

*Stolpersteine auf dem Weg zum Lehrberuf:
Wissenschaftliche Studie zur Ermittlung von Ursachen für
Studienabbrüche in den Bachelor- und Masterstudiengän-
gen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I*

Abschlussbericht

Robert Grassinger & Denise Reisch



Unter Mitarbeit der weiteren Pädagogischen Hochschulen im Land Baden-Württemberg



Gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg im Rahmen der Ausschreibung „Wissenschaftliche Studie (Studienverlaufsstudie) zur Ermittlung der Ursachen für Studienabbrüche und Schwund in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I vom 09. September 2019

1.	Zusammenfassung der Studien und ihrer Befunde	6
1.1	Teilstudie 1: Analyse der Rückmeldestatistiken	6
1.2	Teilstudie 2: Praktische Erfahrungen als sensible Phase	6
1.3	Teilstudie 3: Studieneingang als sensible Phase	7
1.4	Teilstudie 4: Retrospektive Betrachtung eines Studienabbruchs	8
1.5	Teilstudie 5: Übertritt Bachelor-Master im Lehramtsstudium	8
1.6	Teilstudie 6: Übertritt Master-Vorbereitungsdienst im Lehramtsstudium	9
1.7	Empfehlungen	9
2.	Ausführlichere Darstellung der Studien und ihrer Befunde	10
2.1	Studienanlass und Studiendesign	10
2.2	Empirische und theoretische Rahmung	10
2.3	Sechs Teilstudien im Überblick	13
2.4	Fünf Erhebungswellen im Überblick	19
3.	Teilstudie 1 – Ergebnisse aus der Analyse der Rückmeldestatistiken	19
3.1	Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes an Studienschwund	19
3.2	Resümee der Befunde aus Teilstudie 1	21
4.	Teilstudie 2 – Ergebnisse aus der Befragung zu praktische Erfahrungen als sensible Phase	21
4.1	Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses	21
4.2	Einflussfaktoren auf die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses im Orientierungspraktikum	24
4.3	Einflussfaktoren auf die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses im Integrierten Semesterpraktikum	26
4.4	Resümee zu den Befunden der Teilstudie 2	28
5.	Teilstudie 3– Ergebnisse aus der Befragung zum Studieneingang als sensible Phase	28
5.1	Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses	29
5.2	Einflussfaktoren auf die Ausprägung der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses zu Studienbeginn	30

5.3 Resümee zu den Befunden der Teilstudie 3.....	32
6. Teilstudie 4 – Ergebnisse aus den Interviews zum realisierten Studienabbruch	32
6.1 Beschreibung der Stichprobe	33
6.2 Auswertung	33
6.3 Gründe für einen realisierten Studienabbruch	33
6.4 Resümee zu den Befunden der Teilstudie 4.....	46
7. Teilstudie 5 – Ergebnisse aus der Befragung zum Übertritt in den Bachelor-Master im Lehramtsstudium	46
7.1 Beschreibung der Stichprobe	46
7.2 Befunde aus der retrospektiven Betrachtung des Bachelorstudiums	47
7.3 Befunde zum Übertritt in den Masterstudiengang Lehramt.....	49
7.4 Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den Studiengängen und den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen	50
7.5 Resümee zu den Befunden aus Teilstudie 5.....	51
8. Teilstudie 6 – Ergebnisse aus der Befragung zum Übertritt in den Vorbereitungsdienst.....	52
8.1 Stichprobenbeschreibung	52
8.2 Befunde aus der retrospektiven Betrachtung des Masterstudiums	52
8.3 Befunde zum Übertritt in den Vorbereitungsdienst	55
8.4 Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den Studiengängen und den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen	55
8.5 Resümee zu den Befunden aus Teilstudie 6.....	56
9. Resümee und Empfehlungen	56
9.1 Empfehlungen zur Unterstützung der Studienwahlentscheidung.....	57
9.2 Empfehlungen zur Unterstützung im Studienprozess.....	58
10 Literatur	59

1. Zusammenfassung der Studien und ihrer Befunde

Ziel der Studie war, Ursachen für Studienabbrüche und Schwund in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zu ermitteln und Empfehlungen zur Reduktion von Studienabbrüchen und Schwund in den genannten Studiengängen zu formulieren. Hierfür wurden verschiedene Teilstudien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen realisiert:

1.1 Teilstudie 1: Analyse der Rückmeldestatistiken

In Teilstudie 1 wurden Einschreibestatistiken analysiert, um das Ausmaß des Studienschwunds zu identifizieren und mögliche Unterschiede zwischen den Studiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I zu analysieren. Hierzu wurden für die Bachelorstudiengänge die Kohorte mit Studienbeginn im Sommersemester 2020 im Verlauf bis Wintersemester 2022/23 (Kohorte BA1) sowie die Kohorte mit Studienbeginn Wintersemester 2020/21 im Verlauf bis Sommersemester 2023 (Kohorte BA2) analysiert. Für die Masterstudiengänge wurden die Kohorten mit Studienbeginn Wintersemester 2020/21 (Kohorte MA1) sowie mit Studienbeginn Sommersemester 2021 (Kohorte MA2) betrachtet. Spezifisch für den Masterstudiengang Lehramt Grundschule konnten zusätzlich die Kohorten mit Studienbeginn Wintersemester 2021/22 (Kohorte MA3) sowie Studienbeginn Sommersemester 2022 (Kohorte MA4) berücksichtigt werden, da deren Regelstudienzeit an den Pädagogischen Hochschulen kürzer ist.

Der Studienschwund, definiert als der Anteil an eingeschriebenen Studierenden, die im Zeitfenster der Regelstudienzeit weder das Lehramtsstudium erfolgreich abgeschlossen haben noch im Studiengang verblieben sind, lässt sich im Mittel für die Bachelorstudiengänge auf 20,6% und für die Masterstudiengänge auf 8,2% beziffern. Zu erwähnen ist, dass die Zahl hochschulbezogen ermittelt wurde und so auch Studierende enthält, die die Hochschule wechselten, um gegebenenfalls an einem anderen Standort Lehramt weiter zu studieren, und daher den landesweiten Schwund wohl leicht überschätzt. Das Lehramtsstudium wird eher in der Phase des Bachelorstudiums als in der Phase des Masterstudiums abgebrochen. Der Schwund in den Schularten Grundschule und Sekundarstufe I ist vergleichbar.

1.2 Teilstudie 2: Praktische Erfahrungen als sensible Phase

Teilstudie 2 untersuchte, inwieweit Erfahrungen in Praktika dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende ihr Studium abbrechen. Hierzu wurden Studierende nach ihrem Orientierungspraktikum und nach ihrem Integrierten Semesterpraktikum befragt. Das Orientierungspraktikum absolvieren die Studierenden gewöhnlich zu Beginn ihres Bachelorstudiengangs, während das Integrierte Semesterpraktikum im Studiengang Lehramt Grundschule in der Mitte des Bachelorstudiengangs und im Studiengang Lehramt Sekundarstufe I im Masterstudiengang verortet ist. An der Befragung zu Teilstudie 2a (in Bezug

auf das Orientierungspraktikum) nahmen $N = 1212$ Studierende teil (21% der Grundgesamtheit). An der Befragung zum Integrierten Semesterpraktikum (Teilstudie 2b) haben $N = 1362$ Studierende (23% der Grundgesamtheit) teilgenommen.

Die Befunde verweisen darauf, dass im Mittel sowohl nach dem Orientierungspraktikum als auch nach dem Integrierten Semesterpraktikum die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses – (1) Wahrnehmung geringer Passung, (2) erste Gedanken an einen Studienabbruch, (3) Abwägung eines Studienabbruchs, (4) Suche nach Alternativen, (5) Entscheidung für einen Studienabbruch – nicht hoch ausgeprägt sind. Dennoch berichteten 11,4% der Studierenden nach dem Orientierungspraktikum, einen Studienabbruch abzuwägen, rund 3,6% der Studierenden suchten nach Alternativen zum Studienabbruch und etwa 1,5% der teilgenommenen Studierenden berichteten, entschieden zu sein, das Studium abzubrechen. Nach dem Integrierten Semesterpraktikum, das im Studienverlauf später angesiedelt ist, sind die jeweiligen Prozentwerte mit 11,0% (Abwägen eines Studienabbruchs), 7,4% (Suche nach Alternativen) und 2,9% (Entscheidung für einen Studienabbruch) in der Tendenz höher als nach dem Orientierungspraktikum.

Die Studierenden tendierten nach den Praktika stärker zu einem Studienabbruch, je mehr sie im Praktikum die Erfahrung sammelten, dass sich reizvolle Vorstellungen und Erwartungen an die berufliche Tätigkeit nicht erfüllten, je stressiger sie das Praktikum respektive die Tätigkeit als Lehrkraft erlebten und je mehr sie motivational danach strebten, die beruflichen Anforderungen im Praktikum mit möglichst wenig Aufwand zu meistern.

1.3 Teilstudie 3: Studieneingang als sensible Phase

Teilstudie 3 untersuchte, welche Erfahrungen zu Beginn des Studiums (z.B. mit der Hochschullehre, mit der sozialen Integration am Studienort) Einfluss auf die Entscheidung eines Studienabbruchs nehmen. Hierzu wurden Erst- und Zweitsemester gegen Ende der Vorlesungszeit befragt. Insgesamt nahmen $N = 1578$ Studierende an der Befragung teil (12% der Grundgesamtheit). 64% der Studienanfänger:innen waren in den Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule eingeschrieben, 36% entsprechend in den Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I. 71% der Stichprobe waren Erstsemester und 29% der Stichprobe studierte im zweiten Semester.

Im Mittel waren die einzelnen Phasen des Studienabbruchs zu Studienbeginn nicht stark ausgeprägt. Mit Blick auf die Verteilung bejahten 5,7% der Studierenden einen Studienabbruch abzuwägen, 2,8% nach Alternativen zu suchen und 1,1% entschieden zu sein, das Lehramtsstudium abzubrechen. Die Studierenden tendierten zu Studienbeginn umso stärker zu einem Studienabbruch, je herausfordernder sie wider Erwarten die Anforderungen des Studiums erlebten, ihnen das Studieren weniger Freude bereitete als gedacht, je problembehafteter ihre Lebenssituation war, je weniger sie am Studienort integriert waren und je geringer sie eine Betreuung durch Lehrende wahrnahmen.

1.4 Teilstudie 4: Retrospektive Betrachtung eines Studienabbruchs

In Teilstudie 4, einer telefonischen Interviewstudie, wurden retrospektiv Gründe, die zu einem Studienabbruch geführt haben, rekonstruiert. Befragt wurden hierzu Lehramtsstudierende, die ihr Studium abgebrochen haben. Insgesamt wurden 57 Personen interviewt. Die Interviews verweisen auf interindividuell große Unterschiede in den Studienabbruchsgründen. Auch intraindividuell scheinen häufig mehrere Gründe für einen Studienabbruch zusammenzuspielen. Genannt wurden – sortiert nach Häufigkeit – folgende Gründe: Geringe Motivation, geringe Lehrqualität, nicht erfüllte Erwartungen, Corona, mangelhafte Studienstruktur, Leistungsprobleme, finanzielle Herausforderungen, unattraktiver Standort der Hochschule, familiäre Probleme, geringe soziale Kontakte, Schwierigkeiten in der Planung und Organisation des Studiums, gesundheitliche Probleme, geringe Transparenz an Informationen. Es scheint, dass vor allem das Zusammenwirken verschiedener Faktoren die individuelle Entscheidung für einen Studienabbruch begründet.

1.5 Teilstudie 5: Übertritt Bachelor-Master im Lehramtsstudium

Teilstudie 5 untersuchte Intentionen von Lehramtsstudierenden zu weiteren Berufs- und Bildungswegen nach dem Bachelorabschluss. Die zentrale Fragestellung lautete, inwieweit und gegebenenfalls warum der Übertritt in den Masterstudiengang zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beiträgt. Hierzu wurden Bachelorstudierende im sechsten oder höheren Semester befragt. An der Befragung nahmen insgesamt $N = 1715$ Studierende teil (12% der Grundgesamtheit), von denen 81,9% weiblich waren.

Resümierend zeigen die Befunde aus Teilstudie 5, dass rund jede:r zweite Lehramtsstudierende mindestens einmal während des Studiums den Gedanken hatte, das Studium abzurechnen. Ein hierfür sensibler Zeitpunkt ließ sich nicht identifizieren. So benannten die Studierenden sämtliche Semester, die Phasen des Praktikums und Prüfungsphasen. Häufig wurden mehrere Semester benannt. Als Gründe für ihre Abbruchgedanken gaben die Studierenden im Besonderen Belastungserleben im Studium, theorieorientierte Lehrinhalte, Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten sowie einen geringen Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen an. Zudem berichteten die Studierenden verstärkt einen Abbruchgedanken, je weniger Unterstützung sie bei fachlichen Fragen wahrnehmen und je problembehafteter ihre aktuelle Lebenssituation ist. Zugleich haben die Studierenden dieser Stichprobe aufgrund ihrer Teilnahme an Teilstudie 5 (Befragung am Ende des Bachelorstudiums) ihr Lehramtsstudium nicht abgebrochen. Als Gründe hierfür wurden angeführt einen Studienabschluss erreichen zu wollen, die Identifikation mit und die Vorfreude auf den Lehrberuf sowie die Haltung, etwas Begonnenes abzuschließen. Die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium Lehramt – ein Indikator für geringe Schwund- respektive Abbruchtendenz – war mitunter umso ausgeprägter, je höher die fachliche Qua-

lität der Lehre wahrgenommen wurde, je stärker hierbei ein Berufsbezug erkennbar war, je mehr Studienunterstützung bei fachlichen Fragen bestand und je ausgeprägter die Betreuung durch die Lehrenden wahrgenommen wurde. Als weitere Ressourcen waren eine Integration am Studienort, Unterstützung bei fachlichen Fragen und eine wenig problembehaftete Lebenssituation positiv mit der Zufriedenheit assoziiert.

1.6 Teilstudie 6: Übertritt Master-Vorbereitungsdienst im Lehramtsstudium

Teilstudie 6 erfragte Intentionen von Lehramtsstudierenden zu weiteren Berufs- und Bildungswegen nach dem Masterabschluss. Die zentrale Fragestellung lautete, inwieweit und gegebenenfalls warum der Übertritt in den Vorbereitungsdienst zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beiträgt. Hierzu wurden Masterstudierende gegen Ende ihres Studiums befragt. An der Befragung nahmen $N = 2118$ Studierende teil (25% der Grundgesamtheit), von denen 84% weiblich waren.

Etwas mehr als jede:r dritte Studierende gab an, mindestens einmal im Masterstudium den Gedanken gehabt zu haben, das Lehramtsstudium abzubrechen. Ein hierfür sensibler Zeitpunkt ließ sich nicht identifizieren. So gaben die Studierenden an, dass der Gedanke mal mehr und mal weniger präsent ist, mitunter abhängig von den Lehrveranstaltungen. Wenn diese durch stark theorieorientierte Lehrinhalte, geringem Praxisbezug und hohen Leistungs- und Organisationsanforderungen charakterisiert sind, begünstigt dies Gedanken an einen Studienabbruch. Diesen nicht zu realisieren, sprich das Masterstudium fortzusetzen, begünstigen das Ziel eines Masterabschlusses, der bis dato erbrachte Aufwand, das Ziel, als Lehrkraft zu arbeiten, positive Erfahrungen im Praktikum und Ermutigung durch Dritte wie Freund:innen oder Eltern. Ergänzend dazu zeigte sich, dass Studierende im Masterstudiengang Lehramt verstärkt einen Abbruchgedanken berichteten, wenn sie einen geringen Berufsbezug der Lehre sowie wenig Betreuung durch Lehrende wahrnehmen und in einer problembehafteten Lebenssituation sind.

1.7 Empfehlungen

Die Empfehlungen leiten sich aus den Befunden zur Relevanz (enttäuschter) Vorstellungen und Erwartungen an das Studium und die berufliche Tätigkeit, individueller Lern- und Leistungsindikatoren (z.B. Selbstwirksamkeitserleben), individueller Ressourcen (z.B. Stressresistenz) und institutioneller Rahmenbedingungen (z.B. Betreuung durch Lehrende) ab. Diese lassen sich danach ordnen, inwieweit sie (a) bei der Studienwahlentscheidung und damit vor Studienbeginn oder (b) als Unterstützung im Studienprozess ansetzen. Bei der Unterstützung der Studienwahlentscheidung empfiehlt es sich, verstärkt zu verdeutlichen, dass das Lehramtsstudium ein theorieorientiertes wissenschaftliches Studium ist und was die Gründe hierfür sind. Beispielhaft könnte dies verstärkt über den Lehrerorientierungstest „Career Counselling for Teachers“ und über die Homepages der Pädagogischen Hochschulen kommu-

niziert werden. Für eine Unterstützung im Studienprozess empfehlen die Befunde zum einen eine Stärkung des Praxisbezugs in der Lehre, des Selbstwirksamkeitserleben in den Praktika, der motivationalen Lernziele und der Möglichkeiten zur intensiven Betreuung durch Lehrende (z.B. Etablierung eines Mentoring-Systems). Zum anderen erscheint auf Basis der Befunde eine Stärkung sozialer und psychischer Ressourcen, der Integration am Studienort, der Unterstützung durch Peers bei inhaltlichen Fragen, der Stressresistenz oder der Beratungsmöglichkeiten bei problembehafteten Lebenssituationen vielversprechend.

2. Ausführlichere Darstellung der Studien und ihrer Befunde

2.1 Studienanlass und Studiendesign

Ziel der Studie war, Ursachen für Studienabbrüche und Schwund in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zu ermitteln. Basierend auf den Erkenntnissen sollten in einem zweiten Schritt Empfehlungen formuliert werden, wie Studienabbrüche und Schwund in den genannten Studiengängen künftig verringert werden können. Für die Identifikation der Ursachen wurden – basierend auf dem Literaturstand und einer theoretischen Rahmung – sechs Teilstudien realisiert, mitunter um verschiedene Phasen im Studium (z.B. Studienbeginn, Praktika, Übergang vom Bachelor- zum Masterstudiengang) abzubilden. Die Erhebungen in den Teilstudien zwei bis sechs erfolgte in insgesamt fünf Wellen (Wintersemester 2020/21, Sommersemester 2021, Wintersemester 2021/22, Sommersemester 2022, Wintersemester 2022/23), so dass die Datenbasis möglichst breit und damit aussagekräftiger ist. Für Teilstudie 1 wurden ergänzend die Rückmeldestatistiken aus dem Sommersemester 2020 und dem Sommersemester 2023 berücksichtigt.

2.2 Empirische und theoretische Rahmung

2.2.1 Ausmaß an Studienabbruch

Unter Studienabbrecher:innen verstehen Heublein, Richter und Schmelzer (2022, S. 2) „[...] Personen, die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, aber das deutsche Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen. Fachwechsel, Hochschulwechsel wie auch ein erfolgloses Zweitstudium, d. h. der Studienabbruch in einem zweiten – nach einem erfolgreichen ersten – grundständigen Studium oder ein weiteres Masterstudium, sind kein Studienabbruch“. Die Studienabbruchquote ist definiert als der Anteil der Studienanfänger:innen eines Jahrgangs, die ihr Erststudium ohne Abschluss beenden. Nach aktuellen Zahlen zum Studienabbruch schließen in Deutschland mehr als jede:r vierte Student:in (28%) ein begonnenes Bachelorstudium nicht erfolgreich ab. In Masterstudiengängen liegt die Studienabbruchquote im Durchschnitt bei 21%. Für das

Studium des Lehramts mit Abschluss Staatsexamen verweisen die Zahlen bundesweit auf eine Abbruchquote von 14% (Absolventenjahrgang 2018; Heublein et al., 2020) respektive 10% (Absolventenjahrgang 2020; Heublein et al., 2022). Für das zweistufige Lehramtsstudium (Bachelor, Master) liegt die bundesweite Studienabbruchquote für das Bachelorstudium bei 16% (Absolventenjahrgang 2018; Heublein et al., 2020) respektive zwischen 10% und 21% (Absolventenjahrgang 2020 – 10% mit und 21% ohne Berücksichtigung eines verlängerten Studienverbleibs aufgrund der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie; Heublein et al., 2022). Für das Masterstudium Lehramt werden als bundesweite Studienabbruchquote 9% (Absolventenjahrgang 2018; Heublein et al., 2020) respektive 16% (Absolventenjahrgang 2020; Heublein et al., 2022) berichtet.

2.2.2 Studienabbruch als motivationaler Entscheidungsprozess

Der Abbruch eines Studiums basiert auf einem motivationalen Entscheidungsprozess (Bäulke et al., 2021; Dewberry & Jackson, 2018; Schnettler et al., 2020). Bäulke et al. (2021) beschreiben diesen in fünf Phasen: (1) Wahrnehmung einer geringen Passung zwischen individuellen Erwartungen, Vorstellungen, Vorlieben und Fähigkeiten einerseits und der Situation im Studium andererseits, (2) erste Gedanken an einen Studienabbruch aufgrund der geringen Passung, (3) Abwägung eines Studienabbruchs im Sinne von Gedanken an Pro und Contra eines Studienabbruchs, (4) Suche nach alternativen Tätigkeiten bei einem Studienabbruch, (5) Entscheidung für einen Studienabbruch. Diese fünf Phasen sind in Abbildung 1 visualisiert.

2.2.3 Ursachen für einen Studienabbruch

Bisherige Arbeiten konnten eine Vielzahl an Faktoren identifizieren, die auf Studienabbruch Einfluss nahmen. Diese lassen sich ordnen nach (1) Vorstellungen über und Erwartungen an das Studium (z.B. über die Lehrinhalte, die Nützlichkeit der Lehrinhalte für die berufliche Praxis), (2) individuelle Lern- und Leistungsindikatoren (z.B. Gewissenhaftigkeit, Abiturnote, fachliche Kompetenzen, motivationale Ziele, Studierverhalten), (3) sozialer, ökonomischer und psychischer Ressourcen (z.B. soziales Netzwerk, Gesundheit, Stressresistenz) sowie (4) institutionellen Rahmenbedingungen wie Lehrqualität (Ahles et al., 2016; Behr, 2021; Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; Neugebauer et al., 2019; Schiefele et al., 2007; Weber et al., 2018).

