

## 5 Ergebnisse

Der Ergebnisteil ist in vier Abschnitte gegliedert. Zunächst werden die Ergebnisse vorgestellt, die nicht im Rahmen der Modellkonzeption des Studienabbruches thematisiert sind: personenbezogene und studienspezifische Grunddaten (5.1) und die subjektiven Begründungen für den GHS-Abbruch (5.2). Den dritten und umfangreichsten Abschnitt bildet die Analyse der konzeptualisierten Prozessmerkmale dieses Studienabbruches (5.3). Schließlich werden die simultanen Einflüsse der signifikanten Indikatoren auf das qualitative Verlaufskriterium und zusätzlich auf das quantitative Merkmal des „selbstbilanzierten Studienerfolges“ dargestellt (5.4). In der Gegenüberstellung zeigt sich eine weitgehende Spiegelbildlichkeit beider Kriterien.

### 5.1 Grunddaten im Studienverlauf

Im Hinblick auf die studienspezifischen Grunddaten ist die Frage nach der Abbrecherquote wohl das „heißeste Eisen“, weil sie sich als ein Kriterium für die Effektivität der Institution Pädagogischer Hochschulen anbietet. Eine definitive Abbrecherquote ohne Examen exmatrikulierter Abgänger lässt sich aus den Gründen, die in Kapitel 3.2.1.2 ausführlich dargestellt sind, nicht angeben. Sie ex post aus den Befragungsergebnissen zu schätzen ist gleichfalls äußerst problematisch, da die Absolventen in der Gesamtstichprobe (per definitionem) unterrepräsentiert sind und sich überdies nicht ausmachen lässt, wie hoch der Anteil verdeckter GHS-Abbrecher unter den Queraussteigern ist. Ohne Rücksicht auf diese Unwägbarkeiten läge der Anteil der Abbrecher inklusive der Non-starter bei 40 Prozent (exclusive bei 33 Prozent), eine Zahl, die sicherlich zu hoch ist.<sup>70</sup> Für das Studienjahr 1991/92, das unmittelbar vor dem in dieser Arbeit untersuchten Zeitraum liegt, wurde die durchschnittliche Studienabbruchquote (in den alten Ländern) mit 31 Prozent angegeben (LEWIN et al. 1995, S. 2). Mit großer Vorsicht kann angenommen werden, dass die Abbrecherquote im GHS-Studiengang an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs zwischenzeitlich 'im Trend' liegt.

Die personbezogenen Variablen beschränken sich an dieser Stelle auf die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter der Probanden bei Studienbeginn, da weitere sozialstatistische Daten im Zusammenhang der als soziale Hintergrundvariablen konzeptualisierten Merkmale des Studienabbruchprozesses thematisiert werden. Die studienspezifischen Grunddaten vergleichen die Studienfachwahl von Abbrechern und Absolventen. Sie erfassen das Fachwechselverhalten, Ortswechsel und Studienunterbrechungen. Entsprechend ihrer Studiendauer können die GHS-Abbrecher in Früh- und Spätabbrecher eingeteilt werden. Der Abbruchneigung kommt eine eigene Bedeutung zu.

---

<sup>70</sup> Bei dieser Berechnung wurde die Summe beider Analysestichproben um den Anteil der Queraussteiger reduziert und der Anteil der GHS-Abbrecher auf die Restsumme prozentuiert (vgl. REISSERT 1983).

GHS-Studierende sind in der Mehrzahl Frauen. Im Untersuchungszeitraum betrug der durchschnittliche Anteil der Männer unter allen GHS-Studierenden 18 Prozent (Pearson Chi-square: 16.35,  $df=1$ ,  $p<.01$ ). Daran gemessen sind sie mit 24 Prozent in der Abbrecherstichprobe, wie erwartet, überrepräsentiert, in der Absolventenstichprobe mit anteiligen elf Prozent dagegen unterrepräsentiert. Auch im Allgemeinen beenden unter Lehramtsstudierenden relativ mehr Männer als Frauen ihr Studium vorzeitig (LEWIN et al. 1995). Die folgende Tabelle zeigt die Übersicht über die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Stichproben:

Tab. 9: Größe und Geschlechtszugehörigkeit der Vergleichsstichproben, absolut und in Prozent

	A b b r e c h e r		A b s o l v e n t e n		Z u s a m m e n	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Frauen	192	76,5	323	88,7	515	83,7
Männer	59	23,5	41	11,3	100	16,3
Insgesamt	251	100,0	364	100,0	615	100,0

Die Annahme, die Abbrecher seien zu Beginn des GHS-Studiums jünger gewesen als die Absolventen, trifft nur für die Männer unter ihnen zu, die mit durchschnittlich 23,4 Jahren tatsächlich um ein ganzes Jahr jünger waren. Dagegen waren die Abbrecherinnen im Durchschnitt 21,8 und die Absolventinnen 21,1 Jahre alt. Die Absolventen starteten im durchschnittlichen Alter von 21,5 Jahren, die Abbrecher waren zu Beginn des Studiums 22,2 Jahre alt.<sup>71</sup> Diese Größen entsprechen dem Studieneingangsalter aller Studierenden in der ersten Hälfte der 90er Jahre (BARGEL 1996). Um die Einflüsse der Gruppen- und der Geschlechtszugehörigkeit auf das Alter zu prüfen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Nur der Faktor „Geschlecht“ führte zu einem signifikanten Haupteffekt ( $F(1,610) = 46.11$ ;  $p<.01$ ). Das bedeutet, die Frauen sind jünger als die Männer. Der auf dem Fünf Prozent-Niveau signifikante Interaktionseffekt ( $F(1,610) = 4.89$ ;  $p<.05$ ) räumt der Gruppenzugehörigkeit in Verbindung mit der Geschlechtsvariablen weitere Effekte ein, die sich im Einzelnen leicht der Verteilung des Durchschnittsalters in Tabelle 10 entnehmen lassen.

<sup>71</sup> Der zahlenmäßig bescheidene Gruppenunterschied von 0,7 Jahren lässt sich auf Kompensationseffekte zwischen dem höheren Alter der zahlreichen Abbrecherinnen einerseits und dem höheren Alter der wenigen männlichen Absolventen andererseits zurückführen. In diesem Ergebnis wirkt sich möglicherweise auch die Selektion der Absolventenstichprobe aus, die auf eine Studiendauer von höchstens acht Semester beschränkt war.

Tab. 10: Durchschnittsalter der Probanden bei Studienbeginn, in Jahren

	A b b r e c h e r	A b s o l v e n t e n	I n s g e s a m t
Frauen	21,8	21,1	21,4
Männer	23,4	24,4	23,8
Zusammen	22,2	21,5	21,8

Das höhere Alter der Männer mag am ehesten mit dem Zeitaufwand für den abgeleisteten Wehr- bzw. Zivildienst zusammenhängen. Möglicherweise lässt sich die größere geschlechtsspezifische Altersdifferenz bei den Absolventen damit erklären, dass 'schnelle' und 'reife' Entschlüsse eher zum Ziel führen oder dass hier nurmehr 'eindeutige' und 'überfällige' Berufsziele verfolgt werden (oder beides), während auf der anderen Seite die endgültige Ausbildungsentscheidung noch 'Spielräume' zulässt.

Im Rahmen des GHS-Studiums konnten im Untersuchungszeitraum außer den obligaten pädagogischen Fächern zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer studiert werden. Die Entscheidung für den Stufenschwerpunkt Haupt- oder Grundschule wird bereits zu Beginn des Studiums getroffen. Bei einer Einteilung der studierbaren Unterrichtsfächer in mathematisch-naturwissenschaftliche, sprachliche, historisch-sozialwissenschaftliche sowie musisch-technische Studienfachbereiche (siehe Anhang) unterscheiden sich Abbrecher und Absolventen in der Wahl ihres ersten Studienfaches nicht voneinander.<sup>72</sup> Im GHS-Bereich können daher nicht bestimmte Fachrichtungen als abbruchgefährdet qualifiziert werden. Doch treten deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wahl des Stufenschwerpunktes zutage: Von den Studierenden mit dem Schwerpunkt „Grundschule“ brechen 35 Prozent ihr Studium ab; dagegen beläuft sich der Abbrecheranteil der Hauptschulaspirenden auf 60 Prozent. Demzufolge geben vorzugsweise die Letztgenannten das GHS-Studium auf (Pearson Chi-square: 31.35; df = 1, p<.01).

Tab. 11: Abbruchhäufigkeit in Abhängigkeit vom gewählten Stufenschwerpunkt (N = 615)

	F a l l z a h l	A b b r u c h h ä u f i g k e i t
Grundschule	160	34,5
Hauptschule	91	60,3
	251	40,8

Offensichtlich liegt ein Abbruch dann näher, wenn die Studienentscheidung auf den stärker fachlich verankerten Stufenschwerpunkt und das Unterrichten älterer Kinder bzw. Jugendlicher fiel als wenn das Studium unter der Perspektive begonnen wurde, später in der vorwiegend

<sup>72</sup> Auch der Vergleich nach einzelnen Studienfächern ist indifferent.

fächerübergreifend orientierten Grundschule jüngere Kinder zu unterrichten. Die generell unterschiedlichen Abbruchquoten in verschiedenen Studienbereichen sind für das basale Lehramtsstudium nicht von Bedeutung. Vermutlich ist das Fächerspektrum ehemaliger Hauptschul-Lehreraspiranten zu sehr auf unterrichtliche Vorgaben eingegrenzt als dass die Fächerwahl einem allgemeinen Trend folgen könnte.

Von den vorangegangenen Irregularitäten des Studienverlaufs können Studienunterbrechungen nicht als abbruchrelevant bestätigt werden, obgleich der Anteil der während der GHS-Studienzeit Beurlaubten unter den Abbrechern vergleichsweise doppelt so hoch war (8 vs. 4 Prozent). Ortswechsel waren in beiden Gruppen unbedeutend. Die Studienfächer wurden rege gewechselt: 41 Prozent der Absolventen und – in Anbetracht ihrer viel kürzeren Studienzeit – immerhin 21 Prozent der Abbrecher revidierten ihre ursprüngliche Studienfachkombination (Pearson Chi-square 26.51,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Auf mehrfache Fachwechsel wird an dieser Stelle wegen der unterschiedlichen Studiendauer der Vergleichsgruppen nicht eingegangen. Alle fachlichen Umorientierungen geschahen vorzugsweise im zweiten, bei den Absolventen auch noch im dritten Semester. Keinesfalls kann der Wechsel der Studienfächer als ein Indikator für den Abbruch des GHS-Studiums gelten, doch möglicherweise stellt er im Hinblick auf den dafür gewählten Zeitpunkt in vielen Fällen eine Alternative dazu dar.

Die in dieser Arbeit aus den Angaben der Probanden berechnete durchschnittliche Studiendauer von GHS-Abbrechern (siehe Tabelle 12) fällt mit 3,2 Semestern relativ leicht unterdurchschnittlich aus, da die Analysetichprobe auf eine höchstens achtsemestrige Studienzeit eingegrenzt war und somit die wenigen länger Studierenden ausklammerte.<sup>73</sup> Wegen ihrer Dichte bei zwei Semestern dürfte sie sich kaum von der hochschulstatistisch erfassten Fachstudiendauer unterscheiden, die nicht mit der in Hochschulsemestern ausgewiesenen und an dieser Stelle nicht thematisierten Gesamtstudienzeit zu verwechseln ist. Während sich eine größere Anzahl der Männer auch noch im fünften Semester vom GHS-Studium abwandte, nahm die Studienzeit der Frauen nach dem zweiten Semester koninuiert ab. In der hier vorliegenden Untersuchung kann für GHS-Abbrecherinnen dennoch keine kürzere Studienzeit bestätigt werden als für ihre männlichen Counterparts, da ihre (arithmetischen) Durchschnittswerte bei den befragten Abbrechern keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen lassen. Ergebnisse einer früheren Untersuchung zeigten, dass 25 Prozent der männlichen Abbrecher erst nach dem achten Semester ihr Studium aufgaben (GESK 1983). Unter Einbezug der Langzeitabbrecher kann daher eine Erhöhung ihrer durchschnittlichen Studiendauer erwartet werden. Im Allgemeinen werden für Abbrecherinnen nicht nur höhere Quoten, sondern auch kürzere Studienzeiten berichtet (LEWIN et al.1995; GOLD 1988).

---

<sup>73</sup> Die diese Studiendauer überschreitenden Angaben dreier Frauen von je neun, zehn und elf Semestern wurden toleriert.

Tab. 12: GHS-Studiendauer der Abbrecher im Untersuchungszeitraum, absolut und in Prozent

Studiensemester		1	2	3	4	5	6	>6	Summe
Ab- bre- cher	abs.	37	77	47	34	29	13	13	250 <sup>74</sup>
	in %	14,7	30,7	18,7	13,6	11,7	5,3	5,3	100,0
	kum. %	14,7	45,4	64,1	77,7	89,4	94,7	100,0	100,0

Beinahe die Hälfte der befragten Abbrecher (45 Prozent) beendet ihr Studium spätestens nach zwei Semestern; nach drei Semestern haben bereits knapp zwei Drittel (64 Prozent) ihr Studium aufgegeben. Nach dieser „Halbzeit“ endet das Grundstudium (ohne Zwischenprüfung). Sie offeriert daher eine günstige Schnittstelle zur Unterscheidung von frühen und späten Abbrechern, die trotz des Ausschlusses von ‘Langzeitabbrechern’ und der dadurch verstärkten Konzentration auf die Anfangsphase des Studiums evident ist. Auch wenn der Vergleich mit der für die Mitte der 90er Jahre angegebenen durchschnittlichen Studiendauer (LEWIN et al. 1995, S. 17 u. 19) aller Lehramtsstudienabbrecher von fünf Fachsemestern bei einer Häufung von 30 Prozent in den beiden ersten und dem überwiegenden Anteil von höchstens vier Semestern (54 Prozent) wegen der unterschiedlichen Gesamtstudiendauer zusätzlich problematisch ist, kann für das GHS-Studium anfangs der 90er Jahre dennoch eine deutliche Ballung früher Abbrüche festgestellt werden. Bei differentieller Betrachtungsweise zeigt sich außerdem die zeitliche Vorverlagerung der Studienwechsel gegenüber den Studienabbrüchen: Die befragten Studienwechsler halten sich durchschnittlich zweieinhalb Semester beim GHS-Studium auf, die Dropouts bleiben hingegen dreieinhalb Semester dabei. Dagegen ist die Studiendauer der Abbrecher mit unterschiedlichem Stufenschwerpunkt in beiden Teilgruppen annähernd gleich.

Der überwiegend frühe Abbruch des GHS-Studiums legt dessen Funktion als Orientierungsphase nahe: Das an einer einzigen Hochschule ohne großen Aufwand einzusehende Fächerspektrum mag zur Information über fachliche Studieninhalte und zur Klärung persönlicher Fachinteressen beitragen, die fachlichen Anforderungen können Maßstab für das angestrebte Anspruchsniveau sein; überdies ermöglichen erste Einblicke in die Schulpraxis eine basale Auseinandersetzung mit dem späteren Berufsziel. Bereits SCHINDLER (1997, S. 60f.) wertete die Studieneingangsphase als „Klärungs- und Suchphase“.

Die Frage der Abbruchneigung wird nur am Rande gestreift, da sie nicht Thema dieser Untersuchung ist. Eine Minorität von vier Prozent der Abbrecher verneint „gelegentliche“ Abbruchgedanken. (Vielleicht hatte sie den Abbruch stets vor Augen!) Doch ein knappes Drittel (31 Prozent) der Absolventen sind im Sinne GOLDS (1988, S. 122) „abbruchgefährdet Studierende“. Ihre Abbruchgedanken stehen hauptsächlich mit der Attraktivität anderer

<sup>74</sup> Von einem Abbrecher lagen keine Angaben über die Studiendauer vor.

Studien- und Berufsziele im Zusammenhang (68 Prozent) und werden von einer studienabträglichen Gemütsverfassung (65 Prozent) begleitet. Gleichwohl kommt ihnen in dieser Arbeit keine gesonderte Aufmerksamkeit zu, da sie ihr Studium dennoch erfolgreich beendet haben. In weitaus höherem Maße sind die Abbruchgedanken der tatsächlichen Abbrecher durch andere Interessen (65 vs. 28 Prozent), doch primär ebenfalls durch andere Studien- und Berufsziele (85 Prozent) motiviert. Der Widerstand gegen die Schulpraxis tritt deutlicher zutage (49 vs. 40 Prozent). Die dissonante mentale Verfassung äußert sich auch in dieser Gruppe überwiegend stimmungsmäßig (58 Prozent). Bemerkenswerterweise hängt die Abbruchneigung in erster Linie mit der Fraglichkeit der Berufsperspektive zusammen; persönlichen Lebensumständen kommt bestenfalls eine untergeordnete Bedeutung zu. Möglicherweise ist es eine Frage des persönlichen Mutes und der Entschlusskraft, das Studium abzubrechen, wenn sich starke Widerstände dagegen einstellen, und andererseits eine Frage des Durchhaltevermögens, sie zu überwinden und sich potentielle Alternativen für einen späteren Zeitpunkt vorzubehalten. Es wäre einer eigenen Untersuchung wert, die 'Schmerzgrenze' herauszufinden, jenseits welcher ein Aufschub der Abbruchentscheidung oder auch ein Verzicht auf den Abbruch des Studiums nicht mehr tolerierbar ist.

## 5.2 Subjektive Abbruchgründe

Die subjektiven Gründe für den Studienabbruch wurden in Kapitel 4.3.2 als Attributionen bestimmter Erfahrungen und Einsichten, Wünsche und Ziele auf dieses Verlaufskriterium dargestellt. In den 90er Jahren übertreffen studienbezogene Gründe, die eine „Distanz zum Studium“ beschreiben und die „Hochschuldidaktik“ mitsamt den „Studienbegleitumständen“ kritisieren, die persönlichen (LEWIN et al. 1995, S. 2). Dreiunddreißig Abbruchgründe lagen den Abbrechern unter der Frage 62 im Fragebogen vor; zwei Drittel davon im gleichen Wortlaut, doch mit der Intention potentieller Erfahrungen im Studium unter der Frage 61 auch den Absolventen. Zur Strukturierung dieser 22 Items wurde zunächst eine Faktorenanalyse gerechnet. Nach dem Kriterium sinkenden Eigenwertabfalls ( $E_1=3.01$ ,  $E_2=2.28$ ,  $E_3=1.91$ ,  $E_4=1.46$ ,  $E_5=1.28$ ) wurde eine fünffaktorielle Lösung akzeptiert, die 45 Prozent der Gesamtvarianz aufklärt: Über das Ergebnis der rotierten Faktorenmatrix informiert Tabelle 13.<sup>75</sup>

Faktor I beschreibt die „Desillusionierung über die Studien- und Berufswahl“. Die Aneinanderreihung der einzelnen Items zeigt die komplette Verdrehung verbindlicher Erfahrungen mit der eingeschlagenen Ausbildungsrichtung: Sowohl die Bewältigung der Studiensituation als auch die Antizipation des Lehrerberufs als auch die Identifikation mit der ihm vorgeordneten Studentenrolle misslingen; die Verschlechterung des persönlichen Befindens gesellt sich hinzu.

<sup>75</sup> Die drei Items, die die Isolation an der Hochschule und den Wunsch nach dem sonderpädagogischen Lehramt beschreiben, wurden wegen zu geringer Ladungen ausgeschieden.

Faktor II gibt die „Kritik“ am Anspruchsniveau und am Praxisbezug der Studieninhalte sowie an den äußeren und im Hinblick auf das Beratungsangebot vorgefundenen Studienbedingungen an der Hochschule wieder. Faktor III umfasst „Koordinationsschwierigkeiten“, die sich aus der Studienverpflichtung und anderen, insbesondere familiären Pflichten ergeben. Sie können sich als Mehrfachbelastungen auswirken. Faktor IV enthält Symptome von „Leistungsdruck“. Faktor V benennt „studienunspezifische Prioritäten“, die aus der Erwerbstätigkeit neben dem Studium und auch aus einer vom studentischen Umfeld abweichenden Interessenlage resultieren.

Um Abbrecher und Absolventen hinsichtlich dieser Faktoren vergleichen zu können, wurden aus den auf einem Faktor hochladenden Items ( $>.40$ ) Skalen gebildet. Die statistisch signifikanten Unterschiede der Gruppenmittelwerte geben an, welche Faktoren dahingehend interpretiert werden können, generell in einem hohen Maße zum Abbruch des Studiums beigetragen zu haben, und welche wegen ihrer starken Präsenz in der Vergleichsgruppe nicht uneingeschränkt als abbruchrelevant angesehen werden können. Denn was den Studienabbruch der einen begründet, muss den Studienerfolg der anderen nicht verhindern – vice versa. Der Gruppenvergleich relativiert lediglich die von Abbrechern angegebenen Gründe insofern, als diese gemeinhin den Anschein erwecken, nicht auch für Absolventen relevant, wenngleich nicht abbruchrelevant, gewesen zu sein. Die Berechnung der Effektgröße  $d$  dient dem Nachweis der praktischen Bedeutsamkeit der statistisch signifikanten Ergebnisse.

Die multivariate Prüfgröße (Rao  $R(5,574) = 159.36; p <.01$ ) weist Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen auf. Die folgende Tabelle enthält die standardisierten Mittelwerte, die Standardabweichungen, die univariaten F-Werte und die Effektgrößen auf den fünf Faktoren.

Tab.13: Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der fünf Begründungsfaktoren resp. Studienerfahrungen mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ), bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher N=232	Absolventen N=348	F(1,578)	d
I: Desillusionierung über Studienwahl – falsche Berufswahl (.76) – zunehmendes Missbehagen (.73) – Widerstand gegen Schulpraxis (.67) – falsche Studienvorstellungen (.61) – unbewältigte Studiensituation (.55) – differentes Erleben des Studiums (.51)	.74 (1.01)	-.49 (.62)	329.71**	1.6
II: Kritik am Studium – Ärger über Studienbedingungen (.71) – keine qualifizierte Studienberatung (.68) – Studium war zu oberflächlich (.56) – Studium war zu theoretisch (.55)	-.50 (.99)	.33 (.86)	115.79**	0.9
III: Koordinationsschwierigkeiten – Studium war mit anderen Verpflichtungen nicht bzw. schwer vereinbar (.79) – Vorliebe für Familie (.78)	.21 (1.27)	-.14 (.74)	17.78**	0.4
IV: Leistungsdruck – Stress durch Leistungsanforderungen (.77) – Prüfungsangst (.77)	-.37 (.81)	.25 (1.04)	59.80**	0.7
V: Studienunspezifische Prioritäten – Notwendigkeit, Geld zu verdienen (.61) – Vorrangigkeit des Jobs (.61) – differente Interessenlage (.61) – Bedürfnis nach Zeit für sich selbst (.40)	-.15 (.97)	.10 (1.01)	8.58**	0.3

\*\*  $p < .01$

Für alle fünf Faktoren fallen die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen statistisch signifikant aus. Die Effektgröße  $d$  bestätigt diese numerischen Differenzen. Der Gruppenunterschied auf dem ersten Faktor überbietet alle anderen und ist daher der bedeutsamste. Auch die Unterschiede auf dem zweiten und vierten Faktor sind bemerkenswert. Im Hinblick auf den dritten Faktor liegen sie noch im mittleren Bereich, während sie hinsichtlich des fünften Faktors fast zu gering ausfallen, um disparate Schlussfolgerungen zuzulassen.

Die Abbrecher erleben das Studium und die Berufsperspektive in großem Ausmaß und in entscheidenden Merkmalen als desillusionierend: Die Studien- und Berufswahl erweist sich als verkehrt, die Studiensituation überfordert, das soziale Umfeld an der Hochschule passt nicht und das persönliche Unbehagen wächst. Das Gefühl deplatziert zu sein stellt die Studien- und



die Berufswahl als einen Irrtum heraus. Doch im Hinblick auf die Kritik der Studieninhalte und -bedingungen und hinsichtlich der Erfahrung von Leistungsdruck ist die Sachlage umgekehrt: Diese Erfahrungen ventilieren den Abbruch längst nicht in dem Maße wie sie die Studienerfahrungen der Absolventen prägen. Die Vermutung eines an dieser Stelle aufschlussreichen Vergleiches zwischen Früh- und Spätabbrechern, weil die schwächere Studienkritik und der geringere Leistungsdruck in der Abbrecherstichprobe eventuell im Zusammenhang ihrer durchschnittlich kürzeren Studienzeit zu sehen seien, muss fallen gelassen werden, denn die Mittelwertunterschiede beider Faktoren erreichen keine statistische Signifikanz. Somit erweisen sie sich für den Abbruch des Studiums als relativ bedeutungslos.

Auch die Schwierigkeit, verschiedene, insbesondere familiäre Verpflichtungen mit dem GHS-Studium zu koordinieren, wirkt sich auf den Studienverlauf der Abbrecher aus,<sup>76</sup> wohingegen studienunspezifische Prioritäten dafür weniger bedeutsam sind.<sup>77</sup>

Das herausragendste Ergebnis des Gruppenvergleiches verdeutlicht den Irrtum, dem die Abbrecher mit der Wahl des GHS-Studiums erlegen sind. Seine Komponenten lassen sich am ehesten mit dem vergleichen, was an anderer Stelle mit „Distanz zum Studium“ beschrieben wurde (LEWIN et al. 1995, S. 2). Die Kritik an den Studieninhalten und an den -bedingungen ist vor allem unter den Examensabsolventen verbreitet. Deshalb kann sie den Studienabbruch durchaus mitbewirken, doch relativiert sich die Relevanz ihrer Bedeutung an diesem Sachverhalt. Dieses Ergebnis steht somit in einem gewissen Widerspruch zu dem von LEWIN et al. berichteten, das der „Kritik an Didaktik und Begleitumständen des Studiums“ eine hohe Position unter den Abbruchgründen zuerkennt, bestätigt jedoch andererseits den Zusatz, dass diese Begründung für den Studienabbruch selten ausschlaggebend ist. Es ist zu vermuten, dass sich hinter der massiven Kritik der Abbrecher andere Gründe verbergen, die über das Vehikel der Studienkritik schließlich zum Abbruch führen. Auch leistungsdruckfördernde Erfahrungen sind nicht spezifisch für eine vorzeitige Beendigung des GHS-Studiums. Doch kann es im Verbund mit anderen Verpflichtungen, insbesondere mit der Sorge für die eigene Familie, scheitern.

Elf Abbruchgründe waren nicht in den Gruppenvergleich einbezogen. Sie lagen ausschließlich den Abbrechern vor, da sie für die Absolventen als Studienerfahrungen nicht in Frage kamen. Sie werden an dieser Stelle zusätzlich berichtet, weil sie die vorzeitige Aufgabe des Studiums besonders unter dem Gesichtspunkt seiner häufig behaupteten Orientierungsfunktion (GRIESBACH et al. 1977, SCHINDLER 1997) beleuchten. Ein Drittel der Abbrecher nimmt dieses Argument direkt für sich in Anspruch. Zwanzig Prozent geben an, das Studium beendet zu haben, um für eine Alternative frei zu sein. Doch wird der Abbruch des GHS-Studiums

---

<sup>76</sup> Bei differenzierter Gruppenbetrachtung wird der Stellenwert dieses Faktors für die Teilstichprobe der Dropouts, besonders für die Spätabbrecher unter ihnen deutlich.

<sup>77</sup> Studienunspezifische Prioritäten gelten vor allem für die Studienwechsler nicht und begründen gerade dadurch den Abbruch des GHS-Studiums.

mehrheitlich vom Besitz einer Berufs- oder einer Studienalternative 'übrundet', die ihm schließlich als Motiv dient; denn knapp zwei Drittel der GHS-Abbrecher (26 bzw. 34 Prozent) begründeten ihn unter anderem in dieser Weise.<sup>78</sup> – Zwei Prozent der Abbrecher mussten ihr Studium wegen verlorenen Prüfungsanspruches aufgeben. Sie können als unfreiwillige Abbrecher gelten.

