

Graber, Jannis; Schmid-Kühn, Svenja Mareike; Fuchs, Thorsten Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts "Wege aus dem Lehramtsstudium"

Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]:
Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 191-205. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Graber, Jannis; Schmid-Kühn, Svenja Mareike; Fuchs, Thorsten: Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts "Wege aus dem Lehramtsstudium" - In: Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 191-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276810 - DOI: 10.25656/01:27681; 10.35468/6034-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276810>

<https://doi.org/10.25656/01:27681>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Jannis Graber, Svenja Mareike Schmid-Kühn
und Thorsten Fuchs*

Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“

Abstract

Die Zahl der Lehramtsstudierenden, die ihr Studium abbrechen und die Universität ohne Abschluss verlassen, ist seit Jahren weitgehend unverändert – so reduziert sich die Zahl potenzieller Lehrkräfte, die dem System Schule nicht zur Verfügung stehen, bereits recht früh, was zur weiteren Verschärfung des Lehrkräftemangels beiträgt. Die Frage nach Gründen für solche Abbrüche beantwortet die Forschung mit Hinweisen auf die multikausale Bedingtheit und Prozesshaftigkeit des Phänomens. Während es einige Studien zu allgemeinen Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch des Lehramtsstudiums gibt, mangelt es bis dato jedoch an Arbeiten, die den Verlauf des Abbruchs in einem biographischen Gesamtzusammenhang betrachten. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer qualitativen Studie mit (ehemaligen) Lehramtsstudierenden vorgestellt, die den Abbruch bereits vollzogen haben. Auf der Basis von narrativ-autobiographischen Interviews erfolgt eine rekonstruktive Analyse von Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen des Studienabbruchs, und es wird Stellung zur Frage genommen, ob bzw. inwiefern die universitäre Lehrkräftebildung Ursachen des Lehrkräftemangels bedingt. Eine Diskussion möglicher Ansatzpunkte zur Verminderung des Lehrkräftemangels rundet den Beitrag ab.

Schlüsselwörter

Studienabbruch, Lehramtsstudium, Biographie, Lehrkräftemangel

1 Einleitung

Im Zuge der Diskussion möglicher Maßnahmen zur Verminderung des Lehrkräftemangels rückt auch die universitäre Lehrkräftebildung in den Fokus, und dies nicht nur im Hinblick auf neue Formen der Gewinnung zukünftiger Lehrkräfte,

sondern auch in Bezug auf die Reduzierung von Dropout-Quoten (vgl. z. B. Klemm & Zorn 2018, 26). Denn ein nicht unerheblicher Anteil an angehenden Lehrkräften geht bereits im Studium verloren, wenn Lehramtsstudierende die Universität ohne Abschluss verlassen (vgl. Heublein u. a. 2022), in ein Nicht-Lehramtsstudium wechseln (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 197) oder sich nach erfolgreichem Studienabschluss entscheiden, alternative Wege jenseits des schulpraktischen Vorbereitungsdiens und des Lehrkräfteberufs einzuschlagen (vgl. Eulenberger 2018).

Mit diesem Beitrag wird sich auf den Abbruch des Lehramtsstudiums konzentriert; d. h., es wird jene Konstellation genauer betrachtet, wenn Studierende ihren auf den Lehrkräfteberuf ausgerichteten Bildungsweg aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig und ohne einen professionsbezogenen, zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigenden Abschluss beenden. Die Studienabbruchquote in den Lehramtsstudiengängen liegt bei 10 % im Bachelor und 16 % im Master (vgl. Heublein u. a. 2022), wobei das Ausmaß des Studienabbruchs schulform-, fach-, standort- und bundeslandspezifisch variiert (vgl. Güldener u. a. 2020). Konsens besteht in der Forschung zum lehramtsbezogenen Studienabbruch darin, dass der Abbruch des Lehramtsstudiums multikausal auf mehrere Bedingungen und Motive zurückzuführen ist und dieser weder ein punktuell Ereignis noch ein Resultat spontaner, kurzfristiger Entscheidungen darstellt. Vielmehr wird er als Endpunkt eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses aufgefasst. Mit Blick auf den prozessualen Charakter des Studienabbruchs wird angenommen, dass Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch nicht allein im Lehramtsstudium liegen, sondern im Gesamtkontext der Biographie von ehemaligen Lehramtsstudierenden zu verorten sind, wie unter anderem Gesk (2001, 148) in ihrer Arbeit über den Abbruch des Lehramtsstudiums betont: „Der Prozess des Studienabbruches kulminiert im biographischen Schnittpunkt der eng mit der Studiensituation verknüpften individuellen Lebenswelt und der dieser Phase vorausgehenden Bildungsentwicklung.“ Studien, die das biographische Bedingungsgefüge dezidiert für den Abbruch eines Lehramtsstudiums in den Blick nehmen, gibt es bislang jedoch nicht. Zwar wurde innerhalb der Studienabbruchforschung durchaus mit Methoden der Biographieforschung gearbeitet – nicht aber in Fokussierung auf das Lehramt im Besonderen (zuletzt Bergmann 2020; s. auch Abschnitt 2). Hier setzt der vorliegende Beitrag an und stellt erste Ergebnisse eines qualitativ-rekonstruktiv angelegten Projekts vor, in welchem die Vielschichtigkeit und Komplexität des Abbruchs eines Lehramtsstudiums hinsichtlich Vollzug und Genese im lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang analysiert werden.

