

Stärk, Manuela

## **Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung. Normative Orientierungen, psychosoziale Aspekte und Kompetenzen**

Opladen • Berlin • Toronto : Budrich Academic Press 2025, 287 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2024)



Quellenangabe/ Reference:

Stärk, Manuela: Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung. Normative Orientierungen, psychosoziale Aspekte und Kompetenzen. Opladen • Berlin • Toronto : Budrich Academic Press 2025, 287 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2024) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337819 - DOI: 10.25656/01:33781; 10.3224/96665101

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337819>

<https://doi.org/10.25656/01:33781>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung

Normative Orientierungen,  
psychosoziale Aspekte und Kompetenzen

Manuela Stärk  
Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die  
erfolgreiche Studienbewältigung



Manuela Stärk

# Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung

Normative Orientierungen, psychosoziale  
Aspekte und Kompetenzen

Budrich Academic Press  
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Dissertation an der Universität Kassel, Fachbereich 07 Wirtschafts-  
wissenschaften, vorgelegt von Manuela Stärk, Disputation am 18.10.2024

© 2025 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht  
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung  
unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de) |

[www.budrich-academic-press.de](http://www.budrich-academic-press.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese  
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete  
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende  
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers  
für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken,  
Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei  
genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und  
die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download  
bereit (<https://doi.org/10.3224/96665101>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen  
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-101-1 (Paperback)

eISBN 978-3-96665-894-2 (eBook)

DOI 10.3224/96665101

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Titelbildnachweis: KI-generiert von OpenAI

## **Danke**

Die vorliegende Dissertation entstand während meiner Tätigkeiten an der Universität Kassel und an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Thematisch knüpft sie an meine Tätigkeiten in den Drittmittelprojekten PROENT und PROENT<sup>2</sup> der Universität Kassel an. Auf dem Weg zur Promotion wurde ich von vielen Menschen auf unterschiedliche Weise unterstützt. Dafür möchte ich mich herzlich bedanken!

### **Prof. Dr. Ute Clement**

Liebe Frau Clement, ich danke Ihnen sehr, dass Sie mein Promotionsvorhaben mit Ihrem Scharfsinn, Ihrer Erfahrung und Ihrem Pragmatismus lange Zeit betreut und maßgeblich geprägt haben. Ich bedauere es sehr, dass Sie aufgrund Ihrer Präsidentschaft die Betreuung und Begutachtung der Arbeit abgeben mussten.

### **Prof. Dr. Ralf-Kiran Schulz**

Lieber Herr Schulz, vielen Dank, dass Sie die Betreuung und Begutachtung der Arbeit als Erstgutachter übernommen haben. Ich danke Ihnen sehr für Ihre Unterstützung und das konstruktive Feedback.

### **Prof. Dr. Alexandra Brutzer und Prof. Dr. Christian Schmidt**

Liebe Alexandra, lieber Christian, vielen Dank, dass Ihr mich bei meinem Promotionsvorhaben unterstützt habt – sowohl in Eurer Funktion als Professorin und Professor als auch zuvor als Vertretungsprofessorin und Vertretungsprofessor an der Universität Kassel. Danke, dass Ihr Eure Erfahrungen offen mit mir geteilt und mir Chancen eröffnet habt, die meinen Weg in die Wissenschaft und die Umsetzung meines Promotionsvorhabens möglich gemacht haben. Vielen Dank, für das konstruktive Feedback und die Begutachtung der Arbeit.

### **Prof. Dr. Ilka Benner und Dr. Rüdiger Schnause**

Liebe Ilka, lieber Rüdiger, vielen Dank, dass Ihr Teil der Kommission wart.

### **Prof. Dr. Michael Goller, Prof. Dr. Alexandra Bach, Dr. Thomas Jambor, Dr. Steffen Jaschke, Dr. Paul Kühl und Jun.-Prof. Dr. Silke Lange**

Lieber Herr Goller, vielen Dank für den medialen Support nach der Disputation.

Lieber Thomas, lieber Steffen, lieber Paul, liebe Frau Lange, ich danke Euch und Ihnen für die Zeit, die Ihr und Sie mir im Rahmen Eurer und Ihrer Vertretungsprofessuren bzw. Du mir, liebe Alexandra, im Rahmen Deiner Professur an der Universität Kassel für mein Promotionsvorhaben eingeräumt habt. Liebe Frau Lange, danke für Ihr hilfreiches Feedback.

### **Weitere wichtige Menschen**

Ich danke meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden für das offene Ohr, die Gespräche und die Unterstützung, die daraus hervorging. Mein Dank gilt hier unter anderem Dr. Timo Wenner, Joana Lang, Dr. Natalie Hubenthal, Claudia Hünigk, Melanie Kessler, Katrin Grommes, Carolin Wenner, Daniel Emde und Prof. Dr. Serhat Yalcin.

Mein besonderer Dank gilt Dr. Petra Müller, Dr. Pia Buck und Dr. Katrin Arianta – Euer ehrliches Feedback und Eure Unterstützung im Rahmen unserer Interpretationsgruppe waren für die Erstellung dieser Arbeit von großer Bedeutung.

**Die für mich wichtigsten Menschen**

Lieber Lutz, lieber Lorenz, ich danke Euch von ganzem Herzen für Euren Rückhalt, Eure Unterstützung und Eure Geduld. Ohne Euch wäre die Umsetzung meines Promotionsvorhabens nicht möglich gewesen. Mein lieber Lorenz, diese Arbeit ist für Dich!

Haidgau, 25.05.2025

Manuela Stärk

# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	7
Tabellenverzeichnis .....	9
Abkürzungsverzeichnis .....	11
1. Einleitung und Problemstellung .....	13
1.1 Ausgangssituation.....	13
1.1.1 Vergleichende Einordnung von Hochschulzugangsberechtigungen.....	14
1.1.2 Hochschulzugang für beruflich Gebildete .....	18
1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsprozess.....	20
1.3 Überblick über den Ablauf der Arbeit.....	22
2. Untersuchungsleitende Synthesetheorie .....	24
3. Theoretisches Fundament .....	28
3.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption .....	28
3.2 Sozialisation in Bildungsinstitutionen .....	28
3.3 Sozialisation im beruflichen Bildungssektor .....	29
3.3.1 Berufliche Sozialisation nach Lempert.....	29
3.3.2 Normative Aspekte.....	34
3.3.3 Psychosoziale Eigenschaften.....	37
3.3.4 Fachliche und personale Kompetenzen .....	42
3.4 Sozialisation im hochschulischen Bildungssektor .....	47
3.5 Untersuchungsleitende theoretische Rahmung.....	56
3.6 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Fundament .....	61
4. Forschungsstand .....	62
4.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption .....	62
4.2 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Studien(wahl)motivation .....	62
4.3 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Bildungsorientierung .....	69
4.4 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Psychosoziale Eigenschaften und Kompetenzen.....	76
4.5 Studienerfolg .....	81
4.6 Studienanforderungen.....	92
4.7 Studienhandeln und -verhalten .....	101
4.8 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand.....	110
5. Methodik.....	112

5.1 Untersuchungsleitende Forschungsfragen .....	112
5.2 Forschungsgegenstand versus qualitative Sozialforschung .....	114
5.3 Forschungsgegenstand versus Grounded-Theory-Methodologie .....	116
5.4 Gestaltung des Forschungsprozesses .....	117
5.4.1 Einleitende Überlegungen zum Forschungsprozess und zur Kapitelkonzeption.....	117
5.4.2 Sample und Feldzugang.....	119
5.4.3 Erhebungsmethode: Episodisches Interview .....	124
5.4.4 Datenaufbereitung: Transkriptionsregelsystem .....	129
5.4.5 Auswertungsverfahren: Grounded-Theory-Methodologie .....	130
6. Ergebnisse.....	137
6.1 Fallbezogene Ergebnisdarstellung .....	137
6.1.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption .....	137
6.1.2 Kurzporträt: Lena .....	137
6.1.3 Kurzporträt: Tobias.....	145
6.1.4 Kurzporträt: Maximilian.....	152
6.2 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung .....	161
6.2.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption .....	161
6.2.2 Normatives Kompartiment .....	165
6.2.3 Psychosoziales Kompartiment.....	204
6.2.4 Kompetenzorientiertes Kompartiment.....	222
6.3 Beantwortung der Forschungsfragen mittels der Theorieskizze .....	239
6.3.1 Einleitende Überlegungen zur Theorieskizze und zur Kapitelkonzeption .....	239
6.3.2 Theorieskizze.....	239
6.3.3 Forschungsfrage 1.....	242
6.3.4 Forschungsfrage 2.....	244
6.3.5 Forschungsfrage 3.....	246
6.3.6 Forschungsfrage 4.....	249
7. Kritische Würdigung .....	255
8. Transfermöglichkeiten.....	260
Literaturverzeichnis .....	267
Verzeichnis der Sekundärliteratur .....	283

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Untersuchungsleitende Synthesetheorie inkl. Facetten der Studienbewältigung.....	24
Abbildung 2:	Interaktionistisches Rahmenkonzept der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009).....	32
Abbildung 3:	Sozialer Raum, Habitus und soziale Praxis.....	35
Abbildung 4:	Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (vgl. Heckhausen/ Gollwitzer, 1987).....	40
Abbildung 5:	Rahmenmodell der Hochschulsozialisation und weitere Umwelten .....	51
Abbildung 6:	Conceptualizing Socialization of Students in Higher Educations .....	52
Abbildung 7:	Theoretischer Rahmen zur Analyse der Studienbewältigung von erfolgreichen und beruflich gebildeten Studierenden.....	58
Abbildung 8:	Soziogenetische Analysen: Systematisierung der Tertia Comparationis Erfahrungsräume Schule und Familie.....	74
Abbildung 9:	Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs.....	82
Abbildung 10:	Modell des Studienabbruchprozesses.....	88
Abbildung 11:	Ablaufschema Forschungsprozess und thematische Zuordnung zu den folgenden Kapiteln .....	118
Abbildung 12:	Übergeordnete Kodierungen aus dem offenen Kodierungsschritt .....	132
Abbildung 13:	Subkodierungen aus dem offenen Kodierungsschritt.....	133
Abbildung 14:	Kodierparadigma nach Strauss.....	134
Abbildung 15:	Generiertes axiales Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss (vgl. Strübing, 2021, S. 27) unter Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (s. Kapitel 2).....	135
Abbildung 16:	Darstellung zur Studienbewältigung (Lena) .....	140
Abbildung 17:	Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Lena) .....	144
Abbildung 18:	Darstellung zur Studienbewältigung (Tobias).....	147
Abbildung 19:	Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Tobias).....	152
Abbildung 20:	Darstellung zur Studienbewältigung (Maximilian).....	155
Abbildung 21:	Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Maximilian).....	160
Abbildung 22:	Der Untersuchung zugrunde liegende Synthesetheorie.....	162
Abbildung 23:	Theorieskizze zu den Einflüssen beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden.....	164
Abbildung 24:	Theorieskizze: Fokus normatives Kompartiment.....	165
Abbildung 25:	Axiales Kodierparadigma: aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis .....	169
Abbildung 26:	Axiales Kodierparadigma: funktionales und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis .....	177
Abbildung 27:	Axiales Kodierparadigma: interessensgeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis .....	184
Abbildung 28:	Axiales Kodierparadigma: Kompetenzerleben .....	196
Abbildung 29:	Theorieskizze: Fokus psychosoziales Kompartiment .....	204

Abbildung 30:	Axiales Kodierparadigma: Umsetzungskompetenz .....	206
Abbildung 31:	Axiales Kodierparadigma: Bewältigungskompetenz .....	212
Abbildung 32:	Synthesetheorie: Fokus kompetenzbezogenes Kompartiment .....	222
Abbildung 33:	Axiales Kodierparadigma: fachliche Kompetenzen .....	224
Abbildung 34:	Axiales Kodierparadigma: personale Kompetenzen .....	230
Abbildung 36:	Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 1 .....	242
Abbildung 37:	Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 2 .....	244
Abbildung 38:	Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 3 .....	246
Abbildung 39:	Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 4 .....	249

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Institutionelle Segmentierung (Bildungs-Schisma).....	15
Tabelle 2:	Übersicht zugeordneter Qualifikationen/Qualifikationstypen des DQR .....	42
Tabelle 3:	Struktur DQR-Niveaus .....	43
Tabelle 4:	Übersicht über Subkategorien des DQR.....	44
Tabelle 5:	DQR-Niveau 4.....	46
Tabelle 6:	Zusammenfassung der Sozialisationsergebnisse im Kontext der hochschulischen Sozialisation (vgl. Huber, 2002, S. 428 ff.) und davon abgeleitete Merkmale, die mit der akademischen Sozialisation in Verbindung gebracht werden können.....	47
Tabelle 7:	Zuordnung der Aspekte der untersuchungsleitenden Synthesetheorie und der Felder der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung .....	57
Tabelle 8:	Übersicht über Studienwahlmotive und deren motivationstheoretische Zuordnung .....	66
Tabelle 9:	Abgeleitete Studien(wahl)motivationen aus dem dargelegten Forschungsstand zu beruflich gebildeten Studierenden im beruflichen Lehramt .....	68
Tabelle 10:	Strategiemuster nach ausgewählten Vergleichskriterien .....	72
Tabelle 11:	Studienergebnisse von Grunau (2017) zur Bildungsorientierung in Form von Typen und deren Habitus sowie daraus abgeleitete Studienerfolge (studentische Perspektive) (vgl. S. 91 ff.) .....	82
Tabelle 12:	Zusammenschau der soziodemografischen, individuellen und institutionellen Determinanten des Studienerfolgs bei beruflich gebildeten Studierenden .....	86
Tabelle 13:	Studienergebnisse von Grunau (2017) zu Bildungsorientierungen in Form von Typen und Studienanforderungen (studentische Perspektive) (vgl. S. 179 ff.) .....	100
Tabelle 14:	Typologie der Studienstrategien (vgl. Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst, 2017, S. 81ff.) .....	104
Tabelle 15:	Strategiemuster nach ausgewählten Vergleichskriterien .....	105
Tabelle 16:	Studienergebnisse Grunau (2017) zu Studienhandeln und -verhalten .....	109
Tabelle 17:	Interviewteilnehmende des Erstzugangs .....	122
Tabelle 18:	Interviewteilnehmende des Zweitzugangs.....	123
Tabelle 19:	Erzählanlässe des Interviewleitfadens, dessen theoretische Bezüge und Bezüge zu den untersuchungsleitenden Forschungsfragen .....	126
Tabelle 20:	Überblick über die Ergebnisse aus der axialen und selektiven Kodierung.....	136
Tabelle 21:	Fallspezifische (Studien-)Aspirationen nach Art und .....	167
Tabelle 22:	Zusammenfassende Darstellung Ergebnisse normatives Kompartiment....	200
Tabelle 23:	Fallübergreifende Einteilung von (Sekundär-)Tugenden in Umsetzungskompetenz und Bewältigungskompetenz.....	205
Tabelle 24:	Zusammenfassende Darstellung psychosoziales Kompartiment sowie ermittelte (Sekundär-)Tugenden und theoretische Verortung .....	219
Tabelle 25:	Zusammenfassende Darstellung kompetenzorientiertes Kompartiment....	236

Tabelle 26:	Orientierungen im Bildungsverständnis und ermittelte Handlungs- und Verhaltensmuster sowie die Darstellung tendenziellen Verschränkungen mit (Sekundär-)Tugenden und Kompetenzen.....	250
-------------	---	-----

## Abkürzungsverzeichnis

AHR	Allgemeine Hochschulreife
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CAD	computer-aided design (Software zum rechnerunterstützten Konstruieren)
ca.	circa
d.h.	das heißt
EQ	Einstiegsqualifizierung
evtl.	eventuell
FgbHR	Fachgebundene Hochschulreife
FHR	Fachhochschulreife
f.	folgend (auf einer weiteren Seite)
ff.	folgend (auf mindestens zwei Seiten)
ggf.	gegebenenfalls
HwO	Handwerksordnung
HSA	Hauptschulabschluss
Hrsg.	Herausgeber/in
IT	Information Technology (Informationstechnik)
KMK	Kultusministerkonferenz
KoBeg	Teilprojekt 07: Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen
MAXQDA	Produktname einer Software für Mixed-Methods und qualitative Datenanalysen
KT	Konstruktionstechnik
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NEPS	Nationales Bildungspanel
NTS	Nicht-traditionelle Studierende
OSAs	Online Self-Assessments
ProBeg	Teilprojekt 07: Professionsbezogene Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen
PRONET	Professionalisierung durch Vernetzung
PRONET <sup>2</sup>	Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung
QLB	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
s.	siehe
S.	Seite
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
TS	Traditionelle Studierende
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
USuS	Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen) der Universität Hamburg
vgl.	vergleiche

12

vs.  
z.B.

versus  
zum Beispiel

# 1. Einleitung und Problemstellung

## 1.1 Ausgangssituation

Im Jahr 2013 wurde die Qualitätsoffensive Lehrerbildung auf den Weg gebracht. Bund und Länder verfolgen damit das Anliegen, auf die folgenden unterschiedlichen Handlungsbedarfe der Lehrkräfteausbildung zu reagieren:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung an den Hochschulen
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden
- Fortentwicklung der Lehrkräftebildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften (vgl. BMBF, 2021/a, Vorwort, S. 3).

Ziel ist es, die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland zu verbessern, um damit die Unterrichtsqualität zu erhöhen und sicherzustellen, dass (angehende) Lehrende den künftigen Anforderungen des Schulalltags gewachsen sind. Vor diesem Hintergrund entstanden ab dem Jahr 2015 deutschlandweit 49 Projekte an unterschiedlichen Hochschulen mit dem Ziel, die Lehrkräfteausbildung strukturell qualitativ zu verbessern und Kohärenz über alle Phasen der Lehrkräfteausbildung<sup>1</sup> zu etablieren (vgl. vgl. BMBF, 2021/a, Vorwort, S. 3).

Die vorliegende Studie wurde ab 2018 im Rahmen zweier aufeinanderfolgender Teilprojekte (ProBeg und KoBeg<sup>2</sup>) der an der Universität Kassel etablierten QLB-Projekte PRO-NET und PRONET<sup>2,3</sup> realisiert. Sie setzt an der ersten Phase der Ausbildung für Lehrkräfte an und beschäftigt sich mit der heterogenen Studierendenschaft in den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel.

Im Zuge der Bologna-Reform wurde die Durchlässigkeit der Bildungssektoren gestärkt (vgl. Freitag, 2012; Fogolin, 2014), der Zugang zu Hochschulen für berufliche und berufsschulische Abschlüsse geweitet und diese als gleichwertig zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung angesehen. Deren Gleichartigkeit wird jedoch von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) sowie Dahm und Kerst (2016) diskutiert. Auch in den beruflichen

<sup>1</sup> Die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt in zwei Phasen. Die erste Phase umfasst das Hochschulstudium und die zweite Phase den Vorbereitungsdienst (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2023).

<sup>2</sup> Die Teilprojekte *ProBeg* und *KoBeg* wurden unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA1805 im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gefördert.

<sup>3</sup> PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung): Ein im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt. Die Dissertation entstand im Rahmen der Teilprojektes 7 (Professionsbezogene Begleitung (ProBeg) der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (Förderkennzeichen: 01JA1505)). PRONET<sup>2</sup> (Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung): Ein im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsvorhaben. Die Dissertation entstand im Rahmen des Teilprojektes 7 (Kompetenzorientierte Begleitung (KoBeg) der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (Förderkennzeichen: 01JA1805)).

Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel beschäftigen sich Brutzer, Stärk und Buck (2022), Schmidt (2017) sowie Schmidt und Stärk (2021) mit der Thematik, um dem von Frommberger und Lange (2018) beschriebenen Lehrkräftemangel und den hohen Abbruchquoten in beruflichen Lehramtsstudiengängen entgegenzuwirken (vgl. S. 26 ff., 47 ff.). Das Studierendenklientel der berufsbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel ist heterogen und wird auch auf die unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen der Studierenden zurückgeführt. Dementsprechend variieren auch die Vorerfahrungen, Kompetenzbestände und Lebenslagen der Studierenden, was zu unterschiedlichen Studienanforderungen führt. Diese stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.). Eder (2015) und Sonntag (2016) beschreiben hinsichtlich der Verteilung der Hochschulzugangsberechtigungen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel ebenfalls ein heterogenes Bild. Etwa zwei Drittel der Studierenden der Berufspädagogik mit den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik sowie der Wirtschaftspädagogik verfügen über die Fachhochschulreife. Rund ein Drittel besitzt die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und einige wenige Prozent haben eine andere Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Eder, 2015, S. 28 f.; Sonntag, 2016, S. 9). Nach Eder (2015) schließen 44 %, also weniger als die Hälfte der Studierenden im Studiengang der Berufspädagogik in der beruflichen Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik das Bachelorstudium erfolgreich ab. Pletscher (2021) zeigt, dass Studierende mit Fachhochschulreife und Berufsausbildung im Studiengang Berufspädagogik in den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik hinsichtlich der Studiennoten erfolgreicher sind als Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung (vgl. S. 705, 708 f.). Nach Sonntag (2016) mindern unter anderem eine fehlende allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und eine fehlende Berufsausbildung den Studienerfolg, wohingegen sich eine abgeschlossene Berufsausbildung positiv auf den Studienerfolg von Studierenden im Studiengang der Wirtschaftspädagogik auswirkt (vgl. S. 254 f.). Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung haben demnach eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit und bessere Noten, obwohl sie mehr Fehlversuche und längere Studienzeiten aufweisen als Studierende ohne Berufsausbildung (vgl. Sonntag, 2016, S. 250, 254 f.).

Es stellen sich die Fragen, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende das Hochschulstudium bewältigen, obwohl sie nicht über dieselben Voraussetzungen verfügen wie Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung, und welchen Einfluss die berufliche Sozialisation und Vorbildung dabei hat. Aus diesen Fragestellungen leitet sich das generelle Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ab.

Zunächst wird zum besseren Verständnis der Ausgangssituation eine berufliche Einordnung der auf dem beruflichen/berufsschulischen Weg erworbenen Hochschulzugangsberechtigung gegeben (siehe Kapitel 1.1.1). Anschließend wird die historische Entwicklung dieser Berechtigung betrachtet (siehe Kapitel 1.1.2). Danach wird das erkenntnisleitende Interesse erläutert (siehe Kapitel 1.2) und ein Überblick über den Forschungsprozess dieser Untersuchung gegeben (siehe Kapitel 1.3).

### *1.1.1 Vergleichende Einordnung von Hochschulzugangsberechtigungen*

Betrachtet man beruflich gebildete Studierende, kommt man nicht umhin, sich mit den Begriffen der beruflichen Bildung bzw. der Berufsbildung auseinanderzusetzen. Unter Berufsbildung versteht § 1 des Berufsbildungsgesetzes die Berufsvorbereitung und -ausbildung sowie die berufliche Fortbildung und Umschulung. Die Vermittlung von Grundlagen soll zu

einer berufsspezifischen Handlungsfähigkeit führen. Ziel der Berufsausbildung ist die adäquate Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, auch bei sich ändernden Rahmenbedingungen. Fortbildung und Umschulung dienen dabei dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit, der Ausübung einer anderen beruflichen Tätigkeit und der Erweiterung der Handlungsfähigkeit, um den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (vgl. BBiG, 2005, S. 6). Die berufliche Bildung findet im schulischen und betrieblichen Rahmen statt und ist zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und der Hochschule verortet (vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2004, S. 13). Die in Deutschland historisch gewachsene institutionelle Segmentierung zwischen der beruflichen und akademischen Bildung führte zu einer wechselseitigen Abschottung der jeweiligen Bildungsgänge, dem sogenannten Bildungs-Schisma, das auf den jeweils unterschiedlich geltenden Regeln, Normen und Arbeitsprozessen sowie dem Verhalten und Zusammenwirken der Organisationsmitglieder beruht (vgl. Baethge, 2006, S. 16).

Merkmale, an denen Baethge (2006) (vgl. S. 16) die institutionelle Segmentierung der beruflichen und akademischen Bildung konkretisiert, sind Tabelle 1 zu entnehmen. Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass die Berufsausbildung auf die konkrete Ausübung des erlernten Berufs abzielt und entsprechend praxisorientiert gelehrt und gelernt wird, wohingegen die höhere allgemeine Bildung auf die Befähigung zum autonomen Denken und Handeln des Einzelnen abzielt. Dies findet unter Verwendung von theoriebezogenen Lernprozessen statt (vgl. Baethge, 2006).

