

# Studienabbruch von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Inge Gesk

## Vorbemerkung

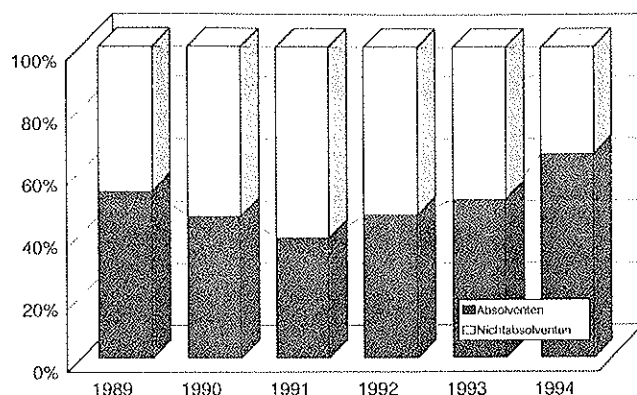
Auch vor den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, die sich bisher gegenüber allen universitären Integrationsbestrebungen wirksam behaupten konnten, machen die allgemeinen "Trends" in der Entwicklung der Studentenschaft nicht Halt. Obwohl hier mit der Absolvierung zeitlich überschaubarer, praxisorientierter Studiengänge im Erfolgsfall Berufsabschlüsse für nicht-gymnasiale Lehrämter garantiert sind, erschien mit Blick auf die Exmatrikuliertenstatistik die Zahl der Abbrecher unter den angehenden Grund- und Hauptschullehrern Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre (s. Abb. 1) derart besorgniserregend, dass sich von bildungspolitisch verantwortlicher Seite die Frage nach potentiell gebotenen Präventivmaßnahmen stellte. Dieses Interesse veranlasste das Wissenschaftsministerium zu einem Forschungsauftrag an die Pädagogische Hochschule Heidelberg mit dem Ziel, Umfang und Ursachen der vorzeitigen Abgänge zu klären. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher ausschließlich auf Abbrecher des Studienganges für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHS) in Baden-Württemberg.

## 1 Das Problem, den Studienabbruch zu definieren

Zwei grundsätzliche Fragen sind vorab klären: 1. Wer gilt als ein Studienabbrecher? 2. Wie lässt sich eine spezifische Abbruchquote ermitteln?

Ad 1: Die Beschränkung der Fragestellung auf einen einzigen Studiengang erleichtert das Problem, seine Abbrecher zu definieren: Jeder, der sich für das Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen immatrikuliert, es ohne Examen beendet und nach einem bestimmten Zeitraum auch nicht wieder aufgenommen hat, ist ein "GHS-Abbrecher" – jedoch nicht unbedingt ein Studien-Abbrecher. Dagegen zählt die Hochschulstatistik, wie viele GHS-Studierende pro Studienjahr mit oder ohne Examen exmatrikuliert werden (vgl. Abbildung 1).

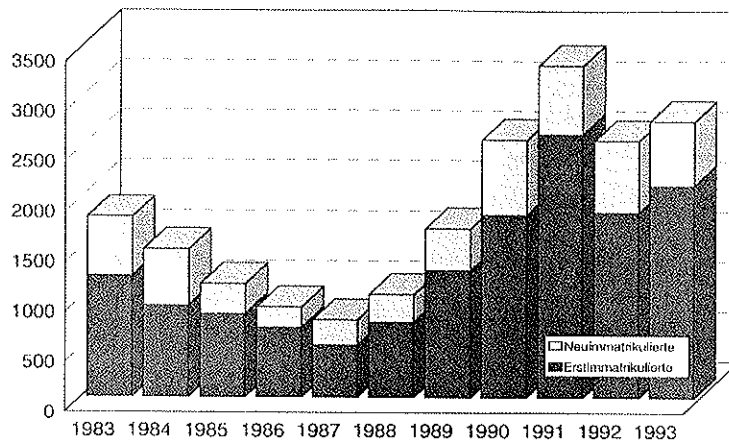
Abb. 1: Mit und ohne Examen exmatrikulierte GHS-Studierende der Studienjahre 1989 bis 1994



Zu den Letzteren gehören hierzulande nicht nur die vorzeitigen Abgänger, sondern auch diejenigen, die unter Beibehaltung des Studienziels lediglich die Hochschule oder den Stufenschwerpunkt gewechselt haben (man studiert schwerpunktmäßig für das Lehramt an Grund- oder Hauptschulen). Ohne die Anteile dieser Wechsler zu kennen, sind daher keine verlässlichen Rückschlüsse auf die tatsächliche Abbrecherquote möglich.

Ad 2: Exmatrikulationsquerschnitte vernachlässigen gemeinhin nicht nur die Anteile der Hochschul- und Studienwechsler. Sie berücksichtigen auch die viel gewichtigere Tatsache nicht, dass die Exmatrikulierten aus unterschiedlichen Anfängerkohorten stammen. Auf den ersten Blick scheint daher die Abbildung 1 zu demonstrieren, dass in manchen Studienjahren die Zahl der Nichtabsolventen höher war als die Zahl der Absolventen. Dabei bleibt unbeachtet, dass diese beispielsweise aus zahlenmäßig schwachen Anfängerkohorten stammen können, jene jedoch aus starken. Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen während eines Dezenniums verdeutlicht diese gravierenden Unterschiede (Abbildung 2).

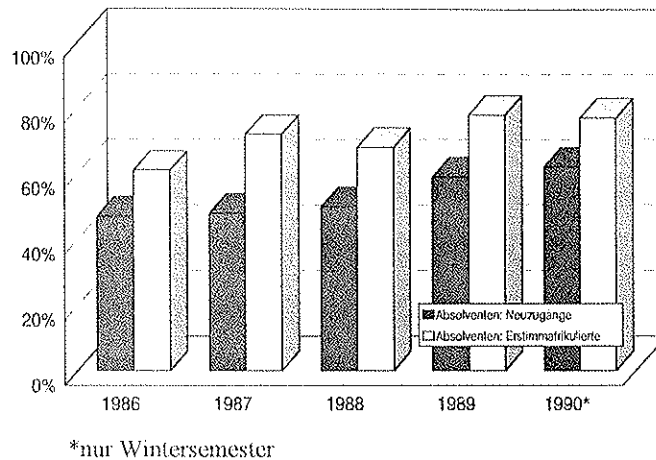
Abb. 2: Neuzugänge für das GHS-Studium in den Studienjahren 1983 bis 1993



In Wirklichkeit bedingen also unterschiedliche Studienanfängerzahlen und zusätzlich die differierenden Studienzeiten der Exmatrikulierten eine verzerrte Aufsummierung von Absolventen und Nichtabsolventen, indes Letztere, wie bereits ausgeführt, nicht unbedingt Abbrecher sind. Somit lässt sich die Abbrecherquote entweder nur ex post aus Befragungen schätzen oder – etwa nach der Methode des Hochschul-Informationssystems (HIS) in Hannover – aus Absolventenzahlen berechnen, wobei die Absolventen über ihre Studiendauer einer entsprechenden Anfängerkohorte zugeordnet werden. Allerdings war diese Zuordnung bei dem vorliegenden hochschulstatistischen Material problematisch, da nur die Studienanfängerzahlen pro Semester und nach Fachsemestern aufgeschlüsselte Exmatrikulationsstatistiken verfügbar waren. Zur Anzahl der Fachsemester ist zu bemerken, dass sie nur dann der Anzahl an GHS-Studiensemestern entspricht, wenn keine Semester aus einem vorangegangenen Studium angerechnet wurden oder im Laufe des GHS-Studiums keine Fachwechsel vorgenommen worden sind; was jedoch nicht gerade selten der Fall ist. Der gewagte Zuordnungsversuch lässt überdies für die Absolventenquote zwei mögliche Verläufe zu, je nachdem, ob als Ausgangsbestände die Summe der Erstimmatrikulierten oder die der Neuzugänge (= Erstimmatrikulierte plus Neuimmatrikulierte) angesetzt werden. Die folgende Darstel-

lung (Abbildung 3) vermittelt einen ungefähren Eindruck des Trends in der Entwicklung der Absolventenquote.