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Zu Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch des Lehramtsstudiums gibt es einige empirische Studien (s.u.). Lehramtsspezifische Modelle oder Theorien zur Erklärung von Studienabbruch lassen sich indes nicht auffinden (vgl. Herfter u. a. 2015, 61) – vielmehr wird auf theoretische Ansätze der allgemeinen Studienabbruchforschung zurückgegriffen: Im Einzelnen können hier unterschieden werden (a) *soziologisch-institutionelle Erklärungsansätze*, die Studienabbruch als Resultat fehlender Integration in das universitäre System betrachten, (b) *psychologisch-individuelle Ansätze*, die den Abbruch des Studiums über unzureichende kognitive, persönlichkeitsbezogene oder motivationale Merkmale und Ressourcen erklären, und (c) *auf dem Rational-Choice-Ansatz aufbauende Erklärungsansätze*, wonach der Studienabbruch aufgrund einer negativen Bilanz zwischen Nutzen und Kosten zustande kommt (vgl. zsf. Neugebauer u. a. 2019; Sarletti & Müller 2011). Die verschiedenen Ansätze werden häufig in integrierten Erklärungsmodellen zusammengeführt (vgl. z. B. Kuh u. a. 2006; Heublein u. a. 2017). Unterschieden wird darin zwischen *Motiven* – die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für einen Studienabbruch – und einer Vielzahl an *Bedingungsfaktoren*, d. h. verschiedene, sich wechselseitig beeinflussende Faktoren, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Letztere umfassen die *Studienvorphase* (z. B. Bildungsherkunft, schulisches Leistungsniveau, Aspekte der Studienentscheidung), die *Studiensituation* – differenziert nach dem *individuellen Studienprozess* (z. B. Studien- und Leistungsverhalten, Studienmotivation) und *institutionellen Studienbedingungen* (z. B. Studienanforderungen) – sowie *hochschulexterne Lebensbedingungen* (insb. finanzielle, familiäre und gesundheitliche Aspekte). Nach den vorliegenden empirischen Studien sind Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und der Wunsch nach praktischer Tätigkeit die drei am häufigsten genannten ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch; auch können finanzielle, familiäre oder persönliche Gründe (insb. Krankheit), berufliche Alternativen (z. B. Angebot eines attraktiven Ausbildungsplatzes) sowie die Studienbedingungen bzw. die Studienorganisation abbruchsentscheidend sein (vgl. Heublein u. a. 2017, 21). Diese Vielfalt der Abbruchmotive bestätigt sich auch in empirisch ermittelten Studienabbrechertypologien (vgl. Heublein u. a. 2003; Blüthmann u. a. 2012; Wismath u. a. 2020).

In Studien, die sich explizit mit dem Abbruch des Lehramtsstudiums befassen, werden von den befragten Studierenden unterschiedliche ausschlaggebende Gründe und eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren für den Abbruch des Lehramtsstudiums benannt. Dabei werden auch die o.g. ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch bestätigt, wobei die Befunde teilweise widersprüchlich (z. B. leistungsbezogene Überforderung bei Blüthmann & Thiel 2011 vs. Unterforderung bei Rauin 2007) bzw. fachspezifisch zu erklären sind. So weisen bspw.

Wyrwal & Zinn (2018) auf eine leistungsbezogene Überforderung insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenfächern hin. In nahezu allen Studien nehmen motivationale Aspekte eine wichtige Rolle ein: Eine nachlassende oder fehlende Identifikation mit dem Lehrkräfteberuf führt i.d.R. zu einem Interessenverlust und schwindender Studienmotivation, was letztlich den Abbruch des Lehramtsstudiums bedingt. Nahegelegt wird so, dass der Abbruch zumeist bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt ist (z. B. Studienwahl als Notlösung bzw. auf pragmatischen Wahlmotiven basierend; fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen an den Lehrkräfteberuf, vgl. Gülen 2021; Rauin 2007), jedoch kann sich die Studien-/Berufswahl auch erst im Laufe des Studiums als Fehlentscheidung erweisen (z. B. defizitär erlebte schulpädagogische Fähigkeiten, vgl. Gesk 2001, Kölling u. a. 2017).

Neben dieser multikausalen Bedingtheit wird in der Forschung auch die Genese des Abbruchs beschrieben, der häufig als krisenhaft und belastend dargestellt wird (vgl. z. B. Horstkemper u. a. 2006, 25). Allerdings bleibt dieser Prozess in den überwiegend quantitativen Studien durch eine Differenzierung von Bedingungen der Studienvorphase, der Studiensituation und der Entscheidungssituation nur recht statisch erläutert – explizit biographisch ausgerichtete Arbeiten über Studienabbrüche von Lehramtsstudierenden, die dem Verlauf des Abbruchs in einem lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang betrachten, gibt es kaum. Vereinzelt liegen Biographieanalysen vor, die den Abbruch des Lehramtsstudiums am Rande thematisieren: So charakterisieren etwa den Fall *Cordula* (vgl. Marotzki 1990; Wigger 2007) die Beweggründe eines begonnenen Gymnasiallehramtsstudiums und dessen Abbruch als Befreiung von einem auferlegten Lebensentwurf durch die Eltern (vgl. ähnlich auch Engels 2004) – diese Biographieanalyse mündet allerdings nicht in systematische Klärungen zum Abbruch des Lehramtsstudiums; stattdessen wird über Lebenswege unter postmodernen Bedingungen reflektiert. Auch in der Studie von Bergmann (2020) werden Fallporträts von drei ehemaligen Lehramtsstudierenden vorgestellt. Allerdings finden sich im Kontext des Gesamtamples – lediglich drei der 18 befragten Studienabbrecher:innen stammen aus dem Lehramt – keine lehramtsspezifischen, sondern lediglich allgemeine, also studiengangsunabhängige Analysen der Anlässe, biographischen Verläufe und Bedingungskonstellationen.