Tabelle 1: Institutionelle Segmentierung (Bildungs-Schisma)

<b>Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen</b>	<b>Höhere Allgemeinbildung</b>	<b>Berufsbildung</b>
<b>Dominante Zielperspektive</b>	gebildete Persönlichkeit/individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenzen
<b>Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula</b>	Kanon repräsentativen, systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
<b>Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts-)Kontrolle</b>	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Verbände, Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
<b>Finanzierung</b>	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
<b>Status des Lernenden</b>	Schüler	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
<b>Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse</b>	praxisenthalten/-fern in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
<b>Personal</b>	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht- bis semiprofessionell; private Arbeitsverträge

Quelle: Baethge, 2006, S. 16

Diese Segmentierung steht im Gegensatz zu dem politischen Ziel der Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit auf allen Stufen (vgl. Baethge/Solga/Wieck, 2007, S. 13). Im Zuge der Öffnung der Hochschulen und des zugrunde liegenden gesellschaftlichen und politischen Bildungsverständnisses, das auf das lebenslange Lernen abzielt, findet sich in der neueren Literatur häufig der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) (vgl. u.a. Schuetze/Slowey, 2012; Isensee/Wolter, 2017; Wolter/Kamm/ Otto,

2020). Im wissenschaftlichen Kontext werden die NTS hauptsächlich vor dem Hintergrund der traditionellen Studierenden (TS) diskutiert (vgl. Müller, 2018, S. 72). Beide Studierendengruppen sind in der Literatur recht unscharf definiert und werden teilweise auch mit synonymen Begriffen ausgewiesen. TS werden von Dörner (2020) auch als Normal-Studierende bezeichnet. Er versteht darunter Abiturientinnen und Abiturienten, die sich zeitnah nach dem Schulabschluss in ein Vollzeitstudium einschreiben (vgl. S. 128). Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015) beschreiben TS als Studierende, die nicht älter als 29 Jahre sind und keine berufliche Aus- und Fortbildung absolviert haben (vgl. S. 35). Weit weniger offen definieren Buß, Pohlenz, Erbsland und Rahn (2018) TS als junge, männliche, geistig und körperlich voll belastungsfähige und in Vollzeit studierende Gruppe (vgl. S. 16). Isensee und Wolter (2017) fassen unter den TS solche Studierende zusammen, die keine der folgenden Merkmale aufweisen: Migrationshintergrund, Internationalität, Behinderung oder gesundheitliche Beeinträchtigung, teilzeit- oder fernstudierend sowie studierend mit beruflicher Qualifikation (vgl. S. 14).

Die Begrifflichkeit NTS (nontraditional students) stammt originär aus dem englischsprachigen Raum, wurde in den 1980er-Jahren in den USA etabliert und von dort aus verbreitet (vgl. Isensee/Wolter, 2017, S. 14). In diesem Kontext stellen Schuetze und Slowey (2002) die folgenden drei Kriterien für diese Studierendengruppe auf:

- das Vorhandensein einer nichtlinearen Bildungsbiografie (*educational biography*),
- das Vorhandensein eines alternativen Zugangsweges zum Hochschulstudium (*entry routes*) und
- die zeitliche Intensität, mit der studiert wird, entspricht nicht einem Vollzeitstudium (*mode of study*) (vgl. S. 315).

International werden neben diesen Merkmalen auch der soziale Hintergrund (z.B. Migrationshintergrund) (vgl. Schuetze, 2012, S. 135 ff.) und ein höheres Lebensalter (vgl. Osborne/Marks/Turner, 2004, S. 291 ff.; Tones/Fraser/Elder/White, 2009, S. 505 ff.) mit NTS in Zusammenhang gebracht.

Im nationalen Kontext arbeiteten zu Beginn der 2000er-Jahre Teichler und Wolter (2004) folgende übergeordnete Kriterien für die NTS heraus:

- (Um-)Weg in das Hochschulstudium bezüglich des zeitlichen Ablaufs im Lebensverlauf,
- Wege zum Hochschulstudium in Bezug auf alternative Hochschulzugangsberechtigungen (z.B. über den dritten Bildungsweg) und
- Wege im Studium in Bezug auf die Studiengestaltung (z.B. Teilzeit- oder Fernstudium) (vgl. S. 72).

Dies geschah auf Basis von struktur- und biografiethoretischen Faktoren sowie auf den eben aufgezeigten Kriterien der NTS nach Schuetze und Slowey (2002) (vgl. S. 315).

Auch aktuell werden im nationalen wissenschaftlichen Diskurs Merkmale von NTS diskutiert. Diese lassen sich in Teilen den eben aufgezeigten Kriterien von Teichler und Wolter (2004) zuordnen (vgl. S. 72). So spielen neben dem Alter der Studierenden die soziale Herkunft (z.B. Migrant\*innen, Erstakademiker\*innen), die Bildungsbiografie (z.B. Bildungs- und Berufsbiografien), die Hochschulzugangsberechtigung sowie die Studiengestaltung (z.B. Teilzeitstudium aufgrund von Berufstätigkeit neben dem Studium) eine Rolle (vgl. Wolter, 2011a, S. 23; Wolter, 2011b, S. 207; Heese, 2013, S. 6 zit. n. Lübben/Müskens/Zawacki-Richter,

2015, S. 33). Häufig werden NTS mit einer beruflichen Qualifikation in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang werden alternativ Begriffe wie beruflich gebildete Studierende, beruflich qualifizierte Studierende, beruflich Gebildete oder beruflich Qualifizierte verwendet (vgl. u.a. Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz, 2013; Dahm/Kerst/Kamm/Otto/Wolter, 2019, S. 8; Isensee/Wolter, 2017, S. 14; Elsholz, 2015). Vor dem Hintergrund der politischen Debatte bezüglich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung werden insbesondere Studierende, die über eine berufliche Qualifikation (z.B. Meister) eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, als NTS bezeichnet (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2019, S. 8). Im Kontext der beruflichen Qualifikation zeigt sich aber ein weitaus differenzierteres Bild (vgl. Kamm/Spexard/Wolter, 2016, S. 173 f.). Isensee und Wolter (2017) (vgl. S. 14), Jürgens und Zinn (2012) (vgl. S. 35 ff.) und Pätzold (2011) (vgl. S. 8 f.) greifen diese Thematik auf und leiten innerhalb der NTS drei Typen ab, die über unterschiedliche berufliche und (berufs-)schulische Qualifikationen verfügen<sup>4</sup>:

- Studierende, die sich nach der allgemeinen Hochschulreife und einer abgeschlossenen Berufsausbildung für ein Hochschulstudium einschreiben
- Studierende, die sich auf dem zweiten Bildungsweg in ein Hochschulstudium einschreiben, die also vor, während oder nach der Berufsausbildung eine schulische Studienberechtigung (z.B. an einem Berufskolleg oder einer Fachoberschule) erwerben und darüber eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten
- Studierende, die sich über den dritten Bildungsweg in ein Hochschulstudium einschreiben und zuvor keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, aber aufgrund ihrer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister) eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können

Kamm, Spexard, Wolter und Golubchikova (2016) (vgl. S. 173 f., 178) differenzieren genauer und fassen Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die in der gymnasialen Oberstufe einer beruflichen Schule erlangt wurde (z.B. Fachgymnasium, Berufsfachschule einer gymnasialen Oberstufe, Fachoberschule oder Berufsoberschule), zusammen und unterscheiden innerhalb dieser Gruppe zwischen Studierenden, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, und denen ohne Berufsausbildung.

Aufgrund der mangelnden definitiven Präzision des Begriffes NTS wird in der vorliegenden Arbeit auf dessen Verwendung verzichtet und stattdessen von beruflich Gebildeten oder beruflich gebildeten Studierenden gesprochen. In Anlehnung an Isensee und Wolter (2017) (vgl. S. 14 f.), Wolter, Kamm und Otto (2020) (vgl. S. 103 f.) und Kamm, Spexard, Wolter und Golubchikova (2016) umfasst dies folgende Studierende:

- Studierende, die nach Erlangung der Fachhochschulreife eine Berufsausbildung absolviert, ggf. im Ausbildungsberuf gearbeitet und im Anschluss ein Studium aufgenommen haben (1. Bildungsweg unter Ausschluss derer, die ein allgemeinbildendes oder berufliches Abitur absolviert haben)

<sup>4</sup> Isensee und Wolter (2017) verweisen darauf, dass es noch andere berufliche und/oder (berufs-)schulische Zugangswege in ein Hochschulstudium in Deutschland gibt. Diese spielen aber aufgrund der geringen Einschreibungszahlen eine untergeordnete Rolle und werden daher nicht in zusätzliche Typen klassifiziert (vgl. S. 14 f.).

- Studierende, die nach oder während der Berufsausbildung die Fachhochschulreife erworben und im Anschluss ein Studium aufgenommen haben (2. Bildungsweg)
- Studierende, die mittels einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Techniker) eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben (3. Bildungsweg) (vgl. S. 176, 178)

Die Studienentscheidung der Studierenden dieser Gruppe wird aus biografischer Perspektive als wissenschaftliche Weiterbildung angesehen und kann als eine Wiederaufnahme oder Fortsetzung des institutionellen Lernens beschrieben werden, die nach Abschluss einer ersten Ausbildungsphase stattfindet (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Dabei zeigt sich, dass berufliche Schulen durch ihr vielfältiges Angebot eine essenzielle Funktion für die vorakademische Qualifikation einnehmen (vgl. Kamm/Spexard/Wolter/Golubchikova, 2016, S. 174). Dies geschieht in den Schularten der beruflichen Schulen, die ausschließlich eine Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen, oder in Schularten, die zu einer Doppelqualifikation führen. Doppelqualifikation bedeutet, dass neben einer beruflichen weiterbildenden Qualifikation (Aufstiegsfortbildungen) auch gleichzeitig eine Studienberechtigung erworben wird (vgl. Buchmann, 2021, S. 324). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete ist eine historisch gewachsene Errungenschaft, über die im folgenden Kapitel Auskunft gegeben wird.

### *1.1.2 Hochschulzugang für beruflich Gebildete*

Der Hochschulzugang für beruflich Gebildete wurde durch einige wenige Maßnahmen bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts ermöglicht (vgl. Wolter/Kamm/Otto, 2020, S. 105 f.). Jedoch blieb die Exklusivität des Hochschulzugangs für Studierende mit herkömmlicher schulischer Zugangsberechtigung erhalten und potenzielle Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung wurden ausschließlich nach besonderen Attributen ausgewählt (u.a. nach Persönlichkeitseigenschaften oder Motivation) (vgl. Schwabe-Ruck, 2011, S. 16). Neben wenigen Maßnahmen für beruflich Gebildete ohne Hochschulzugangsberechtigung wurden in der Weimarer Republik die Anfänge für den sogenannten zweiten Bildungsweg gelegt, indem erste vereinzelte Möglichkeiten für beruflich Gebildete geschaffen wurden, die Hochschulzugangsberechtigung nachzuholen (z.B. in Aufbauschulen für die ländliche Bevölkerung, Abendgymnasien etc.). Dies geschah jedoch nicht aus bildungspolitischen Gründen, sondern als Reaktion auf die damals vorherrschende rigide Selektion von potenziellen Studierenden seitens der Hochschulen (vgl. Harney, 2016, S. 7).

Auch in der Nachkriegszeit hielten die Hochschulen ihren elitären Status aufrecht. Doch Ende der 1950er-Jahre wurde aufgrund eines befürchteten Akademikermangels eine Hochschulprüfung für besonders befähigte beruflich Gebildete ohne Hochschulzugangsberechtigung eingeführt (vgl. Wolter/Kamm/Otto, 2020, S. 106). Auch der zweite Bildungsweg (eine schulische Hochschulzugangsberechtigung wird während oder nach der Berufsausbildung nachgeholt) wurde Ende der 50er- und zu Beginn der 60er-Jahre im Rahmen der Berufsbildung als alternative Form zur allgemeinen gymnasial erworbenen Hochschulreife zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung etabliert (vgl. Harney, 2016, S. 2).

Mit der Bildungsexpansion in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde die Öffnung der Hochschulen in Bezug auf die öffentliche Infrastrukturierung und auf sozialer Ebene wieder aufgenommen. Fortan bestand das Ziel, allen Studieninteressierten den Hochschulzugang zu ermöglichen (vgl. Banscheraus/Wolter, 2016, S. 45; Harney, 2003, S. 15 ff.). Ein Paradigmenwechsel wurde Ende der 1980er-Jahre im Rahmen der Bologna-Reform angestoßen, indem

die berufliche und akademische Bildung als gleichwertig eingestuft wurden. Ziel war die Stärkung des Systems der beruflichen Bildung (vgl. Banscheraus/Wolter, 2016, S. 45, Buß/Pohlenz/Erbsland/Rahn, 2018, S. 11). Diese Reformagenda der vergangenen drei Jahrzehnte und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für beruflich Gebildete wurde aus gesellschaftlichen, arbeitsmarktpolitischen und bildungspolitischen Gründen angestoßen. Aus gesellschaftlicher Perspektive sollte die Bildungsbenachteiligung abgebaut und die Akademikerquote trotz geburtenschwacher Jahrgänge erhöht werden. Zudem sollte aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive einem Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften vorgebeugt und vermehrt akademische Qualifizierungsangebote im Rahmen der betrieblichen und wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden. Aus diesen beiden Perspektiven generiert sich der dritte Begründungszusammenhang, der die Öffnung der Hochschulen mitbegründet: die bildungspolitische Perspektive. Diese verfolgt das Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern. Somit soll im Sinne des lebenslangen Lernens Weiterbildung so gestaltet werden, dass sie den zukünftigen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen gerecht wird (vgl. Buß/Pohlenz/Erbsland/Rahn, 2018, S. 17 ff.). Bis zur Jahrtausendwende wurde die Öffnung der Hochschulen im Sinne einer Milderung von Zulassungsbeschränkungen gesehen. Fortan änderte sich das Begriffsverständnis und die aktive Akquise neuer Zielgruppen für das Hochschulstudium rückte in den Mittelpunkt. In diesem Zuge wurden in mehreren Ländern bis zum Jahr 2009 entsprechende Regelungen für den Hochschulzugang Studierender ohne allgemeine schulische Hochschulzugangsberechtigung eingeführt (vgl. Ulbricht, 2012, S. 156 f.). Aus dieser historischen Entwicklung entstanden weitere Wege, die es erlaubten, ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufzunehmen. In diesem Zusammenhang hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 bundesweit geltende Regelungen für den Hochschulzugang festgelegt, die in den Hochschulgesetzen der Länder verankert wurden (vgl. KMK, 2009, S. 1 f.). Heute haben grundsätzlich alle Personen, die eine schulisch erworbene allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife oder eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben, einen fachungebundenen Hochschulzugang. Einen fachgebundenen Hochschulzugang haben Personen mit einer ebenfalls schulisch erworbenen fachgebundenen Hochschulreife (Fachabitur). In Abhängigkeit von einer fachgebundenen oder allgemeinen Fachhochschulreife verfügen auch diese Absolventen über einen fachgebundenen oder uneingeschränkten Hochschulzugang. In einigen Bundesländern ist der Hochschulzugang für Personen mit Aufstiegsfortbildung jedoch mit bestimmten Auflagen verknüpft (z.B. zeitlicher Umfang der Aufstiegsfortbildung). Zudem können für diese potenziellen Studierenden Aufnahmegespräche von Seiten der Hochschulen eingefordert werden. Eine weitere potenzielle Studierendengruppe sind Personen, die über eine mindestens zweijährige Berufsausbildung verfügen und auf eine mindestens dreijährige und einschlägige Berufserfahrung zurückblicken können. Diesem Personenkreis steht dann ein fachgebundener Hochschulzugang offen, der mit einer Hochschulzugangsprüfung oder einem Probestudium einhergehen kann. Grundsätzlich können die Hochschulen durch ihren autonomen Status die Zulassungsvoraussetzungen selbst gestalten und Zulassungsprüfungen, Eignungsgespräche etc. verlangen (vgl. KMK, 2009, S. 1 f.).

Im beruflichen Bildungssektor gibt es unterschiedliche Möglichkeiten für die (Weiter-)Qualifizierung, die formal zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Inwieweit diese Abschlüsse trotz ihrer formalen Gleichwertigkeit zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung auch *gleichartig* sind, thematisiert der wissenschaftliche Diskurs (vgl. u.a. Schmidt, 2017, S. 160 f.; Baethge, 2006, S. 16). De facto resultieren aus dem beruflichen

und dem allgemeinbildenden Bildungssektor unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzbestände, die mehr oder weniger kongruent mit dem tradierten hochschulischen System und seinen Anforderungen sind (vgl. Schmidt, 2017; Brutzer/Stärk/Buck, 2022).

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsprozess

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten historisch gewachsenen Strukturen stellt sich die Frage, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende das Hochschulstudium bewältigen und welchen Einfluss die Erfahrungen und Kompetenzbestände, die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren, darauf haben. Besonders relevant ist dies für die Studiengänge der beruflichen Lehrkräftebildung an der Universität Kassel, da das Studierendeklientel, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, heterogen hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigungen ist (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.; Eder, 2015, S. 28 f.; Sonntag, 2016, S. 9). Dies hat zur Folge, dass sich die Vorerfahrungen, Kompetenzen und Lebenssituationen von beruflich gebildeten Studierenden, von denen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden. Hieraus ergeben sich neue Herausforderungen für die Hochschulen sowie spezifische Studienanforderungen für diese Studierendengruppe (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.). Das Ziel der Studie ist es, ein vertieftes Verständnis für die Merkmale zu erlangen, über die Studierende mit beruflicher Vorbildung und Sozialisation, jedoch ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, verfügen. Es soll untersucht werden, wie diese Merkmale die erfolgreiche Bewältigung des Hochschulstudiums in den Studiengängen des beruflichen Lehramts beeinflussen.

Im Gegensatz zu anderen thematisch angrenzenden Studien (u.a. Döppers, 2022; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017; Dahm/Kerst, 2016) liegt der Fokus dieser Untersuchung auf beruflich gebildeten Studierenden, die (formal betrachtet) erfolgreich im Hochschulstudium sind. Das Ziel besteht darin, ein erweitertes Erkenntnispektrum darüber zu erhalten, wie sich berufliche Vorbildung und Sozialisation auf das erfolgreiche Hochschulstudium (der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) auswirken können. Bisherige Untersuchungen, unter anderem von Döppers (2022), Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) sowie Dahm und Kerst (2016), haben dies nicht in dieser Intensität geleistet und nehmen auch nicht immer direkt Bezug auf das berufliche Lehramt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen dazu beitragen auf hochschulorganisatorischer Ebene entsprechende Maßnahmen zur Erhöhung des (formalen) Studienerfolgs abzuleiten, um dem von Frommberger und Lange (2018) beschriebenen Lehrkräftemangel und den hohen Abbruchquoten in den beruflichen Lehramtsstudiengängen (vgl. S. 26 ff., 47 ff.) entgegenzuwirken.

Dieser Untersuchung liegt die Vorannahme zugrunde, dass die beruflich geprägten Merkmale von beruflich gebildeten Studierenden als multiperspektivisch anzusehen sind und sich aus individuell unterschiedlichen und verschieden ausgeprägten Komponenten zusammensetzen. Diese führen im Abgleich zu den tradierten hochschulischen Anforderungen und Bedingungen, letztlich zu Studienanforderungen, die von den Studierenden als mehr oder weniger schwer oder leicht zu bewältigen wahrgenommen werden. Es stellt sich die Frage, welche individuellen Merkmale dieser Studierendengruppe das Hochschulstudium erschweren und welche dem Studienerfolg zuträglich sind. Dies schließt an den wissenschaftlichen Diskurs an (vgl. u.a. Döppers, 2022; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017; Dahm/Kerst, 2016), der die Einflüsse aus der beruflichen Vorbildung der Studierenden auf die Studien-

bewältigung jedoch wenig systematisiert theoretisch herleitet und verortet oder kausale Zusammenhänge aufzeigt. Auf der Ermittlung dieser Aspekte liegt ein weiterer Fokus dieser Untersuchung.

Basierend auf Weidman und DeAngelo (2020) wird der hochschulische Sozialisationsprozess als iterativ und von unterschiedlichen Faktoren beeinflusstes Wechselspiel betrachtet, das aus individuellen Aspekten der Studierenden und institutionellen hochschulischen sowie außerhochschulischen Gegebenheiten besteht (vgl. S. 311 ff.). Als weitere theoretische Grundlage dient das Habitus-Konzept nach Bourdieu (1987), das unterschiedliche habituelle Phänomene, die beruflich Gebildete auszeichnen, erklärt. Diese Phänomene werden mit Lemperts (2009) interaktionistischer Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation konkretisiert, die einen direkten Bezug zur beruflichen Vorbildung und Sozialisation schafft und eine theoretische Fundierung für die Annahme liefert, dass berufliche Sozialisation und Vorbildung multiperspektivisch Merkmale von Individuen prägen.

In dieser Untersuchung werden die subjektiven Erfahrungen von beruflich gebildeten Studierenden (ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinsichtlich ihrer bisherigen (formal erfolgreichen) Studienbewältigung erhoben. Das Ziel besteht darin, Merkmale zu identifizieren, die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren. Daraus ergibt sich das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung:

*Wie beeinflussen die berufliche Vorbildung und Sozialisation von beruflich gebildeten Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung deren erfolgreiche Studienbewältigung?*

Zur Beantwortung dieser übergeordneten Fragestellung wurde der qualitative Forschungsprozess wie folgt gestaltet. Die Stichprobe umfasste Studierende, die über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügten, vor dem Hochschulstudium eine Berufsausbildung absolviert hatten und in den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel eingeschrieben waren. Zudem befanden sich die Teilnehmenden am Ende des Bachelor- oder Masterstudiums und hatten das Studium bis zum Zeitpunkt des Interviews gemäß formaler Studienerfolgskriterien erfolgreich bewältigt.

Die qualitative Sozialforschung geht der Frage nach, wie z.B. Orientierungen im alltäglichen Geschehen ausgewählter Personen beschaffen sind. Mittels kleiner Stichproben werden die tieferliegenden Strukturen herausgearbeitet und ggf. auch generalisierbare Aussagen über den Forschungsgegenstand getroffen (vgl. Koller, 2008, S. 619). Das angewandte Forschungsparadigma basiert auf der Grounded-Theory-Methodologie. Diese läuft nach Dewey 2004 zirkulär-iterativ und systematisch ab (vgl. Kruse, 2015, S. 391). Im Gegensatz zum quantitativen Forschungsprozess, bei dem Schritte nacheinander ablaufen, ist sie nicht linear.

Die qualitative Forschung zeichnet sich in ihrem empirischen Ablauf durch die reziproken Abhängigkeiten aus, die zwischen den einzelnen Forschungsschritten bestehen. Am deutlichsten wird dieses empirische Vorgehen bei der Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss (1967, 1998) oder Strauss und Corbin (1996), die damit gegenstandsbe gründet die Genese von Theorien beabsichtigen (vgl. Flick, 2022, S. 123). Den Vorteil eines zirkulären Forschungsprozesses gegenüber einem linearen sieht Flick (2022) in der engen Verzahnung der Datenerhebung und -auswertung mit der Materialauswahl, was es ermöglicht, sich immer wieder mit untersuchungsleitenden Fragestellungen zu befassen, kontinuierlich zu deren Beantwortung beizutragen und auch den Methodeneinsatz sowie die verwendeten Kategorien und Theorien zu hinterfragen (vgl. S. 126 f.). Die Grounded-Theory-

Methodologie bietet eine methodisch fundierte Herangehensweise, in der die Samplekonstruktion sowie die Datenerhebung und -auswertung strukturiert und (zumindest bedingt) planbar erscheinen. Während des Forschungsprozesses sollten die einzelnen Schritte und dahinterliegenden Entscheidungen sowie deren Konsequenzen begründet sein. Der gesamte zirkuläre Arbeits- und Forschungsprozess, der mit der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin, 1996) einhergeht, an welcher sich diese Untersuchung orientiert, findet sich in der linear aufgebauten Gliederung dieser Arbeit nicht wieder und entspricht daher nicht der tatsächlichen Reihung der durchgeführten Bearbeitungsschritte. Methodisch wurde sich an der Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) orientiert. Zunächst flossen deduktiv theoretische Bezüge in den empirischen Teil dieser Untersuchung ein, die im Verlauf der Untersuchung durch weitere theoretische Ansätze induktiv ergänzt wurden, mit dem Ziel, die Untersuchungsergebnisse und die generierte Theorie theoretisch vertieft zu fundieren. Letztlich handelt es sich um einen abduktiven Forschungsprozess<sup>5</sup>, der durch die kontinuierliche Rückkopplung mit dem empirischen Material und im Dialog z.B. mit Interpretationsgruppen weiterentwickelt wurde, um komplexe Zusammenhänge fallspezifisch und fallübergreifend im Sinne einer heuristisch-explorativen Forschungsausrichtung zu verstehen und zu systematisieren.