Abb. 3: GHS-Absolventen nach Studienanfängerjahrgängen und in Abhängigkeit ihrer Erstimmatrikulation bzw. ihres Neuzuganges



Das Risiko für die Güte der Quotenschätzung beschränkt sich also nicht nur auf die Differenz zwischen der Fachsemesterzahl und der tatsächlichen Studiendauer, sondern es liegt auch darin begründet, dass weder die Zahlen der Erstimmatrikulierten noch die der Neuzugänge insgesamt mit den Größen der Ausgangsbestände übereinstimmen, denen die Absolventen zuzurechnen wären. Hat beispielsweise ein Absolvent sein GHS-Studium nach einem abgebrochenen Mathematikstudium begonnen, wird er zwar als Neuzugang, jedoch nicht unter die Erstimmatrikulierten gerechnet, ein Umstand, der zu einer tendenziellen Hebung der Absolventenquote bei Bezug auf die Anzahl der Erstimmatrikulierten führt. Die alternative Schätzung unter Bezug auf die Summe der Neuzugänge scheint jedoch gleichfalls problematisch, da jede Art von Neuzugang zur Größe des rechnerischen Ausgangsbestandes und somit zur Senkung der Absolventenquote beiträgt. Beispielsweise wird ja der Ortswechsler an der aufnehmenden Hochschule ein zweites Mal als Neuzugang registriert, obgleich er bei seiner Erstimmatrikulation bereits als ein solcher erfasst wurde. Bei derart vielen Unbekannten lässt sich ein Gesamteffekt aller Erfassungsmängel in der Studentenstatistik nicht angeben. Daher

sind die abgebildeten tendenziellen Schätzungen der Absolventen- und Abbrecherquoten vor allem als Hinweise auf die zumindest für wissenschaftliche Zwecke desolate Datenlage der Hochschulstatistik zu verstehen und nur mit der allergrößten Vorsicht zu verwenden.

Aufgrund des Fragebogenrücklaufs der Heidelberger Untersuchung kann immerhin festgestellt werden, dass 80 % aller vorzeitig exmatrikulierten GHS-Studierenden GHS-Abbrecher sind, wobei etwa ein Drittel von ihnen in ein anderes wissenschaftliches Studium überwechselt.

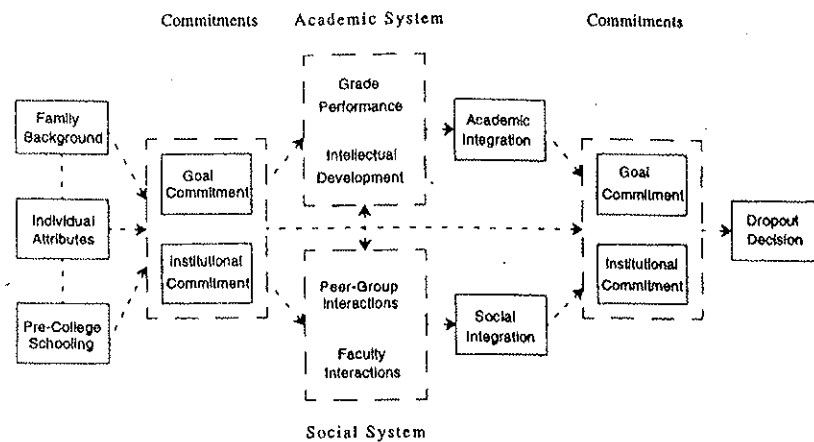
## **2 Konzeption und Zielsetzung des Forschungsprojekts**

Das Forschungsprojekt zum Studienabbruch von GHS-Lehramtsstudierenden verlief in drei Phasen mit je eigenen Zielsetzungen: Zunächst erarbeitete eine Literaturstudie den aktuellen Stand der Abbruchforschung, der seinerseits Grundlagen zur theoretischen Konzeption der vorliegenden Untersuchung bereitstellte. Den ersten empirischen Problemaufriss leistete eine Pilotstudie, die auf der Basis qualitativer Interviews die verschiedenen Hintergründe vorzeitiger Exmatrikulation aufklären sollte. Die landesweit repräsentative Hauptuntersuchung zielte darauf ab, anhand postalisch gewonnener Fragebogendaten GHS-Abbrecher und GHS-Absolventen hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes, ihrer Studienmotivation, ihrer Studienerfahrungen und ihrer Studiensituation miteinander zu vergleichen, um daraus Hinweise auf potentielle abbruchrelevante Faktoren und Empfehlungen für Präventivmaßnahmen gegen vorzeitige Studienabgänge ableiten zu können.

## **3 Das Theoriekonzept der Untersuchung**

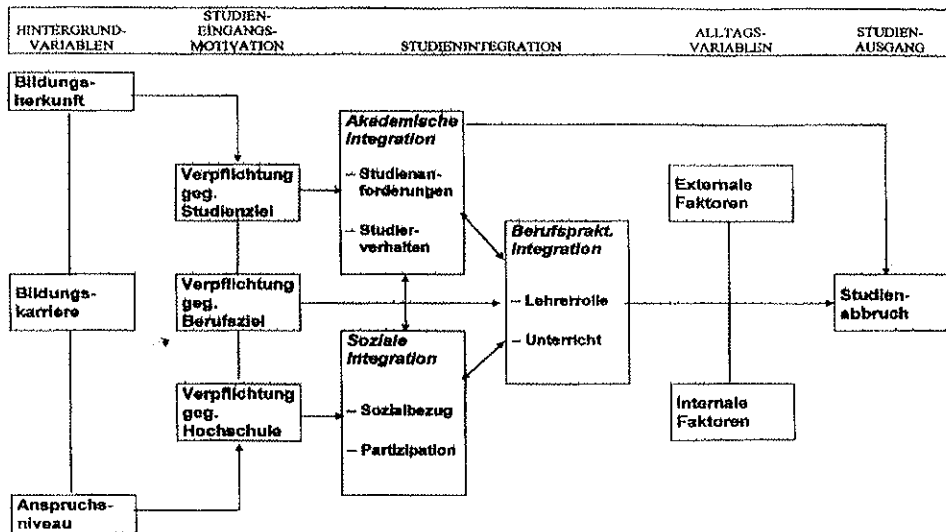
Die Grundlage für das Theoriekonzept der Untersuchung bildete das von *Tinto (1975)* für amerikanische Colleges entwickelte konzeptuelle Schema des Studienabbruchprozesses (Abbildung 4). Dieses Modell folgt der Grundhypothese, dass der Studienausgang das Resultat der akademischen und sozialen Studienintegration darstellt. Im Zentrum des Verlaufsmodells steht also eine doppelte Integrationsleistung. Sie manifestiert sich einerseits in Leistungserfolgen und intellektuellen Fortschritten - der akademischen Integration entsprechend - und andererseits im aktiven Anschluss an die soziale Umgebung der Hochschule – entsprechend der sozialen Integration.

Abb. 4: Das konzeptuelle Schema für "Dropout from College" (Tinto 1975, 95)



Diese doppelte Integrationsleistung wird bereits vor Studienbeginn im Zusammenhang mit bestimmten Hintergrundvariablen (familiärer Hintergrund, Persönlichkeitsmerkmale, Schulerfahrungen) vom Verpflichtungscharakter des Studienzieles und der gewählten Bildungsinstitution präformiert, und sie beeinflusst diese Verpflichtungen durch ihre Wechselwirkungen während des Studienverlaufs. Die Konfiguration der Integrationsleistung, die variieren kann, bestimmt schließlich den Studienausgang. Dieses Grundlagenmodell wurde vollständig übernommen, unter Einbezug der von Bean & Metzner 1985 für nicht-traditionelle Colleges weiterentwickelten Konstrukte der "Umgebungsfaktoren" und der "psychologischen Auswirkungen" der Studiensituation erweitert und im Hinblick auf die Gegebenheiten des Grund- und Hauptschullehrer-Studienganges operationalisiert, wie die Abbildung 5 zeigt.