Die nachfolgend vorgestellte Studie *Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biographische Bildungsentscheidung* setzt hier an, indem sie der Komplexität von Anlässen, biographischen Verläufen und Bedingungskonstellationen des Studienabbruchs *explizit* und *systematisch* für das Lehramt nachgeht.

3 Methodisches Vorgehen

Insgesamt sind im Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium“ 23 autobiographisch-narrative Interviews erhoben worden; auf der Basis der Aufzeichnungen wurden thematische Verläufe erstellt sowie Transkripte angefertigt, die nach den üblichen Standards der Bildungs- bzw. Sozialforschung ausschließlich anonymisiert Verwendung fanden. Innerhalb des gesamten Samples hatten von den Befragten acht ihr Lehramtsstudium abgebrochen¹: Fünf davon gaben ihr Geschlecht als weiblich an, drei als männlich. Drei Personen gaben an, ihr Studium im Laufe der ersten drei Semester abgebrochen zu haben, zwei, dies im Zeitraum vom vierten bis sechsten Semester getan zu haben, und drei nannten schließlich, sie hätten den Abbruch des Studiums nach Abschluss des Bachelorstudiengangs vollzogen. Wie bereits erläutert ist das Projekt dadurch charakterisiert, dass in Auseinandersetzung mit den erhobenen Interviews ein biographischer Forschungsansatz verfolgt wird. Methodisch an der Schnittstelle zwischen Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität verfahren wird so eine Perspektive entwickelt, die versucht, das Zusammenspiel komplexer Bedingungen im Horizont lebensgeschichtlicher Aspekte zu erfassen. Die autobiographisch-narrativen Interviews werden daher in ihrem Zusammenhang der einzelnen Erfahrungsgehalte, die Verflechtungen von biographischen mit sozialen Prozessen aufweisen, bis zur gegenwärtigen Situation der Befragten nach dem Abbruch erschlossen. Der „Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich [...] darstellt und expliziert“ (Schütze 2016, 57), bietet dabei die Grundlage für die rekonstruktive Analyse von Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen, die in den Abbruch des Lehramtsstudiums einmünden. Als Auswertungsmethode kommt dazu das narrationsstrukturelle Verfahren in Kombination mit der Dokumentarischen Methode zum Einsatz, sodass sich über den Einzelfall hinausweisend eine Typologie generieren lässt, die das Zusammenspiel komplexer Bedingungen erschließt und sinnrekonstruktive sowie soziogenetische Aspekte der Typenbildung berücksichtigt (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2013). Eine solche Dokumentarische Interpretation biographisch-narrativer Interviews setzt sich zum Ziel „den Eigenarten des narrativ-biographischen Interviews Rechnung [zu] tragen und dennoch die Vorteile der Dokumentarischen Methode zur Geltung [zu] bringen“ (Nohl 2017, 11). Zu diesen Vorteilen zählt insbesondere die Möglichkeit, in der Interpretation nicht nur Prozessstrukturen des Lebensablaufs zu ermitteln, sondern zudem das konjunktive bzw. atheoretische Wissen zu erschließen, das eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien verknüpft ist und auf diesem Weg zugleich *kollektive* Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, die die Erfahrungen von Menschen in den jeweils untersuchten Lebenswelten strukturieren. Der Dokumentarischen Methode ist damit

1 Die übrigen Befragten vollzogen einen Studienwechsel.

eingeschrieben, über „Einzelfall-Entfaltungen“ (Schütze 2005, 216) hinaus zu analysieren, in welcher Weise ein Thema bzw. eine Problemstellung in anderen empirischen Fällen aufkommt, innerhalb welcher (Orientierungs-)Rahmen sie hier bearbeitet werden, sodass sich eine Identifizierung und sinngenetische Typisierung von Orientierungen in ihrer Unterschiedlichkeit vornehmen lässt. Zudem berücksichtigt die Dokumentarische Methode mittels der soziogenetischen Typenbildung auf der Grundlage von Fallanalysen „die sozialen Zusammenhänge, in denen die einzelnen typisierten Orientierungen entstehen“ (Nohl 2017, 115); auf diese Weise werden unterschiedliche generalisierungsfähige Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar (vgl. Bohnsack 2021: 154ff. sowie zum Verständnis von Generalisierung über Typenbildungen Bohnsack 2013; ebenso Nohl 2017: 47f.).

Ziel ist so instrumentiert eine Rekonstruktion der jeweils typischen und erfahrungsdominanten Orientierungen, die sich in der Handlungspraxis der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden konkretisiert. Erste Interpretationen, die im Verlauf des Projekts angefertigt wurden, beleuchten die Rolle gesamtbiographischer Erfahrungsaufschichtung in Hinblick auf die Studienwahl und die Studienabbruchsentscheidung. Eine soziogenetisch angelegte Analyse – orientiert an den Kategorien „Generation, Milieu und Geschlecht“ (Bohnsack 1989) – ist zum jetzigen Zeitpunkt des Projektfortschritts noch nicht hinreichend ausgearbeitet; ihre Vorstellung bleibt damit späteren Veröffentlichungen vorbehalten.