### 1.3 Überblick über den Ablauf der Arbeit

Der lineare Aufbau dieser Dissertation entspricht einer gängigen Gliederung für empirische Arbeiten. Der Themenaufriß und das Erkenntnisinteresse dieser Studie wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln (siehe Kapitel 1.1 und 1.2) beschrieben. Darauf aufbauend folgt der heuristische Rahmen (siehe Kapitel 2) und die literaturbasierten Teile (siehe Kapitel 3 und 4) der Untersuchung. Der heuristische Rahmen, der fortan als untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) bezeichnet wird, systematisiert die theoretische Rahmung (siehe Kapitel 3) und den aktuellen Forschungsstand (siehe Kapitel 4). Am Ende der theoretischen Rahmung wird ein Modell generiert (siehe Kapitel 3.5), das als Fazit der zuvor dargelegten theoretischen Bezüge anzusehen ist und gleichzeitig ein Zwischenergebnis des abduktiven Forschungsprozesses darstellt. Die Literaturrecherche und -auswahl erfolgte systematisiert durch relevante Suchbegriffe. Hierbei wurden Primär- und Sekundärquellen einbezogen, wobei stets die Verwendung der Primärquellen priorisiert wurde. Im Anschluss wird auf die methodische Gestaltung dieser Untersuchung (siehe Kapitel 5), die sich an der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) orientiert, eingegangen und das Passungsverhältnis zwischen dem untersuchungsleitenden Erkenntnisinteresse bzw. der daraus resultierenden Forschungsfragen zur gewählten Methodik beleuchtet. Auch in der methodischen Gestaltung des Erhebungsinstrumentes und der Datenauswertung wurde die

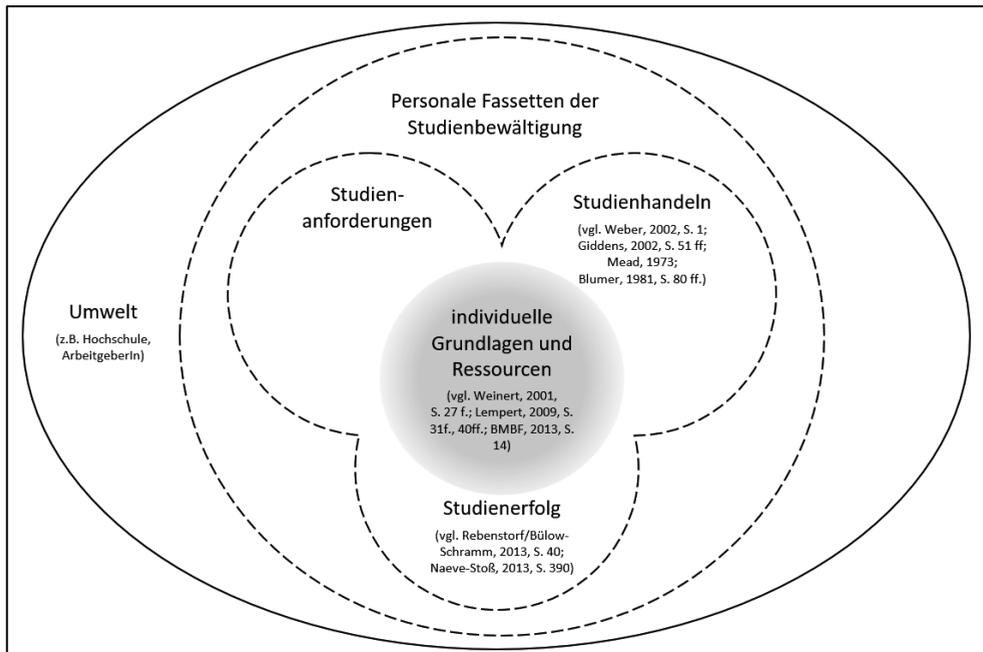
<sup>5</sup> **Abduktion:** Kombination von Merkmalen aus den erhobenen Daten, wobei für diese Kombination noch keine wissenschaftliche Regel oder Begründung existiert, sodass sie als Schlussfolgerung, bestehend aus zwei Unbekannten (der Regel und dem Fall) gesehen wird (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser, 2018, S. 11 ff.).  
**Deduktion:** Eine bewährte Regel wird auf einen neuen Fall angewendet. Ist die Regel gültig, wird von Wahrheitsübertragung gesprochen (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser, 2018, S. 11 ff.).  
**Induktion:** Generalisierung von im Datenmaterial ermittelten Merkmalen hin zu einer Regel. Ausgehend von der Analyse des Falls, werden Schlüsse gezogen. Die qualitative Induktion bringt neue Ideen hervor, erhebt aber nicht den Anspruch auf Wahrheit (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser, 2018, S. 11 ff.).

untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) einbezogen. Die in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse, die sich aus der Analyse der Datenauswertung ergeben, teilen sich in drei Ergebniskapitel ein und werden ebenfalls vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) systematisiert dargestellt. Zuerst erfolgt die Ergebnisdarstellung exemplarischer Fälle, die sich überwiegend aus der offenen Kodierung ergaben (siehe Kapitel 6.1). Anschließend werden Ergebnisse dargestellt, die fallübergreifend im axialen und selektiven Kodierungsschritt ermittelt wurden. Hierbei konnten Phänomene und Kernkategorien identifiziert werden (siehe Kapitel 6.2). Im abschließenden Ergebnisteil wird die aus dem selektiven Kodieren entstandene Theorieskizze erklärt und diese gleichzeitig zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen (siehe Kapitel 6.3). In den Kapiteln 7 und 8 folgt eine kritische Analyse dieser Studie und eine Darstellung zur Übertragbarkeit der Ergebnisse. Dabei werden die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses kritisch beleuchtet, Desiderate herausgearbeitet und Implikationen für den beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich aufgezeigt.

## 2. Untersuchungsleitende Synthesetheorie

Der im Folgenden vorgestellte heuristische Rahmen, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, setzt sich mit dem Begriff Studienbewältigung auseinander und wurde zu Beginn des Forschungsvorhabens entwickelt. Die hier sogenannte untersuchungsleitende Synthesetheorie ist in Abbildung 1 dargestellt und erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige empirische oder theoretische Fundierung, sondern dient als strukturierendes Instrument dieser Arbeit.

Abbildung 1: Untersuchungsleitende Synthesetheorie inkl. Facetten der Studienbewältigung



Quelle: Eigene Darstellung

Die Frage, wie Studierende ihr Studium gestalten, wird in der empirischen Hochschulforschung unter Verwendung von unterschiedlichen Begriffen wie z.B. Studententypen (vgl. Huber, 2002, S. 426), -stile oder -praktiken (vgl. z.B. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 27 ff.; Schröder/Rebenstorf, 2013, S. 57 ff.), -strategien (vgl. z.B. Wolter/Kamm/Otto, Dahm/Kerst, 2017; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018; Hesseler/Oechsle/Scharlau, 2013; Naeve-Stoß, 2013), -handeln (vgl. Naeve-Stoß, 2013), -verhalten (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann, 2008), studentische Bewältigungsmechanismen (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018) oder Strategiemuster (vgl. Kamm, 2022) thematisiert und evaluiert. Über die Verwendung und Herleitung dieser Termini besteht jedoch kein Konsens. In der vorliegenden Untersuchung wird als leitender Terminus der Begriff Studienbewältigung verwendet.

Der Begriff der Studienbewältigung wird als ein Kriterium erfolgreichen Handelns und als ein individueller iterativer Prozess verstanden, in dem Studierende unterschiedliche Studienanforderungen durch unterschiedliche individuelle Handlungen bewältigen, um letztlich ebenso unterschiedliche Studienziele zu erreichen und Studierenerfolg zu generieren. Die Begriffe Studierenerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln werden von institutionellen Bedingungen und Vorgaben, von individuellen Merkmalen sowie individuellen äußeren Bedingungen beeinflusst. So können in diesem Bewältigungsprozess die Grundlagen und Ressourcen der Studierenden (z.B. der berufliche Hintergrund) die Studienziele und -anforderungen sowie die Studienhandlungen beeinflussen. Auch die studentische Umwelt (privater, beruflicher und/oder hochschulischer studentischer Kontext) hat Einfluss auf individuelle Studienziele und Anforderungen sowie auf das individuelle Studienhandeln. Aus diesem Verständnis von Studienbewältigung leitet sich die untersuchungsleitende Synthesetheorie ab, die sich in die verschiedenen, miteinander verbundenen Facetten Studierenerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln gliedert. Diese werden von den individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden sowie dem hochschulischen und privaten Umfeld beeinflusst. Im Folgenden werden die personalen Facetten der Studienbewältigung dargestellt.

### Individuelle Grundlagen und Ressourcen

Die personale Facette der individuellen Grundlagen und Ressourcen nimmt in dem eben dargelegten Verständnis von Studienbewältigung eine zentrale Rolle ein und beeinflusst die anderen personalen Facetten (Studierenerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln). Als individuelle Grundlagen und Ressourcen werden beruflich geprägte soziodemografische, motivationale und volitionale Merkmale sowie Kompetenzen und Orientierungen verstanden (vgl. Weinert, 2001, S. 27; Lempert, 2009; BMBF, 2013). Angenommen wird, dass die individuellen Grundlagen und Ressourcen von unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen beeinflusst werden können. Hierzu zählen beispielsweise Familie, Schule sowie die berufliche Vorbildung und deren Institutionen. Es wird davon ausgegangen, dass Studierende fortlaufend ihre individuellen Grundlagen und Ressourcen mit den Anforderungen und Vorgaben des Hochschulstudiums abgleichen. Dies geschieht mehr oder weniger bewusst und iterativ. Dabei können Erwartungen an den individuellen Studierenerfolg entstehen, unterschiedlich konnotierte und zu bewältigende Studienanforderungen erkannt und Studienhandlungen durchgeführt oder unterlassen werden. Studienhandlungen können unter Zuhilfenahme der eigenen Ressourcen und Grundlagen und der vorliegenden kulturellen, sozialen und/oder materiellen Umweltbedingungen durchgeführt werden.

Letztlich liegt das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung in der These begründet, dass die individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden durch die vorhochschulische höhere allgemeine wie auch durch die berufliche Sozialisation geprägt sind. Ziel ist es, die Bedeutung der beruflich geprägten individuellen Grundlagen und Ressourcen für die Studienbewältigung von erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden zu ermitteln.

In Anlehnung an Weinert (2001) wird der Kompetenzbegriff in dieser Untersuchung verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Es steht also nicht nur die Ermittlung von studiengangbezogenen Fachkompetenzen im Fokus, sondern die individuellen beruflichen Kompetenzen und die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft, im Rahmen des Studiums zu handeln, welche die

Aneignung von Fachkompetenzen ermöglicht und die Bewältigung diverser weiterer Studienanforderungen unterstützt.

Somit liegt die Vorannahme zugrunde, dass erfolgreiche beruflich gebildete Studierende über verschiedene Kompetenzen, personale Merkmale und Orientierungen verfügen, die durch die berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt sind, was wiederum die Erwartungen an den Studienerfolg und die subjektive Wahrnehmung individueller Studienanforderungen prägt und Einfluss auf das Studienhandeln nimmt.

### Studienerfolg

Studienerfolg wird hier verstanden als das Erreichen verschiedener individueller Studien(teil)ziele. Studien(teil)ziele werden im Sinne von Rebenstorf und Bülow-Schramm (vgl. 2013a, S. 40) als individuell verschieden und veränder- und erweiterbar angesehen. Naeve-Stoß (2013) erweitert diese Sichtweise und geht darauf ein, dass Studierende mehrere Studienziele gleichzeitig verfolgen können (vgl. S. 390). In Anlehnung an Rebenstorf und Bülow-Schramm (2013a) und Naeve-Stoß (2013) wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass Studienerfolg von den Studierenden selbst generiert, aber auch von externen Faktoren beeinflusst werden kann. Studierende legen ihre Studienziele fest und priorisieren, erweitern, verlagern oder verwerfen diese selbst. Um die Studienziele und den Studienerfolg insgesamt zu erreichen, müssen Studierende Anforderungen bewältigen, die sie je nach individueller Voraussetzung als mehr oder weniger herausfordernd erleben. Angenommen wird, dass Erwartungen Studierender hinsichtlich ihres Studienerfolgs auch von ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation und den daraus resultierenden orientierungsgebenden Normen und Werten geprägt werden.

### Studienanforderungen

Aus dem iterativen Prozess, den die Studierenden – wie hier angenommen wird (siehe oben) – im Rahmen ihrer hochschulischen Sozialisation durchlaufen und der auf wiederholten Ist-Soll-Vergleichen zwischen Umweltbedingungen und individuellen Grundlagen sowie Ressourcen basiert, können unterschiedliche Konnotationen der jeweiligen Studienanforderungen resultieren. Es wird angenommen, dass unterschiedliche normative Orientierungen der Studierenden sowie individuelle Merkmale und Kompetenzen ursächlich für verschiedene Wahrnehmungen von Studienanforderungen sind. In dieser Untersuchung werden Studienanforderungen als negativ, neutral oder positiv konnotierte Wahrnehmungen von Studierenden definiert. Die unterschiedlichen Konnotationen in der Wahrnehmung der Anforderungen stehen folglich in Verbindung mit den individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden. Ziel ist es, unterschiedliche Studienanforderungen zu ermitteln, die erfolgreiche beruflich gebildete Studierende schildern, und gegebenenfalls Einflüsse der beruflichen Vorbildung und Sozialisation darauf nachvollziehbar zu machen.

### Studienhandeln

Die personale Facette des Studienhandelns zielt inhaltlich auf die individuelle Umsetzung des Hochschulstudiums ab, mit der beruflich gebildete Studierende objektiven und subjektiven Studienerfolg generieren (vgl. Jürgens, 2007, S. 70; Dahm/Kerst, 2016). In Anlehnung an Giddens wird auf der makrosoziologischen Ebene angenommen, dass es eine wechselseitige Beziehung zwischen individuellem Handeln und übergeordneten Strukturen gibt (vgl. 1997). Es wird davon ausgegangen, dass das Handeln der Studierenden durch das übergeordnete System Hochschule beeinflusst werden kann und umgekehrt auch das Handeln der Studierenden Einfluss auf das System Hochschule hat. Jedoch erscheint diese Annahme vor dem

Hintergrund des in dieser Untersuchung vorliegenden Erkenntnisinteresses (siehe Kapitel 1.2) nicht ausreichend, um zweckgebundene – also erfolgsgenerierende – Handlungen der Studierenden zu ergründen. Es wird auf Webers (2010) handlungstheoretischen Grundgedanken zu (sozialer) Handlung rekurriert, der wie folgt lautet:

„Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei [,] ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern [,] als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.“ (Weber, 2010, S. 1, Hervorhebung im Original)

Anknüpfend an Weber (2010), der die Bedeutung der sozialen Interaktion für die Erklärung von Handlungen betont, werden Studierende in Anlehnung an Mead 1973 und Blumer 1981 [1969] als aktiv handelnde, kreative, dynamische und entwicklungsfähige Subjekte verstanden, die mit der Gesellschaft verbunden sind (vgl. Bonß/Dimbath/Maurer/Nieder/Pelizäus-Hoffmeister/Schmid, 2020, S. 151). Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass sich Studienhandeln in mehr oder weniger bewussten Handlungsstrategien und übergeordneten Handlungsmustern ausdrückt, die durch die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Studierenden geprägt sein können.

Wie bereits beschrieben, stellt die untersuchungsleitende Synthesetheorie ein inhaltlich rahmendendes Element dar, an dem sich zentrale Teile dieser Untersuchung orientieren – so auch das folgende Kapitel.

## 3. Theoretisches Fundament

### 3.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption

Die theoretische Fundierung gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt (Kapitel 3.3), werden unterschiedliche theoretische Ansätze dargelegt, die den Einfluss beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die individuellen Grundlagen und Ressourcen zu fassen versuchen. Die berufliche Sozialisation prägt demnach den Habitus der untersuchten Studierendengruppe (Kapitel 3.3.2), deren psychosoziale Eigenschaften (Kapitel 3.3.3) sowie fachliche und personale Kompetenzen (Kapitel 3.3.4).

Im zweiten Abschnitt der theoretischen Rahmung wird die hochschulische Sozialisation dieser Studierendengruppe in den Blick genommen (Kapitel 3.4). Dabei wird das Zusammenspiel von hochschulinternen sowie -externen Umweltbedingungen und individuellen studentischen Grundlagen und Ressourcen betrachtet. Auf dieser Basis sollen wahrgenommene Studienanforderungen, Erwartungen an den Studienerfolg und das Studienhandeln theoretisch erklärt werden.

Eine Skizze der theoretischen Rahmung und deren Genese werden im dritten Abschnitt erläutert (siehe Kapitel 3.5). Dabei werden unterschiedliche Aspekte aus den ersten beiden Abschnitten kombiniert. Ziel ist es, die Studienbewältigung von beruflich gebildeten Studierenden systematisiert theoretisch zu fassen, unter Berücksichtigung der individuellen und institutionellen Einflüsse. Die Modellskizze dient der theoretischen Fundierung der aus der Datenerhebung generierten Theorieskizze, die Auskunft über die Einflüsse beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von beruflich gebildeten Studierenden gibt und der Beantwortung der Forschungsfragen dient (siehe Kapitel 5.1). Theoretischer Ausgangspunkt der folgenden Kapitel ist die Annahme, dass Bildungsinstitutionen zur Sozialisation von sich darin befindenden Menschen beitragen und im folgenden Kapitel 3.2 erläutert.

### 3.2 Sozialisation in Bildungsinstitutionen

Bildungsinstitutionen tragen zur Sozialisation von Menschen bei und prägen diese (vgl. Lempert, 2009). Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsinteresse soll zunächst dargelegt werden, wie Bildungsinstitutionen die Sozialisation von Individuen beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wird das dieser Studie zugrunde liegende Sozialisationsverständnis erläutert.

Wie kann die soziale Integration von Menschen in ein komplexes Gesellschaftssystem stattfinden? Mit dieser Frage beschäftigt sich Durkheim im Zusammenhang mit der Industrialisierung und beantwortet sie damit, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft deren Norm- und Zwangsmechanismen verinnerlichen und annehmen müssten. Die Prozesse, die ein Individuum hierbei durchläuft, bezeichnet Durkheim (1972) als *Sozialisation* (vgl. Hurrelmann/Ulich, 2002, S. 11 f.). Ab den 1960er-Jahren weitete sich der Diskurs über die Definition des Sozialisationsbegriffes aus und nahm unter anderem die Lebens- und Biografie-

forschung auf. Hurrelmann und Ulich (1980) definieren Sozialisation nun „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem handlungsfähigen Subjekt bildet“ (S. 51).

Die Sozialisationsprozesse, welche Menschen in der Gesellschaft durchlaufen, erstrecken sich über deren gesamte Lebensspanne. Dabei stellt die Sozialisation im akademischen Kontext eine Teiletappe im lebenslangen Sozialisationsprozess dar (vgl. Vosgerau, 2005, S. 87). Es wird daher angenommen, dass auch die berufliche und/oder hochschulische Sozialisation Bestandteil dieser lebenslangen Sozialisation ist. Berufsbildende und hochschulische Institutionen dienen als Lern- und Erfahrungsorte und fungieren dabei als Orte der Sozialisation, die entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Lempert, 2009; Wild, 2013, S. 13). Innerhalb einer bestimmten Umgebung bilden sich Persönlichkeitsmerkmale durch individuelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster heraus (vgl. Portele/Huber, 1983, S. 92 ff.), aus denen letztlich individuelle Verarbeitungsstrategien resultieren (vgl. Bauer/Hurrelmann, 2021, S. 14). Innerhalb des Sozialisationsprozesses im Berufsbildungssystem und im Hochschulstudium durchlaufen die Betroffenen einen Transformationsprozess. Sie sind mit neuen Entwicklungsmöglichkeiten und Anforderungen konfrontiert und werden von dort vorherrschenden Werthaltungen, Deutungen, Rollen- und Funktionsverständnissen sowie habituellen Mustern herausgefordert. Dazu gehören „die sprachliche Sozialisation, die Entwicklung einer individuellen Positionierung zu kulturellen und gesellschaftlichen Werten und Normen, die Erschließung, Akzeptanz und auch die Resilienz gegenüber direkt und symbolisch vermittelter [sic!] Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse [sic!], konsumtive Orientierungen, die Ausprägung von Stil- und Geschmacksentwicklung, Nähe und Distanz zu gesellschaftlichen Verhältnissen und Gruppen [...] und insoweit die kritisch-konstruktive Erschließung der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann, 1969 in Dobischat/Düsseldorff, 2015, S. 470, Hervorhebungen in Dobischat/Düsseldorff, 2015, S. 470). In Berufsausbildung und Hochschulstudium werden solche Sozialisationsprozesse, die letztlich erfolgreich die Integration in das Berufs- und Arbeitsleben ermöglichen, fokussiert. Hierzu gehören auch emanzipatorische Anregungen und Herausforderungen, die der individuellen und kreativen Selbstorganisation, den reflektierten Distanzierungs- und Verweigerungshaltungen sowie der Ausprägung einer politischen, religiösen, ethnischen und kulturellen Toleranz dienen können. Diese Prozesse sollen durch Auszubildende, Dozierende, Kolleginnen und Kollegen sowie Studierende gefördert werden (vgl. Dobischat/Düsseldorff, 2015, S. 470).

Die folgenden Kapitel (siehe ab Kapitel 3.3 und ab Kapitel 3.4) setzen inhaltlich an der beruflichen und hochschulischen Sozialisation an und explizieren diese theoretisch.

### **3.3 Sozialisation im beruflichen Bildungssektor<sup>6</sup>**

#### *3.3.1 Berufliche Sozialisation nach Lempert*

Ausgehend vom zentralen Erkenntnisinteresse dieser Studie, wurde das Konzept der Sozialisation als untersuchungsleitende Wissenschaftsdisziplin gewählt. Begründet wird dies mit

<sup>6</sup> Dieses Kapitel beinhaltet Teile, die deduktiv generiert wurden und entsprechend in die Erstellung des

Pries (2009), der in dieser die Möglichkeit zur Beschreibung von sozialen Verflechtungen zwischen individuellem sozialem Handeln in gesamtgesellschaftlichen Prozessen und Strukturen sieht. Dies betrifft soziale Beziehungen zwischen Menschen, Beziehungen zwischen Menschen und der nicht-menschlichen Umwelt (z.B. Tiere, Technologie) und das Verhältnis jedes Individuums zu sich selbst (vgl. S. 30). Mit dieser Definition ist es möglich, gemäß der in Kapitel 2 beschriebenen untersuchungsleitenden Synthesetheorie, den Einfluss berufsbedingter Merkmale auf die Studienbewältigung der untersuchten Studierendengruppe zu ermitteln. Dies wird damit begründet, dass die Bewältigung des Studiums als ein wechselseitiger Prozess angesehen wird, in dem die Mitglieder der untersuchten Gruppe von Studierenden in verschiedenen Beziehungskonstellationen (zu sich selbst und zur menschlichen sowie nicht-menschlichen Umwelt) sozial handeln, um Studienerfolg zu erzielen.

Unklar ist, was berufliche Sozialisation bedeutet und welche Merkmale Personen aufweisen, die beruflich sozialisiert wurden? Mit diesen Fragen befasst sich auch der wissenschaftliche Diskurs (z.B. Heinz, 2002; Lempert, 2009; Clement, 2020). Clement definiert aus allgemein soziologischer Perspektive die berufliche Sozialisation von Menschen wie folgt:

„Sozialisation ist ein Prozess, in dessen Verlauf wir auf der Grundlage unserer je gegebenen Anlagen und Konstitution durch die Auseinandersetzung mit sozialen Gegebenheit [sic!] und materiellen Dingen soziale Rollen, Werte und Haltungen, Wissensbestände und Verhaltensweisen übernehmen, verinnerlichen und gegeneinander ausbalancieren. Auf diese Weise werden wir zugleich selbst zu gesellschaftlichen Akteuren, die Rollen ausgestalten und sie an andere weitergeben. Als berufliche Sozialisation bezeichnen wir solche Aspekte der Sozialisation, die auf Erwerbsarbeit vorbereiten oder die sich durch Arbeit vollziehen.“ (Clement, 2020, S. 4)

Jegliche Erwerbsarbeit, also auch solche, die im Kontext des Berufes und der Berufsausbildung steht, beeinflusst die Lebensführung, Persönlichkeit und Wertorientierung der Menschen. Die Veränderung, die Menschen durch Arbeit erfahren, wird zudem durch die soziale Herkunft und das vorherrschende Bildungssystem geprägt (vgl. Jahoda, 1983).

Die Berufssoziologie geht im engeren Sinne der Frage nach, „in welcher Art und Weise die Ausdifferenzierung von Berufen sowohl die Sozialstruktur der modernen Gesellschaft als auch das Leben und Handeln von einzelnen Personen prägt“ (Kurtz, 2002, S. 26). Während des Erlernens und Ausübens eines Berufes sozialisieren sich Menschen. Hierbei durchlaufen sie Aneignungs- und Veränderungsprozesse und entwickeln Fähigkeiten, Motive, Orientierungen und Deutungsmuster (vgl. Heinz, 2002, S. 398). Es stellt sich die Frage, durch welche Merkmale sich beruflich gebildete Menschen auszeichnen. Durch Erwerbsarbeit (z.B. in der Berufsausbildung oder im erlernten Beruf) werden berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, aber auch die persönliche Entwicklung der eigenen Identität geprägt (vgl. Heinz, 2002, S. 398; Lempert, 2009). Des Weiteren beschreiben Semmer und Meier (2014), dass durch die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Herausforderungen das Selbstbewusstsein aufgebaut wird sowie durch kognitiv anregende Aufgaben Fähigkeiten gestärkt und aufrechterhalten werden (vgl. S. 561 ff.). Angesichts der Arbeitsrealitäten, in denen sich Menschen befinden, sind Veränderungen der persönlichen Werthaltungen und Ziele ebenfalls

---

Interviewleitfadens und in die Datenauswertung einfließen. Teile der folgenden Kapitel entstanden aber auch induktiv im Prozess der Datenauswertung und wurden ergänzend als Erklärungsansatz bei der Datenauswertung herangezogen.

häufig das Resultat von Arbeit (vgl. Semmer/Meier, 2014, S. 561 ff.). Die berufliche Sozialisation nimmt demnach auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf das Individuum. Im Folgenden wird unter Zuhilfenahme der Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation von Lempert (2009) systematisch auf unterschiedliche Aspekte eingegangen, die aus der beruflichen Sozialisation hervorgehen und zur Persönlichkeitsentwicklung beruflich sozialisierter Menschen beitragen.