Zweifellos bestätigen auch diese Befunde die GHS-Studienphase als eine Zeit der persönlichen Auseinandersetzung mit der eingeschlagenen Ausbildungsrichtung. Dabei lässt sich nicht eindeutig klären, inwieweit das GHS-Studium mitsamt seiner beruflichen Perspektive von vornherein Testcharakter hatte oder sich erst nach einer verbindlichen Anlaufphase als eine Sackgasse herausstellte. Das Ausmaß abträglicher Studienerfahrungen und gesicherter Alternativen noch vor dem Abbruch unterstreicht für beide Vorbedingungen die Notwendigkeit einer Änderung der Studiensituation (vgl. GRIESBACH et al. 1998). Unabhängig von ihrer subjektiven Interpretation als Orientierungsphase kann sie im Sinne SCHINDLERS (1997, S. 60f.) in großem Maße als „Klärungs- und Suchphase“ objektiviert und bestätigt werden.

### 5.3 Prozessmerkmale des Studienabbruches

Der Prozess des Studienabbruches kulminiert im biographischen Schnittpunkt der eng mit der Studiensituation verknüpften individuellen Lebenswelt und der dieser Phase vorausgehenden Bildungsentwicklung. Sie nimmt ihren Ausgang in der durch das Elternhaus geprägten Bildungsherkunft und setzt sich in der eigenen Bildungs- und Ausbildungsbiographie fort. Das von diesen Einflussfaktoren geprägte Anspruchsniveau berufsrelevanter Qualifizierung erfüllt eine Brückenfunktion im Hinblick auf die Verbindlichkeit der Studien- und Berufswahlentscheidung. Im Mittelpunkt des gewählten Ausbildungsverlaufs steht die Studienintegration. Sie resultiert nicht nur aus den Vorbedingungen des Studiums und aus den unmittelbaren Studienerfahrungen, sondern sie wird auch von den äußeren Umständen des Studiums und den persönlichen Auswirkungen dieser Lebensbezüge bestimmt.

Dieser Teil der Ergebnisse zeigt schließlich ebenfalls in vergleichender Weise den Zusammenhang der in Kapitel 4.2 konzipierten Prozessmerkmale des Studienabbruches mit dem Verlaufskriterium auf. Die Darstellung hält sich an die dynamisch skizzierte Abfolge der hypothetischen Konstrukte (siehe Abbildung 14). Sofern Analysevariablen erst aus einzelnen Fragebogenitems entwickelt wurden und dadurch zusätzlicher Erklärung bedürfen, wird ihre Konstruktion vor dem Ergebnisbericht erläutert. Ihre methodische Aufbereitung geht also der Ergebnisdarstellung unmittelbar voraus.

<sup>78</sup> Etliche der spezifischen Abbruchgründe waren nur in Einzelfällen bedeutsam, da sie für weniger als zehn Prozent der vorzeitigen Abgänger zuträfen wie der Rat Dritter (9 %) oder auch gesundheitliche Gründe (8 %).

### 5.3.1 Die Bildungsentwicklung

Als Indikatoren für die „Bildungsherkunft“ werden die Schulabschlüsse der Eltern zum GHS-Studienabbruch in Beziehung gesetzt. Im Anschluss daran wird die dem GHS-Studium vorausgegangene „Bildungskarriere“ der Probanden selbst nachgezeichnet, die sich in der Qualität ihrer Schulbildung, der Hochschulzugangsberechtigung, gegebenenfalls dem Abitursnotendurchschnitt und in dem GHS-Studium möglicherweise vorausgehenden studien- oder auch berufsbezogenen Aktivitäten äußert. Der einem Studium grundsätzlich beigemessene Stellenwert und das Niveau der alternativen Bildungswege bestimmt das berufliche „Anspruchsniveau“.

Die Kategorien für die Schulabschlüsse der Eltern wurden aus den Items der Frage 77 im Fragebogen und in Anlehnung an das von GOLD (1988, S. 84) vorgestellte Schema entwickelt.<sup>79</sup> Der folgenden Tabelle lässt sich indirekt entnehmen, dass sich Abbrecher und Absolventen hinsichtlich ihrer Bildungsherkunft nicht voneinander unterscheiden; Kontingenzanalysen ergaben keine statistische Signifikanz. Somit können für GHS-Abbrecher die Befunde GOLDS (1988), MEULEMANNs (1988b) UND REISSERTs (1983) bestätigt werden, die die soziale Herkunft nicht als ein studienverlaufsrelevantes Merkmal nachweisen. Da der Prozentsatz der Probanden aus einfachen und mittleren Bildungsschichten (58 Prozent, siehe Tabelle 14) nach den Befunden der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes ziemlich genau dem allgemeinen bei Studierenden entspricht (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG; WISSENSCHAFT; FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1995), kann die These vom GHS-Studium als einem Instrument sozialen Aufstiegs nicht länger aufrecht erhalten werden.

---

<sup>79</sup>Von jeweils 3 % der Väter und einem Prozent der Mütter waren die Schulabschlüsse nicht bekannt. Sie mussten aus den Analysen ausgeschlossen werden. „Kein Schulabschluss“ wurde unter die neue Kategorie „Hauptschule...“ subsumiert.

Tab. 14: Schulabschluss des Vaters, absolut und in Prozent

	A b b r e c h e r		A b s o l v e n t e n		Z u s a m m e n	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Hauptschule, mit und ohne Abschluss	101	41,7	131	37,8	232	39,4
Mittlere Reife, Fachhochschulreife	42	17,4	67	19,4	109	18,6
Abitur, Fachhochschulabschluss	33	13,6	50	14,5	83	14,1
Hochschulabschluss	62	25,6	88	25,4	150	25,5
abgebrochenes Hochschulstudium	4	1,7	10	2,9	14	2,4
	242	100,0	346	100,0	588	100,0

Für die jeweiligen Bildungsabschlussstufen kann man von annähernd gleichgroßen Abbruchwahrscheinlichkeiten ausgehen. Bemerkenswerterweise dominiert der Anteil der Abbrecher, deren Mütter einen gehobenen Abschluss erreicht haben, während Mütter mit einem Hochschulabschluss unterrepräsentiert sind. Möglicherweise hegen jene am ehesten unrealistisch überhöhte Bildungserwartungen, wie GOLD (1988) sie tendenziell bei Vätern mit mittleren Bildungsabschlüssen vermutete. Abgebrochene Studien aufseiten der Eltern legen, die Zuverlässigkeit der Angaben ihrer Kinder vorausgesetzt, in der nächsten Generation keine Wiederholung nahe.

Tab. 15: Abbruchhäufigkeit in Abhängigkeit von den Schulabschlüssen der Eltern, absolut und in Prozent (horizontal)

S c h u l a b s c h l u s s	der Mutter (N = 604)		des Vaters (N = 590)	
	Fallzahl	Anteil in %	Fallzahl	Anteil in %
Hauptschule, mit und ohne Abschluss	123	41,1	101	43,5
Mittlere Reife, Fachhochschulreife	76	41,5	42	38,5
Abitur, Fachhochschulabschluss	26	48,3	33	39,8
Hochschulabschluss	21	34,4	62	41,5
abgebrochenes Hochschulstudium	3	33,3	4	28,6
	249	41,2	243	41,2

92 Prozent der späteren Abbrecher und 96 Prozent der Absolventen beenden ihre Schulkarriere mit der allgemeinen Hochschulreife. Auch unter Berücksichtigung anderer Hochschulzugangsberechtigungen, die Eignungsprüfung eingeschlossen, unterscheiden sich die Vergleichsgruppen nicht (statistisch signifikant) voneinander. Die Höhe des Abitursnotendurchschnitts wird häufig als ein Indikator für Leistungsfähigkeit und -erfolg betrachtet. In der Abbrechergruppe liegt sein Mittelwert (arithm. Mittel und Median) mit 2,6 nur um ein Zehntel höher als in der Absolventengruppe; ihr Unterschied erreicht jedoch auf dem 5 %-Niveau statistische Signifikanz ( $F(1,588) = 4.7$ ;  $p < .05$ ). Die somit anzunehmenden schlechteren Leistungsvoraussetzungen der Abbrecher konzentrieren sich allerdings auf die Dropouts unter ihnen, denn beim getrennten Vergleich der Abbrechermittelwerte wird der (statistisch hochsignifikante) Unterschied nur noch für sie bestätigt ( $F(1,497) = 10.8$ ;  $p < .01$ ), während die Werte der Studienwechsler und der Absolventen einander angeglichen sind. Das Leistungsgefälle der Dropouts besteht (auf dem 5 %-Niveau) erwartungsgemäß auch im Vergleich mit den Studienwechslern ( $F(1,236) = 6.2$ ;  $p < .05$ ). Es kann festgehalten werden, dass die Dropouts unter den GHS-Abbrechern die vergleichsweise ungünstigsten Leistungsvoraussetzungen für ein Studium mitbringen, obgleich ihr Notendurchschnitt dem von Fachhochschulstudierenden entspricht (BARGEL et al. 1996). Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde von STEGMANN/KRAFT (1988), die bei Studienabbrechern schwächere Schulleistungserfolge konstatieren als bei erfolgreich Studierenden. GOLDS Leistungsvergleiche (GOLD 1988) gelten frühen und späten Studienabbrechern: Erstere haben in der gymnasialen Oberstufe die besseren Zensuren. Da die Studienwechsler das GHS-Studium im Durchschnitt relativ früher beenden als die Dropouts, stützt der Abbruchzeitpunkt das Ergebnis, dass jene nicht wegen Leistungsschwierigkeiten in ein anderes Studium überwechseln.

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Ausbildungswegen, die nach Schulabschluss und vor Beginn des GHS-Studiums eingeschlagen wurden. Dabei werden die unter Frage 12 im Fragebogen aufgezählten „abgeschlossenen Ausbildungen“, „angefangenen Ausbildungen“, „abgeschlossenen Studien“, „angefangenen Studien“ und „Berufstätigkeit“ in Beziehung zum Studienabbruch gesetzt. Die folgenden Tabellen zeigt im Gruppenvergleich, dass eine ausgeübte Berufstätigkeit für den Studienverlauf insoweit bedeutsam ist als sie den Abbruch zu erleichtern scheinen, während ein abgebrochenes Studium weder eine Wiederholungstendenz zeitigt noch den Erfolg des Neubeginns unterstützt. Das Ergebnis ist möglicherweise der These SCHINDLERS (1997) zuträglich, dass praktische Berufserfahrungen durch die Andersartigkeit der Leistungsanforderungen den Studienerfolg behindern. Das Ergebnis differenziert die These von der sozialen Aufstiegsfunktion des GHS-Studiums insofern, als diese Motivation fehlschlägt, denn der Anteil ausgebildeter oder berufserfahrener Abbrecher überschreitet den allgemeinen Durchschnitt an ausgebildeten Studienanfängern von 15 Prozent (BARGEL et al. 1996, S. 6), während der Anteil an Absolventen ihm ungefähr entspricht. Somit ist die soziale

Aufstiegsfunktion des GHS-Studiums nicht nur im Hinblick auf die Bildungsherkunft der Studierenden, sondern auch unter der Voraussetzung eigenen Statusstrebens obsolet.

Tab. 16: Studienspezifische und berufliche Tätigkeiten vor dem GHS-Studium, in Prozent

	Abbrecher N=241	Absolventen N=334
Abgeschlossene Ausbildung	6,2	7,2
abgeschlossenes Studium	1,2	0,3
abgebrochene Ausbildung	2,1	3,6
abgebrochenes Studium	10,0	10,2
Berufstätigkeit <sup>80</sup>	16,6	9,3
weder Ausbildung noch Studium	64,9	69,4
	100,0	100,0

Wird lediglich die dem Studium vorlaufende Ausbildungskarriere zu seinem Ausgang in Beziehung gesetzt, zeigt sich die Relevanz der Berufstätigkeit für den Studienabbruch (Pearson Chi-square 5.62, df = 1, p<.05):

Tab. 17: Abbruchhäufigkeit in Abhängigkeit studienspezifischer Tätigkeiten und Ausbildungen vor dem GHS-Studium (N = 159; Mehrfachnennungen)

	Fallzahl	Abbruchhäufigkeit
Abgeschlossene Ausbildung	28	50,9
abgeschlossenes Studium	11	41,1
abgebrochene Ausbildung	8	36,4
abgebrochenes Studium	27	38,6
Berufstätigkeit*	40	56,3
	73	45,9

\* p<.05

Der Studienausgang der Probanden, die ihre Berechtigung zum GHS-Studium nicht über den gymnasialen Bildungsweg erworben haben (4 Prozent), stellt sich weniger ausgewogen dar: Von diesen 25 Personen brechen 15 das Studium ab. Fast alle messen einem Studium im Vorhinein großen Wert bei. Die meisten der späteren Absolventen, jedoch nur ein Drittel der späteren Abbrecher haben ausschließlich das GHS-Studium vor Augen. Die weiteren zwei Drittel erwägen alternativ am häufigsten ein Studium an einer Fachhochschule oder an einer

<sup>80</sup> Die Berufstätigkeit subsummiert zusätzliche studienspezifische und ausbildungsbezogene Tätigkeiten.

Universität, doch scheitert die Realisierung größtenteils an der Hürde des Numerus clausus. Auch ihnen bleibt ein sozialer Aufstieg vorenthalten.

52 Prozent der Abbrecher und 59 Prozent der Absolventen verbringen die Zeit zwischen dem Schulabschluss und dem Beginn des GHS-Studiums mit Jobs; weitläufigere Tätigkeiten wie im Falle der Ableistung von Wehr- bzw. Zivildienst, eines sozialen Jahres oder eines längeren Auslandsaufenthaltes wurden generell in geringerem Umfang und vermehrt von Abbrechern (37 vs. 31 Prozent) wahrgenommen. Eine ausschließlich freizeitorientierte Zwischenphase war insgesamt eher selten.

Eine Hochschulzugangsberechtigung wahrzunehmen oder darauf zu verzichten ist auch eine Frage des persönlichen „Anspruchsniveaus“ im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit. Den grundsätzlichen Stellenwert eines Studiums beschreiben Abbrecher und Absolventen etwa auf der Mitte einer sechsstufigen unipolaren Ratingskala (1 = sehr wichtig, 6 = überhaupt nicht wichtig). Die Varianzanalyse der beiden Mittelwerte von 2,8 lässt keine statistische Signifikanz erkennen. Doch verändern sich die Positionen bei getrennter Betrachtung der beiden Abbrecher-Teilstichproben: Die Studienwechsler messen einem Studium einen deutlich höheren Wert bei als die Dropouts ( $F(1,248) = 9.43$ ;  $p < .01$ ). Auch im Vergleich mit den Absolventen haben sie höhere Studienansprüche ( $F(1,457) = 4.90$ ;  $p < .05$ ).

Als ein weiterer Indikator für das Anspruchsniveau gelten die zum GHS-Studium erwogenen Alternativen vor dessen Beginn, die immerhin mehr als zwei Drittel der Probanden (70 vs. 68 Prozent) einräumen. Ungefähr jeweils ein Drittel von ihnen (35 vs. 33 Prozent) begründet den Verzicht auf diese Option mit dem bestehenden Numerus clausus oder mit einem fehlenden Ausbildungsplatz. Die folgende Tabelle zeigt die jeweils wichtigsten Alternativen.

Tab. 18: GHS-Studium und wichtigste Alternative, in Prozent

	A b b r e c h e r N=251	A b s o l v e n t e n N=364
Studium an einer Universität	24,3	25,2
anderer PH-Studiengang	1,6	1,0
Studium an einer Fachhochschule	11,6	11,0
Berufsausbildung	13,9	14,2
Berufstätigkeit	7,2	3,7
mehrere Alternativen <sup>81</sup>	11,5	12,8
keine Alternativen, nur GHS-Studium	29,9	32,1
	100,0	100,0

<sup>81</sup> Wegen nicht vorgesehener Mehrfachnennungen oder fehlender Antwort bei Frage 14 im Fragebogen schieden 29 Abbrecher (12 %) und 47 Absolventen (13 %) aus den folgenden Analysen aus.

Auch unter dem Aspekt ernsthafter Alternativen zum GHS-Studium führt der undifferenzierte Gruppenvergleich zur Nivellierung des beruflichen Anspruchsniveaus. Bei gesonderter Analyse der Dropouts und Studienwechsler bestätigen sich die bereits durch die Wertigkeit eines Studiums bezeichneten höheren Ausbildungsansprüche der Letzteren. Dabei ist vorausgesetzt, dass der Status des GHS-Studiums im Hinblick auf sein akademisches Niveau eine Mittelstellung zwischen anderen an Pädagogischen Hochschulen eingerichteten Studiengängen und Universitätsstudien einerseits und Fachhochschul-Studiengängen, beruflichen Ausbildungen resp. Tätigkeiten andererseits einnimmt. Die folgende Tabelle zeigt die entgegengesetzten Tendenzen in den Abbrecher-Teilstichproben: Während die meisten Studienwechsler alternativ ein Universitätsstudium bevorzugen, stellen sich etwa gleich viele Dropouts auf eine nicht wissenschaftliche Ausbildungsalternative ein (Pearson Chi-square: 49.46, df = 6, p<.01). Die Alternativen der Absolventen liegen jeweils zwischen den Positionen der GHS-Abbrecher insgesamt.

Tab. 19: Wichtigste Alternative zum GHS-Studium, nach Teilstichproben und in Prozent

	Dropouts N=87	Absolventen N=200	Wechsler N=60
Studium an einer PH/ Universität	21,8	47,0	76,7
Studium an einer Fachhochschule	25,4	20,0	11,6
Berufsausbildung	33,3	26,0	10,0
Berufstätigkeit	19,5	7,0	1,7
	100,0	100,0	100,0

Die Rolle des Numerus clausus bzw. des fehlenden Ausbildungsplatzes beim Verzicht auf die wichtigste Studienalternative gibt neben Hinweisen auf die Notwendigkeit der beruflichen Umorientierung und auf die Freiwilligkeit der GHS-Studienwahl Auskunft über die Statusrelation dieses Studiums zu den Ausbildungsansprüchen. Die folgende Tabelle zeigt, in welchem Maße sich erzwungene Ausbildungs- und Studienbeschränkungen auf bestehende Optionen ausgewirkt haben.

Tab. 20: Anteil der Teilstichproben in Abhängigkeit von einer durch den Numerus clausus oder einen fehlenden Ausbildungsplatz eingeschränkten Bildungs- oder Berufswahl, in Prozent

	Dropouts N=28	Absolventen N=61	Wechsler N=17
Studium an einer Universität	19,6	54,3	26,1
Studium an einer Fachhochschule	35,8	57,1	7,1
Berufsausbildung	30,0	63,3	6,7
	26,4	57,6	16,0



Während sich für die Dropouts vor allem der Numerus clausus an Fachhochschulen als hinderlich erwies, gaben die Studienwechsler vielmehr wegen der Studienbeschränkungen an Universitäten ihre Studienwünsche zugunsten des GHS-Studiums auf. Bemerkenswerterweise dominieren diese Einschränkungen bei den Absolventen nicht; ihnen fehlte eher ein beruflicher Ausbildungsplatz.

Der Vergleich zwischen Abbrechern und Absolventen zeigt keine unterschiedlichen Ausbildungsansprüche. Erst die Differenzierung der GHS-Abbrecher in Dropouts und Studienwechsler demonstriert die Heterogenität der Stichprobe hinsichtlich ihres beruflichen Anspruchsniveaus. Ihre Bildungsentwicklung nach dem Abbruch scheint an Bildungsansprüche anzuknüpfen, die schon vor dem Studium vorhanden waren. Während mehr als drei Viertel der Studienwechsler eine unter akademischen Statusgesichtspunkten höherwertige Alternative zugunsten des GHS-Studiums aufgeben, ist für die prozentual etwa gleich große Anzahl der Dropouts das Gegenteil der Fall. Zusätzlich scheitern ihre Ausbildungswünsche am meisten an entsprechenden Zugangsbeschränkungen.

### 5.3.2 Die Studieneingangsmotivation

Mit der Wahl des GHS-Studiums verbinden sich nicht nur bestimmte Studienfächer, sondern auch ein eindeutiger Berufsabschluss, eine spezifische Hochschulinstitution und ein bestimmter Studienort. Von vornherein festgelegt ist nur die Art der Bildungseinrichtung, weil das GHS-Studium in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen absolviert wird, wohingegen die anderen Komponenten einen relativen Spielraum gewähren. Die Verbindlichkeit der Wahl ist im Theoriekonzept der vorliegenden Untersuchung durch den Verpflichtungscharakter definiert, den diese *vor* Studienbeginn für den Lehramtsaspiranten einnehmen. Somit gliedert sich die Studieneingangsmotivation in die Verbindlichkeit des Berufsziels, des Studienziels und der Hochschule.

Als Indikatoren der Verbindlichkeit des Berufsziels gelten die für den Lehrerberuf charakteristischen Motive personaler, sicherheitsorientierter, anschlussbezogener und sozialer Art sowie die zeitliche Fokussierung und der persönliche Stellenwert seiner Wahl. Mit den insgesamt 31 dafür vorgesehenen Antwortmöglichkeiten (unter den Fragen 2, 3 und 4 des Fragebogens) wurde nach Angleichung ihres Skalenniveaus eine Faktorenanalyse gerechnet. Um die Vorbedingung zu erfüllen, wurden zunächst die verschiedenen Zeitspannen, in die ernsthafte Überlegungen zum Lehrerberuf fielen, entsprechend ihrer Distanz bis zur Aufnahme des GHS-Studiums dreistufig skaliert. Dabei markierte die eigene Schulzeit die früheste Phase, die späteste resultierte aus einer vorangegangenen Berufstätigkeit. Dazwischen anzusiedelnde Zeitpunkte und -abschnitte wurden der mittleren Kategorie zugeordnet. Alle anderen Items

waren auf sechsstufigen unipolaren Ratingskalen erfasst, die durch Zusammenfassung von zwei jeweils benachbarten Werten auf drei Stufen reduziert wurden.

Die per Faktorenanalyse ermittelte Itemstruktur stellte nach den Kriterien sinkenden Eigenwertabfalls ( $E_1=3.39$ ,  $E_2=2.36$ ,  $E_3=1.63$ ,  $E_4=1.31$ ,  $E_5=1.21$ ) und aufgeklärter Varianz fünf Faktoren heraus, die 45 Prozent der Gesamtvarianz aufklären.<sup>82</sup>

Der erste Faktor umfasst die Sicherheitsvorteile des Lehrerberufs im Blick auf das geregelte Einkommen, die verfügbare Freizeit und den sicheren Arbeitsplatz. Auch die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienleben und der sozial anerkannte Berufsstatus spielen dabei eine wichtige Rolle. Der zweite Faktor gilt der intrinsischen Berufsmotivation: Gute pädagogische Erfahrungen lassen die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erstrebenswert erscheinen. Grund- und Folgemotiv erfüllen sich im Lehrerberuf, der dadurch einen hohen persönlichen Stellenwert einnimmt. Der dritte Faktor lässt sich im Sinne einer schulischen Anschlussmotivation verstehen, denn er zielt auf eine Fortsetzung der in positiver Erinnerung gebliebenen, eigenen Schulzeit. Die Lehrerberufsperspektive nimmt daselbst ihren Anfang. Die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrerberufs liegt in der sozialen Verantwortung, die dem einzelnen Lehrer übertragen ist und aus der er seine persönliche Bedeutung ableiten kann. Dieses soziale Motiv repräsentiert der vierte Faktor. Der fünfte Faktor bündelt weitere Sicherheitsaspekte: Zu bewältigende Studienanforderungen, ein relativ kurzes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule, der Verbleib in vertrauter Umgebung und freundschaftliche Verbindungen zu Gleichgesinnten versprechen insgesamt eine überschaubare Ausbildung.

Die folgende Tabelle vergleicht die (standardisierten) Mittelwerte der Abbrecher und Absolventen auf den beschriebenen fünf Faktoren; sie enthält überdies die Resultate der rotierten Faktorenmatrix.

---

<sup>82</sup> Die drei Items „Kritik an anderen Lehrer(inne)n“, „Zuraten von Familienmitgliedern oder von Freunden“ und „konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit“ entfielen wegen zu geringer Ladungen. Das Item „Möglichkeit, meine Interessen und Neigungen zu verwirklichen“ wurde wegen ähnlicher Ladung auf zwei Faktoren ausgeschieden.

Tab. 21: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der fünf Motivationsfaktoren zur Berufswahl mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ), bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,575)	d
	N=242	N=335		
I: Berufliche Sicherheitsvorteile	.18 (1.01)	-.13 (.98)	13.05**	0.3
– geregeltes Einkommen (.82)				
– geregelte Freizeit (.71)				
– Vereinbarkeit mit Familie (.63)				
– sicherer Arbeitsplatz (.62)				
– angesehener Beruf (.45)				
II: Pädagogisches Engagement	-.32 (1.08)	.23 (.87)	44.51**	0.6
– Wunsch, mit Kindern zu arbeiten (.75)				
– gute pädagogische Erfahrungen (.66)				
– Wichtigkeit des Lehrerberufs (.49)				
III: Bewährter Lebensraum: Schule	-.05 (1.03)	.04 (.98)	1.15	-
– gute Erinnerungen an die Schulzeit (.73)				
– Beispiele anderer LehrerInnen (.72)				
– frühe Lehrerberufsperspektive (.69)				
IV: Soziale Verantwortung	.06 (.99)	-.04 (1.01)	1.54	-
– verantwortungsvolle Tätigkeit (.77)				
– gesellschaftlich wichtige Aufgabe (.71)				
V: Überschaubare Ausbildung	.21 (.99)	-.15 (.98)	19.42**	0.4
– bewältigbare Studienanforderungen (.74)				
– überschaubare Studienzeit (.57)				
– akademische Ausbildung (.55)				
– Verbleib in vertrauter Umgebung (.55)				
– Freunde werden/ sind auch Lehrer (.43)				

\*\*  $p < .01$

Die multivariate Prüfgröße (Rao R (5,571) = 14.00;  $p < .01$ ) weist auf Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen hin. Die univariaten F-Werte zeigen allerdings nur für drei der fünf Mittelwertvergleiche statistische Signifikanz an. Somit bestehen für zwei Faktoren (für die Faktoren III und IV) keine statistisch nachweisbaren Gruppenunterschiede. Die praktische Bedeutsamkeit des (statistisch hochsignifikanten) Unterschieds auf dem zweiten Faktor wird durch die Effektgröße auf mittlerem Niveau bestätigt; dagegen ist sie bezüglich des fünften und auch des ersten Faktor geringer.

Im Vergleich zu den Absolventen wählen die Abbrecher den Lehrerberuf weniger aus personalen, pädagogischen Motiven als unter dem Gesichtspunkt beruflicher Sicherheitsvorteile und einer überschaubaren Ausbildung. Dabei ist ihre geringere intrinsische Motivation bedeutender als ihre ausgeprägtere extrinsische. Ihre Motivationslage erscheint vergleichsweise

geradezu umgepolt: Während die Berufswahl der Absolventen primär von pädagogischen Erfahrungen und Neigungen getragen wird, fallen an der beruflichen Tätigkeit orientierte Motive für die Abbrecher am wenigsten ins Gewicht. Dafür legen sie auf die Sicherheitsvorteile der Ausbildungsrichtung größeren Wert als die Absolventen. Diese beziehen sich nicht erst auf einen künftigen, mit familialen Interessen verträglichen Beamtenstatus, sondern bereits auf die Überschaubarkeit des Studiums und die 'Nestwärme' des gewohnten sozialen Umfeldes. Auch WILLER (1993) betont den Einfluss der peer-group auf die Berufswahl von Studienanfängern des basalen Lehramtes. Für die Abbrecher scheint sie das bestkalkulierte Risiko auf akzeptablem Niveau darzustellen. Schließlich ist die Bewertung des sozialen Motivs gesellschaftlicher Verantwortung und des schulischen Anschlussmotivs, das von positiven Schulerfahrungen herrührt, zur Unterscheidung der beiden Vergleichsgruppen belanglos.