4 Ergebnisse

Die Motivlagen zur Wahl wie auch zum Abbruch des Lehramtsstudiums erweisen sich innerhalb des Samples als ausgesprochen heterogen. Die Studienwahl basierte auf intrinsischen (u. a. Wunsch, aktiv mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, fachliches Interesse), extrinsischen (Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz) und pragmatischen (u. a. Lehramtsstudium als Notlösung, Orientierungs-/Interesselosigkeit) Motiven. Die explizierten Abbruchgründe umfassten v. a. Leistungsprobleme und die Revision der Berufswahl aufgrund falscher Vorstellungen und Erwartungen (u. a. unterschätzte Komplexität der beruflichen Anforderungen, Rahmen-/Arbeitsbedingungen des Lehrkräfteberufs im staatlichen Schuldienst). Im Rahmen dieses Beitrags werden zwei Fälle vorgestellt, im Zuge deren fallspezifischer Analyse einerseits vergleichbare Motive in der Wahl des Lehramtsstudiums identifiziert wurden, während hinsichtlich des Studienabbruchs andererseits jeweils differente Handlungspraxen hervortraten. Neben einer Rekonstruktion der jeweiligen individuellen Orientierung erlaubt dies eine erste fallübergreifende Interpretation hinsichtlich der kollektiven Erfahrungsdimension des Abbruchs eines Lehramtsstudiums durch komparative Analyse homologer bzw. differenter Interviewsequenzen.

Beide Fälle werden hier zunächst einzeln vorgestellt. Dem folgt ein Aufweis von Ähnlichkeiten und Charakteristika hinsichtlich des expliziten und impliziten Wissens. Dem Vorgehen der Dokumentarischen Methode folgend sind formulierende und reflektierende Interpretation fallbezogen, die Fallbeschreibungen wiederum im Modus der komparativen Analyse vorgenommen worden.

4.1 Lehramt und Ich: „vielleicht nicht das beste Match“

Jasper Liebholz² ist zum Interviewzeitpunkt 33 Jahre alt und absolviert eine Polizeiausbildung. Sein Geschlecht gibt er als männlich an, seine Nationalität und die seiner Eltern als deutsch. Die gymnasiale Lehramtslaufbahn habe er laut Angaben, die er im Interview macht, nach etwa acht Jahren Studium und mit Abschluss seines Bachelorstudiums abgebrochen. Herr Liebholz beschreibt seinen Lebensweg als klassisch; aufgewachsen sei er bürgerlich, im Haushalt mit Eltern und Großmutter. Er sei ein aktives Kind gewesen, konkretisiert im Weiteren dann auch anhand von Schilderungen, die Erlebnisse des Biographen innerhalb sportlicher Betätigungen darlegen – allen voran in der Fußballmannschaft des Dorfvereins.

Die Schulzeit erinnert Herr Liebholz als schöne, insgesamt problemlose Zeit. Sowohl in der Grundschule als auch auf dem Gymnasium habe er – jedenfalls zu Anfang – der leistungsstärksten Gruppe von Schüler:innen angehört, ohne sich hierfür anstrengen zu müssen. Später seien seine Leistungen sodann um eine Notenstufe „abgerutscht“ (Z. 188), was er mit eigener Faulheit und außerschulischer Aktivität gleichermaßen begründet – seine Mutter habe seinerzeit immer zu ihm gesagt, er müsse lernen, ruhig zu bleiben. Die Allgemeine Hochschulreife habe er jedoch letztlich ohne viel Aufwand mit einer Durchschnittsnote von 2,0 erwerben können. Auch jenseits des Schulischen verortete Prüfungssituationen, z. B. der Erwerb der Fahrerlaubnis, bilanziert er als unproblematisch, als er während des Interviews nach Ursachen seines Scheiterns sucht; er habe nie „einen Knacks bekommen oder so“ (Z. 120), sei sich stets sicher gewesen, „das klappt alles“ (Z. 289).

Nach seinem Schulabschluss habe sich Herr Liebholz schon die Frage nach seiner Zukunft gestellt. Bereits zu diesem Zeitpunkt sei es für ihn eine Option gewesen, Polizist zu werden. Warum er sich damals nicht schon für die Polizeiausbildung bewirbt, kommt indes nicht zur Sprache. Nach der Zusage für das Lehramtsstudium habe er sich darüber einfach keine Gedanken mehr gemacht. Die Wahl des Lehramtsstudiums begründet Herr Liebholz unter Bezug auf fachliches Interesse an Sport und Biologie sowie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auch die Bewerbung zum Studium folgt der bis zu diesem Zeitpunkt seiner Biographie bestehenden Zuversicht, es werde alles klappen.

2 Alle persönlichen Angaben der Befragten wurden wie genannt anonymisiert – bei den Namen der beiden hier vorgestellten und im Weiteren genannten Fälle handelt es sich demnach um Pseudonyme.

Herrn Liebholz' Bericht in Bezug auf das Lehramtsstudium steht demgegenüber im Zeichen von Leistungsproblemen im Fach Biologie und anfänglichem Mangel an praktischer Tätigkeit im Fach Sport, der durch problematische Bedingungen des Studiums hervorgerufen gewesen sei. Hierdurch sei Herr Liebholz aus seiner „Komfortzone rausgekommen“ (Z. 354). Er berichtet von einer Neuorientierung im sozialen Umfeld: Bekanntschaften aus dem Studium hätten nicht dazu getaugt, eine Ausrichtung zu finden, an der er sich hätte orientieren können. Die Krise des angeeigneten Credos, dass alles klappen werde, führt jedoch nicht so gleich zum Abbruch, stattdessen in ein Langzeitstudium.

