

#### 4 Die Untersuchung zum Abbruch des GHS-Studiums

Die zu Beginn der 90er Jahre im Verhältnis zu den Absolventen horrende Anzahl von GHS-Studierenden, die ohne Examen exmatrikuliert worden waren, veranlasste das Wissenschaftsministerium Baden-Württembergs zu einem Forschungsauftrag an die Pädagogische Hochschule in Heidelberg mit dem Ziel, Motive und Ursachen dieser vorzeitigen Abgänge zu eruieren und Vorschläge zu Präventivmaßnahmen zu formulieren. Dieses Projekt wurde in der Abteilung Soziologie in den Jahren 1993 bis 1996 wahrgenommen.<sup>51</sup> Die hier vorgelegte Untersuchung basiert auf Daten, die während dieser Zeit aus postalischen Befragungen gewonnen wurden, verfolgt jedoch andere, multivariate Auswertungsstrategien. Soweit sie auf das Projekt Bezug nimmt, wird dies an den entsprechenden Stellen ausgewiesen.

Die Begründung des hochschulspezifischen Untersuchungsansatzes (4.1) leitet das Kapitel ein. Anschließend wird die theoretische Konzeption der Untersuchung, der Studienabbruchprozess, dargestellt (4.2). Den operationalisierten Prozessmerkmalen und der subjektiven Begründung des Studienabbruches sind Fragestellungen zugeordnet (4.3), die diese mit der spezifischen Befundlage verknüpfen und darüber hinaus eine Brücke zum Untersuchungsinstrument (4.5) schlagen. Das empirische Design (4.4) beschäftigt sich mit erhebungsmethodischen Fragen. Im Anschluss daran wird die Entwicklung der Analysestichproben (4.6) aufgezeigt. Der letzte Abschnitt geht auf die Auswertungsmethoden (4.7) ein.

##### 4.1 Zur Begründung des institutionellen Untersuchungsansatzes

Die generelle, kontinuierliche Zunahme von Studienabbrüchen an Universitäten und anderen Hochschulen in den vergangenen 25 Jahren verdeckte die hochschul- und studienfachspezifischen Variationen dieser Studienverlaufsentwicklung keineswegs. Bundesweit repräsentative empirische Untersuchungen (GIESEN et al. 1981, 1986; REISSERT/ BIRK 1982; REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987; LEWIN et al. 1995) wie von einzelnen Hochschulen erstellte Studentenstatistiken (VON DER MALSBURG 1997) unterschieden je nach Höhe der ermittelten Abbruch- oder Schwundquoten mehr oder minder abbruchgefährdete Studienfächer. Die Instabilität einer Studienfachwahl an einer bestimmten Hochschule konnte bereits dafür ausreichen, deren Hintergründe zu untersuchen (DICHTL et al. 1990).

Soweit in den vorliegenden Arbeiten Lehramtsstudiengänge gesondert ausgewiesen wurden, geschah dies meist in Zusammenfassung; selten wurden sie nach ihren Abschlüssen zur Lehrberechtigung an bestimmten Schularten differenziert. Im Übrigen füllten sie einen Teilbereich des Studienfaches Pädagogik oder wurden ohne Interesse am angestrebten Abschluss-examen der Studiengattung des gewählten Hauptfaches zugeordnet. Gelegentlich standen auch

<sup>51</sup> Die Leitung des Projekts oblag Prof. Dr. Hans Peter Henecka. Die verschiedenen Projektphasen wurden als Literaturstudie, Pilotstudie und Abschlussbericht einzeln und schließlich insgesamt dokumentiert in: HENECKA/ GESK 1996.

unterschiedliche Varianten nebeneinander. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Abstufungen zwischen den verschiedenen Lehramtsexamina aufgrund der Kulturhoheit der Länder bundesweit nicht einheitlich geregelt sind. Zudem wurden die Pädagogischen Hochschulen, die hauptsächlich Studiengänge zur Lehrbefähigung an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen anbieten, in allen Bundesländern – außer in Baden-Württemberg – seit den 70er Jahren sukzessive zu Fakultäten umgewandelt und den Universitäten angegliedert.

Für die bundesweit repräsentative Abbruchforschung waren insbesondere Studierende der basalen Lehrämter von marginalem Interesse, da sich ihre Studienwahl im Vergleich zu anderen Studienrichtungen noch als relativ stabil erwies, als deren Abbrecherquoten bereits zu steigen begannen, ein Faktum, das gelegentlich mit der stärkeren Strukturierung, dem eindeutigen Berufsziel und dem vergleichsweise einfacheren Anspruchsniveau dieser Studiengänge verbunden wurde (GRIESBACH et al. 1977, JANSEN/ WERNER 1981, REISSERT/ BIRK 1982, REISSERT 1983, STEGMANN/ KRAFT 1988, GOLD/ GIESEN 1993). Doch sollte sich dies ändern: Mitte der 80er Jahre war die Abbrecherquote *sämtlicher* Lehramtsstudierenden mit 18 Prozent überdurchschnittlich hoch; binnen fünf Jahren war sie primär infolge sinkender Berufseinstellungschancen um mehr als das Doppelte angestiegen (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987, S. 45). Studienabschlüsse ohne die Gewähr angemessener beruflicher Perspektiven oder auch Akademikerarbeitslosigkeit beschränkten sich jedoch keineswegs auf Lehramtsaspiranten, sondern konnten gleichermaßen Studierenden mit anderen Studienzielen zum Schicksal werden. Ende der 80er Jahre wiesen die Geistes-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften insgesamt, denen die meisten Lehramtsstudiengänge zuzurechnen sind, im Vergleich der Studienfächer an Universitäten mit 37 Prozent die höchste Abbrecherquote auf (GRIESBACH et al. 1992, S. 5).<sup>52</sup> Wenn mehr als ein Drittel eines Studienanfängerjahrganges in einer allerdings hoch aggregierten „Fächergruppe“ sein Studium abbricht, ist dies nicht nur auf *eine* Ursache, sondern auf einen komplexeren Verursachungszusammenhang zurückzuführen. Das Quotenwachstum deutet darauf hin, dass die Lehramtsstudiengänge gleichfalls, wenn auch verzögert, von Abbrüchen tangiert waren.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Entwicklung der vorzeitigen Abgänge an den Pädagogischen Hochschulen (PHn) in Baden-Württemberg umso bemerkenswerter, zumal Dauer und Anforderungsprofil der basalen Lehramtsstudiengänge dort überschaubar zu sein scheinen und das erfolgreich absolvierte erste Staatsexamen außerdem einen Berufsabschluss garantiert. Wie in Kapitel 3.2.1.1 ausgeführt, fiel jedoch bereits im letzten Drittel der 70er Jahre der hohe Anteil vorzeitiger Abgänger (24 Prozent) unter den Exmatrikulierten des Studienganges für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen auf; im ersten Drittel der 90er Jahre betrug er im vergleichbaren Zeitraum gar mehr als die Hälfte (51 Prozent). Offenbar sind – im Gegensatz zu

<sup>52</sup> Sie wurde mit der Quote der „Fächergruppen“ Mathematik/ Naturwissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften verglichen. Der Gesamtdurchschnitt betrug 27 Prozent. Lehramtsstudiengänge wurden nicht gesondert ausgewiesen.

den konservativen Aussagen früherer Befunde – weder mit der Form der Institutionalisierung noch mit der Übersichtlichkeit und der Berufsgebundenheit des GHS-Studiums hinreichende Kriterien zur Vermeidung seiner Abbrüche gegeben. Der Abbau von Lehrerdeputaten reicht zur Erklärung des Phänomens nicht aus, denn zwischenzeitlich bestand eine erhöhte Nachfrage nach Lehrpersonal für diese Schularten. Daher stellt sich die Frage nach der Klärung dieser Abbruchproblematik und der Möglichkeit intervenierender Maßnahmen umso dringlicher.

Zusätzlich zu dem weiter oben ausgeführten Tatbestand der antizyklischen Relation zwischen ausgebildeten und in den Schuldienst übernommenen GHS-Lehrerinnen und -Lehrern (siehe Seite 93) kann davon ausgegangen werden, dass die Folgen der Bildungsexpansion, aber auch die allgemeinen Arbeitsmarktprobleme und Stellenkürzungen in verstärktem Maße zur Wahl des Lehrerberufs führten. Gleichwohl ist aber auch der Lehrerberuf selbst von diesen Entwicklungen betroffen: Wechselnde bildungs- und finanzpolitische Entscheidungen beeinflussen die Ausbildungsnachfrage und das Studienplatzangebot, regulieren den Lehrerberuf und die Klassenstärken und verfügen über Einstellungsverfahren und Ruhestandsverordnungen. Unbestritten kann jedoch mit dem GHS-Studium das regulär kürzeste wissenschaftliche und gleichzeitig berufszielgebundene Studium in eigens für die Lehrerbildung eingerichteten Pädagogischen Hochschulen absolviert werden. Somit ist es einerseits geschlossener und trotz seines Fächerspektrums begrenzter als das Studium universitärer Disziplinen mit sehr hohen fachlichen Anforderungen und unterschiedlichen Abschlussmöglichkeiten. Andererseits ist sein Anspruch höher als der einer Berufsausbildung und sein Studienangebot vielseitiger als das eines Fachhochschul-Studienganges. Ein weiteres Argument für die Wahl des Lehrerberufs liegt darin begründet, dass – von persönlichen Berufswünschen einmal abgesehen – der Status der Pädagogischen Hochschulen, die Überschaubarkeit des GHS-Studiums und die mit „weichem“ Numerus clausus belegten oder zulassungsfreien Studienfächer sowie die vermeintliche Kenntnis der Lehrerberufstätigkeit das Schwellenrisiko beim Übergang in den tertiären Bildungsbereich mindern und dadurch die Wahl dieses Studiums begünstigen können.

Diese Erwägungen enthalten eher Hinweise für die Zugänglichkeit des GHS-Studiums als für die Aufgabe desselben. Doch verdeutlichen sie den 'Stau-effekt', dem dieser Studiengang – so die Hypothese – aufgrund seiner akademischen Schwellenposition unterliegt. Es ist daher leicht vorstellbar, dass sein Abbau vorzeitige Abgänge 'produziert'. Allgemeine Untersuchungen zum Studienabbruch können studiengangspezifischen 'Determinanten' nicht gerecht werden, da sie besondere Lagen wie die des GHS-Studienganges in Baden-Württemberg außer Acht lassen (müssen). Ohne deren Berücksichtigung taugen sie allerdings wenig zur Klärung der daran gekoppelten Studienprobleme. Eher kann das Umgekehrte der Fall sein: Eine Untersuchung, die sich auf *einen* klar umrissenen, institutionell gebundenen Studiengang beschränkt, kann Faktoren deutlich machen, die auch anderweitige Abbrüche begünstigen. Daher kann nur ein eigenständiger Untersuchungsansatz, der die speziellen Studienbedingungen an den primär mit

dem Studium basaler Lehrämter befassten Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt, der Verursachung von Abbrüchen dieser Studiengänge auf die Spur kommen und zur Entwicklung adäquater Präventivmaßnahmen führen. Neben den persönlichen Begleitumständen des GHS-Studiums sind dabei insbesondere Fragen der lehramtsspezifischen Studienmotivation sowie Probleme der Studienintegration zu klären, die mit den theoretischen, schulpraktischen und sozialen Anforderungen dieses Studiums verbunden sind.

#### 4.2 Die theoretische Konzeption der Untersuchung

Dem Theoriekonzept der vorliegenden Untersuchung liegt eine Kombination des TINTO-Modells (1975) und seiner von BEAN/ METZNER (1985) erweiterten Konzeption zugrunde. Die Konstrukte des persönlichen und sozialen Bildungshintergrundes, der Studienmotivation, der Studiensituation sowie der persönlichen Begleitumstände des Studiums wurden im Hinblick auf die spezifischen Gegebenheiten des GHS-Studiums in Baden-Württemberg operationalisiert. Da die beiden Grundlagenmodelle weiter oben ausführlich dargestellt sind (siehe 1.2.2 und 1.2.3), werden sie an dieser Stelle nur noch einmal in Kürze erläutert:

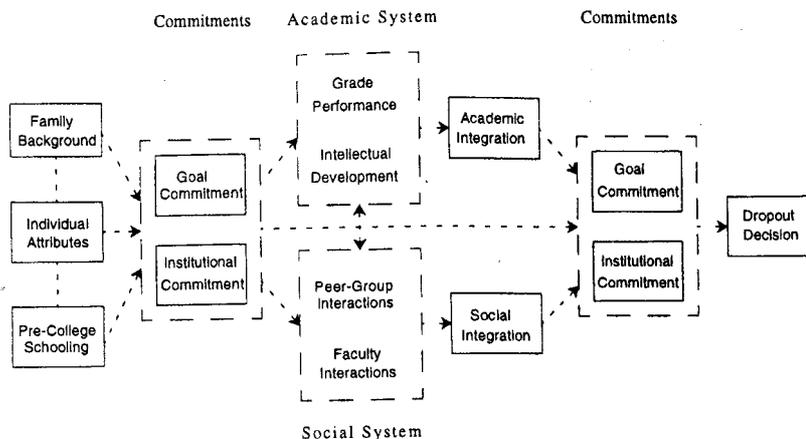


Abb. 13: Konzeptuelles Schema für "Dropout from College" (TINTO 1975, S. 95)

Das TINTO'sche Modell folgt der Grundhypothese, dass der Studienausgang das Resultat der akademischen und sozialen Studienintegration darstellt. Im Zentrum des Verlaufsmodells steht daher eine doppelte Integrationsleistung. Sie manifestiert sich einerseits in Leistungserfolgen und intellektuellen Fortschritten – der akademischen Integration – und andererseits im aktiven Anschluss an die soziale Umgebung der Hochschule – der sozialen Integration.

Diese doppelte Integrationsleistung unterliegt einem dynamischen Prozess: Zunächst wird sie bereits vor Studienbeginn von der persönlichen „Verpflichtung gegenüber dem Studienziel“ und „gegenüber der gewählten Bildungsinstitution“ präformiert, wobei diese Verpflichtungen unter dem Einfluss bestimmter psychosozialer Variablen wie dem „familiären Hintergrund“,

„Persönlichkeitsmerkmalen“ und „früheren Schulerfahrungen“ betrachtet werden; ihre konkrete Ausprägung erwirbt sie während des Studienverlaufs durch die Wechselwirkung akademischer und sozialer Erfahrungen am College. Die Konfiguration der Integrationsleistung beeinflusst wiederum die zuvor eingegangenen Verpflichtungen und bestimmt schließlich den Studienausgang.

In dem von BEAN/ METZNER (1985) für den Typ der „community colleges“ revidierten Abbruchmodell (siehe Seite 23) wird das TINTOSche Konstrukt der sozialen Integration weitgehend durch das der „Umgebungsfaktoren“ (*environmental factors*) ersetzt. Ergänzungen bilden Variablen der „psychologischen Auswirkungen“ (*psychological outcomes*) des Studiums und die „Abbruchabsicht“ (*intent to leave*).

