pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Gausch, Maika; Buer, Jürgen van

Studienwechsel als Indikator für Scheitern?

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Budrich 2011, S. 147-159. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

urn:nbn:de:0111-opus-70384

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.budrich-verlag.de/

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lehr-Lernforschung und Professionalisierung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Josef Aff
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Lehr-Lernforschung und Professionalisierung

Perspektiven der Berufsbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Barbara BudrichVerlags.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/86649367)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-367-4
DOI 10.3224/86649367

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort ...……..……... 9

Teil I: Lehr/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Bernd Geißel, Matthias Hedrich
Identifizierung von Barrieren der Störungsdiagnose in simulierten und realen Anforderungssituationen bei Elektronikern ...……..…….. 11

Matthias Hofmuth, Susanne Weber
Zur Messung interkultureller Kompetenz ....……..……..... 25

Christina Keimes, Volker Rexing, Birgit Ziegler
Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien 37

Stephan Schumann, Maren Oepke, Franz Eberle
Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund, Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick ...……..... 51

Susanne Weber, Stephanie Starke
„Networking“ als Lernziel der Entrepreneurship Education ...……..... 65

Anne Windaus, Svitlana Mokhonko, Reinhold Nickolaus
Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer Fördermaßnahmen im MINT- Bereich ...…..... 75

Bernd Zinn
Entwicklung eines Instruments zur Erhebung der epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden 87

Nina Bender
Die Abbildung vernetzten Wissens zur privaten Ver- und Überschuldung mit Concept Maps 99

Jeannine Ryssel, Bärbel Fürstenau
Unterstützung des Lernens betriebswirtschaftlicher Inhalte durch Concept Maps oder Textzusammenfassungen – eine vergleichende Untersuchung im Rahmen des Planspielunterrichts .....……..……... 111

Teil II : Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

Margit Ebbinghaus
Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung .....…... 123

Birgit Lehmann, Hermann G. Ebner
„Ein Lehrer ist wie…“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen? ……....……..... 135

Maika Gausch, Jürgen van Buer
Studienwechsel als Indikator für Scheitern? ……..... 147

Anna Gewiese, Eveline Wuttke, Ronny Kästner, Jürgen Seifried, Janosch Türling
Professionelle Fehlerkompetenz von Lehrkräften – Wissen über Schülerfehler und deren Ursachen ……..… 161

Martin Kröll
Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung 173

Teil III: Organisationsentwicklung und Systemaspekte beruflicher Bildung

Esther Berner, Hans-Jakob Ritter
Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880-1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor' für die Berufsbildung ……..…....….. 187

Mathias Götzl
Entwicklung des „beruflichen" Teilzeitschulwesens im Grhzm. Sachsen-Weimar-Eisenach unter besonderer Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt Jena (1821–1925) .....……..... 199

Karin Wirth, Julia Gillen
Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger - Schulversuchs EARA .....……..... 211

Jana Rückmann, Cornelia Wagner
Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im Berliner Modellversuch SUE ...…….....… 229

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 241

Studienwechsel als Indikator für Scheitern?

Maika Gausch, Jürgen van Buer

1. Untersuchungen zum Studien(fach)wechsel in der neuen Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

Seit mehr als 4 Dekaden liegt eine Vielzahl empirischer Studien zum Studien*abbruch* vor; im Allgemeinen wird in diesem Rahmen auch der Studien-(fach)*wechsel* analysiert. Die Grundtendenz der Diskussion ist, beides als Phänomene von Scheitern zu verstehen. Erst mit Mitte der 1990er Jahre gewinnt die Perspektive, den Studiengang- bzw. -fachwechsel auch als aktivkonstruktive Anpassung an geänderte Lebensvorstellungen, veränderte Bedingungen der Integration in das Beschäftigungssystem etc. zu begreifen, an Gewicht. Speziell für die Lehramtsstudiengänge liegen bisher zu Abbruch und Wechselhandeln so gut wie keine differenzierten, vor allem keine fächerspezifischen Analysen vor.

In den neuen Universitätsverträgen spielt das so genannte Leistungs-, Preis- oder Anreizmodell eine zunehmend zentrale Rolle bei der Hochschulfinanzierung. Ein Schwerpunkt bildet dabei die nachhaltige Minimierung des Studienabbruchs sowie die Einhaltung der Regelstudienzeit. Dies impliziert zumindest zwei Thesen: Auf der einen Seite sei Studien(fach)wechsel primär als ein Aspekt von Studienfehlentscheidung des Nachfragers/der Nachfragerin bei Beginn des Studiums bzw. als Scheitern zu interpretieren. Auf der anderen Seite seien Studienabbruch und Einhalten der Regelstudienzeit entscheidend durch die Studienangebote und institutionellen Unterstützungsstrukturen selbst steuerbar.