Überlegungen, das Studium abzubrechen, hätten sich erst konkretisiert, als er eine Tätigkeit als Vertretungslehrkraft aufnahm. Zudem seien sie intensiviert worden durch seine Partnerin – ebenfalls im Begriff, Lehrkraft zu werden, jedoch mit höherer Studienmotivation und Interesse am Beruf ausgestattet. Die Einsicht darin, die eigene Haltung zum Lehramtsstudium sei „vielleicht nicht das beste Match“ (Z. 401) führt bei Herrn Liebholz sodann in die Reflexion über berufliche Alternativen. In der Folge steht kurzerhand die Bewerbung für die Polizeiausbildung, zu der er eine Zusage erhält, sodass der Weg, Gymnasiallehrer zu werden, nach Abschluss seines Bachelorstudiums nicht weiter beschritten wird.

4.2 Lehramt als Beruf: „für mein Leben so einfach zu anstrengend“

Rebecca Haberer ist zum Interviewzeitpunkt 25 Jahre alt und absolviert eine Ausbildung zur Steuerfachangestellten. Ihr Geschlecht gibt sie als weiblich an, ihre Nationalität wie auch die ihrer Eltern als deutsch. Die Laufbahn auf das Lehramt an Grundschulen³ habe sie nach etwa vier Jahren Studium und nach Abschluss des Bachelorstudiums abgebrochen. Ihre Kindheit beschreibt Frau Haberer als schön und sorglos. Aufgewachsen sei sie als Tochter mittelständischer Eltern; schon früh habe sie mit ihrer Schwester von der Tätigkeit als Lehrerin geträumt.

Die Ausführungen zur Grundschulzeit von Frau Haberer zeichnen das Bild von guten Leistungen. Danach allerdings habe sich ein „Knick“ (Z. 30) beim Wechsel auf das Gymnasium aufgetan, verbunden mit dem Eindruck, die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus sei mit gesteigerter Anstrengung einhergegangen, der sie aufgrund ihrer Morbus Crohn-Erkrankung nicht mit vollen Kräften habe aufbringen können: Die Wechselwirkung des eigenen Antriebs, gute Leistungen zu erbringen, und die schubartig wie auch stressinduziert auftretende Krankheit wird als Negativspirale erzählt. Auch psychisches Leiden habe ihre Erkrankung bedingt, auf diese sie negative Reaktionen durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen erfahren habe und mit Schulwechseln begegnete. Hier wie außerhalb der Schule, beispielsweise beim Erwerb des Führerscheins, seien Eindrücke von Beängstigung und Überforderung wiederkehrend wirksam gewesen. Trotzdem habe sie die All-

3 Zunächst habe sie sich für das Lehramt an der Realschule entschieden, sei nach Erfahrungen in einem Praktikum jedoch zum Grundschullehramt gewechselt.

gemeine Hochschulreife schließlich erlangen können – mit der Durchschnittsnote 3,0. Im Rückblick evaluiert Frau Haberer, dass letztlich alles gut geklappt habe; ein mit ihrer Erkrankung im Zusammenhang stehender Eindruck, etwas stimme nicht mit ihr, sei für sie jedoch stets belastend und unangenehm gewesen.

Nach dem Schulabschluss habe sie den starken Wunsch verspürt, ein Studium zu ergreifen, damit die erworbene Studienberechtigung eingelöst werde und die erlittenen Strapazen in der Schulzeit einen Sinn erhielten. Ihr Interesse an Sprachen habe sie zunächst ein Studium im Bereich Übersetzung und Dolmetschen aufnehmen lassen, bei dessen späteren beruflichen Tätigkeitsbereichen es ihr jedoch an Möglichkeiten gemangelt habe, in unmittelbarem Kontakt zu Menschen zu treten. Die Wahl des Lehramtsstudiums steht dann im Zeichen der Verbindung aus einem fachlichen Interesse und der Aussicht darauf, mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten. Zudem erläutert die Befragte im Interview die Aussicht darauf, über die Einschreibung ins Studium eine Entspannung ihrer Lebenssituation zu erreichen.

Diese Hoffnung scheint sich für Frau Haberer (zunächst) einzulösen. Auch ihre Erkrankung sei „nicht ausgeartet“ (Z. 622), im Studieneinstieg habe sie nicht belastend gewirkt. Jedoch hätten soziale und organisatorische Aspekte des Studiums – vor allem das Pendeln zwischen Wohn- und Studienort, die längeren freien Zeiten zwischen Lehrveranstaltungen an einem Tag und eine als erdrückend erlebte Masse an Studierenden – ihr das Dasein an der Universität schwer gemacht. Erneut sei ihr somit klar geworden, dass sie falsche Erwartungen an das Studium herantragen habe. Ihr Fokus habe darum zusehends darauf gelegen, irgendwie durchzukommen. Unter hoher Anstrengung habe sie den Leistungsansprüchen zu genügen versucht; jedoch berichtet sie von Tagträumen, „wie entspannt das wäre, einfach, ja, irgendwo anders hinzufahren, auf irgendeine andere Art von Arbeit“ (Z. 667f.). Diese stehen in Verbindung mit Zweifeln hinsichtlich der persönlichen Eignung für den Beruf der Lehrerin.

