ GIESEN 1993). Diese auf ältere Daten zurückgehenden Angaben beziehen neuere, gar spezielle Entwicklungen freilich nicht ein. Dadurch entsteht die Gefahr diese nicht oder verspätet wahrzunehmen. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Bundesrepublik Deutschland aus Gründen des gesetzlichen Datenschutzes keine Studienverlaufsstatistiken möglich sind. Studienanfänger können daher nicht bis zum endgültigen Verlassen des Hochschulsystems kontinuierlich statistisch erfasst werden. Vorzeitige Abgänge, also Exmatrikulationen ohne bestandenes Examen, können zwar in Exmatrikulationsstatistiken festgehalten werden; diese sind allerdings nicht aufschlussreich für den weiteren Studienverlauf oder den Abbruch des Studiums. Die offiziellen Exmatrikulationsgründe für die vorzeitigen GHS-Abgänger wie Hochschulwechsel, Aufgabe des Studiums, Unterbrechung des Studiums und sonstige Gründe sind zu unspezifisch, um daraus verlässliche Rückschlüsse auf das Studierverhalten der Betroffenen oder gar die Güte des Studiums ziehen zu können. Erst recht besagen sie nichts über die Art, die Höhe und die Gründe von Studienabbrüchen. Denn auch der GHS-Studierende, der lediglich den Studienort oder den Stufenschwerpunkt und keineswegs das Studienziel wechselt, muss sich zuvor einem Exmatrikulationsverfahren unterziehen.<sup>47</sup> Dennoch sind die Exmatrikulations- und Prüfungsstatistiken die einzigen Quellen, die einen Zugang zur Problematik des vorzeitigen Abganges ermöglichen. Wie kompliziert sich die darin verborgene Frage nach dem Studienabbruch ausnimmt, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

Bereits im letzten Drittel der 70er Jahre, als die allgemeine Abbrecherquote in den Lehramtsstudiengängen noch unter zehn Prozent lag, fiel der durchschnittlich 24 Prozent hohe Anteil der Nichtabsolventen (nicht der Abbrecher!) unter den Exmatrikulierten des Studienganges für das GHS-Lehramt in Baden-Württemberg auf (GESK 1983, S. 5).<sup>48</sup> Im ersten Drittel der 90er Jahre war er, auf die gleiche Zeitspanne bezogen, mit 51 Prozent mehr als doppelt so hoch.<sup>49</sup> Diese Zahlen belegen weder Schwund- noch Abbruchquoten, sondern

<sup>47</sup> Die beiden wählbaren Stufenschwerpunkte legen das GHS-Studium schwerpunktmäßig auf die Unterrichtstätigkeit an Grund- oder Hauptschulen fest.

<sup>48</sup> Nach Abzug der Ortswechsler und Unterbrecher verblieben noch 19 Prozent.

<sup>49</sup> Quelle: Exmatrikulationsstatistiken der Planungsgruppe für die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs an der PH Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

sie weisen auf das beachtliche Ausmaß studentischer Fluktuation in diesem Studienbereich hin, an der sicherlich auch eine wachsende Anzahl an Abbrechern partizipiert. Im Gegensatz zu den konservativen Aussagen früherer Befunde war dadurch in Frage gestellt, dass mit der Form der Institutionalisierung, der Übersichtlichkeit und der Berufsgebundenheit des GHS-Studiums hinreichende Kriterien zur Vermeidung seiner Abbrüche gegeben waren. Konnte ihnen Ende der 70er Jahre, vordergründig betrachtet, der Abbau von Lehrerdeputaten Vorschub leisten, mussten später überwiegend andere Bedingungen dafür maßgeblich gewesen sein, denn zwischenzeitlich bestand eine erhöhte Nachfrage nach Lehrpersonal für diese Schularten.