Im Unterschied zur Mehrzahl der Studien mit ihren erst nach der Exmatrikulation erhobenen Daten beziehen sich die folgenden Befunde auf eine Befragung von noch immatrikulierten 346 Bachelorstudierenden in ausgewählten Lehramtsstudiengängen (Kernfächer Deutsch, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik sowie die Wirtschaftspädagogik) zu ihrem Wechselhandeln. Neben Wechselrichtung und -häufigkeit werden dabei auch die Gründe für dieses Handeln sowie die Auswirkungen auf den erwarteten Studienerfolg und auf die Studienzufriedenheit erfasst.

Diese Untersuchung ist Teil eines langfristig angelegten Evaluationskonzepts für die Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität, das auf die systematische Verbesserung der Studienangebote sowie der institutionellen Unterstützungsstrukturen zielt (vgl. z. B. Kuhlee, van Buer & Klinke 2009).

2. Studienerfolg bzw. -abbruch und Leistungsverträge – hochschulpolitische Optionen, institutionelle Machbarkeit und individuelles Entscheidungshandeln

Derzeit vollzieht sich eine stark dynamisierte (Re-) Stratifizierung der Hochschullandschaft zwischen Leistungswettbewerb und neuer Machtverteilung (vgl. z. B. Hornbostel 2008) – nicht vordergründig legitimiert über die Implementierung der ‚neuen' Studienmodelle. Ein hochschul*politisch* zunehmend strikt eingesetztes Steuerungsinstrument stellen dabei die Universitäts-/Hochschulverträge dar; in diesen ist – wie z. B. in Berlin – die Leistungsfinanzierung und dabei besonders diejenige der Studienprogramme als ein entscheidendes Element anzusehen. Diese Form der Leistungsfinanzierung für die Studienangebote basiert i. d. R. auf Vereinbarungen über ‚einfach' berechenbare Erfolgsquoten sowie auf der Ausfinanzierung der Regelstudienzeit; in der Konsequenz führen die derzeitig vorliegenden Differenzen zwischen Regelstudienzeit und faktischer Studienzeit (vgl. z. B. Heublein, Schmelzer & Sommer 2008) zu deutlichen, nur bedingt kontrollierbaren finanziellen Belastungen der Anbieter. Eine Denkvoraussetzung dieses Vorgehens ist die Unterstellung, die einzelne Hochschule selbst könne die Wechsel- und Abbruchquoten durch ihr eigenes Steuerungs- und Koordinierungshandeln entscheidend beeinflussen. Dagegen stehen die Zusammenfassungen der einschlägigen Studien seitens z.B. *Polenz, Tinsner & Seyfried* (2007, 288ff.), wonach Abbruch und Wechsel nur begrenzt im Kontrollbereich der Hochschule selbst liege, sondern wesentlich durch Entscheidungsstrukturen des Nachfragers bzw. der Nachfragerin nach den Studienprogrammen bestimmt werde.

Für den tertiären Sektor zeigt die neue OECD-Studie „Bildung auf einen Blick" (OECD 2010) für Deutschland im internationalen Vergleich eine Vielzahl von Problemen auf; einen Fokus stellt dabei der relativ geringe Anteil der Studierenden pro Altersjahrgang dar, der trotz des Anstiegs von 18% im Jahr 2000 auf 43% im Wintersemester 2009/10 vergleichsweise gering bleibt. Hinsichtlich der Studienmisserfolgsquoten liegt Deutschland mit ca. 25% im Mittelfeld der Vergleichsländer. Betrachtet man die fakti-