Die Figur des Versagens zieht sich durch Frau Haberers gesamte Biographie während des Studiums. Katalysatorisch auf den Abbruch wirkt sodann die Anonymität an der Universität, in dem sich aus ihrer Sicht niemand für sie interessiert, ebenso wenig für ihre Aufopferung zum Zweck, den Leistungserwartungen zu genügen. Diese persönliche Enttäuschung führt zu einer Suche nach beruflichen Alternativen. In der Folge macht Frau Haberer ein Praktikum bei einem Steuerberatungsbüro, in dem sie nach Abschluss ihres Bachelorstudiums eine Ausbildung beginnt und ihre Laufbahn im Lehramt an Grundschulen somit abbricht.

4.3 Komparative Analyse

In Kontrastierung der beiden vorgestellten Biographieanalysen fallen Ähnlichkeiten der Studienwahlmotive bei gleichzeitigen Differenzen in Bezug auf die Abbruchsentscheidung ins Auge. In beiden Fällen sind intrinsische Motive – je

spezifische fachliche Interessen (Sport und Biologie bzw. Sprachen) und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – leitend für die Studienwahl. Hinsichtlich des Studienabbruchs kommen in beiden Interviews Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und herausfordernde Studienbedingungen zur Sprache. Diese sind jedoch jeweils anders gelagert: Während bei Herrn Liebholz die Anforderungen im Fach Biologie zum Problem werden und die Studieninhalte – jedenfalls anfänglich – nicht seinen Erwartungen entsprechen (mangelnde Praxis im Fach Sport), sind für Frau Haberer Zweifel an ihrer Eignung für den Beruf der Lehrerin wesentlich; sie verbindet dies mit falschen Erwartungen an das Studium und leidet am Eindruck umfassender Anonymität innerhalb der Universität. Zudem liegt bei Herrn Liebholz eine schon zu Beginn nicht klar profilierte Studienmotivation vor, die sich im Weiteren dann in einem regelrechten Desinteresse am Lehramt manifestiert und ihn zur Suche nach beruflichen Alternativen führt, während im Fall von Frau Haberer der Blick auf Optionen durch ihre Erkrankung und die aus ihrer Sicht als belastend wahrgenommenen vielfältigen und komplexen Anforderungen des Lehrkräfteberufs befördert wird.

Dabei stehen die ähnlichen Studienwahlmotive in biographieanalytischer Sicht unter jeweils eigenen Vorzeichen: Während sich die Wahl im Fall von Herrn Liebholz aus subjektiver Sicherheit heraus vollzieht, es werde alles klappen, geschieht sie bei Frau Haberer vor allem aus dem Wunsch nach Entspannung ihrer Lebenssituation heraus. Dabei kommt eine Abwägung beruflicher Alternativen in beiden Fällen kaum zur Sprache, eher erscheint die Studienwahl als Entschluss für einen Beruf, der aus der eigenen Schulzeit heraus (vermeintlich) vertraut ist. Dies findet sich auch in der Genese des Studienabbruchs wieder: Sowohl Herr Liebholz als auch Frau Haberer erzählen diesen in Form einer Ereignisverkettung, die zur Diskontinuität der (Berufs-)Biographie führt. Tendenziell wird dies im Fall von Herrn Liebholz auf das Finden einer Berufung in der Polizeiausbildung hin akzentuiert, während die Ausbildung bei einem Steuerberatungsbüro im Fall von Frau Haberer austauschbar scheint. Der Studienabbruch wird jeweils erst vollzogen, nachdem der Bachelorabschluss erreicht und die berufliche Alternative qua Ausbildungsvertrag gesichert scheint. Der Abbruch des Lehramtsstudiums bedingt also (objektiv) keine Lücke im Lebenslauf, obgleich er (subjektiv) als Diskontinuität gedeutet wird. Weder Herr Liebholz noch Frau Haberer begreifen ihren Abbruch als Gelegenheit zur Verwirklichung einer eigenen, selbst zu gestaltenden beruflichen Identität; sie orientieren sich vielmehr an (scheinbar) klar definierten Berufsbildern (Lehrer:in, Polizist:in, Steuerberatung). In beiden Fällen zeichnet sich somit eine Orientierung an einem Institutionengefüge ab, welches von der Entwicklung einer eigenen beruflichen Identitätsarbeit entlastet. Bei Herrn Liebholz akzentuiert sich dies auf den Vergleich mit anderen, bei Frau Haberer auf die Sorge um das eigene Wohlbefinden.