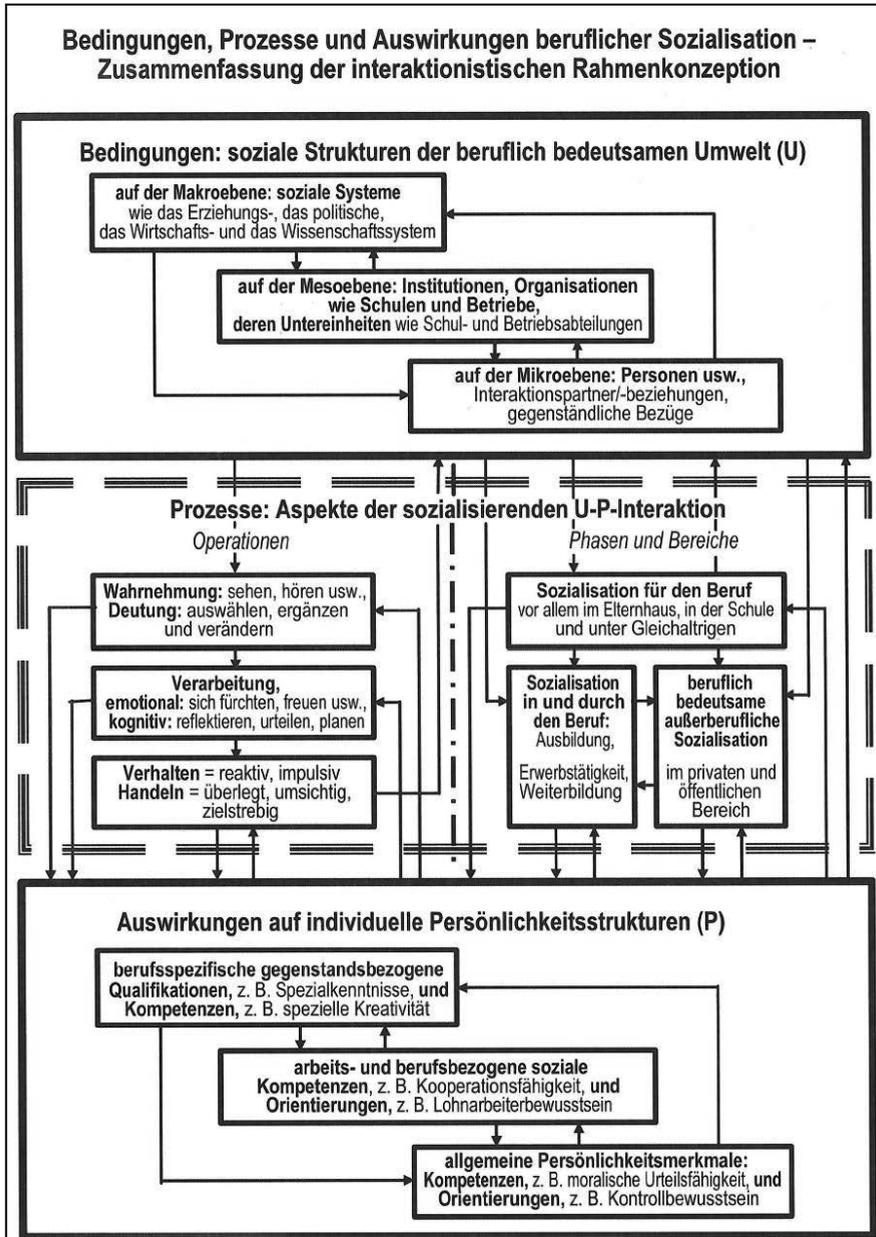
Schon in den 1980er-Jahren verstehen Bammé, Holling und Lempert (1983) unter beruflicher Sozialisation die Entwicklung von Persönlichkeitsstrukturen, die ein Resultat der Bedingungen und Anforderungen der Arbeitsprozesse seien. Hierbei werden die Lernerfahrungen während der Berufsausbildung als Sozialisation *für* und *durch* den Beruf und die Arbeitserfahrung im Anschluss an die Berufsausbildung als Sozialisation *im* Beruf verstanden (vgl. Bammé/Holling/Lempert, 1983, S. 29, 49 ff.). Nach Heinz (2002) „umfassen berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse nicht nur die Qualifizierung für Arbeitstätigkeiten, sondern auch die gesamte Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 398). Lempert (2009) betont den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, die nach seiner Auffassung auch aus unterschiedlichen beruflichen und individuellen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und Orientierungen resultiert. Die Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung, die Lempert (2009) als Resultat der beruflichen Sozialisation festhält, werden aufgrund ihrer inhaltlichen Breite und Systematisierung als theoretischer Erklärungsansatz für die individuellen Grundlagen und Ressourcen (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) der hier untersuchten Studierendengruppe herangezogen. Andere theoretische Ansätze (z.B. Bammé, Holling Lempert, 1983, Heinz 2002, Clement 2020, Elbe, 2016, S. 54 ff.), die weniger inhaltlich umfassend und systematisiert die individuellen Ergebnisse beruflicher Sozialisation betrachten, erschienen weniger geeignet.

In Lemperts (2009) Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation (siehe Abbildung 2) werden soziale Bedingungen, Prozesse und Auswirkungen beruflicher Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung aufgezeigt.

Die sozialen Bedingungen der beruflichen Sozialisation geben die soziale Umwelt, in der beruflich tätige Menschen agieren, wieder. Lempert (2009) teilt sie in unterschiedliche Ebenen, Elemente und Strukturen auf, die alle miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. S. 27 ff.). Die *Makroebene* beinhaltet soziale Systeme wie beispielsweise das Erziehungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftssystem. Diese sozialen Systeme nehmen Einfluss auf die Gestaltung von Institutionen und Organisationen, die auf der *Mesoebene* angeordnet sind. Darunter fallen beispielsweise Schulen und Betriebe sowie deren untergeordnete Abteilungen. Innerhalb dieser Institutionen und Organisationen finden auf der *Mikroebene* soziale Interaktionen und Beziehungen zwischen Interaktionspartnern statt (vgl. Lempert, 2009, S. 27 ff.).

Auf die beruflich sozialisierenden Interaktionsprozesse geht Lempert (2009) im zweiten Teil seiner Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation ein und unterteilt die sozialisierenden Interaktionen in Operationen sowie in Phasen und Bereiche (vgl. S. 34 ff.). Unter dem Begriff *Operationen* versteht er die individuellen psychosozialen Prozesse, die innerhalb einer Situation stattfinden. Dabei müssen die Interakteure zunächst die Situation wahrnehmen und deuten, anschließend emotional und kognitiv verarbeiten und schließlich entsprechend handeln oder sich verhalten. *Phasen und Bereiche* zeigen für den Beruf bedeutsame sozialisierende Episoden (z.B. jahrelange vorberufliche Sozialisation und die anschließend Jahrzehnte andauernde berufliche Sozialisation unter dem Einfluss von

Abbildung 2: Interaktionistisches Rahmenkonzept der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009)



Quelle: Lempert, 2009, S. 41

privaten und öffentlichen Gegebenheiten) (vgl. Lempert, 2009, S. 34 ff.).

Im letzten Schritt der Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation verdeutlicht Lempert (2009) die Auswirkungen der beruflichen Sozialisation auf die Persönlichkeitsstrukturen von Menschen. Diese unterteilt er in *berufsspezifische gegenstandsbezogene Qualifikationen und Kompetenzen, arbeits- und berufsbezogene soziale Kompetenzen und Orientierungen* sowie indirekt *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (Kompetenzen und Orientierungen)*. Bei den ersten beiden Aspekten unterscheidet er gegenstandsbezogene/handlungsbezogene und im letzten Aspekt allgemeine Persönlichkeitsstrukturen (Wertvorstellungen, Motive, Bestrebungen, Interessen, Gefühle und Emotionen) (vgl. S. 30). Die Unterscheidungsmerkmale dieser drei Aspekte dienen dazu, Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen „von anderen Ergebnissen entwicklungsfördernder sozialer Interaktionen getrennt zu betrachten“ (Lempert, 2009, S. 30). Auf den ersten beiden Ebenen unterscheidet er zwischen *Qualifikationen und Kompetenzen* sowie den *sozialen Orientierungen* und den *sozialen Kompetenzen*. Eine inhaltliche Trennung zwischen dem zweiten und dem dritten Aspekt nimmt er nicht vor, da hier inhaltlich eine Grauzone bestünde (vgl. Lempert, 2009, S. 30 ff.).

Lempert (2009) gleicht sein Modell mit verschiedenen für die berufliche Sozialisation relevanten theoretischen Ansätzen ab. Hierbei greift er den personalistischen Ansatz nach Luhmann, die strukturfunktionalistische Rollen- und Sozialisationstheorie von Parsons, Hacker und Volperts sowie die symbolisch-interaktionistische Konzeption des Rollenhandelns und der Sozialisation nach Mead und Piaget auf und zeigt, dass sich alle drei Ansätze in Teilen in sein Konzept integrieren lassen (vgl. S. 40 ff.).

Aus jedem der drei Ansätze, die auf das Interaktionistische Rahmenmodell von Lempert (2009) angewendet wurden, ergeben sich auch spezifische Erklärungsmöglichkeiten, die die unterschiedlichen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung betreffen (vgl. Lempert, 2009, S. 40 ff.). Die Auseinandersetzung Lemperts mit der beruflichen Sozialisation, die den Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung richtet, unterstreicht, dass eine umfassende theoretische Fundierung der Beschreibung und Erklärung beruflicher Sozialisation einer Synthese mehrerer theoretischer Ansätze bedarf (vgl. Huisinga, 2015, S. 505 ff.).

In Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs bietet das Ausüben von Berufen, die einer Qualifizierung im Rahmen einer Berufsausbildung bedürfen, wichtige psychosoziale Entwicklungs-, Erfahrungs- und Handlungschancen. In diesem Zusammenhang legt die berufliche Sozialforschung ihren Schwerpunkt auf die Arbeits- und Qualifizierungsbedingungen. Hierbei sind die Erfahrungen, die die Betroffenen auf dem Arbeitsmarkt, im Betrieb und/oder in Weiterqualifizierungen machen, zentral (vgl. Heinz/Haasler, 2018, S. 428). Die Sozialisationserfahrungen von beruflich gebildeten Studierenden im weiterqualifizierenden Hochschulstudium stehen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung.

Lemperts (2009) Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation floss deduktiv in den Forschungsprozess dieser Untersuchung ein. In der Datenauswertung zeigte sich, dass sie zwar eine grobe theoretische Einordnung der erhobenen Ergebnisse ermöglicht, dass damit einhergehende vertiefte Erklärungen jedoch nur eingeschränkt möglich waren. In den folgenden Kapiteln 3.3.2, 3.3.3 und 3.3.4 werden induktiv verwendete theoretische Konzepte dargestellt, die ein vertieftes Verständnis der gegebenen Thematik ermöglichen.

### 3.3.2 Normative Aspekte

Wie mit Blick auf Lemperts Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation bereits erläutert, beeinflusst die berufliche Sozialisation eines Menschen unter anderem dessen Werthaltungen und Bestrebungen (vgl. Lempert, 2009, S. 30). Diese *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale* und die damit verbundenen Handlungs-, Denk- und Verhaltensweisen, werden in dieser Untersuchung als Teil des Habitus (vgl. Bourdieu, 1987) und als kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu, 1983; Döppers, 2022) der beruflich gebildeten Studierenden angesehen. Mit dem Habitus-Feld-Konzept nach Bourdieu (1987) können immanente normative Aspekte dieser Studierendengruppe und deren Auswirkungen auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie siehe Kapitel 2) präzise erklärt werden.

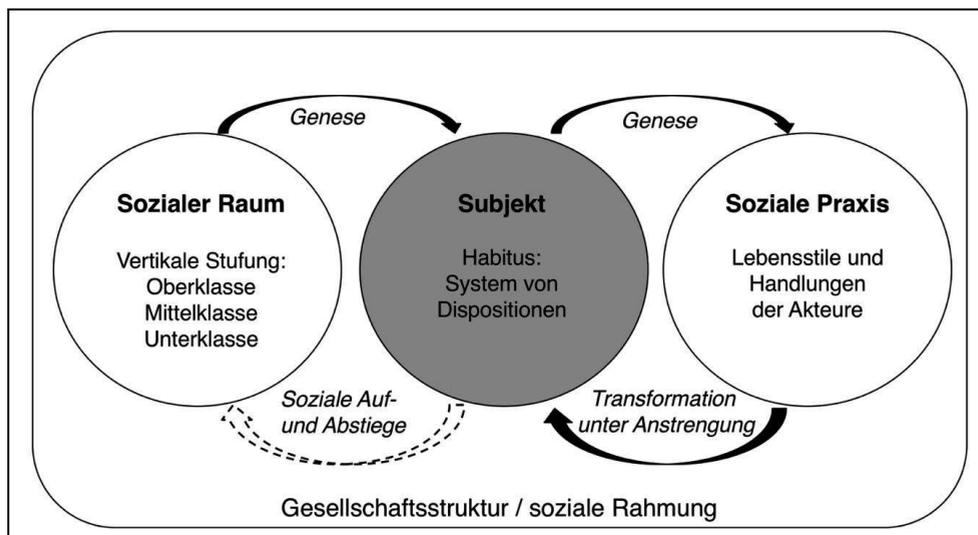
Der kultursoziologische Begriff **Habitus** stellt in Bourdieus Habitus-Feld-Konzept das zentrale Element dar. Bourdieu (1987) intendierte mit seiner Arbeit die Erfassung der „Relevanz des Denkens und Tuns der Individuen“ (Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 89). Er sieht den Habitus als die „Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensführung, seine Einstellungen und seine Wertevorstellungen“ (Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 89). Der Habitus ist das Ergebnis einer jeden Sozialisation, die jeder Mensch durchläuft, führt individuell zu einem bestimmten unbewussten Verhalten und Handeln (vgl. Kraus/Gebauer, 2017) und bildet sich in Auseinandersetzung mit der Welt und in sozialer Interaktion bereits in der Kindheit aus (vgl. Kraus/Gebauer, 2017, S. 61). Bourdieu (1987) koppelt den individuell vorhandenen Habitus mit der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Klasse. Die Klassen werden dabei an der Kapitalverteilung festgemacht (vgl. S. 405 ff.). Die Klassenzugehörigkeit bestimmt daher den Habitus; er produziert und erklärt entsprechend erkennbare Lebensstile (vgl. Kraus/Gebauer, 2017, S. 43).

Bourdieu und Wacquant (2006 [1992]) verschränken im Habitus-Feld-Konzept die Mikro- und Makroebene, indem der durch Sozialisation erworbene Habitus von Individuen sich strukturierend auswirkt und gleichzeitig der Habitus eine strukturierende Funktion auf soziale Felder ausübt (vgl. Miebach, 2022, S. 33 f.; Bourdieu, 1987, S. 173). Von Bedeutung für die soziale Reproduktion ist daher die Entstehung des Habitus und seine Anwendung. Situativ unterliegt der Habitus Veränderungs- und Anpassungsprozessen, die von externen Zwängen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verursacht werden (vgl. Miebach, 2022, S. 33 f.; Bourdieu, 1987, S. 173). Wie in Abbildung 3 deutlich wird, fungiert der Habitus als

„logisches Zwischenglied zwischen der Klassenzugehörigkeit, den Lebensverhältnissen und der klassenspezifischen Lebensführung. Eine Nicht-Passung des Habitus und der strukturellen Rahmenbedingungen, so beispielsweise auch der Konventionen und Gepflogenheiten in höheren Bildungseinrichtungen, erfordere Transformations- bzw. Anpassungsleistungen seitens der Akteure. Diese seien wiederum mit Anstrengungen verbunden, die auf den Habitus zurückwirken“ (Grunau, 2017, S. 39).

Als Pendant zum Habitus-Begriff entwickelte Bourdieu die Termini **sozialer Raum** und **Feld**. Er arbeitete den Begriff sozialer Raum als eine basale und abstrakte Konzeption heraus (vgl. Kramer/Pallesen, 2019, S. 78) und vertritt dabei eine geographische Vorstellung des Begriffes. Er teilt die gesamte Gesellschaftsstruktur in soziale Räume ein, entlang der dort vorhandenen Ausstattung von Ressourcen und Macht. Soziale Akteurinnen und Akteure nehmen je nach sozialem Raum unterschiedliche Positionen ein (vgl. Miebach, 2014, S. 455).

Abbildung 3: Sozialer Raum, Habitus und soziale Praxis



Quelle: Grunau, 2017, S. 47

Das individuelle praktische soziale Handeln findet aber nicht in sozialen Räumen statt, sondern in sozialen Feldern, die dem sozialen Raum inhärent sind (vgl. Brüsemeister, 2013, S. 127 ff.). Die einzelnen sozialen Felder sind demnach gesellschaftliche Teilbereiche (vgl. Bourdieu, 2002, S. 167 f.), die unterschiedliche Werte und Spielregeln aufweisen, und in die der Habitus sozialer Akteure und Akteurinnen eingebettet ist (vgl. Bourdieu, 1997, S. 80 f.). Innerhalb der sozialen Felder treffen „objektivierte, dingliche strukturelle Bedingungen“ (Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 110) mit den Dispositionen der Akteurinnen und Akteure zusammen und können Möglichkeiten generieren oder begrenzend wirken (vgl. Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 110). Bourdieu legt in seiner Sozialtheorie den Schwerpunkt nicht auf Interaktionen oder intersubjektive Beziehungen, sondern auf die Betrachtung von Relationen zwischen sozialen Akteuren, die unabhängig von deren Willen und Bewusstsein bestehen (vgl. Bourdieu/Wacquant, 1987, S. 127):

„Relationen meint [sic!] nicht Beziehungen, die Individuen zueinander aufnehmen, sondern Strukturen, die unabhängig von den Intentionen der Akteure existieren. Die Gesellschaft insgesamt bezeichnet Bourdieu als Klassengesellschaft, deren Klassen sich durch die Kombination dreier Kapitalsorten unterscheiden.“ (Abels/König, 2016, S. 182)

In sozialen Feldern kommt es zu symbolischen Kämpfen, in denen verschiedene *Spieler* unterschiedliche *Ressourcen* mitbringen und diese einsetzen (vgl. Bourdieu, 1987, S. 277; Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 113 f.). Unter dem Begriff *Ressourcen* versteht Bourdieu unterschiedliche **Kapitalarten**, über die Akteurinnen und Akteure verfügen, und zeigt die Verschränkung zwischen Habitus und Feld auf (vgl. Krais/Gebauer, 2017):

„Die in den Lebensstilen zu beobachtenden Unterschiede zwischen den Angehörigen der verschiedenen Klassen sind nun, so argumentiert Bourdieu, auf den Habitus zurückzuführen, mehr noch, sie sind ohne den Habitus nicht zu erklären.“ (Krais/Gebauer, 2017, S. 43)

Im Folgenden wird auf einige für die Untersuchung relevant erscheinende Kapitalarten eingegangen, die Bourdieu (2013) in seinem kultursoziologischen Konzept ausführt (vgl. S. 193 ff.). Bourdieu (2013) unterscheidet anhand des mehr oder weniger vorhandenen Kapitals unterschiedliche Klassen innerhalb der Gesellschaft, auf deren Grundlage er klassenspezifische Denk- und Handlungsstrukturen erklärt. An den Marx'schen Kapitalbegriff lehnt er seine Vorstellung des **ökonomischen Kapitals** an und verbindet damit Geld, Vermögen und Eigentum. Er wendet sich aber vom wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis von Kapital ab, das die Maximierung des Profites in den Vordergrund stellt (vgl. S. 185). Bourdieu (1983) sieht im ökonomischen Kapital keinen hinreichenden Erklärungsansatz zur Unterscheidung von Klassen und zieht als Ergänzung das kulturelle Kapital und soziale Kapital hinzu. Das **kulturelle Kapital** teilt Bourdieu (1983) in die folgenden drei Arten ein:

1. Das *inkorporierte* kulturelle Kapital wird als verinnerlichtes Bildungskapital, das Teil des Habitus der Akteurinnen und Akteure ist und ausschließlich in zeitintensiven Prozessen angeeignet werden kann, verstanden. Für Bourdieu (1983) generiert sich die inkorporierte Form überwiegend in Bildungseinrichtungen und ist wenig anschaulich. Aber auch die familiäre Erziehung prägt das individuelle kulturelle Kapital eines jeden/einer jeden Einzelnen und ist ursächlich für deren/dessen unterschiedliche Ausprägungen (vgl. S. 187):

„Auch später im Lebenslauf noch wird man die Einflüsse dieser herkunftsspezifischen Vorgaben bemerken: an der gebildeten oder ungebildeten Sprechweise, am regionalen Akzent, an Unsicherheiten im geselligen Verkehr usw.“ (Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 130).

Nach Bourdieu (1983) ist die Beseitigung von Mängeln im kulturellen Kapital, die aus der familiären Erziehung herrühren, mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden. Dies liegt darin begründet, dass zunächst korrigierende Prozesse durchlaufen und neues kulturelles Kapital angeeignet werden muss (vgl. S. 187).

2. Die *objektivierte* Form des kulturellen Kapitals zeichnet sich für Bourdieu (1983) durch materialistische Eigenschaften aus und findet sich beispielsweise in Büchern und Bildern wieder. Deren Wert lässt sich häufig in Geldbeträgen abbilden, ihre Wertschätzung findet sich jedoch im inkorporierten kulturellen Kapital wieder (vgl. Bourdieu, 1983, S. 188; Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 129 f.).
3. Das *institutionalisierte* Kapital ist im weitesten Sinne nach den Vorgaben der Gesellschaft gestaltet, ist unabhängig von seinen Trägern und zeigt sich in schulischen oder akademischen Titeln (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190ff.“ (Bourdieu, 1992, S. 63). Durch das institutionalisierte Kapital entsteht eine Vergleichbarkeit zwischen Personen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190).

Ergänzend führt Bourdieu (1983) den Begriff des sozialen Kapitals ein, das sich über Gruppenzugehörigkeit sowie soziale Beziehungen von Akteurinnen und Akteuren konstituiert. Es zeigt sich unter anderem in Freundschaften, Bekanntschaften oder Geschäftsbeziehungen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190 f.; Fuchs-Heinritz/König, 2014, S. 133). Diese Beziehungen werden zur Genese und zum Erhalt des ökonomischen und kulturellen Kapitals genutzt. Die

Ressourcen, auf die Akteurinnen und Akteure in sozialen Interaktionen zurückgreifen, sind nicht als persönliche Eigenschaften zu verstehen, sondern als Wissen über gruppenspezifische Regeln sowie als Bereitschaft, diese anzuerkennen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190 f.).

Hohe Transformations- und Anpassungsleistungen, die beruflich gebildete Studierende im Hochschulstudium im Rahmen ihrer Studienbewältigung erbringen, können nach Bourdieu und Passeron (1971) mit einer mangelnden individuellen habituellen Passung in vorgegebene gesellschaftliche Rahmenbedingungen erklärt werden (vgl. S. 40 f.). Neben dem ökonomischen und kulturellen Kapital, über das die beruflich gebildeten Studierenden verfügen, ist nach Bourdieu auch ein *moralisches* Kapital vonnöten, um die Realisierung des Bildungsaufstieges durch Ehrgeiz und Askese zu gewährleisten (vgl. Kraus/Gebauer, 2017, S. 45 f.).

Das folgende Kapitel knüpft inhaltlich an dieses Kapitel an und vertieft die psychosozialen Aspekte, von denen im Rahmen dieser Untersuchung angenommen wird, dass sie durch die berufliche Sozialisation der hier untersuchten Studierendengruppe geprägt sind.

### 3.3.3 Psychosoziale Eigenschaften

Wie zuvor unter Bezugnahme auf die interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) dargelegt (siehe Kapitel 3.3.1), beeinflusst die berufliche Sozialisation die arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen sowie die Orientierungen von Menschen – ebenso wie ihre allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale (vgl. S. 30). Diese handlungsbezogenen Eigenschaften und Orientierungen sowie die hier damit verbundenen psychosozialen Eigenschaften werden in dieser Untersuchung als Teil des Habitus (vgl. Bourdieu, 1987) und als kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, 1987; Döppers, 2022) beruflich gebildeter Studierender angesehen. Präzisiert wird dieser theoretische Ansatz mit den Theoremen *Aspiration*, *Motivation* und *Volition*, von denen angenommen wird, dass sie sich auf die Studienbewältigung erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) auswirken können.

Hasselhorn und Gold (2006) sehen Lernen durch unterschiedliche und individuelle Voraussetzungen geprägt. Relevant für erfolgreiches Lernen sind für sie kognitive, motivationale und volitionale Merkmale (vgl. S. 122). Im Folgenden werden die beiden letztgenannten Merkmale genauer betrachtet und durch den induktiv gewonnenen Terminus *Aspiration* als ein der *Motivation* und *Volition* übergeordnetes, zielgebendes und individuelles Merkmal ergänzt.