schen Studienzeiten, hat sich deren Abstand zur Regelstudienzeit auch durch die Einführung der neuen Studienmodelle nicht entscheidend verändert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 127f.): Für die Bachelorstudiengänge variiert die faktische Studienzeit zwischen 6 und etwa 9 Semestern, der Median liegt bei ca. 7 Semestern – allerdings mit großen Unterschieden im Vergleich der Fächergruppen. Zwar ist die Zahl der Studienabbrüche in den Bachelorstudiengängen zwischen 2006 und 2010 um knapp 5% gesunken – allerdings ebenfalls mit hoher fächergruppenspezifischer Ausprägung: In der Universität waren 2006 die höchsten Abbruchquoten in der Mathematik und den Naturwissenschaften (28%), in den Sprach- und Kulturwissenschaften (27%) und in den Ingenieurswissenschaften (25%) zu finden, die niedrigsten Quoten in Medizin, in den Gesundheitswissenschaften (5%) und in den Agrar- und Forstwissenschaften (7%) (vgl. Heublein, Schmelzer & Sommer 2006, 8). In diesen letzteren Bereich gehört mit 8% Abbruch auch das Lehramt; allerdings ist das Ergebnis über die vielen Fachrichtungen gemittelt; Einzelanalysen, die die spezifische Struktur der Lehramtsstudiengänge berücksichtigen (2 Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften und je 1 Fachdidaktik plus Praktika), sind nicht zu finden.

3. Studienabbruch, Studiengangs- und -fachwechsel – Erhebungsprobleme und Befunde

Folgt man z. B. Heinrich (2008, 5ff.), sind die scheinbar so klar definierten Begriffe des Studienabbruchs sowie des Studienwechsels in den zahlreichen Untersuchungen seit den 1960er Jahren teils äußerst different definiert. Vor allem sind die Kategorien auch datentechnisch sehr unterschiedlich gefasst; i. d. R. erfolgt die Datenerhebung jedoch erst nach der Exmatrikulation (zu den Problemen z. B. hinsichtlich der Antworttrends vgl. z. B. Blüthmann, Lepa & Thiel 2010). In der Folge sind die Befunde nur begrenzt vergleichbar. Allerdings arbeiten die HIS-Studien seit mehr als zwei Dekaden mit vergleichbaren Definitionen, mit vergleichbarer datentechnischer Umsetzung und entsprechend vergleichbaren Auswertungen (vgl. z. B. Heublein, Schmelzer et al. 2002; 2008; 2010). Gleichwohl haben sich auch dort seit Ende der 90er Jahre die Erklärungsansätze von der Dominanz des grundlegend (bildungs-)ökonomischen Verstehens der betrachteten Phänomene (vgl. auch Anger, Plünnecke & Schmidt 2010) dahingehend erweitert (vgl. z. B. Heublein, Schmelzer et al. 2010, 13ff.), auch den Aspekt des aktiv-konstruktiven Ent-

scheidungshandelns der Nachfrager/innen nach Studienangeboten und der Einpassung des Studierhandelns in die individuelle Lebenskonstruktionen einzubinden, wie er z. B. in Pohlenz, Tinsner & Seyfried (2007), aber auch bereits bei z. B. Weck (1991) oder Schröder-Gronostay & Daniel (1999) zu finden ist. Im Vergleich der nationalen Diskussionen fällt auf: Während z. B. in den USA der Blick auf den Studien*erfolg* die zentrale Analyseperspektive darstellt und dieser auch nicht nur als die komplementäre Seite von Abbruch definiert wird (vgl. z. B. Kuh, Kinzie et al. 2010), steht in der deutschen Debatte der Studien*misserfolg* in Gestalt des Abbruchs im Zentrum.

Sieht man von den Studien zur Studienwahl (vgl. z. B. Krawitz & Heine 2007; für das Lehramt vgl. z. B. Nieskens 2009), zur wirtschaftlichen Lage der Studierenden (vgl. z. B. Isserstedt, Middendorf et al. 2009) oder zum Standortwechsel (vgl. z. B. HRK 2008) ab, basieren die deutschen empirischen Studien, vor allem die HIS-Studien, wesentlich auf der Befragung von *Exmatrikulierten* (als ‚Ausnahmen' vgl. z. B. Henecka & Gesk 1996; Bornmann & Daniel 2003). Dadurch ‚verschwimmen' die kategorialen Grenzen zwischen Studienabbruch als dauerhaftem Verlassen des tertiären Sektors und dem Studienfach- bzw. Studiengangwechsel als Wechsel von Studienprogrammen, ohne den tertiären Sektor zu verlassen (vgl. auch die kritischen Ausführungen z. B. in Blüthmann, Lepa & Thiel 2008). In der Folge werden Abbruch und Wechsel häufig gemeinsam verrechnet, ohne systematisch zu prüfen, ob z. B. die Struktur des institutionellen Handelns (Zwangsexmatrikulation etc.) sowie des individuellen Entscheidungshandelns in diesen beiden Feldern unterschiedlich ausgeprägt ist. Zieht man die Studienschwundquote als Modell zur gemeinsamen Verrechnung von Wechsel und Abbruch heran, zeigt die HIS-Studie von Heublein, Schmelzer et al. (2008, 59f.) für den Absolventenjahrgang 2006 im Lehramtsstudiengang mit 8-9% höchst niedrige, allerdings über die Fachrichtungen gemittelte Abbruchquoten; gleichzeitig wird sichtbar, dass sich Fächergruppenwechsel (minus 12%) und Zuwanderung (plus 11%) die Waage halten.