Ohne auf die Problematik der Abbruchquote näher einzugehen, griff eine Anfang der 80er Jahre durchgeführte Studie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (ebd., in Zusammenfassung: HENECKA/ GESK 1996) mit Hilfe der Exmatrikuliertenstatistiken, die damals noch semesterweise zugänglich waren, die Frage des vorzeitigen Abganges und damit auch des Studienabbruches auf. Zu diesem Zweck wurde allen GHS-Studierenden, die zwischen 1977 und 1980 aus einer der fünf für Baden-Württemberg repräsentativ ausgewählten Pädagogischen Hochschulen ohne Examen exmatrikuliert worden waren (N = 1.678), eine Liste ihrer möglichen Exmatrikulationsanlässe vorgelegt. Für die Auswertungsstichprobe stellte sich heraus, dass knapp ein Viertel der 333 Probanden das GHS-Studium lediglich unterbrochen, aber nicht abgebrochen hatte. Dieses Ergebnis legte die Schlussfolgerung nahe, dass weitaus die meisten vorzeitigen Abgänger GHS-Abbrecher waren. Wie die folgende Tabelle zeigt, war die Exmatrikulation der GHS-Unterbrecher überwiegend durch Ortswechsel, aber auch durch Überschreiten der Regelstudienzeit und durch Prüfungsmisserfolge, seltener durch private Umstände oder durch eine beabsichtigte Studienunterbrechung bedingt. Dagegen veranlassten die vorzeitige Exmatrikulation der GHS-Abbrecher primär private Umstände, Berufswechsel, schlechte Einstellungschancen und Studienwechsel.

Tab. 6: Exmatrikulationsanlässe vorzeitiger Abgänger aus dem GHS-Studium, nach GHS-Abbrechern und GHS-Unterbrechern, in Prozent (GESK 1983, S. 45)

	GHS-Abbrecher N=333	GHS-Unterbrecher N=77
Private Umstände	27	7
Berufswechsel	24	-
Schlechte Einstellungschancen	15	-
Studienwechsel	13	-
Prüfungsmisserfolg	10	14
Ortswechsel	7	57
Regelstudienzeit	2	18
Studienunterbrechung	2	4
	100	100

Diese Verteilung verdeutlicht zum einen den – unter Berücksichtigung der Hintergründe – sozialen Stellenwert des Studienortes für ein kontinuierliches Studium, zum anderen zeigt sie aus der Retrospektive des Studienausganges die gänzlich unterschiedliche Gewichtung der Anlässe für die vorzeitige Exmatrikulation. Erstaunlicherweise prädisponierten nicht die damals absehbaren schlechten Einstellungschancen den Abbruch des GHS-Studiums, sondern primär waren private Umstände oder die konkrete Perspektive eines anderen Berufs oder Studiums dafür ausschlaggebend. Die wiederum über bivariate Kontingenztabellen analysierten Hintergründe deckten eine doppelte Desillusionierung auf: Die Wahl des Lehrerberufes wurde im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit und im Verhältnis zur eigenen Person zunächst als Fehleinschätzung und Belastung erlebt, die teilweise durch die Wahrnehmung neuer Ausbildungschancen, ursprünglicher oder geänderter Berufsziele oder auch erst einmal durch die Einsicht nicht länger durchzuhaltender Mehrfachbelastungen oder gesundheitlicher Schwierigkeiten aufgehoben wurde. Auch die GHS-Studiendauer der beiden vorzeitigen Abgängergruppen differierte: Die GHS-Abbrecher ließen sich durchschnittlich nach vier, die GHS-Unterbrecher bereits nach zweieinhalb Semestern (Medianwerte) exmatrikulieren.

Der Untersuchung des Studienabbruches lag ein hypothetischer Erklärungsansatz zugrunde, der gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen, institutionelle Charakteristiken und persönliche Motivationen miteinander verband. Mittels der an die Feldtheorie KURT LEWINs (1963) angelehnten Attribuierungstheorie HEIDERS (1977) wurde versucht, mit einem hieraus abgeleiteten kognitiven Motivationsmodell mögliche Ursachen des Studienabbruches aufzuweisen. Innerhalb dieses Bezugsrahmens ließen sich retrospektiv attribuierte, strukturell, situativ und personal bedingte Ereignisse oder Prozesse identifizieren, die mit der Motivationsstruktur des Studierenden empfindlich kollidierten und sein Verhalten in der Weise veränderten, dass er sein Studium vorzeitig beendete: Die motivational widersprechenden Erfahrungen bewirkten beim Studierenden über die Antizipation neuer Ziele oder über die Eliminierung störender Erfahrungen eine Umorganisation seiner Motive.