Die theoretische Konzeption der vorliegenden Untersuchung verbindet die TINTOSche Modellstruktur mit den von BEAN/ METZNER angeregten Ergänzungen. Sie lässt jedoch die dem Studienabbruch vorausgehende „Abbruchabsicht“ außer Acht, da diese als Begleitumstand der Studiensituation im Verlauf des Abbruchprozesses wirksam wird, ohne dass ihr eine eigenständige Bedeutung zukäme. In Abbildung 14 sind die einzelnen Modellvariablen größtenteils in der dem GHS-Studium an Pädagogischen Hochschulen entsprechenden Modifikation wiedergegeben. In der Anordnung eines Tableaus bilden sie insgesamt einen geeigneten Bezugsrahmen zur Analyse von Fragen der Studieneingangsmotivation, ihrer sozialisatorischen Vorbedingungen sowie von studiengangspezifischen und hochschulexternen Aspekten der Integration in das Studium. Ihre weitgehende zeitliche Aufeinanderfolge deutet ihren Zusammenhang an, ohne jedoch Wechselwirkungen oder Kausalketten zwischen ihnen zu postulieren. Die folgende Abbildung zeigt die Konzeption:

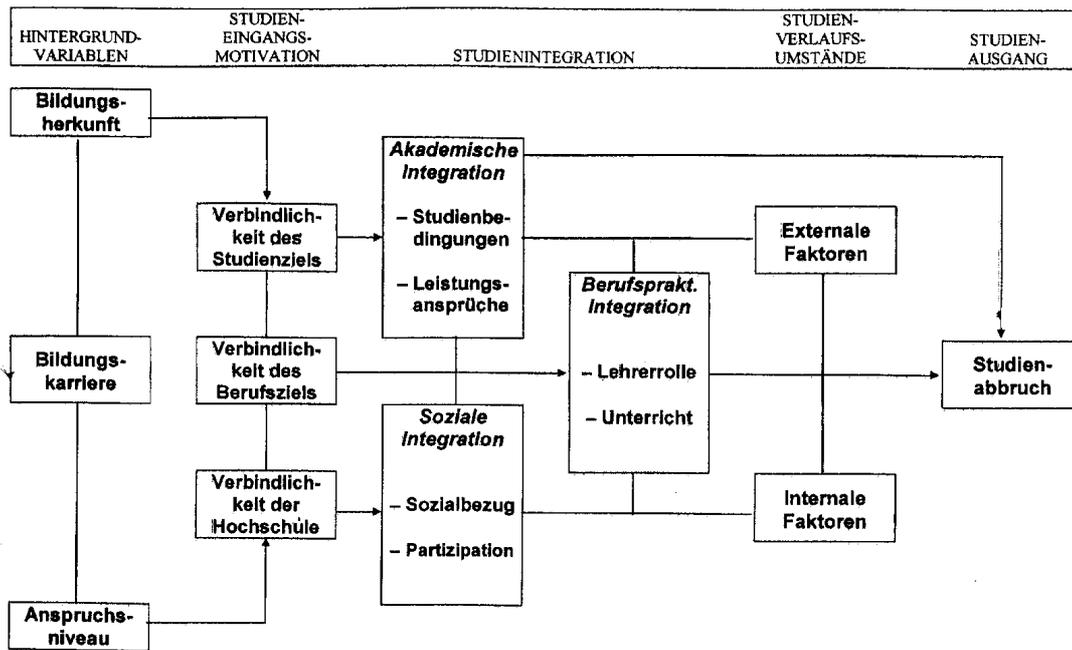


Abb. 14: Theoriekonzept für „Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen“

Auch im Theoriekonzept für den Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen bildet die Integrationshypothese das Mittelstück des Verlaufsprozesses: Die ‘Güte’ der Studienintegration bestimmt den Ausgang des Studiums in entscheidender Weise: Wem es nicht gelingt, die akademischen, die sozialen und die schulpraktischen Anforderungen des Studiums zu erfüllen, wird es eher abbrechen als derjenige, der diese Integrationsleistungen vollbringt.

Beide Integrationskonstrukte des Ausgangsmodells wurden im Hinblick auf die lehramtsspezifischen Studienverhältnisse operationalisiert. Die „akademische Integration“, die im ursprünglichen Modell von einer subjektiven und einer objektiven Komponente ausgeht, erschließt sich im GHS-Studium, das bisher keine Zwischenprüfung vorsieht, weniger durch den bloßen Erwerb von Leistungsscheinen als vielmehr über die subjektive Bewertung der „Studienbedingungen“ an der Hochschule und der „Leistungsansprüche“ in den Studienfächern. Die „soziale Integration“ bezieht einerseits auf die Anschlussfähigkeit des Studierenden an das soziale Umfeld der Hochschule – hier mit „Sozialbezug“ bezeichnet – und andererseits auf seine „Partizipation“ an ihren außerstudienplanmäßigen Einrichtungen. Zusätzlich werden die beiden ursprünglichen Integrationskonstrukte um ein weiteres, und zwar um das der antizipativen „berufspraktischen Integration“ ergänzt. Die dort institutionalisierten schulpraktischen Studienanteile sind für die Integration in das Studium insofern unverzichtbar, als die Studierenden in den teilweise mehrwöchigen Schulpraktika erste Erfahrungen mit den beruflichen Tätigkeiten eines Lehrers („Unterricht“) und aus dieser Position heraus in dem sozialen Umfeld der Schule („Lehrerrolle“) machen. Von ihrer Qualität sind entscheidende Einflüsse auf die an das Studium gekoppelte Berufswahl zu erwarten.

In Analogie zu den beiden anderen Integrationsleistungen wird auch die „berufspraktische“ bereits vor Studienbeginn von der „Verbindlichkeit des Berufsziels“ präformiert. Ihre Eigenständigkeit neben der „Verbindlichkeit des Studienziels“ macht deutlich, dass Studien- und Berufsziel auch bei Wahrnehmung eines berufsbezogenen Studiums nicht identisch sein müssen. Möglicherweise setzt ein weiteres angestrebtes Studienziel das abgeschlossene Lehramtsstudium voraus und schafft dadurch die Motivation, dieses erfolgreich zu absolvieren. Die Konstruktvariablen der „Verbindlichkeit der Hochschule“ variieren die ursprünglichen insofern, als sie sich nicht nur auf die Akzeptanz einer bestimmten Hochschule, sondern darüber hinaus auf die des Studienortes beziehen. Während die US-amerikanische Abbruchforschung die vorzeitigen Abgänger traditioneller Colleges als Abbrecher betrachtet, auch wenn sie nur das College wechseln und andernorts einen Studienabschluss erreichen, sind Ortswechsel für die vorliegende Untersuchung unbedeutend, solange das ursprüngliche Studienziel weiterverfolgt wird. In diesem Zusammenhang wird allerdings vermutet, dass die mangelnde Akzeptanz des Studienortes und der daraus resultierende Wunsch, ihn zu verlassen, dem Abbruch des Studiums eine Schneise schlägt. Die ‘Trilogie’ der Verbindlichkeitskonstrukte bestimmt insgesamt die Studieneingangsmotivation. Im vorliegenden Untersuchungsdesign geht es weniger um ihren Einfluss auf die Integration im Studium, der unbestritten ist, sondern vielmehr um die inhaltliche Ausprägung dieser Motivationsfaktoren bei der Entscheidung für das GHS-Studium und für das GHS-Lehramt. Ihnen wird bereits eine wichtige Funktion für den Ausgang des Studiums zuerkannt: Wer das GHS-Lehramt nicht anstrebt und dennoch an einer bestimmten Pädagogischen Hochschule das GHS-Studium aufnimmt oder wer dieses Studium nicht aufnimmt, um sich für das daran gekoppelte Lehramt zu qualifizieren, wird das Studium eher abbrechen als jemand, der primär studien- oder berufsspezifische Motive für seine Entscheidung geltend macht.

Die ursprünglichen Hintergrundvariablen „Schulerfahrungen“ und „Personmerkmale“ wurden ebenfalls modifiziert: Die „Schulerfahrungen“ wurden um mögliche Studien- und/oder Berufserfahrungen zur „Bildungskarriere“ vor dem GHS-Lehramtsstudium erweitert; die „Personmerkmale“ wurden durch das (berufliche) „Anspruchsniveau“ ersetzt. Gemäß dem Habituskonzept (BOURDIEU 1988) und der Berufswahltheorie von HOLLAND (1985) kann davon ausgegangen werden, dass persönliche Dispositionen, berufliche Wünsche und antizipierte berufliche Erwartungen miteinander korrespondieren (person-environment-fit). Der „familiäre Hintergrund“ wurde unter dem Aspekt der „Bildungsherkunft“ beibehalten. Bereits von diesen Hintergrundvariablen, die den Fortgang der beruflichen Entwicklung zweifelsohne beeinflussen, werden Hinweise auf den Studienausgang erwartet. Beispielsweise wird der Studierende, dem ein Studium nicht wichtig war, eher wieder davon absehen als derjenige, für den es dazu keine Alternative gab.

Die von BEAN/ METZNER (1985) eingeführten „Umgebungsfaktoren“ wie die finanzielle, die familiäre und die Wohnsituation erscheinen in der vorliegenden Konzeption als „externale Faktoren“. Sie gewinnen für den Verlauf eines Studiums desto größere Bedeutung, je mehr dieses nur einen Teilbereich der individuellen Lebenswelt ausmacht. Laufen ihre Ansprüche denen des Studiums zuwider, leisten sie seinem Abbruch Vorschub – soweit die Hypothese. Ähnlich den „psychologischen Auswirkungen“ des Studiums nehmen die „internalen Faktoren“ persönliche Befindlichkeitsmerkmale und Bewertungen des Studiums auf. Wenn das GHS-Studium der persönlichen und beruflichen Entwicklung nicht förderlich ist, liegt sein Abbruch nahe. Die Hintergrundvariablen, die Motivations- und Integrationsvariablen sowie die externalen und internalen Faktoren sind miteinander vernetzt und als teilweise voneinander abhängig zu betrachten. Sie bilden in Gänze den Prozess des Studienabbruches ab.

#### 4.3 Die Fragestellungen

Die Konstrukte des im vorigen Kapitel vorgestellten Theoriekonzepts geben die Prozessmerkmale vor, die für den Abbruch des GHS-Lehramtsstudienganges konstitutiv sind. Diese Themenkomplexe bilden daher den Bezugsrahmen zur Ableitung und Operationalisierung spezifischer Fragestellungen. Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, inwieweit die Prozessmerkmale effektive Hinweise zur Erklärung von Abbrecherkarrieren enthalten.

In Ergänzung zu seinen Prozessmerkmalen werden in einem weiteren Kapitel die subjektiven Begründungen des Studienabbruches analysiert. Sie lassen erkennen, auf welche Einsichten, Erfahrungen und Umstände die Betroffenen selbst den Studienausgang attribuieren. Sie sind auch deshalb von besonderem Interesse, weil sie größtenteils den Absolventen als potentielle Erfahrungen während des Studiums vorgelegen haben, ohne dass sie in dieser Gruppe abbruchrelevant geworden wären.

Zunächst gilt die Fragestellung jedoch personbezogenen und studienspezifischen Grunddaten der GHS-Abbrecher und Absolventen im Vergleich, soweit sie im Theoriekonzept nicht als Bestandteile der Hintergrundvariablen ausgewiesen sind. Dieser vornehmlich hochschulstatistische Zusammenhang betrifft das Problem der Ermittlung von Abbruchquoten, gewählte Studienfächer, objektive Studienverlaufsmerkmale, die Studiendauer und die Abbruchneigung; er orientiert sich aber auch an der Geschlechtszugehörigkeit und dem Alter der Probanden.

#### 4.3.1 Grunddaten im Studienverlauf

Seit Mitte der 70er Jahre haben sich die Abbrecherquoten deutlich erhöht. Wurden sie damals mit 16 Prozent für einen Studienanfängerjahrgang angegeben, erhöhten sie sich bis zum Beginn der 90er Jahre mit 31 Prozent um fast das Doppelte (LEWIN et al. 1995, S. 2). Für Fachhochschulen werden erst seit Mitte der 90er Jahre gleiche Abbruchquoten genannt wie für Universitäten (ebd., GRIESBACH et al. 1992). Möglicherweise haben sich die Abbruchquoten an Pädagogischen Hochschulen inzwischen auch angeglichen. Das Problem ihrer Bestimmung wurde bereits an anderer Stelle diskutiert (siehe 3.2.1.2). Ihre Ermittlung aus den Befragungsergebnissen ist gleichfalls äußerst problematisch, wie zu zeigen sein wird. Abbruchquoten werden häufig in Verbindung mit bestimmten Studienfächern angegeben (ebd., GOLD 1988). Für das GHS-Studium soll geprüft werden, ob bestimmte Studienfächer einen Abbruch näher legen als andere. Verschiedene Studienverlaufsmerkmale wie die Unterbrechung des Studiums, ein Fach- oder Hochschulwechsel gelten als Vorstufen zum Studienabbruch (LEWIN/CORDIER 1994, STEGMANN/ KRAFT 1988). Es soll herausgefunden werden, ob sich diese Kriterien auch für den Ausgang des GHS-Studiums bestätigen lassen.

Die meisten Abbrüche erfolgen freiwillig und sind nicht etwa durch Prüfungsmisserfolge bedingt. Über alle Studienfächer hinweg werden für Frauen höhere Abbruchquoten (eines Erststudiums an Universitäten) berichtet als für Männer (GRIESBACH 1977, REISSERT 1983, GIESEN et al. 1986, GOLD 1988, STEGMANN/ KRAFT 1988, GRIESBACH et al. 1992, LEWIN 1995, LEWIN et al. 1995)

Lehramtsstudiengänge insgesamt folgten dagegen eigenen 'Gesetzmäßigkeiten': Lagen dort im Studienjahr 1979 die Quoten der Männer höher als die der Frauen, hielten sie sich fünf Jahre später die Waage (REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987). Neuere Erhebungen des Hochschul-Informationssystems konstatieren unter den Abbrechern von Lehramtsstudiengängen einen geringeren Frauenanteil als unter den Lehramtsstudierenden und ein Gleichgewicht zwischen den jeweiligen Anteilen an Männern. Dies und die Tatsache, dass diese Studiengänge gemeinhin Frauendomänen sind, legt die Vermutung nahe, dass sich unter den GHS-Abbrechern relativ mehr Männer als Frauen befinden (LEWIN et al. 1995).<sup>53</sup>

Das Alter der Abbrecher bei Beginn des GHS-Studiums kann niedriger eingeschätzt werden als das der Absolventen, da sie zunächst möglicherweise eine Orientierungsphase vor sich hatten, die für letztere zu dieser Zeit schon abgeschlossen war. Das durchschnittliche Alter bei Studienbeginn wird in der ersten Hälfte der 90er Jahre (für die alten Bundesländer) mit 22 Jahren angegeben (LEWIN et al. 1991, S. 8; LEWIN 1993, S. 16; BARGEL et al. 1996, S. 6).