Abb. 5: Theoriekonzept für "Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen"



In der Konzeption des Studienabbruches an Pädagogischen Hochschulen wurden die beiden ursprünglichen Integrationskonstrukte um das der antizipativen "berufspraktischen Integration" ergänzt. Ihre Unverzichtbarkeit liegt in den schulpraktischen Anteilen der Lehramtsstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen begründet; sie sind obligatorische berufliche Experimentierfelder, auf denen sich der Studierende erstmals in der Lehrerrolle erlebt und aus dieser Perspektive mit unterrichtlichen Tätigkeiten konfrontiert ist. Analog zum Zusammenhang der beiden anderen Integrationsleistungen wird auch die berufspraktische bereits vor Studienbeginn von der Verpflichtung gegenüber dem Berufsziel vorgebildet. Die akademische Integration, die im Basismodell von einer subjektiven und einer objektiven Komponente ausgeht, beschränkt sich im GHS-Studium mangels Zwischenprüfung auf die subjektive Bewertung der "Studienanforderungen". Diese implizieren sowohl die allgemeinen Studienbedingungen an der Hochschule als auch die Leistungsanforderungen in den Studienfächern. Einen weiteren Indikator bildet das "Studieverhalten", das sowohl Studienverlaufsmerkmale als auch das individuelle Studienengagement beschreibt. Die soziale Integration bezieht sich einerseits auf die Anschlussfähigkeit des Studierenden an das soziale Umfeld der Hoch-

schule ("Sozialbezug") und andererseits auf seine "Partizipation" an ihren außerstudienplanmäßigen Einrichtungen.

Die ursprünglichen Hintergrundvariablen "Schulerfahrungen" und "Persönlichkeitsmerkmale" wurden ebenfalls modifiziert: Die "Schulerfahrungen" wurden um mögliche Studien- und/oder Berufserfahrungen zur dem GHS-Lehramtsstudium vorausgehenden "Bildungskarriere" erweitert; "Personmerkmale" wurden durch das "berufliche Anspruchsniveau" ersetzt. Die "Umgebungsfaktoren" wie die finanzielle, die familiäre oder auch die Wohnsituation, hier als "externale Faktoren" bezeichnet, gewinnen für den Verlauf eines Studiums desto größere Bedeutung, je mehr dieses nur einen Teilbereich der individuellen Lebenswelt besetzt. Befindlichkeitsmerkmale, hier "internale Faktoren" genannt, nehmen analog den "psychologischen Auswirkungen" bei Bean & Metzner den personalen Aspekt wieder auf. Die Hintergrundvariablen, die Motivations- und Integrationsvariablen sowie die externalen und internalen Faktoren stehen größtenteils in einem interdependenten Zusammenhang.

#### **4 Die Pilotstudie**

Eine der Hauptuntersuchung vorlaufende Pilotstudie sammelte mit Hilfe qualitativer Interviews anhand eines Explorationsleitfadens erste Daten zu den tatsächlichen Exmatrikulationsgründen und zu relevanten Faktoren des Studienabbruchprozesses. In der Zufallsstichprobe von 40 im Sommersemester 1992 ohne Examen exmatrikulierten GHS-Studierenden aus zwei unterschiedlichen Pädagogischen Hochschulen befanden sich 24 GHS-Abbrecher, zehn Queraussteiger (Studierende, die ohne GHS-Examen in den Studiengang Lehramt an Sonderschulen wechselten) und sechs Ortswechsler. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews mit 19 "echten" Abbrechern (fünf GHS-Abbrecher waren nicht kooperationsbereit) zeigten, dass das GHS-Studium vor allem enttäuschter Studienerwartungen, Leistungsmisserfolgen oder externer Faktoren wegen aufgegeben wurde. Dabei resultierten die enttäuschten Erwartungen aus subjektiv inadäquaten Studienanforderungen, deren Ambiguität sich in den schulpraktischen Erfahrungen als Ablehnung der Lehrerrolle oder als Unvermögen, ihr gerecht zu werden, äußerte. Enttäuschungen und Misserfolge konnten persönliche Problematiken widerspiegeln, die erst durch die Konfrontation mit der Studiensituation virulent wurden. Begründeten externe Faktoren den Studienabbruch, folgte er auf unumgängliche, studienabträgliche Verpflichtungen, auf die Zusage des primär bevorzugten Ausbildungsplatzes oder auf die Erfahrung mangelnder physischer Berufseignung.

Bei dem Versuch, die befragten GHS-Abbrecher zu typisieren, konnten vier Typen unterschieden werden:



1. die "Alternativlehrer", die die Chance nutzen, ihren ursprünglichen, jedoch zwangsläufig zurückgestellten Berufswunsch zu realisieren, weil er ihrer Interessenlage nach wie vor mehr entspricht als der Lehrerberuf;
2. die "Illusionisten", die das Lehramtsstudium aus einer Art beruflicher Torschlußpa-nik wählen, es danach nicht mit ihrer Lebenssituation vereinbaren können oder insbesondere mit den schulpraktischen Anforderungen nicht zurecht kommen;
3. die "Späentwickler", die, relativ stark an ihre gewohnte Umgebung gebunden, das GHS-Studium aus "naheliegenden" Gründen und auch unter sozialem Druck wäh-len, bis sie schließlich durch die Konfrontation mit der unpassenden Studiensitua-tion Selbstvertrauen, Selbständigkeit und eigene (berufliche) Zielvorstellungen entwickeln;
4. die "Versager", die trotz hoher sozialpädagogischer Motivation mit den theoretischen, praktischen oder auch sozialen Anforderungen des GHS-Studiums persön-lich überfordert sind.

## 5 Methodische Aspekte der Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung war als empirische Untersuchung angelegt mit dem Anspruch, für das Land Baden-Württemberg repräsentativ zu sein. Die dafür ausgewählte Erhebungsmethode folgte aus forschungsökonomischen Gründen einem retrospektiven Design in der Form einer "case controll-study". Im Hinblick auf diese Zielsetzung wurden eine Zufallsstichprobe von 800 zwischen den Studienjahren 1992 und 1994 landesweit vorzeitig exmatrikulierten GHS-Lehramtsstudierenden und als Kontrollgruppe alle 423 Absolventen des Sommersemesters 1993 unter der Voraussetzung einer höchstens achtsemestrigen Fachstudiendauer postalisch befragt. Der Studienbeginn sollte der Vergleichbarkeit der Studienbedingungen wegen nicht vor dem Wintersemester 1989/90 liegen, einem Zeitpunkt, ab dem die Nachfrage nach Lehramtsstudienplätzen an den Pädagogischen Hochschulen rapide anstieg. Alle Probanden erhielten den gleichen, größtenteils standardisierten Fragebogen, der aus dem operationalisierten Theorie-konzept, aus der Berücksichtigung der einschlägigen Forschungsergebnisse und aus den Erkenntnissen der Pilotstudie sowie zweier Pretests hervorgegangen war.

Der auswertbare Rücklauf der Fragebögen lag bei insgesamt 81 %. Unter den vorzeitig Exmatrikulierten befanden sich 50 % GHS-Abbrecher; hinzu kamen als Sonderfälle im Untersuchungszeitraum 36 % Queraussteiger in das Lehramtsstudium für Sonderpäd-agogik; 10 % der Respondenten waren Ortswechsler und 4 % hatten das GHS-Studium nur unterbrochen. Zur Auswertung kamen schließlich die Daten von 303 GHS-Ab-brechern und 364 Examensabsolventen. Die beiden Gruppen wurden in bivariaten

Kontingenzanalysen miteinander verglichen; dabei wurden signifikante Unterschiede berechnet.

## **6 Die Ergebnisse**

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Hauptuntersuchung in drei Teilen dar: Zunächst werden einige studiengangspezifische Grunddaten wiedergegeben, danach folgt die Erläuterung der unmittelbaren Beweggründe zum Studienabbruch und der dritte, umfangreichste Teil beschäftigt sich mit den wichtigsten Merkmalen des Abbruchprozesses.