5 Diskussion und Fazit

Im Einklang mit der bisherigen Forschung zum Abbruch des Lehramtsstudiums kommen in den beiden vorgestellten Fällen Leistungsprobleme, eine nachlassende Studienmotivation, mangelndes praktisches Tun, unzulängliche Studienbedingungen, Offerten beruflicher Alternativen und persönliche Gründe zur Sprache. Finanzielle Aspekte wie auch die familiäre Situation spielen dagegen keine Rolle. Dabei unterscheiden sich die angeführten Faktoren des Studienabbruchs im Detail voneinander, während im Hinblick auf die Wahl des Lehramtsstudiums vergleichbare Bedingungen identifiziert wurden. In Kontrastierung der Studienwahlmotive wurde deutlich, dass sich für das Lehramt vor dem Hintergrund je eigener Akzente einer biographisch entwickelten Orientierung entschieden wurde. Bestimmen ließen sich die Motive in komparativer Analyse homologer bzw. differenter Interviewsequenzen. Hierbei wurde ein fallübergreifendes Muster passiven Handelns deutlich: Für dieses scheinen insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen relevant, und der Abbruch des Lehramtsstudiums wird von den Befragten selbst im Verlauf einer Ereignisverkettung gedeutet und als Diskontinuität der (Berufs-)Biographie wahrgenommen. Angesichts dessen lassen sich der Abbruch des Lehramtsstudiums von Jasper Liebholz wie auch Rebecca Haberer als Fälle der Identitätsdiffusion beschreiben (vgl. Bergmann 2020, 220ff.). Dieser lehramtsunspezifisch formulierte Typus beruflicher Entwicklung von Studienabbrecher:innen ließe sich im Aufweis einer fallübergreifenden Spezifik für den Abbruch des Lehramtsstudiums adaptieren. Aus der Untersuchung der beiden vorgestellten Fälle heraus kommt hierfür die Anknüpfung an ein aus der eigenen Schulzeit (vermeintlich) vertrautes Berufsbild sowie das Interesse am Fach und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Frage. Beides kann als Ausdruck einer Orientierung an dem Institutionengefüge Schule gedeutet werden, welches insofern (scheinbar) von Entwicklung bzw. Verwirklichung eigener (beruflicher) Identität zu entlasten scheint, als es die geläufige Rolle der Lehrkraft – statt zuvor die als Schüler:in – bereithält. Der Abbruch des Lehramtsstudiums ließe sich dann als Konsequenz einer Krise dieser Orientierung deuten, insofern die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben auch in der universitären Phase mit der Professionalisierung im Sinne der Lehrkräftebildung in Zusammenhang stehen (vgl. z. B. Hericks & Kunze 2002; Köffler 2015; Ostermann 2015). Inwiefern eine solche Vermittlung soziologisch-institutioneller und psychologisch-individueller Erklärungsansätze in biographieanalytischer Perspektive auch für andere Typen der Identitätsentwicklung bei Abbruch des Lehramtsstudiums tragfähig ist, wird sich im Zuge der weiteren Projektarbeit erweisen müssen. Hierbei wird auch zu untersuchen sein, inwiefern die Analyse zu anders gelagerten Fällen, beispielsweise solchen, bei denen der Abbruch des Lehramtsstudiums vor Abschluss des Bachelors stattfindet bzw.

sich ein Studienwechsel vollzieht, zu vergleichbaren Ergebnissen kommt. Im Sinne einer Mehrdimensionalität kollektiver Erfahrungshintergründe weisen die bisherigen Ergebnisse zudem auf die Relevanz der Dimension *Geschlecht* hin⁴.

Insgesamt wird deutlich, dass es sich beim Abbruch des Lehramtsstudiums um ein komplexes, multikausal bedingtes Phänomen handelt – das Sample spiegelt die Vielzahl von Abbruchgründen wider, wie sie aus der *allgemeinen* Studienabbruchforschung bekannt sind, u. a. Leistungsprobleme (insb. in fachwissenschaftlichen Barrierefächern/-modulen), problematische Studienbedingungen, eigene Erkrankung (psychisch und physisch) oder das Pendeln zwischen Wohnort und Universität. Zur Annahme, dass die vielfach beschriebene Theorie-Praxis-Kluft zwischen Lehramtsstudium und Lehrkräfteberuf Abbrüche befördern könne, finden sich im Sample sehr unterschiedliche Aussagen – offenbar ist die Theorie-Praxis-Verzahnung in hohem Maße dozierendenabhängig, aber nicht allein ausschlaggebend für die Entscheidung, das Lehramtsstudium abzubrechen. Auch finden sich keine Hinweise auf subjektive Misserfolgserfahrungen infolge des eigenen Handelns oder entmutigende Hinweise/destruktive Kritik von anderen Personen (z. B. Praktikumsbetreuer:innen) in Bezug auf schulische Tätigkeiten der Befragten im Rahmen von Praxisphasen, die zur Abbruchentscheidung führen. Dass der Abbruch eines Lehramtsstudiums mit den Spezifika der universitären Lehrkräftebildung einhergeht, lässt sich insofern auf Basis der vorliegenden Einsichten nicht bestätigen.

Vielmehr finden sich deutliche Hinweise, dass der Abbruch eines Lehramtsstudiums bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt ist: Zum einen zeigen sich fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des angestrebten Berufsziels, und zwar insbesondere hinsichtlich der (unterschätzten) Komplexität der Anforderungen des Lehrkräfteberufs („da kam ich mir auch manchmal so ein bisschen erschlagen vor halt, diese ganzen, ja, diese ganzen Anforderungen an einen halt als Lehrer dann“, Rebecca Haberer, Z. 676ff.) sowie dessen Rahmen-/Arbeitsbedingungen (wie etwa das Gefühl, nie fertig zu sein). Insofern scheint eine differenzierte Studieneingangsinformation/-beratung mit Blick auf die Anforderungen des angestrebten Lehrkräfteberufs essenziell, die auch die Befragten deutlich zum Ausdruck bringen („Aber dass man wirklich am Anfang, ähm, bei den Erstsemestern sagt oder am besten schon vorher, [...] dass man von Anfang an sagt das kommt auf euch zu. Damit müsst ihr rechnen. [...] Also dass man weiß, worauf man sich einlässt“, Lisa Weber, Z. 748ff.). Entsprechende Angebote zur Einschätzung der persönlichen Eignung und Motivation für den Beruf (z. B. CCT, SeLF) sind zwar

⁴ So wies eine Studie der Autor:innen dieses Beitrags zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in Zeiten von Corona auf eine geschlechtsspezifische Typik hin, nach der sich Fälle im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen und subjektiver Erwartungen in ihrer Handlungspraxis nach transmissivem und transformativem Vorgehen unterschieden ließen (vgl. Graber u. a. 2022).