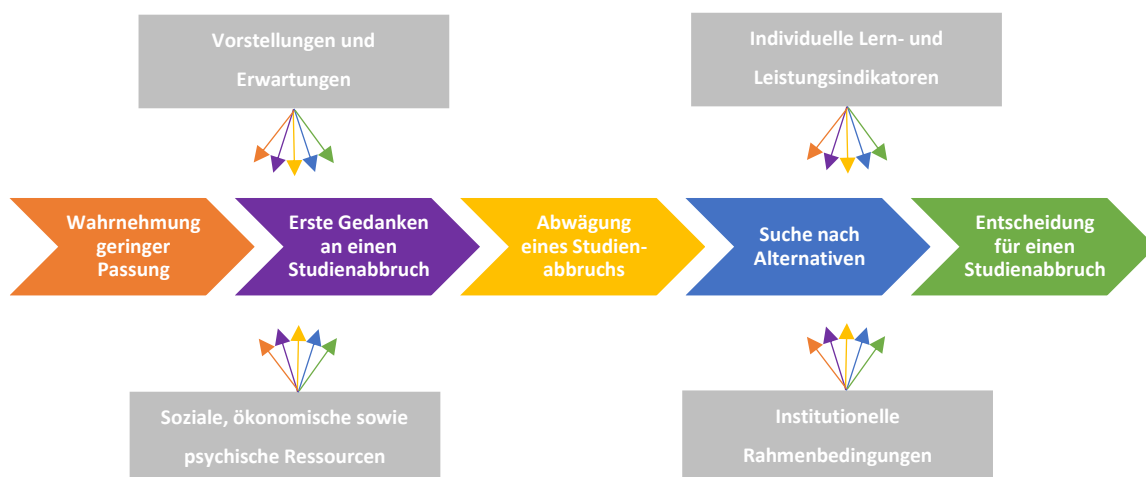


Abbildung 1: Theoretisches Rahmenmodell der Studie

Basierend auf dieser theoretischen Rahmung wurde im Projekt „Stolpersteine auf dem Weg zum Lehrberuf: Wissenschaftliche Studie zur Ermittlung von Ursachen für Studienabbrüche in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I“ der Studienabbruch als ein motivationaler Entscheidungsprozess betrachtet, auf den verschiedene Einflussfaktoren wirken.

Tabelle 1: Phasen des Prozessmodells des Studienabbruchs nach Bäumle et al. (2021)

Phase	Beschreibung	Beispielitem
Wahrnehmung geringe Passung	Die Phase beschreibt die individuelle Wahrnehmung einer geringen Passung zwischen den Erwartungen, Vorstellungen, Vorlieben und Fähigkeiten einerseits und der Situation im Studium andererseits.	Wenn ich an das Studium/Praktikum denke, kommt mir oft in den Sinn, dass mein Lehramtsstudium nicht gut für mich passt.
Erste Gedanken an einen Studienabbruch	Die Phase beschreibt das Ausmaß an erste Gedanken an einen Studienabbruch aufgrund der geringen Passung.	Wenn ich an das Studium/Praktikum denke, gehen mir verschiedene Gedanken durch den Kopf, was ich anstelle meines Lehramtsstudiums machen könnte.
Abwägung eines Studienabbruchs	Die Phase beschreibt das Ausmaß an Gedanken, was ein Studienabbruch für einen bedeuten würde im Sinne von Pro und Contra eines Studienabbruchs.	Wenn ich an das Studium/Praktikum denke, wäge ich genau ab, was ein Abbruch meines Lehramtsstudiums für mich bedeuten würde.
Suche nach alternativen Tätigkeiten	Die Phase beschreibt das Ausmaß gezielten Informierens über Möglichkeiten und Anforderungen einer alternativen Tätigkeit (z.B. Alternativer Studiengang, Berufsausbildung) bei einem Studienabbruch.	Wenn ich an das Studium/Praktikum denke, informiere ich mich gezielt über Alternativen zu meinem Lehramtsstudium.
Entscheidung für einen Studienabbruch	Die Phase beschreibt das Ausmaß der Entscheidung für einen Studienabbruch.	Wenn ich an das Studium/Praktikum denke, steht es für mich fest, dass ich mein Lehramtsstudium abbrechen werde.

Die Prozessperspektive erlaubt Studienabbruch frühzeitig zu erkennen und die Relevanz der Einflussfaktoren differenziell für verschiedene Phasen des Studienabbruchs zu verstehen. Die einzelnen Phasen des Prozessmodells des Studienabbruchs nach Bäumle et al. (2021) sind in Tabelle 1 illustriert.

2.3 Sechs Teilstudien im Überblick

2.3.1 Teilstudie 1: Analyse der Rückmeldestatistiken

Als Studienschwund wird der Anteil an eingeschriebenen Studierenden, die im Zeitfenster der Regelstudienzeit weder das Lehramt erfolgreich abgeschlossen haben noch im Studiengang verblieben sind, definiert. Teilstudie 1 zielt darauf ab, deskriptiv das Ausmaß des Studienschwunds darzustellen. Hierzu wurden die Einschreibe- und Rückmeldestatistiken analysiert, auch hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen den beiden Lehramtsstudiengängen. Als mögliche Ursachen für den Studienschwund sind in den Einschreibe- und Rückmeldestatistiken ausgewählten Gründe gelistet, deren Häufigkeit ebenso ausgewertet wurde.

2.3.2 Teilstudie 2: Praktische Erfahrungen als sensible Phase

Teilstudie 2 thematisiert, inwieweit Erfahrungen in Praktika dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende ihr Studium abbrechen oder ihre Studienfächer wechseln. Mit einer Befragung von Studierenden im Orientierungspraktikum (Teilstudie 2a) und im Integrierten Semesterpraktikum (Teilstudie 2b) wurden Einflussfaktoren auf die Entscheidung eines Studienabbruchs bzw. Studienfachwechsels eruiert. Um die Praktikumserfahrungen zeitnah zu erfassen, wurden in Teilstudie 2a (Orientierungspraktikum) zu Beginn und in Teilstudie 2b (Integriertes Semesterpraktikum) gegen Ende der Vorlesungszeit die Daten erhoben, d.h. jeweils zeitnah nach Abschluss des Praktikums. Als mögliche Ursachen wurden die in Tabelle 2 gelisteten Konstrukte betrachtet. Die Beschreibung sowie das Beispielitem mögen das jeweilige Konstrukt illustrieren.

Tabelle 2: Betrachtete Einflussfaktoren auf Studienabbruch im Praktikum

Konstrukt	Beschreibung	Beispielitem/ -frage
Vorstellungen und Erwartungen		
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen	... beschreiben die Wahrnehmung einer reduzierten Zuversicht, die im Praktikum erlebten beruflichen Anforderungen gut zu meistern.	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen war das Praktikum schwerer als ich gedacht habe.
Nicht erfüllte Werterwartungen	...beschreiben die Wahrnehmung eines reduzierten motivationalen Anreizes der im Praktikum erlebten beruflichen Tätigkeiten.	Mein Praktikum war viel uninteressanter als ich ursprünglich dachte.
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren		
Selbstwirksamkeitserwartung Klassenraumführung	... beschreiben als motivationale Größe die individuelle Überzeugung, eine Klasse gut führen zu können und beispielsweise auf Störungen adäquat zu reagieren.	Wie überzeugt sind Sie davon, Schüler:innen dazu bringen können, Regeln im Unterricht zu folgen?
Selbstwirksamkeitserwartung Schüler:innenmotivierung	... beschreiben als motivationale Größe die individuelle Überzeugung, die einzelnen Schüler:innen einer Klasse für Lern- und Leistungsverhalten motivieren zu können.	Wie überzeugt sind Sie davon, Schüler:innen den grundsätzlichen Wert schulischen Lernens vermitteln können?
Selbstwirksamkeitserwartung Instruktionsstrategien	... beschreiben als motivationale Größe die individuelle Überzeugung, die Lehrinhalte didaktisch gut vermitteln zu können.	Wie überzeugt sind Sie davon, eine alternative Erklärung oder ein anderes Beispiel finden können, wenn Schüler:innen etwas nicht verstehen?

Lernziele	... beschreiben als motivationale Größe das individuelle Streben danach, im Praktikum möglichst viel dazulernen.	Im Praktikum ging es mir darum, möglichst viel zu lernen.
Annäherungsleistungsziele	... beschreiben als motivationale Größe das individuelle Streben danach, im Praktikum anderen (z.B. Kommiliton:innen, Betreuenden) zu zeigen, was man bereits kann.	Im Praktikum wollte ich zeigen, was ich bereits kann.
Vermeidungsleistungsziele	... beschreiben als motivationale Größe das individuelle Streben danach, im Praktikum zu vermeiden dass andere (z.B. Kommiliton:innen, Betreuenden) wahrnehmen, wann man etwas noch nicht so gut kann.	Im Praktikum wollte ich mich möglichst nicht blamieren.
Arbeitsvermeidungsziele	... beschreiben als motivationale Größe das individuelle Streben danach, die Anforderungen im Praktikum mit möglichst wenig Aufwand zu meistern.	Im Praktikum war es mir wichtig, so wenig wie möglich vorbereiten zu müssen.
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen		
Stressresistenz	... beschreibt die individuelle Kompetenz des adaptiven Umgangs mit Stresserleben.	Bei großem Druck gerate ich leicht in Panik. (negativ gepolt)
Institutionelle Rahmenbedingungen		
Stresserleben	... beschreibt das individuelle Stresserleben im Praktikum.	Insgesamt empfand ich es als sehr stressig, vor der Klasse zu stehen.
Wahrgenommene Betreuungsqualität	... beschreibt die individuell wahrgenommene Qualität der Betreuung im Praktikum.	Die Unterstützung im Praktikum durch die Betreuenden war sehr gut.

2.3.3 Teilstudie 3: Studieneingang als sensible Phase

Teilstudie 3 untersuchte, welche Erfahrungen zu Beginn des Studiums (z.B. mit der Hochschullehre, mit der sozialen Integration am Studienort) Einfluss auf die Entscheidung eines Studienabbruchs nehmen. Hierzu wurden Erst- und Zweitsemester gegen Ende der Vorlesungszeit im Semester befragt, so dass die Eindrücke noch möglichst salient sind. In Tabelle 3 sind die Konstrukte gelistet und beschrieben, die als mögliche Gründe für Studienabbruch betrachtet wurden.

Tabelle 3: Betrachtete Einflussfaktoren auf Studienabbruch zu Studienbeginn

Konstrukt	Beschreibung	Beispielitem/ -frage
Vorstellungen und Erwartungen		
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen	... beschreiben die Wahrnehmung einer reduzierten Zuversicht, die in der Hochschullehre erlebten Anforderungen gut zu meistern.	Im Gegensatz zu meinen Erwartungen ist das Studium schwerer als ich gedacht habe.
Nicht erfüllte Werterwartungen	... beschreiben die Wahrnehmung eines reduzierten motivationalen Anreizes der mit der Hochschullehre verbundenen Tätigkeiten.	Das Studium ist viel uninteressanter als ich ursprünglich dachte.
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren		
Fachliches Interesse	... beschreibt als motivationale Größe das individuelle Interesse an den Lehrinhalten.	Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen des Fachs [Name des Faches] gehört zu meinen Lieblingstätigkeiten.

Nützlichkeit der Fachinhalte	... beschreibt als motivationale Größe die individuelle Wahrnehmung der Nützlichkeit der Lehrinhalte für die spätere berufliche Praxis.	Ich lerne im Fach [Name des Faches] Dinge, die für den Beruf als Lehrkraft wichtig zu wissen sind.
Anstrengungsbereitschaft	... beschreibt als Indikator für das Lernverhalten die individuelle Bereitschaft, sich für das Meistern der Lern- und Leistungsanforderungen anzustrengen.	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.
Zielsetzung und Planung	... beschreibt Indikatoren effektiven Lernverhaltens.	Ich setze mir klare Lernziele. Ich mache mir vor dem Lernen Gedanken, wie ich lernen will.
Note in Hochschulzugangsberechtigung	... beschreibt als Leistungsindikator die Note in der Hochschulzugangsberechtigung	Bitte tragen Sie hier die Note Ihrer Hochschulzugangsberechtigung ein.
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen		
Integration am Studienort	... beschreibt die Integration am Studienort im Sinne einer sozialen Ressource.	Ich fühle mich an meinem Studienort gut integriert.
Finanzsituation	... beschreibt das Ausmaß der ökonomischen Ressource.	Ich komme gut mit meinen finanziellen Mitteln zurecht.
Problembehaftete Lebenssituation	... beschreibt persönliche Belastungen in der aktuellen Lebenssituation im Sinne geringer psychischer Ressourcen.	Neben dem Studium beschäftigen mich derzeit andere Probleme so intensiv, so dass ich meine Zeit und Energie nicht voll und ganz auf das Studium verwenden kann.
Institutionelle Rahmenbedingungen		
Erlebte fachliche Anforderungen	... beschreibt die Höhe der wahrgenommenen fachlichen Anforderungen in den einzelnen Fächern.	Wie erleben Sie die Anforderungen hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus?
Erlebte Anforderungen an die Selbstständigkeit	... beschreibt die Höhe der wahrgenommenen Anforderungen an die Selbststeuerung des eigenen Lernverhaltens.	Wie erleben Sie die Anforderungen hinsichtlich der Selbstständigkeit in der Studiengestaltung?
Betreuung durch Lehrende	... beschreibt die wahrgenommene Qualität der Betreuung respektive Unterstützung im Studium durch Lehrende.	Die Lehrenden betreuen uns Studierende intensiv.

2.3.4 Teilstudie 4: Retrospektive Betrachtung eines Studienabbruchs

In Teilstudie 4, einer telefonischen Interviewstudie, wurden retrospektiv Gründe, die zu einem Studienabbruch geführt haben, rekonstruiert. Ehemalige Lehramtsstudierende, die ihr Studium abgebrochen hatten, wurden durch die Studiensekretariate angeschrieben und zu einem anonymen telefonischen Interview eingeladen. Im Telefongespräch wurden mithilfe eines Interviewleitfadens die individuellen Beweggründe des Studienabbruchs eruiert. Das Vorgehen ermöglicht zum einen, die in den Teilstudien 2 und 3 betrachteten Einflussfaktoren auf einen Studienabbruch zu validieren, und zum anderen, Hinweise auf weitere bedeutsame Einflussfaktoren zu identifizieren. Tabelle 4 zeigt die Phasen und Perspektiven des Interviewleitfadens.

Tabelle 4: Phasen und Perspektiven des Interviewleitfadens zum Gespräch über Beweggründe des Studienabbruchs

Phase und Perspektive	Beschreibung	Leitfragen
Begrüßung	Begrüßung mit Klärung der Ziele und des Ablaufes.	[...] herzlichen Dank, dass Sie sich dazu bereit erklärt haben, an unserem Interview teilzunehmen [...]. Mein Name ist [Name der interviewenden Person] [...]. Ziel des Gesprächs ist vor allem zu verstehen, was Sie ganz persönlich bewogen hat, ihr Lehramtsstudium abzubrechen.
Informationen über abgebrochenen Studiengang	Gespräch über den spezifischen Studiengang, der Fächerkombination und den Studienort.	[...] Zu Beginn bitte ich Sie mir kurz zu benennen, welchen Lehramtsstudiengang Sie mit welchen Fächern an welcher PH studiert haben.
Beweggründe für das Einschreiben in einen Lehramtsstudiengang	Gespräch über Beweggründe für das Aufnehmen eines Lehramtsstudiums.	[...] Bevor wir über Gründe ihres Studienabbruchs sprechen interessiert mich, was Sie bewogen hat, sich für ein Lehramtsstudium einzuschreiben. [...]
Entscheidende Beweggründe für den Studienabbruch	Gespräch über die entscheidenden Beweggründe für den individuellen Studienabbruch.	[...] Und was hat Sie bewogen, das Lehramtsstudium abzubrechen? [...]
Mit den Studieninhalten assoziierte Beweggründe für den Studienabbruch	Gespräch über potenziell weitere Beweggründe, die der:dem Interviewpartner:in bis dato nicht salient waren und mit den Studieninhalten assoziiert sind.	[...] Ergänzend, gab es weitere Gründe, die mit den Studieninhalten, also den fachlichen Themen, in Zusammenhang standen? Wenn nein, auch gut, mir geht es hier darum, nichts zu übersehen. [...]
Mit Erfahrungen aus Praktika assoziierte Beweggründe für den Studienabbruch	Gespräch über potenziell weitere Beweggründe, die der:dem Interviewpartner:in bis dato nicht salient waren und mit Erfahrungen in Praktika assoziiert sind.	[...] Ergänzend, gab es weitere Gründe, die mit ihren Erfahrungen in einem Praktikum in Zusammenhang standen? Auch hier geht es mir darum, nichts zu übersehen. [...]
Mit den Studienbedingungen (z.B. Studienorganisation, Studienort) assoziierte Beweggründe für den Studienabbruch	Gespräch über potenziell weitere Beweggründe, die der:dem Interviewpartner:in bis dato nicht salient waren und mit der Studiensituation assoziiert sind.	[...] Ergänzend, gab es weitere Gründe, die mit den Studienbedingungen wie beispielsweise der Studienorganisation, der Qualität der Lehre, der sozialen Situation vor Ort in Zusammenhang standen? [...]
Aktuelle Situation und Pläne für die Zukunft	Gespräch über die aktuelle schulische respektive berufliche Situation und die diesbezüglichen Ziele und Pläne.	[...] Abschließend bitte ich Sie mir zu beschreiben, wie ihre aktuelle schulische bzw. berufliche Situation ist und was ihre diesbezüglichen Ziele und Pläne sind. [...]
Verabschiedung	Verabschiedung mit Dank für das Gespräch und dem Aufzeigen des weiteren Prozesses zum Erhalt des Incentives.	[...] Vielen Dank für ihre Offenheit. [...]

2.3.5 Teilstudie 5: Übertritt Bachelor-Master im Lehramtsstudium

Teilstudie 5 untersuchte retrospektiv mit Studienabbruch assoziierte Aspekte des Bachelorstudiums Lehramt und prospektiv Indikatoren für einen gelingenden Übergang in den Masterstudiengang Lehramt. Hierzu wurden Bachelorstudierende im sechsten oder höheren Semester zu Beginn der Vorlesungszeit befragt. So wurde retrospektiv nach Abbruchgedanken im Bachelorstudium und nach damit zusammenhängenden Faktoren gefragt, die sich einerseits institutionellen Rahmenbedingungen und

andererseits sozialen, ökonomischen sowie psychischen Ressourcen zuordnen lassen (vgl. Abbildung 1). In Tabelle 5 sind diese Faktoren benannt und beschrieben. Als Indikatoren für einen gelingenden Übergang in den Masterstudiengang wurden die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium Lehramt, die Intention eines Masterstudiums Lehramt sowie die Attraktivität des Angebots des Masterstudiums Lehramt betrachtet und untersucht, inwieweit diese mit den institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Ressourcen in Zusammenhang stehen.

Tabelle 5: Mit Studienabbruch assoziierte Aspekte des Bachelorstudiums Lehramt in der retrospektive und in Bezug auf den Übertritt in das Masterstudium Lehramt

Konstrukt	Beschreibung	Beispielitem/ -frage
Retrospektiv		
Abbruchgedanke im BA-Studium	... beschreiben in welchem Ausmaß Abbruchgedanken im Bachelorstudium erinnert werden.	Kam Ihnen im Laufe ihre Bachelorstudium Lehramt einmal der Gedanke, das Studium abzubrechen?
Zeitpunkt Abbruchgedanke im BA-Studium	... beschreibt zu welchem Studienabschnitt Gedanken an einen Studienabbruch aufkamen.	Falls ja, in welchem Semester bzw. zu welcher Studiensituation war dies der Fall?
Gründe für Abbruchgedanken	... beschreibt Gründe für die berichteten Abbruchgedanken.	Falls ja, warum hatten Sie den Gedanken, ihr Lehramtsstudium abzubrechen?
Gründe für Weiterstudieren	... beschreibt Gründe für ein Weiterstudieren trotz berichteter Abbruchgedanken.	Falls ja, warum haben Sie trotz dieses Gedankens ihr Lehramtsstudium bisher nicht abgebrochen?
Zufriedenheit mit dem BA-Studium	... beschreibt die individuelle Zufriedenheit mit dem Studium Bachelor Lehramt.	Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.
Verbesserungsmöglichkeiten des BA-Studiums	... erfasst in einem offenen Antwortformat Ideen der Bachelorstudierenden, das Studium Bachelor Lehramt zu verbessern.	Welche Möglichkeiten sehen Sie rückblickend, das Bachelorstudium Lehramt zu verbessern.
Prospektiv		
Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen	... beschreibt die weiteren Bildungspläne nach Abschluss des Bachelorstudiums, unterschieden nach studiengangsnah (z.B. Masterstudium Lehramt, pädagogische berufliche Tätigkeit) und studiengangsfrem (z.B. lehramtsfernes Studium).	Ich habe geplant, weder mit meinem Bachelorstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen.
Attraktivität des Angebots Masterstudium Lehramt	... beschreibt die wahrgenommene Attraktivität des Masterstudiums an der jeweiligen PH als möglicher Beweggrund für die Nichtfortsetzung des Lehramtsstudiums mit dem Masterstudium Lehramt.	Das Studienangebot im Master Lehramt an meiner derzeitigen Pädagogischen Hochschule finde ich attraktiv.
Institutionelle Rahmenbedingungen als potenzielle Einflussfaktoren auf Zufriedenheit mit Bachelorstudium und Attraktivität des Masterstudiums		
Berufsbezug in der Lehre	... beschreibt den Bezug zur späteren beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft in der Lehre.	Das Studium ist durch einen Berufsbezug in der Lehre charakterisiert.
Fachliche Lehrqualität	... beschreibt die wahrgenommene Qualität der fachlichen Lehre.	Das Studium ist durch hohe fachliche Qualität in der Lehre charakterisiert.
Betreuung durch Lehrende	... beschreibt die wahrgenommene Qualität der Betreuung respektive Unterstützung im Studium durch Lehrende.	Die Lehrenden betreuen uns Studierende intensiv.

Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als potenzielle Einflussfaktoren auf Zufriedenheit mit Bachelorstudium und Attraktivität des Masterstudiums		
Integration am Studienort	... beschreibt die Integration am Studienort im Sinne einer sozialen Ressource.	Ich fühle mich an meinem Studienort gut integriert.
Studienunterstützung	... beschreibt im Sinne einer sozialen Ressource das Kennen von Personen, die einem bei fachlichen Fragen weiterhelfen können.	Bei fachlichen Fragen meines Studiums weiß ich, an wen ich mich wenden kann.
Finanzsituation	... beschreibt das Ausmaß der ökonomischen Ressource.	Ich komme gut mit meinen finanziellen Mitteln zurecht.
Problembehaftete Lebenssituation	... beschreibt persönliche Belastungen in der aktuellen Lebenssituation im Sinne geringer psychischer Ressourcen.	Neben dem Studium beschäftigen mich derzeit andere Probleme so intensiv, so dass ich meine Zeit und Energie nicht voll und ganz auf das Studium verwenden kann.

Studierende gegen Ende des Bachelorstudiums haben bis dato ihr Lehramtsstudium fortgesetzt. Mit dem Ziel, Faktoren zu identifizieren, die dies (weiterhin) begünstigen, wurde in Teilstudie 5 ergänzend betrachtet, was eine Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium in retrospektiver Betrachtung als auch die subjektiv wahrgenommene Attraktivität des Masterstudiums Lehramt an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule begünstigt. Als potenzielle Einflussfaktoren wurden wahrgenommene institutionelle Rahmenbedingungen (fachliche Leistungsanforderungen, Anforderungen an die Selbständigkeit im Studium, Berufsbezug in der Lehre, Fachliche Lehrqualität, Betreuung durch Lehrende) sowie individuelle Ressourcen (Integration am Studienort, soziale Studienunterstützung, Finanzsituation, problembehaftete Lebenssituation) betrachtet.

2.3.6 Teilstudie 6: Übertritt Master-Vorbereitungsdienst im Lehramtsstudium

Teilstudie 6 untersuchte retrospektiv mit Studienabbruch assoziierte Aspekte des Masterstudiums sowie prospektive Intentionen von Lehramtsstudierenden zu weiteren Berufs- und Bildungswegen. Die zentrale Fragestellung lautete, inwieweit und gegebenenfalls warum der Übertritt in den Vorbereitungsdienst zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beiträgt. Hierzu wurden Masterstudierende im zweiten (Lehramt an Grundschulen) respektive vierten (Lehramt für Sekundarstufe I) Semester zu Beginn der Vorlesungszeit befragt. Tabelle 6 verdeutlicht die zentralen erfassten Konstrukte.

Tabelle 6: Mit Studienabbruch assoziierte Aspekte des Masterstudiums Lehramt in der retrospektive und in Bezug auf den Übertritt in den Vorbereitungsdienst

Konstrukt	Beschreibung	Beispielitem/ -frage
Retrospektiv		
Abbruchgedanke im MA-Studium	... beschreiben in welchem Ausmaß Abbruchgedanken im Masterstudium erinnert werden.	Kam Ihnen im Laufe ihre Masterstudiums Lehramt einmal der Gedanke, das Studium abzubrechen?
Zeitpunkt Abbruchgedanke im MA-Studium	... beschreibt zu welchem Studienabschnitt Gedanken an einen Studienabbruch aufkamen.	Falls ja, in welchem Semester bzw. zu welcher Studiensituation war dies der Fall?

Zufriedenheit mit dem MA-Studium	... beschreibt die individuelle Zufriedenheit mit dem Studium Master Lehramt.	Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.
Verbesserungsmöglichkeiten des MA-Studiums	... erfasst in einem offenen Antwortformat Ideen der Masterstudierenden, das Masterstudium Lehramt zu verbessern.	Welche Möglichkeiten sehen Sie rückblickend, das Masterstudium Lehramt zu verbessern.
Prospektiv		
Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen	... beschreibt die weiteren Bildungspläne nach Abschluss des Masterstudiums.	Ich habe geplant, weder mit meinem Masterstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen.

2.4 Fünf Erhebungswellen im Überblick

Die Teilstudien 2 bis 6 wurden als Querschnittsstudien in fünf Wellen erhoben (Wintersemester 2020/21 bis Wintersemester 2022/23). Dadurch wurde eine Datenbasis generiert, die nicht rein auf einer Studienkohorte basiert, sondern verschiedene Kohorten umfasst, was einer stärkeren Generalisierbarkeit der Befunde zuträglich ist. Die Erhebungen fanden an sämtlichen Pädagogischen Hochschulen im Bundesland Baden-Württemberg statt. Die Studierenden wurden hierzu von den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Mit Transparenz in Bezug auf die Studienziele und Incentives als Dankeschön für die Studienteilnahme wurden die Studierenden hierfür motiviert.

Anzumerken ist, dass die drei Studiensemester Wintersemester 2020/21 bis Wintersemester 2021/22 durch Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie geprägt waren, mit vorwiegender Online-Lehre und psychischen Belastungen der Studierenden während diesen Maßnahmen. Die Studiensemester Sommersemester 2022 und Wintersemester 2022/23 konnten unter überwiegend gewöhnlichen Bedingungen stattfinden. Die Realisierung der fünf Erhebungswellen ermöglicht, diese beiden Situationen zu vergleichen und abzuschätzen, inwiefern die Befunde diesbezüglich generalisierbar sind.

3. Teilstudie 1 – Ergebnisse aus der Analyse der Rückmeldestatistiken

3.1 Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes an Studienschwund

Zur Identifikation des Schwundes in den Bachelor- und Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg wurde die Anzahl eingeschriebener Studierenden analysiert. Konkret wurden die Zahlen für die Kohorten mit Studienbeginn Sommersemester 2020 im Verlauf bis Wintersemester 2022/23 (Kohorte BA1) sowie die Kohorte mit Studienbeginn Wintersemester 2020/21 im Verlauf bis Sommersemester 2023

(Kohorte BA2) analysiert. Für die Masterstudiengänge wurden die Kohorten mit Studienbeginn Wintersemester 2020/21 (Kohorte MA1) sowie mit Studienbeginn Sommersemester 2021 (Kohorte MA2) betrachtet. Spezifisch für den Masterstudiengang Lehramt Grundschule wurden zusätzlich die Kohorten mit Studienbeginn Wintersemester 2021/22 (Kohorte MA3) sowie Studienbeginn Sommersemester 2022 (Kohorte MA4) berücksichtigt. Der Studienschwund ist der Anteil an im ersten Semester eingeschriebenen Studierenden, die im Zeitfenster der Regelstudienzeit weder das Lehramtsstudium erfolgreich abgeschlossen haben noch im Studiengang verblieben sind. Diese Betrachtung erscheint gerechtfertigt, da ein Abbruch gegen Ende der Regelstudienzeit selten vorkommt. Dennoch mag die daraus resultierende Schwundquote marginal höher liegen. In den Masterstudiengängen, deren Regelstudienzeit zwei (Master Lehramt Grundschule) oder vier (Master Lehramt Sekundarstufe I) Semester beträgt, wurde als Schwund analog hierzu berechnet. Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse der Analysen. Demnach liegt der Schwund im Mittel bei knapp 20,6% in den lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen und bei 8,2% in den lehramtsbezogenen Masterstudiengängen. Zu erwähnen ist, dass dies auch Studierende enthält, die zur Fortsetzung ihres Lehramtsstudiums die Hochschule wechseln. Somit beschreiben die Zahlen den Schwund, der im Durchschnitt an den jeweiligen Hochschulen zu beobachten ist. Auf das ganze Land bezogen ist der Schwund etwas geringer einzuschätzen. Auf Basis der uns vorliegenden Zahlen der Rückmeldestatistik wechseln rund 3,1% der Lehramtsstudierenden die Hochschule – sowohl für die Fortsetzung ihres Lehramtsstudiums als auch für das Studium eines alternativen Studiengangs.

Tabelle 7: Schwund in den Lehramtsstudiengängen in Baden-Württemberg

	Mittelwert	Spannweite zwischen den Pädagogischen Hochschulen
Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule		
Mittlerer Schwund	19,5%	14,7% - 24,9%
Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I		
Mittlerer Schwund	21,8%	10,7% - 26,9 %
Masterstudiengang Lehramt Grundschule		
Mittlerer Schwund	9,2%	1,0% - 12,2%
Masterstudiengang Lehramt Sekundarstufe I		
Mittlerer Schwund	7,3%	2,2% - 12,2%

Als häufigste Gründe für einen Schwund in den beiden Bachelorstudiengängen sind „Endgültiger Abbruch des Studiums“, „Fehlende Rückmeldung“, „Hochschulwechsel“ und „sonstige Gründe“ in der Rückmeldestatistik genannt. In den beiden Masterstudiengängen ist vorwiegend eine „Fehlende Rückmeldung“ als Schwund gelistet.

3.2 Resümee der Befunde aus Teilstudie 1

Der auf Basis der Rückmeldestatistiken errechnete Schwund für die Bachelorstudiengänge in den Kohorten mit Studienbeginn Sommersemester 2020 im Verlauf bis Wintersemester 2022/23 (Kohorte BA1) sowie die Kohorte mit Studienbeginn Wintersemester 2020/21 im Verlauf bis Sommersemester 2023 (Kohorte BA2) lag bei 20,6% – mit vergleichbaren Werten zwischen dem Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule (19.5%) und dem Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I (21.8%). Für die Masterstudiengänge Lehramt Grundschule sowie Lehramt Sekundarstufe I sind die Schwundquoten auf 9,2% respektive 7,3% zu beziffern. Die Zahlen reihen sich ein in nationale Befunde und beinhalten auch den Schwund aufgrund eines Hochschulwechsels.

4. Teilstudie 2 – Ergebnisse aus der Befragung zu praktischen Erfahrungen als sensible Phase

Teilstudie 2 zielt darauf zu eruieren, inwieweit Erfahrungen in Praktika zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beitragen. Hierbei ist zwischen dem Orientierungspraktikum, das gewöhnlich zu Beginn der Bachelorstudiengänge absolviert wird, und dem Integrierten Semesterpraktikum (ISP), das für Studierende des Lehramts Grundschule im späteren Studienverlauf des Bachelorstudiums und für Studierende des Lehramts Sekundarstufe I im Masterstudium liegt, zu unterscheiden. Berichtet werden deskriptive Statistiken und die entsprechenden Zusammenhänge für die beiden Praktika.

4.1 Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses

4.1.1. Deskriptive Statistiken

Stichprobenbeschreibung

An der Befragung zu Teilstudie 2a nahmen $N = 1212$ Studierende teil (21% der Grundgesamtheit). Die Stichprobe bestand zu 67% aus Studienanfänger:innen des Bachelorstudiengangs Lehramt Grundschulen (Tabelle 8). Der Großteil (75%) der Studienanfänger:innen hat das Orientierungspraktikum nach dem ersten Semester absolviert. An der Befragung zum Integrierten Semesterpraktikum (Teilstudie 2b) haben $N = 1362$ Studierende teilgenommen. Rund zwei Drittel davon waren Studierende des Bachelorstudiengangs Lehramt Grundschule, die das ISP überwiegend im vierten Bachelorsemester absolvierten. Die weiteren rund 33% dieser Stichprobe bestand aus Studierenden des Studiengangs Master Lehramt Sekundarstufe I, die überwiegend im zweiten Mastersemester das ISP absolvierten.

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung Teilstudie 2a und 2b

Teilstudie 2a (Orientierungspraktikum)				
Orientierungspraktikum nach Semester	1	2	3 oder später	Gesamt
Lehramt Grundschule	637	155	16	808
Lehramt Sekundarstufe I	274	102	28	404
Gesamt	911	257	44	1212
Teilstudie 2b (Integriertes Semesterpraktikum)				
ISP im Semester	Bis 4	5	6 und höher	Gesamt
Lehramt Grundschule	195	518	186	899
ISP im Semester	Bis 2	3	4 und höher	Gesamt
Lehramt Sekundarstufe I	347	104	12	463

Studienabbruchprozess in den Praktika

In Teilstudie 2a wurde der Studienabbruch, wie in der theoretischen Rahmung dargestellt, als 5-stufiger Prozess betrachtet (Abbildung 1). Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte und die Standardabweichungen der einzelnen Phasen nach dem Orientierungspraktikum. Im Durchschnitt verneinten die Studierenden Fragen zur geringen Passung, zu Gedanken an einen Studienabbruch, zur Abwägung eines Studienabbruchs, zur Suche nach Alternativen und zur Entscheidung für einen Studienabbruch. Die Befunde verweisen im Mittel auf geringe Ausprägungen der einzelnen Phasen eines Studienabbruchs.

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken zu den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses nach dem Orientierungspraktikum

	Wahrnehmung geringer Passung (1–6)		Gedanken an einen Studienabbruch (1–6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1–6)		Suche nach Alternativen (1–6)		Entscheidung für einen Studienabbruch (1–6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lehramt Grundschule	1,74	1,22	1,88	1,38	1,86	1,53	1,41	1,03	1,22	0,70
Lehramt Sekundarstufe I	1,67	1,13	1,98	1,34	1,92	1,53	1,49	1,09	1,27	0,83

Hinweis: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Spannweite der Skala ging von 1 = trifft gar nicht zu 6 = trifft vollkommen zu.

Ergänzend hierzu zeigt Abbildung 2 die Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess nach dem Orientierungspraktikum und verdeutlicht, dass 11,4% der Studierenden zustimmten, einen Studienabbruch abzuwägen, 3,6% nach Alternativen suchten und 1,5% entschieden waren, das Studium abzuberechnen.

Systematische Unterschiede in den Ausprägungen der Prozessphasen zwischen den beiden Lehramtsstudiengängen – geprüft mit T-Tests für unabhängige Stichproben – wurden nicht beobachtet. Mit anderen Worten, Studierende des Bachelorstudiengangs Lehramt Grundschule und des Bachelorstudiengangs Lehramt Sekundarstufe I unterschieden sich nach dem Orientierungspraktikum in Bezug auf den Studienabbruchprozess nicht.

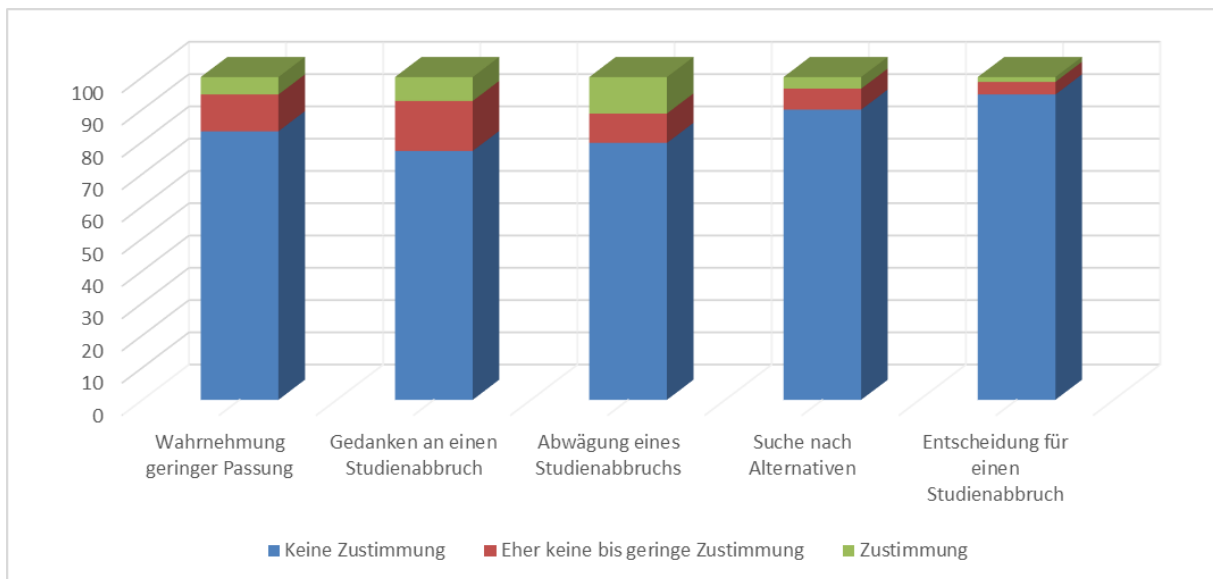


Abbildung 2: Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess nach dem Orientierungspraktikum

Das Integrierte Semesterpraktikum ist im Gegensatz zum Orientierungspraktikum zeitlich länger und umfasst mehr Anforderungen an die eigene Unterrichtstätigkeit. So planen und realisieren die Studierenden verstärkt eigene Unterrichtsstunden. In Tabelle 10 finden sich die Mittelwerte zu den einzelnen Phasen im Studienabbruchprozess. Diese liegen leicht höher als im Orientierungspraktikum, sind aber im Mittel weiterhin nicht besonders hoch ausgeprägt.

Tabelle 10: Deskriptive Statistiken zu den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses nach dem Integriertem Semesterpraktikum

	Wahrnehmung geringer Passung (1–6)		Gedanken an einen Studienabbruch (1–6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1–6)		Suche nach Alternativen (1–6)		Entscheidung für einen Studienabbruch (1–6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Lehramt Grundschule	1,99	1,32	2,21	1,55	1,94	1,56	1,64	1,34	1,36	0,98
Lehramt Sekundarstufe I	1,92	1,28	2,23	1,51	1,92	1,48	1,67	1,27	1,23	0,80

Hinweis: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Spannweite der Skala ging von 1 = trifft gar nicht zu 6 = trifft vollkommen zu.

Ergänzend hierzu zeigt Abbildung 3 die Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess nach dem Integrierten Semesterpraktikum. So stimmten 11,0% der Studierenden zu, einen Studienabbruch abzuwägen, 7,4% bejahten, nach Alternativen zu suchen, und 2,9% gaben an, entschieden zu sein, ihr Lehramtsstudium abzubrechen.

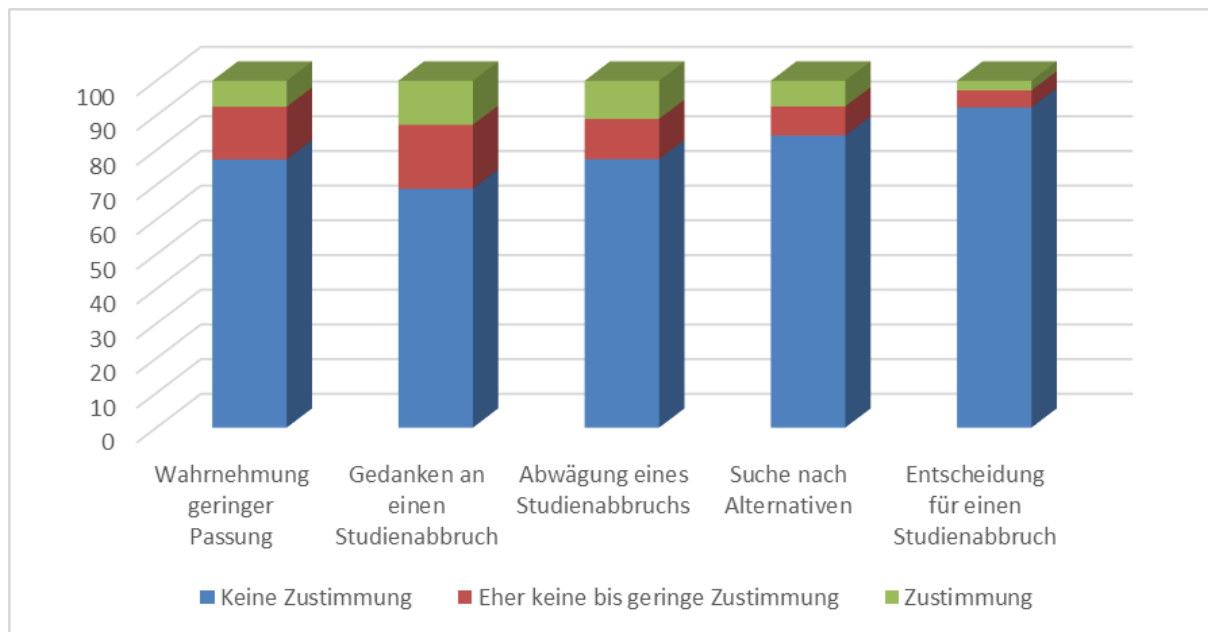


Abbildung 3: Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess nach dem Integrierten Semesterpraktikum

Unterschiede zwischen den beiden Studiengängen fanden sich mit Ausnahme der letzten Phase nicht. Hier berichteten Studierende des Bachelorstudiums Lehramt Grundschule am Ende ihres Integrierten Semesterpraktikums in stärkerem Ausmaß, das Studium abbrechen zu wollen als Masterstudierende des Lehramts Sekundarstufe I. Dies mag aber nicht per se auf die Erfahrungen im Praktikum zurückzuführen sein, sondern dadurch (mit)begründet sein, dass das Integrierte Semesterpraktikum im Sekundarstufenlehramt zu einem viel späteren Zeitpunkt im Studium liegt.

4.2 Einflussfaktoren auf die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses im Orientierungspraktikum

Untersucht wurde, inwiefern die Erfüllung von Vorstellungen und Erwartungen an das Praktikum, individuelle Lern- und Leistungsindikatoren (z.B. Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf berufliche Anforderungen, motivationale Ziele im Praktikum), Stressresistenz als psychische Ressource sowie institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Stresserleben im Praktikum, wahrgenommene Betreuungsqualität im Praktikum) mit dem Studienabbruch assoziiert sind. Wie Tabelle 11 zeigt waren mit Ausnahme der Leistungsziele sämtliche Variablen mit den verschiedenen Phasen des Studienabbruchs assoziiert – eine empirische Bestärkung der betrachteten Faktoren. Mit anderen Worten: Die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses waren umso stärker ausgeprägt, je mehr die Studierenden erlebten, dass sich ihre Erwartungen an das Praktikum nicht erfüllten, je ungünstiger individuelle Lern- und Leistungsindikatoren wie Selbstwirksamkeitserleben bezüglich der beruflichen Anforderungen sowie je geringer die individuelle Stressresistenz und je ungünstiger institutionelle Rahmenbedingungen wie stressige Situationen oder geringe Betreuungsqualität ausgeprägt waren.