Folgt man dem in den letzten zwei Dekaden erkennbaren Trend der systematischeren Verknüpfung systemisch-(bildungs-)ökonomischer Kosten-Nutzenkalküle, institutioneller Anbieter- und individueller Nachfragerperspektive, stellt sich zunehmend die Frage nach der mehrebigen Analyse von Studienabbruch bzw. Studienwechsel, vor allem aber auch von Studienerfolg – sowie nach Verlaufsanalysen von Studienorientierung in der Sekundarstufe I bis hin zur Integration in das Beschäftigungssystem (vgl. z. B. Maaz 2006 für den Übergang von der Sekundarstufe II in den tertiären Sektor).

4. Gründe für Studienabbruch und Studienwechsel – empirische Befunde

In der einschlägigen Literatur werden i. d. R. die folgenden Motive als relevant für den Studienabbruch angeführt (absteigende Reihefolge der Nennungen in den Befragungen; vgl. z. B. Heinrich 2008, 26ff.; Heublein, Hutzsch et al. 2010, 17ff): Überforderung, nicht bestandene Prüfungen, mangelnde Studienmotivation, berufliche Neuorientierung, unzulängliche Studienbedingungen, familiäre Probleme, finanzielle Gründe, Krankheit. Für die Lehramtsstudiengänge (‚altes' Modell) verweist die HIS-Befragung der Exmatrikulierten von 2008 auf die folgende Verteilung von Abbruch, in dem jedoch auch Wechselhandeln eingeschlossen ist – finanzielle Probleme (23%), motivationale Probleme (18%), Leistungsprobleme (18%) sowie nicht optimale Studienbedingungen (13%) (vgl. Heublein, Hutzsch et al. 2010, 160ff.).

Die Befragung exmatrikulierter Bachelorstudierender der Freien Universität Berlin quer über die Studienprogramme hinweg (n=439) durch Blüthmann, Lepa & Thiel (2008) macht auf unterschiedliche (subjektive) Ursache-Wirkungsketten aufmerksam: *(a)* Blickt man auf die Exmatrikulation aufgrund von Studien*bedingungen* (R^2=.24), spielen die Prüfungsorganisation (ß=-.30), das Fachinteresse (-.26) sowie die Studieninhalte (-.23) eine zentrale Rolle; deutlich weniger entscheidend scheinen Faktoren z. B. der persönlichen Belastungen zu sein (.10). *(b)* Schaut man auf die Exmatrikulation aufgrund von Studien*anforderungen* (R^2=.17), spielen die Abiturnote (.24) sowie die persönlichen Belastungen (.22) eine entscheidungsrelevante Rolle; dem Fachinteresse (-.11) hingegen kommt nur eine untergeordnete Rolle zu.
Die schon ältere Studie von Bornmann & Daniel (2003; Daten aus dem Studienjahrgang 1999) ist eine der wenigen Studien, die noch im Studium Befindliche (Magisterstudierende) nach ihrem Studiengangwechsel fragen: Danach scheinen zentrale Motoren für *frühes Wechselhandeln* zu sein (in absteigender Bedeutungsrangfolge) – der unzureichende Informationsstand bei Studienbeginn, spontane, stark emotional bedingte Studiengangwahl sowie der sofortige Studienbeginn nach dem Abitur. Diese Befunde verweisen darauf, (erzwungenen bzw. freiwilligen) Studienabbruch systematisch von Wechselhandeln ohne Verlassen des tertiären Sektors zu unterscheiden und vor allem auch als optimierendes Entscheidungshandeln zu verstehen, nicht jedoch primär als Aspekt von Scheitern.