Daher wurden außer den Exmatrikulationsanlässen und ihren Hintergründen auch Grunddaten des Studienverlaufs, Angaben zur Studienmotivation und Berufswahl, zu den Studienerwartungen und den Erfahrungen mit dem Studium einschließlich der Studenumstände sowie einschneidender individueller Ereignisse und Veränderungen während der Studienzeit erhoben. Die postalische Befragung, die frühestens zwei und spätestens fünf Jahre nach der Exmatrikulation erfolgte, richtete sich aus Vergleichsgründen auch an eine entsprechend der Zielgruppe geschichtete Kontrollgruppe von 300 Absolventen, von denen 210 Personen antworteten.

Tendenziell ließ sich feststellen, dass es den Abbrechern des GHS-Studiums trotz pädagogischer Motivation nur unzureichend gelang, sich in die Hochschule zu integrieren bzw.

sich mit ihrer Studentenrolle an der Pädagogischen Hochschule zu identifizieren. Daher konnte dieses Studium oder der Lehrerberuf, den ein Teil von ihnen von Anfang an nie ausüben wollte, auf Dauer nicht die einzige Option bleiben, zumal GHS-Abbrecher häufiger als GHS-Absolventen die allgemeine Hochschulreife und damit mehr Zugangsberechtigungen zu anderen Bildungswegen besaßen und überdies von ihren Eltern eher finanziell unterstützt wurden. Ebenfalls waren der häufige Substitutscharakter dieses Studiums als Übergangs-, Ausweich- oder Verlegenheitslösung sowie dessen oft auch von Lehrern aus der Familie bzw. der Verwandtschaft angeratene Wahl nicht unbedingt dazu angetan, seine 'Richtigkeit' zu bestätigen. Auch hatten GHS-Abbrecher im Verlauf ihres Studiums starke persönliche Zweifel an ihrer Studienwahl und an dem daran anschließenden Beruf oder sie misstrauten dem wissenschaftlichen Niveau der Lehrerausbildung. Ihr eigenes Studierverhalten kennzeichneten Konzentrationsschwierigkeiten beim Lernen, und im Gegensatz zu GHS-Absolventen arbeiteten sie sehr häufig und am effektivsten allein. Ihr soziales Umfeld an der Hochschule erlebten sie weitgehend negativ, selbst ihre Studienangelegenheiten besprachen sie eher mit hochschulfernen Personen.

Die persönlichen Studienumstände der GHS-Abbrecher verliefen bewegter und vielfältiger als die der GHS-Absolventen: Dem Studium eher hinderliche Partnerbeziehungen, wiederholte Wohnungswechsel, schwerwiegende Unfälle oder der bei ihnen häufiger verbreitete regelmäßige Job von mehr als 15 Stunden wöchentlich begleiteten ihren Studienverlauf. Auf besondere Entwicklungen angesprochen, hatte sich bei den GHS-Abbrechern die Lebenseinstellung in viel größerem Maße und mit entsprechender Auswirkung auf das Studium verändert als bei den GHS-Absolventen.

Insgesamt erwies sich die GHS-Studienphase als eine persönliche Sackgasse, die teils durch den unhaltbaren Substitutscharakter der Lehrerberufswahl, zum größeren Teil jedoch aus dem zwiespältigen Erleben der persönlichen Befindlichkeit, der wissenschaftlichen und sozialen Studiensituation an der Hochschule und der außerinstitutionellen Gegebenheiten zu ihrem Abbruch führte. Die vorzeitigen GHS-Abgänger ließen sich ungefähr zu gleichen Teilen in GHS-Unterbrecher, Studienwechsler, Berufswechsler und Jobber bzw. im eigenen Haushalt Tätige einteilen; also brachen etwa drei Viertel von ihnen das GHS-Studium ab.