Tabelle 11: Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen der in Teilstudie 2a betrachteten Variablen

			Wahrnehmung geringerer Passung (1-6)		Erste Gedanken an einen Studienabbruch (1-6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1-6)		Suche nach Alternativen (1-6)		Entscheidung für Studienabbruch (1-6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			1.78	1.24	1.93	1.38	1.91	1.56	1.46	1.08	1.24	0.74
Vorstellungen und Erwartungen												
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen (-3-+3)	1.90	0.74										
Nicht erfüllte Werterwartungen (-3-+3)	2.59	0.78										
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren												
Klassenraummanagement (1-9)	8.73	1.18										
Schüler:innenmotivierung (1-9)	7.09	1.08										
Instruktionsstrategien (1-9)	7.01	1.04										
Lernziele (1-5)	4.58	0.53										
Leistungsziele (Annäherung) (1-6)	2.84	0.78										
Leistungsziele (Vermeidung) (1-5)	2.66	0.91										
Arbeitsvermeidungsziele (1-5)	1.56	0.70										
Soziale, physische und psychische Ressourcen												
Stressresistenz (1-5)	3.60	0.78										
Institutionelle Rahmenbedingungen												
Stresserleben (1-5)	1.59	0.47										
Wahrgenommene Betreuungsqualität (1-5)	4.51	0.76										

Hinweis: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Nur signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind präsentiert. n.s.= nicht signifikant.

Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die mit Studienabbruch assoziierten Faktoren ebenso zusammenhängen, lohnt ergänzend zu den bivariaten Korrelationen die Vorhersage der einzelnen Phasen eines Studienabbruchs durch eine lineare Regression. Bei dieser wird der gemeinsame Einfluss der Erfüllung von Vorstellungen und Erwartungen an das Praktikum, der individuellen Lern- und Leistungsindikatoren, der psychischen Ressource Stressresistenz sowie der institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet. In Tabelle 12 sind die Befunde dargestellt. Demnach nehmen Studierende im Praktikum verstärkt eine geringe Passung individueller Stärken und Vorlieben mit der Tätigkeit wahr und haben erste Gedanken an einen Studienabbruch, je weniger ihnen das Praktikum entgegen ihrer Erwartungen Freude bereitet, je weniger sie denken, den Anforderungen des Klassenraummanagements gewachsen zu sein, je weniger sie im Praktikum danach strebten, dazuzulernen, sondern bestrebt waren, die Anforderungen mit möglichst wenig Aufwand zu meistern, sowie je stressiger sie das Praktikum erlebten.

Tabelle 12: Vorhersage des Studienabbruchprozesses nach dem Orientierungspraktikum (schrittweise lineare Regression)

	Wahrnehmung geringerer Passung	Erste Gedanken an einen Studienabbruch	Abwägung eines Studienabbruchs	Suche nach Alternativen	Entscheidung für einen Studienabbruch
R^2	.21	.18	.11	.11	.06
Vorstellungen und Erwartungen					
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen					
Nicht erfüllte Werterwartungen	-.15	-.13	-.10	-.17	-.08
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren					
Klassenraummanagement	-.12	-.08			
Schüler:innenmotivierung					
Instruktionsstrategien					
Lernziele	-.07	-.09		-.07	-.08
Leistungsziele (Annäherung)					
Leistungsziele (Vermeidung)					
Arbeitsvermeidungsziele	.10	.13	.15		
Soziale, physische und psychische Ressourcen					
Stressresistenz			-.09		
Institutionelle Rahmenbedingungen					
Stresserleben	.24	.17	.15	.23	.19
Wahrgenommene Betreuungsqualität		-.08			

Hinweis: Berichtet sind standardisierte Koeffizienten.

4.3 Einflussfaktoren auf die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses im Integrierten Semesterpraktikum

Der Einfluss auf den Studienabbruchprozess im Integrierten Semesterpraktikum wurde in Analogie zum Orientierungspraktikum untersucht. Entsprechend wurden in einem ersten Schritt bivariate Korrelationen zwischen den betrachteten Einflussfaktoren (Erfüllung von Vorstellungen und Erwartungen an das Praktikum, individuellen Lern- und Leistungsindikatoren, Stressresistenz als psychische Ressource, institutionelle Rahmenbedingungen) und den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses betrachtet. Wie

Tabelle 13 zeigt, waren sämtliche Variablen mit den verschiedenen Phasen des Studienabbruchs assoziiert, was empirisch erneut die Auswahl der Variablen bestärkt. Je mehr sich Vorstellungen und Erwartungen im Integrierten Semesterpraktikum erfüllten, je selbstwirksamer sich die Studierenden bei den beruflichen Anforderungen fühlten, je günstiger ihre motivationalen Ziele ausgeprägt waren (v.a. hohe Lernziele und niedrige Arbeitsvermeidungsziele), je stressresistenter sie sind, je weniger stressig sie das Praktikum erlebten und je höher die Betreuungsqualität wahrgenommen wurde, desto weniger ausgeprägt war der Studienabbruchprozess.

Tabelle 13: Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen der in Teilstudie 2b betrachteten Variablen

			Wahrnehmung geringer Passung (1-6)		Erste Gedanken an einen Studienabbruch (1-6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1-6)		Suche nach Alternativen (1-6)		Entscheidung für Studienabbruch (1-6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			2,00	1,32	2,25	1,56	1,95	1,54	1,68	1,35	1,33	0,93
Vorstellungen und Erwartungen												
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen (-3+3)	1,34	0,95										
Nicht erfüllte Werterwartungen (-3+3)	2,22	1,05										
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren												
Klassenraummanagement (1-9)	6,70	1,25										
Schüler:innenmotivierung (1-9)	6,85	1,13										
Instruktionsstrategien (1-9)	6,88	1,08										
Lernziele (1-5)	4,68	0,48										
Leistungsziele (Annäherung) (1-6)	3,33	0,95										
Leistungsziele (Vermeidung) (1-5)	3,14	0,95										
Arbeitsvermeidungsziele (1-5)	1,67	0,68										
Soziale, physische und psychische Ressourcen												
Stressresistenz (1-5)	2,56	0,86										
Institutionelle Rahmenbedingungen												
Stresserleben (1-5)	1,88	0,56										
Wahrgenommene Betreuungsgüte (1-5)	3,95	1,05										

Hinweis: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, Nur signifikante Korrelationen ($p < ,05$) sind präsentiert,

In einem zweiten Schritt wurde durch eine schrittweise lineare Regression analysiert, welche assoziierten Faktoren bei gemeinsamer Betrachtung dieser sich als einflussnehmend erweisen. Hier zeigte sich, dass der Studienabbruchprozess vor allem dann im Integrierten Semesterpraktikum begünstigt wird, wenn die Vorstellungen und Erwartungen an die berufliche Tätigkeit sich nicht erfüllten, die Studierenden den Eindruck hatten, wenig Einfluss auf die Motivierung der Schüler:innen nehmen zu können, eher danach strebten, die Anforderungen im Praktikum mit möglichst wenig Aufwand zu erfüllen, und je stressiger sie das Praktikum erlebten (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Vorhersage des Studienabbruchprozesses nach dem Integrierten Semesterpraktikum (schrittweise lineare Regression)

	Wahrnehmung geringer Passung	Erste Gedanken an einen Studienabbruch	Abwägung eines Studienabbruchs	Suche nach Alternativen	Entscheidung für einen Studienabbruch
R^2	,31	,31	,24	,23	,13
Vorstellungen und Erwartungen					
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen	-,12	-,08	-,09		
Nicht erfüllte Werterwartungen	-,18	-,16	-,14	-,22	-,18
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren					
Klassenraummanagement					
Schüler:innenmotivierung	-,06	-,10			
Instruktionsstrategien		,08			
Lernziele	-,05	-,06	-,08	-,07	
Leistungsziele (Annäherung)	-,05				-,07
Leistungsziele (Vermeidung)					
Arbeitsvermeidungsziele	,11	,13	,10	,09	,12
Soziale, physische und psychische Ressourcen					
Stressresistenz	-,06	-,08	-,08		
Institutionelle Rahmenbedingungen					
Stresserleben	,25	,26	,24	,29	,17
Wahrgenommene Betreuungsqualität		-,07			

4.4 Resümee zu den Befunden der Teilstudie 2

Weder nach dem Orientierungspraktikum noch nach dem Integrierten Semesterpraktikum waren die einzelnen Phasen eines Studienabbruchs im Mittel besonders ausgeprägt. Die Verteilungen der Antworten (Abbildung 2, Abbildung 3) zeigten, dass dennoch ein beachtlicher Prozentsatz der Studierenden einen Studienabbruch ernsthaft abwägte, nach Alternativen suchten oder bereits entschieden waren, das Studium abzubrechen. Der Studienabbruchprozess war über beide Praktika hinweg stärker ausgeprägt, je mehr die Studierenden die Erfahrung sammelten, dass sich reizvolle Vorstellungen und Erwartungen an die berufliche Tätigkeit nicht erfüllten, je stressiger das Praktikum respektive die Tätigkeit als Lehrkraft erlebt wurde sowie je mehr die Studierenden danach strebten, die beruflichen Anforderungen im Praktikum mit möglichst wenig Aufwand zu meistern.

5. Teilstudie 3– Ergebnisse aus der Befragung zum Studieneingang als sensible Phase

Teilstudie 3 zielte darauf zu eruieren, inwieweit Erfahrungen mit der Hochschullehre und der Studiensituation dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende ihr Studium abbrechen. Berichtet werden erste deskriptive Befunde zu den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses sowie zu Einflussfaktoren hierauf nach dem ersten und zweiten Semester. Zudem werden mögliche Unterschiede zwischen den Studiengängen und den beiden Semestern thematisiert sowie Zusammenhänge der berücksichtigten Einflussfaktoren mit den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses dargestellt.

5.1 Beschreibung der Stichprobe und des Ausmaßes der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses

5.1.1 Deskriptive Statistiken

5.1.1.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung zu Teilstudie 3 nahmen $N = 1578$ Studierende teil (12% der Grundgesamtheit). Wie Tabelle 15 zu entnehmen ist, bestand die Stichprobe zu 64% aus Studienanfänger:innen des Bachelorstudiengangs Lehramt an Grundschulen und zu gut 71% aus Erstsemestern.

Tabelle 15: Stichprobenbeschreibung Teilstudie 3

	Erstsemester	Zweitsemester	Gesamt
Lehramt Grundschule	714	298	1012
Lehramt Sekundarstufe I	414	152	566
Gesamt	1128	450	1578

5.1.1.2 Studienabbruchsprozess zu Studienbeginn

Der Studienabbruch wurde, wie in der theoretischen Rahmung dargestellt, als 5-stufiger Prozess betrachtet. In Tabelle 16 sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen zu den einzelnen Phasen präsentiert. Signifikant bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Studiengängen waren nicht zu beobachten, auch wenn in der Tendenz die Ausprägungen der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses im Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe I etwas höher lagen. Auch im Vergleich der Erst- und Zweitsemester zeigte sich, dass die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses ähnlich ausgeprägt waren.

Tabelle 16: Deskriptive Statistiken zu den einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses zu Beginn des Studiengangs Bachelor Lehramt

	Wahrnehmung geringerer Passung (1–6)		Gedanken an einen Studienabbruch (1–6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1–6)		Suche nach Alternativen (1–6)		Entscheidung für einen Studienabbruch (1–6)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lehramt Grundschule	1,88	1,07	1,72	1,08	1,73	1,25	1,41	0,97	1,22	0,69
Lehramt Sekundarstufe I	1,91	1,02	1,75	1,07	1,76	1,21	1,45	0,96	1,25	0,71
Erstsemester	1,89	1,02	1,71	1,02	1,72	1,18	1,41	0,91	1,23	0,68
Zweitsemester	1,90	1,14	1,76	1,20	1,78	1,37	1,47	1,11	1,22	0,73

Hinweis: *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung. Spannweite der Skala ging von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft völlig zu.

Die Daten verweisen darauf, dass die Studierenden zu Studienbeginn überwiegend eine Passung ihrer Vorstellungen, Erwartungen und Vorlieben zu der Studiensituation wahrnehmen und kaum erste Gedanken an einen Studienabbruch berichtet werden. Entsprechend sind auch die weiteren Phasen des Studienabbruchprozesses gering ausgeprägt.

Ergänzend hierzu zeigt Abbildung 4 die Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess nach dem ersten sowie zweiten Semester. So stimmten 5,7% der Studierenden zu, einen Studienabbruch abzuwägen, 2,8% bejahten, nach Alternativen zu suchen und 1,0% gaben an, entschieden zu sein, ihr Lehramtsstudium abzubrechen.

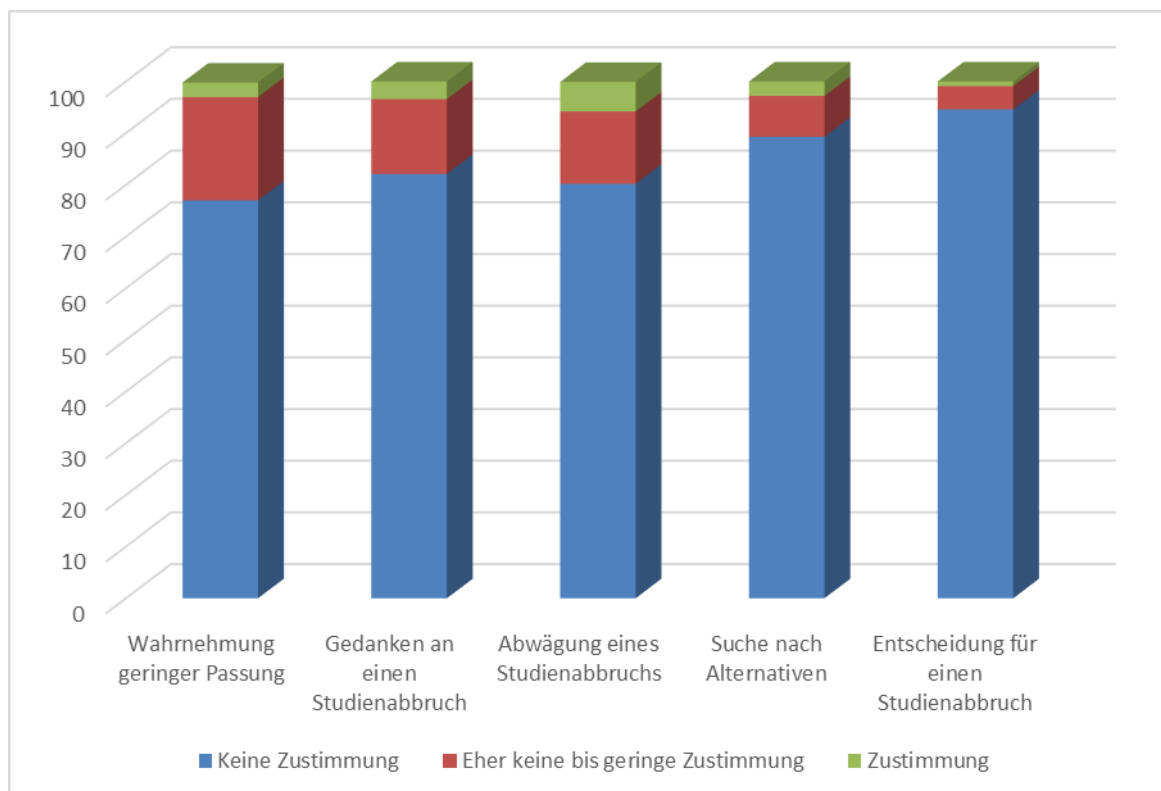


Abbildung 4: Verteilung der Antworten zum Studienabbruchprozess zu Studienbeginn

5.2 Einflussfaktoren auf die Ausprägung der einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses zu Studienbeginn

Um zu verstehen, inwieweit zu Studienbeginn Vorstellungen und Erwartungen an das Studium, individuelle Lern- und Leistungsindikatoren, soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen und institutionelle Rahmenbedingungen mit dem Studienabbruchprozess in Zusammenhang stehen, wurden in einem ersten Schritt die Zusammenhänge einzeln geprüft (bivariate Korrelationen) und daraufhin der gemeinsame Einfluss dieser Faktoren analysiert (schrittweise lineare Regression). Tabelle 17 zeigt die Befunde aus den bivariaten Korrelationen. Mit Ausnahme der Note in der Hochschulzugangsberechti-

gung standen alle betrachteten Faktoren mit dem Studienabbruchprozess in Zusammenhang: Je stärker sich Vorstellungen und Erwartungen nicht erfüllten, je geringer das fachliche Interesse und die wahrgenommene Nützlichkeit der Fachinhalte für die spätere berufliche Tätigkeit, die Anstrengungsbereitschaft, die Ausprägung metakognitiver Lernstrategien (Zielsetzung und Planung), desto ausgeprägter war jeweils der Studienabbruchprozess. Ergänzend dazu berichteten die Studierenden umso höhere Werte im Studienabbruchprozess, je weniger sie am Studienort integriert waren, je höher sie die fachlichen Anforderungen sowie die Anforderungen an die Selbstständigkeit im Studium erlebten und je geringer sie die Qualität der Betreuung durch die Lehrenden wahrnahmen.

Tabelle 17: Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen der in Teilstudie 3 betrachteten Variablen

			Wahrnehmung geringer Passung (1-6)		Erste Gedanken an einen Studienabbruch (1-6)		Abwägung eines Studienabbruchs (1-6)		Suche nach Alternativen (1-6)		Entscheidung für Studienabbruch (1-6)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
			1.89	1.05	1.73	1.08	1.74	1.23	1.43	0.97	1.23	0.70
Vorstellungen und Erwartungen												
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen (-3+3)	0,75	0,75	-,39		-,31		-,26		-,16		-,19	
Nicht erfüllte Studienwerte (-3+3)	1,20	1,08	-,48		-,42		-,37		-,30		-,30	
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren												
Fachliches Interesse (1-4)	2,94	0,60	-,29		-,24		-,20		-,16		-,18	
Nützlichkeit der Fachinhalte (1-4)	3,18	0,61	-,27		-,22		-,18		-,14		-,16	
Anstrengungsbereitschaft (1-6)	4,35	0,94	-,28		-,26		-,17		-,12		-,16	
Zielsetzung und Planung (1-6)	4,43	1,00	-,27		-,24		-,17		-,10		-,16	
Note in Hochschulzugangsberechtigung (1-6)	2,35	0,55	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Soziale, physische sowie psychische Ressourcen												
Integration am Studienort (1-5)	2,57	1,10	-,21		-,17		-,16		,14		,12	
Finanzsituation (1-6)	4,17	1,57	-,06		-,05		-,07		n.s.		n.s.	
Problembehaftete Lebenssituation (1-5)	2,84	1,11	,21		,19		,17		,13		,10	
Institutionelle Rahmenbedingungen												
Erlebte fachliche Anforderungen (1-5)	3,57	0,67	,15		,11		,09		,05		,06	
Erlebte Anforderungen an die Selbstständigkeit (1-5)	3,37	0,67	,10		,10		,07		,06		,09	
Betreuung durch Lehrende	3,13	0,94	-,10		-,11		-,07		-,06		-,08	

Die Befunde aus der linearen Regression sind in Tabelle 18 präsentiert. Bei gemeinsamer Betrachtung der einflussnehmenden Faktoren zeigte sich, dass nicht erfüllte Vorstellungen und Erwartungen an das Studium, eine problembehaftete Lebenssituation, eine geringere Anstrengungsbereitschaft und eine geringere Integration am Studienort sowie eine geringere wahrgenommene Qualität der Betreuung

durch Lehrende begünstigten, dass die Studierenden zu Studienbeginn eine geringe Passung ihrer Person zum Studium wahrnahmen sowie einen Studienabbruch abwägten.

Tabelle 18: Vorhersage des Studienabbruchprozesses zu Studienbeginn (schrittweise lineare Regression)

	Wahrnehmung geringerer Passung	Erste Gedanken an einen Studienabbruch	Abwägung eines Studienabbruchs	Suche nach Alternativen	Entscheidung für einen Studienabbruch
R^2	,30	,22	,16	,09	,10
Vorstellungen und Erwartungen					
Nicht erfüllte Erfolgserwartungen	-,17	-,13	-,10		
Nicht erfüllte Studienwerte	-,33	-,31	-,31	-,28	-,29
Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren					
Fachliches Interesse	-,07				-,06
Nützlichkeit der Fachinhalte					
Anstrengungsbereitschaft	-,13	-,12			
Zielsetzung und Planung	-,07				-,08
Note in Hochschulzugangsberechtigung	-,06				
Soziale, physische und psychische Ressourcen					
Integration am Studienort	-,06		-,06		
Finanzsituation					
Problembehaftete Lebenssituation	,11	,09	,11	,10	
Institutionelle Rahmenbedingungen					
Erlebte fachliche Anforderungen					
Erlebte Anforderungen an die Selbstständigkeit					
Betreuung durch Lehrende	-,06		-,06		

5.3 Resümee zu den Befunden der Teilstudie 3

Im Mittel waren die einzelnen Phasen des Studienabbruchprozesses zu Studienbeginn gering ausgeprägt. Dennoch bejahten 5,7% der an der Befragung teilgenommenen Studierenden einen Studienabbruch abzuwägen, 2,8% gaben an, nach Alternativen zu suchen und 1,0% berichteten, bereits entschieden zu sein, das Studium abzubrechen. Zu Studienbeginn tendierten die Studierenden umso stärker, ihr Studium abzubrechen, je herausfordernder sie wider Erwarten die Anforderungen des Studiums erlebten, ihnen das Studieren weniger Freude bereitete als gedacht, je problembehafteter ihre Lebenssituation war, je weniger sie am Studienort integriert waren und geringer sie eine Betreuung durch Lehrende wahrnahmen.

6. Teilstudie 4 – Ergebnisse aus den Interviews zum realisierten Studienabbruch

Während die Teilstudien 2 und 3 Studienabbruch in der Prospektive untersuchten – sprich ihren Fokus auf die Entstehung einer Entscheidung zum Studienabbruch richteten – zielte Teilstudie 4 darauf ab, Gründe für erfolgten Studienabbruch in der Retrospektive zu eruieren. Präsentiert wird eine Kategorisierung unterschiedlicher Gründe mit – zur Illustration – genannten Inhalten.

6.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden 57 Studienabbrechende im Anschluss an das Semester der Exmatrikulation telefonisch anhand eines Leitfadeninterviews befragt. Hierzu wurden über die fünf Erhebungswellen ehemalige Studierende der sechs PH-Standorte interviewt. Die Teilnehmenden waren zu 79% weiblich, im Mittel rund 23 Jahre alt (mit einer Spannweite von 19-35 Jahren) und verteilten sich vergleichbar auf die Schularten Grundschule und Sekundarstufe I.