### **6.1 Grunddaten zum Studienabbruch**

Die Studiendauer der meisten GHS-Abbrecher beschränkte sich auf höchstens zwei Fachsemester, nach fünf Semestern hatten mehr als 90 % dieses Studium aufgegeben. Es erscheint daher sinnvoll, Früh- und Spätabbrecher voneinander zu unterscheiden. Sie waren zum Zeitpunkt ihrer Immatrikulation mit 23 Jahren durchschnittlich um ein Jahr älter als die Vergleichsgruppe der Absolventen. Wie diese stammte die Hälfte der Abbrecher aus Lehrerfamilien. Gemessen am Anteil der Geschlechter an der Gesamtstudentenzahl im Untersuchungszeitraum gaben mehr Männer als Frauen das GHS-Studium vorzeitig auf. Unter diesen Abgängern waren Studierende des Stufenschwerpunktes "Hauptschule" relativ häufiger vertreten als Grundschulaspiranten. Die bevorzugten Studienfächer der Abbrecher waren Englisch und Musik; die Absolventen hatten vorzugsweise die Fächer Mathematik und Deutsch belegt.

### **6.2 Unmittelbare Beweggründe zum Studienabbruch**

In Ergänzung zu den konzeptorientierten Fragekomplexen konfrontierte der Fragebogen die GHS-Abbrecher mit 21 Beweggründen zum Studienabbruch, die den Absolventen gleichlautend, jedoch unter dem Anspruch potentieller Studienerfahrungen vorgelegt wurden. Die Tabelle 1 zeigt, wie gravierend unterschiedlich die beiden Vergleichsgruppen auf ihre Studiensituation reagierten. Die an den Pädagogischen Hochschulen vorgefundenen Studienbedingungen lösten zwar massive Kritik aus und trugen auch in beachtlichem Maße zu Studienabbrüchen bei, jedoch konnten sie die meisten künftigen Lehrer keineswegs davon abbringen, ihr Studium erfolgreich zu beenden. Vielmehr führten vorwiegend die Erkenntnis der falschen Berufswahl, die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Studium und den Erfahrungen in der Studiensituation mit ihren

konkreten Anforderungen zum Abbruch des Studiums. Auch die weniger verbreiteten Abbruchgründe - wie an der Hochschule isoliert gewesen oder durch das Studium mit anderen Verpflichtungen in Konflikt geraten zu sein oder auch die Bevorzugung des Jobs gegenüber dem Studium - sind nicht zu vernachlässigen, zumal solche Erfahrungen für die Vergleichsgruppe nur selten zutrafen. Dagegen waren mehr als doppelt so viele Absolventen wie Abbrecher auf die eigene Erwerbstätigkeit angewiesen, um Geld zu verdienen, so dass finanziellen Gesichtspunkten bei der Begründung von Studienabbrüchen eine untergeordnete Bedeutung eingeräumt werden kann. Das hohe Ausmaß affektiver Dissonanzen im Zusammenhang der Abbruchmotivation zeigt die Bedeutung der Gefühlskomponente bei dem Eingeständnis der falschen Studien- beziehungsweise Berufsrichtung. In der Summe belegen die Beweggründe zum Studienabbruch diesen Einschnitt als notwendige Korrekturmaßnahme einer irrtümlich eingeschlagenen Ausbildungsrichtung. Die Tatsache, dass jeweils ein Drittel der Abbrecher bereits über eine reelle und damit den Abbruch begünstigende Studien- oder Ausbildungsalternative verfügte, bestätigt dies. Das Gegenteil, durch den Abbruch erst einmal berufliche Freiräume zu gewinnen, wurde indessen seltener intendiert. Doch mag darüber hinaus der Abbruch ohnedies vorprogrammiert gewesen sein, solange dem GHS-Studium lediglich eine Orientierungsfunktion zuerkannt wurde - wie immerhin 28 % der Abbrecher die Aufgabe ihres Studiums begründeten.

Die offene Frage an die Abbrecher nach potentiellen Verbleibsgründen negierten 38 % von ihnen völlig. In einigen Fällen hätten eine höhere Qualität und mehr Praxisbezug des Lehrangebots, eine höhere hochschuldidaktische Kompetenz der Dozenten, bessere Studienbedingungen oder auch eine höhere eigene Studienmotivation zur Fortsetzung des Studiums beitragen können.

Thesenartig lassen sich die unmittelbaren Beweggründe zum Studienabbruch folgendermaßen zusammenfassen:

- Der Abbruch des GHS-Studiums stellt in erster Linie eine Korrekturmaßnahme gegen eine irrtümlich eingeschlagene Studien- bzw. Berufsrichtung dar. Dieser Irrtum äußert sich überwiegend gefühlsmäßig.
- Der Besitz einer Studien- oder Berufsalternative ist Anlass das Studium endgültig abzuberechnen.
- Mit dem Ende der Orientierungsphase endet auch das GHS-Studium.

Tab. 1: "Kritische" Erfahrungen während des GHS-Studiums bei Abbrechern und Absolventen, in %

	Abbrecher	Absolventen
Fühlte mich zunehmend unwohler	61	18
erkannte die falsche Berufswahl	54	3
das GHS-Studium war mir zu oberflächlich	42	65
hatte falsche Vorstellungen vom GHS-Studium	42	21
ärgerte mich über Studienbedingungen	40	83
vermißte eine qualifizierte Studienberatung	38	64
erlebte das Studium bzw. die Schule anders als viele meiner Kommiliton(inn)en	35	20
hatte zunehmend größere Widerstände gegen die Schulpraxis	35	10
kam mit der Studiensituation insgesamt nicht so gut zurecht	26	7
hatte andere Interessen als die meisten meiner Kommiliton(inn)en	25	24
das GHS-Studium war mir zu theoretisch	20	51
befürchtete Einstellungsbeschränkungen	16	43
brauchte Zeit für mich selbst	15	32
das GHS-Studium war mit anderen Verpflichtungen nicht [schwer] vereinbar	14	2
zog es vor, zu jobben	13	6
hatte Angst vor Prüfungen	13	49
war an der Hochschule isoliert	12	4
mußte Geld verdienen	12	27
wollte von Anfang an Sonderpädagogik studieren	12	13
wollte mich [viel mehr] um mein Kind bzw. um meine Familie kümmern	11	5
die Leistungsanforderungen lösten oft Streß bei mir aus	9	17

### 6.3 Prozessmerkmale des Studienabbruches

Da der Studienabbruch kein singuläres Ereignis darstellt, sondern das Ergebnis eines mehr oder minder lange andauernden Entwicklungsprozesses bildet, erschließen erst seine Bedingtheiten das Verständnis seiner Genese. Die weitere Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den im Theoriekonzept des Studienabbruches erfassten Bedingungsfeldern und zeigt die markantesten Unterschiede zwischen GHS-Abbrechern und Examensabsolventen auf. Sie beginnt mit der Studieneingangsmotivation, beschäftigt sich im Anschluss daran mit den Erfahrungen im Studium und geht abschließend auf die Studienumstände und auf die persönliche Befindlichkeit während der Studienzzeit ein.

#### 6.3.1 Die Studieneingangsmotivation

Die Studieneingangsmotivation war auf dem Hintergrund bildungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale als Funktion der dreifachen Verpflichtung gegenüber dem Studienziel, dem Berufsziel und der immatrikulierenden Hochschule konzipiert. Die **Verpflichtung gegenüber dem Studienziel** wurde durch die Qualität der Studieninformation und der Studiererwartungen, durch die Begründung der Fächerwahl und insbesondere durch die Gründe erfasst, die in entscheidender Weise zur Aufnahme des GHS-Studiums geführt hatten. Zur Disposition standen studien- und berufsbezogene, substitutive, von der sozialen Umgebung abhängige und private Entscheidungsgründe, denen zugestimmt oder die abgelehnt werden sollten. Die folgende Tabelle, die lediglich die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen herausstellt, zeigt im groben Überblick die relativ einfache Struktur der Studienmotivation von GHS-Absolventen: Sie wollten Lehrer werden, sahen darin ihre beste berufliche Perspektive, freuten sich auf das Studentenleben und hatten den passenden Studienplatz hierfür erhalten.