---

<sup>53</sup> Der Hinweis auf die „Frauendomäne“ kehrt die (unbestätigte) These Ströhleins um, Frauen brächen vor allem männerdominierte Studienfächer ab (STRÖHLEIN 1983, S. 70).

In den 90er Jahren erhöhte sich nicht nur die Studiendauer der Hochschulabgänger insgesamt, auch die Abbrecher studierten länger, obgleich zunehmend mehr von ihnen ihr Studium bereits in den Anfangssemestern abbrachen: Mitte der 70 Jahre betrug sie im Allgemeinen fünf, Mitte der 90er Jahre fast sieben Hochschulsemeister (LEWIN et al. 1995, S. 2). Doch auch in dieser Hinsicht lagen die Verhältnisse bei den Abbrechern von Lehramtsstudiengängen anders als in den übrigen Studienrichtungen: Studierten im erstgenannten Zeitraum nur die vorzeitig abgegangenen Grund-, Haupt-, Real- und Berufsschulaspiranten – trotz ihres im Regelfall kürzeren Studiums – ein Semester länger als die anderen, überboten Mitte der 80er Jahre die Abbrecher *aller* Lehramtsstudiengänge alle übrigen Abbrecher (REISSERT/ BIRK 1982, REISSERT/ MARCISZEWSKI 1987). Dies war sicherlich auch eine Folge der restriktiven Einstellungspolitik für Lehrer aller Schularten. Mitte der 90er Jahre liegen sie mit einer Studiendauer von knapp sechs Hochschulsemeistern sogar eine Semesterlänge unter dem (universitären) Durchschnitt aller Studienabbrecher (der alten Bundesländer) (LEWIN et al. 1995, S. 17).

Die Verteilung der Studiensemester zeigt eine Häufung der Studienabbrüche in der Phase des Grundstudiums: Mitte der 70er Jahre erfolgt die Hälfte bis zum dritten Semester, zwei Jahrzehnte später ist dafür ein Semester mehr vonnöten. Die Lehramtsabbrecher liegen mit 54 Prozent im Trend, allerdings geben mehr von ihnen als von den übrigen (30 vs. 25 Prozent) bereits in den ersten beiden Semestern ihr Studienziel wieder auf. Dabei studieren Frauen im Durchschnitt kürzer als Männer (GRIESBACH et al. 1977, S. 135f.; GOLD 1988, S. 114, 116; LEWIN et al. 1995, S. 2 u. 17-19). Bereits für TINTO (1982) ist die Unterscheidung früher und später Abbrüche von gravierender Bedeutung, da er ihre Begründungen unterschiedlich fokussiert: Frühe Abbrüche hält er eher für die Folge von Integrationsproblemen, späte verknüpft er vielmehr mit Leistungsschwierigkeiten. GOLDS Untersuchungen bestätigen dieses „differentielle Erklärungsmuster“ (GOLD 1988, S. 60) durch den phasenversetzten Vergleich kognitiver, motivationaler und sozialer Kompetenzen. Auch SCHINDLER (1997) sortiert seine Analysen von Abbrecherbiographien nach der Studiendauer der Betroffenen.

Durch die Beschränkung der dieser Untersuchung vorliegenden Grundgesamtheit auf höchstens acht Studiensemester ist eine relativ unterdurchschnittliche Angabe der Studiendauer von GHS-Abbrechern anzunehmen. Dies steht ihrer Betrachtung hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede sowie im Hinblick auf die beiden Stufenschwerpunkte und ‘Abbrechertypen’ nicht im Wege, da die meisten Abbrüche während des Grundstudiums erfolgen. Für das letzte Drittel der 70er Jahre konnte unter Einbezug der ‘Langzeitabbrecher’ eine durchschnittliche Studiendauer von vier Semestern nachgewiesen werden (GESK 1983, S. 38). Ein besonderes Augenmerk gilt dem frühen Abbruchzeitpunkt.

Der Abbruchneigung oder -gefährdung, die meist durch das ernsthafte Erwägen eines Studienabbruches indiziert wird, kommt insofern eine wichtige Bedeutung für den tatsächlichen Studienabbruch zu, als manche Autoren die beiden Kriterien einander anzugleichen scheinen (HARTWIG 1986; WINTELER 1984). Die Ergebnisse von GOLD (1988) zeigen allerdings, dass ihr andere persönliche Dispositionen zugrunde liegen als dem Vollzug des Abbruches, denn die meisten Studierenden beenden ihr Studium trotz Abbruchneigung erfolgreich. Auf der anderen Seite sind keineswegs alle Abbrecher vor ihrem Studienaussgang abbruchgefährdet. Bei einem retrospektiven Untersuchungsdesign erübrigt sich diese Frage beinahe, da wohl alle Abbrecher vor dem Vollzug darüber nachdachten. Von Interesse ist daher der Kontext dieser Überlegungen und die Bedeutung dieser Fragestellung für die Vergleichsgruppe.

#### 4.3.2 Die subjektive Begründung des Studienabbruches

Die Kritik retrospektiver Befragungen zur Begründung des Studienabbruches stößt sich an der Vermischung von nachträglichen Rationalisierungen („reasons“) und Gründen („causes“) (SCHUEMER/ STRÖHLEIN 1991, S. 207f.). Die biographische Einordnung des Tatbestandes folgt individuell und sozial akzeptablen Attribuierungsmustern, die Schwachstellen in der Abbruchentwicklung zu identifizieren vermögen, ohne eine letzte Verursachung aufdecken zu können. Vor dem Hintergrund der Attribierungstheorie HEIDERS (1977), die aufgrund der subjektiven Wahrnehmung und kognitiven Repräsentation von Umweltgegebenheiten deren kognitive Beherrschbarkeit annimmt, erscheint der Begründungszusammenhang des Studienabbruches als ein motivationaler Konfliktlösungsprozess. Denn die Kollision von studienbedingten Erfahrungen mit der persönlichen Motivationsstruktur führt über die Antizipation neuer Ziele oder die Intention, Störfaktoren zu eliminieren, schließlich zu einer veränderten Motivationslage. Retrospektiv erhobene Studienabbruchgründe bilden daher Attributionen ab, die objektive Ursachen zwar nicht ersetzen, doch aufschlussreiche Hinweise auf ‘Abstimmungsprobleme’ zwischen individuellen und institutionellen Erwartungsstrukturen darstellen.

Es ist eine Binsenweisheit in der Studienabbruchsforschung, dass es *den* Studienabbrecher nicht gibt. Sogar von einer „alten Wortmarke, hinter der sich eine individuelle Anpassung an die veränderten Gegebenheiten im Ausbildungs- und beruflichen Feld verbirgt“ (LEWIN et al. 1994d, S. 22), ist die Rede. Daher sind auch die Begründungen für diesen Schritt vielfältig und komplex. Der Versuch, die Forschungsergebnisse der letzten Jahre zusammenzufassen, umkreist fünf Problemfelder: Desillusionierung über das Studium, unsichere Arbeitsmarktchancen, Kritik an der Hochschule, Lernprobleme und persönliche Gründe (vgl. HENECKA/ GESK 1996). Die von LEWIN et al. (1995) im Zeitabstand von 20 Jahren gebündelten Abbruchgründe zeigen Mitte der 90er Jahre eine deutliche Zunahme derjenigen, die aus der Konfrontation und der Erfahrung mit dem Studium resultieren. Bei den Abbrechern aus

Lehramtsstudiengängen, die Mitte der 70er Jahre ihren Abbruch vorwiegend mit unsicheren Berufsaussichten und veränderten, oft familienbezogenen Interessen, unklaren Studienplänen und mit der Anonymität in der Hochschule begründeten (REISSERT 1983), zeigt sich 20 Jahre später eine stärkere Anpassung an den allgemeinen Trend, die Studienbedingungen an der Hochschule zu kritisieren, eine „Distanz zum Studium“ zu erleben und günstige, möglichst praktische Berufsmöglichkeiten realisieren zu wollen. Lediglich finanzielle und leistungsbezogene Gesichtspunkte spielen für sie eine vergleichsweise untergeordnete Rolle (LEWIN et al. 1995, S. 24).

In der hier vorgelegten Arbeit wird erstmals die Frage aufgeworfen, ob die von den Abbrechern angegebenen Abbruchgründe, soweit sie auf Studienerfahrungen basieren, nicht gleichermaßen die Erfahrungen der Absolventen wiedergeben und welche Unterschiede schließlich dahingehend interpretiert werden können, für die Entscheidung zum Abbruch des Studiums relevant gewesen zu sein. Dabei sei dem Vorbehalt, dass dieselbe Erfahrung verschiedener Personen nicht die identische ist, durch seine Erwähnung Rechnung getragen. Schon REISSERT (1983, S. 10f.) konstatiert die Unmöglichkeit, in dem „Wechselspiel und Aufschaukelungsprozess“ zwischen den persönlichen, institutionellen und gesellschaftlich gesetzten Studienbedingungen die schließlich abbruchrelevanten Komponenten einzeln herauslösen zu können. Doch ließen sich von der unterschiedlichen Auswirkung derselben Erfahrungen wertvolle Hinweise auf vertiefende Fragestellungen erwarten.

#### 4.3.3 Die Prozessmerkmale des Studienabbruches

Analog zu den elf dargestellten Konstrukten des Theoriekonzepts werden elf Merkmalsbereiche untersucht, die den Prozess des Studienabbruches konstituieren. In Anlehnung an ihre biographische Abfolge werden diese Prozessmerkmale zu vier größeren Einheiten zusammengefasst.

Den ersten Themenkomplex bilden die sogenannten Hintergrundvariablen im Vorfeld der Studien- und Berufswahl, die die bis dahin erfolgte Bildungsentwicklung der Probanden beschreiben: der elterliche Bildungshintergrund und die eigene Bildungslaufbahn sowie das persönliche Anspruchsniveau. Sie beschreiben das soziale Profil der Stichprobe, das den Horizont weiterer Bildungsentscheidungen absteckt. Die Wahl des Lehrerberufs impliziert die Absolvierung eines bestimmten Studiums an einer bestimmten Hochschule. Welche Bestimmungsfaktoren dieser Wahl zugrunde liegen, wird unter studien-, berufs- und hochschulspezifischen Aspekten untersucht, denn sie prägen den Verpflichtungscharakter der Studieneingangsmotivation. Das Kernstück des Abbruchprozesses bildet die nach ihrer akademischen, antizipativ berufspraktischen und sozialen Dimension aufdifferenzierte

Studienintegration. Wie sich ihr subjektives Erleben in den entsprechenden Studienerfahrungen widerspiegelt, ist Gegenstand des dritten Fragenkomplexes. Danach werden die äußeren Umstände des Studiums sowie die persönlichen Auswirkungen der Studiensituation beleuchtet, von denen je nach Art der Verankerung des Studiums im Alltag entscheidende Impulse für den Studienausgang erwartet werden können.

### *(1) Die Bildungsentwicklung*

Das Theoriekonzept des Studienabbruches postuliert einen Zusammenhang zwischen bildungsbezogenen Personmerkmalen und dem Studienabbruch. Dieser 'soziale Hintergrund' umfasst das Bildungsniveau des Elternhauses, von dem prägende Impulse auf die Bildungsentwicklung der Kinder ausgehen, die schulische und die eventuell an die Schule anschließende Bildungskarriere der Abbrecher selbst und das durch beide Einflussfaktoren bestimmte persönliche Anspruchsniveau. Bereits TINTO (1975) betont die Einwirkung früherer Bildungserfahrungen auf spätere.

Als Indikatoren der Bildungsherkunft gelten üblicherweise die Schulabschlüsse der Eltern, vorzugsweise der Väter, die auch als Merkmale ihrer Sozialschichtzugehörigkeit interpretierbar sind. Würde – etwa vor der Bildungsreform und erneut in jüngster Zeit – zwischen ihr und der Studienabbruchwahrscheinlichkeit ein umgekehrt proportionales Verhältnis festgestellt (GRIESBACH et al. 1977, REISSERT 1983, vgl. auch STRÖHLEIN 1983, LEWIN 1995), so bestehen inzwischen außer dem Gegenteil verschiedene Varianten: GOLD (1988) verwirft die beiden Hypothesen, denen zufolge Abkömmlinge von Vätern mit hohen oder mit niedrigen Schulabschlüssen öfter ihr Studium abbrechen als andere. MEULEMANN (1988b) lehnt den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Studienausgang gänzlich ab und schreibt bereits der gymnasialen Schullaufbahn eine ausreichende Selektionsfunktion zu. REISSERT (1983) erweitert das Kriterium und stellt im Rückgriff auf APENBURGs Untersuchungen zu studentischen „Orientierungsproblemen und Erfolgsbeeinträchtigungen“ (APENBURG et al. 1977) bildungsfördernde Einstellungsmerkmale der Eltern als zusätzliche Indikatoren für die Bildungsherkunft heraus. Als Spezialität des in dieser Arbeit untersuchten Studienganges kommt hinzu, dass das basale Lehramt, bedingt durch seine historische Entwicklung, noch immer als Instrument sozialen Aufstiegs angesehen wird (vgl. GOLD/ GIESEN 1993). In den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks von 1991 und 1994 (BMB+F 1995, S. 57) werden von 59 bzw. 58 Prozent der Eltern (Vater oder Mutter) einfache oder mittlere Bildungsabschlüsse berichtet. Da aktuell nicht mehr selbstverständlich von vollständigen Familien ausgegangen werden kann, werden die Schulabschlüsse beider Eltern als Indikatoren der Bildungsherkunft herangezogen.

Formale Kriterien wie Schulabschlüsse liegen in der Art der Hochschulzugangsberechtigung vor. Auf Aspekte individuellen Leistungserfolges können Abitursnotenschnitte hinweisen (MEULEMANN 1995, GOLD 1988, STEGMANN/ KRAFT 1988). Beispielsweise wurde für das Wintersemester 1992/93 die Durchschnittsnote bei Schulabschluss von Universitätsstudierenden in den alten Bundesländern mit 2,3 und von entsprechenden Fachhochschulstudierenden mit 2,6 angegeben (BARGEL et al. 1996, S. 6). Vor dem GHS-Studium absolvierte oder abgebrochene Studien, Berufsausbildungen und berufliche Tätigkeiten markieren frühere Ausbildungserfolge und -misserfolge. Außerdem erschließen sie einen über die geregelte Schulzeit hinausreichenden Erfahrungshintergrund.