6.2 Auswertung

Die Auswertung der protokollierten telefonischen Leitfadeninterviews erfolgte über die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), wobei im Rahmen des inhaltlich strukturierenden Vorgehens (ebd.) zudem die Technik der Parallelform beim Codieren nach Mayring (2022) angewendet wurde. Die Erstellung des Kategoriensystems erfolgte zunächst deduktiv anhand des Interviewleitfadens, welcher sich vorwiegend an Heublein et al. (2017) anlehnt. Im weiteren Codierprozess wurde das Kategoriensystem durch die induktive Kategorienbildung ergänzt. Bei der Codierung wurde das konsensuelle Vorgehen gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2022). Hierbei wurden die Interviews von den Forschenden unabhängig voneinander analysiert, Textsegmente den Kategorien zugeordnet oder ggf. passende Kategorien für diese gebildet, um diese im Anschluss an das unabhängige Verfahren miteinander vergleichen zu können. Bei Nichtübereinstimmung der Textsegmente zu einer bestimmten Kategorie fand eine vor dem theoretischen Hintergrund stattfindende Diskussion mit dem Ziel der Einigung respektive trennschärferer Definition der Kategorien statt, um einen weiteren Codierprozess anzuschließen. Bei weiterhin bestehender Uneinigkeit wurden zwei weitere geschulte Personen hinzugezogen. Die Auswertung erfolgt anhand von Frequenzanalysen der Haupt- und Subkategorien auf der ersten und zweiten Ebene.

6.3 Gründe für einen realisierten Studienabbruch

Folgende Abbildung 5 gibt eine Übersicht zu den Gründen, die die interviewten Studierenden für ihren Studienabbruch angaben. Angeführt wird die Liste durch motivationale Größen wie geringe Motivation und nicht erfüllte Erwartungen sowie einer als gering wahrgenommenen Lehrqualität.

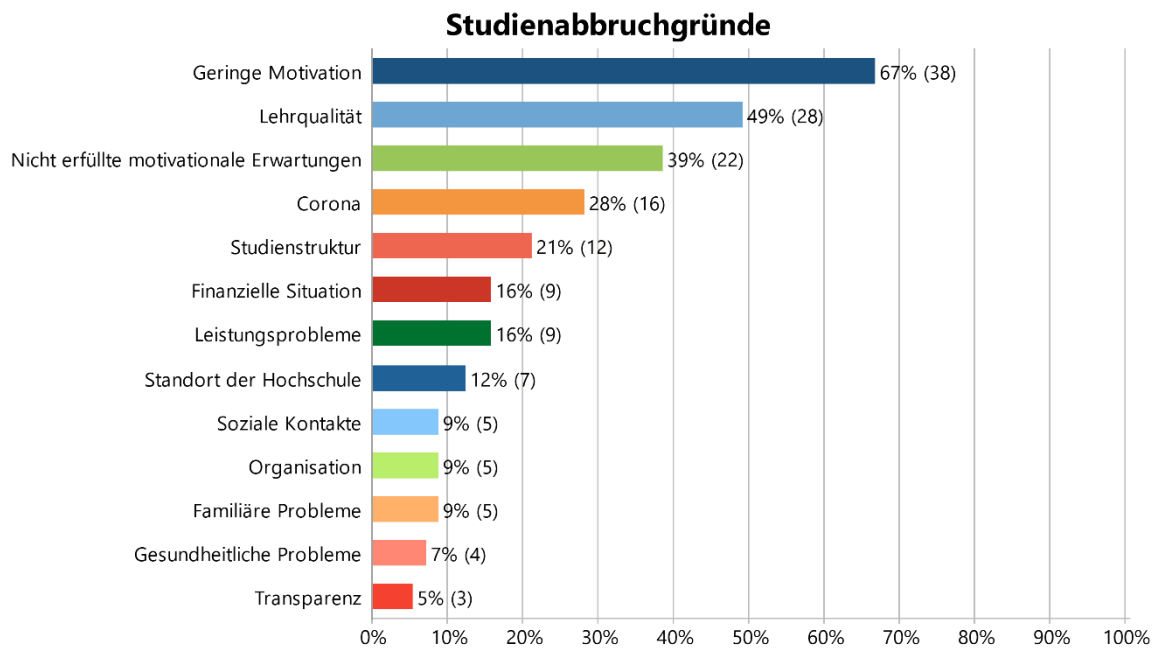


Abbildung 5: Übersicht zu den genannten Gründen für einen realisierten Studienabbruch und deren Häufigkeit

Nach dem Erwartungs-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2020) repräsentieren Erfolgserwartungen und intrinsische, persönliche sowie utilitaristische Werte abzüglich der motivationalen Kosten (vgl. Flake et al. 2015) die aktuelle Motivation. Äußerungen, die sich auf eine geringe Ausprägung der Motivation und auf hohe Kosten für Opportunitäten, das emotionale Erleben und die Anstrengung für das Studium oder die Lehrtätigkeit beziehen, werden daher als Subkategorien einer geringen Motivation betrachtet.

6.3.1 Geringe Motivation

Insgesamt erwähnten 38 Personen (66,7%) mindestens eine Facette geringer Motivation. Abbildung 6 zeigt, dass die geringe Motivation sich sowohl auf das Studium als auch auf die eigene anstehende Lehrtätigkeit bezieht.

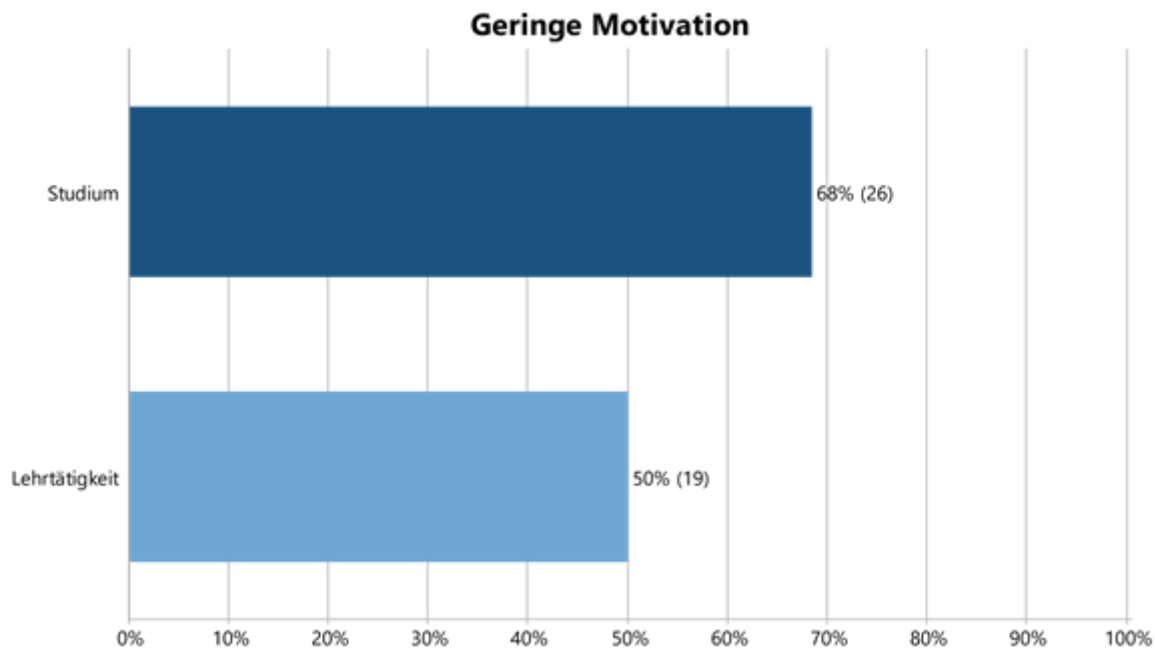


Abbildung 6: Subkategorien der geringen Motivation auf erster Ebene

Als eine Facette geringer Motivation in Bezug auf das Studium wurden mit 81% am häufigsten hohe motivationale Kosten genannt und am zweithäufigsten mit 15% ein geringes Interesse an den Studieninhalten berichtet, während der dritthäufigste Grund sich mit 12% auf eine geringe Erfolgserwartung bezog (Abbildung 7).

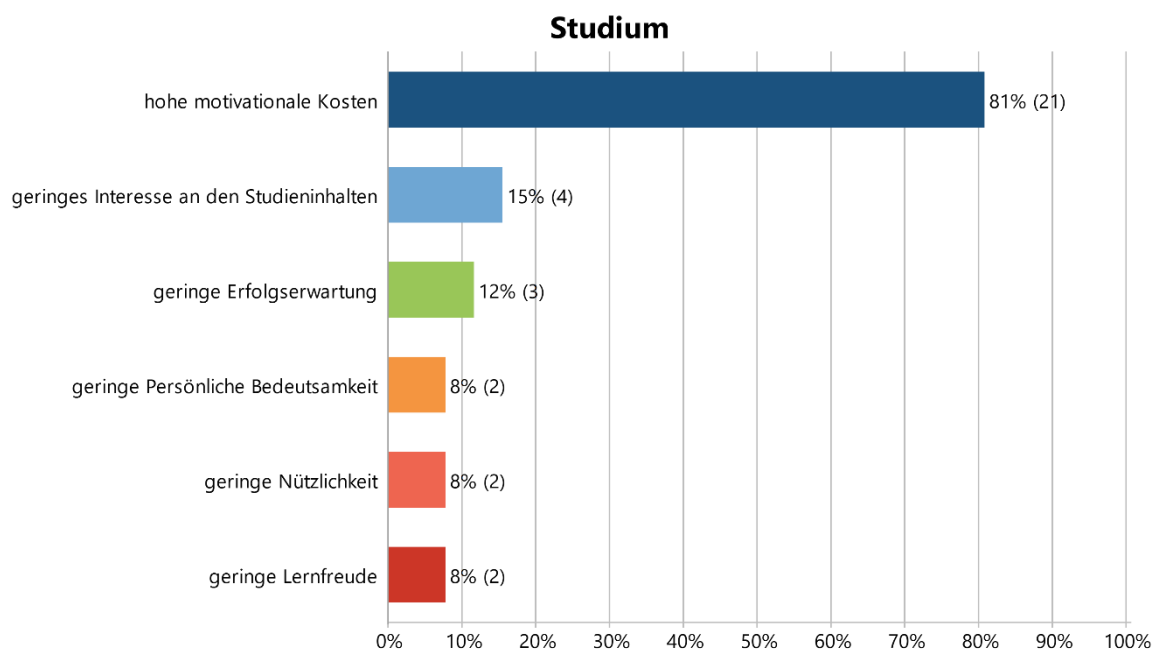


Abbildung 7: Facetten der Subkategorie geringer Motivation auf zweiter Ebene im Studium

Die geringe Motivation in Bezug auf die eigene berufliche Lehrtätigkeit bezog sich insbesondere auf die Wahrnehmung einer geringen Nützlichkeit der Lehrinhalte für den Beruf, gefolgt von geringer Tätigkeitsfreude und hohen motivationalen Kosten in Bezug auf die praktische Tätigkeit (z.B. zeitliche Kosten für die Unterrichtsvor- und –nachbereitung). Darüber hinaus wurden Zweifel an den eigenen Fähigkeiten geäußert (Abbildung 8).

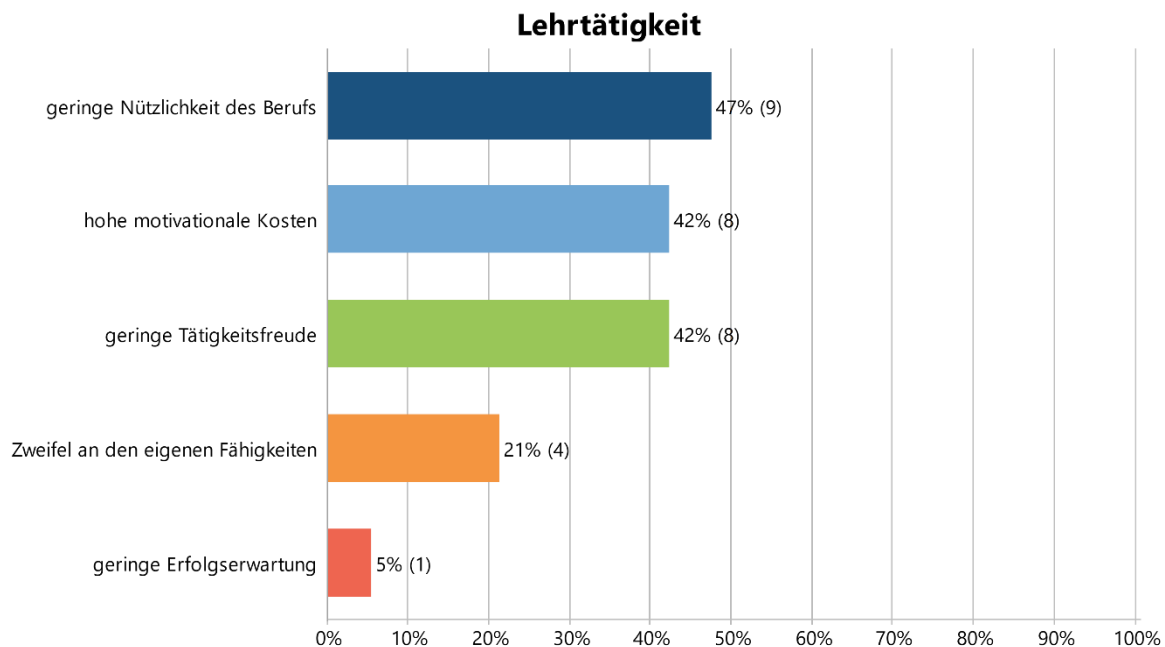


Abbildung 8: Facetten der Subkategorie geringer Motivation auf zweiter Ebene in Bezug auf die Lehrtätigkeit

Subkategorien und Beispielaussagen zu der geringen Motivation

Motivationale Kosten im Studium und Praktikum:

- „Ich war teilweise bis 20 Uhr an der Hochschule, danach hatte ich überhaupt keine Lust mehr etwas Anderes zu machen und das Studium mit z.B. Sport zu vereinbaren war sehr schwer.“
- „Ich habe im Orientierungspraktikum gemerkt, dass es mich extrem stresst.“
- „Ich war überfordert mit der Planung von Unterrichtsstunden, da ging es mir wirklich schlecht, das ging mir richtig an die Psyche und ich habe nicht gesehen, dass sich das irgendwann bessert.“

Geringe persönliche Bedeutsamkeit und Nützlichkeit im Studium und Praktikum:

- „Mir hat die Sinnhaftigkeit hinter den Themen gefehlt, ich wusste nicht wirklich was damit anzufangen.“
- „Als Lehrkraft hat man sehr viel Aufwand für eine schlechte Bezahlung und der Bachelorabschluss ist nur auf das Lehramt festgelegt. Man kann nach dem Bachelor keinen Wechsel vornehmen, ebenso wie später im Beruf.“

Geringe Freude und Interesse im Studium und Praktikum:

- „Ich bin ungerne in die Pädagogische Hochschule gegangen, das Studium hat mir gar keinen Spaß gemacht.“
- „Die Fachwissenschaften haben mich nicht interessiert.“
- „In den Praktika lief es zwar gut, aber ich mache es nicht so gerne. Ich habe gemerkt, dass es mich nicht glücklich macht und nicht erfüllt, aber das ist man den Kindern eigentlich schuldig.“

Geringe Erfolgserwartung und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten im Studium und Praktikum:

- „Ich hatte Angst, dass ich wieder durch eine Prüfung fallen kann, deswegen habe ich mich dazu entschieden lieber abzubrechen.“
- „Ich habe gemerkt, dass ich keine Lehrpersönlichkeit bin, weil ich mich in der Klasse nicht leicht durchsetzen kann und die Schüler mich nicht als autoritäre Person wahrnehmen.“
- „Ich habe mich nicht gut vorbereitet gefühlt durch mein Studium, daher habe ich mir das Referendariat nicht zugetraut.“

6.3.2 Lehrqualität

Aspekte der Lehrqualität umfassen das fachliche Niveau, die didaktische Umsetzung mit entsprechendem Praxisbezug und die Unterstützungsqualität von Lehrenden.

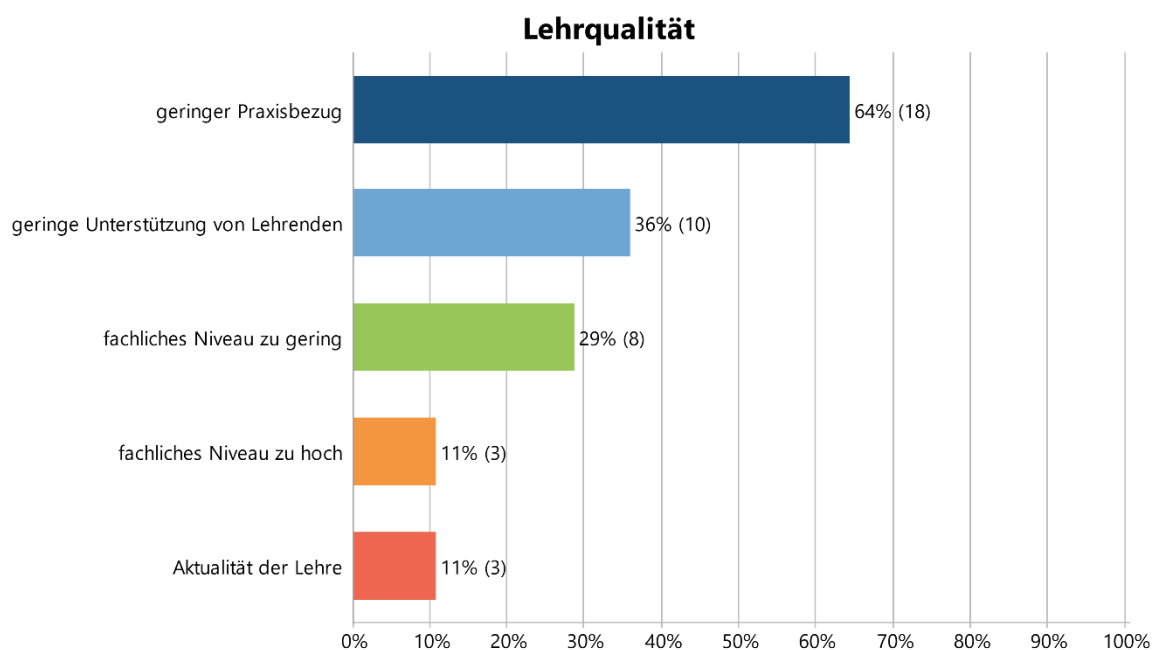


Abbildung 9: Subkategorien der Lehrqualität

So wurden mitunter als Studienabbruchgrund ein geringer Praxisbezug in der Lehre, geringe Unterstützung durch Lehrende und geringes fachliches Niveau als Facetten der Lehrqualität genannt (Abbildung 9).

Subkategorien und Beispielaussagen zu der Lehrqualität

Fachliches Niveau zu gering/ zu hoch:

- *„Das fachliche Niveau an der Pädagogischen Hochschule ist eher niedrig, ich habe mir mehr von dem Studium erwartet. Daher habe ich mich entschieden an eine Universität zu wechseln.“*
- *„Die zu bewältigende Stoffmenge und das fachliche Niveau waren zu hoch.“*

Geringer Praxisbezug:

- *„Die Inhalte und die didaktische Umsetzung der Lehre hatten einen zu geringen Praxisbezug. Ich stellte mir die Frage, wie ich das später anwenden soll.“*

Geringe Unterstützung:

- *„An der PH habe ich kaum Feedback bekommen, habe mich nicht wirklich vorbereitet gefühlt auf die Praxis und konnte mich nicht weiterentwickeln.“*

Aktualität der Lehre:

- *„Die Lehre ist nicht am aktuellen Stand der Bildungsforschung orientiert, die Seminare waren mehr ein alltäglicher Erfahrungsaustausch, statt fachlich fundierte Diskussion über Theorien sowie Ableitung für den eigenen Unterricht.“*

6.3.3 Nicht erfüllte motivationale Erwartungen

In Abgrenzung zur aktuellen Motivation umfassen nicht erfüllte Erfolgs- und Werterwartungen den retrospektiven Vergleich ursprünglicher Erwartungen mit der erlebten Situation im Studium oder im Praktikum, was beispielsweise eine geringe aktuelle Motivation zu Folge haben kann. Konkret bezogen sich die Aussagen auf nicht erfüllte motivationale Erwartungen im Studium und in den Praktika (Abbildung 10).

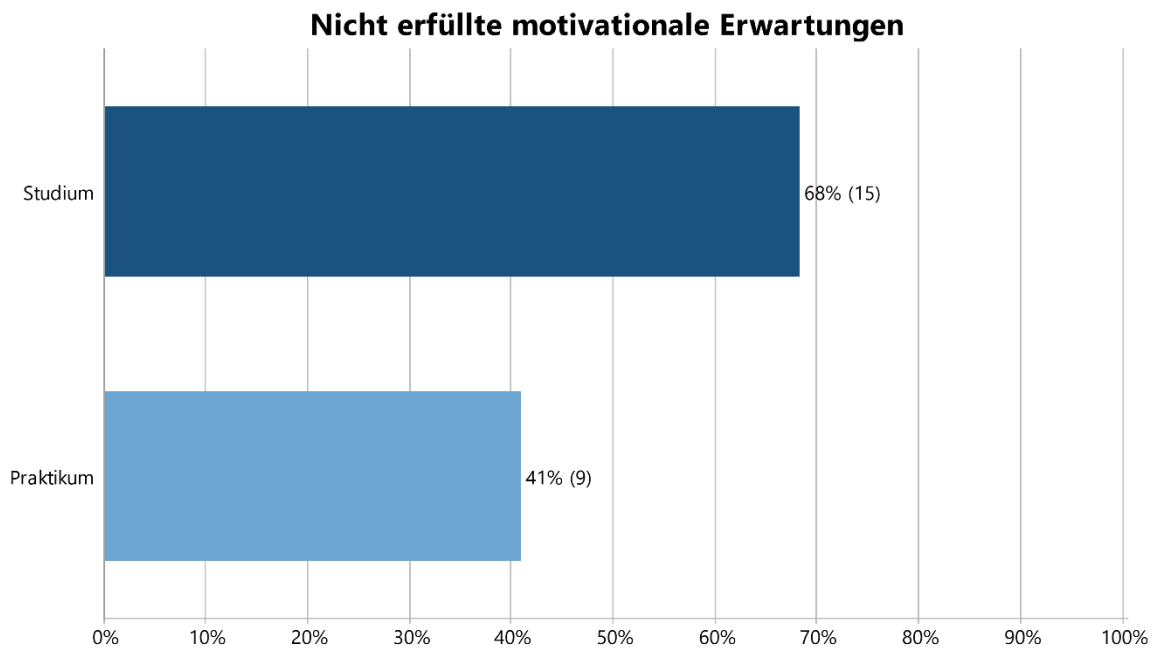


Abbildung 10: Subkategorien nicht erfüllter motivationaler Erwartungen auf erster Ebene

Von den 15 Personen, die sich über studienbezogene nicht erfüllte motivationale Werte äußerten, berichteten 5 Personen mindestens einmal über nicht erfüllte Erfolgserwartungen und 13 über nicht erfüllte Werterwartungen im Studium. Dementsprechend bezogen sich 87% der Aussagen über nicht erfüllte motivationale Erwartungen im Studium auf die Wertkomponente (Abbildung 11).