### 3.2.3.2 Das Problem der Ermittlung einer Abbruchquote

Das folgende Kapitel konkretisiert die allgemeine Problematik, eine Abbruchquote zu bestimmen, am Beispiel des Studienganges für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (vgl. HENECKA/ GESK 1996, S. 13-20). Auch die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg orientieren sich bei Fragen nach dem Ausmaß und der Problematik des

Studienabbruches aufgrund der fehlenden Kapazität und Geldmittel für studienbegleitende Bildungsforschung und auch wegen der Bestimmungen über den Umgang mit personengebundenen Daten an Exmatrikuliertenstatistiken. Wie im vorigen Kapitel bereits ausgeführt, kommt eine Exmatrikulation ohne Examen nicht unbedingt einem Abbruch des GHS-Studiums gleich, weil auch der Orts- und/ oder der Stufenschwerpunktwechsler exmatrikuliert wird, bevor er sein Studium andernorts oder mit dem anderen Schwerpunkt weiterführt. Außerdem kann eine vorzeitige Exmatrikulation den Beginn einer längeren Studienunterbrechung markieren. Solange die Anteile dieser Unterbrecher und Wechsler nicht bekannt sind, erlauben die Zahlen der vorzeitigen Abgänger pro Semester keine verlässlichen Rückschlüsse auf die tatsächliche Abbrecherquote. Von entscheidender Bedeutung ist dabei jedoch die Tatsache, dass die exmatrikulierten GHS-Studenten aus unterschiedlichen Studienanfängerkohorten stammen, was Exmatrikulationsquerschnitte gemeinhin vernachlässigen. Auf den ersten Blick *scheint* daher die folgende Abbildung zu demonstrieren, dass in manchen Studienjahren die Zahl der Nichtabsolventen höher gewesen ist als die Zahl der Absolventen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass diese beispielsweise aus schwachen Anfängerkohorten stammen können, jene jedoch aus starken.

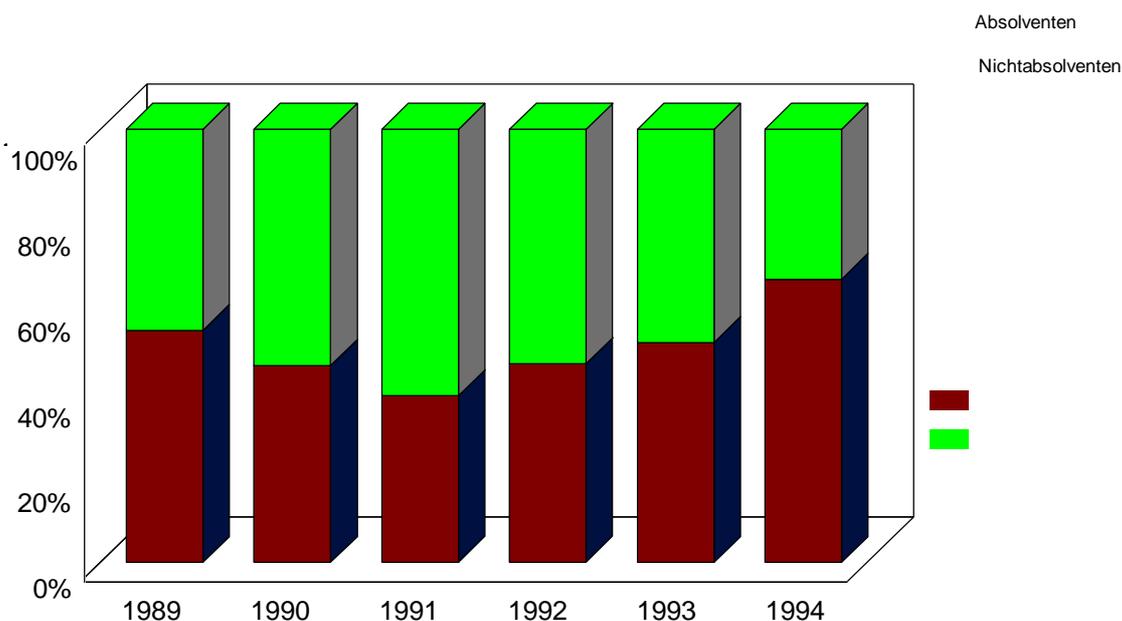


Abb. 9: Mit oder ohne Examen exmatrikulierte GHS-Studenten der Studienjahre 1989 bis 1994<sup>50</sup>, in Prozent (vgl. ebd., S. 16)

In Wirklichkeit bedingen also unterschiedliche Studienanfängerzahlen und die differierenden Studienzeiten der Exmatrikulierten eine verzerrte Aufsummierung von Absolventen und vorzeitigen Abgängern, die überdies keine GHS-Abbrecher, geschweige denn Studienabbrecher sein müssen.