5. Ergebnisse zum Wechselhandeln in der ‚neuen' Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin

5.1 Anlage der Studie

In dieser Studie, die in das längerfristig angelegte Evaluationskonzept zur Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität eingefügt ist (vgl. Kuhlee, van Buer & Klinke 2009; van Buer, Kohring & Frasch 2009), wurden im Sommersemester 2009, 346 Studierende in ausgewählten Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Bei der Konstruktion der Items wurde ein allgemeines Rahmenmodell zu Studienerfolg bzw. -misserfolg zugrunde gelegt, dass die institutionelle Anbieterseite und die individuelle Nachfragerseite bezüglich des Entscheidungshandelns und dessen Begründung verknüpft (vgl. auch Heublein, Hutzsch et al. 2010; 13ff.). In Zentrum lagen dabei Studien- und Berufswahlhandeln, Kontextbedingungen der Studierenden wie Finanzierung und Erwerbstätigkeit während des Studiums sowie Bedingungen des Studienangebots; als abhängige Variablen wurden u. a. die subjektive Erwartung von Studienerfolg sowie die Studienzufriedenheit gewählt.

5.2 Definition der grundlegenden Kategorien zum Wechselhandeln

Für die folgenden Befunde wird der Studien*gang*wechsel zum einen als *horizontales Wechselhandeln* von einem fachwissenschaftlichen Studium in das Lehramtsstudium (gleiche Regelstudienzeit) oder als *vertikales Wechselhandeln* (Wechsel in ein Studienprogramm mit geringerer Regelstudienzeit) definiert. Ein Studien*fach*wechsel liegt dann vor, wenn mindestens eines der beiden in den Lehramtsstudiengängen zu studierenden Fächer (Kern- bzw. Zweitfach) gewechselt wird; dabei kann das Wechselhandeln innerhalb oder zwischen Fächergruppen erfolgen.

5.3 Ergebnisse

(a) Umfang des Wechselhandelns: Als technisch ‚einfaches' Kriterium des Wechselhandelns kann dessen quantitativer Umfang erfasst werden. Diesbezüglich geben 77% der Befragten an, bisher immer noch in dem Bachelorstudiengang zu studieren, in dem sie ihr Studium begonnen haben. Für die Stu-

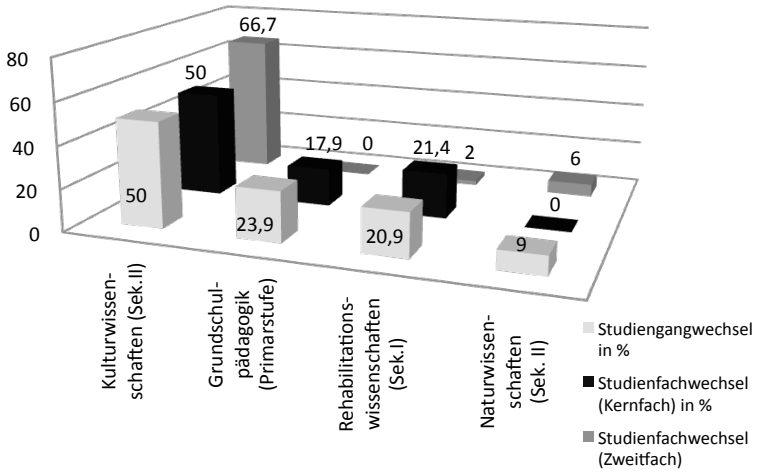
dierenden mit Wechselhandeln zeigt sich: 28,3% der Befragten haben schon mindestens eines der beiden Studienfächer gewechselt. Dabei erweist sich die Wahl des Kernfaches als hoch wechselresistent; der Zweitfachwechsel hingegen ist wesentlich als Optimierungshandeln bezüglich des ursprünglichen Studienwunsches zu verstehen. Denn im Unterschied zum Kernfach, für das die Humboldt-Universität zu Berlin bisher zu ca. 98% den Studienwunsch erfüllen konnte, ist dies für das Zweitfach nur zu 70-75% möglich (vgl. van Buer & Kuhlee 2007, 29ff.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Befunde stabil bleiben; denn im Zuge der stark steigenden Studiennachfrage ist durchaus erwartbar, dass sich aufgrund der zunehmenden Differenz zwischen Studienwunsch und Studienangebot signifikant steigendes Wechselhandeln einstellen wird.