Abgeschlossene Berufsausbildungen werden insofern als Risikofaktoren für ein erfolgreiches Studium beschrieben, als sie Maßstäbe für den Praxisbezug des Studiums bilden können (SCHINDLER 1997); im Verbund mit anderen Startchancen und mit Studienverlaufsumständen zeigten sie jedoch keine Effekte auf den Studienausgang (MEULEMANN 1988a). Somit besteht ein gewisser Gegensatz zu der insbesondere der Wahl des Lehrerberufs unterstellten sozialen Aufstiegsorientierung und dies umso mehr, wenn die Studienberechtigung über den zweiten Bildungsweg erfolgte. Dieser Zusammenhang soll für die GHS-Abbrecher überprüft werden. Ein weiteres Interesse gilt der Frage, ob von abgebrochenen Studien oder auch Ausbildungen eher Wiederholungseffekte ausgehen oder ob sie sich vielmehr stabilisierend auf die erneute Aufnahme eines Studiums, in diesem Falle des GHS-Studiums, auswirken.

In Anbetracht des Habituskonzepts von BOURDIEU (1988) als auch der Berufswahltheorie von HOLLAND (1985) wird geprüft, in welchem Verhältnis der Status des GHS-Studiums resp. des Lehrerberufs zu potentiell vorhandenen Alternativen steht. Dabei kommt dem Verzicht auf deren Realisierung wegen der Hürde des Numerus clausus oder wegen fehlender Ausbildungsplätze besondere Aufmerksamkeit zu. Da eine erworbene Studienberechtigung nicht zwangsläufig zur Aufnahme eines Studiums führt – ein Viertel derer, die anfangs der 90er Jahre ihre Studienberechtigung erwarben, hegten keinerlei Studierabsichten (DURRER/ HEINE 1993, S. 29) – , ist auch der grundsätzliche Stellenwert eines Studiums zu klären. Es wird vermutet, dass große Differenzen zwischen der ursprünglichen Bildungsvorstellung und dem gewählten Studium einem Abbruch Vorschub leisten.

## *(2) Die Studieneingangsmotivation*

Das studienziel-, das berufsziel- und das hochschulorientierte Verbindlichkeitskonstrukt bilden die Elemente der Studieneingangsmotivation. Im Allgemeinen wird die Studienmotivation von Lehramtsstudierenden über Berufswahlmotive eruiert. Die in der vorliegenden Arbeit eher

unübliche Trennung ihres Studien- und Berufsziels erscheint durch den empirischen Nachweis plausibel, dass etwa ein Drittel aller Lehramtsstudierenden effektiv nicht Lehrer werden will (KELLERMANN 1987; STELTMANN 1980, zit. n. URBAN 1993). Für die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung kommt hinzu, dass möglicherweise ein angestrebtes Aufbau-studienziel das erste Staatsexamen für das basale Lehramt voraussetzt.

Über die Motivierung zum Lehrerberuf liegen diskrepante Ergebnisse vor: Zum einen scheint er seiner Bekanntheit wegen besonders für beruflich Unentschlossene und Sicherheitsorientierte naheliegend zu sein, zumal materielle und risikomindernde Gründe seine Wahl häufiger bestimmen können als pädagogische (ebd., HAVERS/ INNERHOFER 1983).<sup>54</sup> Dabei dürfte zu berücksichtigen sein, dass hierfür nicht allein persönliche Dispositionen ausschlaggebend sind, sondern dass häufig strukturelle Faktoren wie das quantitative Missverhältnis von Studienberechtigten und Studien- bzw. Ausbildungsplätzen nicht ohne schwerwiegende Konsequenzen zur Wahl beruflicher Alternativen zwingen. Dieser Tatbestand kann die Modellvorstellung des 'person-environment-fit', der eine selbstselektive Wahl der entsprechenden Ausbildungsinstitutionen zugrunde liegt, erheblich relativieren. Dennoch wandten sich gerade in Zeiten ungünstiger Berufsaussichten nachweislich die Studienberechtigten einem Lehramt zu, die sich ein anderes Studium nicht zutrauten oder den Aufwand dafür scheuten (MAYR 1994). Überdies erbrachte der Vergleich der intellektuellen Leistungsvoraussetzungen von Studierenden in Lehramts- und Diplom- bzw. Magisterstudiengängen für die angehenden Lehrer ein dem Niveau der gewählten Schulart entsprechendes Gefälle (GOLD/ GIESEN 1993). Solche Befunde konservieren das in der Zeit des Lehrermangels entstandene Prädikat der „Negativauslese“ insbesondere künftiger Pflichtschullehrer, zumal ihnen generell noch nicht einmal „eine positive Selbstselektion entsprechend einer sozial-pädagogischen Dimension“ attestiert werden konnte (ebd., S. 119, 123f.). Andererseits konstatieren empirische Befunde zur Berufswahl von Lehramtsstudierenden primär deren hohe pädagogische Motivation und bestätigen in der Zeit verstärkter Nachfrage nach Lehramtsstudienplätzen besonders für die Frauen unter ihnen eine hohe Neigung zu sozialem Engagement (KAHLE/ SCHAEPER 1992, URBAN 1993, HENECKA et al. 1985, GESK 1983, BÖHMEKE et al. 1981). Bereits eine Zusammenfassung der ersten Untersuchungen zu Motiven der Berufswahl von Volksschullehrern nach 1945 aus dem Jahre 1975 betont die „hohe Anziehungskraft“ der pädagogischen im Unterschied zur „mittleren“ der materiellen und sicherheitsorientierten Motive (FRIEDE 1975, S. 71f.). Trotz des kritischen Aspekts im Sinne sozialer Akzeptanz – oder lediglich vorgegebener Fragebogenitems – geäußerter Berufswahlmotive dürfte sich daran zwischenzeitlich wenig geändert haben; die Befunde WILLERS (1993) belegen in einer für Baden-Württemberg repräsentativen Studie zu Beginn der 90er Jahre den überragenden Stellenwert der pädagogischen Motivation

---

<sup>54</sup> Auf die Ergebnisse von HERZFELD/ JÄGER (1990) wird wegen ihrer partiell nachgewiesenen Irrtümlichkeit verzichtet.

angehender GHS-Lehrerinnen und -Lehrer. Die unterschiedliche Befundlage dürfte am ehesten auf die Stichprobe des angesprochenen Lehrernachwuchses, insbesondere jedoch auf die Verschiedenheit der Fragestellungen und der angewandten Untersuchungsmethoden zurückgehen. Schließlich zwingt die wechselhafte Bedarfslage von Lehrern in periodischen Abständen dazu, Lehramtsstudierende anzuwerben oder Aspiranten abzuweisen; davon abgesehen besteht, wie bereits erwähnt, für viele Studienberechtigte die Notwendigkeit, mangels geeigneter Ausbildungs- oder auch Studienplätze an ihrer primären Interessenlage vorbei auf alternative Berufsbilder auszuweichen.

In der vorgelegten Arbeit bildet die Berufswahlmotivation das Zentrum der Studieneingangsmotivation. Da sozialorientierte, pädagogische Motive dabei als wichtigstes Leitmotiv gelten können, wird erwartet, dass sich der Abbruch des GHS-Studiums vorzugsweise in den für Lehramtsstudierende ebenfalls typischen, sekundären Motiven andeutet, die im Streben nach Sicherheit begründet liegen. Im Verhältnis zu dem konzentrierten Verbindlichkeitscharakter des Berufsziels reicht die Motivationsgrundlage für die Verbindlichkeit gegenüber dem Studienziel darüber hinaus. Ihr Spektrum umfasst auch auf die Studiensituation insgesamt bezogene Aspekte sowie private und substitutive Beweggründe. Es impliziert außerdem Erwartungen an das Studium und Bedenken dagegen. BARGEL et al. (1996) stellen in ihrer 6. Erhebung zur „Studiensituation und den studentischen Orientierungen“ die stützende Funktion des Fachinteresses und eines festen Berufswunsches für die Fachidentifikation heraus. Es kann als statthaft gelten, diese für das basale Lehramt auf die Identifikation mit dem GHS-Studium insgesamt zu übertragen. Den hohen, motivationalen Stellenwert des Berufsziels bei der Studienwahl bestätigen 72 Prozent der Absolventen (an zweiter Stelle nach dem Fachinteresse) und auch 59 Prozent der Studienabbrecher aus Universitätsstudiengängen (an dritter Stelle nach Fachinteresse und Aneignung von Spezialkenntnissen) aus der bundesweiten HIS-Exmatrikuliertenbefragung im Studienjahr 1993/94. Die berufsunspezifischen Studienmotive, beispielsweise das Erfüllen des Elternwunsches, sind bei den Abbrechern generell stärker verbreitet als bei den Absolventen (LEWIN 1995, S. 13). Insofern können für das GHS-Studium von einem Überhang äquivalenter Motive und berufsspezifischer Bedenken abbruchrelevante Hinweise erwartet werden.

Trotz zwingender Notwendigkeiten, an einer bestimmten Hochschule zu studieren, und der damit postulierten Akzeptanz unterschiedlich attraktiver Studienorte wird das Studium überwiegend an der gewünschten Hochschule begonnen. Dies belegen beispielsweise 78 Prozent der deutschen Studienanfänger im Wintersemester 1990/91 (LEWIN et al. 1991, S. 16). Die Wahl oder die Zuteilung des Studienortes beschränkt sich nicht allein auf ein spezielles Studienangebot, sondern impliziert auch räumliche, infrastrukturelle Gesichtspunkte. Freizeitmöglichkeiten und die Erfahrung studentischer Subkultur am Hochschulort wirken sich auf die Studienbefindlichkeit insbesondere von Studienanfängern aus (LEWIN/ HEUBLEIN

1993). Seine Anziehungskraft und die damit verbundenen Chancen selbstständiger Orientierung und persönlicher Weiterentwicklung erweist sich auch darin, dass das unter den Studienanfängern in Westdeutschland häufig verbreitete Elternwohnen während des Studienverlaufs etwa um die Hälfte abnimmt; im Jahre 1991 lag es schließlich bei 23 Prozent (LEWIN et al. 1991, S. 16; SCHNITZER et al. 1992, S. 21). Die Pädagogischen Hochschulen befinden sich teils in Universitätsstädten, teils in bildungsmäßig strukturschwächeren Regionen. In der vorgelegten Arbeit ist die Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule an die Bestimmungsfaktoren für die Wahl des Studienortes geknüpft. Es geht dabei um die Frage, ob sich im Verhältnis heimat-, studien- und ortsbezogener Argumente abbruchrelevante Tendenzen ausmachen lassen.

Zusätzlich wird die Zufriedenheit mit dem Studienort als Wertmaßstab für die affektive Ausgangslage bei Studienbeginn angesprochen. Auch wenn diese Folgefrage (im Fragebogen) in der Rückschau auf eine meist kürzere Studiendauer im Sinne einer späteren Bewährung der zuvor benannten Bestimmungsfaktoren verstanden werden konnte, bleibt damit eine entscheidende, affektive Komponente der erlebten Studiensituation tangiert. Unter diesem Aspekt ist die Zufriedenheit für den Studienausgang von elementarer Bedeutung: Als „Studienzufriedenheit“ ist sie bereits in SPADY's Grundlagenmodell dem Kriterium unmittelbar vorgeordnet (SPADY 1970, S. 79). STRÖHLEIN (1983) bezieht sie auf die Wahl des Studienfaches und bestätigt ihre Relevanz für frühe Abbrüche. Bei GIESEN et al. (1986) stellt sie, primär als Leistungszufriedenheit definiert und gegen Studienende um die zusätzliche Komponente der Fachwahlbeurteilung ergänzt, neben der Studienleistung den zweiten Indikator für Studienerfolg dar. In ihrer prospektiven Längsschnittuntersuchung wies die Forschergruppe für Abbrecher im Vergleich zu Nichtabbrechern und Abbruchgefährdeten auf beiden Dimensionen die ungünstigsten Prognosewerte nach. GOLDS daran anknüpfendes „Bedingungsmodell subjektiven Studienerfolgs“ erweist unter varianz- und kausalanalytischen Prüfmodalitäten die Effektivität selbsteingeschätzter Leistungszufriedenheit und -fähigkeit für die Abbrecher (GOLD 1988). MEULEMANNs Befunde zum Einfluss der Studienzufriedenheit auf den Studienverlauf bestätigen diese Ergebnisse in allgemeiner Weise: Je geringer die Zufriedenheit ist, desto häufiger erfolgt der Abbruch. Studienzufriedenheit schützt also vor Studienabbruch (MEULEMANN 1991). – Die in der vorliegenden Arbeit angesprochene Zufriedenheit mit dem Studienort erfasst lediglich eine partielle, gefühlsmäßige Einstellung zur Studiensituation vor dem eigentlichen Studienbeginn. Ihre Ausprägung im Studienverlauf findet insoweit und auf indirekte Weise Beachtung, als, den Befunden APENBURGs zufolge, der Beurteilung verschiedener Aspekte der Hochschulumwelt Hinweise darauf entnommen werden können. Sie zeigen eine positive Korrelation zwischen dem individuellen Beurteilungs- und Befindlichkeitscharakter (APENBURG 1980). Die Wahrnehmung institutioneller Studienbedingungen ist unter der zentralen Fragestellung der Studienintegration Gegenstand

des folgenden Kapitels. – Doch werden bereits von der präzedenten Studieneinstellung für die Abbrecher die schwächeren Merkmalsausprägungen erwartet.

### *(3) Die Studienintegration*

Im Zusammenhang des Studienabbruches nimmt die Frage nach der Integration in das Studium eine zentrale Position ein. In den klassischen Modellen steht sie im Mittelpunkt (SPADY 1970, TINTO 1975), in den neueren Konzepten bildet sie, inhaltlich modifiziert, ein wesentliches Element (GOLD 1988). In der TINTOschen Konzeption erfasst der akademische Teilbereich kognitive und motivationale Faktoren fremdbeurteilter und selbsterfahrener Leistungsentwicklung im Studienverlauf. Die diesen Prozess begleitende Erweiterung der sozialen Identität durch die Entwicklung und Wahrnehmung der Studentenrolle an der Hochschule stellt die soziale Komponente der Studienintegration dar. Hochschulsozialisatorische Forschungsansätze scheinen die Komponente der akademischen Integration durch die Fachidentifikation der Studierenden und deren Bewertung von Studienqualität zu ersetzen, während von der ursprünglichen, sozialen Integration weiterhin die Rede ist (BARGEL et al. 1996, SCHINDLER 1997). Vornehmlich in der Folge des veränderten, lebensweltlichen Stellenwertes eines Studiums hat sie längst nicht mehr die umfassende Bedeutung wie noch bei SPADY (1970), wo sie aus akademischen, soziologischen und sozialen Standards resultierte. Beispielsweise erscheint der soziale Charakter der Studienintegration bei GOLD (1988, S. 80f.) in dem primär durch fachliche Kompetenz bestimmten Status im Kommilitonenkreis; Interaktionsstrukturen zwischen Hochschullehrern und Studierenden werden als „personelle Aspekte der Hochschulumwelt“ bereits davon unterschieden. In der hier vorgelegten Arbeit sind die klassischen Konstrukte der Studienintegration dem untersuchten Lehramtsstudiengang entsprechend modifiziert und um die antizipativ berufspraktische Dimension ergänzt.