<sup>50</sup> Ein Studienjahr umfasst jeweils ein Wintersemester und das darauffolgende Sommersemester.

Wie stark die Studienanfängerzahlen im Verlauf eines Dezenniums variieren können, zeigt die Entwicklung der Studentenzahlen auf der folgenden Abbildung:

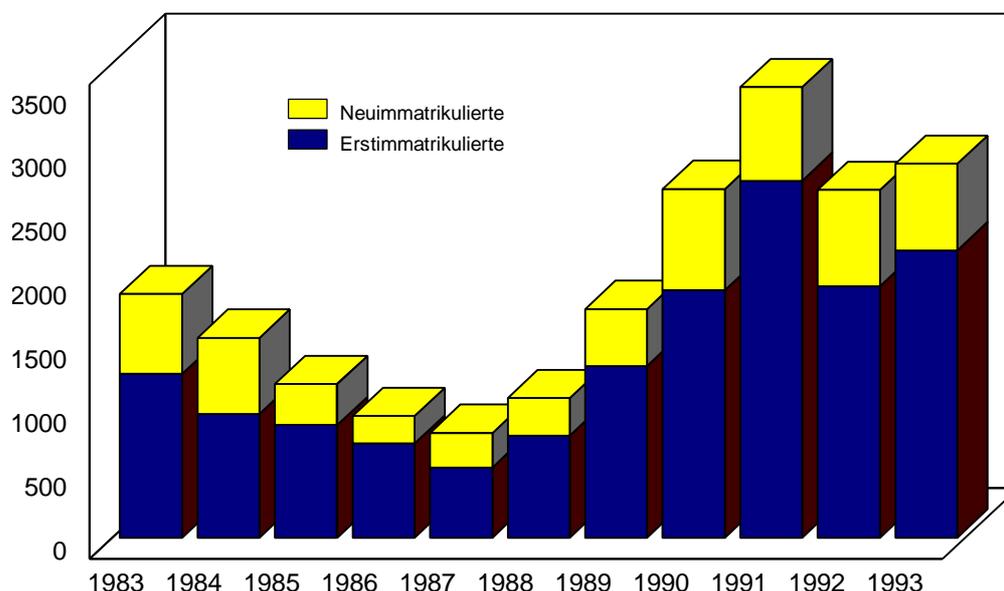


Abb. 10: Neuzugänge für das GHS-Studium in den Studienjahren 1983 bis 1993 (vgl. ebd., S. 14)

Die Abbildung unterscheidet bei den Neuzugängen neu- und erstimmatrikulierte Studenten. *Erstimmatrikulierte* sind solche, die sich erstmals an einer Hochschule immatrikulieren. *Neuimmatrikulierte* können Hochschul-, Studiengang- und/ oder Fach- bzw. Schwerpunktwechsler sein. Die angegebenen Zahlen aus der Studentenstatistik des Landes bezeichnen die absoluten Neuzugänge pro Studienjahr. Ihr Verlauf unterliegt einer Dynamik, die die jeweiligen „Momentaufnahmen“ der Zahlen zwar augenscheinlich erfassen, ohne jedoch die dabei stattfindenden Umschichtungsprozesse abzubilden. Denn jeder Erstimmatrikulierte kann zu einem (oder mehreren) späteren Zeitpunkt(en) als Neuimmatrikulierter wieder auftauchen, und nicht jeder Neuimmatrikulierte muss seine Erstimmatrikulation im GHS-Studium vorgenommen haben. In welchem Zahlenverhältnis Neuzugänge aus anderen wissenschaftlichen Hochschulen und doppelt oder mehrfach erfasste GHS-Studierende zueinander stehen, muss offen bleiben, da sie hochschulstatistisch nicht unterschieden werden.