In allen Untersuchungen zur Berufswahlmotivation von Lehrern dominieren elementare pädagogische Interessen alle anderen Motive (WILLER 1993, URBAN 1993, HENECKA et al. 1985, GESK 1983, HAVERS/ INNERHOFER 1983, BÖHMEKE et al. 1981). Die vorliegende Arbeit bestätigt diese Befunde für die Absolventen. Die vertauschte Gewichtung der Motive in der Abbrecherstichprobe unterstreicht deren Bedeutung für den Studienerfolg zusätzlich.<sup>83</sup> Sie scheint den Autoren Recht zu geben, die hinter der Berufswahl von frisch immatrikulierten Lehramtsstudierenden Sicherheitsbedürfnisse und Unschlüssigkeit und infolgedessen materielle und risikomindernde Gründe für diese Wahl feststellten (HAVERS/ INNERHOFER 1983, STELTSMANN 1980). Kritisch sei hierzu angemerkt, dass dabei (zwangsläufig) außer Acht bleibt, wer von diesen Studienanfängern schließlich das Examen erfolgreich absolvierte. Denn offenbar hat die Vorrangigkeit sekundärer Motive auf dem Weg des geringsten Widerstandes und mit dem Ziel einer bequemen Berufsperspektive keinen dauerhaften Bestand. Vielmehr wirkt der Verpflichtungscharakter des Berufsziels erst dann erfolgversprechend, wenn er primär pädagogisch 'normiert' ist.

Weitere Indikatoren für die Verbindlichkeit des Berufsziels im engeren Sinne liegen in der Begründung für die Wahl der Studienfächer und des Stufenschwerpunktes. Zur Wahl der Studienfächer sei lediglich vermerkt, dass sie *generell* überwiegend aus fachlichem Interesse (79 Prozent), aufgrund schulischen Erfolges (71 Prozent) und im Hinblick auf die spätere Unterrichtstätigkeit (64 Prozent) erfolgte.<sup>84</sup> In der HIS-Exmatrikuliertenbefragung aus dem Studienjahr 1993/94 dominierte das Fachinteresse im selben Maße alle anderen Studienwahlmotive (LEWIN et al. 1995, S. 13). Wichtiger ist hier die Wahl des Stufenschwerpunktes, da sich die beiden Vergleichsgruppen in dieser Festlegung signifikant voneinander unterschieden.

---

<sup>83</sup> Auch unter Eliminierung der Variablen „Wichtigkeit des Lehrerberufsziels“, die die Abbrecher im Sinne nachträglicher Rationalisierung retrospektiv unterbewertet haben könnten, änderte sich das Ergebnis nur insofern, als sich die praktische Bedeutsamkeit des personalen Motivs auf  $d = 0.4$  reduzierte.

<sup>84</sup> Neun Abbrecher waren durch den Numerus clausus, der seit dem Wintersemester 1991/92 für manche Fächer besteht, zur Wahl ihres (ersten) Studienfaches gezwungen.

Für die Begründung des gewählten Stufenschwerpunktes standen (unter der Frage 30 im Fragebogen) pädagogisch orientierte, unterrichtsbezogene, einstellungsrelevante und fachspezifische Gründe zur Disposition. Die nur selten benannten Gründe „Schulgröße“ und „Berufsstatus“ wurden ausgesondert.<sup>85</sup> Danach zeigte die zweifaktorielle Lösung – mit den factorspezifischen Eigenwerten  $E_1=1.81$  und  $E_2=1.14$  und bei einer Varianzaufklärung von 42 Prozent – zum einen den Zusammenhang von Einstellungschancen und Studienfachwahl unter Vernachlässigung pädagogischer Gesichtspunkte, zum anderen den Ausschluss eines weiterführenden Studienziels bei der Konzentration auf grund- bzw. hauptschulspezifische Unterrichtsinhalte. Die folgende Tabelle stellt das Ergebnis im Einzelnen dar.

Tab. 22: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der beiden Begründungsfaktoren zur Wahl des Stufenschwerpunktes mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher		Absolventen		F(1,572)	d
	N=240		N=334			
I: Pragmatische Überlegungen	.24	(1.07)	-.10	(1.08)	24.85**	0.4
– Festlegung durch Studienfächer (.61)						
– Einstellungschancen (.50)						
– ohne Engagement für Altersstufe (-.53)						
– ohne gute Erfahrungen mit Altersstufe (-.56)						
– ohne Vorliebe für Altersstufe (-.71)						
II: Unterrichtstätigkeit	-.17	(0.91)	.07	(.93)	4.47*	0.2
– Unterrichtsstoffe (.71)						
– kein weiterführendes Studienziel (-.67)						

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Die multivariate Prüfgröße (Rao R (2,571) = 14.52;  $p < .01$ ) deutet auf signifikante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hin. Die Effektgröße d misst nur dem ersten Faktor differentielle Bedeutung bei. Für die Abbrecher spielen im Hinblick auf die Wahl des Stufenschwerpunktes fachspezifische und einstellungspragmatische Gesichtspunkte zuungunsten pädagogischer Erwägungen eine bemerkenswert größere Rolle als für die Absolventen. Wer sich dagegen unter unterrichtlichen Aspekten für den Stufenschwerpunkt entscheidet, hat kein weiterführendes Studienziel im Sinn. Der signifikante, jedoch praktisch wenig bedeutsame Gruppenunterschied auf diesem Faktor legt keine studienverlaufsrelevante Deutung nahe. Dieses Ergebnis unterstreicht den allgemeinen Befund pädagogischer Distanziertheit aufseiten der Abbrecher. Sie entscheiden sich aufgrund von Sicherheitsinteressen durchaus ernsthaft für den Lehrerberuf, aber die wesentlichen pädagogischen Gesichtspunkte kommen dabei zu kurz – ein Defizit im Verpflichtungscharakter des Berufsziels.

<sup>85</sup> Die Häufigkeit der Nennungen lag unter zehn Prozent.

In dem Komplex der Studieneingangsmotivation ist die Verbindlichkeit gegenüber dem Studienziel von der Verbindlichkeit gegenüber dem Berufsziel unterschieden, das nicht mit jenem gleichgeschaltet sein muss. Das studienbezogene Verbindlichkeitskonstrukt wird indiziert durch die Motive, die zur Aufnahme des GHS-Studiums führten, und durch die Bedenken gegen diese Entscheidung. Dabei umfassen die 24 (unter der Frage 19 im Fragebogen) vorgegebenen Motive wichtige studien- und berufsorientierte Gründe, aber auch entscheidende sekundär motivierte Anreize substituierter, persönlicher und fremdbestimmter Art. Die zehn (unter der Frage 22) zusätzlich genannten Studierenerwartungen enthalten ebenfalls studien- und berufsspezifische und darüber hinaus personbezogene Zielvorstellungen, die für die Studienmotivation konstitutiv sind. Dies gilt auch für die 13 (unter der Frage 20 erhobenen) Bedenken gegenüber dem Studium, die gerade durch ihre Opposition den Verpflichtungscharakter des Studienziels beeinflussen. Sie richten sich einerseits gegen das Studium, andererseits gegen den Lehrerberuf. Einen weiteren Indikator bildet (mit der Frage 16) die Qualität der eigeninitiitierten Studien- und Berufsinformation.

Mit insgesamt 45 Variablen wurde eine Faktorenanalyse gerechnet, um ihre Strukturen auf wenigen Dimensionen nachzeichnen zu können.<sup>86</sup> Zur Angleichung ihres Skalenniveaus wurde die Variable zum Informationsstand zuvor dichotomisiert, indem die erste Hälfte der sechs unipolar ausgerichteten Ausprägungen positiv und ihre zweite Hälfte negativ gepolt wurden. Die rotierte Faktorenmatrix legte eine nach der Maßgabe sinnvoller Interpretierbarkeit ausgelotete, sechsfaktorielle Lösung nahe, die bei deutlichem Eigenwertabfall ( $E_1=3.05$ ,  $E_2=2.81$ ,  $E_3=2.47$ ,  $E_4=1.93$ ,  $E_5=1.67$ ,  $E_6=1.57$ ) 30 Prozent der Gesamtvarianz aufklärt. Die nicht allzu hohe Varianzaufklärung deutet auf ein breit angelegtes Begründungsspektrum zur Aufnahme des GHS-Studiums hin, das für Abbrecher und Absolventen nicht in gleicher Weise zutrifft. Dies erklärt auch das Ausscheiden von immerhin 17 Variablen, die sich auf den 'Achsen' der Gesamtstruktur nicht platzieren konnten.<sup>87</sup>

Vier der ermittelten sechs Faktoren gelten dem Lehrerberuf. Zwei davon erfassen ihn unter einem qualifizierenden Blickwinkel, zwei weitere umschreiben Bedenken gegenüber dieser Profession. Die beiden übrigen Faktoren orientieren sich an persönlichen und sozialen Studierenerwartungen. Der erste Faktor bezeichnet die eindeutige Ausrichtung auf das

<sup>86</sup> Drei Variablen wurden eliminiert, die jeweils für weniger als zehn Prozent der Probanden beider Gruppen relevant waren (Studienüberzeugung durch PH-Angehörige, Bedingung zur Anerkennung früherer Examina und Abraten vom Studium durch das soziale Umfeld).

<sup>87</sup> Siebzehn Variablen wurden wegen zu geringer Ladungen ausgeschieden. Im Einzelnen handelt es sich um die Studierenerwartungen: Studiertechniken zu lernen, Allgemeinbildung, pädagogische und andere Fachkenntnisse zu erwerben und sich persönlich weiterzuentwickeln; außerdem um folgende entscheidenden Gründe zur Aufnahme des GHS-Studiums: sich das Studium zuzutrauen, mit dem Studium eine Berufsausbildung zu absolvieren, seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen zu können, einen Studienplatz und gute Einstellungschancen erhalten zu haben, dem Rat oder Druck Dritter oder dem Vorschlag des Arbeitsamtes gefolgt zu sein und das Studium als Basis für ein anderes zu brauchen. Auch die Variablen zu den Bedenken gegenüber Mehrfachbelastungen, Leistungsschwierigkeiten und Einstellungschancen entfielen.

Lehrerberufsziel. Nach gründlicher Vorinformation wird vom Studium eine gute Vorbereitung auf die subjektiv besteingeschätzte Berufsperspektive erwartet. Weder hat es die Funktion einer Park-, Pausen- oder Alternativlösung noch löst es eine Verlegenheit. Der zweite Faktor bündelt Aspekte eines vielversprechenden Studentenlebens. Dazu gehören die Verwirklichung eines individuellen Lebensstils, insbesondere der Aufbau sozialer Beziehungen. Den Druck einer eiligen beruflichen Qualifizierung aufnehmend, deren Störelement in der studienbedingten Ausbildung zu liegen scheint, gilt der dritte Faktor wiederum dem Lehrerberufsziel. Im vierten Faktor kommt ein soziales Anschlussmotiv zum Ausdruck, das auf dem Verbleib in der gewohnten Umgebung insistiert. Der fünfte Faktor versammelt Bedenken gegenüber dem Sozialprestige, der „déformation professionnelle“ und dem Selbstbestimmungsrecht eines Lehrers auf sich. Starke Bedenken gegenüber der Berufswahlentscheidung und ihren Folgen im Hinblick auf die Erfüllbarkeit der damit verbundenen persönlichen Anforderungen, überdies der Vorbehalt, diese Entscheidung prüfen zu wollen, kennzeichnen den sechsten Faktor.

Um Abbrecher und Absolventen hinsichtlich dieser Faktoren miteinander vergleichen zu können, wurden aus den jeweils darauf hochladenden Items (>.40) Skalen gebildet. Mittelwerthypothesen über Gruppenunterschiede wurden mit Hilfe von Varianzanalysen getestet. Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die verschiedenen Faktorenkomponenten sowie über die statistische Signifikanz und die praktische Bedeutung der berechneten Mittelwerte.

Tab. 23: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der sechs Motivationsfaktoren zur Studienaufnahme mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher		Absolventen		F(1,569)	d
	N=231		N=340			
I: Eindeutiger Berufsentschluss: Lehrer/in	-.42	(1.06)	.29	(.84)	79.64**	0.8
– Wunsch, GHS-Lehrer/in zu werden (.63)						
– Vorbereitung auf den Lehrerberuf (.54)						
– beste berufliche Perspektive (.44)						
– gründliche Studieninformation (.41)						
– keine Alternativlösung (-.40)						
– keine Verlegenheitslösung (-.42)						
– keine berufliche Bedenkzeit (-.49)						
– keine Übergangslösung (-.49)						
II: Studentischer Lebensstil	-.09	(1.01)	.06	(.99)	3.08	-
– Kennenlernen neuer Leute (.64)						
– Freude auf das Studentenleben (.59)						
– selbstständige Lebensführung (.58)						
– Zeit zur freien Verfügung (.47)						
III: Eilige Berufsausbildung	.05	(1.08)	-.04	(.95)	1.12	-
– Studienungewissheit (.64)						
– Bange vor Ausbildungsdauer (.49)						
– unverzügliche Berufsabsicht (.43)						
– dringlicher Berufserwerb (.43)						
– ohne unbedingten Studienwunsch (-.47)						
IV: Gewohnte soziale Anbindung	.14	(1.04)	-.09	(.97)	7.04**	0.2
– Wohnmöglichkeit zu Hause (.79)						
– Wunsch nach gewohntem Verbleib (.78)						
– kein Abstand von zu Hause (-.55)						
V: Bedenkliches Berufsbild	-.01	(1.03)	.02	(.98)	.13	-
– allg. geringe berufl. Wertschätzung (.63)						
– berufliche Negativbilder (.57)						
– eingeschränkte Arbeitsplatzwahl (.48)						
VI: Unsichere Berufswahlentscheidung	.23	(.95)	-.19	(.99)	31.46**	0.5
– Zweifel an beruflicher Eignung (.69)						
– Unsicherheit bezügl. Studienwahl (.61)						
– Prüfung der Berufsentscheidung (.61)						
– Vorbehalte geg. berufl. Belastbarkeit (.48)						
– unklare Ausbildungsvorstellung (.44)						

\*\*  $p < .01$

Die multivariate Prüfgröße (Rao R (6,564)=19.25;  $p < .01$ ) weist Gruppenunterschiede aus. Die univariaten F-Werte beschränken diese auf drei Faktoren. Für zwei Faktoren werden sie durch den Wert der Effektgröße bestätigt. Die Mittelwertvergleiche auf den Faktorskalen, die die Studienmotivation im Hinblick auf den erwarteten studentischen Lebensstil, auf eine



unverzögliche berufliche Qualifizierung und mit dem Vorbehalt eines bedenklichen Berufsimages erfassen, lassen keine Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen erkennen. Auch hinsichtlich der Anschlussmotivation, die als 'Nesthockersyndrom' bezeichnet werden könnte, ist der statistisch hochsignifikante Gruppenunterschied unter dem Gesichtspunkt seiner praktischen Bedeutsamkeit zu schwach, als dass er die Abbrecher deutlich genug gegen die Absolventen abgrenzte. Umso klarer hebt sich davon der differentielle Charakter des sechsten und, markanter noch, des ersten Faktors ab. Beide Faktoren zielen quasi mit umgekehrten Vorzeichen geradewegs auf den Lehrerberuf: auf die Eindeutigkeit seiner Wahl und auf die Bedenken gegen diese Entscheidung. Darin unterscheiden sich Abbrecher und Absolventen voneinander. Bereits die Bedenken gegen die Berufswahl teilen sie nicht. Der Faktor lässt vermuten, dass die Entscheidungsunsicherheit effektiv bereits vor dem Studium bestand und nicht erst währenddessen auftauchte, weil die Prüfung der Berufswahl von vornherein in seinem Erwartungshorizont liegt. Allerdings lässt sich die nachträgliche Alibifunktion des Prüfarguments für die gänzliche Unsicherheit der eingeschlagenen Berufsrichtung nicht ganz ausschließen. An der Einschätzung der beruflichen Anforderungen gespiegelte persönliche Vorbehalte fallen dabei ebenso ins Gewicht wie die Zögerlichkeit vor einer unklaren und daher unabsehbaren Studiensituation. Der Befund ergänzt das Sicherheitsbestreben der Abbrecher, das bereits in ihrer Berufswahlmotivation zum Vorschein kam, und trägt möglicherweise auch zu dessen Erläuterung bei. Er bestätigt die andernorts festgestellte motivationale Unschlüssigkeit der Studienanfänger im basalen Lehramt (HAVERS/ INNERHOFER 1983) mit der lapidaren, jedoch bemerkenswerten Einschränkung, dass sich das 'Studium auf Probe' vorwiegend für die späteren Abbrecher nicht bewährt. Ihre motivationale Situation erscheint durch die Prägnanz des ersten Faktors in einer Weise 'aufgeschürft', die weitere Erklärungen beinahe überflüssig macht. Denn er macht zum einen deutlich, dass substituierte Studienmotive im diametralen Gegensatz zu einer fundierten Ausrichtung auf den Lehrerberuf stehen. Dabei ist es gleichgültig, ob das Studium eine Verlegenheit kompensiert, eine Alternative darstellt oder als Übergangslösung zu einem konkreten oder noch zu erkundenden Studien- bzw. Berufsziel fungiert. Zum anderen demonstriert gerade dieser Faktor die unterschiedliche Studienmotivation der beiden Vergleichsgruppen am eindrucklichsten. Während die Absolventen bewusst und ohne Umschweife auf den Lehrerberuf zusteuern, liegt diese Richtung für die Abbrecher nicht eindeutig fest, weil sie insbesondere durch das retardierende Moment bevorzugter (Bildungs-) Interessen aufgehalten werden. Dieser Befund zeigt wiederum, dass die nicht ganz affektfreie Apostrophierung lehrerbildender Hochschulen als „Aufbewahrungsanstalt für Unentschlossene“ (HERZFELD/ JÄGER 1991, S. 10) und als „Auffang- und Sammelbecken“ für Jugendliche mit anderen Primärabsichten (BERGMANN/ EDER 1994, S. 48) in erster Linie durch die Studienmotivation der späteren Abbrecher unter den Lehramtsstudierenden bedingt ist.

Aus der Perspektive des Studienziels marginal zu bewertende Interessen – die rasche Berufsausbildung und die sozialen Bedenken gegenüber dem Berufsbild eingeschlossen – schränken den Verbindlichkeitscharakter des Studienziels nicht ein. Doch sind die vorige Klärung der Berufswahlentscheidung und die unbehinderte Lehrerberufsperspektive für seine Konstituierung unverzichtbar.

Das dritte und letzte Konstrukt der Studieneingangsmotivation bildet die *Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule*. Frage 24 im Fragebogen benennt in operationalisierender Absicht zehn Gründe für die Wahl des Hochschulortes, die pragmatische, studienorientierte und personbezogene Aspekte enthalten. Einen weiteren Indikator stellt die (unter der Frage 25 erhobene) Zufriedenheit mit demselben dar. Zunächst wurden die beiden Items, die über das GHS-Angebot hinausreichende Studienmöglichkeiten avisieren, wegen ihrer geringen Häufigkeiten zu *einer* Variablen zusammengefasst. Die faktorenanalytisch ermittelte Struktur der verbliebenen neun Variablen zeigt auf dem ersten Faktor die Bipolarität pragmatisch anschlussbezogener und auf neue Erfahrungen ausgerichteter Gründe für die Wahl des Hochschulortes; der zweite Faktor gilt dem Studienangebot für das gewählte Lehramt unter Vernachlässigung sozialer und pragmatischer Argumente. Der Aspekt weiterer Studienmöglichkeiten ist mit keinem der beiden Faktoren stark genug gekoppelt, um in weiteren Analysen berücksichtigt zu werden. Gänzlich isoliert erscheint das Bestimmungsmoment der Studienplatzzusage. Dies verdeutlicht ihre relative Unabhängigkeit von den anderen Begründungsmerkmalen, die als ‘*conditio sine qua non*’ ohnehin evident ist. Die beiden Faktoren mit den Eigenwerten  $E_1=2.28$  und  $E_2=1.25$  klären 39 Prozent der Gesamtvarianz auf. Zur Ermittlung von Gruppenunterschieden hinsichtlich der Wahl des Studienortes wurden mit den pro Faktor hochladenden Items (>.40) Skalen gebildet, die Mittelwertvergleiche ermöglichen sollten. Die folgende Tabelle zeigt in integrierter Form das Ergebnis der Faktorenanalyse, der Varianzanalyse und der Prüfung der Effekte.

Tab. 24: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der beiden Bestimmungsfaktoren zur Wahl des Studienortes mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) und der Zufriedenheit mit demselben bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,607)	d
	N=250	N=358		
I: Aufbruch zu „neuen Ufern“	-0.17 (.95)	.12 (1.02)	11.93**	0.3
– Wunsch nach anderer Umgebung (.76)				
– Freizeitwert des Studienortes (.61)				
– nicht Wohnmöglichkeit zu Hause (-.70)				
– nicht Nähe zum Heimatort (-.78)				
II: Studienwahl	-0.09 (.94)	.06 (1.03)	3.68	-
– Studienangebot für GHS-Lehramt (.46)				
– nicht Freunde am Studienort (-.55)				
– nicht günstige Wohnmöglichkeit dort (-.66)				
Zufriedenheit mit dem Studienort	-0.22 (1.14)	.15 (.86)	21.82**	0.4

\*\*  $p < .01$

Die durch die multivariate Prüfgröße (Rao R (2,606) = 8.29;  $p < .01$ ) angezeigte Unterschiedlichkeit der beiden Gruppen beschränkt sich auf den ersten Faktor. Für die Absolventen bestimmt die Ablösung von der gewohnten sozialen Umgebung und die Öffnung neuer Horizonte die Wahl des Studienortes in größerem Maße als für die Abbrecher, die das Gewohnte zu bevorzugen und für Veränderungen weniger aufgeschlossen zu sein scheinen. Der Befund erinnert an das bereits erwähnte ‘Nesthockersyndrom’ (siehe Seite 163). Der Wert der Effektgröße weist jedoch darauf hin, dass der Unterschied zwischen den Vergleichsgruppen nicht groß ist. Die Relevanz der sozialen Anbindung für die Abbrecher wird allerdings durch die Tatsache unterstützt, dass mehr von ihnen als von den Absolventen (61 vs. 50 Prozent) weniger als 50 Kilometer von ihrem Heimatort entfernt studieren (Pearson Chi-square: 12.36,  $df = 4$ ,  $p < .05$ ). Der zweite Faktor macht deutlich, dass für beide Gruppen die Wahl des Studienortes mit der Ausrichtung auf das GHS-Studium verbunden ist. Gesichtspunkte sozialer Einbindung und Wohnvorteile am Studienort sind dabei nicht mehr von Bedeutung.

Einen weiteren Indikator zur Verbindlichkeit der Hochschule bildet die Zufriedenheit mit dem Hochschulort. Aus der Varianzanalyse der dreistufig gemessenen Variablen resultiert ein signifikant geringeres Maß anfänglicher Zufriedenheit bei den Abbrechern (siehe Tabelle 24). Die mittlere Effektgröße  $d = 0.4$  bestätigt den Unterschied der Gruppenmittelwerte als bemerkenswert. Die auf das gesamte Studium ausgedehnte Zufriedenheitskomponente erweist sich, wiewohl verschieden definiert, auch in anderen Untersuchungen als studienverlaufsrelevant (MEULEMANN 1991, GOLD 1988, GIESEN et al. 1986, STRÖHLEIN 1983).

Die Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule ist für beide Vergleichsgruppen durch das gewählte Studium gegeben. Jedoch spielt darüber hinaus für die Abbrecher die Nähe des gewohnten sozialen Umfeldes tendenziell eine größere Rolle als für die Absolventen, die sich vielmehr neue Lebensräume erschließen wollen. An ihrer Zufriedenheit gemessen haben sie die bessere Wahl getroffen.

Im Hinblick auf die Studieneingangsmotivation von Abbrechern und Absolventen des Studiums für das GHS-Lehramt wurden die operationalisierten, berufs- studien- und hochschul-spezifischen „Verbindlichkeiten“ beider Gruppen miteinander verglichen. Für das gewählte Berufsziel hat die aus der eigenen Schulzeit bekannte, soziale Position des Lehrers einesteils Vorbildcharakter, doch treten neben der positiven Anschlussmotivation spätestens bei der Wahl der Schulart erhebliche Bedenken gegen das Berufsbild zu Tage. Der studentische Lebensstil und die Aussicht auf eine relativ kurzfristige berufliche Qualifikation lassen die Aufnahme des GHS-Studiums jedoch überzeugend genug erscheinen. Darüber hinaus verstärken die bewährte soziale Rückbindung und die antizipierten beruflichen Sicherheitsvorteile die Studien- und Berufswahlentscheidung gleichermaßen. Insoweit unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen nicht nennenswert voneinander. Dennoch deutet sich in den abschließend genannten Interessen bereits als ein Trend an, worin sich die Abbrecher deutlich von den Absolventen abheben. Sie geben einem rückwärtsgewandten, verhaltenen Sicherheitsstreben nach, das unter dem Eindruck beziehungsweise dem Vorbehalt unlösbarer, uneingelöster oder noch zu lösender Fragen der Studien- und Berufswahl und unter Missachtung persönlicher Zweifel an der Entsprechung des Lehrerberufs dessen primäre pädagogische Verknüpfung zugunsten existenzsichernder Annehmlichkeiten ungenügend respektiert. Substituierte Studienmotive, eine wankelmütige Berufswahlentscheidung und die Vorstellung einer relativ angenehmen, überschaubaren Studiensituation mit der Gratifikation einer gesicherten Berufsperspektive charakterisieren die Studieneingangsmotivation der Abbrecher. Diese leicht überpointierte Bewertung mag teilweise aus der Schwachstelle der retrospektiven Befragungsmethode resultieren. Im Sinne der nachträglichen Rationalisierung des GHS-Studienabbruches ist aber nicht anzunehmen, dass der Lehrerberuf *vor* Studienbeginn „ungebrochen“ im Mittelpunkt des beruflichen Interesses stand. Da sich jedoch die Gegenannahme allein schwerlich aufrechterhalten ließe, kann unbeschadet davon ausgegangen werden, dass die motivationalen Attribuierungen ungeachtet ihres kausalen Zusammenhanges beachtliche Schnittstellen des Verlaufskriteriums markieren.

### 5.3.3 Die Studienintegration

Mit der Aufnahme des GHS-Studiums stellen sich die Weichen für eine fachwissenschaftliche und gleichermaßen berufsspezifische Qualifizierung in der doppelseitig geprägten sozialen Umgebung einer Pädagogischen Hochschule (in Baden-Württemberg). Daher lässt sich die dort stattfindende Sozialisation schwerpunktmäßig unter studienfachbezogenen, berufspraktischen und sozialen Gesichtspunkten erfassen. Diese Aufgliederung stellt zugleich die drei Komponenten der Studienintegration dar, die die zentralen Konstrukte des mit dieser Arbeit vorgelegten Theoriekonzepts lehramtsspezifischen Studienabbruches (siehe 4.2) bilden: die akademische, die antizipativ berufspraktische und die soziale Integration.