Dagegen stellt sich die Studienmotivation der Abbrecher insgesamt komplexer dar: An der Spitze der entscheidenden Studiengründe stand die formale Zusage des Studienplatzes. Die beruflichen Gründe erschienen nachgeordnet und vergleichsweise weniger stark ausgeprägt. Dagegen gewann für ihre Studienwahl der substitutive Charakter des Studiums als Alternativ-, Verlegenheits- oder Pausenlösung, sogar als Parkstudium, zusätzlich ganz entscheidende Bedeutung. Auch pragmatische Überlegungen und die Abhängigkeit von der sozialen Umgebung spielten für die Entscheidung der späteren Abbrecher, das GHS-Studium aufzunehmen, eine größere Rolle als für die Absolventen. Der ambivalente Charakter ihrer Studienwahl, der partiell freilich auch auf nachträgli-

che Rationalisierungen zurückgehen mag, drückte sich überdies in der Häufung von Studienbedenken aus.

Tab. 2: *Entscheidende Gründe zur Aufnahme des GHS-Studiums, in %*

	Abbrecher	Absolventen
Studienplatzzusage	66	49
Lehrerberufswunsch	63	82
Freude am Studentenleben	61	68
beste berufliche Perspektive	43	67
Alternativlösung	42	22
Verlegenheitslösung	42	18
Pausenlösung zwecks berufl. Orientierung	23	7
Parkstudium	13	2
Wohnmöglichkeit zu Hause	32	21
Druck von Eltern und Freunden	16	4

Die berufsbezogenen Studierenerwartungen, ein weiterer Teil der Studieneingangsmotivation, teilten die beiden Vergleichsgruppen in hohem Maße. Im Gruppenvergleich waren nur der Zuwachs an Allgemeinbildung und der Erwerb studienrelevanter Schlüsselqualifikationen für die Abbrecher tendenziell wichtiger als die Gewähr persönlicher Weiterentwicklung und sozialer Kontakte. Auch in der Begründung zur Wahl der Studienfächer wurden Abweichungen zwischen den Gruppen deutlich: Für die Abbrecher spielten dabei außer den generell am stärksten ausgeprägten intrinsischen Motiven auch institutionelle Vorgaben und notwendige Alternativentscheidungen eine größere Rolle. Außerdem waren sie im Durchschnitt über das GHS-Studium weniger gründlich informiert als die Absolventen.

Da die Studienwahl längst nicht für alle GHS-Studierenden mit der Berufswahl identisch ist, bildet die Berufswahlmotivation als Funktion der Verpflichtung gegenüber dem Berufsziel eine eigenständige Komponente der Studieneingangsmotivation. Die folgende Tabelle, die von insgesamt 20 nach personalen und sozialen, anschluss- und sicherheitsorientierten Aspekten unterschiedenen Motiven lediglich die disgruenten auflistet, zeigt die herausragende Bedeutung der personalen, berufszielorientierten

Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Es lässt sich jedoch nicht übersehen, dass diese für einen vergleichsweise größeren Teil der Abbrecher belanglos waren.

Tab. 3: Stellenwert der Lehrerberufswahlmotive, in %

	wichtig		unwichtig	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Mit Kindern arbeiten	78	90	3	1
gute pädagogische Erfahrungen	62	78	5	4
eigene Interessen verwirklichen	56	70	10	6
geregelt Freizeit	52	29	17	22
geregeltes Einkommen	45	31	17	21
Sicherheit des Arbeitsplatzes	19	13	43	53
gesellschaftlich wichtige Aufgabe	48	40	17	28
angesehener Beruf	7	4	60	71
Kritik an anderen Lehrern	27	18	40	50
Verbleib in vertrauter Umgebung	17	8	58	70
akademische Ausbildung	25	18	43	55
zu bewältigende Studienanforderungen	21	18	37	50

Dagegen maß ungefähr die Hälfte von ihnen den materiellen Sicherheitsvorteilen des Lehrerberufs einen hohen Stellenwert bei. Auch die soziale Sicherheit in Form schulischer und familiärer Anschlussmöglichkeiten, die Überschaubarkeit der Studienanforderungen und Statusgesichtspunkte gewichteten sie bei ihren Überlegungen zur Berufswahl tendenziell höher als die Absolventen. Möglicherweise "erklärt" die breitere Streuung ihrer Motive die vergleichsweise erhöhten Zweifel an ihrer Berufseignung und beruflichen Belastbarkeit.

Neben den allgemeinen Motiven zur Lehrerberufswahl fungierte die Begründung für die Wahl des Stufenschwerpunktes als weiterer Indikator für die Verpflichtung gegenüber dem Berufsziel. Alle Grundschulaspiranten zeichneten sich dabei durch eine hohe pädagogische Motivation aus. Nur die Abbrecher mit dem Schwerpunkt Hauptschule wiesen das durchgängige Muster der vergleichsweise eingeschränkten pädagogischen Argumente auf. Die Schule hatten sie weniger häufig im Blick als die Absolventen, häufiger jedoch ein weiteres Studienziel. Es erscheint daher sinnvoll, GHS-Abbrecher nach der Wahl ihres Stufenschwerpunktes zu unterscheiden. Als ein tauglicher Hinweis

für die Stabilität der Berufswahl kann die frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Beruf gelten. Viel mehr Abbrecher als Absolventen dachten erst nach ihrer Schulzeit und öfter erst im Verlauf einer beruflichen Vorgeschichte daran, Lehrer zu werden (Henecka; Gesk 1996; S. 128).

Tab. 4: Gründe für die Wahl des Studienortes und Zufriedenheit mit demselben, in %

	Abbrecher	Absolventen
Studienplatzzusage	50	32
Wohnmöglichkeit zu Hause	42	30
Studienangebot für das GHS-Lehramt	24	38
Freizeitwert des Hochschulortes	12	21
Wunsch nach einer anderen Umgebung	17	28
Zufriedenheit mit dem Studienort	59	71

Das dritte Verpflichtungskonstrukt, die Verpflichtung gegenüber der immatrikulierenden Hochschule, wurde durch zehn Kriterien zur Wahl des Studienortes und durch die Zufriedenheit mit diesem operationalisiert. Die Tabelle 4, die sich wiederum auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen beschränkt, zeigt den stärkeren Pragmatismus der Abbrecher: Ihnen schien der Studienort hauptsächlich durch die Studienplatzzusage und die Wohnmöglichkeit zu Hause vorgegeben gewesen zu sein. Im Gegensatz zu den Absolventen waren sie an "Tapetenwechsel", an zusätzlichen Studienmöglichkeiten und auch an dem Freizeitwert des Studienortes weniger interessiert. Diese Bescheidung scheint auch das Ausmaß ihrer Zufriedenheit mit demselben zu bestimmen.