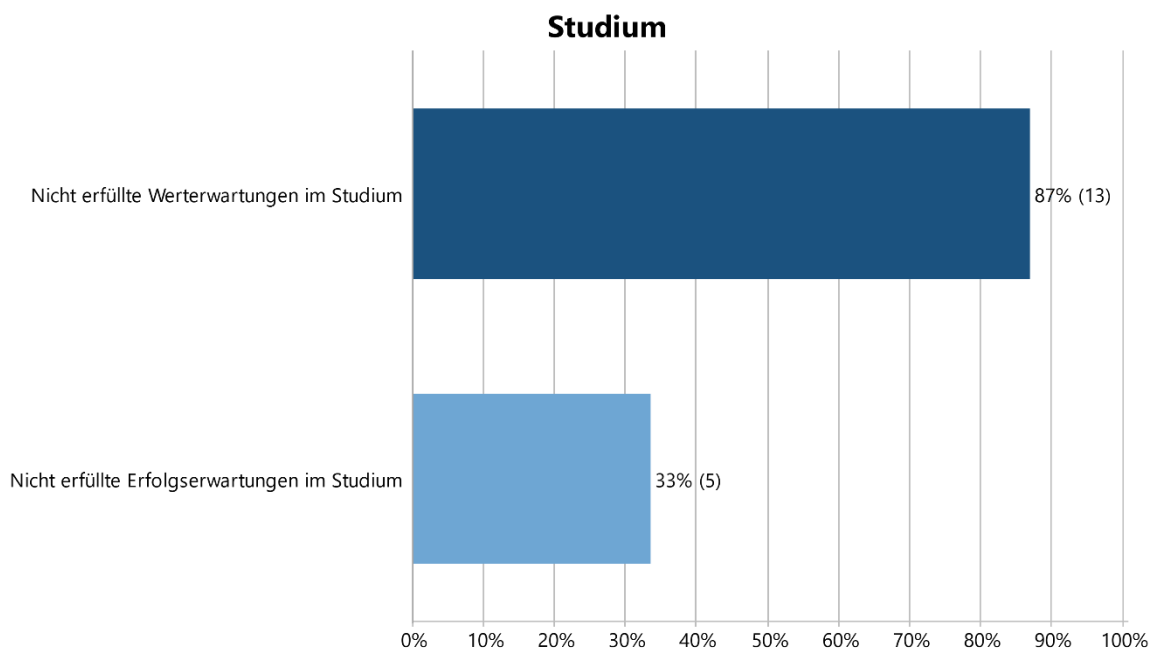


Abbildung 11: Subkategorien nicht erfüllter motivationaler Erwartungen auf zweiter Ebene im Studium

Darüber hinaus hatten 9 Personen über nicht erfüllte motivationale Werte in Zusammenhang mit einem Praktikum berichtet. Hierbei zeigte sich, dass die einmalige Nennung nicht erfüllter Erfolgs- und

Werterwartungen unter diesen Personen jeweils zu gleichen Teilen (5 Personen) vertreten waren (Abbildung 12).

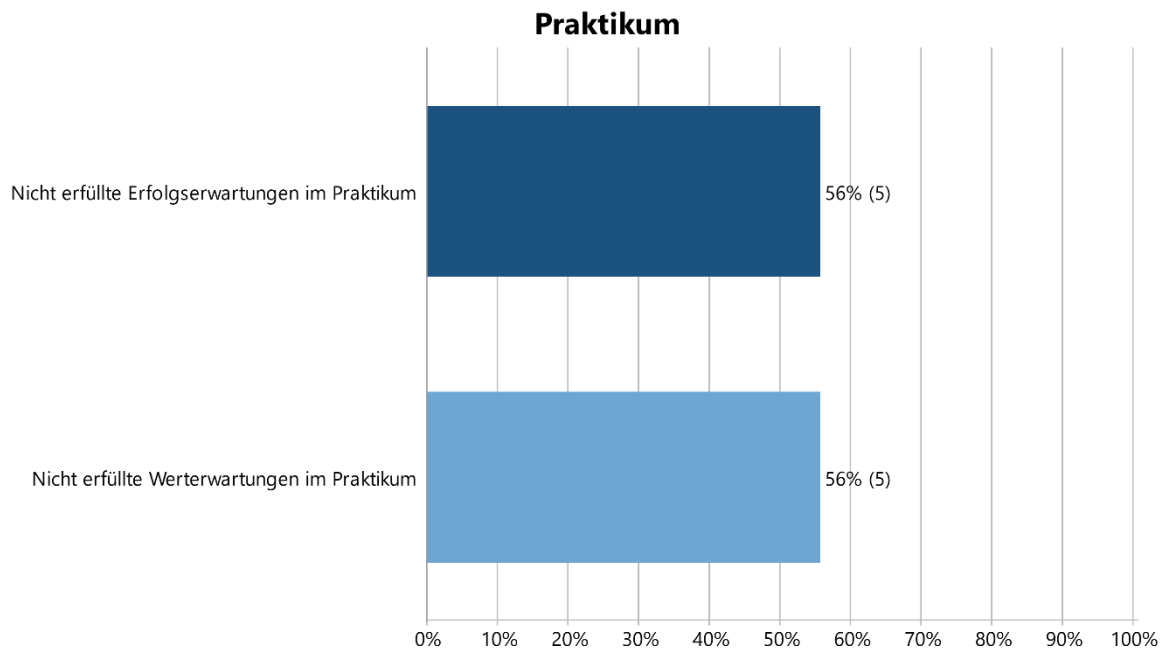


Abbildung 12: Subkategorien nicht erfüllter motivationaler Erwartungen auf zweiter Ebene im Praktikum

Subkategorien und Beispielaussagen zu nicht erfüllten motivationalen Erwartungen

Nicht erfüllte Werterwartung im Studium und Praktikum:

- „Ich war während des ganzen Studiums nie zu 100% glücklich, habe alles durchgezogen, aber es war nicht so, wie ich mir das vorgestellt habe.“
- „Ich hatte den Anspruch eine gute Lehrerin zu sein, aber ich merkte, dass ich es einfach doch nicht so toll finde. Andere mochten die Fächer auch super gerne, aber ich nicht.“

Nicht erfüllte Erfolgserwartung im Studium und Praktikum:

- „Ich habe gemerkt, dass ich nicht vorankomme mit dem was ich tue, hatte keinen Erfolg in Bezug auf meine Noten und habe meine eigenen Erwartungen nicht erreicht.“
- „Meine Erwartungen an den Lehrberuf haben sich nicht erfüllt. Gerade in Bezug auf die langen Vorbereitungszeiten für den Unterricht an der Gemeinschaftsschule und den Umgang mit demotivierten Schülern.“

6.3.4 Corona

Unter dieser Kategorie wurden Gründe gefasst, welche in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie genannt wurden. Konkret ließen sich diese in die Subkategorien der Online-Lehre und deren Umsetzung sowie in Bezug auf den geringen persönlichen Austausch unterteilen. Genauer nannten insgesamt

16 Personen mindestens einmal die Online-Lehre und/oder den geringen persönlichen Austausch als Grund, das Studium abgebrochen zu haben. So bezogen sich 11 Personen auf die Online-Lehre und 10 Personen auf den geringen persönlichen Austausch. Dementsprechend nannten 5 Personen sowohl die Online-Lehre als auch den geringen persönlichen Austausch als Gründe, das Studium abgebrochen zu haben (Abbildung 13).

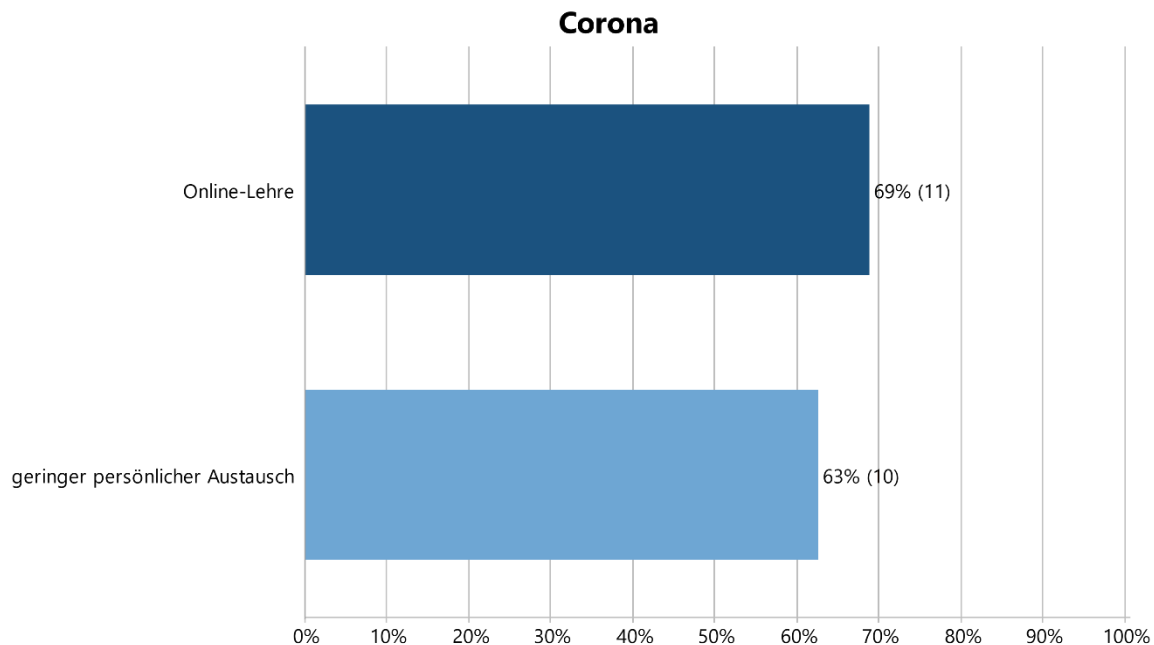


Abbildung 13: Subkategorien der Hauptkategorie Corona als Studienabbruchgrund

Subkategorien und Beispielaussagen zu Corona

Gründe, die in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie auftraten, ließen sich dahingehend differenzieren, dass diese sich einerseits auf die Lehre und andererseits auf den persönlichen Austausch bezogen.

Online-Lehre im Studium und Praktikum:

- „Die Online-Seminare und Vorlesungen waren sehr demotivierend.“
- „Die Lehrform war, dass man die Inhalte alleine erarbeiten sollte, es gab keine Zoom-Vorlesung und man hatte keine Sozialkontakte aus dem Hochschulumfeld.“

In meinem Praktikum sollte ich E-Learning Unterricht halten, das war für mich demotivierend.“

Geringer persönlicher Austausch im Studium:

- „Das Studentenleben hat gefehlt, fehlende Sozialkontakte mit Kommilitonen.“
- „Es gab keinen Kontakt zu Dozenten und Kommilitonen, war alleine vor dem PC den ganzen Tag.“

6.3.5 Studienstruktur

Die Studienstruktur umfasst als Hauptkategorie von insgesamt 12 Personen berichtete Gründe, welche sich auf den Anteil der Praxisphasen im Studium, den Umfang von Fächern und die Studienordnung beziehen. Hierbei wurden die folgenden Subkategorien (Abbildung 14) gebildet.

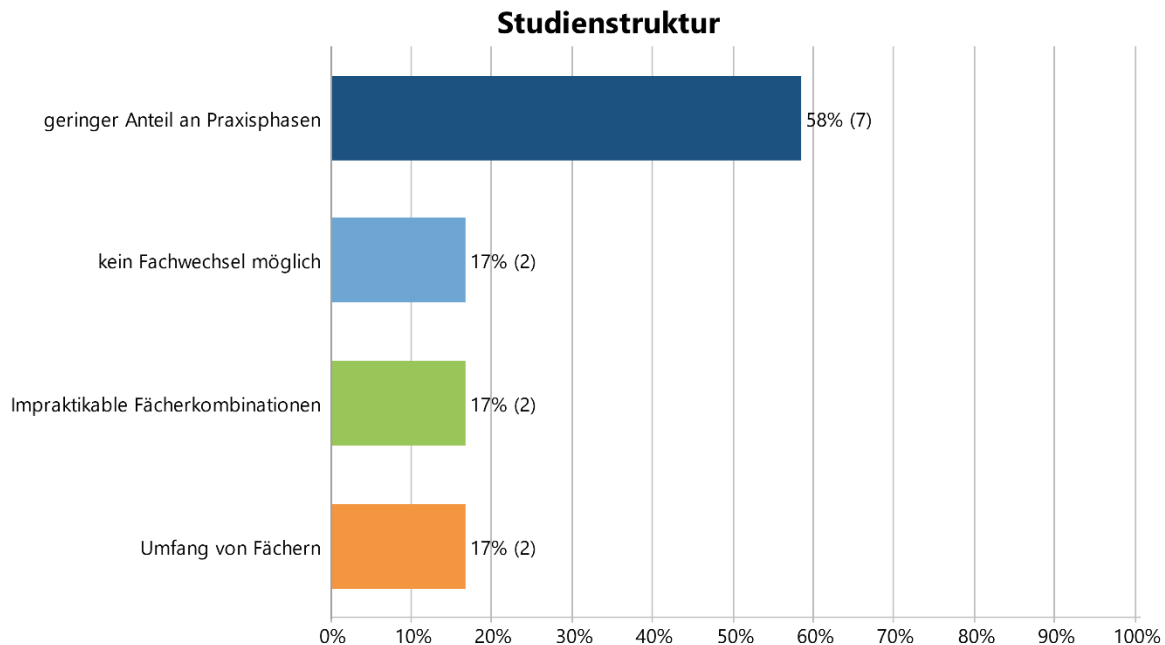


Abbildung 14: Subkategorien der Studienstruktur

Es zeigt sich, dass bei 7 von 12 Personen insbesondere der geringe Anteil an Praxisphasen im Studium als relevanter Grund, das Studium abgebrochen zu haben, geäußert wurde.

Subkategorien und Beispielaussagen zu der Studienstruktur

Die Subkategorien umfassen Gründe, die sich auf die Studienstruktur wie Praxisanteile, Fächerkombinationen und den Umfang bestimmter Fächer im Lehramt an den Pädagogischen Hochschulen beziehen.

Wunsch nach mehr praktischer Tätigkeit:

- „Im Orientierungspraktikum gibt es eine zu geringe Verpflichtung Unterricht zu halten, ich hätte mehr besser gefunden.“
- „Ich hätte mehr Praxis besser gefunden, z.B. ein längeres Praktikum oder einmal wöchentlich an der Schule während des Studiums zu sein.“
- „Das integrierte Semesterpraktikum im Master ist viel zu spät, das hätte mich motiviert, stattdessen habe ich 3,5 Jahre Vorlesung und viel zu wenig Praxiserfahrung.“

Impraktikable Fächerkombinationen:

- *„Mir wurde im 4. Semester zurückgemeldet, dass Alltagskultur, Ernährung und Soziales in Kombination mit Französisch wenig Sinn macht. Diese Information war für mich zu spät, da ich keinen Fachwechsel mehr vornehmen durfte.“*

Umfang von Fächern:

- *„Es war mir zu wenig Psychologie und Pädagogik im Studium, ich dachte, dass dies gut zwei Drittel des Studiums ausmacht.“*

6.3.6 Leistungsprobleme

Unter diese Hauptkategorie wurden Äußerungen zusammengefasst, die sich auf Schwierigkeiten mit dem Verständnis von Lerninhalten oder Exmatrikulationen aufgrund von unzureichenden Prüfungsleistungen bezogen.

- *„Ich kam mit den Fächern glaube ich nicht gut klar, habe mich oft so gefühlt, als ob nur ich nichts verstehe und alle anderen um mich herum schon, das hat mich unglaublich frustriert.“*
- *„Mir wurde die Entscheidung abgenommen, da ich die Mathe-Prüfung im 4. Semester nicht mitgeschrieben habe und dann direkt exmatrikuliert wurde.“*
- *„Ich bin zweimal durch die Prüfung gefallen und wurde dann im 3. Semester exmatrikuliert, weil ich die schriftliche Prüfung endgültig nicht bestanden hatte.“*

6.3.7 Finanzielle Situation

Unter dieser Kategorie werden Aussagen aufgeführt, die mangelnde finanzielle Ressourcen als einen Grund für den Studienabbruch umfassen.

- *„Ich musste schauen wie ich das schaffe, ohne Geld zu haben, habe von zuhause wenig Unterstützung und musste meine kranke Mutter pflegen.“*
- *„Ich hatte finanzielle Schwierigkeiten und konnte mir dadurch nur wenig Zeit für das Lernen nehmen.“*
- *„Pendeln kostet viel.“*
- *„Wir wollten heiraten und Kinder bekommen, mein Studium war finanziell nicht mehr haltbar für meinen Partner.“*
- *„Habe mich im Praxissemester dazu entschlossen abzubrechen, weil ich kein Geld dafür bekomme habe und ich nebenher noch einen 450€-Job hätte machen müssen, das ging nicht.“*

6.3.8 Standort der Hochschule

Diese Kategorie umfasst den Studienabbruch und Hochschulwechsel aufgrund des Standortes der Hochschule.

- „Mein Verlobter studiert an der anderen Hochschule, daher habe ich dorthin gewechselt.“
- „Die Entfernung von meinem Wohnort war mir zu weit.“
- „Ich hatte schon immer Lust, in eine neue, größere Stadt zu gehen und wollte das im Master dann machen.“
- An der Hochschule, an der ich war, gab es viele Wochenendheimfahrer, ich wollte aber weg in die Großstadt mit mehr Studentenleben.“

6.3.9 Familiäre Probleme

Unter dieser Kategorie werden Gründe aufgeführt, die Probleme aus dem privaten, familiären Umfeld thematisieren.

- „Meine Mutter ist verstorben und ich habe kleine Geschwister zuhause, für die ich da sein musste, deswegen hatte ich dann gesagt das Studium ist nichts mehr für mich.“
- „Mein Ehepartner ist schwer erkrankt.“
- „Ich hatte geheiratet und bin deswegen an einen anderen Ort gezogen aber unsere Beziehung hat nicht gehalten, daher habe ich den Rückweg angetreten und wir leben jetzt im Trennungsjahr.“

6.3.10 Soziale Kontakte

Diese Kategorie umfasst Studienabbruchgründe aufgrund einer geringen Anbindung an das Hochschulleben und entsprechende soziale Netze.

- „Man hatte zwar Freunde, aber nicht die Anbindung.“
- „Ich hatte ein Semester länger im Bachelor studiert, und meine Freunde waren alle schon weggezogen, dann dachte ich, dass ein Wandel ansteht.“
- „An der Hochschule war alles so anonym und wenig familiär.“

6.3.11 Organisation

Die Hauptkategorie umfasst Subkategorien, die sich einerseits auf organisationale Themen auf Ebene der Studierenden und andererseits auf Ebene der Hochschulen beziehen (Abbildung 15).

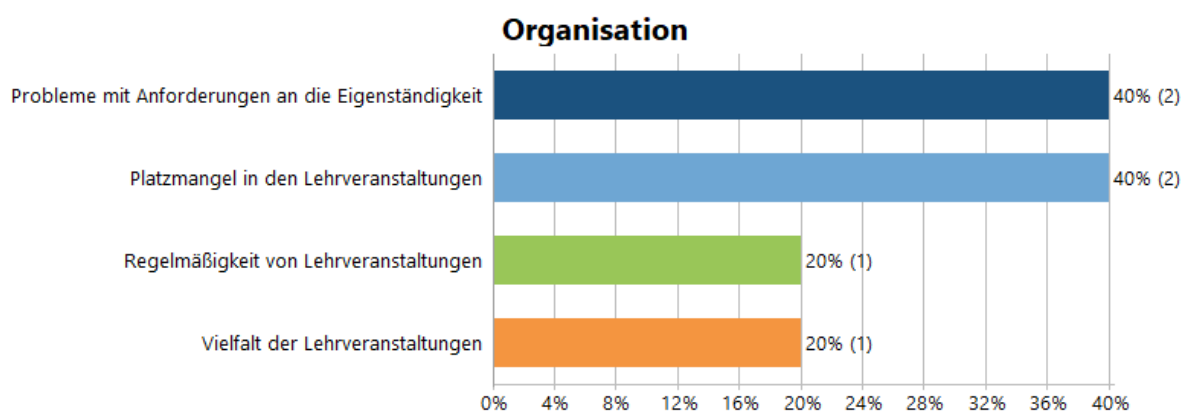


Abbildung 15: Die Subkategorien der Hauptkategorie Organisation

Subkategorien und Beispielaussagen zur Kategorie Organisation

Die Kategorie umfasst die Ebene der Studierenden und die der Hochschule hinsichtlich organisationaler Aspekte im Studium, welche von insgesamt 5 Exmatrikulierten angesprochen wurden. Genauer berichteten 2 Personen von Problemen mit Anforderungen an die Eigenständigkeit, welche das Erstellen des Stundenplans oder eine generelle organisatorische Tätigkeit umfassen. Ebenso berichteten 2 Personen über den Platzmangel in den Lehrveranstaltungen. Ebenso wurden aber auch die Regelmäßigkeit und die Vielfalt der Lehrveranstaltungen jeweils mindestens einmal genannt (Abbildung 15).