Verglichen mit den an die Studentenschaft angelegten Leistungsmaßstäben akademischer Integration in US-amerikanischen Colleges, auf die sich die Grundlagenmodelle beziehen, werden mit der empirischen Hochschulforschung in Deutschland und im Verbund demokratisch orientierter Evaluierungsmaßnahmen an bundesdeutschen Universitäten neben jenen Kriterien auch andere Gesichtspunkte relevant: Von studentischer Seite wahrgenommene hochschul- und fachspezifische Studienbedingungen rücken ins Blickfeld. Als Aspekte des „Erlebens universitärer Umwelt“ fanden sie teilweise bereits in GOLDS „Bedingungsmodell subjektiven Studienerfolgs“ Eingang (GOLD 1988, S. 65, 69f.), ohne dass ihnen dort eine ursächliche, studienintegrative oder erfolgsrelevante Verknüpfung zuerkannt werden konnte. In den 90er Jahren gibt – vorzugsweise den Studienanfängern – nicht nur die Überfüllung der Hochschulen Anlass zu Kritik, sondern auch die Studienqualität, insbesondere die mangelnde Strukturiertheit der Studiengänge, die lückenhafte Information über Studienanforderungen, die

vermisste didaktische Kompetenz der Lehrenden, die schwache Beratung und Betreuung durch sie und die fehlende Praxisorientierung der Studieninhalte. Bemerkenswerterweise lässt sich ein direkt proportionaler Zusammenhang zwischen der Bewertung der Studienqualität und dem Leistungsstand der Studierenden oder auch ihrer Selbstbeurteilung nachweisen. Dabei dürfen allerdings die erheblichen Diskrepanzen zwischen den Leistungsanforderungen in den verschiedenen Studienfächern nicht übersehen werden. Zwar ist das Problem der Überforderung unter den Studierenden generell stärker verbreitet als das Gegenteil, doch erleben sich beispielsweise die Studierenden der Sozial- und Kulturwissenschaften eher unterfordert (BARGEL et al. 1996, LEWIN/ HEUBLEIN 1993, JANSEN 1987). Dessen ungeachtet bilden im Studienjahr 1993/94 die „Kritik an Didaktik und Begleitumständen des Studiums“ und die „Distanz zum Studium“ für die Abbrecher insgesamt (63 bzw. 73 Prozent) und gerade für die Abbrecher eines Lehramtsstudiums (73 bzw. 72 Prozent) die am häufigsten genannten Gründe, wobei unter den ausschlaggebenden der letztgenannte Grund mit 28 Prozent an erster Stelle rangiert (LEWIN et al. 1995, S.24f.).

Für Studierende der basalen Lehrämter konnten GOLD/ GIESEN (1994, vgl. auch JANSEN 1987, EFFLER et al. 1981) aufzeigen, dass sie die Praxisorientierung ihrer Studienfächer besser einschätzen als ihre Kommilitonen aus anderen Studienrichtungen; den Aufbau des Studiums und das Leistungsklima erleben sie allerdings weniger günstig. Das Urteil der Abbrecher dieser Studiengänge ist damit nicht angesprochen.

Das Konstrukt der akademischen Integration in der hier vorgelegten Arbeit berücksichtigt die von den Studierenden perzipierten Studienbedingungen und Leistungsanforderungen an den Pädagogischen Hochschulen. Letztere erfasst es durch die subjektiv beurteilte Relation institutioneller Leistungsanforderungen und individueller Leistungsansprüche. Von den Abbrechern werden vermehrte Kritik an den Studienbedingungen und divergierende Leistungsansprüche erwartet.

Neben den erziehungswissenschaftlichen, (unterrichts)fachwissenschaftlichen und -didaktischen Schwerpunkten konstituieren studienbegleitende Schulpraktika die Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Da sich Unterrichtswirklichkeit im Zeitverlauf verändert, können die eigenen, ohnehin aus der (gymnasialen) Schülerposition gewonnenen, schulischen Erfahrungen die aktuelle Schulsituation zumal im elementaren Bildungsbereich nicht erschließen. Daher bieten die Praktika Gelegenheiten zur Selbsterprobung und -erfahrung im Umgang mit den beruflichen Aufgaben eines Lehrers. In der Rolle des „Lehrenden“ wird der Studierende an das Unterrichtsgeschehen, insbesondere den Kontakt mit Grund- und Hauptschülern, herangeführt und mit dem Schulleben insgesamt vertraut gemacht. Zu diesem Zweck absolviert er, je nach der Studienordnung der einzelnen Hochschule, einfache Tages- und mehrwöchige Blockpraktika im belegten Stufenschwerpunkt oder in den gewählten

Studienfächern, außerhalb derer oder in einer kombinierten Form. Zusätzlich bietet die Pädagogische Hochschule Heidelberg seit Mitte der 80er Jahre Studieninteressenten auf freiwilliger Basis ein Vorpraktikum an, das eine erste Annäherung an das Berufsfeld Schule und dadurch eine besser fundierte Berufswahlentscheidung ermöglichen soll. Angaben über Abbrecherquoten von Lehramtsstudierenden mit schulpraktischen Vorerfahrungen liegen nicht vor.<sup>55</sup> Evaluationsstudien modellhafter Einführungspraktika wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen verknüpfen schulpraktische Erfahrungen ausdrücklich mit einer kritischen Überprüfung der Berufswahlentscheidung. Evaluative Untersuchungen regulärer und alternativer Praktikumsformen stellen Defizite bei der Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, Studieninhalten und Problemen der Schulwirklichkeit, zwischen Mentoren und Betreuern aus der Hochschule heraus und zeigen beziehungsweise testen Möglichkeiten, „um die wachsende Kluft zwischen den zwei Kulturen Theorie und Praxis zu verringern“ (JÄGER/MILBACH 1994, S. 229).

Fragen der Evaluation von Schulpraktika sind nicht Gegenstand der vorgelegten Untersuchung. Vielmehr geht es hier um die berufsspezifische Selbsterfahrung der Praktikanten während der studienbegleitenden Schulpraktika mit Hilfe der Einschätzung des eigenen Unterrichtserfolges unter vorwiegend pädagogischen, didaktischen und persönlichen Gesichtspunkten. Das Konstrukt der antizipativ berufspraktischen Integration ist so angelegt, dass es berufsrelevante Erfahrungen in der Schulpraxis als Gradmesser beruflicher Identifizierung vorwegnimmt. Sie dürfte bei den Abbrechern weniger günstig ausfallen als bei den Absolventen.

Die soziale Integration in das GHS-Studium mag gegenüber der akademischen und der antizipativ berufspraktischen weniger bedeutsam sein, doch hat sie – im Sinne des person-environment-fit – einen unverzichtbaren Anteil am Erleben von Studienqualität durch soziale Affinität. Aspekte sozialer Integration werden mit den Begriffen des sozialen Klimas, des Interaktions- oder Beziehungsklimas beschrieben. BARGEL definiert es für Hochschulinstitutionen über die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden und über den Konkurrenzdruck der Studierenden untereinander. Auch deren Partizipation an den unterschiedlichen hochschulspezifischen Einrichtungen steht in diesem Zusammenhang (BARGEL et al. 1996; BARGEL/ SANDBERGER 1992). Was nun die Kontaktverhältnisse an den Hochschulen betrifft, lässt sich auch noch in der ersten Hälfte der 90er Jahre generell eine große Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden beobachten. Sie gilt primär nicht etwa als eine Begleiterscheinung hoher Studierendenzahlen, sondern wird als ein „traditionelles Manko“ (BARGEL et al. 1996, S. 127) berichtet. Dagegen erscheinen die Beziehungen zwischen den Kommilitonen weniger unverbindlich, zumal das allgemeine Konkurrenzverhalten in dieser

---

<sup>55</sup> Von den in der hier vorgelegten Untersuchung befragten Probanden hatten 56 Personen ein Vorpraktikum absolviert; der Anteil der Abbrecher unter ihnen beträgt 37,5 Prozent, was in Relation zu dem Abbrecheranteil in der Gesamtstichprobe leicht unterproportional ist. Das Ergebnis ist statistisch nicht signifikant.

Zeitspanne einem Abwärtstrend folgt und der soziale Umgang der Studienanfänger gar als freundschaftlich eingestuft wird. Dennoch sind Kontaktschwierigkeiten bei einem Viertel der Studierenden verbreitet und auch der fehlende Anschluss an eine feste Arbeitsgruppe in etwa demselben Umfang deutet soziale Defizite an (ebd., LEWIN/ HEUBLEIN 1993). Überdies stellen Anonymitätsprobleme nicht erst in jüngster Zeit einen starken Belastungsfaktor für das Studium dar (BARGEL et al. 1996, REISSERT 1983). Unter den Studienabbruchgründen rangieren sie an vierter Stelle (von insgesamt zweiunddreißig) und betreffen insbesondere auch Lehramtsstudierende (LEWIN et al. 1995a, S. 51f.). Für Studierende der basalen Lehrämter kommen sie vermutlich weniger in Betracht, da in diesen Studiengängen, allerdings bereits Anfang der 80er Jahre, ein vergleichsweise günstigeres Interaktionsklima festgestellt werden konnte als in anderen (GOLD/ GIESEN 1993, JANSEN 1987). Im Allgemeinen nehmen die meisten Studierenden die Hochschule über den Studienbetrieb hinaus als Lebensraum wahr. Dabei favorisieren sie sportliche und kulturelle Veranstaltungen; die Beteiligung an Gremien ist eher selten (BARGEL/ SANDBERGER 1992).

Die je nach Hochschulform, Studienfach und persönlichem Selbstverständnis unterschiedlich ausdifferenzierte soziale Integration in das Studium bemisst das operationalisierte Konstrukt der vorliegenden Untersuchung an der subjektiv beurteilten Qualität der sozialen Bezüge an der Hochschule und an der Intensität der Partizipation am außerstudienplanmäßigen Hochschulleben. Da bei den Abbrechern eine schwächere soziale Identifikation als bei den Absolventen vermutet werden kann, dürften sowohl die eingeschätzten sozialen Beziehungsverhältnisse als auch das studienunabhängige Hochschulengagement vergleichsweise defizitär ausfallen.

#### *(4) Die Verlaufsumstände des Studiums*

Die Modellentwicklung in der US-amerikanischen Studienabbruchsforschung berücksichtigt bereits die Differenzierung der Studentenrolle (BEAN/ METZNER 1985), die dort vorwiegend nach dem zweiten Weltkrieg einsetzt, wohingegen sie in der Bundesrepublik Deutschland erst später mit der Bildungsexpansion, der Umstrukturierung der Hochschulen und den nachlassenden beruflichen Startchancen durch höhere Bildungsabschlüsse beginnt. In den 80er Jahren und auch noch ein halbes Jahrzehnt später stellen Studium und Hochschule für die Studierenden zwar einen überdurchschnittlich wichtigen Lebensbereich dar, rangieren jedoch deutlich hinter den persönlichen Sozialbezügen und dem Freizeitbereich. Das Studium bildet nurmehr für gut ein Viertel der Studierenden (in den alten Bundesländern) den „Lebensmittelpunkt“, die meisten von ihnen betrachten es wie eine „normale Berufstätigkeit“ oder wie einen unter anderen wichtigen Teilbereichen ihres Alltagslebens (BARGEL et al. 1996, S. 24f.; BARGEL/ SANDBERGER 1992, S. 48f.). Damit kommen für den Studienverlauf neben hochschul- und studienfachspezifischen Integrationsfaktoren auch

außerinstitutionelle, lebensweltliche Aspekte in den Blick: die soziale Lage der Studierenden sowie mögliche, daraus resultierende Erleichterungen oder Erschwernisse für das Studium. Überdies stellen die persönlichen Auswirkungen der Studiensituation maßgebliche Bestimmungsfaktoren für den Studienausgang dar.

Im Hinblick auf die materielle Lage der Studierenden ist die Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbsarbeit besonders bedeutsam. Denn mit der Abnahme der Unterstützung aus BAföG-Mitteln steigt diese an: Beispielsweise kommt ein Fünftel der Universitätsstudierenden (21 Prozent) im Wintersemester 1989/90, dem Beginn des für die vorliegende Untersuchung relevanten Zeitraums, hauptsächlich selbst und weitere 60 Prozent kommen teilweise für ihr Studium auf, wobei Studentinnen häufiger erwerbstätig sind als Studenten (BARGEL/SANDBERGER 1992, S. 53-55). Zwar kann die finanzielle Basis des Studiums für die meisten (70 Prozent) als zufriedenstellend gesichert gelten, doch bewerten BARGEL et al. (1996, S. 55f., vgl. auch PEISERT/FRAMHEIN 1994) insbesondere die Erwerbstätigkeit während des Semesters als ein „Signal vermehrter Desintegration“. Immerhin weist drei Jahre später ein Viertel der Studierenden seine aktuelle finanzielle Lage als einen stärkeren Belastungsfaktor im Studium aus. Obgleich diese für die Neigung zum Studienabbruch gegenüber der Belastung durch allgemeine Probleme der Studiensituation und persönliche Problematiken generell eine untergeordnete Rolle spielt, lassen sich bei (Teilzeit-) Studierenden mit hoher Erwerbsbelastung erhöhte Abbruchabsichten beobachten (BARGEL et al. 1996, GRIESBACH/LESZCZENSKY 1993, LESZCZENSKY 1993). Dazu passen möglicherweise die Befunde MEULEMANNs, denen zufolge sich die Belastung durch eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zwar negativ auf den Studienerfolg auswirkte, dem Abbruch des Studiums jedoch keinen Vorschub leistete (MEULEMANN 1991). Immerhin forciert die Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit bei 17 Prozent der Abbrecher des Studienjahres 1993/94 die Entscheidung zum Studienabbruch; für sechs Prozent gibt sie dafür sogar den Ausschlag. Auch ohne die Doppelbeschäftigung beeinflusst das Budget den Studienverlauf erheblich, denn bei einem knappen Viertel der Abbrecher (24 Prozent) führen finanzielle Engpässe zum vorzeitigen Studienende und bemerkenswerterweise teilen sich diese unter den ausschlaggebenden Gründen hinter dem studierendistanten Argument den zweiten Platz (von insgesamt neun) mit den „schlechten Arbeitsmarktchancen“ (je 7 Prozent). Für die Abbrecher aus Lehramtsstudiengängen erscheinen sie mit 19 bzw. vier Prozent weniger bedeutsam und auch der gegenseitige Ausschluss von Studium und Erwerbsarbeit betrifft sie in geringerem Maße (9 bzw. 3 Prozent) (LEWIN et al. 1995, S. 52-54).