Die Verteilung der Hintergrundvariablen zeigte kaum Unterschiede hinsichtlich der sozialen Herkunft und des Schulerfolges der beiden Vergleichsgruppen. Doch hatten mehr Abbrecher als Absolventen vor Aufnahme des GHS-Studiums eine Berufsausbildung oder ein Studium absolviert und waren berufserfahren. Als Alternative zum GHS-Studium konnten sie sich vergleichsweise eher eine Berufstätigkeit statt des



Universitätsstudiums vorstellen, zumal sehr häufig der Numerus clausus oder auch die lange Studienzeit und weniger die ungünstigen Berufsaussichten oder veränderte Interessen diese Option ausschlugen. Möglicherweise ist darin ein Hinweis auf die insgesamt etwas bescheideneren Ausbildungsansprüche der Abbrecher im Vergleich zu denen der Absolventen zu sehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Studieneingangsmotivation der Abbrecher komplexer erscheint als die der Absolventen. Neben unzweifelhaft starken pädagogischen und berufszielorientierten Motivationsfaktoren sind vor allem den Lehrerberuf und bereits den Ausbildungserfolg bewährende Sicherheitsinteressen bedeutsame Gesichtspunkte für seine Wahl. Die herausragende Position des erhaltenen Studienplatzes und der Überhang substituierter Argumente sind gegenüber dem Stellenwert ausbildungsorientierter Begründungen zur Aufnahme des GHS-Studiums nicht zu übersehen. Die Verpflichtung gegenüber der immatrikulierenden Hochschule prägen weniger die Anreize einer neuen Ausbildungsphase als die Zusage des Studienplatzes in nutzbarer Nähe des Heimatortes. Wenn auch der eingeschlagenen Studien- und Berufsrichtung der Abbrecher ein Pragmatismus anzuhafte scheint, der mangels Eindeutigkeit nicht ganz überzeugt, kann die Motivation, das Studien- und auch das Berufsziel zu erreichen, insgesamt dennoch als hoch eingeschätzt werden. Möglicherweise liegt ja gerade in der Betonung des minderen Risikos die Defensive gegenüber den zahlreich geäußerten Zweifeln an der Studienwahl.

### **6.3.2 Die Integration in das Studium**

Dem Theoriekonzept des Studienabbruches zufolge (s. Abb. 5) präformiert die Studieneingangsmotivation die Integrationsleistungen im Studium, von denen der Studienausgang entscheidend abhängt. Je verbindlicher daher Studium, Berufsziel und Hochschule gewählt werden, desto besser sind die Voraussetzungen für die Integration in das Studium. Das vorige Kapitel konnte aufzeigen, dass die Studien- und Berufswahlmotive der Abbrecher eine größere Bandbreite einnahmen und somit unspezifischer waren als die der Absolventen. Darüber hinaus lassen ihre zahlreichen Bedenken gegenüber der eingeschlagenen Ausbildungsrichtung eine vergleichsweise größere Störanfälligkeit ihrer Entscheidung vermuten, und ihre relativ schwächere Neugier auf die andere Umgebung am Hochschulort verstärkt den Gedanken an mögliche Vorbehalte gegenüber der durch die Immatrikulation erklärten Absicht. Das folgende Kapitel resümiert die wichtigsten Ergebnisse zur Studienintegration, die analog der Motivationslage vor Beginn des Studiums dreidimensional aufgefächert sind: Sie betreffen die akademische, die antizipierend berufspraktische und die soziale Integration.

Die akademische Integration wurde einerseits durch Indikatoren des subjektiven Erlebens und durch die Bewertung der Studienbedingungen und der Leistungsanforderungen an der Hochschule und andererseits durch Merkmale des individuellen Studierverhaltens erfasst. Außer der Organisation des Studienangebotes stieß vor allem die hochschuldidaktische Qualität des Studiums auf die vermehrte Kritik der Abbrecher. Die Tabelle 5 zeigt die (fünf von neun) Teilbereiche(n), die bei den Abbrechern vergleichsweise weniger Zustimmung fanden und auch häufiger abgelehnt wurden: das Anspruchsniveau, die Leistungsanforderungen und das pädagogische Engagement der Hochschullehrer.

Tab. 5: *Subjektiv eingeschätzte hochschuldidaktische Qualität des Studiums, in %*

	positiv		nicht positiv	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Anspruchsniveau	34	50	19	9
Leistungsanforderungen	33	45	16	10
Beratung und Betreuung	24	37	26	18
Feedback durch Dozenten	22	30	30	23
Prüfungsrelevanz	15	26	17	21

Da verschiedene Ansprüche und Fähigkeitspotentiale zu unterschiedlichen Beurteilungen führen, weist der Befund zwar auf die teilweise heterogenen intellektuellen und sozialen Ansprüche der Abbrecher im Vergleich zu denen der Absolventen hin, er lässt aber offen, wie beispielsweise ihre "nicht positiven" Beurteilungen zu interpretieren sind. Dieselbe Struktur findet sich in der Bewertung der persönlichen Herausforderung durch die wissenschaftlichen Ansprüche der Studienfächer wieder. Doch wo interessanterweise die nach Studienfächern differenzierten prozentualen Anteile der intellektuell schwach beanspruchten Absolventen am niedrigsten ausfielen, begannen die der Abbrecher in doppeltem Umfang. Dieser Befund lässt vermuten, dass ein Drittel von ihnen leistungsmäßig möglicherweise unterfordert war. Generell tauchten die stärksten Studienprobleme im motivationalen Bereich auf. Bei den Abbrechern wurden sie vorzugsweise durch Unterforderung oder auch durch das Desinteresse an den Studieninhalten ausgelöst, wohingegen diese Auslöser bei den Absolventen eine geringere Rolle spielten; sie hatten überwiegend keine Lust zu lernen.

Das Studierverhalten, der aktive Teilaspekt der akademischen Integration, bezog sich auf Studienverlaufsänderungen und auf das Studienengagement der ehemaligen GHS-Studierenden. In Relation zur Studiendauer ist es bemerkenswert, dass ein Fünftel der

Abbrecher und doppelt so viele Absolventen im Laufe des Studiums mindestens einen Fachwechsel vorgenommen haben. Die Gründe sind aufschlussreich: Während sich die Absolventen mit dem neuen Studienfach öfter das bessere Lehrangebot und auch bessere Dozenten sowie geringere Leistungsanforderungen und günstigere Erfolgsaussichten eintauschten, versprachen sich die Abbrecher davon häufiger als jene eine günstigere Unterrichtsperspektive und bessere Einstellungschancen. Die Frage stellt sich, ob sie in einem Fachwechsel - vergeblich - die letzte Rettung sahen, das Berufsziel aufrechtzuerhalten oder ob viele von ihnen durch ihren vorzeitigen Abgang möglicherweise eine Chance verpassten, die beinahe die Hälfte der Absolventen nutzte. Unter dieser Perspektive erschienen Fachwechsel eher als Integrations- denn als Störfaktoren auf dem Weg zum Studienziel.

Der für das Studium ermittelte Zeitaufwand der beiden Vergleichsgruppen enthält Hinweise auf ein geringeres Studienengagement der Abbrecher. Ihr Einsatz von teilweise weniger als zehn Wochenstunden zu Studienbeginn legt außerdem den Gedanken an ein bloßes "Schnupperstudium" nahe. Allerdings hatten mehr von ihnen als von den Absolventen mit der Organisation des Studiums Mühe.

Die zweite Integrationsleistung, die antizipierend berufspraktische Integration, bezieht sich auf das subjektive Ergebnis unterschiedlicher schulpraktischer Phasen, die zum GHS-Studium gehören. Die Erfolgsbilanz der unterrichtlichen Erfahrungen zeigte ein ähnliches Muster wie die Ränge der pädagogischen Motivationsvariablen zu Beginn des Studiums: hohe, jedoch im Gruppenvergleich zurückbleibende Abbrecheranteile. Die in der folgenden Tabelle ausschließlich dargestellten Extrempositionen decken aufseiten der Abbrecher größere Erfolgseinbußen in den verschiedenen Bereichen pädagogischen Handelns auf – und einen ganz augenfälligen Unterschied im Blick auf die affektive Komponente der Lehrtätigkeit: Nur ein Drittel von ihnen erlebte sich im Unterricht emotional stabil, währenddessen ein vergleichsweise beachtlicher Teil dort mit seiner Gefühlslage überhaupt nicht zurechtkam. Dies zeigt, dass vorwiegend Abbrecher den Unterrichtsanforderungen emotional nicht gewachsen waren (Tabelle 6).