Die akademische Integration wurde über die persönliche Akzeptanz von an der Hochschule erlebten Studienbedingungen und über die wahrgenommene Relation institutioneller Studienanforderungen und eigener Leistungsansprüche operationalisiert. Die Bewertung der Studienbedingungen richtete sich an dem Studienfach aus, das den stärksten Eindruck hinterlassen hatte. Für beinahe drei Viertel der Probanden (71 Prozent) war dies das erste oder zweite, zum Unterricht in der Schule analoge Studienfach; die pädagogisch orientierten Studienfächer waren einem kleineren Teil der ehemaligen GHS-Studierenden in nachhaltiger Erinnerung geblieben. Als Indikatoren für die Studienbedingungen gelten die subjektiven Beurteilungen der Qualität von Studienveranstaltungen, der hochschuldidaktischen Kompetenz und des hochschulpädagogischen Engagements der Lehrenden, des Leistungsklimas sowie der Studienorganisation an der Hochschule. Die 16 dazugehörigen Items sind allesamt unter der Frage 39 im Fragebogen auf unipolaren sechsstufigen Ratingskalen erfasst. Um sie auf wenigen Dimensionen abbilden zu können, wurde zunächst eine Faktorenanalyse gerechnet. Sie ermittelte bei einer Aufklärung von 55 Prozent der Gesamtvarianz und unter dem Kriterium sinkenden Eigenwertabfalls ( $E_1=5.79$ ,  $E_2=1.80$ ,  $E_3=1.18$ ) drei Faktoren.<sup>88</sup>

Der erste Faktor erscheint gegenüber den beiden anderen auffallend gewichtig, denn mehr als die Hälfte der Variablen treffen dort mit beachtlicher Ladungshöhe ( $>.50$ ) zusammen. Er beschreibt den institutionellen Charakter des GHS-Studiums unter strukturellen, didaktischen und persönlich nutzbringenden Aspekten sowie im Hinblick auf das Lern- und Leistungsklima. Der zweite Faktor erfasst die äußere Organisation der Studienveranstaltungen an der Hochschule, zu der die Raumverteilung, die Zeitabfolge und die Personenzahl gehören. Die lehramtsspezifische Studienordnung, deren Theorie- und Praxisbezug der Zielrichtung des Studiums entspricht, thematisiert der dritte Faktor.

---

<sup>88</sup> Die Variable „fachliche Kommunikation“ fiel aufgrund ihrer Doppelladung (auf dem ersten und zweiten Faktor) aus diesem Gefüge und somit auch aus weiteren Analysen heraus.

Um Abbrecher und Absolventen hinsichtlich dieser Faktoren miteinander vergleichen zu können, wurden multivariate, einfaktorische Varianzanalysen durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt sowohl die Ergebnisse der vorangegangenen Faktorenanalyse als auch den Vergleich der (standardisierten) Gruppenmittelwerte.

Tab. 25: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der drei aus den Studienbedingungen resultierenden Faktoren akademischer Integration mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher		Absolventen		F(1,573)	d
	N=234		N=341			
I: Studiencharakter	-0.21	(1.04)	.14	(.95)	17.66**	0.4
– Anspruchsniveau (.80)						
– Leistungsanforderungen (.78)						
– persönlicher Nutzen (.71)						
– Vermittlung der Lehrinhalte (.67)						
– Feedback durch Dozenten (.64)						
– Beratung und Betreuung (.61)						
– Atmosphäre in den Veranstaltungen (.60)						
– Studienangebot (.54)						
– Veranstaltungsarten (.53)						
II: Studienorganisation an der Hochschule	.04	(1.00)	-.03	(1.00)	.74	-
– räumliche Organisation (.82)						
– Teilnehmerzahl in Veranstaltungen (.76)						
– zeitliche Organisation (.67)						
III: Studienordnung	-.05	(.95)	.04	(1.00)	1.15	-
– Studienaufbau (.76)						
– Praxisbezug (.65)						
– Prüfungsrelevanz (.60)						

\*\*  $p < .01$

Die multivariate Prüfgröße (Rao R (3,571) = 8.24;  $p < .01$ ) weist zwar auf signifikante Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen hin; jedoch beschränken sich diese, wie die univariaten F-Werte anzeigen, auf den ersten Faktor. Der Charakter des GHS-Studiums entspricht den Studienvorstellungen der Abbrecher offenbar in geringerem Maße als denen der Absolventen. Die Effektgröße  $d = 0.4$  verweist allerdings nicht auf einen großen Bedeutungsunterschied. Vorweggenommene, bivariate Kontingenzanalysen hatten insbesondere für die positive Bewertung des Leistungsklimas und der konstruktiven Beratung an der Hochschule bereits signifikant niedrigere Prozentwerte aufseiten der Abbrecher erbracht (HENECKA/GESK 1996). Die Brisanz dieses Faktors, der den Kriterien der in Studierenden-Surveys allgemein diskutierten „Studienqualität“ nahekommt (BARGEL et al. 1996, S. 111), gibt Anlass, ihn für Dropouts und Studienwechsler getrennt zu betrachten. Die statistisch signifikante varianzanalytische Prüfgröße ( $F(2,572) = 9.50$ ;  $p < .01$ ) lässt eher einen Bezug zu dem größeren Mittelwertunterschied zwischen Absolventen und Studienwechslern ( $M_{St} = -.31$ ) als zu dem kleineren zwischen Absolventen und Dropouts ( $M_D = -.15$ ) vermuten. Die mit Hilfe

des Scheffé-Tests anschließend paarweise durchgeführten Mittelwertvergleiche erbringen allerdings für beide Abbrecherteilstichproben signifikante Unterschiede, wobei zwischen den Absolventen und den Studienwechslern eine ganz geringfügig höhere Unterschiedswahrscheinlichkeit ( $p < .01$ ) besteht als zwischen den Absolventen und den Dropouts ( $p < .02$ ). Die entsprechenden Effektgrößen differieren zwar nicht stark, weisen jedoch den Abstand zwischen den Absolventen und den Abbrechern als den praktisch bedeutsameren aus ( $d = 0.5$  im Vergleich mit den Studienwechslern und  $d = 0.3$  im Vergleich mit den Dropouts). Somit beurteilen die Studienwechsler den Charakter des GHS-Studiums zwar kritischer als die Dropouts, aber auch sie sind mit dem qualitativen Profil des GHS-Studiums nicht zufrieden. Die Gütekriterien für den Beurteilungsmaßstab werden durch diesen ersten Faktor nicht konkretisiert. Es bleibt offen, ob den GHS-Abbrechern das Leistungsklima beispielsweise zu mild oder zu rau, das didaktische und pädagogische Engagement der Hochschullehrer zu stark oder zu schwach, das Veranstaltungsangebot zu vielseitig, zu eintönig, zu 'flach' oder zu 'abgehoben' war. Da die Studienwechsler an ihren Studienwünschen festhalten, kann angenommen werden, dass sie zunächst die unpassende Richtung gewählt hatten, während die Gegenentscheidung der Dropouts eine andere Wahrnehmung der spezifischen Studienbedingungen oder deren relativ geringere Bedeutung für den Ausgang des Studiums nahelegt. Dagegen bewerten die Vergleichsgruppen sowohl die hochschulorganisatorisch als auch die studiengangspezifisch bedingten Studienverhältnisse in ähnlich durchschnittlicher Weise: Folglich tragen weder überfrequentierte Studienveranstaltungen noch andere organisatorische Mängel noch die professionelle Ausrichtung des Studiums zur akademischen Desintegration bei und sind dadurch auch nicht abbruchrelevant.

Studien- und insbesondere Leistungsansprüche bestehen einerseits vonseiten der Institution, andererseits basieren sie auf personeigenen Anforderungen und Dispositionen. Ihre beidseitige Entsprechung wirkt sich entscheidend auf das Gelingen der akademischen Teilintegration in das Studium aus. Die institutionellen Studienanforderungen richten sich allgemein an das intellektuelle, motivationale, organisatorische und auch an das emotionale Fähigkeitenpotential der Studierenden. Sein Bestand wurde indirekt über die mögliche Auseinandersetzung mit dazu korrespondierenden Studienproblemen unter den Fragen 35 und 47 im Fragebogen erhoben (hier die Items 1 bis 9, 17 und 18). Die Fragen 31 und 32 (jeweils die ersten beiden Items) beziehen sich direkt und speziell auf die Intensität, mit der die ehemaligen GHS-Studierenden die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Anforderungen ihrer vorrangigen Studienfächer erlebt haben. Alle Items liegen unipolar und sechsstufig skaliert vor. Gebotene Angleichungen der Antwortrichtung wurden durch Umpolen der entsprechenden Skalen vorgenommen.

Eine über alle 16 Items gerechnete Faktorenanalyse legte nach den Kriterien sinkenden Eigenwertabfalls ( $E_1=3.64$ ,  $E_2=1.97$ ,  $E_3=1.18$ ) und der aufgeklärten Varianz von 42 Prozent

der Gesamtvarianz eine dreifaktorielle Lösung nahe. Der erste Faktor koordiniert überwiegend Probleme kognitiver Leistungsfähigkeit mit eher dem emotionalen Bereich zugehörigen Schwierigkeiten. Die aus seiner Ausprägung erschließbaren intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten, denen sich ein organisatorischer Aspekt anfügt, weisen auf wichtige Kriterien allgemeiner Studierfähigkeit hin. Der zweite Faktor stellt die subjektiv wahrgenommene Relation zwischen den fachlichen Leistungsanforderungen und den persönlichen Leistungsmaßstäben in den beiden unterrichtsanalogen Studienfächern bei einer dazu gegenläufigen Unterforderungsproblematik dar. Er bezeichnet das Gefälle wechselseitiger Leistungsansprüche. Die Auseinandersetzung mit motivationalen Studienproblemen verbindet sich, wie der dritte Faktor zeigt, nicht mit gesundheitlichen Aspekten.

Mit dem Ziel des Vergleichs der Mittelwerte zwischen Abbrechern und Absolventen wurden zunächst mit den auf einem Faktor hochladenden Items (>.40) Skalen gebildet. Daran schloss sich eine multivariate, einfaktorielle Varianzanalyse an. Die folgende Tabelle zeigt in integrierter Form die Ergebnisse der rotierten Faktormatrix, der Varianzanalyse und der Prüfung der praktischen Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede.

Tab. 26: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der drei aus den Leistungsansprüchen resultierenden Faktoren akademischer Integration mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,573)	d
	N=234	N=341		
I: Probleme allgemeiner Studierfähigkeit	-0.02 (1.09)	.01 (.94)	.17	-
– Gedächtnislücken (.73)				
– Konzentrationsschwierigkeiten (.70)				
– Angst vor Prüfungen (.62)				
– Erbringen schriftlicher Leistungen (.59)				
– Erbringen nichtschriftlicher Leistungen (.57)				
– Bewältigung der Stofffülle (.57)				
– Verstehen des Lehrstoffs (.52)				
– Stundenplanerstellung (.42)				
II: Fachspezifische Leistungsanforderungen	-0.17 (1.09)	.11 (.92)	10.04**	0.3
– wissenschaftl. Anforderung durch 1. Fach (.65)				
– didaktische Anforderung durch 1. Fach (.63)				
– didaktische Anforderung durch 2. Fach (.58)				
– wissenschaftl. Anforderung durch 2. Fach (.54)				
– keine Probleme mit Unterforderung (-.44)				
III: Motivationale Probleme	.04 (1.11)	-.03 (.92)	.66	-
– kein Interesse an Studieninhalten (.75)				
– keine Lust zu lernen (.72)				
– keine gesundheitlichen Probleme (-.41)				

\*\*  $p < .01$



Lediglich der univariate F-Wert auf dem zweiten Faktor erreicht statistische Signifikanz, nachdem die multivariate Prüfgröße (Rao R (3,571) = 3.48;  $p < .02$ ) auf signifikante Gruppenunterschiede hingewiesen hatte. Auf dem ersten Faktor werden nur minimale Differenzen sichtbar und auch auf dem dritten Faktor erscheinen sie geringfügig. Von daher behindern weder die grundsätzliche Studierfähigkeit, die in beiden Gruppen fraglos vorhanden ist, noch motivationale Probleme die akademische Integration in das Studium und leisten dadurch auch seiner vorzeitigen Beendigung keinen Vorschub. Anders verhält es sich dagegen mit der gruppenspezifischen Wahrnehmung der wechselseitigen Leistungsansprüche in den beiden zentralen Studienfächern: Die Abbrecher fühlen sich, verglichen mit den Absolventen, in ihren Studienfächern erkennbar schwächer gefordert; sie scheinen eher unterfordert zu sein. Die Prüfgröße  $d = 0.3$  misst diesem Unterschied allerdings keine größere praktische Bedeutsamkeit bei. Für diesen leistungsbezogenen Faktor versprechen differentielle Gruppenvergleichsanalysen wiederum mehr Aufschluss. Daher wurden anschließend die beiden Abbrecherteilstichproben getrennt mit der Kontrollgruppe verglichen. Die Ergebnisse dieser Vergleiche zeigen eine auffallend geringere Mittelwertabweichung für die Dropouts ( $M_D = .06$ ) als für die Studienwechsler ( $M_{St} = -.54$ ). Die durch die univariate Prüfgröße ( $F(2,572) = 15.98$ ;  $p < .01$ ) angezeigte signifikante Unterschiedlichkeit der drei Teilstichproben resultiert erwartungsgemäß aus dem Vergleich der Absolventen mit den Studienwechslern; wie der Scheffé-Test, der die Mittelwerte paarweise miteinander verglich, nachwies. Die entsprechenden Effektgrößen bestätigen die praktische Bedeutsamkeit der statistischen Signifikanz ( $d = 0.04$  im Vergleich der Absolventen mit den Dropouts,  $d = 0.7$  im Vergleich der Absolventen mit den Studienwechslern). Somit demonstriert der Faktor, dass die Dropouts die an sie gestellten, fachspezifischen Leistungsanforderungen ähnlich wahrnehmen wie die Absolventen, während den Studienwechslern das Anspruchsniveau ihrer Fächer deutlich geringer erscheint; sie sind es, die sich mit dem Problem der Unterforderung auseinanderzusetzen haben.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung und Bewertung der Studienbedingungen und der Leistungsansprüche manifestieren sich bemerkenswerte, partielle Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Die Gesamtgruppe der Abbrecher stimmt dem institutionellen Charakter des GHS-Studiums in geringerem Maße zu als die Absolventen und fühlt sich in ihren zentralen Studienfächern leistungsmäßig weniger gefordert als sie. Somit kann festgehalten werden, dass die akademische Teilintegration in das Studium vorrangig mit der Akzeptanz und der persönlichen Korrespondenz des studiengangspezifischen Anforderungsprofils und nur geringfügig mit institutionellen Studienbedingungen und individuellen Studierqualitäten zusammenhängt. Differentielle Vergleichsanalysen weisen insbesondere für die Studienwechsler divergente Studienvorstellungen und Leistungsansprüche nach, indes Absolventen und Dropouts eine ähnliche Studienmentalität eigen ist. Es sind daher die Studienwechsler unter den GHS-Abbrechern, die sich mit der Qualität des GHS-Studiums nicht identifizieren können. Dieses Ergebnis enthält bedeutsame Aspekte der generell

hervorstechendsten Abbruchgründe, Studiendistanz und -kritik, wie sie sich beispielsweise in falschen Erwartungen an das Studium widerspiegeln können (BARGEL et al. 1996, LEWIN et al. 1995). Sie beziehen sich hier allerdings lediglich auf das vorzeitig aufgegebene Lehramtsstudium und lassen sich nicht auf andere Studienrichtungen übertragen. (Je nach der Definition des Studienabbruches werden Abbrecher und Wechsler von vornherein unterschieden.) An dem Misslingen der für den Studienerfolg unabdingbaren akademischen Integration durch die zentrale Kritik an der Studienqualität scheitern die GHS-Abbrecher nicht generell, doch für die Studienwechsler unter ihnen kann darin begründetermaßen ein Hauptkriterium für ihren vorzeitigen Abgang vermutet werden.

Den zweiten Teilaspekt der Studienintegration konstituieren die persönlichen Erfahrungen mit den studienbegleitenden Schulpraktika, denn diese vermitteln erste Einblicke in die konkrete Unterrichtstätigkeit und darüber hinaus in die spätere Berufsrolle des Lehrers. Diese beiden Schwerpunkte operationalisieren das Konstrukt der antizipativ beruflichen Integration. Sie wurden unter der Frage 44 im Fragebogen in 13 Items aufgegliedert, die sich größtenteils auf die eigene Einschätzung und Bewertung unterrichtsrelevanten und -spezifischen Verhaltens, teils auf die persönliche Resonanz seiner Rückmeldung durch Dritte bezogen. Nach der Gesamtwirkung der schulpraktischen Erfahrungen auf die Berufswahl erkundigte sich Frage 43 (im Fragebogen). Von ihrer Neutralität abgesehen wurden alle Items auf sechsstufigen, unipolaren Ratingskalen erhoben. In der Konsequenz einer kurzen Studienzeit bestehende Erfahrungslücken schieden ebenso wie die ohne richtungsweisenden Einfluss gebliebenen Erfahrungen aus den nachfolgenden Analysen aus. Da 54 Abbrecher überhaupt kein Praktikum kennengelernt, 15 weitere keine Unterrichtsversuche getätigt und 37 Probanden ihre schulpraktischen Erfahrungen nicht unter berufswahlrelevanten Gesichtspunkten bewertet hatten, kamen die Angaben von nunmehr 162 Abbrechern und 341 Absolventen zur Auswertung.<sup>89</sup> Der Einbezug dieser generalisierenden Variablen ermöglicht ihre faktorenanalytische Verknüpfung. Dagegen ist der korrespondierende Ausfall von ohnehin nicht berufswahlrelevanten Erfahrungen auch im Sinne der Fragestellung bedeutungslos. 80 Prozent der durch Schulpraxis sensibilisierten Abbrecher hatten mindestens *ein* Tagespraktikum, 41 Prozent mindestens *ein* mehrwöchiges Blockpraktikum absolviert.

Über 14 Items wurde zunächst eine Faktorenanalyse gerechnet. Sie stellte bei einer Aufklärung von 58 Prozent der Gesamtvarianz und einem dem Scree-Test entsprechenden Eigenwertabfall ( $E_1=4.97$ ,  $E_2=1.76$ ,  $E_3=1.34$ ) drei Faktoren heraus, die sich quasi einer unterrichtschronologischen Perspektive zuordnen lassen: Der erste und stärkste Faktor bezieht sich auf die 'operative Unterrichtsphase'; sie impliziert die persönliche Erfolgsbilanz im Hinblick auf die eingenommene Lehrerposition sowie den Kontakt und die Kommunikation mit den Schülern.

---

<sup>89</sup> Bemerkenswerterweise hielten nicht nur 16 Abbrecher, sondern auch 21 Absolventen ihre Erfahrungswerte nicht für ausreichend genug, als dass diese sich auf die Berufswahl ausgewirkt hätten.

Mit diesem Faktor verbindet sich auch der Einfluss, den die schulpraktischen Erfahrungen insgesamt auf die Lehrerberufswahl ausüben. Er fasst allgemeine, praktische, schulpädagogische Fähigkeiten zusammen. Der dritte Faktor konstituiert sich aus der Planung des Unterrichts und seiner konkreten Vorbereitung. Die systematisch aufeinander bezogenen Tätigkeiten eines Lehrers ergänzen den ersten Faktor um den konzeptionellen, fachbezogenen Anteil der beruflichen Aufgaben, zu deren Erfüllung didaktische und methodische Fähigkeiten nötig sind. Sie werden vorwiegend während der 'präoperativen Unterrichtsphase' wirksam. Die methodischen Variablen „Erklären von Unterrichtsinhalten“ und „Unterrichten nach Entwurf“ entfielen wegen ihrer zusätzlichen Ladungen auf dem dritten beziehungsweise auf dem ersten Faktor. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten ist ihre Bedeutsamkeit jedoch für beide Faktoren evident, weil sie sowohl den allgemeinen als auch den spezifischen professionellen Kompetenzen zugerechnet werden können. Von der Qualität der Erfahrungen im Vorfeld des Unterrichts können, eine grundsätzliche pädagogische Interessenausrichtung einmal vorausgesetzt, wertvolle Hinweise auf die persönliche Angemessenheit des Lehrerberufs als pädagogischer beruflicher Perspektive erwartet werden. Die beiden Faktoren verdeutlichen überdies, dass sich die Trennung von „Lehrerrolle“ und „Unterricht“ empirisch nicht bestätigen lässt, sondern lediglich analytischen Zwecken dient. Der zweite Faktor konzentriert sich auf die 'postoperative Unterrichtsphase': auf die individuelle Verarbeitungskapazität der 'Manöverkritik' im Anschluss an den Unterricht.

Um Abbrecher und Absolventen hinsichtlich dieser drei Faktoren miteinander vergleichen zu können, wurden jeweils ihre beiden Mittelwerte miteinander verglichen und die Unterschiede derselben auf ihre statistische und praktische Bedeutsamkeit hin geprüft. In der folgenden Tabelle sind sowohl die Ergebnisse der rotierten Faktorenmatrix als auch die Mittelwerte (Standardabweichungen) der beiden Vergleichsgruppen und ihre Prüfgrößen dargestellt.

Tab. 27: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der Bilanz schulpraktischer Selbst-Erfahrung mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,501)	d
	N=162	N=341		
I: Allgemeine Unterrichtsbegabung	-0.53 (1.16)	.25 (.80)	77.91**	0.9
– Umgang mit der eigenen Gefühlslage (.78)				
– Kommunikation mit den Schülern (.76)				
– Umgang mit unerwarteten Unterrichtssit. (.68)				
– Einsatz der eigenen Stimme (.67)				
– Umgang mit Schülerverhalten (.65)				
– Übernahme der Lehrerrolle (.66)				
– schulprakt. Einfluss auf die Berufswahl (.51)				
II: Erfolg der Lehrprobenkritik	-0.15 (1.08)	.07 (.95)	5.67*	0.2
– Umgang mit Feedback von Mentoren (.84)				
– Nachbesprechung des Unterrichts (.85)				
– Umgang mit Feedback von Dozenten (.80)				
III: Didaktische Kompetenz	-0.23 (1.13)	.11 (.91)	12.96**	0.3
– Planung des Unterrichts (.89)				
– konkrete Unterrichtsvorbereitung (.86)				

\*\*  $p < .01$

Die Tabelle zeigt für die Abbrecher durchgängig negative und für die Absolventen positive Mittelwerte. Die breitere Streuung auf Seiten der Abbrecher weist auf die größere Heterogenität dieser Teilstichprobe hin; dagegen bilden die Absolventen die homogenere und in der Schulpraxis erfolgreichere Gruppe. In der spiegelbildlichen Gegenüberstellung der beiden Vergleichsgruppen zeigt sich im Hinblick auf ihre schulpraktischen Erfahrungen der größte Gegensatz in der selbstbeurteilten, pädagogischen Begabung für den Unterricht in der Schule. Die Höhe der Effektgröße  $d = 0.8$  bestätigt den respektablen Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Spätestens im schulpraktischen Handlungsfeld erweist sich also die Güte allgemeiner, schulpädagogischer Fähigkeiten – wenigstens aus subjektiver Sicht. Die Abbrecher schätzen sie für sich bei weitem geringer ein als die Absolventen, ohne dass dabei ihr Beurteilungsmaßstab offenkundig würde. Es ist vorstellbar, dass sie auf ein höheres, niedrigeres oder auf ein andersartiges berufliches Anspruchsniveau eingestellt waren als die Absolventen oder dass sie ihrer pädagogischen Qualifizierung durch das Studium beziehungsweise ihrer speziellen Lernmotivation weniger zutrauten als die künftigen GHS-Lehrerinnen und -Lehrer. Die Kenntnis dieser spezifischen Hintergründe kann im Hinblick auf die Fragestellung antizipativer, beruflicher Integration außer Acht gelassen werden. Bedeutsamer ist dabei die individuelle Erfahrung mit den Anforderungen des Schulalltags in der Absicht ihrer beruflichen Antizipation. Einen starken Indikator für die Relevanz praktischen Handelns bildet die Evaluation der eigenen Befindlichkeit im Unterrichtsprozess, die am höchsten mit dem Faktor korreliert. Daneben profilieren sich konkrete, unterrichtliche Verhaltensweisen, die

Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und sozialerzieherische Kompetenzen voraussetzen. Von der Erfahrung dieses Fähigkeitspotentials hängt auch ab, inwieweit die schulpraktischen Studienanteile die Lehrerberufswahl verstärken. Gerade im erfolgreichen Umgang mit der unterrichtsfachneutralen, schulpädagogischen Dimension des Lehrerberufs unterscheiden sich Abbrecher und Absolventen erheblich.

Die von der multivariaten Prüfgröße ( $Rao R(3,499) = 25.98; p < .01$ ) angezeigte, grundsätzliche Unterschiedlichkeit der beiden Vergleichsgruppen wird durch die statistische Signifikanz der univariaten Anschluss-tests auch für den dritten und mit geringerer Wahrscheinlichkeit für den zweiten Faktor bestätigt. Doch im Unterschied zur Beurteilung ihrer praktischen, pädagogischen Unterrichtsbegehung bewerten Abbrecher und Absolventen die persönliche Effektivität der Lehrprobenkritik, die ihnen von Kommilitonen, Mentoren und Dozenten zuteil wird, in ähnlicher Weise. Der Wert der Effektgröße  $d = 0.2$  minimiert die Relevanz dieses Faktors im Hinblick auf den Studienausgang. Eine größere Bedeutung hierfür kommt hingegen dem dritten Faktor zu, der unter inhaltlichen Gesichtspunkten bereits als Ergänzung zum ersten beschrieben wurde, weil er neben den sozialen Aspekten des Unterrichtsgeschehens dessen Fachbezug akzentuiert. Die Abbrecher schätzen ihre fachdidaktische Kompetenz von der Planung bis zur Durchführung des Unterrichts zwar weniger erfolgreich ein als die Absolventen, doch erleben sie das größere Defizit nicht an dieser Stelle, sondern in ihren pädagogischen Möglichkeiten. Die Erfahrung der Vergleichsgruppen ist in doppelter Hinsicht bemerkenswert, denn sie demonstriert einerseits den hohen Stellenwert ausgeprägter sozialer Fähigkeiten in der Schulpraxis und andererseits die Notwendigkeit didaktischer und methodischer Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Fortsetzung des Studiums indessen weniger die konzeptionellen als die praktischen Erfahrungen von Unterricht im Kontext der spezifischen Schulart abträglich sind.

Die Diskussion um die Einführung eines Vorpraktikums legt die Untersuchung der Frage nahe, ob entscheidende, schulpraktische Erfahrungen bereits vor der Aufnahme des GHS-Studiums möglich und infolgedessen geeignet wären, mindestens einem Teil der frühen Studienabbrüche vorzuzukommen. Dazu wurden jeweils Abbrecher mit und Abbrecher ohne Erfahrungen aus wenigstens einem Blockpraktikum (über mehrere Wochen) einander gegenübergestellt. Dabei erreichte die multivariate Prüfgröße keine statistische Signifikanz. Dies bedeutet, dass sich der Umfang der schulpraktischen Erfahrungen nicht auf ihren Erfahrungsgehalt auswirkt. Demzufolge können unterrichtspädagogische und -didaktische Erfolge bereits nach kurzzeitigen, schulpraktischen Einsätzen und nicht erst nach längerfristigen, schulpraktischen Übungen subjektiv eingeschätzt werden. Diese Ergebnisse sprechen für eine möglichst frühe Konfrontierung des Lehramtsaspiranten mit der Praxis der von ihm angestrebten Schulart, da eine längere Praxisphase nach etlichen Studiensemestern nicht zu einer verbesserten Selbsteinschätzung des pädagogischen Fähigkeitspotentials beiträgt. Freilich könnten in einem Vorpraktikum nicht die

Erfahrungen aus den studienbegleitenden Praktika antizipiert werden, denn ihnen gehen schulpädagogische Einführungsseminare voraus, die prinzipielle Einsichten in das Unterrichtsgeschehen vermitteln. Jedoch könnte ein Vorpraktikum seine Interessenten dazu befähigen, grundlegende, schulpädagogische Fähigkeiten nach eigens dafür erarbeiteten Kriterien wahrzunehmen und für sich selbst einzuschätzen, und auf diese Weise zu einer fundierten, beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung beitragen.