(b) Zum Zeitpunkt des Wechselhandelns: In den neuen Studienprogrammen ist das Studienverlaufshandeln seitens der institutionellen Anbieterseite mittels idealisierter Studienverlaufspläne und Workloads hoch formalisiert. Aufgrund der komplexen Studiengangstruktur (2 Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften und 2 Fachdidaktiken) ist für das Lehramtsstudium nicht davon auszugehen, dass die Anbieterseite die strukturelle Studierbarkeit für jede der in Berlin theoretisch möglichen ca. 600 Fachkombinationen institutionell sichern kann (vgl. van Buer, Kohring & Frasch 2009,94ff.). Hinsichtlich der dominanten Wechselzeitpunkte verweisen die Ergebnisse der vorgelegten Studie darauf, dass sich diese im Vergleich zu den Untersuchungen zu den ‚alten' Studienmodellen vom 6.-7. Studiensemester deutlich nach vorn verschoben haben: 65% der Studiengangwechsler/innen und 57% der Studienfachwechsler/innen geben an, bereits im Verlaufe des 1. Studienjahres gewechselt zu haben; im 2. Studienjahr tun dies nochmals 20% der Gang- und 28% der Fachwechsler/innen. Dies unterstützt die These, dass es sich beim Wechselhandeln in den bzw. in die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge hinein primär um optimierendes Entscheidungshandeln der Nachfrager/innen bezüglich ihrer Studieninteressen handelt. Dieses Entscheidungshandeln scheint nach dem 2. Studienjahr im Wesentlichen abgeschlossen zu sein. Vor diesem Hintergrund ist erwartbar, dass es sich beim Abbruchhandeln, vor allem wenn es nach der Exmatrikulation erfasst wird, um ein unterschiedlich strukturiertes Phänomen handelt, in dem die Differenz zwischen fachspezifischem Vorwissen der Nachfrager/innen und ihrem Studieninvestitionshandeln auf der einen Seite und institutionell definierten Leistungsanforderungen auf der anderen Seite eine zentrale Rolle spielt.

(c) Zur Richtung des Wechselhandelns: Nicht nur für die institutionelle Anbieterseite, sondern auch für die generelle systemische Steuerung von Studienangebotsstrukturen in der Bundesrepublik stellt sich die Frage nach den *Wechselrichtungen* oder *Wechselströmen*.

Sie markieren zu Teilen hoch zeitstabile Studienvorlieben und deren Entwicklung über längere Zeiträume hinweg, die u. a. auf Aspekte einer möglichen Entkoppelung von individueller Wahl, institutionellem Angebot und Nachfragen aus dem Arbeitsmarkt verweisen.

Abbildung 1: Wechselbewegungen der Studierenden in Fächergruppen hinein



Das Diagramm zeigt: Die Wechselbewegungen in den neuen lehramtsbezogenen Studiengängen erfolgen über alle Wechselarten hinweg mit 50% bis 66,7% deutlich in Richtung von Studienprogrammen mit *kulturwissenschaftlicher Ausrichtung*; hingegen ist gerade in die so genannten schulischen Mängelfächer hinein (im naturwissenschaftlichen Bereich) nur wenig Wechselhandeln erkennbar. Am häufigsten erfolgt der Wechsel in die Fachwissenschaften *Geschicht*e und *Deutsch*. Mit 17,9% und 23,8% ist auch ein vertikaler Studiengangwechsel aus Studienprogrammen zur Sekundarstufe II in solche der Primar- und der Sekundarstufe I erkennbar. Die vergleichsweise hohe Wechselquote in die Rehabilitationswissenschaften hinein ist wesentlich auch durch die Situation erklärbar, dass für die Lehramtsausbildung im Land Berlin ausschließlich die Humboldt-Universität das entsprechende Studienangebot anbietet.

(d) Motive des Studiengang- bzw. -fachwechsels: 25,8% der Studierenden geben für den Studiengangwechsel und 28,2% für den Studienfachwechsel an, dass ihr Wechselhandeln eine Reaktion auf die Zulassungsbeschränkun-

gen in dem eigentlich gewünschten Studiengang bzw. -fach darstellt. Darüber hinaus spielt beim Studiengangwechsel der Blick auf ein sich änderndes Berufsbild (62,3%) und die Optimierung der Integration in das Beschäftigungssystem (36,1%) eine wichtige Rolle. Der Studienfachwechsel hingegen ist vorrangig durch Anforderungs- bzw. Überforderungswahrnehmungen gekennzeichnet (51,4%). Zusätzlich spielen hier ein sich änderndes inhaltliches Interesse/motivationale Aspekte (48,6%) eine größere Rolle als beim Studiengangwechsel. Die für beide Wechselarten angeführten Gründe zu hoher Prüfungserwartungen können in Teilen als ein Aspekt der neuen Prüfungsformate verstanden werden, die nicht zuletzt auch in der zeitlichen Verdichtung der Modulabschlussprüfungen liegen (vgl. z. B. Kuhlee, van Buer & Klinke 2009, 79ff.). In der folgenden Abbildung sind die von den Befragten benannten Motive für den Studiengangwechsel hinsichtlich ihrer Haupttendenzen zusammengefasst.