Unter **Aspirationen** versteht Haller (1968) kognitive Aspekte, die dem Individuum Orientierung geben und Ausgangspunkte für dessen zielgerichtetes Verhalten darstellen (vgl. S. 484). Entsprechend regulieren Aspirationen „zielgerichtetes Verhalten durch die Wahrnehmung und Bewertung der im Mittelpunkt stehenden Zielsetzungen“ (Stocké, 2013, S. 269). Haller (1968) (vgl. S. 484 ff.), Stocké (2013) (vgl. S. 269) und Gottfredson (2002)<sup>7</sup> (vgl. S. 91) unterscheiden zwischen realistischen und idealistischen Aspirationen. Als *realistisch* werden Aspirationen bezeichnet, die Personen als realisierbar einschätzen, welche bspw. an

<sup>7</sup> Gottfredson (1981) konstatiert, dass Berufswahlaspirationen Heranwachsender prozessual entstehen, indem individuelle berufliche Orientierungen mit dem Selbstkonzept abgeglichen und vor dem Hintergrund der individuell realisierbaren Berufe ausgewählt werden. Somit setzt sich der Berufswunsch aus dem Selbst- und Berufskonzept zusammen. Berufskonzepte werden durch individuelle generalisierte Vorstellungen bezüglich des Geschlechtes, des Prestiges eines Berufes und der Anordnung eines Berufsfeldes im Berufsbild geprägt. Das Selbstkonzept setzt sich aus den folgenden Merkmalen zusammen: Geschlecht, soziale Schicht, Intelligenz, Interessen und inhärente Werte (vgl. S. 547 ff.).

die Erreichung eines Bildungszertifikates glauben, auch unter Einbezug aller vorliegenden Restriktionen (vgl. Haller, 1968, S. 484 ff.; Stocké, 2013, S. 269). Idealistische Aspirationen sind nach Stocké (2013) mit einer inneren Selbstverpflichtung verbunden, die der Erreichung unterschiedlich anspruchsvoller Bildungszertifikate dient (vgl. S. 269). Im wissenschaftlichen Diskurs wird nur selten zwischen realistischen und idealischen Aspirationen unterschieden, trotzdem haben sich Bildungsaspirationen als Bestimmungsfaktoren für Aspekte des Bildungserfolges erwiesen (vgl. Stocké, 2013; Jüttler, 2020). In Anlehnung an Finger (2022) (vgl. S. 88) werden in dieser Untersuchung beide Ansätze, also *idealistisch* und *realistisch*, unter dem Begriff Aspiration verstanden, da beide nach Haller (1968) stark miteinander korrelieren. Aspirationen sind wichtige Motivationsquellen für das individuelle Handeln, was aber nicht bedeutet, dass die Handlungen automatisch umgesetzt werden (können) (vgl. Finger, 2022, S. 89). Im Folgenden wird die (mögliche) Umsetzung von Aspirationen zur Zielerreichung thematisiert. Es wird davon ausgegangen, dass sich die aus den Aspirationen resultierenden Bestrebungen in individuellen Motivationslagen manifestieren und bei ausreichender Volition, Ziele auf der Handlungsebene umgesetzt werden können. Rheinberg und Vollmeyer (2019) verstehen unter **Motivation**

„die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Motivation kann als Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf zwischen Handlungsalternativen ausgewählt wird. Das spätere Handeln wird dann auf die ausgewählten Ziele ausgerichtet und auf dem Weg dorthin in Gang gehalten, also mit psychischer Energie versorgt. Von Motiv sprechen wir, wenn es um individuelle zeitüberdauernde Vorlieben für bestimmte Klassen von Zuständen geht. [...]. Greifen wir nur ein einziges Motiv, [sic!] wie z.B. das Lern- und Leistungsmotiv heraus, so findet man systematische interindividuelle Unterschiede (Dispositionen) in der Art und Stärke der Annäherung an einen angestrebten (motivbezogenen) Zielzustand“ (Hasselhorn/Gold, 2022, S. 101).

Den Motivationsbegriff präzisieren Deci und Ryan (1993) in ihrer Selbstbestimmungstheorie und beschreiben ihn als organismisch und dialektisch. Organismisch, weil das Individuum einer stetigen Weiterentwicklung unterliegt, die durch motivationale (intrinsische) Faktoren prozessiert wird, und dialektisch, da die eben beschriebenen Prozesse unter dem Einfluss der sozialen Umwelt stehen. Das Selbst steht in Decis und Ryans Theorie als Prozess, aber auch als Ergebnis der organismischen Integration und entwickelt sich entsprechend im Verlauf der Zeit unter dem Einfluss der sozialen Umwelt. Es ist demnach das Produkt der organismischen Dialektik (vgl. S. 223). In Decis und Ryans (1993) Überlegungen nimmt die Intentionalität eine zentrale Rolle ein, indem sie das menschliche Verhalten wie folgt erklären:

„Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen. Die Intention zielt auf einen zukünftigen Zustand, gleichgültig ob er wenige Sekunden oder mehrere Jahre entfernt liegt. Dazu gehört die Bereitschaft, ein Mittel einzusetzen, das den gewünschten Zustand herbeiführt“ (Deci/Ryan, 1993, S. 224).

Somit sind intentional motivierte Handlungen vom Individuum initiiert und zielen auf eine zeitnahe Erfahrung oder ein in der Zukunft weiter entferntes Handlungsergebnis ab. Verhaltensweisen, denen kein erkennbares Ziel zugrunde liegt, oder die aus Affekt geschehen, bezeichnen Deci und Ryan (1993) als amotiviert, da sie nicht intentionalen Ursprungs sind (vgl. S. 224). Aufgrund der hohen Relevanz, die den von Deci und Ryan (1993) konstatierten

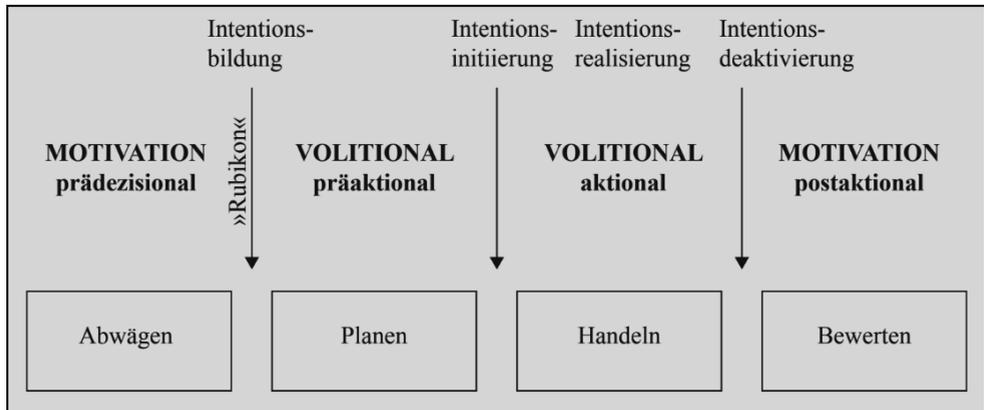
extrinsischen und intrinsischen Motivationslagen im wissenschaftlichen Diskurs zukommt, erfolgt im weiteren Verlauf eine kurze Erläuterung dieser Begrifflichkeiten.

Die extrinsische Motivation kennzeichnet eine instrumentelle Absicht des Individuums. Sie tritt in der Regel nicht spontan in Erscheinung und ihre Durchführung geht mit einem positiven Effekt für die Handelnden einher. Von intrinsisch motivierten Handlungen sprechen Deci und Ryan (1993), wenn sich die handelnde Person „in der Auswahl und Durchführung des Tuns“ (S. 226) frei fühlt und diese mit der eigenen Sichtweise über sich selbst übereinstimmen. Sie stehen für den Prototyp des selbstgesteuerten Verhaltens. Demnach sind intrinsisch motiviert handelnde Personen Menschen, die auf Basis des eigenen Interesses, unabhängig von äußeren und inneren Einflüssen, eine Tätigkeit engagiert anstreben (vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 226). Extrinsische und intrinsische Motivationslagen sind allerdings nicht unbedingt als Gegenspieler zu verstehen, denn extrinsische Motivationen können auch selbstbestimmt sein und die intrinsischen Motivationslagen bestärken. Zudem kann extrinsisch motiviertes Verhalten auch auf Selbstbestimmung basieren – nämlich dann, wenn diese Verhaltensweisen zu einer Internalisierung und Integration führen und auf dieser Grundlage extrinsisch motiviertes Verhalten in intrinsische bzw. selbstbestimmte Verhaltensweisen überführt wird. Ursächlich hierfür ist das menschliche Bedürfnis nach Integration in die soziale Umwelt (vgl. Deci/Ryan, 1993, S. 226 f.).

Einen Zielzustand zu erreichen, wie aus der obigen Ausführung zum Motivationsbegriff hervorgeht, kann in diesem Kontext aber nicht mit dessen Realisierung gleichgesetzt werden, denn hierfür ist nach Heckhausen und Kuhl (1985) die Initiation und Ausführung entsprechend zielgerichteter Handlungen notwendig. Die Umsetzung von Motiven in tatsächliche Ergebnisse zur Erreichung von Zielen wird als Volition bezeichnet (vgl. Heckhausen/Kuhl, 1985, S. 134 ff.). Aus einer handlungsorientierten Perspektive des Motiviertseins beschreibt Lewin (1944), dass sich Prozesse in zwei Phasen unterteilen, nämlich Zielsetzung und Zielrealisierung. Bis in die 1980er-Jahre fand diese Annahme im wissenschaftlichen Diskurs jedoch keine Beachtung und der Fokus wurde auf behavioristische Erwartungs-Wert-Modelle gelegt (vgl. Achtziger/Gollwitzer, 2018, S. 357). Fortan weitete sich der Diskurs jedoch und mittels des Handlungsbegriffs wurde die behavioristische Annahme, die auf das reine „Ausführen gelernter Gewohnheiten oder automatischer Reaktionen“ (Achtziger/Gollwitzer, 2018, S. 357) abzielt, abgelöst. Im Sinne von Weber (2010 [1922]) werden Handlungen als Teil des menschlichen Verhaltens angesehen; Handelnde verbinden einen Sinn damit. Die Handlungspsychologie beschäftigte sich unter anderem mit der Handlungssteuerung und stellte heraus, dass eine stark ausgeprägte Motivationslage *allein* in der Regel nicht ausreicht, um eine zielführende Verhaltensweise zu gewährleisten.

Die Realisierung von Handlungserfolgen wird demnach mit dem Einsatz von Strategien zur Handlungskontrolle umgesetzt. Hieran schließen Konzepte an, die Volition aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Das Rubikon-Modell weist ein sequenzielles Verständnis von Volition auf und gliedert diese in Handlungsphasen, wie in Abbildung 4 dargestellt (vgl. Achtziger/Gollwitzer, 2018, S. 357 f.). Es zeigt sequenziell den Ablauf des Zusammenspiels von Motivation und Volition, jedoch bleibt die Frage offen, wie die volitionale Umsetzung der Zielrealisierung gestaltet ist.

Abbildung 4: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (vgl. Heckhausen/Gollwitzer, 1987)



Quelle: Achtziger/Gollwitzer, 2018, S. 358

Mit der Gestaltung von volitionalen Strategien beschäftigt sich Kuhl (1983, 1984, 1987) im Rahmen der Handlungskontrolltheorie. Er geht davon aus, dass die Umsetzung von Handlungen einer bewussten Steuerung unterliegt, unterscheidet dabei in Selektions- und Realisierungsmotivation und plädiert für die Unterscheidung der Begriffe Motivation und Volition. Somit erhält Motivation einen zielsetzenden Charakter und Volition greift die handelnde Umsetzung unter Einfluss einer Zielintention auf (vgl. Heckhausen/Gollwitzer, 1987). Im Mittelpunkt steht nicht die sequenzielle Abfolge von motivationalen und volitionalen Phasen (vgl. Achtziger/Gollwitzer, 2018, S. 357 f.), sondern der Einsatz von angemessenen Strategien, die der Umsetzung einer Intention dienen (vgl. Kuhl, 1996, S. 684).

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand erscheint die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1983) geeignet, um das Studienhandeln und -verhalten von Studierenden zu erklären. Nach Heinze (2018) fasst sie mehrere Handlungsstrategien mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen zusammen, die sich auf einen abgegrenzten Bereich konzentrieren. Durch diese inhaltliche Abgrenzung werden einzelne Aspekte der Handlungskontrolltheorie operationalisierbar und diese bietet die Möglichkeit einer gezielten empirischen Analyse. Von Interesse ist, dass sich Kuhls (1983, 1996) Handlungskontrolltheorie ausdrücklich mit dem Umgang von internen und externen Widerständen auseinandersetzt, die es zur langfristigen Zielerreichung zu überwinden gilt. Kuhl (1983) geht davon aus, dass Absichten zum einen mit einer subjektiven Selbstverpflichtung einhergehen und zum anderen – im Unterschied zu unverbindlichen Wünschen – funktionale Eigenschaften aufweisen. Zudem geht Kuhl (1983) davon aus, dass Handlungskontrollstrategien zum Einsatz kommen, wenn konkurrierende Motivationen vorliegen und die Realisierung einer Absicht schwer(er) fällt oder in Gefahr zu sein scheint (vgl. Goschke, 2017, S. 267). Dabei werden willenspsychologische kognitions-, handlungs- und persönlichkeitspsychologische Ansätze berücksichtigt und übergeordnete interventionelle und präventive Strategien ersichtlich (vgl. Goschke, 2017, S. 267 f.). Folgend werden die von Kuhl (1983, 1996) konstatierten Handlungsstrategien erläutert:

- **Aufmerksamkeitskontrolle:** Fokussierung der Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte oder Ausblendung von Aspekten mit dem Ziel, eine Absicht zu realisieren. Diese wird als die wichtigste interventionelle Strategie bezeichnet (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin/Kuhl, 2009, S. 158).
- **Motivationskontrolle/Motivationsregulation:** Eine Form der Aufmerksamkeitskontrolle, in der sich Subjekte positive längerfristige Anreize und Zielzustände verdeutlichen und kurzfristige Ziele ausblenden (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin/Kuhl, 2009, S. 158).
- **Emotionskontrolle/Affektregulation:** Subjekte versetzen sich in Emotionslagen, die der Zielrealisierung zuträglich sind, oder sie schwächen gezielt negative Emotionen, die der Zielrealisierung entgegenstehen (vgl. Kuhl, 1983, S. 305; Kuhl, 1987, S. 108; Kuhl, 1996, S. 684). Auch die Reduktion von allzu positiven Emotionen wird mittels der Emotionskontrolle reguliert, wenn diese dem anvisierten Ziel im Wege stehen (vgl. Quirin/Kuhl, 2009, S. 158).
- **Umweltkontrolle/Umgebungskontrolle:** Hierbei werden aktiv Ablenkungsquellen, die der Absichtsrealisierung im Wege stehen, beseitigt (z.B. durch das Entfernen von Süßigkeiten während einer Diät) oder das eigene Umfeld so verändert, dass es der Absichtsrealisierung zuträglich ist (z.B. Ausschalten des Telefons während des Lernens) (vgl. Goschke, 2017, S. 268; Quirin/Kuhl, 2009, S. 158).
- **Enkodierungskontrolle:** Bezeichnet die Fähigkeit zur Bevorzugung und Weiterverarbeitung von Informationen, die für die Absichtsrealisierung relevant sind (vgl. Kuhl, 1983, S. 305; Kuhl, 1996, S. 684).
- **Sparsamkeit der Informationsverarbeitung/Entscheidungskontrolle:** Bezeichnet das Unterbinden von langen Abwägungsprozessen zwischen alternativen Handlungsoptionen, die der Initiierung von eigentlichen Handlungen im Weg stehen (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin/Kuhl, 2009, S. 158).
- **Misserfolgs- und Aktivierungskontrolle:** Mit dem Ziel, Misserfolge zu bewältigen, werden Strategien eingesetzt, die mit einer gesteigerten Anstrengung einhergehen oder zur Korrektur der Misserfolge eingesetzt werden (vgl. Kuhl, 1996, S. 684).

Obwohl zuvor eine semantische Trennung der Begrifflichkeiten Motivation und Volition vorrangig, soll auch die enge Verzahnung beider Theoreme berücksichtigt werden. Die folgende Synopse von Schellenberg (2009) deutet die Verflechtung der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000) und der Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) an:

„Hier wird die Nähe zur Theorie der organismischen Integration deutlich, wie sie im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie formuliert wird [...]. Dort werden unterschiedliche Formen von extrinsischer Motivation angenommen, die sich im Ausmaß von erlebter Kontrolle unterscheiden und die sich auf einem Kontinuum anordnen lassen. Dabei gilt die externale Regulation als Form mit dem höchsten Ausmaß an Kontrollerleben, gefolgt von der introjizierten Regulation mit der beginnenden Übernahme von Werten von außen. Das Ausmaß an erlebter Autonomie nimmt mit der identifizierten Regulation zu und ist bei der integrierten Regulation innerhalb der extrinsischen Motivation am stärksten ausgeprägt. Das Ende des Kontinuums bildet die intrinsische Motivation als Prototyp der Selbstbestimmung. Auch diese von Deci und Ryan formulierten motivationalen Zustände bilden im Grunde Formen der Handlungssteuerung ab.“ (Schellenberg, 2009, S. 80 f.)

### 3.3.4 Fachliche und personale Kompetenzen

Wie in Kapitel 3.3.1 mittels der Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) aufgezeigt, beeinflusst die berufliche Sozialisation von Menschen deren *berufsspezifische gegenstandsbezogene Qualifikationen und Kompetenzen* sowie deren *arbeits- und berufsbezogene soziale Kompetenzen und Orientierungen* (vgl. S. 30). Diese gegenstands- und handlungsbezogenen Aspekte werden in der vorliegenden Untersuchung mit fachlichen und personalen Kompetenzen (vgl. BMBF, 2013, S. 14) in Verbindung gebracht. Diese werden als Teil des Habitus (vgl. Bourdieu 1987) und des kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 1983, 1987; Döppers 2022) der beruflich gebildeten Studierenden angesehen. Diese Überlegung wird durch die im DQR (Deutschen Qualifikationsrahmen) ausgewiesenen fachlichen und personalen Kompetenzen präzisiert, an dem sich das deutsche Bildungssystem und die Gestaltung der darin befindlichen (beruflichen) Bildungsgänge orientiert. Es wird angenommen, dass diese Kompetenzen Einfluss auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender haben.

Andere Kompetenzmodelle aus dem Bereich der beruflichen Bildung (z.B. Sloane, 2004; Hensge, Lorig und Schreiber 2009; Rauner, 2004) werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt, da ihr Einfluss im deutschen Berufsbildungssystem weniger ausgeprägt zu sein scheint als der des DQR.

Der Arbeitskreis DQR verabschiedete im Jahr 2011 den DQR, der als Rahmen „bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst“ (BMBF, 2011, S. 3). Er entstand als Produkt der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und soll die Transparenz und Vergleichbarkeit von unterschiedlichen Qualifikationen europaweit gewährleisten. Indem länderspezifische Qualifikationen systematisiert, eingeordnet und einschätzbar werden, verfolgt er das Ziel, allen Menschen in Europa bestmögliche berufliche Chancen zu ermöglichen (vgl. BMBF, 2011, S. 3).

Vor diesem Hintergrund stellt der DQR eine bildungsübergreifende Matrix dar, in der die unterschiedlichen schulischen, beruflichen und hochschulischen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems beschrieben und systematisch eingeordnet werden. Die Einordnung der Qualifikationen erfolgt in acht Niveaustufen (siehe Tabelle 2). Jede der acht Niveaustufen bildet jeweils die entsprechenden Kompetenzen ab, die für den Erwerb einer schulischen oder beruflichen Qualifikation Voraussetzung sind (vgl. BMBF, 2011, S. 4).

Tabelle 2: Übersicht zugeordneter Qualifikationen/Qualifikationstypen des DQR

Niveau	Qualifikationen/Qualifikationstypen
1	Berufsausbildungsvorbereitung Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB, BvB-Reha) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
2	Berufsausbildungsvorbereitung Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB, BvB-Reha) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Einstiegsqualifizierung (EQ) Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung) Hauptschulabschluss (HSA)
3	Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss) Mittlerer Schulabschluss (MSA)

Fortsetzung Tabelle 2

4	Duale Berufsausbildung (3- und 3 ½-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Landesrechtlich geregelte Berufsausbildungen) Berufsfachschule (Bundesrechtliche Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen und in der Altenpflege) Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung nach BBiG/HwO) Fachhochschulreife (FHR) Fachgebundene Hochschulreife (FgbHR) Allgemeine Hochschulreife (AHR) Berufliche Umschulung nach BBiG (Niveau 4) Fachkraft Bodenverkehrsdienst im Luftverkehr (Geprüfte)
5	IT-Spezialist (Zertifiziert) Servicetechniker (Geprüfter) Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO (Niveau 5) Berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 54 BBiG bzw. § 42 HwO (Niveau 5)
6	Bachelor und gleichgestellte Abschlüsse Fachkaufmann (Geprüfter) Fachschule (Landesrechtlich geregelte Weiterbildungen) Fachwirt (Geprüfter) Meister Operativer Professional (IT) (Geprüfter) Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO (Niveau 6) Berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 54 BBiG bzw. § 42 HwO (Niveau 6)
7	Master und gleichgestellte Abschlüsse Strategischer Professional (IT) (Geprüfter) Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO (Niveau 7) Berufspädagoge (Geprüfter) Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfter) Betriebswirt nach der Handwerksordnung (Geprüfter) Technischer Betriebswirt (Geprüfter)
8	Doktorat und äquivalente künstlerische Abschlüsse

Quelle: BMBF, 2021b, S. 3 f.

Kompetenz versteht der DQR im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz. Somit setzt er voraus, dass der/die Einzelne über die Fähigkeit und Bereitschaft verfügt, „Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (BMBF, 2011, S. 4). Fähigkeiten und Fertigkeiten auch ein ganzheitliches Kompetenzverständnis (vgl. BMBF, 2013, S. 14 f.). Die Handlungskompetenz umfasst hierbei auch Sekundärtugenden wie beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer, interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen, demokratisches Verhalten sowie Reflexivität auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. BMBF, 2011, S. 4). Betrachtet man die Matrix des DQR detailliert (siehe Tabelle 3 und Tabelle 4), wird die zentrale Stellung der Kompetenzen deutlich.

Tabelle 3: Struktur DQR-Niveaus

<b>Der Niveauindikator charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld.</b>	
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Personale Kompetenz</b>
Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst <i>Sozialkompetenz</i> und <i>Selbständigkeit</i> . Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Fortsetzung Tabelle 3

Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<b>Wissen</b> bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem <i>Lern- oder Arbeitsbereich</i> als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.	<b>Fertigkeiten</b> bezeichnen die Fähigkeit, <i>Wissen</i> anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	<b>Sozialkompetenz</b> bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	<b>Selbständigkeit</b> bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.
<b>Differenziert nach den Subjektkategorien ...</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiefe</li> <li>• Breite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentelle Fertigkeiten</li> <li>• Systemische Fertigkeiten</li> <li>• Beurteilungsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Team-/Führungsfähigkeit</li> <li>• Mitgestaltung</li> <li>• Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigenständigkeit/Verantwortung</li> <li>• Reflexivität</li> <li>• Lernkompetenz</li> </ul>

Quelle: BMBF, 2013, S. 14

Die Vier-Säulen-Struktur, bestehend aus Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit, verdeutlicht die unterschiedlichen Facetten von Handlungskompetenz (siehe Tabelle 3 und 4) und steht in Zusammenhang mit dem Niveauindikator, der die Anforderungen in einer beruflichen Tätigkeit oder einer wissenschaftlichen Disziplin aufzeigt (vgl. BMBF, 2013, S. 14). Jede der vier Säulen bündelt spezifische Subkategorien (siehe Tabelle 3 und 4) (vgl. BMBF, 2013, S. 15).

Die ersten beiden Säulen, *Wissen* und *Fertigkeiten*, werden der Fachkompetenz zugeordnet und beschreiben „die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (BMBF, 2013, S. 14). Die erste Säule *Wissen* beschreibt „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen“ (BMBF, 2013, S. 14). Hierbei wird differenziert zwischen der Tiefe (Grad der Durchdringung von beruflichem, allgemeinem oder wissenschaftlichem Wissen) und der Breite (Anzahl von Wissensbereichen, die mit einer Qualifikation einhergehen, in Bezug auf das berufliche, allgemeine oder wissenschaftliche Wissen) (vgl. BMBF, 2013, S. 16).