Die je nach Hochschulform und Studienverständnis unterschiedlich ausdifferenzierte soziale Integration des Studierenden bemisst das der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegte dritte Teilkonstrukt der Studienintegration an seinen erlebten, sozialen Bezügen zu den zahlreichsten Mitgliedern der Hochschule, den Kommilitonen und Dozenten, einerseits und an seiner Partizipation am außerstudienplanmäßigen Leben an der Hochschule auf der anderen Seite. Dabei erfassen die Fragen 33 und 34 im Fragebogen, die sich auf das generelle Beziehungsverhältnis zu den Lehrenden und Mitstudierenden beziehen, das allgemeine soziale Klima an der Hochschule. Speziellere Sozialbezüge zeigen sich in der Funktion dieses Umfeldes als 'Anlaufstellen' für die Besprechung von Studienangelegenheiten oder auch zu kooperativem Lernen. Sie werden (im Fragebogen) unter den Fragen 46 und 55, hier die Items 1 und 2, intendiert. Mögliche soziale Passungsprobleme, die sich beeinträchtigend auf das Studium auswirken können, spricht die Frage 47 mit den Items 10 bis 14 und Item 16 an. Die Partizipation an den Hochschuleinrichtungen außerhalb des Studienbetriebs operationalisieren die Fragen 40 und 41 (im Fragebogen) durch die ermittelte Präsenz der Studierenden in Gremien, bei Veranstaltungen und in dem zentralen Treffpunkt der Mensa. Sie reicht, wenn sie nicht gänzlich entfällt, von der anonymen Teilnahme über informelle Kontakte bis zur gewählten Vertretung. Alle Indikatoren für die soziale Studienintegration werden auf dreistufigen unipolaren Ratingskalen gemessen. Ihre Anlage sieht vor, dass die höchste Zahl für die stärkste Ausprägung steht. Dazu werden die sechsstufigen Skalen (wie in Frage 33, 34, 41 und 47 im Fragebogen) durch das jeweilige Zusammenfassen zweier aufeinanderfolgender Stufen 'halbiert'. Den unter Frage 46 angegebenen fünf möglichen Arbeitsformen lassen sich je nach individueller Beteiligung eine, zwei oder darüber hinaus schließlich drei Stufen zuordnen. Unter Berücksichtigung der überwiegend kurzen Studiendauer der Abbrecher genügt bereits eine außer der solistischen Arbeitsform genannten für deren Zuordnung zur mittleren Kategorie. Aus der Frage 55 im Fragebogen wird ersichtlich, dass als maßgebliche Ansprechpartner für Studienangelegenheiten an der Hochschule Dozenten und/oder Kommilitonen oder weder die einen noch die anderen gelten.

Um die zwölf verschiedenen Indikatoren auf wenigen Dimensionen abbilden zu können, wurde zunächst eine Faktorenanalyse gerechnet. Sie ermittelte nach dem Kriterium deutlich fallender Eigenwerte ( $E_1=2.86$ ,  $E_2=1.47$ ,  $E_3=1.11$ ) und bei einer Varianzaufklärung von 45 Prozent drei Faktoren. Der erste Faktor umschreibt die sozialen Erfordernisse, die für einen

Lehramtsstudierenden verbindlich sind: sich an Gruppengesprächen zu beteiligen, Anschluss an eine Arbeitsgruppe zu finden, mit den Kommilitonen und auch mit den Dozenten zu kommunizieren. Dagegen drückt der dritte Faktor eine soziale Diskrepanz aus, die aus unterschiedlichen Motivationslagen resultiert: Weder der Arbeitseifer noch die Frustration der Mitstudierenden können akzeptiert werden, sondern schaffen vielmehr Probleme auf Kosten des persönlichen Wohlbefindens. Auf die Studierendenrolle bezogen kann der erste Faktor als ein Indikator für den *social fit* angesehen werden, wohingegen der dritte den *motivational fit* charakterisiert. Der zweite Faktor, auf dem die Hälfte der maßgeblichen Items hoch lädt, gibt die wohl am besten entwickelte Form sozialer Integrationsleistung wieder, denn er bildet die Struktur des nicht administrativen, sozialen Netzwerkes einer Hochschule ab, auf das sich ein Studierender mehr oder weniger einlässt, wie den Umgang mit Kommilitonen und Dozenten, das studienbezogene Gespräch mit ihnen, die Wahrnehmung sozialer Arbeitsformen und auch die außerstudienplanmäßigen, sozialen und politischen Aktivitäten an der Hochschule. Dieser Faktor repräsentiert das Anliegen der sozialen Passung zwischen institutionellen und individuellen Bedingtheiten.

Mit dem Ziel des Gruppenvergleiches wurden aus den auf den einzelnen Faktoren hochladenden Variablen Skalen gebildet, die anschließend varianzanalytisch untersucht wurden. Die folgende Tabelle stellt sowohl die rotierte Faktormatrix als auch die Mittelwertvergleiche zwischen Abbrechern und Absolventen dar.

Tab. 28: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der Faktoren sozialer Studienintegration mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,605)	d
	N=248	N=359		
I: Sozialer Studienanschluss keine Probleme mit – Beteiligung an Gruppengesprächen (-.78) – Gespräch mit Dozenten (-.68) – Ansprechen von Kommilitonen (-.67) – Anschluss an Arbeitsgruppe (-.66)	-0.17 (1.07)	.12 (.93)	11.95**	0.3
II: Soziale Passung – Pers. Ansprechpartner an der Hochschule (.71) – Partizipation an Hochschuleinrichtungen (.61) – soziale Arbeitsformen (.53) – Kontakte zu Dozenten (.51) – Wohlbefinden unter Kommilitonen (.46) – Mensaaufenthalt (.41)	-.42 (1.02)	.29 (.88)	83.12**	0.8
III: Mentale Identifikationsprobleme – Teilhabe am Studiereifer anderer (.63) – Toleranz geg. der Studierunlust anderer (.57) – Unbehagen unter Kommilitonen (-.57)	.25 (1.02)	-.17 (.95)	27.27**	0.4

\*\*  $p < .01$

Die multivariate Prüfgröße (Rao R (3,603) = 29.99;  $p < .01$ ) und die univariaten Anschlussstests weisen für alle drei Faktoren statistische Signifikanz aus. Insbesondere in der Abbrechergruppe fällt die Weite der Standardabweichungen auf, die auf eine breitere Streuung der Antwortmuster und somit auf eine größere Heterogenität in der Abbrecherstichprobe hindeutet. Bemerkenswert ist die Aufspaltung studienbezogener Soziabilität auf dem ersten und dritten Faktor, die die Unterscheidung in eine generelle, soziale Studienanschlusskomponente und eine spezifische, in der Studienmotivation begründete Sozialkomponente nahelegt. Sowohl in Bezug auf den Umgang als auch auf die Identifikation mit dem sozialen Umfeld unterscheiden sich Abbrecher und Absolventen statistisch signifikant voneinander, doch ist diese Signifikanz praktisch nicht sehr bedeutsam. Gleichwohl kann bemerkt werden, dass die motivationale gegenüber der rollenspezifischen Komponente vorrangig ist. Die Abbrecher haben folglich eher soziale Identifikations- als Anschlussprobleme. Sehr deutlich diskriminiert der zweite Faktor die beiden Vergleichsgruppen, denn die Effektgröße  $d = 0.8$  erklärt die vorliegende, statistische Signifikanz des Mittelwertunterschieds auch zu einer praktisch bedeutsamen. Seine Bedeutung liegt darin, dass die Absolventen in weitaus größerem Maße aktiv am Hochschulleben teilhaben und sich dabei auch wohlfühlen, während sich die Abbrecher in ein über die Studienveranstaltungen und Arbeitsbeziehungen hinausreichendes, soziales Spektrum weniger gut integrieren. Nun kann ihre verminderte, soziale Passung leicht unter dem Aspekt ihrer in der



Regel kürzeren Studienzeit gesehen werden, die ihnen möglicherweise weniger Chancen ließ, sich an der Hochschule zu akklimatisieren. Daher wurden die Mittelwerte auf den sozialen Integrationsfaktoren der Frühabbrecher (mit einer Studienzeit von höchstens drei Semestern) und die der Spätabbrecher denen der Absolventen gesondert gegenübergestellt und miteinander verglichen ( $(F_{\text{Früh}}(1,516) = 80.25; p < .01)$  und  $(F_{\text{Spät}}(1,447) = 24.81; p < .01)$ ). Für den zweiten Faktor bestätigt sich eine leichte Zunahme der Integrationsleistung mit länger andauernder Studienzeit; denn die Effektgröße aus dem (statistisch signifikanten) Ergebnis des entsprechenden Mittelwertvergleiches reduziert sich auf  $d = 0.6$ . Doch signalisiert dieser Wert keinen gravierenden Einfluss der Studiendauer. Die statistisch signifikanten Gruppenunterschiede und auch deren Effektgrößen verändern sich durch die relative Studiendauer der Abbrecher auf den beiden anderen Faktoren nicht. Offensichtlich kann bereits nach einer kürzeren Studienzeit beurteilt werden, inwieweit die Institution Pädagogische Hochschule einen entsprechenden sozialen Lebensraum darstellt.

Die in der Fachliteratur seit langem unter die Abbruchgründe zählende Anonymität an der Hochschule (BARGEL 1996, LEWIN et al. 1995, REISSERT 1983, GRIESBACH et al. 1977) wird durch die vorliegende Untersuchung bestätigt. Sie belegt andererseits die für Studierende des basalen Lehramtes aufgewiesenen, positiven Interaktionsstrukturen an der Hochschule (GOLD/ GIESEN 1994). Dadurch wird deutlich, dass Anonymität in dieser Studienrichtung kein generelles Problem darstellt, das im Studium Verbleibende lediglich besser bewältigen können als Abbrecher. Ergo besteht eine soziale Kluft zwischen den beiden Gruppen, die noch nicht einmal über eine fehlende soziale Anschlussfähigkeit der Abbrecher Auskunft gibt, sondern primär auf das für sie unpassende soziale Umfeld hinweist. Darüber hinaus kann das soziale Missverhältnis zu den Mitstudierenden auch im Hinblick auf das antizipierte Verhältnis zu späteren Berufskollegen den Abbruch des Studiums fördern. Am stärksten definiert sich die soziale Integration aus dem Erleben der Hochschule als einem 'passenden' Lebensraum, in dem die fachliche Kommunikation, das gemeinsame Lernen und der persönliche Austausch mit anderen Hochschulmitgliedern gerne gepflegt werden und auch die hochschulpolitische Mitverantwortung nicht fehlt. Obgleich Studium und Hochschule vielfach nicht mehr den zentralen Platz in der Lebenswelt der Studierenden behaupten (SCHINDLER 1997, BARGEL et al. 1996), lassen sich in der defizitären sozialen Anbindung oder gar unter zusätzlichen Reibungsverlusten im Hinblick auf einen erfolgreichen Studienabschluss destabilisierende Effekte ausmachen.

Die Integration in das Studium bildet das Kernstück des mit dieser Arbeit vorgelegten Theoriekonzepts zum Studienabbruch. Mit den Schwerpunkten der akademischen und antizipativ berufspraktischen Integration orientiert es sich an dem Studienprofil professioneller, gleichermaßen wissenschaftlicher und berufsbezogener, Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. Seiner dritten, sozialintegrativen Komponente kommt insofern eine zweifache

Bedeutung zu, als - zum einen - ihre Verbindlichkeit mit der Strukturdichte der Institution zunimmt und - zum anderen - gerade die soziale Dimension die Anwärter auf basale Lehrämter kennzeichnet. Zunächst kann festgehalten werden, dass GHS-Abbrecher, verglichen mit GHS-Absolventen, weder an der inneren und äußeren Organisation des Lehramtsstudiums noch an ihrer Studierfähigkeit und Lernmotivation scheitern. Bemerkenswerterweise enthalten primär die subjektiv bewerteten Faktoren berufspraktischer und sozialer Integration abbruchrelevante Hinweise. Denn ungeachtet des unabdingbaren, akademischen Studienerfolges profilieren sich als die generell entscheidenden Größen für die Integration in das GHS-Studium die in eigenen Lehrversuchen erlebte, praktische Unterrichtsbegehung und die soziale Passung im Beziehungsgeflecht einer Pädagogischen Hochschule, und zwar bereits während der Grundstudienphase. Diesen Faktoren kann auch insofern eine Schlüsselfunktion zuerkannt werden, als sie die meisten integrationsspezifischen Einzelaspekte auf sich vereinen und daher als zentral angesehen werden können. Sie heben sich sowohl gegenüber den sozialen Anschluss- und Identifikationsproblemen der Abbrecher als auch gegenüber ihrer vergleichsweise weniger entwickelten, didaktischen Unterrichtsbegehung ab. Auch die beiden für die akademische Integration relevanten Faktoren, der spezifische Charakter des GHS-Studiums und die Korrespondenz individueller und institutioneller Leistungsanforderungen, sind dagegen von sekundärer Bedeutung. Doch behauptet für die Studienwechsler unter den GHS-Abbrechern insbesondere die Relation der Leistungsansprüche eine eigene Position; offensichtlich haben sie im Vergleich zu den Dropouts sowie zu den Absolventen andere, und zwar anspruchsvollere Studienvorstellungen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Abbrecherstichprobe weder die Unterrichtserfahrungen in der Schule noch der Sozialcharakter einer Pädagogischen Hochschule und im Hinblick auf die Studienwechsler auch nicht die fachspezifischen Leistungsanforderungen den jeweiligen 'Standards' der Absolventen entsprechen und daher abbruchrelevante Hinweise enthalten. Da sich diese Unterschiede bereits nach einer kürzeren Studienphase zeigen, könnten Präventivmaßnahmen, beispielsweise ein dem GHS-Studium vorgeschaltetes, von der Hochschule sorgfältig begleitetes Einführungspraktikum in der Schule, einschlägige Erfahrungen im Hinblick auf die potentielle Identifikation mit dieser Studien- und Berufsrichtung ermöglichen.

#### 5.3.4 Die Verlaufsumstände des Studiums

Die aufdifferenzierte Lebenswelt der Studierenden führt dazu, den Studienerfolg nicht ausschließlich auf die Korrespondenz der Studienansprüche zu fokussieren, sondern – im Sinne des Theoriekonzepts der vorliegenden Untersuchung – das Wahrnehmungsspektrum zu erweitern und auch außerinstitutionelle Studienbedingungen zu berücksichtigen. Denn zu einem Studium gehört neben der Fähigkeit zu studieren auch das Vermögen, die Studiensituation insgesamt zu bewältigen. Die damit verbundenen Bedingungen können sich in

unterschiedlicher Abhängigkeit vom Studienprozess entscheidend auf dessen Verlauf auswirken. Dabei beziehen sich die externen Faktoren auf die Sozialvariablen, die den äußeren Umständen des Studiums zurechenbar sind, wie die materielle Lage und die sozialen Beziehungen außerhalb der Hochschule mitsamt ihrer Bedeutung für das Studium. Psychologische Aspekte wie persönliche Dispositionen und Entwicklungstendenzen während der Studienzeit werden als interne Faktoren erfasst.

Im Einzelnen gelten die Fragestellungen der durch die Studiensituation veränderten Lebensumstände: der Finanzierung des Studiums, soweit sie durch Eigenleistung und Erwerbsarbeit erfolgte (Frage 48, Item 4, und Frage 49 im Fragebogen), dem finanziellen Auskommen (Frage 51 im Fragebogen), der Mobilität während des Studiums (Frage 53 im Fragebogen) und dem nicht durch die Studentenrolle bedingten Sozialbezug (Frage 55, die Items 3 bis 7, und Frage 80 im Fragebogen). Die Bewertung der Lebensumstände während der Studienzeit im Hinblick auf die Wohnverhältnisse, die Partnersituation, die finanzielle Lage, die sozialen Beziehungen, familiäre bzw. andere Verpflichtungen und auf die persönliche Gesundheit erfasst die Frage 54 (im Fragebogen) gesondert.

Da manche Begleitumstände mit zunehmender Studiendauer stärker variieren (vgl. BARGEL et al. 1996), wurde für ihre zusammenhängende Darstellung auf die mögliche Differenzierung einzelner Items verzichtet, um dem Zeitfaktor tendenziell entgegenzuwirken. Wer beispielsweise zu Beginn seines Studiums regelmäßig bis zu zehn und gelegentlich bis zu 20, gegen Ende jedoch nur noch ab und zu zehn Stunden gearbeitet hat, gilt lediglich als erwerbstätig während seiner Studienzeit. Ihm steht derjenige gegenüber, der solange überhaupt nicht erwerbstätig war. In entsprechender Weise wurden auch die Variablen dichotomisiert, die die Eigenfinanzierung des Studiums, mit dem Studium verbundene Wohnungswechsel und das soziale Beziehungsgefüge außerhalb der Hochschule betreffen. Die sechsstufige Ratingskala zur Bewertung des verfügbaren finanziellen Budgets wurde zu einer positiven und einer negativen Hälfte zusammengefasst.

Zur Strukturierung der Variablen wurden zunächst Faktorenanalysen gerechnet. Nicht nur nach den statistischen Kriterien sinkenden Eigenwertabfalls ( $E_1=1.87$ ,  $E_2=1.40$ ,  $E_3=1.29$ ,  $E_4=1.14$ ) und aufgeklärter Varianz (47 Prozent), sondern auch zugunsten der inhaltlichen Interpretierbarkeit erschien die vierfaktorielle Lösung als die akzeptabelste.<sup>90</sup> Die ersten beiden Faktoren beziehen sich auf ökonomische Aspekte der Studiensituation: Der erste Faktor beschreibt finanzielle Probleme, die das Studium deshalb belasten, weil das verfügbare Geld knapp und

<sup>90</sup> Wegen ihrer geringen Ladungshöhen entfiel dabei die Variable, die mit dem Studium verbundene Wohnungswechsel angab. Damit wird deutlich, dass die Aufgabe des früheren Wohnsitzes oder auch weitere wohnliche Veränderungen nicht mit einer studienerschwerenden Wohnsituation zusammenhängen. Ganz im Gegenteil: Wohnungswechsel begünstigen den erfolgreichen Ausgang des Studiums! Denn deutlich mehr Absolventen als Abbrecher (51 vs. 28 Prozent) waren durch die Aufnahme des GHS-Studiums mindestens einmal umgezogen (Pearson Chi-square: 31.74,  $df=1$ ,  $p<.01$ ).

nicht etwa, weil zu seiner Finanzierung die zusätzliche Ausübung eines Jobs vonnöten ist. Weitere Analysen erbrachten einen Zusammenhang dieser Situation zur mangelnden Kommunikation mit den Eltern über das Studium. Dies ist vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Eltern durchschnittlich am meisten (55 Prozent) zur Finanzierung des Studiums beitragen, während der BAföG-Anteil durchschnittlich bei 15 Prozent liegt. Der zweite Faktor hebt auf Selbstsubsistenz durch Eigenfinanzierung und Erwerbstätigkeit während des Studiums ab; im Durchschnitt macht diese ein Viertel der Gesamtkosten aus (BARGEL et al. 1996). Offensichtlich ist beides dem Studium nicht prinzipiell abträglich, wie bereits die Befunde MEULEMANNs (1991) zeigten. Der dritte Faktor macht deutlich, dass eine studienerschwerende Wohnsituation nicht etwa im Zusammenhang mit Wohnungswechseln, sondern erst im Verbund mit anderen Studienwiderständen und da allerdings vorrangig auftritt. Denn auf dem dritten Faktor häufen sich gleich mehrere Elemente aus dem situativen Kontext des Studiums: Es scheint offenbar ein bestimmtes Gefüge von Wohnen, Partnerschaft, Sozialleben und Gesundheit zu geben, das sich nachteilig auf das Studium der davon Betroffenen auswirkt. Das studienunabhängige soziale Umfeld einschließlich seiner Bedeutung für dessen Fortschritt gibt der vierte Faktor wieder. Er erfasst die Einbindung in Partnerschaft, Familie und Freundeskreis und gleichwohl studienerschwerende familiäre und andere Verpflichtungen.

Um Abbrecher und Absolventen hinsichtlich dieser Faktoren miteinander vergleichen zu können, wurden die auf den Faktoren hochladenden Variablen aufsummiert und in eine standardisierte Skala transponiert. Unter Anwendung von Varianzanalysen wurden Mittelwertvergleiche vorgenommen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der rotierten Faktormatrix sowie die Mittelwerte der beiden Stichproben im Vergleich.

Tab. 29: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der externalen Studienbedingungen mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,595)	d
	N=244	N=353		
I: Geldsorgen – schlechtes finanzielles Auskommen (-.83) – studienabträgliche finanzielle Situation (-.82)	.17 (1.15)	-.12 (.87)	11.78**	0.3
II: Selbstsubsistenz – Eigenfinanzierung (.81) – Erwerbstätigkeit (.79)	-.24 (1.09)	.17 (.90)	25.46**	0.4
III: Externe Studiennachteile durch die – Wohnsituation (.67) – gesundheitliche Situation (.59) – soziale Situation (.48) – Partnersituation (.44)	.22 (1.04)	-.15 (.95)	19.51**	0.4
IV: Soziale Einbindung – feste Partnerbeziehung (.64) – soziales Netz (.64) – studienabträgliche familiäre und andere Verpflichtungen (.52)	-.11 (1.01)	.08 (.99)	5.23*	0.2

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Wenngleich die multivariate Prüfgröße (Rao R (4,592) = 18.39;  $p < .01$ ) und auch alle univariaten Untertests im Gruppenvergleich für alle vier Faktoren statistische Signifikanz ausweisen, erscheint die praktische Bedeutsamkeit dieser Unterschiede, die die Effektgrößen angeben, insgesamt nicht sehr groß. Zwar deuten die Differenzen auf dem ersten und dem vierten Faktor an, dass finanziell und sozial gesicherte Verhältnisse trotz damit verbundener Verpflichtungen einem erfolgreichen Abschluss des GHS-Studiums förderlicher sind als persönliche Ungebundenheit und Geldsorgen, doch sind sie für den Studienausgang nicht so gravierend, dass sie geeignet wären, die Lebensumstände der beiden Vergleichsgruppen gegeneinander abzugrenzen. Die beiden anderen Faktoren erlauben der leicht angestiegenen Effektgröße wegen schon eher Hinweise auf verlaufsrelevante Studenumstände. Es ist bemerkenswert, dass Selbstsubsistenz nicht mit finanziellen Sorgen verknüpft ist und noch viel weniger dem Studienabbruch Vorschub leistet; vielmehr scheint bei den GHS-Studierenden gerade das Gegenteil der Fall zu sein: Wer sein Studium selbst mitfinanziert, schließt es eher erfolgreich ab als derjenige, der kein eigenes Geld dafür aufbringt. Allerdings fällt bei beiden Faktoren, die die finanzielle Situation des Studiums betreffen, die vergleichsweise breitere Streuung in der Abbrecherstichprobe auf, die eine vorhandene Inhomogenität dieser Gruppe vermuten lässt.

Aufgrund der brisanten Diskussion um die Frage der Studienfinanzierung wird an dieser Stelle das Problem des Ausmaßes der Erwerbsarbeit neben dem Studium aufgeworfen, das durch den durchschnittlichen, selbst erwirtschafteten Anteil am Gesamtbudget nur grob umrissen ist. Detailliertere Analysen zeigen, dass überproportional viele Abbrecher (53 zu 41 Prozent) im Gegensatz zu dem entsprechenden Verhältnis bei den Absolventen (47 zu 59 Prozent) während ihrer GHS-Studienzeit überhaupt nicht erwerbstätig waren (Pearson Chi-square: 19.61,  $df = 1$ ,  $p < .01$ ). Zweifellos resultiert dieser Unterschied auch aus der verschiedenen Studiendauer. Dessen ungeachtet gingen die meisten erwerbstätigen Probanden, 66 Prozent Abbrecher und 59 Prozent Absolventen, ausschließlich einer regelmäßigen Tätigkeit nach; jeweils 27 Prozent der Abbrecher und der Absolventen jobbten nur gelegentlich.

Die folgende Tabelle zeigt den Umfang der regelmäßigen, neben dem Studium ausgeübten Tätigkeiten: Bei den zeitintensiveren finden sich die überproportionalen Anteile lediglich aufseiten der Abbrecher, wohingegen auf Absolventenseite entsprechende Anteile nur für die Jobs gelten, die nicht mehr als zehn Wochenstunden an Zeit beanspruchen. Alle anderen Proportionen verhalten sich relational umgekehrt. Die Unterschiede erreichen statistische Signifikanz (Pearson Chi-square: 15.78,  $df = 2$ ,  $p < .01$ ).

Tab. 30: Anteile der Vergleichsstichproben in Abhängigkeit vom Umfang der regelmäßigen Erwerbstätigkeit neben dem Studium

regelmäßige Erwerbstätigkeit	A b b r e c h e r		A b s o l v e n t e n	
	Fallzahl	Prozent	Fallzahl	Prozent
bis zu 10 Wochenstunden	40	26,1	113	73,9
11 bis 20 Wochenstunden	34	47,9	37	52,1
mehr als 20 Wochenstunden	10	62,5	6	37,5
	84	35,0	156	65,0

Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass ein Großteil der Abbrecher neben dem Studium überhaupt nicht erwerbstätig ist, wohingegen ein kleinerer Teil von ihnen dessen Finanzierung in hohem Maße durch eigene Arbeit bestreitet. Dagegen haben sehr viel mehr Absolventen weniger zeitintensive Jobs inne. Es kann festgehalten werden, dass Erwerbsarbeit generell nicht zum Studienabbruch führt und dass finanzielle Sorgen, die dazu eine Tendenz zeigen, nicht auf der Tatsache der Erwerbsarbeit neben dem Studium beruhen (vgl. auch MEULEMANN 1991). Doch lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Verteilung dieser Variablen in den Vergleichsgruppen eine Gefährdung des Studiums durch zeitintensive Jobs nicht abweisen.

Dem dritten Faktor zufolge existiert außer der finanziell bedingten eine durchaus nennenswerte Studiengefährdung durch die Häufung anderer Lebensumstände, die sich nach dem Urteil der

betroffenen Abbrecher nachteilig auf das Studium ausgewirkt haben. Dabei sind verschiedene soziale Aspekte, allen voran die Wohnsituation, tangiert, deren Konkretion, anders als beim vierten Faktor, offen bleibt. Ihre Relevanz für den Studienaussgang besteht in ihrem gebündelten Vorkommen. Offenbar waren die Lebensumstände der Abbrecher mit der Studiensituation weniger kompatibel als die der Absolventen.

Die moderate praktische Bedeutsamkeit der statistisch signifikanten Gruppenunterschiede lässt in einzelnen Subgruppen der Abbrecherstichprobe schärfere Konturen vermuten. Daher wurden in einem weiteren Analyseschritt detailliertere Vergleiche durchgeführt. Um die Bedeutung der unterschiedlichen Studiendauer für die Abbruchrelevanz der externalen Faktoren ermessen zu können, wurden diese für die Früh- und Spätabbrecher getrennt mit denen der Absolventen verglichen. Hinweise darauf, inwieweit äußere Umstände das Studienschicksal besiegeln, können vom differenzierten Vergleich der Dropouts und der Studienwechsler mit den Absolventen erwartet werden.

Die Ergebnisse, die die unterschiedliche Studiendauer der Abbrecher berücksichtigen, zeigen für die Frühabbrecher dieselbe Struktur wie für die gesamte Abbrecherstichprobe: Alle Unterschiede sind auf dem Ein Prozent-Niveau signifikant ( $(F_{1\text{Früh}}(1,507) = 12.28; p < .01)$ ,  $(F_{2\text{Früh}}(1,507) = 29.35; p < .01)$ ,  $(F_{3\text{Früh}}(1,507) = 7.10; p < .01)$ ,  $(F_{4\text{Früh}}(1,507) = 14.36; p < .01)$ ). Allerdings unterscheiden sich die Effektgrößen auf dem zweiten, dritten und vierten Faktor ( $d_2 = 0.5$ ,  $d_3 = 0.25$ ,  $d_4 = 0.4$ ). Sie zeigen, dass sich die Frühabbrecher von den Absolventen im Hinblick auf das Ausmaß an Selbstsubsistenz und sozialer Einbindung noch stärker unterscheiden als alle Abbrecher insgesamt, dabei jedoch weniger studienunvorteilhafte Lebensumstände berichten als sie, und verweisen damit auf die praktische Bedeutung dieser Faktoren für den frühen Studienabbruch. Wer sich also wenig um die Finanzierung seines Studiums kümmern muss, relativ unabhängig lebt, nicht zu viele Geldsorgen hat und das Studium mit seinen übrigen Lebensumständen weitgehend zu koordinieren weiß, kann sich am ehesten einen Abbruch während des Grundstudiums leisten. Im Vergleich der externalen Faktoren zwischen Spätabbrechern und Absolventen erreicht nur noch der dritte Faktor, der die situativen Studienunvorteile zusammenfasst, auf dem Ein Prozent-Niveau statistische Signifikanz ( $F_{3\text{Spät}}(1,438) = 23.21; p < .01; d = 0.6$ ); das Signifikanzniveau des zweiten Faktors liegt leicht darunter ( $F_{2\text{Spät}}(1,447) = 24.81; p < .02; d = 0.3$ ). Demzufolge tragen vor allem die Spätabbrecher zur Finanzierung ihres Studiums bei. Umso gewichtiger erscheint in dieser Subgruppe allerdings das Bündel studienabträglicher Lebensumstände ohne die finanzielle Situation. Somit kann festgehalten werden, dass primär diese, nicht etwa Geldsorgen oder mangelnde soziale Einbindung, einen späten Studienabbruch begünstigen.