Probleme mit Anforderungen an die Eigenständigkeit

- *„Es lag vor allem am Konzept der Pädagogischen Hochschule... da haben mich viele Dinge genervt, z.B. musste ich meinen Stundenplan immer selber erstellen und oft fehlen Informationen was muss man wann wo wie belegen und es ergeben sich Überschneidungen mit anderen Seminaren und Vorlesungen.“*
- *„Das Lehramtsstudium verlangt einem ein hohes Maß an Eigenorganisation ab.“*

Platzmangel in den Lehrveranstaltungen

- *„Es gab Platzmangel im Seminar, viel zu kleine Räume, sodass die Hälfte der Teilnehmer weggeschickt wurde.“*
- *„Die Säle waren überfüllt.“*

Regelmäßigkeit von Lehrveranstaltungen:

- *„In Musik findet Einzelunterricht statt, für den man flexibel sein muss, um an die PH zu kommen. Es gibt keinen Blockunterricht und man muss spontan anwesend sein, daher ist keine Planung möglich.“*

Vielfalt der Lehrveranstaltungen:

- *„Im Rahmen meines Bachelorstudiums hatte ich nicht die Möglichkeit auch andere Vorlesungen zu besuchen, die mich interessiert hatten.“*
- *„Die Seminare und Vorlesungen überschneiden sich leider häufig.“*

6.3.12 Gesundheitliche Probleme

Hierunter werden Aussagen aufgeführt, welche psychische oder physische Probleme als Studienabbruchgründe benennen.

- *„Ich habe unter schweren Depressionen gelitten, das war letztlich der ausschlaggebende Punkt.“*
- *„Mir war klar, dass ich nicht mehr fähig bin zu studieren, aufgrund meiner Alkoholsucht.“*
- *„Ich hatte einen Bandscheibenvorfall, damit ist es schwierig sich verbeamten zu lassen, das war mir aber wichtig, daher habe ich mich umorientiert für etwas mit gleichem Gehalt.“*

6.3.13 Transparenz

Die Kategorie bezieht sich auf die transparente Kommunikation in Bezug auf Studienleistungen und Anrechnungen.

- *„Mir wurden Studienleistungen angerechnet und ich wurde ins 3. Semester eingestuft, mit der Information, dass ich nur die Didaktik nachholen müsse. Dann sollte ich aber doch das ganze Modul besuchen und über 4 Module die Klausuren schreiben und das innerhalb von zwei Semestern aufgrund meiner höheren Einstufung, obwohl es mir „angerechnet“ wurde. Dieser Anrechnungsvorgang ist fragwürdig.“*
- *„Die Prüfungen bei den Dozent:innen, bei denen man auch im Seminar war, hätte mich weniger zweifeln lassen.“*

6.4 Resümee zu den Befunden der Teilstudie 4

Die Interviews verweisen auf interindividuell große Unterschiede in den Studienabbruchsgründen. Auch intraindividuell scheinen häufig mehrere Gründe für einen Studienabbruch zusammenspielen. Genannt wurden – sortiert nach Häufigkeit – folgende Gründe: Geringe Motivation, geringe Lehrqualität, nicht erfüllte Erwartungen, Corona, mangelhafte Studienstruktur, Leistungsprobleme, Finanzielle Herausforderungen, unattraktiver Standort der Hochschule, familiäre Probleme, geringe soziale Kontakte, Schwierigkeiten in der Planung und Organisation des Studiums, gesundheitliche Probleme, geringe Transparenz an Informationen. In der Gesamtschau korrespondieren diese Gründe, die die Studierenden retrospektiv für ihren Studienabbruch anführten, mit den betrachteten Einflussfaktoren auf den Studienabbruchprozess in den Teilstudien 2 und 3 – ein weiterer Hinweis auf die Validität der oben dargestellten Befunde.

7. Teilstudie 5 – Ergebnisse aus der Befragung zum Übertritt in den Bachelor-Master im Lehramtsstudium

Ziel von Teilstudie 5 war zu untersuchen, inwieweit und gegebenenfalls warum der Übertritt in den Masterstudiengang zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beiträgt. Hierzu wurden Studierende gegen Ende ihres Bachelorstudiums befragt.

7.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Befragung zu Teilstudie 5 nahmen insgesamt $N = 1715$ Studierende teil (12% der Grundgesamtheit). Tabelle 19 zeigt die Verteilung der Studierenden auf die beiden Studiengänge Bachelor Lehramt Grundschule und Bachelor Lehramt Sekundarstufe I sowie auf die Erhebungswellen. Im Durchschnitt

waren die Studierenden 24,10 Jahre alt (Standardabweichung 3,89). 81,9% der Studierenden waren weiblich, 17,7% männlich und 0,4% divers.

Tabelle 19: Verteilung der an Teilstudie 5 teilgenommenen Studierenden auf die Erhebungswellen und Bachelorstudiengänge

Erhebungswelle	Lehramt an Grundschulen	Lehramt Sekundarstufe I	Gesamt
Wintersemester 2020/21	206	180	386
Sommersemester 2021	328	186	464
Wintersemester 2021/22	237	156	393
Sommersemester 2022	123	84	207
Wintersemester 2022/23	147	68	215
Gesamt	1.041	674	1.715

7.2 Befunde aus der retrospektiven Betrachtung des Bachelorstudiums

Jede:r zweite Studierende gab an, mindestens einmal im Bachelorstudium den Gedanken gehabt zu haben, das Lehramtsstudium abubrechen (Tabelle 20). Ein hierfür sensibler Zeitpunkt ließ sich nicht identifizieren. So benannten die Studierenden sämtliche Semester und die Phasen des Praktikums sowie Prüfungsphasen. Häufig wurden mehrere Semester benannt und dies von Studierenden, die gegen Ende des Bachelorstudiums weiterhin studierten – ein Hinweis darauf, dass erste Gedanken an einen Studienabbruch unterschwellig vorhanden zu sein scheinen und mit der Entscheidung hierfür nicht gleichzusetzen sind (vgl. Prozessmodell des Studienabbruchs, das den Teilstudien 2 und 3 zugrunde liegt). Als Gründe für ihre Abbruchgedanken gaben die Studierenden im Besonderen Belastungserleben im Studium, theorieorientierte Lehrinhalte, Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten sowie einen geringen Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen an. In Tabelle 20 sind Beispielantworten aufgeführt, die dies illustrieren mögen.

Tabelle 20: Deskriptive Befunde aus der Befragung Studierende am Ende ihres Bachelorstudiums Lehramt

Konstrukt	Befunde
Retrospektiv	
Abbruchgedanke im BA-Studium (Ja/Nein)	50,6% der Studierenden gaben Ja an
Zeitpunkt Abbruchgedanke im BA-Studium	Es wurden sämtliche Semester genannt – häufig auch mehrere – als auch Praktika. <u>Beispielantworten:</u> „zur Zeit des ISPs“, „Zu Beginn, aber nicht wegen des Studiums, sondern wegen des Berufs im Allgemeinen“, „Zu Beginn (erstes Semester) und nach dem ISP (sechstes Semester)“, „Ständig“
Gründe für Abbruchgedanken	Es wurden als Gründe verstärkt Belastungserleben, die theorieorientierten Lehrinhalte, Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten und ein geringer Praxisbezug genannt. <u>Beispielantworten:</u> „Zu hohe Belastung und Anforderungen. Zu viel Theorie und wissenschaftliches Arbeiten und zu wenig Praxisbezug“, „Wegen Grundbildung Mathematik -> Viel zu hohe Anforderungen im rechnerischen Teil. Eigentlich werden Lehrer gesucht und dort wieder ausgesiebt. Auch bei Modul 1 Deutsch ist das Niveau zu hoch, dafür dass alle Module danach gut machbar sind. Fühle mich durch das Fach Deutsch nicht gut vorbereitet für den Unterricht“, „Während des ISPs war ich anfänglich sehr überfordert“
Gründe für Weiterstudieren	Es wurden als Gründe verstärkt das Ziel eines Studienabschlusses, die Identifikation mit und die Vorfreude auf den Lehrberuf, die Haltung etwas Begonnenes abzuschließen, genannt.

	<p><u>Beispielantworten:</u> „Ziel, eine abgeschlossene Berufsausbildung zu erreichen. Außerdem abwarten des Integrierten Semesterpraktikums, ob sich hierdurch meine Meinung ändert.“, „Will wenigstens den Bachelor haben, wenn die Zeit schon aufgebracht wurde“, „wäre verschwendete Zeit gewesen, versuche positive Dinge an der Lehrtätigkeit zu finden“, „Weil das Ziel vom Studium mein Traumberuf ist. Da muss man dann halt sich durchbeißen“, „Weil ich den Beruf als solchen nach wie vor sehr schön finde und es keine andere passendere Alternative gab“</p>
Zufriedenheit mit dem BA-Studium (1–4)	Mit einem Mittelwert von 2.83 (Standardabweichung 0,72, Spannweite 1 – 4) waren die Studierenden in der Tendenz zufrieden mit dem Bachelorstudium.
Verbesserungsmöglichkeiten des BA-Studiums	<p>Es wurden als Verbesserungsmöglichkeiten im Besonderen ein größerer Praxisbezug in der Lehre sowie stärkere Unterstützung in der Selbstorganisation genannt</p> <p><u>Beispielantworten:</u> „viel mehr Schulbezug, weniger Fachwissenschaft und mehr Didaktik“, „Verpflichtende Veranstaltungen zu Studienaufbau/-organisation, wissenschaftlichem Schreiben“, „Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten am Anfang des Studiums“, „Veranstaltungen zu den Themen "Zeitmanagement" und "Organisation", die im Studium fest verankert sind“, „Stress-Bewältigungs-Training“, „Strategien gegen Prüfungsangst“, „Seminar über das Schreiben einer Bachelorarbeit bzw. mehr Unterstützung“</p>
Prospektiv	
Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen	<p>10,4% der befragten Studierenden gaben an, ihr Lehramtsstudium nicht fortsetzen zu wollen oder diesbezüglich noch unsicher zu sein. Beweggründe hierfür sind Zweifel am gewählten Beruf, das Interesse an fachlichen Inhalten, Unzufriedenheit</p> <p><u>Beispielantworten:</u> „Zweifel am gewählten Beruf“, „Zu wenig international, Inhalte meist sehr langweilig dargestellt, Veränderung, schlechte Englische Seminare, schlechte Organisation“, „Zu geringer Anteil fachwissenschaftlicher Inhalte an der Pädagogischen Hochschule“, „Will musikalisches Wissen vertiefen“, „Unzufriedenheit im Bachelorstudium, „Unzufriedenheit mit den Dozierenden“</p>
Attraktivität des Angebots Masterstudium Lehramt	Mit einem Mittelwert von 4,11 (Standardabweichung 1,13, Spannweite 1–6) gaben die Studierenden an, dass sie das Angebot der lokalen Pädagogischen Hochschule in der Tendenz als attraktiv wahrnehmen.

Das Ziel, einen Studienabschluss zu erreichen, die Identifikation mit und die Vorfreude auf den Lehrberuf sowie die Haltung etwas Begonnenes abzuschließen wurden als zentrale Gründe für ein Weiterstudieren trotz Abbruchgedanken genannt. Ergänzend dazu zeigte sich statistisch (logistische Regression), dass die Wahrnehmung eines geringeren Berufsbezugs in der Lehre sowie einer geringeren Betreuung durch Lehrende und eine geringere Studienunterstützung bei fachlichen Fragen sowie erhöhte problembehaftete Lebenssituation mit Abbruchgedanken assoziiert waren.

Tabelle 21: Mit Abbruchgedanken assoziierte Faktoren in retrospektiver Betrachtung

Abbruchgedanke im BA-Studium	B	Exp(β)	p
Institutionelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren			
Berufsbezug in der Lehre	,14	1,15	,016
Fachliche Lehrqualität			
Klare Studienanforderungen			
Betreuung durch Lehrende	-,21	1,24	,002
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als Einflussfaktoren			
Integration am Studienort			
Studienunterstützung	-,39	0,68	<,001
Problembehaftete Lebenssituation	,38	1,47	<,001

Weitere institutionelle Rahmenbedingungen (fachliche Lehrqualität, klare Studienanforderungen) sowie individuelle Ressourcen (Integration am Studienort) erwiesen sich in der Gesamtschau der Faktoren als nicht bedeutsam für (erinnerte) Abbruchgedanken (Tabelle 21). Diese Faktoren erklärten rund 15% der Varianz.

Ein Eindruck, Studierende des Bachelorstudiums Lehramt wären grundsätzlich unzufrieden mit dem Studiengang, wäre falsch. So stimmten die Studierenden der Aussage, dass sie mit dem Bachelorstudium Lehramt zufrieden seien, im Mittel zu ($M = 2.83$, $SD = 0,73$, *Spannweite* 1–4). Als Anregungen für Verbesserungen des Bachelorstudiums Lehramt nannten die Studierenden einen größeren Praxisbezug in der Lehre, der sich auch in Form verstärkter didaktischer Fragestellungen äußern kann, sowie eine stärkere Unterstützung in der Selbstorganisation des Lernverhaltens, im Umgang mit Prüfungsangst und im Umgang mit Stress (Tabelle 20). In Tabelle 22 finden sich die Befunde aus der schrittweisen linearen Regression zur Frage der Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen und individueller Ressourcen für die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium. Die Studierenden waren umso zufriedener mit dem Bachelorstudium Lehramt, je ausgeprägter der Berufsbezug in der Lehre, die fachliche Qualität der Lehre, die Betreuung durch die Lehrenden sowie die Klarheit der Studienanforderungen. Zudem begünstigten eine hohe soziale Integration am Studienort, ausgeprägte Studienunterstützung bei fachlichen Fragen sowie eine wenig problembehaftete Lebenssituation die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium Lehramt. Insgesamt erklärten die Faktoren 23% der Varianz in der Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium Lehramt.

Tabelle 22: Mit Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium assoziierte Faktoren in retrospektiver Betrachtung

Zufriedenheit mit Bachelorstudium Lehramt	B	β	p
Institutionelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren			
Berufsbezug in der Lehre	,07	,12	<,001
Fachliche Lehrqualität	,04	,06	,016
Klare Studienanforderungen	,05	,08	,002
Betreuung durch Lehrende	,09	,13	<,001
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als Einflussfaktoren			
Integration am Studienort	,03	,06	,016
Studienunterstützung	,19	,25	<,001
Problembehaftete Lebenssituation	-,10	-,15	<,001

7.3 Befunde zum Übertritt in den Masterstudiengang Lehramt

Rund jede:r zehnte Studierende:r gegen Ende des Bachelorstudiums gab an, das Lehramtsstudium mit einem Masterstudiengang nicht fortzusetzen oder diesbezüglich noch nicht sicher zu sein. Als Beweggründe wurden mitunter Zweifel am gewählten Beruf, das (in der Zwischenzeit) verstärkte Interesse an fachlichen Inhalten oder Unzufriedenheit genannt. In Tabelle 20 sind Beispielantworten hierfür genannt, die dies illustrieren.

Tabelle 23: Mit der Attraktivität des Masterstudiums Lehramt assoziierte Faktoren in retrospektiver Betrachtung

Attraktivität Masterstudium Lehramt	B	β	p
Institutionelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren			
Berufsbezug in der Lehre	,07	,07	,022
Fachliche Lehrqualität	,12	,11	<,001
Klare Studienanforderungen	,08	,08	,003
Betreuung durch Lehrende	,11	,09	,003
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als Einflussfaktoren			
Integration am Studienort			
Studienunterstützung	,29	,23	<,001
Problembehaftete Lebenssituation	-,14	-,13	<,001

Das Lehrangebot des Masterstudiengangs an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule erscheint den Bachelorstudierenden moderat attraktiv. Die Befunde der linearen Regression verweisen darauf, dass die Attraktivität des Masterangebots umso größer ist, je stärker in der Lehre der Bezug zur beruflichen Tätigkeit herausgestellt wird, je qualitätsvoller die fachliche Lehre wahrgenommen wird, je klarer die Studienanforderungen des Masterstudiengangs sind sowie je intensiver sich die Studierenden durch die Lehrenden betreut erleben. Zudem begünstigten eine Studienunterstützung bei fachlichen Fragen und eine wenig problembehaftete Lebenssituation die Attraktivität des Masterstudiengangs Lehramt. Die Integration am Studienort erwies sich in der Gesamtschau als nicht bedeutsam. Insgesamt erklärten die Faktoren 18% der Varianz der wahrgenommenen Attraktivität des Masterstudiums Lehramt.

7.4 Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den Studiengängen und den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen

Der Hochschulalltag war zu Zeiten der Datenerhebungen auch von Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie betroffen. Damit stellt sich die Frage, wie vergleichbar die Ausprägungen der betrachteten Faktoren zwischen diesen beiden Bedingungen sind. Die Analysen erbrachten, dass die zentralen Indikatoren für einen Schwund der Lehramtsstudierenden beim Übertritt in den Masterstudiengang (Abbruchgedanke, Zufriedenheit mit Bachelorstudium, Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen, Attraktivität des Masterstudiums) sich im Mittel nicht signifikant unterschieden (Tabelle 24).

Tabelle 24: Unterschiede in den zentralen Indikatoren für Schwund der Lehramtsstudierenden zwischen den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen

Konstrukt	Range	Keine Corona-Bedingung		Corona-Bedingung		$\chi^2/F(1)$	p
		f(%) / M	SD	f(%) / M	SD		
Abbruchgedanke		50%	--	51%	--	0,00	,955
Zufriedenheit mit Bachelorstudium Lehramt	1 – 4	2,79	0,76	2,84	0,71	1,32	,251
Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen		6%	--	6%	--	0,00	,983
Attraktivität Masterstudium Lehramt	1 – 6	4,08	1,13	4,10	1,13	0,06	,799

Hinweis: Bei „Abbruchgedanke“ ist die Häufigkeit der Antwort „Ja“ angezeigt. Bei „Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen“ ist die Häufigkeit der Antwort „ich habe weder geplant, mit meinem Bachelorstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen“ angezeigt.

Im Vergleich der beiden Bachelorstudiengänge zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede im Abbruchgedanken. Die Studierenden des Bachelorstudiengangs Sekundarstufe I waren leicht zufriedener mit ihrem Studiengang, berichteten dennoch eine etwas erhöhte Intention, ihr Lehramtsstudium nicht mit dem korrespondierenden Masterstudium fortzusetzen (Tabelle 25). Die wahrgenommene Attraktivität war in beiden Studiengängen vergleichbar und moderat ausgeprägt.

Tabelle 25: Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den beiden Bachelorstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I

Konstrukt	Range	Grundschullehramt		Sekundarstufenlehramt		$\chi^2/F(1)$	p
		f(%) / M	SD	f(%) / M	SD		
Abbruchgedanke		50%	--	51%	--	0,00	,656
Zufriedenheit mit Bachelorstudium Lehramt	1 – 4	2,80	0,74	2,87	0,71	3,92	,048
Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen		5%	--	8%	--	0,00	,983
Attraktivität Masterstudium Lehramt	1 – 6	4,11	1,11	4,06	1,16	0,47	,494

Hinweis: Bei „Abbruchgedanke“ ist die Häufigkeit der Antwort „Ja“ angezeigt. Bei „Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen“ ist die Häufigkeit der Antwort „ich habe weder geplant, mit meinem Bachelorstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen“ angezeigt.

7.5 Resümee zu den Befunden aus Teilstudie 5

Resümierend zeigen die Befunde aus Teilstudie 5, dass rund jede:r zweite Lehramtsstudent:in mindestens einmal in ihrem Lehramtsstudium den Gedanken hatte, das Studium abzubrechen. Dies ist umso eher der Fall, je theorieorientierter respektive wissenschaftsbezogener und je weniger praxisorientierter gelehrt wird. Zudem berichteten die Studierenden verstärkt einen Abbruchgedanken, je weniger Unterstützung sie bei fachlichen Fragen wahrnehmen und je problembehafteter ihre aktuelle Lebenssituation ist. Zugleich haben die Studierenden dieser Stichprobe ihr Lehramtsstudium nicht abgebrochen. Als Gründe hierfür wurden das Ziel, einen Studienabschluss zu erreichen, genannt, die Identifikation mit und die Vorfreude auf den Lehrberuf sowie die Haltung, etwas Begonnenes abzuschließen. Die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium Lehramt – ein Indikator für geringe Schwund- respektive Abbruchtendenz – war mitunter umso ausgeprägter, je höher die fachliche Qualität der Lehre wahrgenommen wurde, je stärker hierbei ein Berufsbezug erkennbar war, je mehr Studienunterstützung bei fachlichen Fragen bestand und je ausgeprägter die Betreuung durch die Lehrenden wahrgenommen wurde. Als weitere Ressourcen waren eine Integration am Studienort, Unterstützung bei fachlichen Fragen und eine wenig problembehaftete Lebenssituation positiv mit der Zufriedenheit assoziiert.

8. Teilstudie 6 – Ergebnisse aus der Befragung zum Übertritt in den Vorbereitungsdienst

Ziel von Teilstudie 6 war zu untersuchen, inwieweit und gegebenenfalls warum der Übertritt in den Vorbereitungsdienst zu einem Schwund in den Lehramtsstudiengängen beiträgt. Hierzu wurden Studierende gegen Ende ihres Masterstudiums befragt.

8.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung zu Teilstudie 6 nahmen insgesamt $N = 2.118$ Studierende teil (25% der Grundgesamtheit). Tabelle 26 zeigt die Verteilung der Studierenden auf die beiden Studiengänge Master Lehramt Grundschule und Master Lehramt Sekundarstufe I sowie auf die Erhebungswellen. Im Durchschnitt waren die Studierenden 25,22 Jahre alt (Standardabweichung 3,48). 84.5% der Studierenden waren weiblich, 15.1% männlich und 0,4% divers.

Tabelle 26: Verteilung der an Teilstudie 5 teilgenommenen Studierenden auf die Erhebungswellen und Masterstudiengänge

Erhebungswelle	Lehramt an Grundschulen	Lehramt Sekundarstufe I	Gesamt
Wintersemester 2020/21	324	198	522
Sommersemester 2021	175	82	257
Wintersemester 2021/22	318	186	504
Sommersemester 2022	242	123	365
Wintersemester 2022/23	330	140	470
Gesamt	1.389	729	2.118

8.2 Befunde aus der retrospektiven Betrachtung des Masterstudiums

Etwas mehr als jede:r dritte Studierende gab an, mindestens einmal im Masterstudium den Gedanken gehabt zu haben, das Lehramtsstudium abzubrechen (Tabelle 27). Ein hierfür sensibler Zeitpunkt ließ sich nicht identifizieren. So gaben die Studierenden an, dass der Gedanke mal mehr und mal weniger präsent ist, mitunter abhängig von den Lehrveranstaltungen. Wenn diese durch stark theorieorientierte Lehrinhalte, geringem Praxisbezug und hohen Leistungs- und Organisationsanforderungen charakterisiert sind, begünstigt dies Gedanken an einen Studienabbruch. Diesen nicht zu realisieren, sprich das Masterstudium fortzusetzen, begünstigen das Ziel eines Masterabschlusses, der bis dato erbrachte Aufwand, das Ziel, als Lehrkraft zu arbeiten, Erfahrung im Praktikum und Ermutigung durch Dritte wie Freund:innen oder Eltern. In Tabelle 27 sind Beispielantworten aufgeführt, die dies illustrieren mögen.