Tabelle 4: Übersicht über Subkategorien des DQR

Kompetenzbereiche	Subkategorien
<b>Wissen</b>	<b>Tiefe:</b> Beschreibt den Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens. <b>Breite:</b> Bezieht sich auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer Qualifikation verbunden sind.
<b>Fertigkeiten</b>	<b>Instrumentelle Fertigkeiten:</b> Sind Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Hilfen, Techniken, Methoden, Hilfsmitteln, Technologien und Geräten. <b>Systemische Fertigkeiten:</b> Verlangen die Kombination verschiedener Fertigkeiten, um neue situationsspezifische Antworten zu generieren, Probleme zu lösen und das adaptive

Fortsetzung Tabelle 4

	<b>Bewertende Fertigkeiten:</b> Beziehen sich auf das Ablegen von Urteilen und das Einnehmen von ethischen Haltungen auf der Grundlage von Wissen.
<b>Verantwortung/ Handlungsfähigkeit</b>	<b>Handlungsfähigkeit:</b> Die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren. <b>Übernahme von Verantwortung:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln. <b>Übernahme von Management:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, die Weiterentwicklung oder Umstrukturierung in bekannten oder neuen Arbeits- oder Lernsituationen zu organisieren. <b>Übernahme von Innovation:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, sich systematisch mit Informationen zu einem Problem auseinanderzusetzen und daraus Grundsätze zu bewerten.
<b>Selbständigkeit</b>	<b>Eigenständigkeit:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, sich auf das Berufsleben, in unterschiedlichen Situationen angemessen einzustellen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. <b>Reflexivität:</b> Bezieht sich auf Fähigkeiten und persönliche Strategien zur Gestaltung von Prozessen und zur Reflexion eigener Erfahrungen. <b>Lernfähigkeit:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, zu erweitern, zu strukturieren und anzuwenden. <b>Motivation:</b> Bezieht sich auf das individuelle Bestreben zur Erreichung von Leistungszielen. <b>Werteorientierung:</b> Bezieht sich auf die ethisch-moralische Basis und das eigene Kompetenzverständnis. <b>Kreativität:</b> Bezieht sich auf die Fähigkeit, neue Lösungen zu erzeugen, zu Änderungen in Ideen zu führen und diese auch durch angemessene Prozesse umzusetzen.

Quelle: BMBF, 2013, S. 16

Die zweite Säule, *Fertigkeiten*, bezieht sich auf die Anwendung des erworbenen Wissens und Know-hows zur Ausführung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen (vgl. BMBF, 2013, S. 14). Hierunter fallen instrumentale Fertigkeiten (z.B. Anwendung von Theorien, Ideen, Hilfsmitteln, Methoden, Geräten und Technologien) und systematische Fertigkeiten (z.B. Generierung von Neuem unter Einbezug von bestehenden instrumentalen Fertigkeiten sowie die Einschätzung von und ein angemessener Umgang mit komplexen Situationen) (vgl. BMBF, 2013, S. 16).

Zu den personalen Kompetenzen zählen die dritte und vierte Säule der DQR-Matrix, die sogenannte *Sozialkompetenz* und die *Selbständigkeit*. Die personale Kompetenz „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (BMBF, 2013, S. 14, S. 14). *Sozialkompetenz* (die dritte Säule) bedeutet „die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten“ (BMBF, 2013, S. 14). Als Subkategorien der *Sozialkompetenz* werden ausgewiesen: Teamfähigkeit (d.h. innerhalb einer Gruppe zu kooperieren, um ein Ziel zu erreichen), Führungsfähigkeit (persönliches Vermögen, auf zielführende und konstruktive Weise innerhalb einer Gruppe oder Organisation steuernd das Verhalten anderer zu beeinflussen), Fähigkeit zur Mitgestaltung (Einbringung in die konstruktive Weiterentwicklung von Lern- und Arbeitsbereichen) und Kommunikation (verständigungsorientierter Austausch zwischen Organisationen, Gruppen und Personen).

„Die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln der anderen zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (BMBF, 2013, S. 14, S. 14), wird in der vierten Säule, *Selbstständigkeit*, beschrieben (vgl. BMBF, 2011, S. 4). Als Subkategorien gibt die DQR-Matrix für *Selbstständigkeit* die Eigenschaften Eigenständigkeit (situationsabhängiges Fällen von angemessenen Entscheidungen und Handeln ohne fremde Hilfe), Verantwortung (Selbstgesteuerte Prozessgestaltung unter Berücksichtigung aller möglichen Folgen), Reflexivität (adäquater Umgang mit

Veränderung, kritisches Handeln und Denken sowie das Lernen basierend auf eigenen Erfahrungen) und Lernkompetenz (Einschätzung der aktuellen eigenen Kompetenzentwicklung und Fähigkeit, diese angemessen weiterzuentwickeln) vor (vgl. BMBF, 2013, S. 16). Die Methodenkompetenz wird als nicht aufgeführte Querschnittskompetenz verstanden (vgl. BMBF, 2011, S. 4).

In den höheren Niveaustufen (siehe Tabelle 2) werden die Merkmale der unteren Stufen nicht zusätzlich aufgezählt, da die höheren Niveaustufen die Merkmale der unteren Stufen inkludieren. Eine Ausnahme bilden Merkmale, die eine Steigerung in der höheren Niveaustufe erfahren (vgl. BMBF, 2011, S. 4).

Der DQR ist in dieser Untersuchung von Interesse, da er Aufschluss über berufliche Qualifikationen gibt, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, und in dem Zuge auch (zumindest zugesprochene) Kompetenzen aufzeigt, mit denen die erfolgreiche Bewältigung eines Hochschulstudiums in Verbindung gebracht wird. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, sind in den Niveaustufen vier, fünf und sechs des DQR (berufs-)schulische und berufliche Qualifikationen angesiedelt, die nach § 54 Absatz 2 des Hessischen Hochschulgesetzes unter bestimmten Voraussetzungen zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen können. Hierzu zählen auch berufliche und berufsschulische Qualifikationen, wie beispielsweise die Fachhochschulreife oder Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meisterabschluss) (vgl. Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2023).

Zur vierten Niveaustufe werden unter anderem die Fachhochschulreife, eine duale Berufsausbildung sowie die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife gezählt (vgl. BMBF, 2021b, S. 3 f.). So verfügen Personen mit dieser Qualifikation über Kompetenzen, die zur „selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld“ (BMBF, 2013, S. 18) führen. Der Tabelle 5 können die Spezifika der Fachkompetenz und der personalen

Tabelle 5: DQR-Niveau 4

<b>Niveau 4</b>			
Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbständigkeit</b>
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen.  Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten.  Abläufe und Ergebnisse begründen.  Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Quelle: BMBF, 2013, S. 18

Kompetenz dieses Niveaus entnommen werden. Die Fachkompetenzen fokussieren das Vorhandensein von vertieften kognitiven und praktischen Aspekten eines Tätigkeitsfeldes und

deren adäquate Umsetzung, Beurteilung und ggf. auch den Transfer auf andere Tätigkeitsbereiche. Zudem geht mit der vierten Niveaustufe die selbstständige und eigenverantwortliche Zielsetzung und deren Reflexion sowie eine adäquate sachbezogene Umsetzung in der Gruppe einher.

In der fünften und sechsten Niveaustufe der DQR-Matrix finden sich ebenfalls Qualifikationen, die nach der KMK (Kultusministerkonferenz) (2009) zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Hierbei handelt es sich um Aufstiegsfortbildungen (vgl. S. 1 f.). Diese inkludieren die vom DQR ausgewiesenen Kompetenzen der darunterliegenden Niveaustufen. Somit gehen die Qualifikationen, die der fünften und sechsten Niveaustufe zugeordnet sind, ebenfalls mit einer Hochschulzugangsberechtigung einher.

Obwohl die (berufs-)schulischen und beruflichen Qualifikationen der Niveaus vier, fünf und sechs des DQR nicht gleichartig sind, führen sie nach dem Prinzip der Gleichwertigkeit zu einer Hochschulzugangsberechtigung. Fraglich ist nun, welchen Einfluss die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen von beruflich Gebildeten auf das Hochschulstudium haben.

### 3.4 Sozialisation im hochschulischen Bildungssektor<sup>8</sup>

Der Terminus Hochschulsozialisation bezeichnet den Zeitabschnitt, den eine Person im Hochschulstudium verbringt und der zu ihrer gesamten Sozialisation beiträgt (vgl. Huber, 1991, S. 417). Neben dem Bildungszertifikat, das die Studierenden am Ende des Hochschulstudiums auf der Grundlage des durchlaufenen Curriculums erhalten, sozialisieren sich demnach Studierende im akademischen Umfeld (vgl. Vosgerau, 2005, S. 87). Merkmalsausprägungen, die mit erfolgreich sozialisierten Studierenden verbunden werden, diskutiert Huber (2002) (siehe Tabelle 6). Hieraus lassen sich Charakteristika akademisch sozialisierter Menschen ableiten – etwa die Entwicklung liberaler Einstellungen in unterschiedlichen Bereichen, das Streben nach hohen moralischen Werten, ein positives Selbstkonzept und, im Lernkontext, gesteigerte kognitive Leistungen.

Tabelle 6: Zusammenfassung der Sozialisationsergebnisse im Kontext der hochschulischen Sozialisation (vgl. Huber, 2002, S. 428 ff.) und davon abgeleitete Merkmale, die mit der akademischen Sozialisation in Verbindung gebracht werden können

<b>Sozialisationsergebnisse erfolgreich sozialisierter Studierender in das Hochschulstudium</b>	<b>Erläuterung der Sozialisationsergebnisse</b>	<b>Merkmale akademisch sozialisierter Menschen</b>
Veränderung der Einstellungen	In den 1970er-Jahren konnte bei US-amerikanischen Collegestudierenden im Verlauf des Studiums eine liberalisierende Veränderung der Wertorientierungen und sozialen und politischen Einstellungen festgestellt werden. Inzwischen haben jedoch die Bedenken bezüglich dieser einfach dargestellten kausalen	liberale Werteorientierung liberale soziale Einstellung liberale politische Einstellung (Merkmale sind umstritten)

<sup>8</sup> Dieses Kapitel beinhaltet Teile, die deduktiv generiert wurden und entsprechend in die Erstellung des Interviewleitfadens und in die Datenauswertung einfließen. Teile der folgenden Kapitel entstanden aber auch induktiv im Prozess der Datenauswertung und wurden ergänzend als Erklärungsansatz bei der Datenauswertung herangezogen.

Fortsetzung Tabelle 6

		Zurechnungen zugenommen (vgl. Astin 1977 zit. n. Huber, 2002, S. 428 ff.).	
Veränderung des Selbstkonzeptes		Erfolge im akademischen Bereich wirken sich positiv auf das Selbstkonzept aus – und zwar über das akademische hinaus. Bleiben Erfolge aus, leidet v. a. das Selbstkonzept von Frauen (vgl. Bayer/Nitsch, 1981, zit. n. Huber, 2002, S. 428 ff.).	positives Selbstkonzept
	kognitive Entwicklung	Eine positive Veränderung der kognitiven Entwicklung scheint stark vom Lernkontext abhängig zu sein (vgl. Entwistle/Percy, 1973; Bargel/Framhein, 1976, Müller-Fohrbrod/Cloetta/Dann 1978 zit. n. Huber, 2002, S. 428 ff.).	höhere kognitive Leistungen (aber abhängig vom Lernkontext)
Veränderung der Identitätsentwicklung	moralische Entwicklung	Eine moralische Entwicklung, die aus kognitiven und affektiven Komponenten besteht, findet im Verlauf des Studiums statt (vgl. Lindt, 1983b, S. 13, zit. n. Huber, 2002, S. 428 ff.).	ausgeprägte moralische Wertvorstellungen

Quelle: Eigene Darstellung

Jedoch beschreibt Bargel (2013), dass Studierende an deutschen Hochschulen ein zunehmend geringeres Interesse an Politik und der Beteiligung in Organisationen (z.B. Hochschulgremien) aufweisen, die Abneigung gegenüber Meinungsbildung zunimmt und damit einhergehend die Gleichgültigkeit gegenüber gesellschaftlichen Themen steigt (vgl. S. 47 ff.). Des Weiteren zeigen die Studierenden ein geringeres Interesse an Innovationen sowie am Erproben von alternativen Handlungsweisen und nehmen die Haltung ein, keine Alternativen zu haben. Die Studierenden an deutschen Hochschulen seien aber zunehmend an familiären, freundschaftlichen und partnerschaftlichen Beziehungen interessiert, genauso wie an den Grundwerten Frieden, Sicherheit und Freiheit. Grundsätzlich zeichnet sich die Mehrheit der Studierenden durch eine Abwendung von tradierten Mustern in Bezug auf Religion, Traditionen und Nation aus (vgl. Bargel, 2013, S. 47 ff.).

Die Hochschulsozialisationsforschung nimmt neben der Zustandsbeschreibung von Studierenden in bestimmten Situationen die Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus (vgl. Huber, 2002, S. 428 ff.). Im Zusammenhang mit der persönlichen Entwicklung versteht Huber (1991) unter Hochschulsozialisierung Folgendes: „Sie soll den Prozess theoretisch rekonstruieren, in dem die von den Studierenden aus bisheriger Sozialisation mitgebrachten Dispositionen [...] unter den Bedingungen eines Hochschulstudiums [...] und in Auseinandersetzung mit diesen verstärkt oder verändert werden“ (S. 419). Mit dem Hineinwachsen in die neue Institution Hochschule wird eine Persönlichkeitsentwicklung vorausgesetzt, welche wiederum mit einer Identitätsentwicklung und der Habitus-Ausprägung einhergeht (vgl. Berthold/Jorzik/Mayer-Guckel, 2015, S. 16; Dobischat/Düsseldorf, 2015, S. 479; Wild, 2013, S. 11). Diese Ziele werden auch nach der Bologna-Reform mit einem erfolgreichen Studium in Verbindung gebracht. Jedoch liegt der Schwerpunkt seither deutlich auf formal erfolgreichen Hochschulabsolventen (z.B. bestätigt durch gute Leistungen in Modulprüfungen), die in einer angemessenen Studiendauer studieren und zudem über eine hohe Employability verfügen, wenn sie in den Arbeitsmarkt eintreten. Auch hier schließt der Begriff des Studienerfolgs die Sozialisation im akademischen Umfeld mit ein (vgl. Berthold/Jorzik/Meyer-Guckel, 2015, S. 16).

Es stellt sich die Frage, welches theoretische Paradigma bzw. welche theoretischen Paradigmen heute für die Sozialisation während des Hochschulstudiums in Deutschland

treffend sind. Vor allem in den USA, aber auch in Deutschland, wurde sich ab den 1960er-Jahren auf die strukturfunktionelle Rollentheorie oder die College-of-Impact-Forschung gestützt, die von eher passiven Sozialisanden ausging (vgl. z.B. Huber, 2002, S. 425; Wild, 2013, S. 136; Weidman, 1984, 1989). Deren Sozialisation während des Studiums wurde dann als nachhaltig angesehen, wenn die Studierenden einheitlich und geschlossen gleich handelten (vgl. Chickering, 1969, Chickering/McCormick 1973, zit. n. Huber, 2002, S. 425) und individuelle Kontexte (Geschlecht, Schulbildung u.a.) die Formbarkeit der Studierenden nicht beschränkten. Ein Paradigmenwechsel ging mit der Wiederentdeckung des symbolischen Interaktionismus einher. Studierende werden hier als aktiv Handelnde gesehen, die sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen (vgl. Huber, 2002, S. 425). An dieser Sichtweise bemängelt Huber (2002) die mögliche Verdrängung von objektiv gegebenen Bedingungen (vgl. S. 425). Das Habitus-Konzept nach Bourdieu, das mit Beginn der 1980er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland Zustimmung fand (vgl. Wild, 2013, S. 16), begegnet dieser Problematik durch die ihm zugrunde liegende Dichotomie (vgl. Huber, 2002, S. 425). Zudem betrachtet Huber (1991) die Hochschulsozialisation schon zu Beginn der 1990er-Jahre als einen mehrdimensionalen Prozess, bei dem sich unterschiedliche Kulturkreise (z.B. Herkunftskultur, Fachkultur, studentische Kultur und die angestrebte Berufskultur) treffen und miteinander verbinden (vgl. S. 417 ff.). Huber (2002) hebt zu Beginn der 2000er-Jahre die Mitwirkung des Einzelnen an seiner individuellen Persönlichkeitsbildung und Sozialisation in dreierlei Hinsicht hervor:

1. Unterschiedliche Zielsetzungen und Sinngewandungen, mit denen die Studierenden das Hochschulstudium antreten, beeinflussen letztlich die Studienwahl, die Studienstrategien und die Verarbeitung von Erfahrungen (vgl. Huber, 2002, S. 426).
2. Das Interesse der Studierenden an der Fach- und Studienwahl bestimmt, welche mehr oder weniger bewussten Entscheidungen sie treffen, welchen Situationen sie sich aussetzen und wie lange sowie in welcher Intensität sie dies tun (vgl. Huber, 2002, S. 426).
3. Die soziale und akademische Integration stehen in Zusammenhang mit dem Interesse am Studium. Interesse an der Zielsetzung, Identifikation mit den vorherrschenden Normen, der Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen, Zufriedenheit mit der Studiensituation sowie die Bewältigung der Anforderungen im Studium gelten als zentrale Voraussetzungen für dessen Gelingen. Nach Tinto führen Interesse, Engagement und Anstrengung (*Commitment*) zur Integration in das Hochschulstudium – und diese wiederum zur Identifikation mit dem Studium und dem gewählten Fach (vgl. Huber, 2002, S. 426).

Theoretische Modelle von Portele und Huber (1983), Weidman und DeAngelo (2020) sowie Wild (2013) zeigen inhaltliche Parallelen zu den Überlegungen von Huber (1991, 2002) und ermöglichen einen vertieften Einblick in den studentischen Sozialisationsprozess im Hochschulstudium. Im folgenden Abschnitt sollen diese Modelle im Detail betrachtet werden.

Im deutschsprachigen Raum setzten sich in den 1980er-Jahren Portele und Huber (1983) (vgl. S. 108 ff.) mit der Frage auseinander, wie Studierende das Hochschulstudium erleben und gestalten. Im Zuge dessen erarbeiteten sie vier aufeinanderfolgende Studienabschnitte, die Studierende durchlaufen:

Phase 1: Zeit vor dem Eintritt in das Hochschulstudium

Die angehenden Studierenden bilden Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmuster aus, die nicht ausschließlich individuell, sondern auch vom vorhochschulischen sozialen Milieu abhängig sind (vgl. Portele/Huber, 1983, S. 109).<sup>9</sup>

Phase 2: Studienanfang

Der Studienanfang geht häufig mit dem Wegzug vom gewohnten (elterlichen) Lebensraum an den Studienort einher und damit auch mit neuen sozialen Beziehungen, Wohnsituationen, Tagesabläufen, Arbeitsformen, Normen, Werten, neuer Sprache etc. (vgl. Portele/Huber, 1983, S. 109).<sup>10</sup>

Phase 3: Mittlere Semester

In den mittleren Semestern des Hochschulstudiums erfolgt eine Phase der individuellen Konsolidierung, welche mit einer Routine des Alltags und der Arbeit im Studium einhergeht. In dieser Phase prägt sich der studentische Habitus zur Fachwissenschaft aus. Hierbei verfestigen sich fachspezifische Lebens- und Verkehrsformen, aber auch Sprache, Kenntnisse über Lehrbücher, Aufgabenstellungen oder Arbeitsformen (vgl. Portele/Huber, 1983, S. 109).<sup>11</sup>

Phase 4: Abschluss

Mit Entscheidungen sind Studierende in der letzten Phase des Studiums konfrontiert. Diese können berufliche Zukunftssorgen und eine Fokussierung auf Prüfungen auslösen. Mit dem hochschulischen Selektions- und Prüfungssystem geht eine Instrumentalisierung des Lernens und der sozialen Beziehungen einher (vgl. Portele/Huber, 1983, S. 109).<sup>12</sup>

Auf Grundlage von Portele und Huber (1983) generierte Wild (2013) ein prozedurales Rahmenmodell der Hochschulsozialisation (siehe Abbildung 5). Zudem griff Wild (2013) auf Hurrelmann (2006) zurück, der Sozialisation als ein Wechselspiel aus den gegebenen Umweltbedingungen und den individuell vorhandenen Anlagen versteht (vgl. Wild, 2013, S. 13 ff., 24 ff.).

Mit den im Modell enthaltenen Pfeilen und den sich überlappenden Feldern wird deutlich, „dass verschiedene Sphären miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen können“ (Wild, 2013, S. 13). Innerhalb der Phase der *vorhochschulischen Sozialisation* weist Wild (2013) der familiären Sozialisation eine besondere Bedeutung zu, da diese im Leben eines Menschen früh starken Einfluss auf dessen Persönlichkeit nimmt (vgl. S. 15). Instanzen wie die Schule oder die individuellen Motivationslagen und Interessen sind im studentischen Sozialisationsprozess aber keineswegs zu vernachlässigen. Der *Übergang* in das Studium erfordert von den Studierenden viele Entscheidungen, die mit dem Zurechtfinden in einer neuen institutionellen Umwelt und der Bewältigung der dort herrschenden Anforderungen in Verbindung stehen. Zusätzlich wird von den neuen Studierenden verlangt,

<sup>9</sup> Portele und Huber (1983) berufen sich auf Griebbach u.a. (1983) und Kohli (1973).

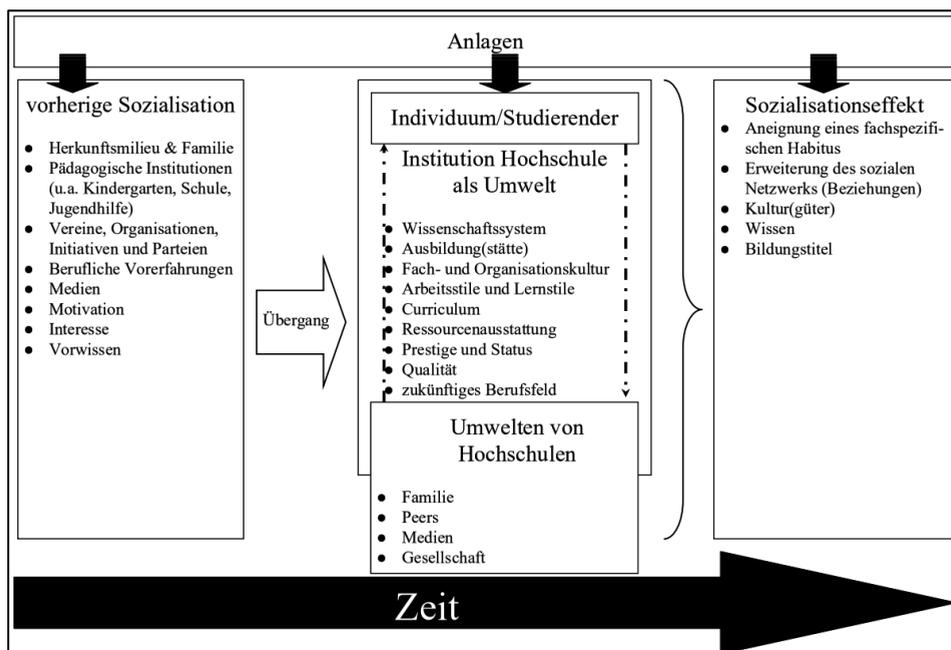
<sup>10</sup> Portele und Huber (1983) berufen sich auf Dippelhofer-Stiem (1979), Klüver (1973), Ottersbach (1978), Preuss-Lausitz und Sommerkorn (1968), Schüle (1977), Rieck (1983), Rumpf (1978) und Heipcke (1979).

<sup>11</sup> Portele und Huber (1983) berufen sich auf Schütte (1981), Portele (1981) und Teichner und Winkler (1979).

<sup>12</sup> Portele und Huber (1983) berufen sich auf Kvale (1972), Portele (1977), Benson und Snyder (1971), Wagner (1977) und Prah (1977).

dass sie sich in die vorherrschende Studienkultur (z.B. Fachkultur[en] und Curriculum) einfinden. Parallel zum Eintritt in die neue hochschulische Lernumgebung findet häufig eine Veränderung der gewohnten Wohnsituation statt, aus der weitere (neue) Anforderungen resultieren. Zudem haben auf das Hochschulstudium auch andere sogenannte Umwelten Einfluss (z.B. Familie, Peers, Medien) (vgl. Wild, 2013, S. 15). Die Aneignung der hochschulischen Kultur, eines fachspezifischen Habitus und von sozialen Beziehungen sowie der Erwerb von Bildungszertifikaten sieht Wild (2013) als hochschulischen *Sozialisationsseffekt* Studierender an (vgl. S. 15).