Der Teilstichprobe der Dropouts fehlt es insgesamt nicht an sozialen Beziehungen, wie der entsprechende Vergleich mit den Absolventen zeigt. Sie haben zwar – wie alle Abbrecher

zusammen – bei bedeutend geringerer Eigenfinanzierung des Studiums signifikant größere Geldsorgen ( $(F_{2\text{Drop}} (1,507) = 8.13; p < .01; d = 0.3)$ ,  $(F_{1\text{Drop}} (1,507) = 12.14; p < .01; d = 0.3)$ ), doch tragen andere studiennachteilige Lebensumstände in höherem Maße zum Abbruch ihres Studiums bei ( $F_{3\text{Drop}} (1,507) = 22.18; p < .01; d = 0.5$ ). Von den Geldsorgen abgesehen, weisen die Studiensumstände der Dropouts und der Spätabbrecher am meisten Ähnlichkeiten auf. Ganz anders stellen sie sich dagegen bei den Studienwechslern dar: Im Vergleich zu den Absolventen kommen sie in signifikant geringerem Maße selbst für ihr Studium auf ( $F_{2\text{Wechs}} (1,439) = 37.32; p < .01; d = 0.6$ ); und haben bedeutend mehr persönliche Freiheit ( $F_{4\text{Wechs}} (1,439) = 16.63; p < .01; d = 0.5$ ). Mehr noch als die Frühabbrecher, zu denen sie größtenteils (80 Prozent) gehören, haben sie weder finanzielle Probleme noch soziale Verpflichtungen noch werden sie durch andere Lebensumstände am Studieren gehindert. Tatsächlich haben sie für einen neuen Studienanfang den Rücken frei.

Im Vergleich zwischen Abbrechern und Absolventen erweisen sich finanzielle Abgesichertheit, stabile soziale Einbindung und der Wegfall anderweitiger studiennachteiliger Lebensumstände als die besten externen Voraussetzungen für ein erfolgreich abgeschlossenes GHS-Studium. Beinahe ebenso plausibel erscheint es, dass dagegen Geldsorgen, fehlender Eigenverdienst, als studienabträglich erlebte situative Gegebenheiten und weniger feste soziale Beziehungen den Erfolg des GHS-Studiums vereiteln. Der Kontrast ist nicht nur deswegen unscharf, weil die praktische Bedeutsamkeit der statistisch signifikanten Gruppenunterschiede den mittleren Schwellenwert unterschreitet, sondern auch, weil sich gerade in den externen Variablen die Heterogenität der Abbrecherstichprobe bemerkbar macht. Werden nurmehr ein ökonomischer und ein sozialer Faktor unterschieden, so zeigt sich deutlich, dass Abbruchzeitpunkt und Abbruchmodus unterschiedliche externale Konstellationen vorbedingen.

Außer dem offensichtlichen Vorrang des ökonomischen Faktors, den beispielsweise auch LEWIN et al. (1995; vgl. auch GRIESBACH et al. 1998) auffinden, bleibt bemerkenswert, dass sich Selbstsubsistenz und Geldsorgen nicht parallel, sondern gegenläufig zueinander verhalten, dazu bei den Abbrechern umgekehrt wie bei den Absolventen. Generell unterstützt Selbstsubsistenz den erfolgreichen Studienverlauf, indes ihr Verzicht, ihr Mangel oder auch ihre fehlende Notwendigkeit den Studienabbruch begünstigen. Bei differenzierter Betrachtung des Zeitbudgets studienbegleitender Erwerbsarbeit gibt die vorliegende Untersuchung bestätigende Hinweise für die „kritische Grenze“ einer studienverträglichen Erwerbstätigkeit von bis zu zehn Wochenstunden, die BARGEL et al. (1996, S. 78) aufzeigen.<sup>91</sup> In diesem Rahmen bewegt sich die Mehrzahl der Absolventen, während die Mehrzahl der erwerbstätigen Abbrecher mehr Zeit zum Geldverdienen investiert. Die meisten Abbrecher, insbesondere die Studienwechsler und die Frühabbrecher insgesamt, kommen jedoch in geringerem Maße selbst für ihr Studium auf. Andererseits haben vorzugsweise Frühabbrecher und Dropouts finanzielle

<sup>91</sup> MEULEMANN (1991, S. 232) spricht von „produktiver Belastung“.



Engpässe. Dies zeigt einerseits den hohen Stellenwert der ökonomischen Sicherung des Studiums, lässt auf der anderen Seite aber auch unterschiedliche materielle Ansprüche oder Verdienstmöglichkeiten vermuten, die den Studienverlauf tangieren.

Die Parallelität der ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen überrascht. Wie die bei den Abbrechern unterrepräsentierte Selbstsubsistenz auf der Dimension der finanziellen Bewertung Geldsorgen aufwirft, treten mit der schwächeren sozialen Vernetztheit verstärkte Studienachteile durch soziale Bezüge auf. Dass hierbei der Wohnsituation das größte Gewicht zukommt, mag mit der zunehmenden Wohnproblematik der Studienrenden zusammenhängen. Für die Absolventen gelten spiegelbildliche Verhältnisse. Doch lassen sich die Studienumstände der beiden Vergleichsgruppen nur grob auf dieses einfache und nicht ganz überzeugende Schema reduzieren. So stellt sich bei differenzierter Betrachtung der Abbrecherstichprobe persönliche Unabhängigkeit als das Privileg der Studienwechsler heraus, von denen immerhin 80 Prozent das GHS-Studium während der Grundstudienphase aufgeben. Die Spätabbrecher, unter denen sich nur 20 Prozent Studienwechsler, jedoch 80 Prozent Dropouts befinden, hindern primär die sozialen Lebensverhältnisse am erfolgreichen Abschluss ihres Lehramtsstudiums. Es ist anzunehmen, dass auch in diesem Zusammenhang eine nicht näher nachweisbare Belastbarkeitsgrenze existiert, die sich vordem lediglich in familiären Verpflichtungen kundtat (siehe Seite 145). – Die detaillierten Ergebnisse machen eine sozialpsychologische und somit eine sozial- und bildungspolitische Problematik des Studienabbruches deutlich. Denn sie enthalten auf der Folie studienunspezifischer Bedingungen Hinweise darauf, wer sich einen „Studienknick“ leisten kann und wer gezwungen ist, sein Studienvorhaben gänzlich aufzugeben.

Die internalen Faktoren beleuchten die persönlichen Auswirkungen des Studienprozesses. Dabei kommen selbstbeurteilte persönliche Befindlichkeiten und Entwicklungen während der GHS-Studienzeit in den Blick wie der (nachträglich) eingeschätzte Stand der Persönlichkeitsreife oder auch Sozialisationseffekte des Studiums. Des weiteren erlaubt die persönliche Bewertung dieser Zeit trotz ihrer nachträglich möglichen, entschärfenden Rationalisierungen Rückschlüsse auf deren subjektive Erfahrung. Die persönliche Reife wird in Frage 71 des Fragebogens durch die Gegensatzpaare „unabhängig – abhängig“, „emotional stabil – emotional labil“ und „bewusst – naiv“ indiziert und auf bipolaren Ratingskalen mit jeweils drei Abstufungen und einem Mittelpunkt gemessen. Die Fragen 56 und 57 (im Fragebogen) zielen auf die Konvergenz zwischen der person- und berufsspezifischen Entwicklung ab, wenn sie nach der Wirkung des Studiums auf die Bildung der Persönlichkeit einerseits und deren wachsende Einstellung zur Perspektive des Lehrerberufs andererseits fragen. Sie zu beantworten lagen unipolare, sechsstufige Ratingskalen vor. Darüber hinaus wurde die personale Übereinstimmung mit der Studiensituation durch die persönliche Zufriedenheit während der Studienzeit erfragt; sie wurde unter der Frage 71 ebenfalls auf einer

bipolaren Ratingskala erhoben. Zur Verrechenbarkeit der beiden unterschiedlichen Messskalen wurden sie dreigestuft: Zwei aufeinanderfolgende Stufen der Sechskala wurden jeweils zu einer zusammengefasst; die Mitte der Siebnerskala, die zu keiner Richtung hin, sondern gleichermaßen zum einen wie zum anderen Pol tendiert, behält ihre Position, während die drei positiven und die drei negativen Ausprägungen ebenfalls zusammengefasst und entsprechend ihrer Tendenz davor oder dahinter platziert wurden.

Zur Konzentration der persönlichen Auswirkungen des Studiums wurde eine Faktorenanalyse gerechnet, die zwei stabile Faktoren ( $E_1 = 2.16$ ,  $E_2 = 1.20$ ) ermittelte: Der erste Faktor bestätigt den Zusammenhang zwischen der studienbedingt positiven Persönlichkeitsentwicklung und der damit korrespondierenden Hinwendung zum Lehrerberuf; die persönliche Zufriedenheit tritt gleichsam verstärkend hinzu. Dieser Faktor bezeichnet die zunehmende persönliche Identifizierung mit dem Studium. Die Operationalisierung der Persönlichkeitsreife gibt der zweite Faktor wieder, denn er vereint alle drei Indikatoren auf sich. Durch den ersten Faktor werden bereits 36 Prozent, durch den zweiten weitere 20 Prozent der Gesamtvarianz aufgeklärt. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen auf beiden Faktoren. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Faktoren- und der daran anschließenden Varianzanalyse zum Vergleich der Mittelwerte.

Tab. 31: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der persönlichen Auswirkungen des Studiums mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher	Absolventen	F(1,585)	d
	N=239	N=348		
I: Identifizierung mit dem Studiengang – Studium fördert persönliche Entwicklung (.79) – persönliche Entwicklung fördert Lehrberufsperspektive (.75) – persönliche Zufriedenheit (.66)	-.66 (.92)	.46 (.77)	254.2**	1.3
II: Persönlichkeitsreife – Bewusstheit (.73) – Unabhängigkeit (.70) – emotionale Stabilität (.64)	-.31 (1.04)	.21 (.91)	40.31**	0.5

\*\*  $p < .01$

Bereits die multivariate Prüfgröße (Rao R (2,584) = 130.06;  $p < .01$ ) deutet auf statistisch signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen hin; die univariaten Untertests bestätigen diese für beide Faktoren. Außerdem hebt die Effektgröße  $d = 1.3$  die überragende Bedeutsamkeit des ersten Faktors heraus und auch für den zweiten Faktor erweist sie sich mit  $d = 0.5$  als beachtlich. Für die Absolventen bestätigt sich die Studienwahl. Dagegen

misslingt der lehramtsspezifische Sozialisationsprozess und damit die Studienidentifikation der Abbrecher gründlich. Hinzu kommt, dass die Abbrecher sich im Rückblick auf ihre Studienzeit deutlich unreifer einschätzen als die Absolventen. Dies zeigt, dass sie auch ihre persönlichen Studienvoraussetzungen als defizitär ansehen. Beide Ergebnisse sind nicht verwunderlich: Hätten sich die Abbrecher mit der gewählten Studienrichtung identifizieren können, hätten sie sie wohl beibehalten. Auch geht die Klärung unstimmgiger Erfahrungen mit der Studiensituation an persönlichen Reifeprozessen nicht spurlos vorüber. Freilich spiegelt die retrospektive Selbstbeurteilung mangelnder Reife bereits den Verarbeitungsmodus der dissonanten Erfahrung, die konsequenter- und auch legitimerweise dem erreichten Ist-Zustand vorgeordnet wird. Dagegen ist die im Hinblick auf das Studium insgesamt besser ausgelotete persönliche Situation der Absolventen unverkennbar.

Die persönliche Bilanzierung der Studienzeit, die mit der Frage 69 im Fragebogen intendiert ist, erlaubt weitere Rückschlüsse auf ihren Erfahrungsgehalt. Um dabei Hauptstränge auffinden zu können, wurden die neun jeweils alternativen Antwortvorgaben einer Faktorenanalyse unterzogen. Sie ergab bei Extraktion zweier Faktoren ( $E_1=3.05$ ,  $E_2=1.23$ ) und mit einer Varianzaufklärung von 47 Prozent eine einfache Konstellation: Der erste, sehr starke Faktor repräsentiert die Erfolgsbilanz des Studiums; sie qualifiziert es in Anbetracht des persönlichen Erwartungshorizonts sowie in beruflicher und in sozialer Hinsicht. Der zweite Faktor kennzeichnet das Studium als Zeitspanne zur persönlichen Entwicklung und zur Klärung beruflicher Interessen.<sup>92</sup> Die Varianzanalyse der auf der Faktorenlösung aufbauenden Skalen zeigte ebenfalls ein einfach strukturiertes Ergebnis. Die folgende Tabelle zeigt beide Analyseergebnisse:

Tab. 32: Z-standardisierte Mittelwerte (Standardabweichungen), univariate Prüfgrößen und Effektgrößen der Bilanzierung des Studiums mit den dazugehörigen Items (Ladungen  $a > .40$ ) bei Abbrechern und Absolventen

Faktoren	Abbrecher N=239	Absolventen N=348	F(1,585)	d
I: selbstbilanzierter Studienerfolg	-0.77 (.84)	.53 (.68)	425.09**	1.7
– Berufliche Ziele sind erreicht (.79)				
– Studium nützt aktueller Tätigkeit (.72)				
– Studiererwartungen haben sich erfüllt (.68)				
– gute Freunde wurden gefunden (.66)				
– Studium enttäuschte nicht (-.62)				
II: Moratorium	.03 (1.02)	-.02 (.97)	0.45	-
zur				
– persönlichen Entwicklung (.79)				
– Klärung beruflicher Interessen (.66)				

\*\*  $p < .01$

<sup>92</sup> Bei der Faktorenanalyse entfielen die zwei Items, die die studienbedingte persönliche Weiterbildung und Verselbstständigung ansprachen, aufgrund ihrer – allerdings schwachen – Doppelladungen.

Die Bilanzierung des Studiums zeigt, dass die Absolventen an der Hochschule erfolgreich sozialisiert wurden. Dabei sind alle drei Dimensionen der Studienintegration angesprochen, die für die vorliegende Untersuchung konzeptioniert wurden: die studienbezogene, die berufsorientierte und die soziale Dimension. Insofern erfüllen sie geradezu eine evaluative Funktion. Dieser umfassende Sozialisationsprozess fand bei den Abbrechern offensichtlich nicht statt. Zusätzlich zur statistischen Signifikanz der Mittelwertunterschiede auf dem beherrschenden ersten Faktor betont die Effektgröße  $d = 1.7$  die Kluft zwischen den Vergleichsgruppen. Die multivariate Prüfgröße (Rao R (2,584) = 223.16;  $p < .01$ ) wies bereits auf signifikante Unterschiede nachfolgender Untertests hin. Jedoch bestätigten sie sich für den zweiten Faktor nicht mehr. Abbrecher und Absolventen brauchten also gleichermaßen die Studienzeit als eine Zeit zur persönlichen Entwicklung und zur endgültigen Klärung der Studien- und Berufsperspektive – mit dem Unterschied konträrer Resultate.

Welche Hinweise geben nun diese Ergebnisse auf die persönlichen Auswirkungen des Studiums? Die Bilanzierung vielseitigen Studienerfolgs auf dem starken, ersten Faktor in Tabelle 32 kann als Bestätigung für den Prozess der persönlichen Identifizierung mit dem Studium in Tabelle 23 interpretiert werden. Dass Weg und Ziel einander so klar entsprechen, unterstreicht die gegensätzlichen Erfahrungen der beiden Vergleichsgruppen mit ihrer Studiensituation. Ließen sich für den zweiten Faktor ähnlich analoge Bezüge nachweisen, läge ein einfaches Zuordnungsschema nahe. Aber das bilanzierte Moratorium lässt sich nicht auf einen nachträglich festgestellten Mangel an Persönlichkeitsreife beziehen, da es auf das Gegenteil ebenso zutrifft: Die sich reifer einschätzenden Absolventen betrachten die Studienzeit gleichermaßen als eine beruflich noch nicht ganz festgelegte Entwicklungsphase. Anfängliche Studien- und Berufsunsicherheit kann daher nicht leichthin mangelnder Persönlichkeitsreife angelastet werden. Die Absolventen genießen gegenüber den Abbrechern lediglich den Vorzug, durch den Studienprozess eine direkte Klärung ihrer Berufswahl erfahren zu haben, während die Abbrecher daraus die Konsequenz einer Umorientierung ziehen mussten. Persönlichkeitsreife könnte dann auch als ein Ergebnis beider Entwicklungen betrachtet werden: der bezüglich des Studienziels konstruktiven wie der abweichenden, wobei nur letztere nachträglich ein selbsteingeschätztes Reifedefizit nahelegte. Dieser Interpretationszusammenhang schließt allerdings nicht aus, dass die Abbrecher im Hinblick auf ihre Studien- und Berufsentscheidung tatsächlich über noch weniger Urteilskraft verfügten als die Absolventen, deren persönliche Disposition dem Anforderungsprofil des Studiums zweifellos besser entsprach. Er beleuchtet nur die Resultate retrospektiver Selbsteinschätzung aus zwei entgegengesetzten Blickwinkeln. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Abbrecher im Gegensatz zu den Absolventen mit ihrer Studien- und Berufswahl nicht identifizieren konnten und ihre Studienzeit darum nicht als Erfolg, sondern lediglich als eine notwendige persönliche und berufsspezifische Entwicklungsphase betrachteten.

### 5.3.5 Zusammenfassung

In den vorigen Kapiteln wurden die Strukturmerkmale des Studienabbruches durch Mittelwertvergleiche zwischen Abbrechern und Absolventen bezüglich der faktorenanalytisch ermittelten Konstruktvariablen deutlich. Maßgebliche Kriterien bildeten die statistische Signifikanz der Gruppenunterschiede und ihre durch die Effektgröße  $d$  ermittelte praktische Bedeutsamkeit: Zweiundzwanzig der insgesamt zweiunddreißig Konstituenten des Studienausganges erbrachten differenzierte abbruchrelevante Hinweise. In der folgenden Tabelle sind sie übersichtlich zusammengestellt.

Tab. 33: Strukturmerkmale abweichenden Studienverlaufs mit den Mittelwerten (Standardabweichungen) der Vergleichsgruppen, F-Werten und  $d$ -Werten

Faktoren	$M_{\text{Abbrecher}}$	$M_{\text{Absolventen}}$	F	$d$
<b>Studieneingangsmotivation:</b>				
Eindeutiger Berufsentschluss: Lehrer/in	- .42 (1.06)	.29 (.84)	79.64**	0.8
Pädagogisches Engagement	- .32 (1.08)	.23 (.87)	44.51**	0.6
Unsichere Berufswahlentscheidung	.23 (.95)	- .19 (.99)	31.46**	0.5
Überschaubare Ausbildung	.21 (.99)	- .15 (.98)	19.42**	0.4
Zufriedenheit mit dem Studienort	- .22 (1.14)	.15 (.86)	21.82**	0.4
Berufliche Sicherheitsvorteile	.18 (1.01)	- .13 (.98)	13.05**	0.3
Aufbruch zu „neuen Ufern“	- .17 (.95)	.12 (1.02)	11.93**	0.3
Gewohnte soziale Anbindung	.14 (1.04)	- .09 (.97)	7.04**	0.2
<b>Studienintegration:</b>				
Allgemeine Unterrichtsbegehung	- .53 (1.16)	.25 (.80)	77.91**	0.9
Soziale Passung	- .42 (1.02)	.29 (.88)	83.12**	0.8
Mentale Identifikationsprobleme	.25 (1.02)	- .17 (.95)	27.27**	0.4
GHS-Studiencharakter (Akzeptanz)	- .21 (1.04)	.14 (.95)	17.66**	0.4
Didaktische Kompetenz	- .23 (1.13)	.11 (.91)	12.96**	0.3
Soziale Studienanschlussprobleme	.17 (1.07)	- .12 (.93)	11.95**	0.3
Fachspezifische Leistungsanforderungen	- .17 (1.09)	.11 (.92)	10.04**	0.3
Erfolg der Lehrprobenkritik	- .15 (1.08)	.07 (.95)	5.67*	0.2
<b>Studienverlaufsumstände:</b>				
Identifizierung mit dem Studiengang	- .66 (.92)	.46 (.77)	254.20**	1.3
Persönlichkeitsreife	- .31 (1.04)	.21 (.91)	40.31**	0.5
Selbstsubsistenz	- .24 (1.09)	.17 (.90)	25.46**	0.4
Externe Studiennachteile	.22 (1.04)	- .15 (.95)	19.51**	0.4
Geldsorgen	.17 (1.15)	- .12 (.87)	11.78**	0.3
Soziale Einbindung	- .11 (1.01)	.08 (.99)	5.23*	0.2

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$

Bereits die ersten drei Faktoren der Eingangsmotivation markieren die Unverbindlichkeit des Studien- und Berufsziels aufseiten der Abbrecher: Fehlende Eindeutigkeit, mangelndes pädagogisches Engagement und eine angezweifelte Berufswahlentscheidung erweisen sich, mithin auf dem Hintergrund hochgesteckter oder tolerierbarer Bildungsinteressen, nicht als erfolgsversprechende Startbedingungen. Die Unzufriedenheit mit dem Studienort verstärkt die vage Ausgangssituation. Die Gegenbewegung, das schwache Interesse soziale Sicherheiten aufzugeben und der Antrieb, sie vielmehr durch die eingeschlagene Studien- und Berufsrichtung auszuweiten, bewährt sich nicht. Die latente Struktur dieser Motivationsfaktoren unterstützt den Gedanken an die defizitäre Berufswahlreife der GHS-Abbrecher.

In der Komposition des dreidimensional angelegten Integrationkonstrukts erscheint die Studiendesintegration der Abbrecher vorwiegend als eine soziale. Im institutionellen und personellen Gefüge einer Pädagogischen Hochschule finden sie keinen entsprechenden Anhalt. Ähnlich ausgeprägte Diskrepanzen zeigen sich in der Erfahrung der schulpraktischen Integrationskomponenten. Insbesondere die pädagogischen, aber auch die didaktisch-methodischen Anforderungen unterrichtlicher Tätigkeiten treffen nicht auf ein korrespondierendes Begabungsprofil. Wenn der GHS-Studiencharakter und die Leistungsansprüche in den Studienfächern gleichfalls nicht im Erwartungshorizont der Abbrecher liegen, erreichen diese akademischen Integrationsfaktoren doch nicht die Bedeutung der beiden anderen. In dem persönlichen Abstand oder auch in der Ablehnung des Sozialcharakters der Hochschule einerseits und der Schule andererseits wird die Ambiguitätstoleranz gegenüber den zu übernehmenden Rollen so weit überschritten, dass sowohl die Sozialisation durch die Hochschule als auch die antizipatorische berufliche Sozialisation in der Schule vereitelt wird und damit die Integration in das Lehramtsstudium misslingt. Der Abbruch erscheint unter interaktionsstrukturellen Gesichtspunkten als die Konsequenz einer doppelten Fehlanpassung.

Alle Studienverlaufsumstände sind für den Studienabbruch relevant. Nicht gewährleistetes finanzielles Auskommen einerseits und entfallende Eigenfinanzierung andererseits erweisen ihn als einen Effekt finanziellen Notstandes und finanzieller Absicherung gleichermaßen, der sich nicht einseitig reduzieren lässt. In ähnlicher Ambivalenz verweisen Abbrüche auf Belastungen durch soziale Umstände oder auf persönliche Unabhängigkeit. Äußere Umstände können daher einen Studienabbruch gleichwohl notwendig machen oder ermöglichen. Diese Ergebnisse erinnern an die ambivalente Funktion des Studienabbruches, die SCHNEEBERGER et al. (1988, S. 105f.) durch ihre (erfolgreichen) „Pull“- und (scheiternden) „Push“-Typen zum Ausdruck bringen. Im Einzelvergleich der Konstruktvariablen ankert der Studienabbruch am stärksten in der persönlichen Resonanz auf die Studiensituation, die an erster Stelle die fehlende Identifizierung mit dem Studiengang wiedergibt. Die persönliche Resonanz bildet einem inneren Barometer vergleichbar die subjektive Qualität der Studiensituation, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung ab. Aus diesem Grunde kann sie dahingehend interpretiert

werden, dass sie die Gesamtwirkung der verschiedenen situativen Anteile reflektiert und auf der Persönlichkeitsebene zusammenfasst. Während die Struktur der externalen Faktoren notwendige und zwanglose Aspekte abbruchrelevanter äußerer Umstände aufdeckt, ist die Struktur der beiden Persönlichkeitsfaktoren so angelegt, dass sie die studienspezifische Motivationslage vor Studienbeginn und die (des)integrativen Erfahrungen während seines Verlaufs an der Achse selbstwahrgenommener Persönlichkeitsentwicklung zu spiegeln scheint; denn diese blendet die Identifizierung mit dem Studiengang aus und zeigt mangelnde Persönlichkeitsreife. Insgesamt betrachtet erscheint der Abbruch des GHS-Studiums als eine Funktion mangelnder Persönlichkeits- und Berufswahlreife und auch extern begründeter verfehlter Anpassung an die vorwiegend sozial motivierten und berufsorientierten Studienanforderungen.

#### 5.4 Studienabbruch: ein Erklärungsmodell

Auch wenn jedes aus dem Gruppenvergleich gewonnene Strukturelement des Studienabbruches für sich genommen wichtig ist und sich darin bereits klare abbruchrelevante Konstellationen abzeichnen, wirken diese Elemente ja doch nicht einzeln, sondern im Ensemble. Die Frage nach der Größe ihres Einflusses auf den Studienabbruch erfordert die Spezifizierung eines Modells, das den gemeinsamen Einfluss dieser Faktoren beschreibt. Einflussypothesen werden unter Anwendung regressionsanalytischer Verfahren getestet. Aufgrund der Dichotomie des Studienausganges wurde daher die Form der logistischen Regression gewählt. Infolge des Studienabbruchkonzepts, das nicht von unabhängigen Konstrukten ausgeht, sind Interdependenzen zwischen den aus verschiedenen Faktorenanalysen gewonnenen Faktoren zu berücksichtigen, die eindeutige Zuschreibungen der Effekte verhindern und im Extremfall zu Multikollinearität führen können. Entsprechende Hinweise sind aus der Höhe der Korrelationen zwischen den Faktoren zu erwarten.<sup>93</sup> Variablen, die in der Gesamtstichprobe und in den Teilstichproben korreliert sind ( $r > .40$ ) und einen gemeinsamen inhaltlichen Fokus haben, werden als weitgehend kongruent betrachtet und aus den Analysen ausgeschlossen. Außerdem entfallen die Daten von 106 GHS-Abbrechern, die wegen der Kürze ihrer Studiendauer keine praktischen Unterrichtserfahrungen berichten können. Weitere Ausfälle durch missing data reduzieren die Auswertungsstichprobe von nunmehr 503 auf 390 Probanden: 265 Absolventen und 125 Abbrecher.