Ein anderer materieller Aspekt, die Wohnsituation, spielt für die Studienabbruchneigung ebenfalls eine relativ untergeordnete Rolle. Tatsächlich ist anfangs der 90er Jahre (in den alten Bundesländern) ein Anstieg der Studienbelastung durch die Wohnverhältnisse festzustellen, denn im vergleichenden Rückblick auf fünf Jahre zuvor fühlen sich im Wintersemester 1992/93

mehr als doppelt so viele Studierende (8 vs. 17 Prozent) dadurch stärker belastet. Hinzu kommt die Divergenz zwischen Wohnwunsch und -wirklichkeit: Während nur zehn Prozent der Studierenden bei Eltern oder Verwandten wohnen wollen, liegt ihr realer Anteil mehr als dreimal so hoch (31 Prozent). Die Wohnproblematik resultiert nicht nur aus finanziellen Erwägungen und realisierbaren Möglichkeiten, sondern verschränkt sich mit den verstärkten Ablösungstendenzen vom Elternhaus während der Studienzeit, die den Studienverlauf beeinflussen können (BARGEL et al. 1996, S. 165 u. 171, PEISERT/ FRAMHEIN 1994, S. 113, BARGEL/ SANDBERGER 1992, S. 50 u. 55). Ein Zusammenhang mit dem Abbruch des Studiums wurde für sie bisher nicht nachgewiesen.

Der veränderte Stellenwert des Studiums beziehungsweise die Differenzierung der Studentenrolle haben gegenüber der sozialen Integration in die Hochschule möglicherweise eine erhöhte Bedeutung der außerinstitutionellen sozialen Beziehungen zur Folge. Über die daraus resultierenden Konsequenzen für den Studienabbruch liegen keine klaren Ergebnisse vor (SCHINDLER 1997). Vom Gewicht der Erwerbsarbeit einmal abgesehen gehen insbesondere von familiären Gründen und der Unvereinbarkeit von Studium und Kinderbetreuung abbruchrelevante Einflüsse aus (12 bzw. 8 Prozent), doch sind diese Umstände in geringem Maße ausschlaggebend. Auch bei Lehramtsstudierenden mit traditionell hohem Frauenanteil liegen sie im Durchschnittsbereich (LEWIN et al. 1995, S. 52 u. 54). Es kann angenommen werden, dass die Belastung oder die Attraktivität außerinstitutioneller Studienumstände den Studienabbruch begünstigen.

Berufsrelevante Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise die Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen (LPA) von BRANDSTÄTTER/ MAYR (1994) oder auch generelle Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern, die GOLD/ GIESEN (1993) vor allem für den Leistungsbereich erheben, beschreiben psychologische Dimensionen, die Aufschluss über das spezifische Profil der Profession geben und zu Beratungszwecken von Lehramtsaspiranten herangezogen werden können. Davon zu unterscheiden ist die Sozialisation durch ein Lehramtsstudium, die modifizierend und prägend auf das Persönlichkeitsinventar einwirkt und berufsrelevante Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen ausbildet. Im Erfolgsfall konvergieren dabei Persönlichkeitsentwicklung und Berufsaspiration. Von Studienabbrechern ist das Gegenteil zu erwarten. In der vorliegenden Untersuchung werden die persönlichen Auswirkungen dieses Prozesses für die beiden Vergleichsgruppen analysiert.

#### 4.4 Das empirische Design

Die studienbegleitende, prospektive Längsschnittuntersuchung von Anfängerkohorten („*cohort study*“) gilt im Allgemeinen als die Methode der Wahl, wenn es darum geht, den prozessualen Charakter von Studienverlaufsentscheidungen zu erfassen. STRÖHLEINs Empfehlung geht darüber noch hinaus, wenn er eine „Kombination von prospektiver und unmittelbarer retrospektiver Erhebung der verschiedenen Bedingungsfaktoren“ als die bestmögliche Methode zur Erklärung des vorzeitigen Studienabganges vorschlägt (STRÖHLEIN 1983, S. 255). Die Realisierung optimaler Erhebungsstrategien stößt in der Forschungspraxis indessen an ökonomisch bedingte oder auch an durch Datenschutzvorschriften gesetzte Grenzen. Die bundesweite Einführung von Datenschlüsseln für alle Studienanfänger, über die der gesamte Studienverlauf lückenlos erfasst werden könnte, scheitert in Deutschland am fraglichen Schutz persönlicher Daten, solange die technische Lösbarkeit des Anonymisierungsproblems wirkungslos bleibt. Derweilen begnügt sich Hochschulforschung mit „Teilstatistiken“, die durch meist aufwendige Befragungen ergänzt werden, oder mit lokalen Stichproben von Schülern oder Studienanfängern, deren Bildungslaufbahn sie wissenschaftlich begleitet. Longitudinalstudien scheiden forschungsstrategisch oft schon deswegen aus, weil sie einen sehr hohen zeitlichen, personalen und finanziellen Aufwand erfordern und über die Dauer eines längeren Untersuchungszeitraums mit zunehmenden Verweigerungsquoten rechnen müssen. Vorgegebene Grenzen führen freilich nicht zum Stillstand jeglicher Forschungsaktivität, sondern beschränken diese auf praktikable Möglichkeiten.

Da zur Durchführung mehrjähriger Studienbegleituntersuchungen die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen nicht gegeben waren, folgt die vorliegende Untersuchung in der Form einer „*case-controll-study*“ einem retrospektiven Design, um Prozessmerkmalen des Studienabbruches auf die Spur zu kommen. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt, wie bereits erwähnt, in seiner Praktikabilität. Kritisch sind jedoch die durch nachträgliche Rationalisierungen der Probanden möglichen Verzerrungen autobiographischer Realität, denn sie können die Validität der immerhin *vor* dem Studienausgang liegenden und danach durch den weiteren Lebenslauf mitbeleuchteten Bedingungsvariablen beeinträchtigen. Andererseits lässt sich der kognitiven menschlichen Fähigkeit, die eigene Biographie trotz des sich kontinuierlich um neue Bezugspunkte erweiternden Wahrnehmungs- und Reflexionsspektrums ‘wirklichkeitsgetreu’ zu rekonstruieren, nicht grundsätzliche Irrtümlichkeit anlasten. Zwar können frühere Ereignisse an späteren relativiert oder unangenehme Einsichten etwa im Sinne der Reduktion kognitiver Dissonanz durch angenehmere ersetzt werden, doch ist das menschliche Gedächtnis auch in der Lage, zeitverschobene Blickwinkel hinsichtlich eines Ereignisses oder einer Entscheidung zu differenzieren. Beide Forschungsansätze, die subjektive Begründung des Studienabbruches und die Analyse bestimmter, prospektiv erhobener

subjektiver Bedingungen, die zu ihm geführt haben, sind eigenständige methodische Zugangswege, die einander ergänzen und sogar bestätigen können (GOLD/ KLOFT 1991).<sup>56</sup>

Eine entscheidende Rahmenbedingung für das retrospektive Design bestand darin, dass für die vorliegende Untersuchung ausschließlich Adressenlisten aus Exmatrikulationsstatistiken von vier Semestern zur Verfügung standen. Somit waren die Weichen für eine Exmatrikuliertenbefragung gestellt. Die zeitlich sehr begrenzte Untersuchungsgesamtheit wurde nach dem partitionierenden Merkmal der Exmatrikulation *mit* versus *ohne* Examen geschichtet. Da an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg auch Orts-, Fach- und Stufenschwerpunktwechsler, die das Studienziel weiterverfolgen, zunächst exmatrikuliert werden, bedeutet eine vorzeitige Exmatrikulation nicht zwangsläufig den Abbruch des GHS-Studiums. Doch war aufgrund der offiziellen Exmatrikulationsgründe zu erwarten, dass sich in dieser Kohorte mehrheitlich GHS-Abbrecher befanden, die hinsichtlich ihrer Studienbiographie mit GHS-Absolventen verglichen werden sollten.

Zur Durchführung einer Befragung stehen grundsätzlich qualitative und quantitative Verfahren zur Disposition. Abgesehen davon, dass auch diese Entscheidung in der Forschungspraxis nicht ohne pragmatische Überlegungen auskommt, ist die Zielsetzung der Studie für die Wahl der Untersuchungsmethoden ausschlaggebend. Sollen Anhaltspunkte für abbruchrelevante Erfahrungen, Ereignisse und Entwicklungen gefunden werden, kann die Analyse von qualitativen Interviews oder auch von Fallstudien unter theoriegeleiteten oder -orientierten Vorgaben Merkmale, Zusammenhänge und Strukturen in der Motivation und Erfahrung des GHS-Studiums fokussieren, in denen sich Abbrecher und Absolventen voneinander unterscheiden. Schließlich kann aufgrund charakteristischer Zusammenhänge und gruppenspezifischer Abweichungen eine 'Abbrechertypologie' entwickelt werden (HENECKA/ GESK 1996). Erzählte Studienbiographien haben den Vorteil, einen Fundus an 'lebensnahe' Material bereitzustellen, das mit inhaltsanalytischen Methoden hinsichtlich verschiedener Dimensionen ausgewertet werden kann. Eine qualitative Befragung aller vorzeitigen Abgänger schied für die vorliegende Untersuchung schon deswegen aus, weil allein die Ermittlung der Personen, die nicht wegen Studienabbruches ohne Examen exmatrikuliert wurden, sehr aufwendig gewesen wäre. Aus demselben Grund wurde auch darauf verzichtet, aus der Untersuchungsgesamtheit eine repräsentative Abbrecherstichprobe zu ziehen, zumal die Summe der ohne Examen exmatrikulierten Nichtabbrecher unbekannt war. Selbst wenn dies mit Hilfe aufwendiger Recherchen gelungen wäre, wäre die Durchführung einer repräsentativen Anzahl qualitativer Interviews dennoch in Ermangelung der hierfür erforderlichen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen gescheitert. Die aufgezeigten Nachteile qualitativer Feldforschung beinhalten jedoch keine Einwände gegen den Erkenntniswert ihrer Ergebnisse.

---

<sup>56</sup> Für den sensiblen Bereich der Leistungsvoraussetzungen wiesen GOLD/ KLOFT (1991) eine Entsprechung beider Ansätze nach.

Für die Untersuchung der modellhaft konzipierten Fragestellung, ob sich in den Variablen der Bildungssozialisation, der maßgeblichen Studieneingangsmotivation, der erfahrenen Studienintegration und der weiteren Studenumstände relevante Problemfelder für den Abbruch des GHS-Studiums aufweisen lassen, stellt indessen der Fragebogen das geeignete Untersuchungsinstrument dar. Denn mit der Konstruktion und Überprüfung eines Fragebogens ist auf wissenschaftlicher Seite eine optimale Zuordnung der Fragebogensitems zu den Indikatoren des operationalisierten Theoriekonzepts möglich. Hingegen erfüllt er für den Probanden die Funktion eines elaborierten Leitfadens zur Rekonstruktion seiner Studiengeschichte, mit der er sich individuell auseinandersetzen kann. Für den Fragebogen spricht allerdings nicht in erster Linie seine beidseitige Funktionalität, sondern seine Standardisierung, denn dadurch wird jeder Interviewpartner mit den gleichen Vorgaben konfrontiert. Indessen muss bei dieser Untersuchungsmethode möglicherweise der Verzicht auf individuell bedeutsame Faktoren, die das Instrument nicht vorsieht, in Kauf genommen werden. Mündliche Interviews (mit Fragebogen) sichern zudem eine hohe interne Validität, da mögliche Störfaktoren während der Befragungssituation kontrollierbar sind. Bei schriftlichen Interviews kann hingegen eine hohe externe Validität angenommen werden, wenn sie in der gewohnten Umgebung stattfinden. Da standardisierte Daten verrechenbar sind, lassen sich mit ihnen vergleichende statistische Analysen mit Abrechnen und Absolventen durchführen.

Für die vorliegende Untersuchung schieden mündliche Interviews aus Kostengründen aus. Die pragmatische Alternative hierzu bildete die postalische Befragung, die unbestritten mit dem geringsten Kostenaufwand verbunden war. Sie hatte überdies den Vorteil, dem Anspruch auf die Generalisierbarkeit der Analyseergebnisse gerecht zu werden. Dafür musste der Nachteil der unkontrollierten Interviewsituation in Kauf genommen werden. Ein anderer, in der Methodenliteratur beklagter Nachteil zunehmend schwindender Rücklaufquoten, je heikler die Fragestellungen und je umfangreicher die Fragebögen sind, lässt sich aufgrund umfrage-technisch weiterentwickelter und ausgeloteter Erhebungs- und Nachfassstrategien nicht länger aufrechterhalten (HIPPLER 1988).

#### 4.5 Der Fragebogen

Der Fragebogen ist für alle Untersuchungsteilnehmer einheitlich konzipiert. Seine Items sind fast ausnahmslos Eigenentwicklungen. Unter Einbezug bereits vorhandener Forschungsergebnisse zur Problematik des Studienabbruches und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der im Heidelberger Projekt geleisteten Voruntersuchungen stellen sie Operationalisierungen des weiter oben beschriebenen Theoriekonzepts (siehe 4.2) dar.

Zunächst einige formale Vorbemerkungen zum Fragebogen: Den unterschiedlichen Exmatrikulationsstatus der Probanden klärt die Eingangsfrage nach dem formalen Exmatrikulationsanlass. Dabei sind die regulären, überwiegend durch studiengangspezifische Verlaufsmodalitäten bedingten Anlässe um die im Untersuchungszeitraum temporär geltenden erweitert, die einen Querausstieg in den Studiengang für das Lehramt an Sonderschulen vorsehen. Nachfragen zu alternativen Antwortvorgaben werden durch sogenannte Filter abgetrennt. Der Fragebogen ist fast vollständig standardisiert; zwei Fragen sind offen, zwei weitere halboffen formuliert. Die erste offene Frage visiert die spontane Erinnerung an eigene Schulerfahrungen an, um deren Erlebnisqualität zu erkunden (*Frage 5*). Für die Darlegung potentieller Beweggründe zur Fortsetzung des GHS-Studiums sollte ebenfalls ein Freiraum gegeben sein (*Frage 65*).<sup>57</sup> Die Fragen nach der Aufgabe der wichtigsten Studienalternative (*Frage 15*) und nach dem Zusammenhang möglicher Studienabbruchgedanken (*Frage 59*) sind teilstandardisiert, um auch unkonventionelle Entwicklungen berücksichtigen zu können. Neben nominalen Variablen mit partiell möglichen Mehrfachnennungen sieht der Fragebogen dichotome und sechsfach skalierte Variablen vor. Besonders bedeutsame Ankreuzungen sollten durch 'Umkringeln' hervorgehoben werden.<sup>58</sup> Die Anordnung der Fragen folgt, von den abschließend erhobenen sozialstatistischen Angaben einmal abgesehen, dem chronologischen Ablauf der spezifischen Studienbiographie.