Tabelle 27: Deskriptive Befunde aus der Befragung Studierende am Ende ihres Masterstudiums Lehramt

Konstrukt	Befunde
Retrospektiv	
Abbruchgedanke im BA-Studium (Ja/Nein)	39,4% der Studierenden gaben Ja an.
Zeitpunkt Abbruchgedanke im BA-Studium	Ein sensibler Zeitpunkt zeigte sich nicht. Abbruchgedanke scheint mal mehr mal weniger zentral zu sein.

	<u>Beispielantworten:</u> „Diese Gedanken kommen und gehen und sind nicht wirklich einem Semester zuzuordnen. Meistens ist das von den jeweiligen Fächern/Seminaren abhängig“
Gründe für Abbruchgedanken	Es wurden als Gründe verstärkt die theorieorientierten Lehrinhalte, ein geringer Praxisbezug und hohe Leistungs- und Organisationsanforderungen genannt. <u>Beispielantworten:</u> „Weniger Seminare dafür intensiver, realitätsnaher und anwendungsorientierter! Es muss ein Ausgleich zwischen den Fächern stattfinden. Es kann nicht sein das ich in Mathematik Stunden oder gar Tage brauche um die Übungen zu machen und in anderen Fächern komplett auf ‚Frontalunterricht‘ orientiert ist.“, „Anforderungen in einzelnen Modulen viel zu hoch. Zu viel Stoffmenge und schlechte Vorbereitung auf die Prüfung“, „Es werden Inhalte vermittelt/gelernt die überhaupt nicht für das weitere Schulleben relevant sind. Man hat 10 Regel-Semester die überhaupt nicht machbar sind- vor allem mit bestimmten Fächerkombinationen. Man wird durchgehend mit verschiedenen Formalitäten wie Bewerbung für ISP, Ref, OSP, Seminare usw. konfrontiert und kann nicht wirklich abschalten. Hinzu kommen die Bachelor und Masterarbeit die meiner Meinung wieder komplett abhängig von den jeweiligen Dozenten sind. Ich finde die Anforderungen an die Masterarbeit ggf. gerechtfertigt, doch für unser Studiengang überhaupt nicht gerechtfertigt. Hinzu kommt, dass man vom Ref nur "Gruselgeschichten" hört und dadurch der Wille und Spaß an allem genommen wird“
Gründe für Weiterstudieren	Es wurden als Gründe verstärkt das Ziel eines Masterabschlusses, der bis dato erbrachte Aufwand und das Ziel, als Lehrkraft zu arbeiten, Erfahrung im Praktikum, fehlende Alternative und Ermutigung durch Dritte (Freund:innen, Eltern) genannt. <u>Beispielantworten:</u> „Hochschulabschluss als Zukunftsperspektive“, Weil ich unbedingt einen Master haben will und nicht die finanziellen Mittel habe, mich nochmal für einen anderen Master zu bewerben“, „Schon viel Zeit/Arbeit investiert“, „Ziel als Grundschullehrerin arbeiten zu können, war wichtiger“, „wusste keine Alternative“, „ISP hat mich bestätigt“, „Überzeugung durch FreundInnen, ISP-Rückmeldungen, nicht alles ‚wegwerfen‘ wollen, was man bereits geleistet hat“
Zufriedenheit mit dem MA-Studium (1–4)	Mit einem Mittelwert von 2.79 (Standardabweichung 0,72, Spannweite 1 – 4) waren die Studierenden in der Tendenz zufrieden mit dem Masterstudium.
Verbesserungsmöglichkeiten des MA-Studiums	Es wurden als Verbesserungsmöglichkeiten im Besonderen eine stärkere Vorbereitung auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, vermehrter Praxisbezug, spezifische Inhalte wie Inklusion oder Elternarbeit sowie eine schnellere Reaktion von Lehrenden und Verwaltungsmitarbeitenden auf Emails von Studierenden genannt. <u>Beispielantworten:</u> „Vorbereitung Masterarbeit, mehr Bezug zum Schulalltag“, „vlt. ein extra Fach bzgl. digitaler Medien“, „viel mehr Verknüpfung mit der Praxis, also viel früheres Arbeiten in der Schule mit SchülerInnen“, „Unterstützungsangebote, insbesondere Veranstaltungen zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Eine solche Veranstaltung gab es leider erst im letzten Mastersemester - leider viel zu spät“, „Übersichtliche und einheitliche Informationen z.B. zu Formalia von Abschlussarbeiten. Sehr nervenaufreibend jedes Mal das Prüfungsamt zu kontaktieren und teilweise keine Antwort zu erhalten“, Seminar zum Thema Eltern: Elterngespräche und Elternarbeit. Seminar zum Schreiben an der Tafel“, „Schnellere Rückmeldungen“
Prospektiv	
Intention Lehramtsbildung nicht fortzusetzen	5,9% der befragten Studierenden gaben an, ihr Lehramtsbildung nicht fortsetzen zu wollen oder diesbezüglich noch unsicher zu sein.

Ergänzend dazu zeigte sich statistisch (logistische Regression), dass Studierende im Masterstudiengang Lehramt verstärkt einen Abbruchgedanken berichteten, wenn sie einen geringeren Berufsbezug in der Lehre, eine geringere Betreuung durch Lehrende wahrnehmen und verstärkt in einer problembehaf-

teten Lebenssituation sind. Weitere institutionelle Rahmenbedingungen sowie individuelle Ressourcen erwiesen sich in der Gesamtschau der Faktoren als nicht bedeutsam für (erinnerte) Abbruchgedanken (Tabelle 28). Diese Faktoren erklärten rund 11% der Varianz.

Tabelle 28: Mit Abbruchgedanken assoziierte Faktoren in retrospektiver Betrachtung

Abbruchgedanke im Masterstudium Lehramt	B	Exp(B)	p
Institutionelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren			
Berufsbezug in der Lehre	-,27	0,76	,004
Fachliche Lehrqualität			
Klare Studienanforderungen			
Betreuung durch Lehrende	-,33	0,72	,002
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als Einflussfaktoren			
Integration am Studienort			
Studienunterstützung			
Problembehaftete Lebenssituation	,29	1,34	<,001

Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Masterstudium Lehramt war insgesamt moderat ausgeprägt ($M = 2.79$, $SD = 0,72$, *Spannweite* 1–4). Als Anregungen für Verbesserungen des Masterstudiums Lehramt nannten die Studierenden eine stärkere Vorbereitung auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, einen vermehrten Praxisbezug in der Lehre, die Erweiterung der Lehrinhalte mit Themen wie Inklusion oder Elternarbeit sowie zeitlich schnellere Antworten auf Anfragen von Lehrenden und Verwaltungsmitarbeitenden (z.B. im Prüfungsamt) (vgl. Tabelle 27). In Tabelle 29 finden sich die Befunde aus der schrittweisen linearen Regression zur Frage der Relevanz institutioneller Rahmenbedingungen und individueller Ressourcen für die Zufriedenheit mit dem Masterstudium. Die Studierenden waren umso zufriedener mit dem Masterstudium Lehramt, je stärker sie einen Berufsbezug in der Lehre erlebten und je ausgeprägter sie die Betreuung durch die Lehrenden wahrnahmen. Zudem begünstigte die Zufriedenheit mit dem Masterstudium eine gute Integration am Studienort, ausgeprägte Studienunterstützung bei fachlichen Fragen und eine wenig problembehaftete Lebenssituation. Die weiteren betrachteten institutionellen Rahmenbedingungen (fachliche Lehrqualität) und individuellen Ressourcen (Finanzsituation) erwiesen sich in der Gesamtschau der Faktoren als nicht bedeutsam für die Zufriedenheit mit dem Masterstudium. Insgesamt erklärten die Faktoren 26% der Varianz in der Zufriedenheit mit dem Masterstudium Lehramt.

Tabelle 29: Mit Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium assoziierte Faktoren in retrospektiver Betrachtung

Zufriedenheit mit Masterstudium Lehramt	B	β	p
Institutionelle Rahmenbedingungen als Einflussfaktoren			
Berufsbezug in der Lehre	,10	,15	<,001
Fachliche Lehrqualität			
Betreuung durch Lehrende	,15	,21	<,001
Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen als Einflussfaktoren			
Integration am Studienort	,14	,19	<,001
Studienunterstützung	,11	,15	<,001
Finanzsituation			
Problembehaftete Lebenssituation	-,06	-,10	,007

8.3 Befunde zum Übertritt in den Vorbereitungsdienst

Knapp 6% der Studierenden gaben gegen Ende des Masterstudiums an, die Lehramtsausbildung mit dem Vorbereitungsdienst nicht fortzusetzen oder diesbezüglich noch nicht sicher zu sein. Rund die Hälfte davon gab an, eine Auszeit zu nehmen (z.B. Reisen) und gegebenenfalls später mit dem Vorbereitungsdienst die Lehramtsausbildung fortzusetzen.

8.4 Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den Studiengängen und den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen

Zur Prüfung der Frage, wie vergleichbar die Ausprägungen der betrachteten Faktoren zwischen den Studienbedingungen mit und ohne Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie sind, wurden einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Die Analysen erbrachten, dass die zentralen Indikatoren für einen Schwund der Lehramtsstudierenden beim Übertritt in den Masterstudiengang (Abbruchgedanke, Zufriedenheit mit Masterstudium, Intention Lehramtsstudium nicht fortzusetzen) sich zum Teil unterschieden (Tabelle 30).

Tabelle 30: Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den Studiensituationen mit und ohne Corona-Bedingungen

Konstrukt	Range	Keine Corona-Bedingung (N = 574)		Corona-Bedingung (N = 1297)		$\chi^2/F(1)$	p
		f(%) / M	SD	f(%) / M	SD		
Abbruchgedanke		48,2%	--	33,3%	--	41,27	<.001
Zufriedenheit mit Masterstudium Lehramt	1 – 4	2,73	0,74	2,82	0,73	6,18	,013
Intention Lehramtsausbildung nicht fortzusetzen		7,6%	--	5,0%	--	4,26	,119

Hinweis: Bei „Abbruchgedanke“ ist die Häufigkeit der Antwort „Ja“ angezeigt. Bei „Intention Lehramtsausbildung nicht fortzusetzen“ ist die Häufigkeit der Antworten „ich habe weder geplant, mit meinem Bachelorstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen“ und „ich habe noch keine konkreten Pläne“ angezeigt.

Während den Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie berichteten die Studierenden weniger selten Abbruchgedanken und waren mit dem Masterstudium leicht zufriedener. Die Intention, die Lehramtsausbildung mit dem Vorbereitungsdienst fortzusetzen, unterschied sich hingegen nicht signifikant.

Tabelle 31: Unterschiede in den betrachteten Faktoren zwischen den beiden Masterstudiengängen Lehramt Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I

Konstrukt	Range	Grundschullehramt (N = 1138)		Sekundarstufenlehr- amt (N = 733)		$\chi^2/F(1)$	p
		M	SD	M	SD		
Abbruchgedanke		41,3%	--	35,8%	--	5,19	,023
Zufriedenheit mit Bachelorstudium Lehramt	1 – 4	2,76	0,72	2,84	0,73	6,51	,011
Intention Lehramtsausbildung nicht fortzusetzen	1 – 6	5,0%	--	7,5%	--	5,17	,075

Hinweis: Bei „Abbruchgedanke“ ist die Häufigkeit der Antwort „Ja“ angezeigt. Bei „Intention Lehramtsausbildung nicht fortzusetzen“ ist die Häufigkeit der Antworten „ich habe weder geplant, mit meinem Bachelorstudium Lehramt zu arbeiten noch darauf aufzubauen“ und „ich habe noch keine konkreten Pläne“ angezeigt.

Mit Blick auf die beiden Studiengänge ergaben die Analysen, dass im Vergleich Studierende des Masterstudiengangs Sekundarstufe I zwar leicht zufriedener mit ihrem Studiengang sind und Ihnen mit etwas geringeren Häufigkeiten Abbruchgedanken kamen (Tabelle 31).

8.5 Resümee zu den Befunden aus Teilstudie 6

Zusammenfassend zeigen die Befunde aus Teilstudie 6, dass rund jede:r dritte Studierende im Masterstudium Lehramt über Abbruchgedanken berichtet, was seltener als im Bachelorstudium ist. Insgesamt berichteten über 94% der Lehramtsstudierenden im Masterstudium, ihre Lehramtsausbildung mit dem Vorbereitungsdienst fortsetzen zu wollen. Die Zufriedenheit mit dem Masterstudium Lehramt – ein Indikator für geringe Schwund- respektive Abbruchtendenz – war moderat ausgeprägt und umso höher, je höher ein Berufsbezug in der Lehre erkennbar war und je stärker die Studierenden sich durch Lehrende betreut fühlen. Als Ressourcen erwiesen sich eine gute Integration am Studienort, Studienunterstützung bei fachlichen Fragen sowie eine wenig problembehaftete Lebenssituation positiv mit der Zufriedenheit assoziiert.

9. Resümee und Empfehlungen

Der Schwund in den Lehramtsstudiengängen Grundschule und Lehramt Sekundarstufe I an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg – definiert als der Anteil an eingeschriebenen Studierenden, die im Zeitfenster der Regelstudienzeit weder das Lehramtsstudium erfolgreich abgeschlossen haben noch im Studiengang verblieben sind – lässt sich im Mittel für die Bachelorstudiengänge auf 20.6% und für die Masterstudiengänge auf 8,2% beziffern. Die Ursachen hierfür sind vielfältig und lassen sich ordnen in (enttäuschte) Vorstellungen und Erwartungen an das Studium und die berufliche Tätigkeit, individuelle Lern- und Leistungsindikatoren, soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen und institutionelle Rahmenbedingungen. Konkret haben sich folgende Aspekte hieraus wiederholt als den Studienabbruch begünstigend herausgestellt:

- Vorstellungen und Erwartungen an das Studium und die berufliche Tätigkeit
 - Die beruflichen Anforderungen sind herausfordernder als erwartet.
 - Die Anforderungen der Hochschullehre sind herausfordernder als erwartet.
 - Die beruflichen Anforderungen sind weniger reizvoll als erwartet (z.B. bereiten weniger Freude als angenommen).
 - Die Anforderungen der Hochschullehre sind weniger reizvoll als erwartet (z.B. bereiten weniger Freude als angenommen).
- Individuelle Lern- und Leistungsindikatoren
 - Geringes Selbstwirksamkeitserleben in den Praktika
 - Geringer Berufsbezug in der Lehre

- Geringere Anstrengungsbereitschaft
- Soziale, ökonomische sowie psychische Ressourcen
 - Weniger gelungene Integration am Studienort
 - Problembehaftete Lebenssituation
 - Weniger Unterstützung bei fachlichen Fragen
- Institutionelle Rahmenbedingungen
 - Weniger Betreuung durch Lehrende
 - Weniger fachliche Qualität der Lehre

Die im Folgenden formulierten Empfehlungen leiten sich aus den Befunden ab und sind ergänzt durch Ideen eines gemeinsamen Workshops mit Vertreter:innen der Pädagogischen Hochschulen. Diese sind danach geordnet, ob sie bei der Studienwahlentscheidung und damit vor Studienbeginn oder im Studienprozess ansetzen.

9.1 Empfehlungen zur Unterstützung der Studienwahlentscheidung

Basierend auf den Befunden zur Relevanz nicht erfüllter Erfolgs- und Werterwartungen und dem Wunsch nach starkem Praxisbezug entsteht der Eindruck, dass manche Studierende die Vorstellung besitzen, ein Lehramtsstudium entspricht einer Ausbildung zum Lehrberuf. Eine stärkere Verdeutlichung der Sinnhaftigkeit eines theorieorientierten wissenschaftlichen Lehramtsstudiums, dem sich mit dem Vorbereitungsdienst eine starke Praxisphase anschließt, vor oder mit Studienbeginn mag das Erleben nicht erfüllter Erfolgs- und Werterwartungen reduzieren.

- Nutzung des Lehrerorientierungstest „Career Counselling for Teachers“ zur Vermittlung von Informationen zum Studienaufbau und der Sinnhaftigkeit eines theorieorientierten wissenschaftlichen Lehramtsstudiums. Befunde von Karst et al (2017) verweisen darauf, dass solche Online-Self-Assessments das Potenzial haben, Einstellungen und Erwartungen an ein Studium zu verändern.
- Verstärkte Vermittlung von Informationen zum Studienaufbau und der Sinnhaftigkeit eines theorieorientierten wissenschaftlichen Lehramtsstudiums auf Berufsmessen, in denen der Lehrer:innenberuf vorgestellt wird.
- Einen Erwartungcheck zum Lehramtsstudium in Form eines Online-Self-Assessments anbieten, wie es beispielsweise die Universität Münster (<https://explore-expectations.uni-muenster.de>) die Universität Paderborn (<https://zsb.uni-paderborn.de/erwartungchecks/verpflichtende-erwartungchecks>) oder die PH Freiburg (<https://www.face-freiburg.de/studium-lehre/vor-studium/orientierung/online-selbstreflexion-ose/>) tun.
- Präsentation des Studienaufbaus und der Sinnhaftigkeit eines theorieorientierten wissenschaftlichen Lehramtsstudiums auf den Homepages der Pädagogischen Hochschulen.

- Ermöglichung eines Schnupperstudiums in Schulferien und/oder eines Vorpraktikums mit Lehrerfahrung, das unter bestimmten Bedingungen als Orientierungspraktikum angerechnet werden kann.

9.2 Empfehlungen zur Unterstützung im Studienprozess

Basierend auf den Befunden zur Relevanz eines Wunsches nach starkem Praxisbezug, von Selbstwirksamkeitserleben, adäquaten motivationalen Zielen und intensiver Betreuung durch Lehrende, erscheint eine Stärkung dieser motivationalen Aspekte vielversprechend.

- Stärkere Verdeutlichung der Relevanz der Lehrinhalte für die spätere berufliche Praxis im Rahmen der Lehrveranstaltungen. Diese als Utility-Value-Intervention bezeichnete Möglichkeit der Motivationsförderung (Hulleman & Harackiewicz, 2021) hat sich wiederholt bewährt.
- Verstärkte fachdidaktische (in Abgrenzung zur rein fachlichen) Lehre in den jeweiligen Fächern, um einen Bezug zur späteren Lehrtätigkeit sichtbar zu machen.
- Stärkere Reflexion theoretischer Modelle auf Basis von Erfahrungen Studierender – im Besonderen aus den Praktika. Dies mag dazu beitragen, dass die theoretischen Lehrinhalte nachvollziehbarer mit den Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden.
- Verstärkte Realisierung einer Lernzielstruktur in den Praktika – mitunter definiert durch eine positive Fehlerkultur, durch einen Fokus auf individuelle Lernfortschritte und der Wertschätzung individuellen Kompetenzerwerbs – zur Förderung individueller Lernziele.
- Stärkung einer Kultur der individuellen Betreuung durch Lehrende, auch in großen Lehrveranstaltungen. Ein Beispiel hierfür wäre eine Haltung, Emails von Studierenden wenn möglich innerhalb von 48 Stunden zu beantworten.
- Etablierung eines Mentoring-Systems, bei dem Studierende individuell in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung begleitet und unterstützt werden

Basierend auf den Befunden zur Relevanz sozialer und psychischer Ressourcen wie der Integration am Studienort, der Unterstützung durch Peers bei inhaltlichen Fragen, der Stressresistenz oder der problembehafteten Lebenssituation erscheint überdies eine Gestaltung solcher Ressourcen als vielversprechend.

- Verstärkte Formen kooperativer/kollaborativer Lehre, um gegenseitige Unterstützung bei inhaltlichen Herausforderungen zu begünstigen.
- Stärkung psychologischer Beratungsangebote sowie eines Netzwerks mit therapeutischen Praxisen zur Ermöglichung einer schnellen professionellen Beratung bei problembehafteten Lebenssituationen.

- Verstärkte Unterstützung von Maßnahmen zur Integration Studierender in die örtliche Studierendenschaft.

10 Literatur

- Ahles, L., Köstler, U., Vetter, N., & Wulff, A. (2016). *Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte*. Baden-Baden: Nomos.
- Bäulke, L., Grunschel, C. & Dresel, M. (2021), Student dropout at university: a phase-orientated view on quitting studies and changing majors. *European Journal of Psychology of Education*, <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00557-x>
- Behr, A., Giese, M., Kamdjou, H. D. T. & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>
- Dewberry, C., & Jackson, D. J. (2018). An application of the theory of planned behavior to student retention. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 100 – 110. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.005>
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2020). Situated Expectancy-Value Theory. From Expectancy-Value theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.
- Flake, J.K., Barron, K.E., Hulleman, C., McCoach, B., Welsh; M.E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Herfter, C., Grüneberg, T., & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation* 14, 57 – 82.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief 03/2020*, 1 – 20.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief 05/2022*, 1 – 16.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1/2017). Hannover: DZHW.

- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2021). The utility-value intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 100–125). The Guilford Press
- Isphording, I. & Wozny, F. (2018). Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. *Research Report Series*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Karst, K., Ertelt, B.-J., Frey, A. & Dickhäuser, O. (2017). Studienorientierung durch Self-Assessments: Veränderung von Einstellungen zum Studienfach während der Bearbeitung eines Selbsttests. *Journal for Educational Research Online*, 9, 205–225.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 5. Aufl. Weinheim: Beltz Juventus.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Higher education dropout in Germany: extent, causes, consequences, prevention. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1025 – 1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>
- Schiefele, U., Streblov, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127 – 140.
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S. & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation and Emotion*, 44, 491 – 507.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68 – 81.
- Weber, A., Daniel, A., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In P. Bornkessel (Hg.). *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 59 – 107). Bielefeld: wbv Media.