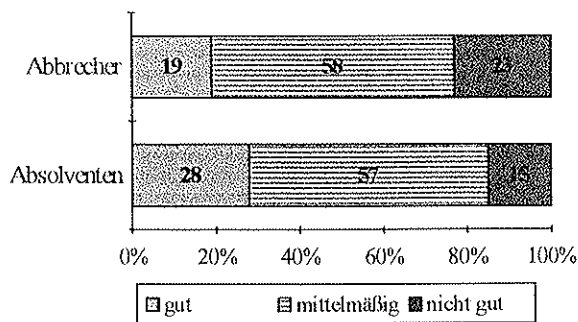
Schließlich führten die schulpraktischen Erfahrungen bei einem knappen Viertel von ihnen – und bei zwei Drittel der Absolventen – zur uneingeschränkten Bestätigung der Berufswahl; 42 % der Abbrecher und – vergleichsweise – 7 % der Absolventen erlebten das Gegenteil. Möglicherweise verhindern bereits mäßige Misserfolgserlebnisse bei unterrichtsbezogenen Tätigkeiten die Identifizierung mit dem Lehrerberuf. Die eher bescheidene Misserfolgsbilanz der Abbrecher kann aber auch darauf hindeuten, dass andere als unterrichtsrelevante Faktoren die Lehrerberufsperspektive vereiteln und somit der schulpraktischen Integration im Wege stehen.

Tab. 6: Bilanzierung der schulpraktischen Erfahrungen, in %

	g e l u n g e n		n i c h t g e l u n g e n	
	Abbrecher	Absolventen	Abbrecher	Absolventen
Kommunikation mit den Schülern	62	83	4	1
Einsatz der eigenen Stimme	48	64	10	4
konkrete Unterrichtsvorbereitung	47	60	8	3
Übernahme der Lehrerrolle	47	61	12	4
Unterrichten nach Entwurf	47	57	11	5
Planung des Unterrichts	46	56	8	4
Umgang mit Feedback von Mentoren	43	51	18	10
Umgang mit der eigenen Gefühlslage	33	59	16	3

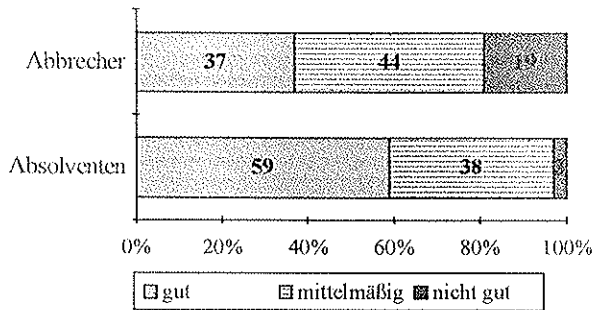
Die dritte Komponente der Studienintegration, die soziale Integration, fragt nach der subjektiven Einschätzung der sozialen Verhältnisse und nach der Beteiligung am sozialen Leben an der Hochschule. Wie die folgende Abbildung zeigt, beurteilen die Abbrecher ihre sozialen Beziehungen zu Dozenten und Kommilitonen zurückhaltender als die Absolventen.

Abb. 6: Bewertung des sozialen Bezuges zu den Dozenten, in %



Die vergleichsweise reduzierten Sympathien der Abbrecher für ihre Kommilitonen deuten überdies soziale Spannungen an, deren Ursachen zwar unklar bleiben, die jedoch als Hinweise für deren mangelnde Identifikation mit diesem sozialen Umfeld gelten können.

Abb. 7: Bewertung des sozialen Bezuges zu den Kommilitonen, in %



Gleichwohl wiesen die Abbrecher im Zusammenhang sozialer Studienprobleme häufiger Kontaktschwierigkeiten oder auch eine gewisse motivationale Distanz auf. Ihre vergleichsweise geringere Beteiligung am außerstudienplanmäßigen Hochschulleben unterstreicht ihre tendenzielle soziale Abständigkeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in allen drei Integrationsbereichen die Profile der beiden Vergleichsgruppen voneinander unterscheiden. In akademischer Hinsicht werden vergleichsweise größere Divergenzen zwischen dem institutionellen Anspruchsniveau und den individuellen, teils höheren oder teils niedrigeren Studienansprüchen der Abbrecher deutlich. Ihre häufigeren motivationalen Probleme haben eine Parallele in der größeren sozialen Distanz gegenüber der Hochschulumgebung. Von der professionellen Bewährungsprobe in den studienbegleitenden Schulpraktika gehen die stärksten integrativen Impulse aus. Aus der durchgängig zurückhaltenderen Beurteilung schulpraktischen Erfolges seitens der Abbrecher geht nicht unmittelbar hervor, ob sie kritischere Maßstäbe ansetzten als die Vergleichsgruppe oder in der Tat weniger Erfolge zu verbuchen hatten. Das affektive Kriterium der emo-

tionalen Anforderungen im Unterricht scheint dagegen aussagefähiger zu sein, denn an dieser Stelle klaffen die gruppenspezifischen Vergleichszahlen der emotional angemessen geforderten und der emotional überforderten Praktikanten auffallend weit auseinander. Doch beeinflussen nicht nur ihre emotionale Komponente, sondern die schulpraktischen Erfahrungen insgesamt die Berufsperspektive nachhaltig. In der Tat enthalten die Befunde zur Studieneingangsmotivation und zur Studienintegration Hinweise für den Einfluss der Studienvoraussetzungen auf die Studiererfahrungen. Die größere Bandbreite der Studienmotive bei gleichzeitig geringerem Interesse an Veränderung seitens der Abbrecher erweckt den Eindruck mangelnder Flexibilität, persönlicher Unentschiedenheit oder auch einer gewissen Reserviertheit dieser Studierenden. Diese Unbestimmtheit verliert sich im Studium zusehends, denn durch die Konfrontation mit dessen Anforderungen werden eigene intellektuelle, berufliche und auch soziale Ansprüche, aber auch Möglichkeiten deutlich.

### **6.3.3 Die Studiensituation und die persönliche Befindlichkeit**

Der Einbezug der Studiensituation ("externale Faktoren") berücksichtigt die veränderte soziale Studiensituation vieler Studierender in den vergangenen Jahren. Sie erfassen speziell deren familiäre und finanzielle Lage, den Umfang ihrer Erwerbstätigkeit und ihre Wohnsituation. Zunächst kann festgestellt werden, dass viel mehr Abbrecher als Absolventen – 66 gegenüber 44 % – in ihren Lebensumständen Nachteile für ihr Studium sahen. Diese resultierten bei den Abbrechern in geringerem Maße als bei den Absolventen aus der Partnersituation oder auch aus familiären und/oder anderen Verpflichtungen – 24 % der Abbrecher und 34 % der Absolventen lebten in festen Partnerschaften, Abbrecher hatten jedoch öfter bereits Kinder – ; vielmehr wurden in "sozialen" oder auch gesundheitlichen Faktoren vergleichsweise häufiger Studiennachteile gesehen.

Die meisten Abbrecher wechselten ihre Wohnung während der GHS-Studienphase nicht, ein Ergebnis, das auch unter Ausschluss der Frühabbrecher zutrifft. Jedoch rangierte die Wohnsituation unter den studienhinderlichen Lebensumständen in beiden Vergleichsgruppen gleichermaßen an erster Stelle.

Beide Vergleichsgruppen finanzierten ihr Studium zu einem Viertel aus eigenem Verdienst. Unter den Abbrechern waren regelmäßige und auch zeitintensivere Jobs während des Semesters durchaus verbreitet, während die Absolventen dafür in der Regel weniger Zeit investierten und nur gelegentlich mehr als 20 Wochenstunden jobbten. Sie bewerteten die Auswirkungen der Erwerbsarbeit auf das Studium doppelt so oft als förderlich wie die Abbrecher (46 versus 23 %); das Gegenteil war in dieser Gruppe im selben Maße verbreitet, jedoch selten in der Vergleichsgruppe (7 %). Außerdem kamen

die Abbrecher insgesamt weniger gut mit ihrem verfügbaren Geld aus. Möglicherweise waren ihre Ansprüche zu groß oder ihr Gesamtbudget war zu klein.