Das im Fragebogen angesprochene Themenspektrum orientiert sich größtenteils an dem Theoriekonzept, das der Analyse des Studienabbruches zugrunde liegt (siehe Abbildung 14). Das zentrale Thema der Studienintegration ist nach drei Dimensionen aufgefächert: nach der akademischen, der antizipativen berufspraktischen und der sozialen Integration. Mangels vorliegender Fremdbeurteilungen werden alle drei Dimensionen über subjektive Bewertungen erschlossen. So stellt sich die akademische Integration als persönliche Resonanz auf die erlebten „Studienbedingungen“ an der Hochschule und auf das Verhältnis zwischen den institutionellen und individuellen „Leistungsansprüchen“ dar. *Frage 39* erfasst die Studienbedingungen unter vorwiegend organisatorischen (*Item 1,2,6,8,10,13,15,16*) und didaktischen (*Item 3,4,5,7,9,11,12,14*) Gesichtspunkten und unter dem Eindruck des nachhaltigst erinnerten Studienfaches (*Frage 38*). Die persönliche Auseinandersetzung mit den wechselseitigen Leistungsansprüchen nehmen die *Fragen 31 und 32* zur Einschätzung der fachlichen Anforderungen, *Frage 35* zur Fähigkeit, das Studium zu organisieren, und *Frage 47* zur Betroffenheit von intellektuellen und motivationalen Studienproblemen (*Item 1-9,17,18*) auf. Auch im geleisteten Zeitaufwand für das Studium, den *Frage 45* erhebt, spiegeln sich Leistungsansprüche wider.

---

<sup>57</sup> Diese Frage wurde mit freundlicher Zustimmung von Dr. K. Lewin dem Fragebogen des Hochschul- Informations-Systems (HIS) in Hannover zur Befragung der Exmatrikulierten des Wintersemesters 1993/94 über „Ursachen und Bedingungen der Exmatrikulation sowie weitere Ziele“ entnommen.

<sup>58</sup> Auf diese Hervorhebungen wurde bei der Auswertung verzichtet, da eine größere Anzahl der Probanden diese Zusatzinstruktion an verschiedenen Stellen ignorierte.

Die antizipativ berufspraktische Dimension der Studienintegration erschließt sich über die subjektive Bewertung der schulpraktischen Erfahrungen in *Frage 44* und deren Einfluss auf die Lehrerberufswahl in *Frage 43*. Die einzelnen Items unter *Frage 44* akzentuieren den persönlichen Erfolg „unterrichts“relevanter Tätigkeiten (*Item 1,2,4,5,9*), die Identifikation mit der „Lehrerrolle“ (*Item 3,6,7,8,10*) und deren Rückmeldung durch Dritte (*Item 11-13*).

Die dritte Integrationskomponente, die soziale Integration, bestimmt sich aus der sozialen Passung des Studierenden und seiner Hochschulumgebung. Ihre Operatoren tangieren einerseits die Beziehungsebene und andererseits den Gemeinschaftsaspekt: Die Güte des „Sozialbezugs“ erfassen die *Fragen 33 und 34* zur allgemeinen Qualität der sozialen Beziehungen zu den zahlenmäßig am stärksten vertretenen Angehörigen der Hochschule, den Kommilitonen und den Dozenten. Die Variation der Arbeitsformen, die *Frage 46* ermittelt, enthält unter der Voraussetzung einer Mindeststudiendauer Hinweise auf die Angemessenheit der sozialen Umgebung. Mögliche speziellere Interaktionsprobleme spricht *Frage 47 (Item 10-16)* an. Die *Fragen 40 und 41* beleuchten den Gemeinschaftsaspekt über die aktive „Partizipation“ an den verschiedenen politischen, kulturellen und sozialen Einrichtungen der Hochschule.

Das Theoriekonzept sieht auch für das Konstrukt der Studieneingangsmotivation drei thematische Schwerpunkte vor, denn sie ist als eine Funktion der Verbindlichkeit gegenüber dem Berufsziel, gegenüber dem Studienziel und gegenüber der Hochschule definiert. Die „Verbindlichkeit gegenüber dem Berufsziel“ wird aus den Motiven, der zeitlichen Verankerung und aus dem persönlichen Stellenwert der Berufswahl abgeleitet. *Frage 3* stellt 20 Motive vor, die der Profession entsprechend personale (*Item 1,2,10*), anschlussbezogene (*Item 3-5,6,11,15*), sicherheitsorientierte (*7,9,13,14,18-20*) und soziale Ausprägungen (*Item 8,12,16,17*) zulassen. Neben der generellen Berufswahlmotivation erhellen die berufsnahen und weniger berufsnahen Motive unter den *Fragen 30 und 27* zur Begründung der Wahl des Stufenschwerpunktes (*Item 1,2,7-9 bzw. Item 3-6*) und der Studienfächer (*Item 4,5,7,8 bzw. 1-3,6,9*) die Verbindlichkeit des Berufsziels. Ob der Lehrerberuf bereits während der eigenen Schulzeit, später oder erst nach der Enttäuschung ursprünglicher beruflicher Vorstellungen in Betracht kam, wird durch *Frage 2* erhoben. *Frage 4* erkundet seinen persönlichen Stellenwert im Vorfeld des Studiums.

Sowohl die Gründe, die in entscheidender Weise zur Aufnahme des GHS-Studiums geführt haben, als auch die Bedenken dagegen bilden die Indikatoren für die „Verbindlichkeit gegenüber dem Studienziel“. Die 24 unter *Frage 19* genannten Gründe fokussieren einerseits den Studienwunsch (*Item 1,4,13,14,21-23*) und andererseits die Berufsperspektive (*Item 2,3,5,7,12,15*), aber sie verpflichten zusätzlich auch sekundär motivierte Anreize substituierter, persönlicher und fremdbestimmter Art auf das Studienziel. Beispielsweise kann das GHS-Studium als Alternativ-, Verlegenheits- und Übergangslösung fungieren (*Item 6,8,19,20*)

und soziale Anschlussmotive (*Item 9,10,11*) oder auch der Einfluss Dritter (*Item 16-19*) können für seine Aufnahme maßgeblich sein. Die Studienbedenken unter *Frage 20* richten sich teils gegen das GHS-Studium (*Items 1-6,12*), teils gegen den Lehrerberuf (*Item 7-11,13*). Weitere Motive für die Verbindlichkeit des Studienziels bestehen in den Erwartungen an das Studium, die unter *Frage 22* angesprochen werden. Sie erfassen studienspezifische (*Item 1,2,4,5,9*) und personorientierte Aspekte (*Item 3,6,7,8,10*). Überdies drückt sie sich in der Güte des Informationsstandes aus, die die *Fragen 16 und 17* festhalten.

Die dritte Komponente der Studieneingangsmotivation stellt die „Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule“ dar. Sie ist als Funktion des Begründungsmusters für die Wahl des Studienortes mit einer Zufriedenheitskomponente definiert. *Frage 23* ermittelt die Entfernung zwischen dem Heimat- und Studienort; *Frage 24* präsentiert pragmatische (*Item 1,3,4*), studienbezogene (*Item 2,5-7*) und personorientierte Gründe (*Item 8-10*) für seine Wahl. Die subjektive Zufriedenheit angesichts desselben wird durch *Frage 25* erfasst.

Die individuelle Studienkarriere beginnt nicht erst mit dem Problem der Berufswahl, sondern wird von der Bildungsentwicklung in den zuvor durchlaufenen Sozialisationsinstanzen vorgeprägt. Daher kommt der eigenen „Bildungsherkunft“, der eigenen „Bildungskarriere“ und dem persönlichen „Anspruchsniveau“ im Hinblick auf den eigenen Bildungserfolg möglicherweise eine eigenständige Bedeutung für den Studienausgang zu. Für die Bildungsherkunft ist der Bildungsstatus der Eltern maßgeblich, den die Schulabschlüsse der Eltern und ihre berufliche Position unter den *Fragen 77-79* indizieren. Die eigenen Bildungserfahrungen werden durch den Anmutungscharakter schulischer Erinnerungen unter *Frage 5*, durch die Qualität der erreichten Bildungsabschlüsse unter den *Fragen 9 und 10* und gegebenenfalls auch durch die Ausbildungskarriere vor Beginn des GHS-Studiums ermittelt, die *Frage 12* auflistet. Das persönliche Anspruchsniveau drückt sich in den eigenen Bildungs- und Ausbildungsvorstellungen aus. Dazu erfasst *Frage 11* den Studierwunsch und die *Fragen 13 bis 15* beschäftigen sich mit einer potentiellen, echten Alternative zum GHS-Studium und den Argumenten für ihre Aufgabe.

Der Fragebogen impliziert auch die operationalisierten Konstrukte der „externalen“ und der internalen „Faktoren“ der Studiensituation. Die erstgenannten gelten den äußeren Umständen sowie deren Bewertung im Hinblick auf das GHS-Studium. Die *Fragen 18 und 48* erkundigen sich nach der Studienfinanzierung, die *Fragen 49 und 51* nach der Erwerbstätigkeit und dem finanziellen Auskommenn während der Studienzeit. Mit *Frage 53* wird die Stabilität der Wohnsituation ermittelt. Aspekte des sozialen Umfeldes wie die eigene Lebensform, die Familiensituation und die Möglichkeit zur Kommunikation mit anderen nehmen die *Fragen 80, 81 und 55* auf. Die subjektiv eingeschätzte Auswirkung dieser Umstände auf das GHS-Studium behandeln die *Fragen 50 und 54*.

Die „internalen Faktoren“ betreffen die Auswirkung der Studiensituation auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und auf die Lehrerberufsperspektive. Diese Thematik erfassen die *Fragen 56 und 57*. Sie erstrecken sich zusätzlich auf die innere Disposition der ehemaligen GHS-Studierenden: Die *Fragen 58 und 59* erfassen den Zusammenhang ihrer potentiellen Abbruchneigung. Dafür sieht der Fragebogen studienspezifische oder berufliche (*Item 1, 4-7*), familiäre (*Item 3*) und persönliche Gesichtspunkte (*Item 2, 8-10*) vor. *Frage 71* beschäftigt sich mit der retrospektiven Selbsteinschätzung der persönlichen Reife (*Item 4,5,6*) und Wertbindung (*Item 1,2,3*), des Verhaltensstils (*Item 7,8,9*) und der Zufriedenheit der Probanden (*Item 10*) während des GHS-Studiums.

Unabhängig von den theoretisch abgeleiteten Fragestellungen zu den Prozessmerkmalen des Studienabbruches erhebt der Fragebogen unter den *Fragen 6 bis 10* ‘harte’ Daten zur Schullaufbahn, insbesondere zu den Leistungskursen und zur Hochschulreife. In vergleichbarer Weise werden Studienverlaufsmerkmale erfasst: unter *Frage 21* der GHS-Studienbeginn, die Semesteranzahl und die immatrikulierende Hochschule, unter den *Fragen 26, 28 und 29* die Studienfachkombination, unter der *Frage 36* eventuelle Fachwechsel, unter der *Frage 42* die absolvierten Schulpraktika, unter *Frage 52* potentielle Urlaubssemester, unter *Frage 60* der Modus des Studienabschlusses und unter *Frage 66* das GHS-Studienende.

Überdies gibt der Fragebogen unter der *Frage 62* zur unmittelbaren Begründung des Studienabbruches 33 subjektive Abbruchgründe vor, von denen zwei Drittel den Absolventen unter *Frage 61* als potentielle Studienerfahrungen vorgelegt werden. Die *Items 7, 8, 20, 21, 26 und 27 bzw. 1, 2, 13 und 14* umschreiben institutionelle Studienbedingungen, die anderen *Items* erfassen persönliche Einsichten (*Item 6,9,10,12,15,17,19,22-25,29 bzw. 4,6,9,10,12,15-18,20*) und Vorlieben (*Item 2-5,13,14,18,31 bzw. 3,7,8,11,21,22*) sowie persönliche Umstände (*Item 1,11,16,28,30,32,33 bzw. 5,19*). Die *Fragen 63 bis 65* richten sich nur an die vorzeitigen Abgänger. *Frage 63* ermittelt die Zeitspanne zwischen der gedanklichen Beschäftigung mit dem Abbruch des Studiums bis zur tatsächlich erfolgten Exmatrikulation und *Frage 64* deren Prozedur. Unter der *Frage 65* ist die Möglichkeit gegeben, potentielle Beweggründe zur Fortsetzung des GHS-Studiums frei zu formulieren.

Die bewertende Einordnung der GHS-Studienzeit in die eigene Biographie unter *Frage 69* und die Angaben zur aktuellen beruflichen und persönlichen Situation zum Befragungszeitpunkt unter den *Fragen 70, 67 und 68* weisen zwar über die GHS-Studienzeit hinaus; sie ergänzen jedoch die Studienbiographie und sind zu ihrer retrospektiven Einordnung in den gesamten Lebenszusammenhang wichtig. Die *Fragen 72 bis 76* enthalten weitere personstatistische Angaben hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit, des Alters und der Familienkonstellation

und schließen mit den bereits an anderer Stelle erwähnten soziodemographischen Merkmalen den recht umfangreichen Fragebogen ab.<sup>59</sup>

#### 4.6 Die Analysestichproben

Die Datenbasis für die in dieser Arbeit vorgenommenen Analysen entstammt den beiden Stichproben, die dem Forschungsprojekt „Ursachen und Motive des Studienabbruchs an Pädagogischen Hochschulen“ zugrunde lagen.. Das verfügbare hochschulstatistische Datenmaterial beschränkte sich auf die Exmatrikuliertenstatistiken der Absolventen und vorzeitigen Abgänger des Grund- und Hauptschullehrer-Studiums, die mit Beginn des Wintersemesters 1991/92 in einem Zeitraum von vier Semestern eine Pädagogische Hochschule in Baden-Württemberg verlassen hatten. Mangels eindeutiger Zuordnung der formalen Exmatrikulationsgründe zum tatsächlichen Abbruch des Studiums ließen sich die GHS-Abbrecher nur aus der Gesamtheit aller Abgänger ohne Examen ermitteln. Diese bezifferte sich auf 1.869 Personen; die Gesamtzahl der GHS-Absolventen betrug 2.108 Personen (HENECKA/ GESK 1996, S. 101-105).<sup>60</sup>

Um die Vergleichbarkeit der Studienbedingungen für alle Abgänger zu gewährleisten, wurden diejenigen ausgegrenzt, die das GHS-Studium vor dem Wintersemester 1989/90 aufgenommen hatten, mit dem die Zeit des Massenandranges an die Pädagogischen Hochschulen begann. Für die daraus folgende Beschränkung der Studiendauer auf höchstens acht Fachsemester sprach auch, dass nach diesem Zeitraum laut Hochschulstatistik mehr als 90 Prozent der Nichtabsolventen exmatrikuliert waren. Überdies erfolgte anfangs der 90er Jahre über die Hälfte der vorzeitigen Exmatrikulationen spätestens im dritten Fachsemester (ebd., S. 102, Abb.11),<sup>61</sup> sodass die Frühabgänger im Untersuchungszeitraum trotz des Wegfalls der dem einsetzenden Massenandrang entronnenen den Löwenanteil stellten, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 7: Verteilung der reduzierten Grundgesamtheit nach Anzahl der Fachsemester (ebd., S. 103)

Anzahl der Fachsemester		1	2	3	4	5	6	7	8	Summe
Abgänger	abs.	386	373	283	215	247	96	65	12	1.677
	ohne Examen in %	23,0	22,2	16,9	12,8	14,7	5,7	3,9	0,8	100,0
Examen	kum. %	23,0	45,2	62,1	74,9	89,6	95,3	99,2	100,0	100,0

<sup>59</sup> Nicht alle in diesem Fragebogen erhobenen Daten sind für die vorgelegte Arbeit relevant.