Da die gegenwärtige Praxis der Studentenstatistik Pädagogischer Hochschulen derzeit weit davon entfernt ist, Studierende während ihres gesamten Studienverlaufes mit allen relevanten Ereignissen lückenlos zu erfassen – ein technisch lösbares Problem der Verwaltung anonymisierter Studentendaten –, lassen sich auch Abbrecherquoten im Studium des basalen Lehramtes nur ex post aus Befragungen schätzen oder aus Absolventenzahlen berechnen, wobei die Absolventen aufgrund ihrer Studiendauer einem entsprechenden Studienbeginn zugeordnet werden. Diese Zuordnung ist bei der gegenwärtigen Datenlage allerdings nicht

unproblematisch. Zwar sind die Studienanfängerzahlen pro Semester bekannt. Verfügbar ist auch die – gemäß dem Verfahren der offiziellen Hochschulstatistik – nach Fachsemestern und Exmatrikulationsgründen aufgeschlüsselte Exmatrikuliertenstatistik, die auf der Grundlage der Fachsemester über den Immatrikulationszeitraum (= Fachstudiendauer) der Absolventen und der Nichtabsolventen informiert. Fachsemester und GHS-Semester entsprechen einander, wenn keine Studiensemester aus einem vorangegangenen Studium angerechnet oder im Laufe des GHS-Studiums keine Fachwechsel vorgenommen worden sind. Doch wird sich der verwaltungstechnischen Verrechnungsmodalitäten wegen in sehr vielen Fällen aus der verfügbaren Zahl der Fachsemester das Semester des tatsächlichen Studienbeginns nicht mehr eindeutig identifizieren lassen. Auch unter der Annahme einer mehr oder minder hohen Korrelation der bekannten Fachsemesterzahl und der unbekannteren faktischen Dauer des Studiums fällt die Zuordnung von Absolventen und anderen Abgängern zu verschiedenen Anfangskohorten aufgrund der Fachsemester zweifelsohne unscharf aus.

Die Verteilung der Fachsemester unter den GHS-Absolventen in der folgenden Abbildung macht deutlich, dass im Durchschnitt der Exmatrikulationsjahrgänge 1989 bis 1994 90 Prozent der Absolventen ihr Studium zwischen sieben und elf Fachsemestern beenden:

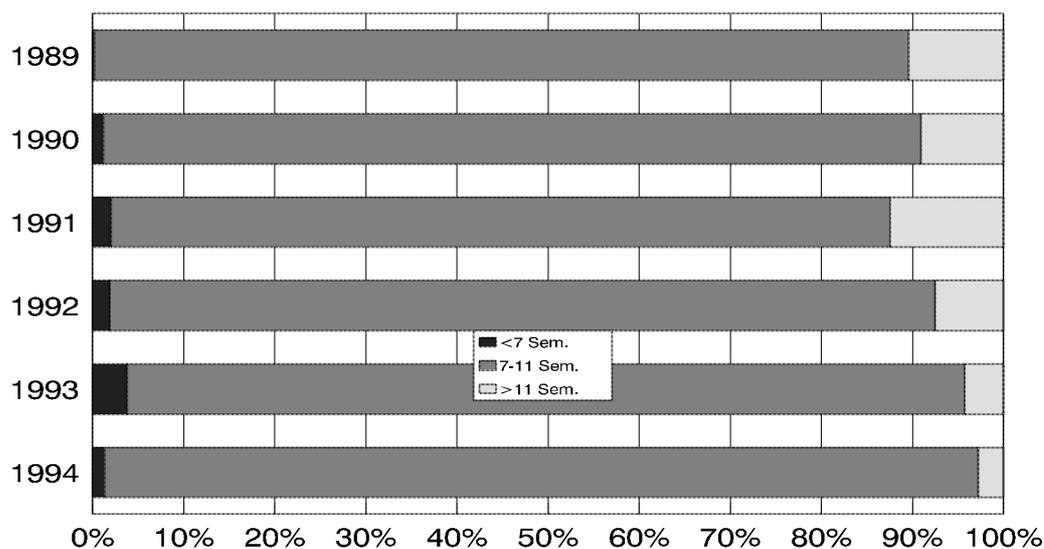


Abb. 11: Fachstudiendauer von GHS-Absolventen, nach Exmatrikulationsjahrgängen, in Prozent (vgl. ebd., S. 18)

Werden diese Absolventen nun über ihre Fachsemesterzahl Studienanfängerkohorten zugeordnet, so ergeben sich für die Absolventenquote zwei mögliche Verläufe, je nachdem, ob die Zahl der Erstimmatrikulierten oder die der Neuzugänge als Ausgangsbestände angesetzt werden. Die Darstellung in der nächsten Abbildung vermittelt einen ungefähren Eindruck des Trends bei der Entwicklung der Absolventenquote unter der Voraussetzung, dass die Zahl der Fachsemester mit der tatsächlichen Studiendauer hoch korreliert ist.