Die persönliche Befindlichkeit ("internale Faktoren") während der GHS-Studienzeit ergänzt die nicht im Studium begründeten Studienumstände. Sie bezieht sich zum einen auf die retrospektive Einschätzung individueller Befindlichkeitsmerkmale, zum anderen beleuchtet sie das damalige Verhältnis zwischen Studium, persönlicher Entwicklung und Lehrerberufsperspektive. Erwartungsgemäß kam den Abbrechern das Studium nicht in dem hohen Maße zugute wie den Absolventen und wirkte sich auch öfter negativ auf ihre persönliche Entwicklung aus. Dennoch erlebten sie es – retrospektiv – häufiger als Gewinn denn als Schaden. Dagegen koppelte sich die Perspektive des Lehrerberufes tendenziell viel stärker von der Richtung der persönlichen Entwicklung ab. Im Rückblick auf die beiden Befindlichkeitsmerkmale persönlicher Zufriedenheit und emotionaler Stabilität während der GHS-Studienzeit entdeckten die Abbrecher bei sich ein vergleichsweise hohes Maß an Unzufriedenheit und emotionaler Labilität.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Regelmäßig ausgeübte, zeitaufwendige Jobs, fehlende soziale Verbindlichkeiten und gesundheitliche Probleme enthalten Hinweise für Abbrecherkarrieren. In dieselbe Richtung weisen persönliche Unzufriedenheit, emotionale Instabilität und eine im Verhältnis zu den Studienanforderungen und im Hinblick auf das Berufsziel divergente persönliche Entwicklung.

## **7 Die weitere berufliche Entwicklung der GHS-Abbrecher**

Die weitere berufliche Entwicklung der Abbrecher liefert einen zusätzlichen Beitrag zur Aufklärung des Abbruchverhaltens. Zum Befragungszeitpunkt studierte ca. ein Drittel an einer wissenschaftlichen Hochschule, ein weiteres Drittel befand sich etwa zu gleichen Teilen in einem nichtwissenschaftlichen Studium, in betrieblicher oder schulischer Ausbildung. 20 % waren berufstätig und 10 % arbeiteten in der Familie, jobbten oder pausierten. Eine Minderheit von 9 % – jedoch 21 % der Absolventen! – waren zu diesem Zeitpunkt mit ihrer aktuellen beruflichen Situation noch unzufrieden. Das Fazit der Mehrheit aus der GHS-Studienphase bescheinigte dieser Erfahrung ihre Notwendigkeit für die Klärung beruflicher Interessen und ihren Wert für die persönliche Entwicklung und Weiterbildung. Sie schien eine Phase oft mühsamer, jedoch gelungener persönlicher Nachreife gewesen zu sein, denn das hohe Maß an erreichter Zufriedenheit scheint den vollzogenen Wechsel, den der Abbruch ja darstellt, für die meisten als angemessen zu bestätigen.

## 8 Zu empfehlende Präventivmaßnahmen

Der letzte Teil dieses Referats gilt der Frage nach den möglichen Präventivmaßnahmen zur Vermeidung von Studienabbrüchen, besonders von frühen Abbrüchen, die von institutioneller Seite wahrgenommen werden können. Oder anders formuliert: Welche Maßnahmen können dazu beitragen, Studienbewerber und -bewerberinnen zu einer fundierten Studien- und insbesondere Berufswahlentscheidung zu befähigen? Dazu eine Antwort in sechs Vorschlägen:

1. In der Studieneingangsmotivation zeigte sich die Dominanz sicherheitsorientierter Motive für die Berufswahl und die Bedeutung substitutiver Gründe sowie der sozialen Umgebung für die Aufnahme des GHS-Studiums. Zahlreiche Studienwechsel und Berufszieländerungen anstelle der eingeschlagenen Ausbildungsrichtung weisen auf vorausgegangene Fehlentscheidungen hin. Liegt es bei diesem Befund nicht nahe, durch das Angebot individueller **Studieneingangsberatung** Kriterien und Zusammenhänge der Studien- und Berufswahl bereits vor dem Studium zu klären, um solide Bewertungskriterien für die Studien- und Berufsentscheidung zu ermöglichen und dadurch Zweifeln und Enttäuschungen entgegenzuwirken? Die Klärung motivationaler Gesichtspunkte im Vorfeld des Studiums ist auch deshalb so wichtig, weil sie später die Qualität der Studenerfahrungen und somit die weitere Studienmotivation beeinflussen. Ein Instrument, das die unterschiedlichen Aspekte zur Studien- und Berufswahl erfassen kann, sind Berufseignungstests. Sie könnten die Studieneingangsberatung in hervorragender Weise ergänzen und unterstützen.

2. Passungsprobleme verweisen generell auf Unterschiede zwischen individuellen Persönlichkeits- und institutionellen, studienspezifischen Anforderungsprofilen. In allen drei Bedingungsfeldern der Studienintegration wurden sie deutlich, insbesondere im Rahmen schulpraktischer Erfahrungen. Die Beziehung zwischen Unterrichtsarbeit, Lehrerrolle und der eigenen Person mit ihren Vorstellungen, Ansprüchen und mit ihrem Vermögen äußert sich vorwiegend affektiv. Ein GHS-Studierender im Schulpraktikum ist sich nicht unbedingt sicher, ob er sich im subjektiv richtigen Berufsfeld befindet oder nicht. Aber er weiß und fühlt möglicherweise ziemlich genau, ob er am falschen Ort experimentiert. Würden Studienbewerber generell zu einem **Vorpraktikum** in der Schule verpflichtet, wäre damit eine Schwelle geschaffen, die einen bewussteren Schritt zu diesem Berufsziel als den seit Jahren gängigen erforderte. Die Studienbewerber hätten die Chance, die unterschiedlichen Anforderungen des Lehrerberufes "praktisch" kennenzulernen und erste eigene Erfahrungen zu sammeln. Stärker als bisher wären sie herausgefordert, sich diesem Berufsbild persönlich zu stellen und dann auch mit größerer Verbindlichkeit zu entscheiden, ob sie darauf zugehen wollten oder nicht.



3. Die Wahrnehmung der Leistungsansprüche in den Studienfächern ist einerseits zwar eine Frage der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Studierenden; andererseits aber auch ein Spiegel der fachwissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Kompetenz der Hochschullehrer. Es lohnte sich zu überlegen, ob nicht ein **GHS-Orientierungsseminar** zu Beginn des Studiums, etwa in Form eines Wochenend-Kompaktprogrammes, eine gute Möglichkeit darstellte, individuelle und institutionelle Leistungsansprüche und -möglichkeiten erfahrbar zu machen und ihre Entsprechung zu prüfen. Dabei könnte in informellen Veranstaltungen "für Neue" und "mit Alten" außerdem die Verträglichkeit des sozialen Klimas an der Hochschule getestet werden.

4. Im Verlauf des Studiums wäre die **Einführung einer Zwischenprüfung** ein probates Mittel, um das Verhältnis der institutionellen und individuellen Leistungsansprüche zu prüfen.

5. Darüber hinaus könnte die **Integration des hochschuldidaktischen Anliegens** in das Selbstverständnis der Institution und der dort Lehrenden, wie es etwa das 1995 novellierte Hochschulgesetz für die Studienkommissionen vorsieht, das Spezifikum Pädagogischer Hochschulen sein, das ihren Auftrag der Lehrerbildung in vorbildlicher Weise profilierte.

6. Die vorgestellte Untersuchung weist auf den störenden Einfluss hin, den zeitaufwendige Erwerbsarbeit auf das Studium ausüben kann. Es ließe sich darüber nachdenken, ob die generelle **Studienfinanzierung durch Darlehen** die Notwendigkeit oder auch die Attraktivität einer Nebentätigkeit nicht zugunsten des Studienerfolges – und auch der Studiendauer – relativierte.

#### Literaturverzeichnis

*Bean, J.P.; Metzner, B.S. (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research, 55, 4, pp. 485-540*

*Henecka, H.P.; Gesk, I. (1996): Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag*

*Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45, pp. 89-125*

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Inge Gesk  
Böcklerstr. 6

76275 Ettlingen

416