Abbildung 2: Gründe für den Studiengangwechsel

Gründe für den Wechsel in den neuen Studiengang	Numerus Clausus	Leistungsprobleme	Studienbedingungen	Arbeitsmarkt
in die Grundschulpädagogik (Primarstufe)	+	+	(-)	+
in die Rehabilitationswissenschaften (Sek. I)	+	+	-	+
in die Kulturwissenschaften (Sekundarstufe II)	+	(-)	(-)	+
In die Naturwissenschaften (Sekundarstufe II)	-	+	-	(-)

6. Fazit – Studiengang- und -fachwechsel als Ausdruck aktiven Entscheidungshandelns von Studierenden

Im Vergleich zur großen Mehrzahl der rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Studiengänge sind lehreramtsbezogene – sowohl des ‚alten' wie auch des ‚neuen' Modells – strukturell deutlich komplexer angelegt.

Auf der Seite des institutionellen Anbieters: Angesichts steigender Studiennachfrage ist damit zu rechnen, dass die Wahrscheinlichkeit sinkt, bezüglich beider zu wählenden Fachwissenschaften den Wünschen der Nachfrager/innen gerecht werden zu können; denn gerade in den hauptsächlich nach-

gefragten Fächern sind nicht nur die Lehramtsstudierenden – und dort nochmals getrennt nach Kern- und Zweitfach – , sondern auch die Hauptfachstudierenden der Monostudiengänge zu ‚bedienen'. Vor allem in den ‚Mainstreamfächern' sind starke Debalancierungen erwartbar – selbst bei zusätzlichem Schaffen von Studienplätzen, wie dies u. a. die OECD (2010) fordert und die meisten Bundesländer unter dem Terminus des „Aufwuchses" auch anstreben. Für die Mehrzahl der Universitäten führt dies in der Lehrer/innenbildung zu der folgenden Strategie: Für die (Bachelor-)Studiengänge wird hinsichtlich des Kernfaches der Studienwunsch der Nachfrager/innen möglichst versucht zu erfüllen (z. B. in der Humboldt-Universität bisher zu ca. 98%); für das Zweitfach hingegen werden zunehmend ‚Zwangszuweisungen' vorgenommen (im WS 2010/11 an der Humboldt-Universität im Umfang von ca. 40%). Van Buer, Kohring & Frasch (2009, 90ff.) zeigen für Berlin, dass die so genannte Landesliste der wählbaren Fächer und Fächerkombinationen für die Lehramtsstudiengänge mehr als 600 Kombinationen ermöglicht; selbst wenn im SS 2009 z. B. in der Humboldt-Universität davon nur gut 180 Kombinationen faktisch besetzt waren, führt dies jenseits der Hauptwahlkombinationen wie etwa Deutsch und Geschichte, eine Sprache und Sport generell zu kleinen Gruppen von Studierenden mit teils deutlich weniger als 10 Personen. Damit ist die strukturelle Studierbarkeit, Merkmal der faktischen Studierbarkeit der gewählten Studienprogramme innerhalb der Regelstudienzeit, für alle vorliegenden Kombinationen nicht realisierbar. Nach van Buer, Kohring & Frasch (2009, 94ff.) sind selbst bei Präferenz der lehramtsbezogenen Studienangebote z. B. über Zeitfenster, Doppelangebote etc. maximal 40–50 Kombinationen im Sinne der strukturellen Studierbarkeit beherrschbar.

Auf der Seite der Nachfrager/innen: In Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur zur Studienwahl (vgl. z. B. Bornmann & Daniel 2003; Krawitz & Heine 2007; für die Lehrer/innenbildung vgl. z. B. Nieskens 2009) sprechen die vorgelegten Befunde dafür, dass die fachwissenschaftlichen Studienorientierungen der Nachfrager/innen eher stabil sind. Erreichen sie die von ihnen gewünschte Studienkombination nicht, versuchen sie vor allem in den beiden ersten Studienjahren, durch Wechselhandeln den nicht erfüllten Studienwunsch, der besonders hinsichtlich des Zweitfaches auftritt, über eine Umschreibung zu realisieren. Dafür sind sie bereit, die Regelstudienzeit deutlich zu überschreiten. In diesem Kontext ist – zumindest als These – auch erwartbar, dass die in den HIS-Studien festgestellte Zuwanderung aus den rein fachwissenschaftlichen Studiengängen in das Lehramtsstudium (ca. 11%; vgl. z. B. Heublein, Schmelzer et al. 2008, 59f.) eher der Ausdruck nachträglicher Studienoptimierung ist, als dem Stereotyp des Wechsels aufgrund fachwissenschaftlicher Überforderung genügt.