Abbildung 5: Rahmenmodell der Hochschulsozialisation und weitere Umwelten



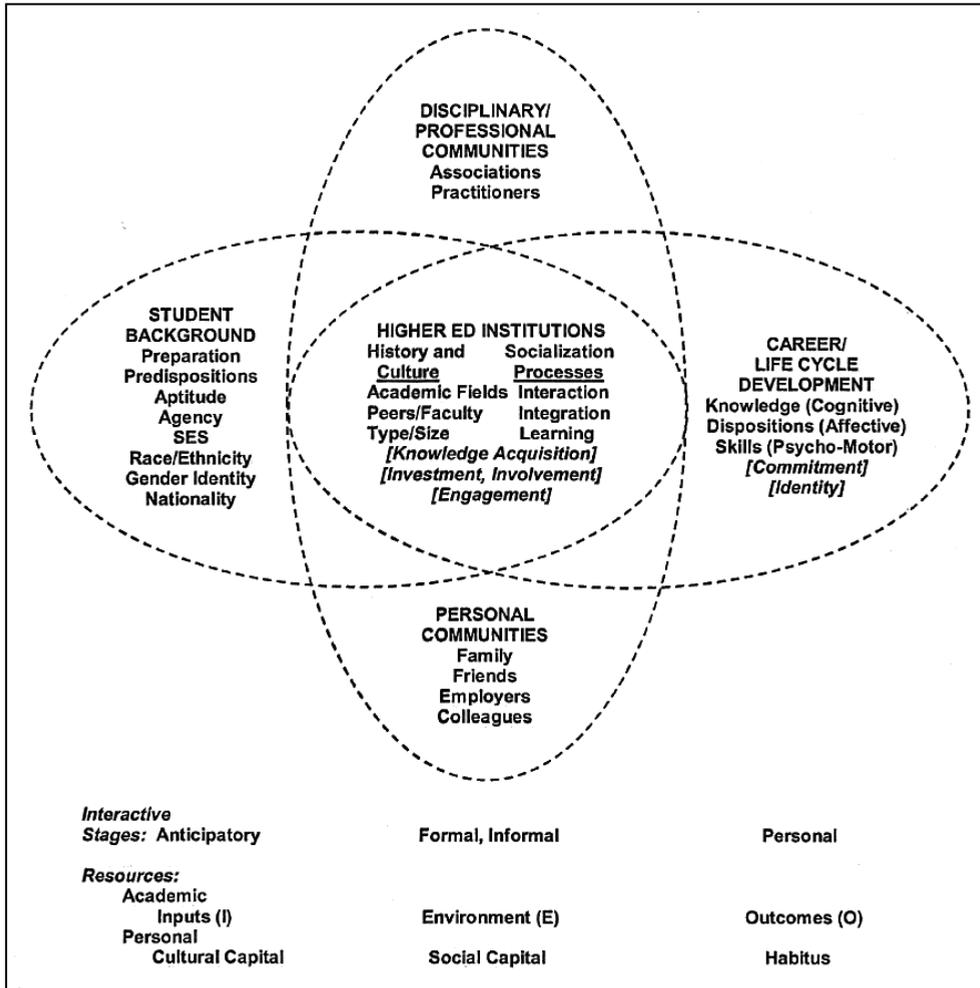
Quelle: Wild, 2013, S. 14

Mit dem Strukturwandel, den die deutschen Hochschulen im Zuge der Bologna-Reform durchliefen, geht eine Neuakzentuierung des Studiums einher: Im Mittelpunkt steht nun die Employability – also die konkrete Qualifizierung der Studierenden für den Arbeitsmarkt (vgl. Merkator/Teichler, 2010, S. 22 f.). Diesbezüglich erfolgte eine curriculare, programmatische und didaktische Umstellung der Hochschulen, die letztlich eine Verschulung der Studiengänge bewirkt hat. Die Umsetzung der Studienreform brachte eine ökonomisch orientierte Steuerungsphilosophie in den Hochschulen mit sich, die gleichzeitig mit einem Rückgang der Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten für die Studierenden einherging (vgl. Dobischat/Düsseldorf, 2015, S. 483 f.).

Wild (2013) sieht die studentische Sozialisation im Hochschulstudium als einen Prozess, der von individuellen (vorhochschulischen) und institutionellen Determinanten beeinflusst wird. Auch Faktoren außerhalb der Hochschule werden dabei berücksichtigt (vgl. S. 14). Es

bestehen Parallelen zu einem weiteren elaborierten US-amerikanischen Hochschulsozialisationsmodell, dem von Weidman und DeAngelo (2020) (vgl. 311 ff.) (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Conceptualizing Socialization of Students in Higher Educations



Quelle: Abgeänderte Darstellung nach Weidman/DeAngelo, 2020, S. 314

Weidman und DeAngelo (2020) beschäftigten sich bereits seit den 1970er-Jahren mit der Frage, wie sich Studierende an Hochschulen sozialisieren. Ihr zunächst strukturfunktionales Modell entwickelten sie in den vergangenen 50 Jahren kontinuierlich weiter. Heute sehen Weidman und DeAngelo (2020) die Studierenden als aktiv am Sozialisationsprozess Beteiligte und verstehen die studentische Sozialisation als einen iterativen Prozess, der von individuellen Entscheidungen geprägt ist. Somit wird den Studierenden die Fähigkeit zugesprochen, soziale Strukturen innerhalb normativer Kontexte selbst gestalten zu können. Diese

Annahme wird theoretisch mit Giddens (1979, 1984) und Archer (2007) fundiert (vgl. S. 311 ff.). Aufbauend auf den Perspektiven von Giddens (1979) erkennen Weidman und DeAngelo (2020) die Fähigkeit von Individuen zur Veränderung und Neugestaltung struktureller Einflüsse innerhalb normativer Kontexte an (vgl. S. 311 f.) und haben ein entsprechendes Modell entwickelt.

Wie anhand Abbildung 6 ersichtlich ist, steht im Zentrum des Modells die Hochschule (*HIGHER ED INSTITUTIONS*). Sie fungiert als Sozialisationsrahmen und interagiert mit den vier umliegenden Feldern oder wird von diesen beeinflusst (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 311 ff.) Weidman und DeAngelo unterteilen das zentrale Feld *HIGHER ED INSTITUTIONS* in zwei Bereiche: *History and Culture* und *Socialization Processes* (vgl. Weidman, 1989, 2006, zit. n. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 f.). *History and Culture* bedeutet, dass die Geschichte und Kultur die normativen hochschulischen Strukturen beeinflussen (vgl. Weidman/Twale/Stein, 2001, zit. n. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 f.). Damit einhergehend werden auch die unterschiedlichen akademischen Disziplinen (*Academic Fields*), die Zusammensetzung der Studierendenschaft und der Fakultäten (*Peers/Faculty*) sowie die Art und Größe der universitären Institutionen (*Type/Size*) von der Geschichte und Kultur geprägt (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 315). Auch länderspezifische Faktoren nehmen Einfluss auf die Hochschulen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313).<sup>13</sup>

In *Socialization Processes* gehen Weidman und DeAngelo (2020) darauf ein, dass Sozialisation an Hochschulen durch Interaktion, Integration und Lernen (*Interaction, Integration, Learning*) stattfindet (vgl. S. 315). Die formelle und die informelle hochschulische Kultur sind vom Zusammenhang zwischen Interaktion und Integration geprägt und schließen das Engagement und die Beteiligung der Interakteure (*Investment, Involvement, Engagement*) mit ein (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 315).<sup>14</sup> Demnach findet Integration dann statt, wenn die Studierenden Bindungen zu Personen und zur Umgebung entwickeln und dies sowohl hochschulintern als auch -extern stattfindet. Letztlich resultieren aus der Integration und den dafür aufgewandten Investitionen eine Reihe von unterschiedlichen, individuellen Ergebnissen, die aus dem Hochschulstudium hervorgehen. Anzunehmen ist, dass unter den individuellen Lernergebnissen u.a. auch das Lernen (*Learning*) bzw. der Lernprozess und der daraus resultierende Wissenserwerb (*Knowledge Acquisition*) zu verstehen ist.<sup>15</sup> Diese individuellen Sozialisationsprozesse (*Socialization Processes*) stehen mit der hochschulischen Geschichte und Kultur (*History and Culture*) im Zusammenhang und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 315).<sup>16</sup>

Die horizontale Achse des Modells zeigt den zeitlichen Studienablauf. Sie schließt sowohl den individuellen studentischen Hintergrund (*Student Background*) als auch die hochschulischen Sozialisationserfahrungen der Studierenden ein und führt letztlich zu einem Studienabschluss und in das Berufsleben.<sup>17</sup> Die Merkmale von Studierenden, den Fakultäten,

<sup>13</sup> Weidman und DeAngelo (2020) fundieren dies mit Guo, Zang und Hong (2020) und Hottenrott und Menter (2020) (vgl. Weidman und DeAngelo, 2020, S. 314).

<sup>14</sup> Weidman und DeAngelo (2020) fundieren dies mit Astin, 1984; Kuh, Schuh, Whitt und Associates, 1991; Pike, Kuh und Gonyea, 2003 (vgl. S. 315).

<sup>15</sup> Detaillierte Ausführungen zu den im Modell enthaltenen Begriffen *Learning* und *Knowledge Acquisition* zeigen Weidman und DeAngelo (2020) nicht auf (vgl. S. 313 ff.).

<sup>16</sup> Diesen Ansatz fundieren Weidman und DeAngelo (2020) mit Berger und Milem (2000), die wiederum auf Tinto (1975), Weidman (1989) und van Maanen und Schein (1979) zurückgreifen (vgl. Weidman und DeAngelo, 2020., S. 315).

<sup>17</sup> Weidman und DeAngelo (2020) führen dies auf Studien von Johnson (2012); Carter, Locks und Winkle-Wagner (2020, 2013), Nicolazzo (2016, 2017), Twale, Weidman und Bethea (2016), Garcia, Ramirez und

den Mitarbeitern und den institutionellen Settings sind unterschiedlich. Daraus schließen Weidman und DeAngelo (2020), dass der Sozialisationsprozess von Studierenden an Hochschulen variabel ist (vgl. S. 316).

In *CAREER/LIFE CYCLE DEVELOPMENT* thematisieren Weidman und DeAngelo (2020) die Ergebnisse, die aus der studentischen Sozialisation hervorgehen (vgl. S. 316). Diese Ergebnisse sind das Resultat kognitiver, affektiver sowie psychomotorischer Fähigkeiten und Orientierungen und prägen die Phase nach dem Studium. Darüber hinaus spiegeln sie sich in dem anschließenden Beruf und den persönlichen Orientierungen wider und sind Ausdruck der studentischen Identität (*Identity*) sowie der Einsatzbereitschaft (*Commitment*) in anderen Lebensbereichen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 316).

Die vertikale Achse des Modells bezieht sich auf Sozialisationsprozesse, die außerhalb der Hochschule stattfinden, aber die hochschulische Sozialisation von Studierenden beeinflussen. Besonders trifft dies für Studierende zu, die einer Minderheit angehören (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 321).<sup>18</sup> Im Modell werden die außerhochschulischen Einflüsse in *Disciplinary/Professional Communities* und *Personal Communities* unterteilt (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 317).

Unter *Disciplinary/Professional Communities* verstehen Weidman und DeAngelo (2020) akademische Berufsgruppen, die Einfluss auf die Hochschulen nehmen (z.B. auf die Gestaltung der Lehrpläne) (vgl. Austin/McDaniels, 2006 in Weidman/DeAngelo, 2020, S. 317). Ebenfalls können Akkreditierungsagenturen die programmatische und institutionelle Ebene der Hochschulen beeinflussen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 317). *Personal Communities* zeichnen sich dadurch aus, dass sie während des gesamten Studiums direkten Kontakt zu den Studierenden haben. Die Sozialisation durch Familie, Freunde, Arbeitskollegen etc. nimmt schon vor Studienbeginn Einfluss auf die Studierenden. Das außerhochschulische Umfeld steht in direktem Zusammenhang mit dem Studienerfolg und damit, in welcher Art und Weise die Studierenden mit der Geschichte (*History*) und der Kultur (*Culture*) an Hochschulen umgehen und den Sozialisationsprozess (*Socialization Processes*) realisieren.<sup>19</sup> Sowohl Familie und Freunde als auch Arbeitgeber und Kollegen nehmen Einfluss auf studentische Veränderungsprozesse und deren Stabilität. Diese Einflüsse sind als wechselseitige Prozesse anzusehen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 314, 317).

Weidman und DeAngelo (2020) verstehen den hochschulischen Sozialisationsprozess als eingebettet in übergeordnete Konzepte, die in Abbildung 6 unterhalb der Ellipsen dargestellt sind. Die hier aufgeführten *Interactive Stages* (*Anticipatory, Formal, Informal* und *Personal*) nach Thornton und Nardi (1975) umfassen das studentische Handeln in zeitlicher Abfolge des Studienverlaufs, vom Beginn bis zum Ende des Studiums und dem Eintritt in das Berufsleben. Sie beziehen sich dabei auf die Rollentheorien nach Goffman (1959) und Parsons (1951) und konstatieren, dass Studierende ihre studentische Rolle entsprechend der *Interactive Stages* gestalten (vgl. Thornton/Nardi, 1975, 871 ff.). Dabei werden die einzelnen Phasen nicht als feststehende Konstanten begriffen, sondern als überlappend; sie können abhängig vom individuellen Entwicklungsprozess und den Erfahrungen auch erneut beginnen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 318).

---

Patrón (2020), Winkle-Wagner, McCoy und Lee-Johnson (2020), Griffin, Backer und O'Meara (2020); Phelps-Ward (2020), Kimball, Wells, Ostiguy, Manly und Lauterbach, Vacchi und Berger (2014), Véliz (2020), Sonnenschein (2020); Tan und Weidman (2013) und Zheng (2019) zurück (vgl. S. 316).

<sup>18</sup> Weidman und DeAngelo (2020) verweisen hier auf Garcia, Ramirez und Patrón (2020) (vgl. S. 55 ff.).

<sup>19</sup> Dies belegen Weidman und DeAngelo (2020) mittels Weintraub (2020); Garcia, Ramirez und Patrón (2020) und Winkle-Wagner, McCoy und Lee-Johnson (2020) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 317).

Das Modell von Weidman und DeAngelo (2020) verbindet den studentischen Sozialisationsprozess mit der Entwicklung des Humankapitals. So kann ein Verständnis davon generiert werden, wie sich die hochschulische Bildung auf die Studierenden auswirkt. Um die Prozesse der studentischen Sozialisierung umfassend kontextualisieren zu können, wurde die Dimension *Resources* in das Modell integriert. Weidman und De Angelo (2020) verstehen darunter folgendes: „Resources are the ‘raw materials’ (physical and human) of which higher education institutions are constructed.“ (S. 318) Dies fundieren Weidman und De Angelo (2020) mittels der Humankapitaltheorie nach Becker (1964/1975). Studierende handeln in ihrem eigenen Interesse und unabhängig von dem normativen Anpassungsdruck, mit dem sie während des Studiums konfrontiert sind. Für Weidman und DeAngelo (2020) ist dies ein weiterer Grund, von einem rein strukturfunktionalen Ansatz abzuweichen (siehe Weidman, 1974, 1984) und im hier vorgestellten Modell die Studierenden als Gestaltende ihrer Umwelt anzusehen, auch wenn das hochschulische Umfeld normativen Druck ausübt. Dazu gehört die Erkenntnis, dass Individuen Verarbeiter der Realität sind (z.B. nach Hurrelmann, 1988), die die normativen Zwänge auf unterschiedliche Weise bewältigen. Die Art der Bewältigung ist dabei mehr oder weniger konform mit ihnen selbst (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 318).

Die im Modell genannten Ressourcen sind in die beiden Kategorien *Academic* und *Personal* unterteilt. *Academic Resources* gliedern sich entlang der zeitlichen Reihenfolge des Studiums in *Input (I)*, *Environment (E)* und *Outcomes (O)*. Diese Aufteilung orientiert sich an Astin (1970a, 1970b), Becker (1964, 1975) und Sewell, Haller und Portes (1969). *Input (I)* bezieht sich auf den studentischen Hintergrund (z.B. Vorbereitung, Veranlagung, Eignung, Handeln, Ethnizität, Geschlechtsidentität). *Environment (E)* steht für die Organisationsstrukturen, die normativen Zusammenhänge und das vorherrschende institutionelle Klima. Diese Faktoren sind wiederum Kennzeichen für *History and Culture* und *Socialization Processes*, welche die Institution Hochschule prägen und die die Studierenden letztlich erleben. Zum *Outcome (O)*, also zu den individuellen Ergebnissen des Studiums, werden solche gezählt, die sich auf den Bereich *CAREER/LIFE CYCLE DEVELOPMENT* beziehen (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 318).

*Personal Resources* leiten Weidman und DeAngelo von Bourdieu (1977/1974, 1986/1983) ab, dessen Arbeit sich auf die hochschulische Bildung bezieht (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 318)<sup>20</sup>. Bourdieu (1986/1983) akkumuliert dabei Befunde aus der Soziologie, der Ökonomie und der Anthropologie und analysiert, wie Bildung durch das kulturelle und soziale Kapital (*Cultural Capital* und *Social Capital*) in konkrete ökonomische Ergebnisse umgewandelt werden kann. Das kulturelle Kapital kommt in drei Varianten vor: im verkörperten Zustand (in Körper und Geist), im objektiven Zustand (in Kulturgütern wie Büchern, Bildern, Maschinen etc.) und im institutionalisierten Zustand (in Bildungsabschlüssen etc.) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 319).

Weidman und DeAngelo (2020) beziehen kulturelles Kapital auf Ressourcen, die aus der Zeit vor dem Studium stammen. Dazu gehören die familiäre Sozialisation sowie die vorhochschulische Bildung einschließlich der daraus resultierenden Bildungszertifikate. Die vorhochschulische Sozialisation und Bildung sind demnach ein Spiegelbild des persönlichen und kulturellen Kapitals, das sich wiederum auf die anschließenden Sozialisationsphasen auswirkt (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 319).

<sup>20</sup> Weidman und DeAngelo (2020) rekurrieren hier auf Winkle-Wagner (2010) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 318).

Im Modell von Weidman und DeAngelo (2020) wird das soziale Kapital durch zwischenmenschliche Interaktionen generiert (vgl. S. 319). Dies geschieht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule. Interaktionen resultieren aus sozialen Beziehungen zwischen Menschen, aus denen sich wiederum eine Vielzahl an persönlichen und beruflichen Möglichkeiten ergeben kann. Diese können während des Studiums, aber auch darüber hinaus bestehen und dienlich sein.

Der *Habitus* steht hier für die *Dispositionen*, die aus dem Studium resultieren, und die die Studierenden auf ihrem anschließenden beruflichen Weg (*CAREER/LIFE CYCLE DEVELOPMENT*) einbringen. Er entwickelt sich aus dem sozialen und kulturellen Kapital, indem Menschen Zertifikate erwerben und die berufliche und persönliche Orientierung ändern (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 319). *Academic Resources (Input/Environment/ Outcomes)* fundieren Weidman und DeAngelo (2020) mit Giddens (1979) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 2) und Sewell Jr. (1992) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 9 f.). Anstatt Habitus wie Bourdieu (1977) als statisches Konstrukt zu akzeptieren, welches durch soziale Strukturen bestimmt wird und keine Veränderungen zulässt, argumentiert Sewell Jr. (1992), dass sich das Konzept Habitus durchaus modifizieren lässt, und begründet dies damit, dass der Habitus der wechselseitigen Handlungsfähigkeit zwischen Menschen und institutionellen Kontexten unterliegt (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 320).<sup>21</sup>

Im Rahmen des abduktiven Forschungsprozesses wurden die Kapitel 3.3 und 3.4 erarbeitet. Kapitel 3.5 enthält eine Zusammenfassung, die aus dem iterativen Abgleich der ermittelten Ergebnisse (siehe Kapitel 6) mit den zuvor dargestellten theoretischen Bezügen hervorgegangen ist.

### 3.5 Untersuchungsleitende theoretische Rahmung<sup>22</sup>

Im folgenden Kapitel wird die Genese eines konzeptualisierten Sozialisationsmodells für beruflich gebildete Studierende im Hochschulstudium schrittweise aufgezeigt. Für die Erfassung der individuellen Grundlagen und Ressourcen erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender wird in dieser Untersuchung die im Folgenden erläuterte theoretische Rahmung verwendet, die auf der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) basiert. Es wird angenommen, dass vorhochschulische berufliche Einflüsse die normativen Orientierungen, die psychosozialen Eigenschaften sowie die personalen und inhaltlichen Kompetenzen dieser Studierendengruppe prägen. Diese zeigen sich wiederum in den von ihnen subjektiv wahrgenommenen Studienanforderungen, den Erwartungen an den Studienerfolg und ihrem Studienhandeln. Die für diese Untersuchung generierte theoretische Rahmung zielt darauf ab, das Zusammenspiel bzw. Wechselspiel zwischen den von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägten individuellen Grundlagen und Ressourcen und den weiteren Aspekten der Studienbewältigung (siehe Kapitel 2), sowie deren Einflüsse im hochschulischen Sozialisationsprozess unter Berücksichtigung von hochschulinternen und hochschulexternen Aspekten zu erfassen. Die theoretische Rahmung dient als Instrument zur theoretischen

<sup>21</sup> Die Bedeutung von Ressourcen für das Verständnis von Sozialisation in der Hochschulbildung fundieren Weidman und DeAngelo (2020) mit Gopaul (2019) (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 320).

<sup>22</sup> Dieses Kapitel enthält sowohl deduktiv generierte Anteile, die in die Entwicklung des Interviewleitfadens und die Datenauswertung eingeflossen sind, als auch induktiv entstandene Elemente, die im Verlauf der Datenauswertung ergänzt und als Erklärungsansätze herangezogen wurden.

Einordnung der gewonnenen Untersuchungsergebnisse (siehe ab Kapitel 6). In einem überlappenden und iterativen Prozess bildet sie das Zusammen- und Wechselspiel verschiedener Felder der Hochschulsozialisation ab. Tabelle 7 zeigt die inhaltlichen Überschneidungen, die zwischen der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) und dem untersuchungsleitenden theoretischen Rahmen gesehen werden.

Tabelle 7: Zuordnung der Aspekte der untersuchungsleitenden Synthesetheorie und der Felder der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung

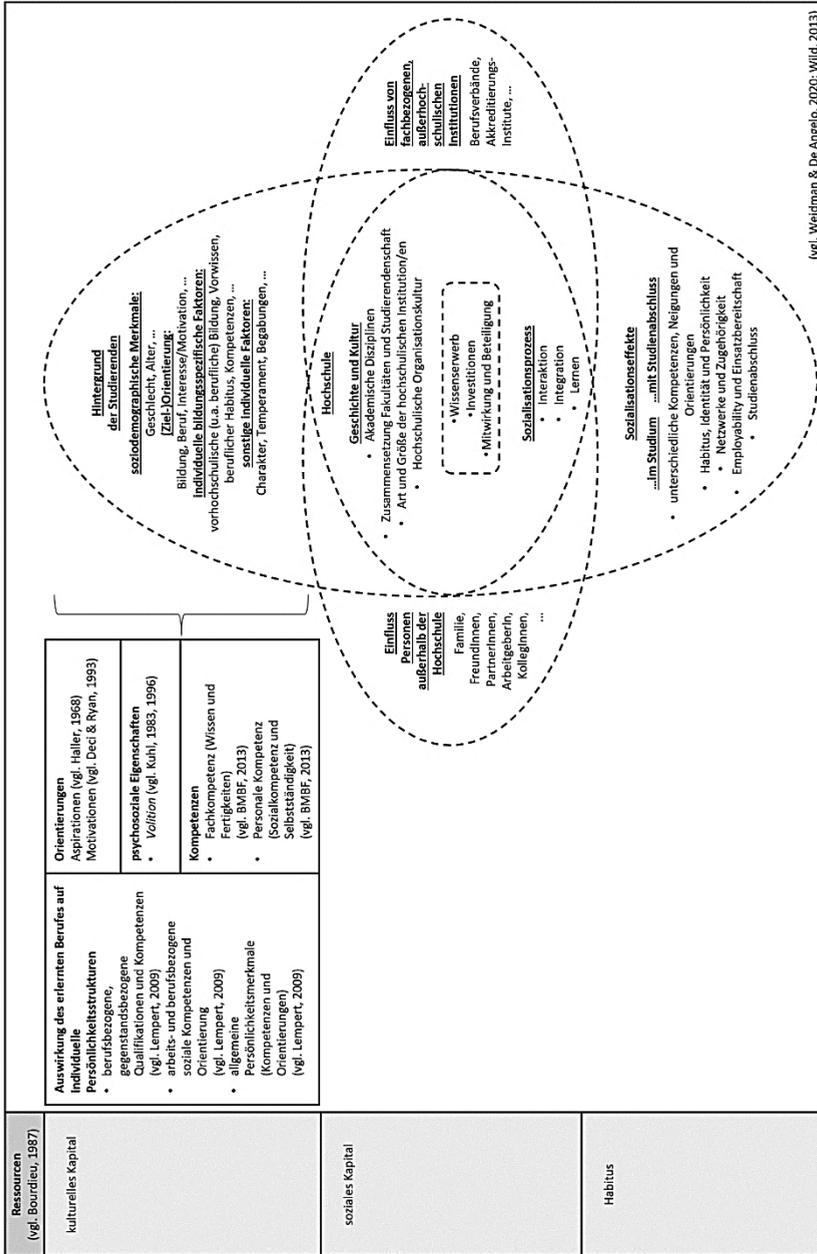
<b>Aspekte der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2)</b>	<b>Felder der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5)</b>
Individuelle Grundlagen und Ressourcen	Hintergrund der Studierenden Einfluss von Personen außerhalb der Hochschule
Studienerfolge	Sozialisierungseffekte
Studienanforderungen	Hintergrund der Studierenden Hochschule (Geschichte und Kultur sowie Sozialisationsprozess) Wissenserwerb, Investitionen sowie Mitwirkung und Beteiligung
Studienhandeln	Hochschule Wissenserwerb, Investitionen sowie Mitwirkung und Beteiligung
Umwelt	Einfluss von Personen außerhalb der Hochschule Einfluss von fachbezogenen außerhochschulischen Institutionen

Quelle: Eigene Darstellung

Die in Abbildung 7 dargestellte theoretische Rahmung, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, zeigt Faktoren, die die hochschulische Sozialisation von beruflich gebildeten Studierenden beeinflussen können. Als übergeordneten theoretischen Ansatz wird dabei auf die Habitus-Feld-Theorie nach Bourdieu (1987) verwiesen. Das kulturelle Kapital, das dem Hintergrund der Studierenden zuzuordnen ist und mit dem sie das Hochschulstudium fortwährend bestreiten, sowie das soziale Kapital – bestehend aus hochschulinternen und -externen, personalen oder institutionellen Ressourcen und Einflüssen – stehen in Wechselwirkung mit dem sich wandelnden Habitus als Ergebnis hochschulischer Sozialisation. Entsprechend ihrer inhaltlichen Konnotation durchziehen diese Dimensionen alle Felder der theoretischen Rahmung.