In einem weiteren Schritt wird mit denselben Analysevariablen eine lineare Regression gerechnet. Abhängige Variable ist dabei der selbstbilanzierte Erfolg der gesamten Studierfahrung. Dieser Faktor, der außerhalb der Konstruktvariablen die beiden Vergleichsgruppen am besten trennt (siehe Seite 189), kann als stärkster Indikator für den Studienausgang

---

<sup>93</sup> Die Korrelationmatrix befindet sich im Anhang.

angesehen werden. Die Regressionskoeffizienten werden unter Validierungs-gesichtspunkten mit den Parametern der oben genannten logistischen Regression verglichen.

Aus der statistischen Analyse wurden insgesamt vier Variablen („Pädagogisches Engagement“, „Aufbruch zu neuen Ufern“, „didaktische Kompetenz“ und „Identifizierung mit dem Studiengang“) aus folgenden Gründen ausgeschieden:

Zwischen dem herausragenden Studienmotiv des eindeutigen Lehrerberufswunsches und dem Berufswahlmotiv, sich pädagogisch engagieren zu wollen, bestand in der gesamten Stichprobe eine Korrelation von  $r = .45$ , die vorzugsweise von der Absolventenstichprobe herrührte. Auf die Variable „pädagogisches Engagement“ wurde verzichtet, da sie sich unter inhaltlichen Gesichtspunkten der Studienzielmotivation zuordnen ließ.

Die höchste -negative- Korrelation mit  $r = -.70$  in der Gesamtgruppe sowie in den beiden Teilstichproben fand sich zwischen den (aus verschiedenen Faktorenanalysen stammenden) beiden Studieneingangsmotiven, die „gewohnte soziale Anbindung“ beibehalten und mit der Wahl des Studienortes davon absehen und „zu neuen Ufern aufbrechen“ zu wollen. Da der statistische Zusammenhang auch inhaltlich repräsentiert schien, stellte sich die Frage, welcher der beiden Faktoren die Kernaussage am besten verträte. Es zeigte sich, dass seine Wahl gegensätzliche Effekte für die Modellschätzung hatte: Die Favorisierung des Faktors „Aufbruch zu neuen Ufern“ blieb ineffektiv, wohingegen die Wahl des Faktors „gewohnte soziale Anbindung“ einen hochsignifikanten Effekt erzielte.<sup>94</sup> Die Entscheidung fiel aus inhaltlichen Gründen und wegen seiner höheren Korrelation mit dem Kriterium zugunsten des hochsignifikanten Faktors „gewohnte soziale Anbindung“ aus.

Als ein zentraler Faktor erwies sich die „allgemeine Unterrichtsbegabung“, denn er hing in der gesamten Stichprobe mit drei Variablen stärker zusammen als mit den übrigen: jeweils in direkter Weise mit der „didaktischen Kompetenz“ und der „Identifizierung mit dem Studiengang“ ( $r = .45$ ) und unter negativem Vorzeichen mit dem Studienmotiv „unsicherer Berufswahlentscheidung“ ( $r = -.44$ ). Dieser Faktor wurde beibehalten, da zwischen der labilen Berufswahlentscheidung und der subjektiv erlebten Unterrichtsbegabung kein unmittelbar nachvollziehbarer negativer Zusammenhang besteht. Die Korrelation der beiden auf die schulpraktischen Erfahrungen abzielenden Variablen resultierte nicht etwa aus möglichen einseitigen Verzerrungen in der dezimierten Stichprobe, sondern aus dem bewusst gewählten dreifaktoriellen Lösungsansatz zur Unterscheidung einer pädagogischen und einer speziellen didaktischen Unterrichtsbegabung, die eine zweifaktorielle Lösung verbunden hätte und die nun vorzugsweise in der Abbrecherstichprobe aufeinander verwiesen. In die Regression wurde der gleichsam koordinierte Faktor einbezogen. Eine auffällige Variable stellte die „Identifizierung mit dem Studiengang“ dar. Ihr umfassender Bedeutungsgehalt zeigte sich nicht nur in ihrer Korrelation mit der zentralen, sondern auch mit anderen Variablen: mit dem „eindeutigen Berufsentschluss“ ( $r = .29$ ), nicht vorhandener „Unsicherheit der Berufswahlentscheidung“ ( $r = -.25$ ), dem „Wunsch nach pädagogischem Engagement“ ( $r = .28$ ), der „Zufriedenheit mit dem Studienort“ ( $r = .31$ ), dem Niveau der „Leistungsanforderungen“ ( $r = .28$ ), der „sozialen Passung“ ( $r = .35$ ), fehlenden „mental-Identifikationsproblemen“ im Kommilitonenkreis

<sup>94</sup> Die Inklusion beider Faktoren lieferte beispielhafte Multikollinearitätseffekte. Augenscheinlich erreichten nun beide Faktoren und zusätzlich der Faktor „Zufriedenheit mit dem Studienort“, der Indikator für die Verbindlichkeit der Hochschule, statistische Signifikanz. Die anderen Modellvariablen veränderten sich unerheblich. Doch der sprunghafte Anstieg der drei Korrelationskoeffizienten, ihre gleichsinnigen Vorzeichen, ihre geringen Toleranzmaße ( $1-r^2 < .50$ ) und die Erhöhung der Standardfehler gaben offensichtliche Hinweise auf Effekte, die sich im Gesamtmodell als deutliche Überschätzung des wirklichen Einflusses dieser Variablen darstellten und darum auf Kollinearität zurückführbar waren (CHATTERJEE/PRICE 1995; zu Bestimmtheitsmaß und Toleranzwert: BACKHAUS et al. 1990, S. 35f).



( $r = -.33$ ) und mit der „Persönlichkeitsreife“ ( $r = .36$ ). Der Vorrang dieser Variablen wurde bereits an den alle anderen überbietenden Beträgen des F- und des d-Wertes im Vergleich der Gruppenmittelwerte deutlich. Durch ihre Nähe zum Kriterium eignet sie sich wenig als Prädiktor und reduzierte überdies die Geltung der Variablen, die sie in summa reflektiert. Daher wurde sie zugunsten der Prägnanz spezifischer Einflussgrößen und auf Kosten erhöhter Varianzaufklärung ausgeschieden. Auch der Faktor „Unterrichtsbegabung“ korrelierte nach dem Herauslösen der beiden Variablen noch mit weiteren,<sup>95</sup> die teilweise wiederum mit dem Faktor der „Identifizierung mit dem Studiengang“ kovariierten. Dennoch ist er wegen seiner grundsätzlichen und konkreten Bedeutung für den Studienverlauf für die Analyse unverzichtbar.

Somit wurde das logistische Regressionsmodell des Studienabbruches auf die verlaufsrelevanten Merkmale der Studieneingangsmotivation, der Studienintegration und der außerinstitutionellen Faktoren aus 18 Variablen formuliert. Die Schätzung erfolgte nach der Methode der Kleinsten Quadrate. Die folgende Tabelle zeigt die wichtigsten Kennwerte zur Prognostizierung des Studienabbruches: die signifikanten Korrelationen ( $p < .05$ ) der einzelnen Prädiktorvariablen mit dem Kriterium ( $r$ ) zur Validierung des Modells, die Regressionskoeffizienten ( $B$ )<sup>96</sup>, die die relative Bedeutsamkeit der einzelnen Variablen für die Prognose des Kriteriums angeben, den Standardfehler der Schätzungen und die Prüfgröße  $t$  als Maß für ihre Signifikanz.

---

<sup>95</sup> Korrelation des Faktors „Unterrichtsbegabung“ mit den Faktoren: eindeutiger Berufsentschluss ( $r = .27$ ), nicht vorhandene Unsicherheit bei der Berufswahlentscheidung ( $r = -.44$ ), Wunsch nach pädagogischem Engagement ( $r = .29$ ), sozialer Studienanschluss ( $r = .27$ ), Erfolg der Lehrprobenkritik ( $r = .35$ ) und Persönlichkeitsreife ( $r = .36$ ).

<sup>96</sup> Die Regressionskoeffizienten ( $B$ ) können de facto als standardisiert gelten, weil ihre Berechnung auf z-transformierten Variablen basiert und somit kein Unterschied zwischen unstandardisierten und standardisierten Werten besteht. Sie erlauben zusammen mit den Einflussgrößen eine Prognose der Abbruchwahrscheinlichkeit. Dabei gibt die Regressionsgleichung das Logit der Wahrscheinlichkeit (das heißt, den Logarithmus des Quotienten aus Abbruchwahrscheinlichkeit und ihrer Gegenwahrscheinlichkeit) als lineare Funktion der Einflussgrößen wieder. Da die Beziehung zwischen den Abbruchwahrscheinlichkeiten selbst und ihnen nicht linear ist, bewirken gleiche Zuwächse auf verschiedenen Niveaus bei den Einflussvariablen ungleiche Erhöhungen in den Abbruchwahrscheinlichkeiten. Je größer  $B$  ist, desto größer wird der Zuwachs der Abbruchwahrscheinlichkeit bei Erhöhung der Einflussgröße um eine Einheit (KLEINBAUM 1994, HOSMER/ LEMESHOW 1989).

Tab. 34: Prognose des Studienabbruches mit verlaufsrelevanten Strukturmerkmalen (logistische Regression)

Strukturmerkmale	r	B	Standard- fehler	t (371)
<b>Studieneingangsmotivation:</b>				
Eindeutiger Berufsentschluss: Lehrer/in	-.33	-.63	.18	-3.36**
Unsichere Berufswahlentscheidung	.23	.20	.15	1.30
Überschaubare Ausbildung	.13	-.08	.15	-.56
Zufriedenheit mit dem Studienort	-.23	-.24	.14	-1.77
Berufliche Sicherheitsvorteile	.12	.22	.16	1.37
Gewohnte soziale Anbindung	.13	.41	.16	2.61**
<b>Studienintegration:</b>				
Unterrichtsbegabung	-.39	-.96	.26	-3.68**
Soziale Passung	-.29	-.39	.19	-2.03*
Mentale Identifikationsprobleme	.26	.54	.17	3.11**
GHS-Studiencharakter (Akzeptanz)	-.18	-.03	.18	-.19
Soziale Studienanschlussprobleme	.12	-.18	.15	-1.24
Fachspezifische Leistungsanforderungen	-.17	-.32	.15	-2.11*
Erfolg der Lehrprobenkritik	-.11	.28	.19	1.45
<b>Studienverlaufsumstände:</b>				
Persönlichkeitsreife	-.31	-.34	.15	-2.25*
Selbstsubsistenz	-.16	-.36	.13	-2.71**
Externe Studiennachteile	.17	.21	.14	1.47
Geldsorgen	.11	.36	.15	2.40*
Soziale Einbindung	-	-.23	.15	-1.53
N	390			
R (R <sup>2</sup> )	.62 (.38)			

\*\* p < .01 \* p < .05

Die durch das Modell aufgeklärte Varianz für den Einfluss unabhängiger Variablen auf den Studienabbruch beträgt 38 Prozent und auch seine Erhöhung auf 45 Prozent durch den Einbezug des ausgesetzten Faktors „Identifizierung mit dem Studiengang“ klärte weniger als die Hälfte der Gesamtvarianz auf. Diese Werte erscheinen angesichts der breit angelegten Spezifikation des Modells zwar nicht sehr hoch, doch lassen die Heterogenität der Stichproben und die Komplexität des Abbruchphänomens offensichtlich kein höheres empirisches Maß zu. Die Korrelationen der einzelnen Prädiktoren mit dem Kriterium fallen ebenfalls nicht sehr hoch aus. Die B-Koeffizienten verdeutlichen das unterschiedliche Prognosegewicht der Prädiktoren, das diese im Zusammenwirken aller in die Regression eingegangenen Faktoren erhalten. Beide

Zusammenhänge, der korrelative und der regressive, verlaufen bei allen signifikanten Einflussgrößen gleichsinnig. Von gegensinnigen Verläufen sind lediglich nichtsignifikante Faktoren betroffen, die unbedeutend sind.<sup>97</sup> Unter Validitätsgesichtspunkten unterstreicht dieses Ergebnis die Tauglichkeit des Modells.

Die Hälfte der Faktoren, die sich im Einzelvergleich als abbruchrelevant erwiesen haben, behalten ihre Aussagekraft auch im Zusammenspiel. Die in Tabelle 34 dargestellten Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass von den Strukturmerkmalen aller studienverlaufsrelevanten Bereiche signifikante Effekte auf den Studienabbruch ausgehen. Dabei haben die studienintegrativen Einflüsse die größte Erklärungskraft, allen voran die schulpraktischen, sodann die sozialen und schließlich die akademischen Komponenten. Die schulpraktische Komponente unterrichtsrelevanter Begabung, die nötig ist, um die Lehrerrolle einnehmen zu können, rangiert auch insgesamt an erster Stelle. Es leuchtet ein, dass im Hinblick auf das studienimmanente Berufsziel mit den selbsteingeschätzten unterrichtsrelevanten Fähigkeiten die Integration in das Studium, sein Erfolg oder auch die Berufszielperspektive beinahe „steht und fällt“. Den Stellenwert der sozialen Integrationskomponenten verdeutlichen die mit entgegengesetzten Vorzeichen versehenen Koeffizienten der Konstruktvariablen „soziale Passung“ und „mentale Identifikationsprobleme“. Der Abbruch des GHS-Studiums erklärt sich somit in zweiter Linie durch das Fehlen des *social fit* bezüglich des institutionellen Beziehungsgefüges einer Pädagogischen Hochschule und noch mehr im Hinblick auf die Kommilitonen, deren Motivationslage nicht geteilt, sondern eher als störend empfunden wird. Soziale Anschlussprobleme und die Akzeptanz des Lehramtsstudiencharakters sind nicht tangiert. Mit der disproportionalen Relation der fachspezifischen Leistungsanforderungen zum eigenen Leistungspotential manifestiert sich zusätzlich die akademisch motivierte Komponente des Studienabbruches. Somit erklärt sich der GHS-Studienabbruch unter Aspekten der Studienintegration vor allem als die Folge einer fehleingeschätzten oder durch schulpraktische Erfahrungen überholten Berufswahlentscheidung, sozioökologischer Distanz sowie inadäquater Leistungsansprüche.

Bereits in der Studieneingangsmotivation liegt ein entscheidender Faktor zur Erklärung des Studienausganges: die Eindeutigkeit der Berufswahl. Das negative Vorzeichen des Schätzkoeffizienten zeigt ihren Mangel, der insbesondere des Interesses an „pädagogischem Engagement“ entbehrt,<sup>98</sup> als abbruchrelevant an. Die fehlende Berufszielbindung ist somit der stärkste Prädiktor für den Studienabbruch vor Studienbeginn. Ein weiterer, sehr starker Effekt geht von der Sekundärmotivation aus, in der gewohnten sozialen Umgebung zu bleiben. Er

<sup>97</sup> Die Gegenläufigkeit der Vorzeichen kann eine unechte (positive) Korrelation wiedergeben, die aus der Kombination der beiden kontrastierenden Vergleichsgruppen resultiert (BARTEL 1978). Sie kann auch Ausdruck einer Suppressorfunktion sein, die die Variable im Rahmen des Prognosegefüges ausübt (GIESEN et al. 1986).

<sup>98</sup> Dieser Faktor war aus Gründen der Korrelation mit dem Faktor eindeutiger Berufswahl ( $r = .45$ ) ausgeschieden worden.

mag für das 'Nesthockersyndrom' derjenigen stehen, denen der Stimulus einer überzeugenden Zielperspektive fehlt. Die mangelnde „Zufriedenheit mit dem Studienort“ überschreitet mit  $p < .08$  zwar die gesetzte statistische Signifikanzgrenze, doch könnte sich darin ein Vorbehalt gegenüber der Hochschule oder gegenüber den scheinbar abgesicherten Verhältnissen andeuten, der nicht ganz unbeachtet bleiben muss. Von diesem Interpretationszusammenhang abgesehen sind die fehlende „Zufriedenheit mit dem Studienort“ wie auch die Faktoren der „unsicheren Berufswahlentscheidung“, der „beruflichen Sicherheitsvorteile“ und der „Überschaubarkeit der Ausbildung“ prognostisch nicht relevant.

Von den Studienverlaufsumständen wirken sich die beiden Faktoren, die sich auf die finanzielle Situation beziehen, am stärksten auf den Studienabbruch aus. Insbesondere entfallende „Selbstsubsistenz“, aber auch „Geldsorgen“ beeinflussen ihn. Wer seinen Lebensunterhalt nicht selbst bestreitet, kann es sich offensichtlich leisten, sein Studium vorzeitig aufzugeben; wessen Auskommen dagegen in Frage steht, der ist dazu wohl eher gezwungen. Die beiden Faktoren verdeutlichen die Wichtigkeit geklärter finanzieller Verhältnisse für den Studienausgang. Durch äußere Umstände bedingte „Studiennachteile“ oder „soziale Verpflichtungen“ zeigen keine Effekte auf den Studienabbruch. Es überrascht kaum, dass sich die internale Variable der „Persönlichkeitsreife“ – mit negativem Vorzeichen – in starkem Maße auf dieses Ergebnis auswirkt. Eine Studienphase abubrechen erklärt sich unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsentwicklung darum auch als die Folge eines Reifezustandes, der zum vorgesehenen Zeitpunkt für eine angemessene Studien- und Berufswahl noch nicht ausgebildet war. So betrachtet ist diese Phase Teil eines Moratoriums, das über sie hinaus andauern, es aber auch beenden kann.

Wird nun mit Hilfe einer linearen Regression die subjektive Erfolgsbilanz, die die über Skalenwerte gemessene Einschätzung des subjektiven Studienerfolgs, also nicht Examenserfolg, bedeutet, auf dieselben abbruchrelevanten Strukturmerkmale wie der Studienausgang bezogen, so zeigen sich Effekte, die in der folgenden Tabelle als Kennwerte für die Prognose des selbstbilanzierten Studienerfolgs aufgelistet sind: die auf dem Fünf Prozent-Niveau signifikanten Validitätskoeffizienten, einfache Korrelationen der Prädiktorvariablen mit dem Kriterium ( $r$ ), die standardisierten Regressionskoeffizienten ( $B$ ), die die relative Bedeutsamkeit der einzelnen Variablen für die Prognose des Kriteriums angeben, der Standardfehler der Schätzungen und die Prüfgröße  $t$  als Maß für ihre Signifikanz.

Tab. 35: Prognose selbstbilanzierten Studienerfolges mit abbruchrelevanten Strukturmerkmalen (lineare Regression)

Strukturmerkmale	r	B	Standard- fehler	t (371)
<b>Studieneingangsmotivation:</b>				
Eindeutiger Berufsentschluss: Lehrer/in	.31	.11	.04	2.93**
Unsichere Berufswahlentscheidung	-.16	.04	.04	.90
Überschaubare Ausbildung	-	.04	.04	.98
Zufriedenheit mit dem Studienort	.29	.12	.04	3.15**
Berufliche Sicherheitsvorteile	-.11	-.08	.04	-2.07*
Gewohnte soziale Anbindung	-.12	-.10	.04	-2.67**
<b>Studienintegration:</b>				
Unterrichtsbegehung	.43	.23	.05	5.09**
Soziale Passung	.45	.20	.05	4.36**
Mentale Identifikationsprobleme	-.36	-.11	.04	-2.81**
GHS-Studiencharakter (Akzeptanz)	.23	-.03	.04	-.78
Soziale Studienanschlussprobleme	-.27	-.07	.04	-1.90
Fachspezifische Leistungsanforderungen	.27	.17	.04	4.41**
Erfolg der Lehrprobenkritik	.22	.04	.04	.98
<b>Studienverlaufsumstände:</b>				
Persönlichkeitsreife	.34	.11	.04	2.82**
Selbstsubsistenz	-	.02	.04	.47
Externe Studiennachteile	-.24	-.13	.04	-3.49**
Geldsorgen	-	-.03	.04	-.78
Soziale Einbindung	-	.06	.04	1.64
N	390			
R (R <sup>2</sup> )	.69 (.48)			

\*\* p < .01 \* p < .05

Die Prüfgröße ( $F(18,371) = 19.09$ ;  $p < .01$ ) weist den multiplen Regressionskoeffizienten R als statistisch hochsignifikant aus. Die Varianzaufklärung des Modells durch die einbezogenen Variablen beträgt 48 Prozent. Es ist festzustellen, dass sie den selbstbilanzierten Studienerfolg insgesamt besser erklären als den Studienabbruch. Die Umkehrung der Vorzeichen spiegelt die Gegensätzlichkeit von Abbruch und Erfolg. Die Hälfte der 18 Einflussfaktoren ließ sich den beiden Zielvariablen – unter Absehung des zugelassenen, teils unterschiedlich hohen Signifikanzniveaus – wechselseitig zuordnen, dieselben sechs Faktoren erwiesen sich mangels statistischer Signifikanz als unbedeutend und der Erklärungsbeitrag der übrigen drei fiel je nach explanandum unterschiedlich aus. Die hohe Übereinstimmung der Analysevariablen bezüglich

des objektiven wie des selbstbilanzierten Studienerfolges ist bemerkenswert.<sup>99</sup> Unter inhaltlichen Aspekten sind besonders die Indikatoren der Studienintegration und der Eingangsmotivation und in geringerem Umfang die Variablen der Studienverlaufsumstände tangiert.

Von den Faktoren der Studienintegration sind primär die Faktoren der „Unterrichtsbegabung“, sodann, mit negativem Vorzeichen, der „mentalen Identifikationsprobleme“, der „sozialen Passung“ und schließlich der Adäquanz „fachspezifischer Leistungsanforderungen“ in höchstem Maße erfolgswirksam. Die Hälfte von ihnen unterschied sich lediglich durch die Höhe des Signifikanzniveaus von den entsprechenden Effekten auf den Studienabbruch. Die Bedeutung der sozialintegrativen Faktoren wird durch die äußerst knapp überschrittene Signifikanzgrenze von  $p < .06$ , an der die entfallenden „sozialen Studienanschlussprobleme“ liegen, zusätzlich unterstrichen. Diejenigen Integrationsfaktoren, die sich nicht als abbruchrelevant erwiesen haben, die „Akzeptanz des GHS-Studiencharakters“, der „Erfolg der Lehrprobenkritik“ und die „sozialen Studienanschlussprobleme“, tragen auch nicht zur Erklärung des selbstbilanzierten Studienerfolges bei, wobei die Letzteren in diesem Zusammenhang als ein Grenzfall betrachtet werden können.

Vor Studienbeginn bilden die Motivationsfaktoren „Zufriedenheit mit dem Studienort“, „Eindeutigkeit der Berufswahl“ und auch das Heraustreten aus der „gewohnten sozialen Anbindung“ die beste Garantie für eine positive Studienbilanz. Die beiden letztgenannten Faktoren waren umgekehrt im selben Maße auch für den Studienabbruch relevant, während die Zufriedenheit, die die Verbindlichkeit gegenüber der Hochschule indiziert, entscheidend zum Studienerfolg, ihr Fehlen jedoch nur geringfügig zum Abbruch beiträgt. Überdies hat der Anreiz der „beruflichen Sicherheitsvorteile“ darauf einen signifikant negativen Einfluss, wohingegen er sich auf den Studienabbruch kaum bedeutsam auswirkt. Die beiden übrigen Faktoren der Studieneingangsmotivation, „unsichere Berufswahlentscheidung“ und „überschaubare Ausbildung“, erweisen sich auch für die Erklärung des „selbstbilanzierten Studienerfolges“ als bedeutungslos.

Im Hinblick auf die Studienverlaufsumstände verschiebt sich das Signifikanzmuster der erklärenden Variablen: Die beiden externalen Faktoren, die die finanzielle Lage beschreiben und mit unterschiedlichem Vorzeichen auf den Studienabbruch einwirken, erscheinen zwar invers, tragen aber nicht zur Prognose des Studienerfolges bei. Somit ist die finanzielle Situation zwar abbruch-, aber nicht erfolgsrelevant. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als er verdeutlicht, dass der Aspekt der Studienfinanzierung differenziert betrachtet werden muss: Die generelle finanzielle Absicherung des Studiums bedeutet keineswegs eine

---

<sup>99</sup> Der Vergleich der beiden Regressionen bezieht sich lediglich auf die Vorzeichen und die statistische Signifikanz der Regressionskoeffizienten. Ihre Absolutwerte sind nicht vergleichbar, weil es sich um zwei unterschiedliche Regressionsbeziehungen mit inkomensurablen abhängigen Variablen handelt (ungleiche Maßeinheiten).

Erfolgsgarantie. Entfallen dagegen die „externen (sozialen) Studiennachteile“, erscheint dies für den Studienerfolg sehr bedeutsam, andererseits erweist sich ihre Existenz nicht als abbruchrelevant. „Soziale Verpflichtungen“ sind für den Studienausgang unerheblich. Was den internalen Faktor der „Persönlichkeitsreife“ angeht, erreicht er in den beiden Analysen zwar ein unterschiedlich hohes Signifikanzniveau, doch erscheint seine Zuordnung mustergültig: Die (retrospektiv) negative Einschätzung des persönlichen Entwicklungsstandes während der Studienphase gibt Aufschluss über deren Ausgang und ist vice versa ein wesentlicher Bestandteil selbstbilanzierten Studienerfolges.

Die vergleichende Betrachtung zeigt, dass die beiden Regressionsmodelle stark aufeinander verweisen und sich gegenseitig stützen. Von der unterschiedlichen Gewichtung äußerer Studienumstände abgesehen verhalten sich die Einflussfaktoren des selbstbilanzierten Studienerfolges zu denen des Studienabbruches weitgehend umgekehrt. Es ist plausibel, dass Abbruch keine erfolgreiche Studienbilanz im Sinne des GHS-Studienziels darstellt. Die Abweichungen von diesem Muster sind aufschlussreich.

Die logistische Regression auf die unabhängigen Variablen der Studieneingangsmotivation, der Studienintegration und der außerinstitutionellen externalen und internalen Faktoren bestätigt überdies die auffälligen Ergebnisse der einzelnen Mittelwertvergleiche: Unterschieden sich die Gruppenmittelwerte statistisch signifikant und im Hinblick auf ihre praktische Bedeutsamkeit voneinander, erreichten die Effekte der entsprechenden Faktoren auch in der Regressionsanalyse statistische Signifikanz, so im Falle des „eindeutigen Entschlusses zum Lehrerberuf“, der „Unterrichtsbegabung“, der „soziale Passung“ und der „Persönlichkeitsreife“. Andere einzeln wichtige Einflussfaktoren veränderten dagegen im Ensemble ihre Bedeutung.

Im Bereich der Studieneingangsmotivation dominiert die „Eindeutigkeit des Lehrerberufsziels“ als stärkstes Studienmotiv, das Festhalten an der „gewohnten sozialen Anbindung“ gewinnt, Sekuritätsbestrebungen und -defizite jedoch verlieren an Bedeutsamkeit. Dieses Ergebnis zeigt, dass im Vorfeld der Studienentscheidung nichts wichtiger ist als die Klärung des Berufsziels, unter Erfolgsgesichtspunkten mitsamt der Wahl einer zuständigen Hochschule, denn die Fraglichkeit desselben ist der stärkste Prädiktor des Studienabbruches vor Studienbeginn.

Alle drei Dimensionen der Studienintegration weisen im Zusammenwirken sämtlicher abbruchrelevanten Einflussfaktoren Effekte auf. Für die Bewältigung formaler Studienanforderungen werden sie allerdings nicht bestätigt. Es sind in erster Linie die defizitär erlebten unterrichtsrelevanten Fähigkeiten, aber auch soziale Dissonanzen und inadäquate Leistungsansprüche, die studiendesintegrativ wirken und dadurch ein vorzeitiges Ende herbeiführen. Nicht das Studium als solches stößt auf Ablehnung; sondern seine persönliche Relevanz bestä-

tigt sich in keiner Hinsicht. Da die schulpraktische Komponente generell den stärksten Einfluss auf den Studienabbruch ausübt, stellt sich hier die Frage nach möglichen Präventivmaßnahmen.