vorhanden, werden aber bei Weitem nicht flächendeckend und vor allem nicht verbindlich an den lehrkräftebildenden Standorten eingesetzt bzw. beworben. Darüber hinaus zeigt sich für alle betrachteten Fälle, dass die Entscheidung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums zwar augenscheinlich (auch) *intrinsisch* motiviert (u. a. *fachliches Interesse, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*), aber kaum auf das genuine Lehrkräftehandeln (z. B. *Freude am Unterrichten*) ausgerichtet war. Einige Befragte gaben sogar an, nie Lehrkraft werden zu wollen („Also so rückwirkend muss ich sagen, ich wollte ja eigentlich nie so wirklich Lehrer werden. Ähm, wollte ich auch nie Lehramt eigentlich studieren.“, Erica Kollmann, Z. 388f.). In vielen Fällen bestanden für die Befragten im Kontext der Studienwahlentscheidung Optionen zwischen dem Lehramtsstudium und inhaltlich affinen, nicht-lehramtsbezogenen Tätigkeitsfeldern (z. B. Lehramt Sonderpädagogik – Arbeit im Bereich der Behindertenhilfe). Im Zusammenwirken mit *pragmatischen* (insb. externen Einflüssen durch Eltern, Lebenspartner oder Freunde) oder *extrinsischen* (gute Verdienstmöglichkeiten, sichere Berufsposition, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) Studienwahlmotiven erfolgte gleichwohl die Entscheidung für das Lehramtsstudium, die sich dann im Studienverlauf als falsch erwies („vielleicht nicht das beste Match“, Jasper Liebholz, Z. 401). Interessant ist, dass die Mehrheit der Befragten nach Abbruch des Lehramtsstudiums in Berufsfeldern verbleibt, die konform zu den intrinsischen, nicht-lehramtspezifischen Studienwahlmotiven sind (z. B. Ausbildung zur Erzieherin auf Basis des Interesses an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, oder Ausbildung zur Chemielaborantin aus fachlichem Interesse). Auch sind dort, wo ehemalige Lehramtsstudierende in augenscheinlich lehramtsfernen Berufsfeldern verbleiben, Bezüge zu lehramtspezifischen Abbruchmotiven erkennbar (z. B. Ausbildung zur Steuerfachangestellten, die mit einer klaren Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit einhergeht, was mit Blick auf den Lehrkräfteberuf kritisiert wurde). Die Befunde sprechen folglich dafür, Studienbewerber:innen vor Studienaufnahme zu einer fundierten und eigenverantwortlichen Studienwahl zu befähigen, insbesondere im Kontext der schulischen Berufs- und Studienorientierung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Bergmann, D. (2020): Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von StudienabbrecherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Blüthmann I. & Thiel, F. (2011): Abbruchsgründe von Bachelorstudierenden mit und ohne Studienziel Lehramt. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (1), 56-65.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012): Überfordert, enttäuscht, verwählt oder strategisch? Eine Typologie vorzeitiger exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), 89-108.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 241-270.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Toronto: Budrich.
- Engels, U. (2004): Studienabbruch als biographische Arbeit? Eine biographietheoretische Untersuchung im Fach Sport/Sportwissenschaften. Hamburg: Dr. Kovač.
- Eulenberger, J. (2018): Lehramtsstudium – und dann? Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 2 (1), 75-92.
- Gesk, I. (2001): Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Graber, J., Fuchs, T. & Schmid-Kühn, S. M. (2022): Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 5 (1), 391-408.
- Güldener, T., Schumann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule 112 (4), 381-398.
- Gülen, S. (2021): Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
- Herfter, C., Grüneberg, T. & Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: Zeitschrift für Evaluation 14 (1), 57-82.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 401-416.
- 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. Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW-Brief 5, 1-16.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: DZHW.
- Horstkemper, M., Nicht, J. & Wahren, M. (2006): Studienwechsel und Studienabbruch an der Universität Potsdam. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag, 18-29.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köffler, N.M. (2015): Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kölling, D., Schmechting, N., Puderbach, R. & Heinig, M. (2017): Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 14.02.2023).
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B.K. & Hayek, J. (2006): What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Washington, DC: NPEC.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hoch-komplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (5), 1025-1046.

- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Ostermann, E. (2015): LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauin, U. (2007): Studienverhalten und Eignung für Lehrerberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren? In: Schulverwaltung, Hessen, Rheinland-Pfalz 13 (7/8), 213-216.
- Sarletti, A. & Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (3), 235-248.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für Bildungs-, Beratung- und Sozialforschung 6 (2), 211-248.
- Schütze, F. (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalysen. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen u. a.: Budrich.
- Wigger, L. (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 171-192.
- Wismath, C.M., Reuer, C. & Löbmann, R. (2020): Überfordert und verwählt. Eine Replikation von Studienabbruchtypologien. In: Empirische Pädagogik 34 (3), 261-274.
- Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education 6 (2), 9-23.

Autor:innenangaben

Jannis Graber, M.A.

Universität Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Lehramtsausbildung, Lehrkräfteberuf

Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz

jgraber@uni-koblenz.de

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Prof. Dr.

Universität Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Struktur und Steuerung im Schulsystem, Schulentwicklung, Lehramtsausbildung, Lehrkräfteberuf

Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz

schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Thorsten Fuchs, Prof. Dr.

Universität Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, Wissenschaftstheorie und Methodologie qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz

tfuchs@uni-koblenz.de