<sup>60</sup> Zu den vorzeitigen Abgängern gehörten in diesem Zeitraum auch die GHS-Studierenden, die die im Untersuchungszeitraum mögliche Chance nutzten, sich zu exmatrikulieren und ohne zuvor bestandenes GHS-Examen in den Studiengang für Sonderpädagogik umzusteigen.

<sup>61</sup> Überdies entfiel dadurch das Problem der Erreichbarkeit der Personen, die nach mehrere Jahre zurückliegender Exmatrikulation als schwieriger gelten konnte als nach einem kürzeren Zeitabstand zwischen Exmatrikulation und Befragung

Durch den Abgleich mit den Queraussteigern nach Sonderpädagogik im Untersuchungszeitraum erhöhte sich die reduzierte Grundgesamtheit auf 1.708 Personen.<sup>62</sup> 800 Personen der nunmehr operationalisierten Grundgesamtheit bildeten, über Zufallszahlen sortiert, die (Brutto-)Stichprobe.

423 von insgesamt 663 GHS-Absolventinnen und -Absolventen des Sommersemesters 1993 hatten ihr Studium spätestens nach acht Fachsemestern beendet; sie bildeten gewissermaßen eine präferentielle Kontrollgruppe.

Nach der telefonischen Recherche der Kommunikationsadressen<sup>63</sup> erhielten 784 ohne Examen exmatrikulierte GHS-Studierende<sup>64</sup> und 423 Absolventen Mitte Januar 1995 einen Fragebogen mit einem Begleitschreiben per Post. Somit belief sich der zeitliche Abstand zwischen Exmatrikulation und Befragung auf minimal zweieinhalb und maximal fünfeinhalb Semester. Zwei Wochen nach Versand der Fragebögen erfolgte die erste, zwei bis vier weitere Wochen später die zweite telefonische Nachfassaktion. Wer auf diese Weise nicht erreichbar war oder seine Mitarbeit abgesagt hatte, erhielt alternativ ein Erinnerungsschreiben und eine frankierte Antwortkarte mit der Bitte, seine mögliche Teilnahmeverweigerung zu begründen.

Der Rücklauf der Fragebögen lag insgesamt bei 81 Prozent. Davon entfielen auf die Zielgruppe der Nichtabsolventen 78 Prozent und auf die Kontrollgruppe der Absolventen 86 Prozent.<sup>65</sup> Abzüglich der stichprobenneutralen Ausfälle (insgesamt 3 Prozent) verweigerten mehr Nichtabsolventen als Absolventen (21 vs. 14 Prozent) ihre Mitarbeit. Die folgende Tabelle zeigt die Teilgruppen der Gesamtstichprobe:

---

<sup>62</sup> Die Datei dieser Queraussteiger belief sich auf 660 Personen. Durch den Abgleich dieser Datei mit der reduzierten Grundgesamtheit hätten idealerweise alle Queraussteiger herausgefiltert werden können. Tatsächlich verzeichneten die beiden zusammengeführten Dateien manche Personen öfter als doppelt, aber nicht alle Umsteiger ließen sich auch unter den Exmatrikulierten auffinden, sodass die nachträgliche Ausgrenzung der befragten Queraussteiger näher lag als diese von vornherein zu eliminieren. Der Überhang von 31 Personen lässt sich möglicherweise durch Queraussteiger aus anderen Bundesländern oder durch Exmatrikulationen außerhalb des Untersuchungszeitraums mit Studienunterbrechung erklären.

<sup>63</sup> Mehr als 50 Prozent der Adressaten hatten sich seit ihrer Exmatrikulation örtlich oder auch namentlich verändert. In vielen Fällen waren die Einwohnermeldeämter bei der Spurensuche behilflich.

<sup>64</sup> Fünf Personen waren gestorben, zwei waren schwer erkrankt, und neun waren nicht mehr ermittelbar.

<sup>65</sup> Der Prozentsatz wäre bei dieser Gruppe wahrscheinlich noch höher ausgefallen, wenn die Befragung sich zeitlich nicht mit den Vorbereitungen auf das zweite Staatsexamen überschneiden hätte. Die Höhe der Rücklaufquote hing auch mit der motivationalen Wirkung persönlicher fernmündlicher Kontakte zusammen, bei denen Rückfragen geklärt und Überzeugungsarbeit geleistet werden konnten.

Tab. 8: Teilgruppen der Gesamtstichprobe, absolut und in Prozent (vgl. ebd., S. 108)

Teilgruppen	absolut	in Prozent
GHS-Abbrecher	251	26 (42) <sup>66</sup>
<i>davon Dropouts</i>	158	16 (26)
<i>davon Studienwechsler</i>	93	10 (16)
Queraussteiger (Sopäd.) <sup>67</sup>	217	23 (36)
Non-starter	52	5 ( 8)
Ortswechsler	62	6 (10)
GHS-Unterbrecher	21	2 ( 4)
GHS-Absolventen	364	38 [100]
Gesamt-Stichprobe	967	100

Die Tabelle weist die GHS-Abbrecher differenziert aus: Sie sind unterteilt nach solchen, die in ein anderes wissenschaftliches Studium gewechselt („Studienwechsler“)<sup>68</sup> und solchen, die das (wissenschaftliche) Hochschulsystem verlassen haben („Dropouts“). Die „Non-starter“ werden einer Sonderkategorie zugeordnet, weil sie das GHS-Studium zwar de jure, aber (an der exmatrikulierenden Hochschule) de facto nicht aufgenommen haben und daher mangels spezifischer Studiererfahrungen nicht als wirkliche GHS-Abbrecher gelten können. Die Queraussteiger nach Sonderpädagogik gehören im strengen Sinne zu den Studienwechslern. Doch sind sie hier als eine Sondergruppe zu betrachten, die die temporäre Chance nutzte, ohne vorheriges GHS-Examen in den sonderpädagogischen Studiengang überzuwechseln. Ohne den Einbezug dieser Gruppe, unter quasi ‘normalen’ Bedingungen also, erhöhte sich der Anteil der GHS-Abbrecher auf knapp zwei Drittel (65 Prozent) aller vorzeitigen Abgänger; mehr als ein Drittel von diesen (37 Prozent) wären gleichermaßen Studienabbrecher, da sie sich nach dem vorzeitigen Ende ihres GHS-Studiums keinem anderen wissenschaftlichen Studium zugewandt haben.

*Ein GHS-Abbrecher ist definiert durch seine offizielle und tatsächliche Aufnahme des Studiums für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS), durch seine Exmatrikulation im Erhebungszeitraum laut Hochschulstatistik und durch die bis zum Befragungszeitpunkt nicht erfolgte Wiederaufnahme dieses Studiums.*

Knapp zwei Drittel der Abbrecher (64 Prozent) hatten nach spätestens drei Semestern das GHS-Studium aufgegeben; nach sechs Semestern waren es über 90 Prozent. Die

<sup>66</sup> Die Prozentuierungen in Klammern (..) beziehen sich auf die *ohne Examen* Exmatrikulierten.

<sup>67</sup> Vier der Queraussteiger nach Sonderpädagogik haben noch nach ihrem Wechsel das GHS-Examen abgelegt, ohne das anschließende Lehramtsstudium (für Sonderpädagogik) abgebrochen zu haben.

<sup>68</sup> Da nach den Befragungsergebnissen von HIS die meisten Abbrecher mit Studierabsichten nach spätestens eineinhalb Jahren erneut ein Studium aufnehmen (REISSERT 1983), ist davon auszugehen, dass die meisten Studienwechsel bis zum Befragungszeitpunkt stattgefunden haben.

Vergleichbarkeit der Fachstudiendauer in der reduzierten Grundgesamtheit (siehe Tabelle 7) und in der Abbrecherstichprobe spricht – unter Berücksichtigung der dort integrierten Non-starter – für deren Repräsentativität.

Zur Auswertung kommen generell 251 GHS-Abbrecher und als Vergleichsgruppe 364 GHS-Absolventen. Bis auf fünf Probanden haben alle ihr Studium freiwillig aufgegeben. Die Abbrecherstichprobe kann als repräsentativ für alle GHS-Abbrecher in Baden-Württemberg zu Beginn der 90er Jahre angesehen werden. Um einzelne Fragestellungen zu präzisieren, können die Abbrecher in verschiedene Subgruppen unterteilt werden. Beispielsweise ließen sich je nach Abbruchzeitpunkt während der Grundstudienphase oder danach frühe und späte Abbrecher unterscheiden. Auch der gewählte Stufenschwerpunkt Grund- oder Hauptschule könnte ein Unterscheidungskriterium sein. Die in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen häufig vorgenommene Unterscheidung nach Geschlechtszugehörigkeit bietet sich wegen des starken weiblichen Überhangs in dieser Arbeit weniger an.

Die Besonderheit des institutionsspezifischen Untersuchungsansatzes liegt darin, dass sich die Stichprobe der GHS-Abbrecher insgesamt ( $N = 251$ ) aus zwei Teilstichproben mit irregulären Studienverläufen zusammensetzt: aus den *Studienwechslern*, die unter akademischen Statusgesichtspunkten in ein höherwertiges Studium überwechseln ( $N = 93$ ), und den Dropouts ( $N = 158$ ), den wirklichen *Studienabbrechern*. Vergleiche zwischen der Gesamtgruppe der GHS-Abbrecher und den GHS-Absolventen vernachlässigen die Gegenläufigkeit der Zielrichtung nach dem Abbruch, sodass daraus resultierende Effekte unerkannt bleiben. Gleichgerichtete oder gegenläufige Effekte in den Abbrecher-Teilstichproben können für die Gesamteffekte verantwortlich sein. Aus der Perspektive der Institution gilt das Hauptinteresse den GHS-Abbrechern insgesamt und somit ihrem Vergleich mit den GHS-Absolventen. Daher werden grundsätzlich diese beiden Gruppen miteinander verglichen. Dieses Vorgehen schließt allerdings nicht aus, dass einzelne Konstrukte, die unter inhaltlichem Aspekt eine besondere Nähe zur gewählten Alternative nach dem GHS-Abbruch vermuten lassen wie beispielsweise das „Anspruchsniveau“, zusätzlich teilgruppenspezifisch untersucht werden.

#### 4.7 Die Auswertungsmethoden

Für kategoriale Variablen wie soziodemographische Angaben oder auch Grunddaten des Studienverlaufs wird der Vergleich zwischen den GHS-Abbrechern und der Kontrollgruppe über Kontingenzanalysen ( $\text{Chi}^2$ -Tests) vorgenommen. Der  $\text{Chi}^2$ -Test prüft die statistische Unabhängigkeit bivariater Häufigkeitsverteilungen.<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Unter Voraussetzung der Nullhypothese sind X und Y voneinander unabhängig, d. h., es besteht kein Zusammenhang zwischen ihnen. Überschreitet nun die aus der Verteilung der Randsummen und der Gesamtsumme errechnete Teststatistik auf einem festgelegten Signifikanzniveau von beispielsweise einem

Zur Überprüfung von Mittelwerthypothesen kommen einfaktorielle uni- bzw. multivariate varianzanalytische Designs zur Anwendung. Sie basieren auf der Zerlegung der „totalen Quadratsumme“, die sich aus der Fehlerquadratsumme, der Variation innerhalb der Gruppen, und der „treatment-Quadratsumme“, der Variation zwischen den Gruppen, errechnet. Der Gruppierungsfaktor ist dabei meist das Studienverlaufskriterium, gelegentlich der Abbruchzeitpunkt. Als multivariate Prüfgröße wird der auf Rao zurückgehende F-Wert gewählt; die univariaten Anschluss-tests identifizieren die statistisch bedeutsamen Einzelvariablen (BORTZ 1993). Da statistische Signifikanz nicht unbedingt auch praktische Bedeutsamkeit impliziert, wird eine Effektgröße  $d$  berechnet, die darüber Auskunft gibt. BORTZ/ DÖRING (1995, S. 563-568) unterscheiden kleine, mittlere und ab  $d = 0,8$  große Effektgrößen. Sie errechnen sich aus dem Quotienten der Differenz aus den Gruppenmittelwerten und der Standardabweichung  $s$ , wobei

$$s = (N_1 - 1) s_1 + (N_2 - 1) s_2 / N_1 + N_2 - 2.$$

Zur Reduzierung der Vielzahl differenziert erhobener Variablen werden unter Einsatz von Faktorenanalysen zunächst Skalen gebildet, die die im Sinne der Modellkonstrukte ‘gebündelten’ Variablen präzisieren. Die Faktorenanalyse stellt dazu ein sehr geeignetes Verfahren dar, weil sie von der Grundannahme latenter Strukturen in einem Variablenset ausgeht, die durch optimale Rotation der Variablen entdeckt werden können. In dieser Arbeit kommt die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation zur Anwendung.

Die Überprüfung von Einfluss-hypothesen erfolgt über Regressionanalysen. Die Skalenqualität des explanandum entscheidet über die Wahl des Ansatzes: Die Analyse des dichotomen Kriteriums (Studienabbruch vs. -absolvenz) erfolgt durch eine logistische Regression, das quantitativ definierte Kriterium („selbstbilanzierter Studienerfolg“) wird mittels einer linearen Regression analysiert. Diese Analysen zeigen den relativen Einfluss der einzelnen Indikatorvariablen des Studienabbruches auf den Studienausgang.

Alle statistischen Prozeduren wurden auf dem PC mit dem Programm statistica/w durchgeführt.

---

Prozent und unter Beachtung der zulässigen Freiheitsgrade (df) den entsprechenden Wert der Chi<sup>2</sup>-Tabelle, wird die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von einem Prozent ( $p < .01$ ) verworfen. In diesem Fall liegt ein überzufälliger Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen X und Y vor (vgl. BACKHAUS et al. 1994, BORTZ 1993).