Insgesamt sprechen die hier vorgelegten Befunde der Pilotstudie dafür, Wechselhandeln nicht als primäres Zeichen von Scheitern, sondern als akti-

ves Entscheidungshandeln zur Optimierung der individuellen Studienorientierung zu verstehen. Die Befunde zum Übergang von der Sekundarstufe II in den tertiären Sektor in Maaz (2006) sprechen dafür, auch das Wechselhandeln in diesem Sektor im Sinne von Wert-Erwartungstheoretischen Überlegungen (vgl. z. B. Esser 1999) zu analysieren. Dies bedeutet, von einem komplexen Bedingungsgefüge zwischen begrenztem Zugang zu den institutionell gewünschten Studienangeboten, der curricularen Struktur der Angebote sowie der institutionell-organisatorischen Unterstützungsbedingungen und dem individuellen Entscheidungshandeln gerade in den beiden ersten Studienjahren zugunsten der nachträglichen Korrektur des realisierten Studienangebots auszugehen (vgl. z. B. Bornmann & Daniel 2003; auch das Modell von Heublein, Schmelzer et al. 2010, 13ff.).

Literatur

Anger, C.; Plünnecke, A. & Schmidt, J. (2010). Bildungsrenditen in Deutschland - Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. 15. März 2010. Köln.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Berlin: W. Bertelsmann Verlag

Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). Der frühe Studiengangwechsel. Studieneingangsbedingungen und Studienwahlmotive in einem ereignisanalytischen Regressionsmodell zur Vorhersage der Wechselneigung im Studium. In: Empirische Pädagogik, Heft 1, 23-37.

Buer, J., van; Kohring, A. & Frasch, F. (2009). Die ‚neue' Lehrer/innenbildung an der Humboldt-Universität 2004-2009 – eine kritische evaluationsgestützte Stellungnahme. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 17.

Buer, J, van & Kuhlee, D. (2007). Evaluation der Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption an der Humboldt-Universität zu Berlin. Evaluationsstudie 1. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 12.

Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus.

Heinrich, A. (2008). Das Phänomen Studienabbruch. Eine Bestandsaufnahme. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Henecka, H. P. & Gesk, I. (1996). Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996.

Heublein, U.; Schmelzer, R. & Sommer, D. (2008). Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS Projektbericht, Berlin: BMBF.

Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D. & Wank, J. (2008). Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS Projektbericht, Berlin: BMBF.

Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.

Heublein, U.; Schmelzer, R., Sommer, D. & Spangenberg, H. (2002). Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen an den Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: HIS Kurzinformationen (A5/2002).

Hornbostel, s. (2008). Exzellenz und Differenzierung. In: Kehm, B. M. (Hg.), Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt a. M.: Campus, 253-266.

Isserstedt, W.; Middendorff, E.; Kandulla, M.; Borchert, L. & Leszczensky, M. (2009). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des DSW durchgeführt durch HIS-Hochschul-Informations-System. Hrsg. V. BMBF, Bonn & Berlin.

Kiener, U. (1999). Gibt es Studienabbrecher? Studium und Studienabbruch im Kontext. Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“. Zürich: Rüegger.

Krawietz, M. & Heine, C. (2007). Wahlmotive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07. HISBUS-Kurzinformation Nr. 18; Hochschulinformationssystem: Hannover.

Kuhlee; D., van Buer, J. & Klinke, S. (2009).Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit von Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 13.

Kuh, G. D.; Kinzie, J.; Schuh, J. S.; Whitt, E. J. et al. (2010). Student Success in College. Creating conditions that matter. San Francisco: Jossey-Bass.

Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier Verlag.

OECD (2010). Bildung auf einen Blick. Bielefeld: Bertelsmann.

Pohlenz, T., Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007). Studienabbruch. Ursachen, Probleme und Begründungen. VDM Verlag Dr. Müller.

Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H. D. (1999). Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H. D. (1999). Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

Thiel, F.; Veit, S.; Blüthmann, I. & Lepa, S. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. Sommersemester 2008