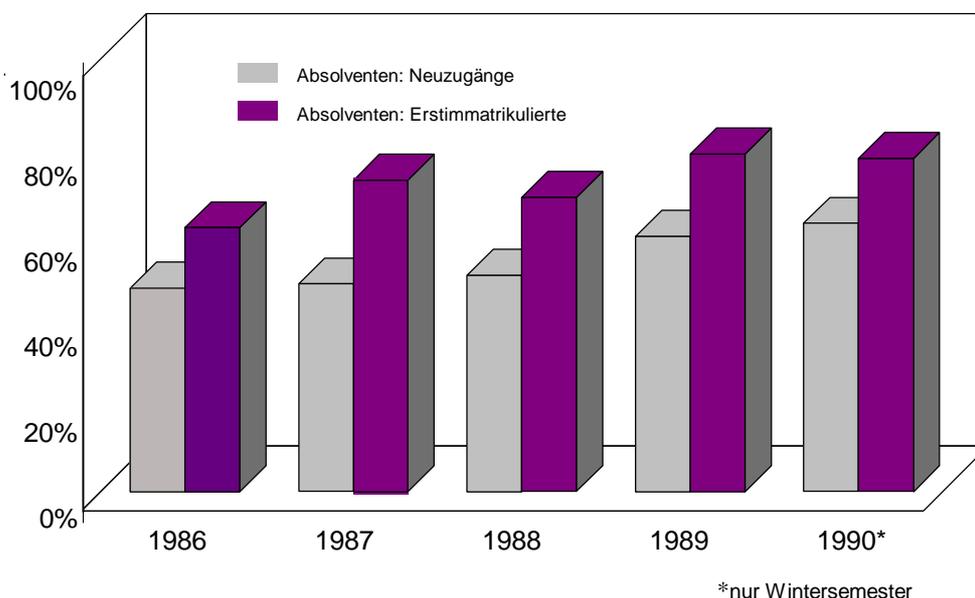


Abb. 12: GHS-Absolventen nach Studienanfängerjahrgängen und in Abhängigkeit ihrer Erstimmatrikulation bzw. ihres Neuzugangs, in Prozent (vgl. ebd., S. 19)

Das Risiko für die Güte der Quotenschätzung liegt nicht nur in der Differenz zwischen der Fachsemesterzahl und der tatsächlichen Studiendauer, sondern auch darin, dass die Zahlen der Erstimmatrikulierten nicht mit den Größen der Ausgangsbestände übereinstimmen, aus denen die Absolventen stammen. Beispielsweise gibt es Absolventen, die ihr GHS-Studium als Studienwechsler begonnen haben und daher zwar unter die Neuzugänge, nicht aber unter die Erstimmatrikulierten gerechnet werden. Dieser spezielle Umstand führt zu einer tendenziellen Hebung der Absolventenquote bei Bezug auf die Zahlen der Erstimmatrikulierten. Die alternative Schätzung unter Bezug auf die Zahlen der Neuzugänge scheint dagegen eher eine Unterschätzung darzustellen, da jede Art von Neuzugang zur Vergrößerung des rechnerischen Ausgangsbestands beiträgt. Ortswechsler beispielsweise werden statistisch auch als Neuzugänge erfasst, sie sind jedoch bereits vor ihrem Ortswechsel als Erstimmatrikulierte verbucht worden.

Ein Gesamteffekt aller Erfassungsmängel in der Studentenstatistik der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg lässt sich nicht angeben, da sie teilweise in entgegengesetzter Richtung auf die Höhe der Quoten wirken und die Größenordnungen der Einzeleffekte völlig unbekannt sind. Die weiter oben aufgezeigten Schätzungen der Absolventen- und der Abbrecherquote sind daher mit der größten Vorsicht zu verwenden.