Die abbruchrelevanten, externalen Einflüsse reduzieren sich im logistischen Regressionsmodell auf die finanziellen Faktoren; die im Einzelvergleich wichtigen sozialen Faktoren verlieren an Bedeutung. Die internale Komponente des Studienabbruches erzielt in der Gesamtwirkung der Einflussfaktoren keine Bedeutungsverluste: Mangelnde Persönlichkeits-reife und das mit Unzufriedenheit verbundene Auseinanderklaffen beruflicher und persönlicher Entwicklung während der Studienzeit, – wird der aus der statistischen Analyse ausgeschiedene, andere Prädiktoren übergreifende Faktor der „Identifizierung mit dem Studiengang“ am Ende wieder hinzugefügt, – behalten ihren Prognosewert für den Studienabbruch. Angesichts dieses Befundes liegt die Überlegung nahe, inwieweit Maßnahmen zu einer angemessenen Berufswahl bereits in das Curriculum der gymnasialen Oberstufe involviert werden könnten.

## 5.5 Diskussion und Zusammenfassung

Der auf den Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) an Pädagogischen Hochschulen bezogene, institutionelle Ansatz der vorgelegten Untersuchung zielt darauf ab, den Abbruch dieses Studiums zu erklären. Mit dem Kriterium ist der „GHS-Abbrecher“ definiert. Den Einwand, dieses Studium könne zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgenommen werden, entkräften mindestens im Jahresabstand nach vollzogenem Abbruch geäußerte, gegenteilige Absichtserklärungen. Sie stützen die Annahme eines dauerhaften GHS-Studienverzichts und sichern eine höchstwahrscheinlich valide Stichprobe. Außerdem erübrigt sich per definitionem die verschiedentlich angesprochene Unterscheidung von Dropout im Sinne eines ‘endgültigen’ Ausscheidens aus dem Hochschulsystem und Studienwechsel, da das Kriterium „GHS-Abbruch“ ungeachtet des weiteren Bildungswegs durch das Nichterreichen des GHS-Studienziels, des ersten Staatsexames, definiert ist. Examenserfolg bildet hierzu das Gegenteil.

Auf einzelne Hochschulen oder Studiengänge begrenzte Untersuchungsanlagen ermöglichen die Spezifikation von Fragestellungen, die infrastrukturelle Gegebenheiten gezielt berücksichtigen können. Darin ist unbedingt ein Vorzug gegenüber Abbrecheruntersuchungen mit umfassenden Repräsentativitätsansprüchen zu sehen, in denen das Spezifische zwangsläufig im Allgemeinen abflacht. Der an einem Lehramtsstudiengang an Pädagogischen Hochschulen ausgerichtete Forschungsansatz führt unter der Voraussetzung einer Korrespondenz individueller und institutioneller Anforderungsprofile (HOLLAND 1985) auf spezifische Problemfelder hin, die das Studienverlaufskriterium beeinflussen. Die Kenntnis der Einflussgrößen kommt sowohl der individuellen Studien- und Berufsberatung als auch der Beratung



des speziellen Hochschultyps zugute. Es sind auch institutionsspezifische Ansätze objektivierender Art denkbar, die das Phänomen des Studienabbruches beispielsweise an der personellen und sächlichen Ausstattung eines Studienfaches, an seinem Veranstaltungsangebot oder an seiner Auslastung 'messen'. Daran ließen sich jedoch eher Fragen der Ausbildungseffizienz als nach den Ursachen eines Handlungsvollzugs klären.

Längsschnittliche Untersuchungsanlagen, die intraindividuelle Veränderungen im Zeitverlauf erfassen und kausale Erklärungen ermöglichen, scheitern meist an ihren Realisierungsmöglichkeiten und an der abgeschwächten Aktualität ihrer Ergebnisse. Der Längsschnittcharakter retrospektiver Querschnittsuntersuchungen wird durch die biographische Vergegenwärtigung und Nachzeichnung von Verlaufelementen erreicht, die sich als Prozessmerkmale abbilden lassen. Für den GHS-Studiengang ist die Entwicklung des Abbruches deshalb von besonderem Interesse, weil die allgemeine 'Abbruchwelle' inzwischen auch die basalen Lehramtsstudiengänge 'überrollt' und der lange Zeit behauptete 'Schutz' von Übersichtlichkeit und Berufszielorientierung längst 'weggeschwemmt' ist, ohne dass die unstete Arbeitsmarktsituation eine hinreichende Erklärung dafür böte. Dadurch verloren sie ihre marginale Position innerhalb der Studienabbruchsforschung. Das lange Zeit als abweichend, das heißt primär als geringfügig, dargestellte Abbruchverhalten in Lehramtsstudiengängen insgesamt ist überholt. Überdies besteht aufgrund ihrer unterschiedlichen Niveaustufen Anlass, ihre Verlaufskriterien getrennt zu analysieren.

Prädiktoren aus der gymnasialen Oberstufe erweisen sich für die Prognostizierung des Studienerfolges, der Kehrseite des Studienabbruches, in dem Pflichtschul-Lehramt wegen der starken Konfundierung von Studienfächern und Berufsziel als nicht sehr aufschlussreich (vgl. GIESEN et al. 1986). Ergebnisse einer früheren Untersuchung zur Abbruchmotivation von GHS-Studierenden, die sich von einem aus der Attributionstheorie HEIDERS abgeleiteten kognitiven Motivationsmodell (HEIDER 1977) leiten ließ, fokussieren diese auf die Ablehnung des Lehrerberufsziels und weisen es damit als den zu beseitigenden Störfaktor aus (GESK 1983). Offenbar besteht ein gewisser Widerspruch zwischen dem mit der Studienwahl angesteuerten Berufsziel und dessen relativer Bewertung.

Die in der vorgelegten Arbeit untersuchten subjektiven Begründungen des GHS-Abbruches, die faktoranalytisch aus verlaufsrelevanten Studienerfahrungen von Abbrechern und Absolventen ermittelt und in Varianzanalysen miteinander verglichen wurden, unterstreichen die herausragende Bedeutung der Studien- und Berufswahlentscheidung für diesen Handlungsvollzug, denn sie erweist sich in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Studium als ein kompletter Irrtum. Koordinierungsschwierigkeiten mit anderen Verpflichtungen sind zwar ebenfalls abbruchrelevant, bemerkenswerterweise jedoch nicht die vielzitierte Studienkritik der

Studienabbrecher im Allgemeinen und auch keine Leistungsprobleme. Beides kennzeichnet vielmehr die Studienerfahrungen der GHS-Absolventen!

Die Ablehnung des Berufsziels richtet sich in höherem Maße gegen das Lehramt an Haupt- als an Grundschulen. Einzelne Studienbereiche sind im Gegensatz zu den nicht an ein Lehramt gebundenen (GIESEN et al. 1986) nicht verstärkt tangiert. Auch Fachwechsel begünstigen, wohl bedingt durch die unterschiedliche Studiendauer der Vergleichsgruppen, den Abbruch nicht. Doch brechen relativ mehr Männer als Frauen das GHS-Studium ab.

Differentielle Hypothesen nach gewähltem Stufenschwerpunkt werden nicht weiterverfolgt, weil es sich beim GHS-Studium trotz der Schwerpunktsetzung um ein einheitliches Lehramt handelt. Auch die in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen gewöhnlich praktizierte Unterscheidung nach Geschlechtszugehörigkeit bietet sich hier weniger an, da Männer in dem untersuchten Studiengang bei weitem unterrepräsentiert sind. Selbst die Differenzierung nach dem Abbruchzeitpunkt, im Allgemeinen ein wichtiges Unterscheidungskriterium für die Beurteilung von Studienabbrüchen, kann bei der Konzentration des Abbruches auf die Grundstudienphase (64 vs. 36 Prozent) in einem auf sieben Semester begrenzten Studiengang ohne die (damalige) Leistungsschwelle einer Zwischenprüfung weitgehend außer Acht bleiben.

Nur in Einzelfragen werden Abbruchzeitpunkt oder Abbruchmodalität getrennt analysiert. Diese Unterscheidungen betreffen Früh- und Spätabbrecher oder Dropouts und Studienwechsler (63 vs. 37 Prozent). Die dadurch angelegte Bipolarität des GHS-Abbruches kann in Vergleichen mit der Kontrollgruppe zu Kompensationseffekten führen. Differentielle Betrachtungen insbesondere von Bildungs- bzw. Leistungsansprüchen sind daher aufschlussreich. Bereits die durchschnittliche Studiendauer von drei Semestern teilt sich beispielsweise in dreieinhalb für die Dropouts und in zweieinhalb für die Studienwechsler. – Im Hinblick auf die Abbruchquote in diesem Studiengang kann wegen ihrer nicht möglichen exakten Berechnung nur mit großer Vorsicht angenommen werden, dass sie zwischenzeitlich dem allgemeinen Trend folgt.

Die vorgestellten Analysen basieren auf Daten, die anlässlich der hohen Anzahl ohne Examen exmatrikulierter Studenten im Rahmen des Projekts „Ursachen und Motive des Studienabbruches an Pädagogischen Hochschulen“ postalisch erhoben und in bivariaten Kontingenzanalysen ausgewertet worden sind (HENECKA/ GESK 1996).

Die kombinierten Abbruchmodelle von TINTO (1975) und BEAN/ METZNER (1985) bewähren sich als Grundlage für das Theoriekonzept der vorgelegten Untersuchung. Ihre entsprechend den Gegebenheiten des GHS-Studienganges operationalisierten, modifizierten und erweiterten Konstrukte bilden das geeignete Modell, den Abbruchprozess gerade auch

unter Einbeziehung seiner berufspraktischen Variablen zu erfassen. Seine biographische, auf die Studiensituation an Pädagogischen Hochschulen fokussierte Anlage konzipiert ihn aus der individuellen Bildungsentwicklung, der Motivation der Studien- und der Berufswahl sowie den aus dieser Perspektive perzipierten Studiererfahrungen und -verlaufsumständen.

Die Indikatoren dieser Prozessvariablen stehen im Mittelpunkt der inhaltlichen Fragestellungen. Ihre Strukturierung erfolgt über Faktorenanalysen. Mittelwerthypothesen für GHS-Abbrecher und GHS-Absolventen werden varianzanalytisch geprüft. Signifikante Unterschiede zeigen verlaufsrelevante Disparitäten zwischen den Vergleichsgruppen. Regressionsanalysen ermitteln ihre Einflussstärke auf das Kriterium.

Mit Ausnahme der Bildungsherkunft zeigen alle operationalisierten Konstrukte Effekte auf das Verlaufskriterium: Die Bildungsentwicklung vor Aufnahme des GHS-Studiums nimmt insofern Einfluss auf den Studienausgang, als Berufserfahrung den Abbruch zu erleichtern scheint. Das unterschiedliche (berufliche) Anspruchsniveau der späteren Studienwechsler und Dropouts deutet sich bereits in der Statusrelation der nicht einlösbaren Alternativen zum GHS-Studium an. Der durch die persönliche Verbindlichkeit gegenüber dem Studienziel, dem Berufsziel und der Hochschule definierten Studieneingangsmotivation der Abbrecher fehlt die Dynamik. Die unsichere, substitutive Berufswahlentscheidung nebst ihrer allseitigen 'Übersichtlichkeit' haben ohne pädagogischen Impetus im Vorfeld des Studiums später keine Bewährungschancen.

Die nach einer akademischen, schulpraktischen und sozialen Dimension aufgefächerte Studienintegration, das Kernstück der Studienverlaufsentwicklung, misslingt den Abbrechern in jeder Hinsicht. Die akademische Desintegration resultiert retrospektiv nicht aus den abgelehnten Studienbedingungen an der Hochschule oder aus mangelnder Studierfähigkeit, ja nicht einmal aus der fehlenden Studienmotivation, sondern aus der schwachen Akzeptanz des GHS-Studiencharakters. Für die Studienwechsler impliziert sie die Erfahrung unterfordernder Leistungsansprüche. Die Deplatziierung der Abbrecher im Milieu Pädagogischer Hochschulen äußert sich verstärkt in der Wahrnehmung der sozialen Bezüge zu den Angehörigen und Einrichtungen dieser Institution. Sie findet ihren Höhepunkt in der dissonanten Erfahrung unterrichtsspezifischer Anforderungen im Praxisfeld Schule. Bemerkenswerterweise variiert sie mit zunehmender Erprobung nicht. Die persönliche Eignung für den Lehrerberuf lässt sich subjektiv offenbar schon früh einschätzen.

Alle äußeren Umstände des Studienverlaufs sind abbruchrelevant. Dabei zeigen differentielle Analysen vor allem für die Studienwechsler Freiräume durch entfallende Selbstsubsistenz und soziale Verpflichtungen, während die Dropouts ihre sozialen Lebensumstände eher als studienabträglich bewerten und, zählen sie unter die Frühabbrecher, überdies Geldsorgen haben. Dabei beruhen diese nicht auf Selbstsubsistenz, die schlechterdings im Falle eines hohen

Zeitaufwandes mit dem Studium kollidiert. Bildet der Abbruchzeitpunkt das Vergleichskriterium, zeigen sich, abgesehen von den Geldsorgen, für Früh- und Spätabbrecher ähnliche Konstellationen wie für Studienwechsler und Dropouts. Das Ergebnis macht die ambivalente Funktion der äußeren Umstände für den Studienabbruch deutlich: Sie können ihn ermöglichen oder erzwingen. Da etwa zwei Drittel der GHS-Abbrecher zum Abbruchzeitpunkt bereits über eine Alternative zum GHS-Studium verfügen, wäre im Hinblick auf die Dropouts die zusätzliche Fragestellung aufschlussreich gewesen, inwieweit attraktive berufliche Angebote während des Studiums und nicht die persönliche Notwendigkeit einer Alternative zum Lehrerberuf die vorzeitige Beendigung des Studiums auslösten.

Die persönliche Seite der Verlaufsumstände bezieht sich nicht allein auf die Befindlichkeit im Studium, sondern reflektiert den gesamten Abbruchprozess im Zusammenhang der Persönlichkeitsentwicklung. Ihre Divergenz zum angesteuerten Lehrerberufsziel übertrifft die Bedeutung aller anderen Prozessvariablen. Hinzu kommt die Einsicht mangelnder Persönlichkeitsreife im Rückblick auf diese Studienphase, die sie, diese gleichsam objektivierend, als „transitorische Lebensphase“ (SCHINDLER 1997, S. 8) qualifiziert. In der Absicht der späteren Abbrecher lag sie wohl kaum, denn die Bilanzierung der GHS-Studienphase bestätigt das Moratorium für beide Vergleichsgruppen – allerdings mit sehr unterschiedlich beurteiltem Erfolg. Dies zeigt, dass auch die GHS-Abbrecher Studienerfolg primär als das Erreichen des formalen Studienziels und nicht etwa als die Einlösung davon unabhängiger persönlicher Interessen auffassen. (Die Items legten die Bedeutungsrichtung nicht fest.) Für den Abbruch ist hingegen nicht die Bewertung formaler Studienbedingungen, sondern persönlicher Studiererfahrungen relevant.

Die Regressionsanalyse zur Erklärung des Studienabbruches aus dem gemeinsamen Einfluss seiner Indikatoren zeigte auf allen ‘Ebenen’ des Verlaufsprozesses markante Einflussfaktoren. Die parallel zum Verlaufskriterium durchgeführte Regression des quantitativ definierten, „selbstbilanzierten Studienerfolges“ auf dieselben Indikatoren spiegelt den Großteil dieser Ergebnisse mit umgekehrten Vorzeichen wider und stützt daher das Erklärungsmodell. Die Korrelationen der Prädiktoren mit dem Kriterium bestätigten jeweils dieses Zuordnungsmuster. Ergo verhalten sich Studienabbruch und „selbstbilanzierter Studienerfolg“, der studienspezifische, berufliche und soziale Aspekte impliziert, weitgehend spiegelbildlich zueinander. Die Abweichungen weisen die Zufriedenheit mit dem Studienort vor Studienbeginn, den Wegfall beruflicher Sicherheitsüberlegungen in der Berufswahlmotivation und externer Studiennachteile im Studienverlauf als zusätzliche Prädiktoren für den Studienerfolg aus, wohingegen die finanziellen Aspekte nur für den Abbruch prognostisch relevant sind. Die Spiegelbildlichkeit der beiden Verlaufskriterien unterstreicht die am Examensziel orientierte Bedeutung des Erfolges und verdeutlicht damit andererseits den subjektiven Misserfolg, der mit dem Studienabbruch verbunden ist.

Somit erklärt sich der Studienabbruch primär aus dem Zusammenwirken einer labilen Berufswahlentscheidung, der praktischen Erfahrung defizitär erlebter, schulpädagogischer Fähigkeiten und der sozialen Distanz zur Hochschulumgebung. Die Notwendigkeit der sozialen Rückbindung als Studienmotiv wird also durch die Aufnahme des Studiums nicht abgelöst, sondern vielmehr enttäuscht. Hinzu kommt ein Gefälle zwischen institutionellen und individuellen Leistungsansprüchen, das die Integration in das Studium vollends in Frage stellt. In starkem Maße flankiert die finanzielle Situation den Studienabbruch: Finanzielles Abgesichertsein beeinflusst ihn mehr als finanzielle Engpässe. Die im Hinblick auf das angesteuerte Studienziel divergente Persönlichkeitsentwicklung und die retrospektiv attribuierte mangelnde Persönlichkeitsreife lassen den Studienabbruch schließlich als ein (adoleszentes) Krisenphänomen erscheinen. Die eher psychologische Qualifizierung der irrtümlich eingeschlagenen Studien- und Berufsrichtung als einer Orientierungs- und Selbstfindungsphase (SCHINDLER 1997, GRIESBACH et al. 1977) ist durch die soziologische eines Übergangsrisikos in das tertiäre Bildungs- oder in das Ausbildungssystem zu ergänzen, das durch die Disproportionalität der Anzahl Studienberechtigter und ihnen verfügbarer Studien- oder Ausbildungsplätze zwangsläufig entsteht. Denn persönliche Orientierung ist in diesem Zusammenhang ja nur die individuelle Kehrseite sozialer Selektion. Das GHS-Studium als die 'unterste Sprosse der akademischen Leiter' bildet quasi die Gelenkstelle, an der sich, abgesehen von denen, die ohnedies Lehrerinnen und Lehrer werden wollen, sowohl die 'Mutigen' als auch die 'Resignierten' sammeln, die offenbar eine gemeinsame Sicherheit (nötig) haben: das bewährte soziale Netz und eine nicht gänzlich abweisbare Anschauung des Lehrerberufs. Daraus resultiert auch auf der untersten Sprosse kein Stehvermögen, wenn die studiengangspezifischen Integrationsleistungen misslingen. Auch wenn oder gerade weil ein 'Rückschritt' oder 'Fortschritt' nicht zu sehr ausgreifen, sind um der betroffenen Personen wie um der institutionellen Ressourcen willen Auswege im Vorfeld der GHS-Studienentscheidung nachdenkenswert.

## 5.6 Empfehlungen zur Abbruchprävention

Unter der Voraussetzung, der Studieneingangsphase eine Orientierungsfunktion einzuräumen und eine verzögerte Auslese der Studierenden trotz ihrer persönlichen und volkswirtschaftlichen Kosten grundsätzlich zu akzeptieren, stellen zumindest die frühen Studienabbrüche – das sind die meisten – keine Probleme dar. Wäre als eine weitere Voraussetzung der Hochschulzugang frei, also lediglich an das Reifezeugnis gebunden, wäre dem Bildungsrecht in einer demokratischen Gesellschaft maximal Rechnung getragen. Dies trifft jedoch nicht die reale Ausgangslage aller Studierwilligen oder gar Studienberechtigten, weil dabei unberücksichtigt bleibt, dass Studienwünsche in Wirklichkeit auf Zulassungsbeschränkungen stoßen können und dadurch alternative Studienziele oder einen generellen Studienverzicht erzwingen. Das Los fällt dann durch die Entscheidung der Studienplatzvergabe, wird mehr

oder minder überzeugt angenommen oder auch ausgeschlagen und im Übrigen der eigenen Verantwortung überlassen.

Trotz der scheinbaren Gewöhnung an durchschnittlich hohe Abbruchquoten stellt sich für bestimmte Hochschulen oder auch Studienfächer über das individuelle Studierverhalten ihrer Angehörigen hinaus die Frage nach der eigenen Effizienz. An dieser Stelle kreuzt sich Selbsterhaltungsinteresse mit Fremdverantwortung. Für die Option des GHS-Studiums an Pädagogischen Hochschulen gelten die genannten Rahmenbedingungen in aktiver und passiver und doch nicht in derselben Weise wie für andere Studienfächer. Denn seine Perspektive ist, abgesehen von seiner möglicherweise ausreichenden, pädagogisch ausgerichteten Allgemeinbildungsfunktion, trotz seines vielseitigen Studienangebots durch ein eindeutiges Berufsziel festgelegt. Gleichwohl ist seine akademische Position auf der Übertrittsschwelle zum tertiären Bildungsabschnitt übersichtlich und erreichbar und kann es dadurch – mithin sogar unter Vernachlässigung der beruflichen Implikation – für Studierwillige mit und ohne Alternativen attraktiv erscheinen lassen. Doch gerade die Berufszielbindung gibt eine grundsätzlich andere Situation vor als sie in Studienfächern mit relativ frei wählbaren Studieninhalten, beispielsweise in den Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten, besteht, die ebenfalls hohe Ausfallquoten aufweisen.

GHS-Studienabbrüche resultieren nicht erst aus dissonanten Erfahrungen in der institutionell bedingten Studiensituation, sondern nehmen ihren Ausgang bereits im motivationalen Vorfeld des Studiums. Äußere Begleitumstände finanzieller Art liegen ebenfalls auf der 'Abbruchlinie'. Die Prädiktoren des Studienabbruches konzentrieren sich auf fünf (Knoten-)Punkte, an denen prophylaktische Maßnahmen zu seiner Vermeidung angezeigt erscheinen. Sie betreffen

- die Klärung der Berufswahlentscheidung,
- die Selbsterfahrung in der Schulpraxis,
- die Anmutung des Sozialcharakters einer Pädagogischen Hochschule,
- die Einschätzung der Leistungserwartungen,
- die finanzielle Absicherung des Studiums.

Der Klärung der Berufswahlmotivation kommt insofern die größte Bedeutung zu, als sie geradewegs dazu führen kann, eine falsche Studienentscheidung zu verhindern. Dabei läge der Schwerpunkt in der Prüfung der für die Aufgabenbereiche der Schule relevanten, pädagogischen Disposition der Studieninteressenten, wie sie etwa durch den Einsatz spezieller Lehrerberufseignungstest (MAYR 1994; RAUIN et al. 1994) möglich ist und darüber hinaus unter Berücksichtigung sekundärer Motivationslagen in persönlichen Beratungsgesprächen vermittelt werden kann.

Die subjektive Bewertung der schulpraktischen Erfahrungen während des Studiums stellt unabhängig von deren Umfang den stärksten Prädiktor des Studienabbruches dar. Nun lassen sich Studienerfahrungen nicht einfach antizipieren. Doch liegt die Vermutung nahe, dass ein früher Einblick in das Praxisfeld Schule, insbesondere in das konkrete Unterrichtsgeschehen, bereits vor der Aufnahme des Studiums deutlich machen kann, ob das Tätigkeitsspektrum eines Lehrers eine grundsätzliche berufliche Option darstellt und sich daher anzusteuern lohnt oder ob es aufgrund schwerwiegender Widerstände überhaupt nicht in Frage kommt. Um dies zu klären wäre es ratsam, landesweit ein verbindliches, schulpädagogisch begleitetes Vorpraktikum einzurichten.<sup>100</sup> Denn mit dieser Verpflichtung wäre eine Hürde geschaffen, die einen bewussteren Schritt zu dem Lehrerberufsziel als den seit Jahren gängigen erforderte. Potentielle Lehramtsbewerber wären stärker als bisher herausgefordert, sich diesem Berufsbild persönlich zu stellen und dann mit größerer Verbindlichkeit über seine Wahl zu entscheiden. Im Verbund mit einer spezifischen Studieneingangsberatung wären optimale Voraussetzungen zur Hilfestellung für eine angemessene Berufswahlentscheidung und zur Vermeidung von Fehlentscheidungen inklusive ihrer materiellen und, schwerwiegender noch, ihrer immateriellen Kosten gegeben. Die bevorzugte Wahl eines ‘Schnupperstudiums’ bliebe davon selbstverständlich unberührt.

In hohem Maße wirkt sich die Ablehnung des Sozialcharakters Pädagogischer Hochschulen, insbesondere der Mentalität der erfolgreich Mitstudierenden, auf den Abbruch des GHS-Studiums aus. Auch Leistungserwartungen können davon tangiert werden. Diese Erfahrung, die einen Teil des Sozialisationsprozesses an der Hochschule ausmacht, lässt sich freilich nicht verrücken, doch tut sich an dieser Stelle sowohl für Studieninteressenten und als auch für die Profilierung der Hochschulen eine Chance auf: So könnte beispielsweise die Einrichtung eines (Wochenend-)Kompaktseminars unter Beteiligung von Studienfachberatern und unter Mithilfe von studentischen Fachschaftsvertretern und Tutoren Einblick in die Arbeitsweise der Studienfächer geben, und zwar derart, dass das hochschuldidaktische Anliegen als das Spezifikum dieser Hochschulen bereits in der ‘Präsentation’ dieses Studienganges transparent und dadurch der Auftrag der Lehrerbildung vorbildlich demonstriert würde. In diesem Zusammenhang könnte außerdem ein von Studierenden auszurichtendes Begleitprogramm mit gesellschaftlichen Elementen einen Vorgeschmack auf die soziale Umwelt Pädagogischer Hochschulen bieten. Ein solches Veranstaltungsangebot ermöglichte mit weiterreichender Wirkung als schriftliche Studieninformationen die Abstimmung persönlicher Korrespondenzen im Sinne sozialer Passung.

---

<sup>100</sup> In loser Form besteht dies seit den 80er Jahren an der Pädagogischen Heidelberg auf freiwilliger Basis. Davon abzusetzen ist ein anderes, auf die Grundstufe zugeschnittenes Testmodell an der Universität Bielefeld, das „Integrierte Eingangsemester Primarstufe“ (IEP), eine mit dem Studium bereits vernetzte, achtwöchige Praxisphase während des ersten Semesters (WILDT 1997).

Sowohl der Wegfall von Selbstsubsistenz als auch (davon unabhängige) finanzielle Probleme gehören zu den Einflussfaktoren des GHS-Studienabbruches; beide sind nicht erfolgsrelevant. Somit garantiert die finanzielle Absicherung des Studiums nicht unbedingt seine erfolgreiche Fortsetzung, sodass eine Studienfinanzierung durch Darlehen zur Entlastung und Stabilisierung der Studiensituation und im Sinne der Reduzierung sozialer Ungleichheit in Einzelfällen zu prüfen bliebe.

Soll die Lehrerberufswahl weniger in die 'Fallen' bildungspolitischer Entwicklungen geraten, sondern vielmehr zum Wohl und Nutzen aller an den Folgen Beteiligten auf fundierten persönlichen Entscheidungen beruhen, wäre es ratsam, an den Pädagogischen Hochschulen eine Koordinierungsstelle zur Studieninformation und -beratung einzurichten, die die genannten Propädeutika, die GHS-Studienorientierung, den in der Form eines Vorpraktikums durchzuführenden Studienvorlauf und die Studieneingangsberatung, organisiert und wissenschaftlich begleitet. Sicherlich gäbe es dennoch weiterhin Studierende, die sich im Laufe des Studiums zu dessen vorzeitigem Ende entschlossen. Doch können von Gelegenheiten zur Selbstprüfung und -erprobung, wie sie insbesondere ein verbindliches Vorpraktikum darstellte, optimale Voraussetzungen für eine tragfähige Berufswahlentscheidung erwartet werden. Denn sie initiieren bereits im Vorfeld des Studiums konkrete persönliche Auseinandersetzungen mit dem Lern- und Studierklima einer Pädagogischen Hochschule und mit der Schulpraxis als dem künftigen Berufsfeld des Lehrers und können dadurch gerade den Studienerfahrungen vorbeugen, in denen der Abbruchprozess kulminiert. Überflüssige Studienabbrüche leisteten außerdem einen sinnvollen Beitrag zur Dämpfung ihrer andernfalls beachtlichen materiellen wie auch immateriellen Kosten.