Der Sozialisationsprozess wird als iterativ und überlappend verstanden, wobei sich die einzelnen Felder fortwährend gegenseitig beeinflussen. Diese Grundstruktur der theoretischen Rahmung entspricht dem konzeptualisierten Sozialisationsmodell der hochschulischen Bildung von Weidman und DeAngelo (2020). Es besteht aus dem mittig stehenden hochschulischen Sozialisationsprozess und der hochschulischen Geschichte und Kultur, welche sich reziprok beeinflussen. Die vier umliegenden Felder setzen sich aus dem Hintergrund der Studierenden, dem Einfluss von Personen außerhalb der Hochschule, dem Einfluss von fachbezogenen außerhochschulischen Verbänden und dem Sozialisierungseffekt zusammen. Zunächst wird auf den Hintergrund der Studierenden eingegangen. Nach Weidman und DeAngelo (2020) (vgl. S. 316) und Wild (2013) (vgl. S. 14) wird dieser von soziodemografischen Merkmalen, wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status, beeinflusst. Studentische und individuell unterschiedliche, normativ geprägte Zielsetzungen und Sinngebungen haben nach Huber (2002) ebenfalls Einfluss auf den hochschulischen Sozialisationsprozess (vgl. S. 426).

Abbildung 7: Theoretischer Rahmen zur Analyse der Studienbewältigung von erfolgreichen und beruflich gebildeten Studierenden



Quelle: Eigene Darstellung

Lempert (2009) spricht von (Ziel-)Orientierungen, die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren können (vgl. S. 30 ff.). Es wird davon ausgegangen, dass diese die Interessen und Motivationen der Studierenden, sowie ihr Bildungsverständnis bzw. ihre beruflichen Orientierungen beeinflussen können. In der theoretischen Rahmung wird die Orientierung als eine Determinante betrachtet, die durch die berufliche Vorbildung und Sozialisation beeinflusst wird und auf den hochschulischen Sozialisationsprozess einwirken kann.

Die in der theoretischen Rahmung dem Hintergrund der Studierenden zugeordneten **individuellen bildungsspezifischen Faktoren** und **sonstige individuelle Faktoren** greifen Aspekte auf, die Resultat beruflicher Vorbildung und Sozialisation sein können. Weidman und DeAngelo (2020) sprechen in ihrem Modell von *Preparations*, also der Vorbereitung der Studierenden auf das Hochschulstudium, die Teil des studentischen Hintergrundes ist und den hochschulischen Sozialisationsprozess der Studierenden beeinflusst (vgl. S. 313 ff.). Ziel dieser Untersuchung ist es, berufliche Einflüsse festzustellen, die den hochschulischen Sozialisationsprozess von erfolgreichen und beruflich gebildeten Studierenden beeinflussen. Die vorhochschulische (berufliche) Bildung, das daraus resultierende Vorwissen, die (beruflichen) Vorerfahrungen (vgl. Wild, 2013, S. 14) und ein vorhochschulisch (beruflich) geprägter Habitus sowie unterschiedliche (berufliche) Kompetenzbestände (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017; BMBF, 2013) haben demnach ebenfalls Einfluss auf den hochschulischen Sozialisationsprozess und sind Teil des Hintergrundes der Studierenden. Lempert (2009) verbindet mit der beruflichen Bildung den Erwerb von *berufsbezogenen, gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen* sowie von *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* und *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen*. Als übergeordnetes Resultat der beruflichen Bildung betrachtet Lempert (2009) die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (siehe Kapitel 3.3.1 dieser Studie). Daraus lässt sich schließen, dass durch die berufliche Bildung individuelle normative Orientierungen, psychosoziale Eigenschaften und Kompetenzen geprägt werden.

Die Interaktionistische Rahmenkonzeption der Beruflichen Bildung nach Lempert (2009, siehe Kapitel 3.3.1) wird durch weitere theoretische Ansätze ergänzt. Dies ist notwendig, da Lempert (2009) in seinen Ausführungen zu den **Auswirkungen des erlernten Berufes auf die Persönlichkeitsstrukturen** zwar zentrale Aspekte für die vorliegende Untersuchung aufzeigt, diese dort aber wenig detailliert dargestellt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung wird jedoch eine Präzisierung dieser Aspekte als notwendig erachtet. Die individuellen normativen **Orientierungen** der beruflich gebildeten Studierenden werden nach Bourdieu (1983, siehe Kapitel 2.3.2) als Ergebnis des jeweils vorliegenden Habitus gesehen. Es wird angenommen, dass individuelle normative Orientierungen sich in Aspirationen (vgl. Haller, 1968, siehe Kapitel 2.3.3) und Motivationen (vgl. Deci und Ryan, 1993, siehe Kapitel 2.3.3) widerspiegeln. Handlungs- und Verhaltensweisen von Studierenden können auch durch individuelle normative Orientierungen beeinflusst werden. Subjekte setzen **psychosoziale Eigenschaften** und/oder Kompetenzen mehr oder weniger bewusst in Handlungs- und Verhaltensweisen ein. Die eingesetzten psychosozialen Eigenschaften und/oder Kompetenzen können dabei in Beziehung zu den inhärenten normativen Orientierungen stehen. Die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) bietet einen ergänzenden theoretischen Erklärungsansatz für psychosoziale Eigenschaften. Sie wird genutzt, um die volitionale Umsetzung und emotionale Bewältigung des Hochschulstudiums zu erklären (siehe Kapitel 3.3.3).

Im Kompetenzverständnis des DQR (vgl. BMBF, 2013, S. 14, siehe Kapitel 3.3.4) werden fachliche und personale Kompetenzen differenziert und ebenfalls in die untersuchungsleitende theoretische Rahmung aufgenommen.

Angenommen wird, dass individuelle normative Orientierungen, psychosoziale Eigenschaften und Kompetenzen, die bereits während der Berufsausbildung (weiter-)entwickelt und eingesetzt wurden, das Studienhandeln erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender beeinflussen. Die individuell unterschiedlichen Begabungen der Studierenden (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 ff.) werden als weitere Komponente des studentischen Hintergrundes betrachtet. In Anlehnung an das Modell von Weidman und DeAngelo (2020) thematisiert das zentral platzierte Feld **Hochschule** im theoretischen Rahmen den reziproken Zusammenhang zwischen der **Geschichte und Kultur** der Institution Hochschule und dem individuellen studentischen **Sozialisationsprozess**. Der Aspekt *Geschichte und Kultur* umfasst Ausprägungen der unterschiedlichen akademischen Disziplinen, die Zusammensetzung von Fakultäten und Studierendenschaft sowie die Art und Größe der hochschulischen Institution(en). Zusätzlich wird der Einfluss der *hochschulischen Organisationskultur* (z.B. Curriculum), basierend auf Wild (2013) (vgl. S. 14), in den theoretischen Rahmen integriert. Auch die von Weidman und DeAngelo (2020) ausgewiesenen Faktoren des *Sozialisationsprozesses* (*Interaktion, Integration und Lernen*) werden in das hier generierte Modell aufgenommen (vgl. S. 313 ff.). Den Einfluss der Peergroup auf den hochschulischen Sozialisationsprozess thematisiert auch Wild (2013) (vgl. S. 23).

Als verbindendes Element zwischen Kultur und Geschichte und dem Sozialisationsprozess werden die studentische Beteiligung, die studentischen Investitionen und die Mitwirkung der Studierenden angesehen. Dies rekurriert ebenfalls auf Weidman und DeAngelo (2020). Der *Wissenserwerb* und die *Beteiligung* der Studierenden prägen die hochschulische Kultur und Geschichte. Somit sind studentische *Investitionen*, das *Mitwirken* und die *Beteiligung* von Studierenden bedeutend und stehen auch in Zusammenhang mit dem *Erwerb von Wissen* im Hochschulstudium (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 315).

Auch der **Einfluss von Personen außerhalb der Hochschule** – wie Familienmitgliedern, Partnerinnen, Arbeitgebern oder Arbeitskolleginnen – auf Studierende findet sich im hier entwickelten theoretischen Rahmen wieder (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 ff.; Wild, 2013, S. 14). Ebenso wird der Einfluss berücksichtigt, den **fachbezogene außerhochschulische Institutionen** auf das Hochschulstudium haben (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 ff.). In den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind beispielsweise Einrichtungen wie Berufsverbände, Gewerkschaften und Akkreditierungsinstitute oder Einrichtungen der zweiten oder dritten Phase der Lehrerbildung denkbar.

Als letztes verbleibendes Feld der theoretischen Rahmung sind **Sozialisationseffekte** zu nennen. Sie stellen für Weidman und DeAngelo (2020) die Ergebnisse der hochschulischen studentischen Sozialisation Studierender dar. Diese Ergebnisse entstehen in einem iterativen Prozesse unter Einfluss der anderen Felder, im Studienverlauf oder werden mit dem Studienabschluss in Verbindung gebracht. Akademisch geprägte unterschiedliche **Kompetenzen, Neigungen und Orientierungen** sind unter anderem für Weidman und DeAngelo (2020) Ergebnisse der studentischen Sozialisation (vgl. S. 313 ff.).

Weitere Sozialisationseffekte des Hochschulstudiums, die in das hier vorgestellte Modell aufgenommen wurden, sind die Entwicklung einer **akademischen Identität** (vgl. Weidman und DeAngelo, 2020, S. 313 ff.) und die Entwicklung eines **akademischen**

**Habitus**, mit denen eine **Persönlichkeitsentwicklung** einhergeht (vgl. Wild, 2013, S. 11; Berthold/Jorzik/Meyer-Guckel, 2015, S. 14; Dobischat/Düsseldorff, 2015, S. 479; Huber, 2002, S. 426). Der Aufbau von sozialen **Netzwerken** und ggf. von einem Gefühl der **Zugehörigkeit** zur Institution Hochschule findet sich ebenfalls als Sozialisations-effekt im theoretischen Rahmen wieder. Hierbei wird auf das Sozialisationsmodell von Wild (2013) (vgl. S. 14) und eine Studie von Marksteiner und Hettler (2021) (vgl. S. 252 ff.) rekurriert. Als weitere Sozialisations-effekte finden sich im generierten Modell die **Beschäftigungsbefähigung (Employability)** (vgl. Wild, 2013, S. 14) und die **Einsatzbereitschaft** von akademisch sozialisierten Studierenden (vgl. Weidman/DeAngelo, 2020, S. 313 ff.). Die formale Qualifikation, also das Abschlusszertifikat bzw. den Bildungsabschluss, weisen Wild 2013 als Sozialisations-effekt eines Hochschulstudiums aus (vgl. S. 14). Angenommen wird, dass der **Studienabschluss** letztlich den formalen Ausdruck des Studienerfolges darstellt. Inwieweit das Abschlusszertifikat mit den anderen Sozialisations-effekten des hier generierten Modells in Zusammenhang steht, bleibt an dieser Stelle offen.

### 3.6 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Fundament

Bevor auf die Möglichkeiten und Einschränkungen der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung eingegangen wird, sollen die Gründe für deren Genese aufgezeigt werden. Im Forschungsprozess zeigte sich, dass es zwar theoretische Ansätze zu Merkmalsausprägungen von beruflich sozialisierten Menschen gibt (siehe z.B. Lempert, 2009; Heinz, 2002), deren Einfluss auf die Studienbewältigung von (erfolgreichen) beruflich Gebildeten aber nicht umfänglich theoretisch fundiert werden konnte. Die hier generierte untersuchungsleitende theoretische Rahmung intendiert nicht die konkrete Darstellung des Ablaufes des Sozialisationsprozesses. Sie bildet studentische Merkmale, die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierenden resultieren können, systematisiert ab und gibt einen Überblick über das Zusammen- und Wechselspiel einzelner multiperspektivischer Aspekte, die die hochschulische Sozialisation von (beruflich gebildeten) Studierenden beeinflussen. Der Sozialisationsprozess wird als iterativ-zyklisch ablaufend angesehen. Hierbei überlappen sich die unterschiedlichen Aspekte fortwährend und beeinflussen sich gegenseitig.

Die theoretische Rahmung dieser Untersuchung setzt sich aus unterschiedlichen elaborierten theoretische Ansätzen zusammen und trägt somit zur wissenschaftlichen Fundierung der hier generierten Untersuchungsergebnisse bei. Auskunft darüber, wie sich die berufliche Vorbildung und Sozialisation der beruflich gebildete Studierenden auf deren Studienbewältigung konkret auswirken, bzw. wie sie die hochschulische Sozialisation beeinflussen, gibt sie nicht. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung (siehe Kapitel 1.2) zielt auf die konkrete Ermittlung der Studienbewältigung ab. Die untersuchungsleitende theoretische Rahmung trägt dazu bei, multiperspektivisch einzelne studentische sowie hochschulinterne und -externe Aspekte zu berücksichtigen.

## 4. Forschungsstand

### 4.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption

Entlang der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) folgt in diesem Kapitel die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses zur Studienbewältigung von beruflich gebildeten Studierenden. Die in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie zentral positionierte personale Facette individuelle Grundlagen und Ressourcen (siehe Kapitel 2) wird zuerst im Forschungsstand (siehe Kapitel 4.2) beleuchtet. Dabei wird auf die normativen Orientierungen beruflich gebildeter Studierender eingegangen. Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsstand zu Studien(wahl)motivationen (siehe Kapitel 4.2) und Bildungsorientierungen (siehe Kapitel 4.3) dargestellt. Als weiterer Aspekt der individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden wird der wissenschaftliche Diskurs zu psychosozialen Eigenschaften sowie fachlichen und personalen Kompetenzen (siehe Kapitel 4.4) beruflich gebildeter Studierender abgebildet. Im Anschluss findet eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Studienerfolg (siehe Kapitel 4.5), zu Studienanforderungen (siehe Kapitel 4.6) und zum Studienhandeln und -verhalten (siehe Kapitel 4.7) der hier untersuchten Studierendengruppe statt<sup>23</sup>.

Jedes der eben aufgezählten Kapitel bildet zunächst themenspezifisch den Forschungsstand zur heterogenen Studierendenklientel im Allgemeinen ab, bevor im Anschluss auf den Forschungsstand bezüglich beruflich gebildeter Studierender im beruflichen Lehramt eingegangen wird. Abschließend wird eine Zusammenfassung des hier dargestellten Forschungsstandes gegeben (siehe Kapitel 4.8).<sup>24</sup>

### 4.2 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Studien(wahl)motivation

Die Forschung zur Berufswahlmotivation setzt sich zum einen mit der aktivierenden Wirkung von Motivation auseinander und zum anderen mit Erwartungen, Vorstellungen und Überzeugungen von Individuen hinsichtlich ihrer Merkmale in der beruflichen Handlungspraxis (vgl. u.a. Watt/Richerdson, 2007; Stellmacher/Paetsch, 2023; Goller/Ziegler, 2021).

Zunächst folgt eine Darstellung des Forschungsstandes zu den Studien(wahl)motivationen der heterogenen Studierendenklientel, einschließlich beruflich gebildeter Studierender. Im Anschluss wird der Fokus auf die Studien(wahl)motivationen beruflich gebildeter Studie-

<sup>23</sup> Der Forschungsstand zum Einfluss der Umwelt (z.B. die hochschulische oder aber auch die außerhochschulische Umgebung) wird, sofern er im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert wird, in den folgenden Kapiteln integriert dargestellt, da die untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) die Grundannahme vertritt, dass diese personalen Facetten durch die Umwelt beeinflusst werden können und daher eine separate Darstellung des Forschungsstandes zum Aspekt Umwelt als überflüssig erachtet wird.

<sup>24</sup> Teilweise wird auf bereits zitierte Studien zurückgegriffen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der bisherige wissenschaftliche Diskurs nicht in dem Maße systematisch geführt wurde, wie es für die Beantwortung der Forschungsfragen in dieser Studie erforderlich ist. Bei der erstmaligen Nennung von Studien, deren Ergebnisse auch in die folgenden Ausführungen zum Forschungsstand einfließen, werden deren methodische Grundzüge einmalig dargestellt; in den folgenden Kapiteln erfolgt dies nicht mehr im Detail.

render im beruflichen Lehramt gelegt. Zahlreiche Untersuchungen befassen sich mit der heterogenen Studierendenklientel bzw. mit beruflich gebildeten Studierenden unter anderem des (beruflichen) Lehramtes und deren Studien(wahl)motivationen. Dies erfolgt in Anlehnung an Deci und Ryan (1993)<sup>25</sup> häufig mit Blick auf extrinsische und intrinsische Motivationen (vgl. u.a. Röbbken/Mertens, 2013; Brahm/Gebharth, 2011; Brückner, 2021; Schmidt/Stärk, 2021). Auch altruistische Motivationslagen, die darauf abzielen, dass Studierende mit ihrer angestrebten beruflichen Tätigkeit einen gesellschaftlichen Beitrag leisten und/oder anderen Menschen helfen wollen, werden im neueren wissenschaftlichen Diskurs thematisiert (vgl. Göller/Stellenmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 242; Goller/Ziegler, 2021, S. 172 ff.).

Röbbken und Mertens (2013) grenzen intrinsische Motivation (freiwillige Verhaltensweisen, die auf Basis von Lust und Freude erfolgen), intrinsische Wissensmotivation (Verhaltensweisen erfolgen aus Freude an der Erfassung von neuen Inhalten, Zusammenhängen etc.), interne Leistungsmotivation (Bewältigung einer Situation und die daraus resultierenden Verhaltensweisen werden als persönliche Herausforderung angesehen), extrinsische Motivation (externe Anreize veranlassen Verhaltensweisen) und Amotivation (weder intrinsische noch extrinsische Motivationen sind vorhanden, es besteht kein Grund zu handeln und sich zu engagieren) voneinander ab (vgl. S. 42 f.). Sie ermittelten in ihrer quantitativen Analyse Studienmotivationen der heterogenen Studierendenklientel, u.a. auch von beruflich gebildeten Studierenden, die eine Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erhalten hatten. Über alle untersuchten Studierenden ( $N = 3801$ ) hinweg sind die extrinsischen Studienmotivationen am stärksten ausgeprägt. Grundsätzlich sind die Unterschiede zwischen der intrinsischen (Cronbachs  $\alpha$  0,839) (z.B. *Weil ich Freude dabei empfinde, wenn ich mir neues Wissen aneigne*) und extrinsischen (Cronbachs  $\alpha$  0,754) (z.B. *Um später mehr zu verdienen*) Motivation sowie der Leistungsmotivation (Cronbachs  $\alpha$  0,773) (z.B. *Um mir selbst zu beweisen, dass ich intelligent bin*) bei traditionellen und beruflich gebildeten Studierenden des zweiten Bildungsweges marginal (vgl. Röbbken/Mertens, 2013, S. 48).

Jürgens und Zinn (2012) betrachten in ihrer quantitativen Untersuchung verschiedene Aspekte, die Einfluss auf die Studienleistung haben. Im Zuge dessen wird auch die Studienmotivation von unterschiedlich beruflich gebildeten Studierenden, die auf dem ersten, zweiten oder dritten Bildungsweg das ingenieurwissenschaftliche Studium aufgenommen haben, untersucht. Als Weiterbildungsmotivation nannten die Studierenden insbesondere<sup>26</sup>: Fortbildungsinteresse (72,1 %), berufliches Weiterkommen im Sinne von Führungs- und Karrierechancen (60,7 %), berufliche Umorientierung (23,0 %), den Wunsch des Arbeitgebers (13,1 %) sowie die Sicherung des Arbeitsplatzes (23,0 %) (vgl. S. 35 f.). Zudem erfassten Jürgens und Zinn (2012) die Erwartungen von Studierenden an den Studienabschluss. Diese sind: höhere Einkommenschancen (70,5 %), Sicherung des Arbeitsplatzes (63,9 %), Kompetenzerweiterung (59,0 %) und die Möglichkeit auf Beförderung (52,5 %) (vgl. Jürgens/Zinn, 2012, S. 45). Aus diesen Ergebnissen wird ersichtlich, dass sowohl intrinsische als auch extrinsische Studienmotivationen bei beruflich gebildeten Studierenden vorliegen (vgl. Jürgens/Zinn, 2012, S. 45 ff.).

Otto und Schwaniger (2013) legen den Fokus in ihrer quantitativen Untersuchung ( $N = 395$ ) auf die Studienwahlmotivation von beruflich gebildeten Studierenden aus dem dritten Bildungsweg (vgl. S. 41 ff.). Die Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass bei dieser Studierendengruppe extrinsische Studienwahlmotivationen von Bedeutung

<sup>25</sup> Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) wird in Kapitel 3.3.2 beschrieben.

<sup>26</sup> Es ist zu berücksichtigen, dass Mehrfachantworten gegeben werden konnten.

sind. Begründen lässt sich dieses Ergebnis mit dem ökonomischen Status, der nach deren Ansicht durch ein Hochschulstudium verbessert werden kann. Auch Motive wie die berufliche Neuorientierung oder Weiterentwicklung, um Arbeitslosigkeit zu vermeiden, sind extrinsisch begründet. Die Studienwahlmotivationen der befragten Studierenden unterscheiden sich je nach fachlichem Schwerpunkt der Studiengänge sowie durch das meist höhere Lebensalter bei Studieneintritt. So steht für beruflich gebildete Studierende (dritter Bildungsweg) mit zunehmendem Alter eine berufliche Neuorientierung im Vordergrund. Berufliche Weiterentwicklung, das Streben nach einem höheren Gehalt oder einem akademischen Abschluss verlieren hingegen an Bedeutung (vgl. Otto/Schwaniger, 2013, S. 41 ff.).

Als Studienmotive ermittelten Otto und Kamm (2016) in einer qualitativ angelegten Untersuchung ( $N = 46$ ), den Wunsch, den ausgeübten Beruf verlassen, beruflich aufsteigen, sich finanziell verbessern und Interessen und ihre Weiterbildung vorantreiben zu können (vgl. S. 211 ff.).

Auf die Entwicklung der Studienmotivationen im Studienverlauf der heterogenen Studierendenklientel gehen Brahm und Gebhardt (2011) ein, deren quantitative Studie ( $N = 3974$ ) im Kontext der Bologna-Reform unter anderem Lern- und Studienmotivationen der heterogenen Studierendenklientel untersuchte (vgl. S. 17 ff.). Intrinsische Lern- und Studienmotivation gehen im Verlauf des Bachelorstudiums zurück. Ein Anstieg dieser intrinsischen Motivationslagen ist im Masterstudium zu beobachten. Umgekehrt verhält es sich bei der Entwicklung der extrinsischen Lern- und Studienmotivation<sup>27</sup> (vgl. Brahm/Gebhardt, 2011, S. 21 f.). Zudem zeigt sich, dass die Proaktivität der Studierenden im Studienverlauf zunimmt und es gleichzeitig zu einer Abnahme in der Fremdbestimmung kommt (vgl. Brahm/Gebhardt, 2011, S. 22 f.). Sie stellten, wenn auch mit schwachen Korrelationen, fest, dass extrinsische und intrinsische Motivationen gleichermaßen das studentische Lernhandeln beeinflussen. Brahm und Gebhardt (2011) resümieren: „Das bedeutet, dass Studierende, die angeben, dass sie im Studium eher fremdbestimmt agieren, tendenziell auch eher extrinsisch motiviert sind. [...] Entsprechend kann angenommen werden, dass Studierende mit einer hohen Bewertung der eigenen Proaktivität gleichzeitig auch eine stärkere intrinsische Motivation aufweisen“ (S. 24).

Zusammenfassend lässt sich aus dem dargestellten Forschungsstand zu den Studien(wahl)motivationen der heterogenen Studierendenklientel, die beruflich Gebildete einschließt, resümieren, dass es sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivlagen der Studierenden gibt.

Der wissenschaftliche Diskurs setzt sich auch in den beruflichen Lehramtsstudiengängen mit der Studien(wahl)motivation von beruflich Gebildeten auseinander. Naeve-Stoß (2013) konnte in ihrer qualitativen Studie ( $N = 3$ ) mit unterschiedlichen beruflich vorgebildeten Bachelorstudierenden<sup>28</sup> der Wirtschaftspädagogik ermitteln, dass deren Studienmotivation eher instrumenteller Natur ist. Besonders der Erwerb des formalen Studienabschlusses in Form eines Zertifikats ist für diese Studierenden von großer Bedeutung – ebenso die Aneignung von Wissen und Kompetenzen für die angestrebte Tätigkeit im beruflichen Lehramt (vgl. S. 364 ff.).

Krieger, Berding, Jahncke und Rebmann (2019) konnten quantitativ eine gemischte Motivationslage in der Studien- bzw. Berufswahl bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik

<sup>27</sup> Eine detaillierte Auflistung der Items, die sich hinter den Begriffen intrinsische und extrinsische Lern- und Studienmotivation verbergen, geben Brahm und Gebhardt (2011) nicht (vgl. S. 15).

<sup>28</sup> Die teilnehmenden Studierenden verfügten über ein allgemeinbildendes oder berufliches Abitur, das entweder vor oder nach der Berufsausbildung absolviert wurde (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 246, 283, 316).

( $N = 165$ ) erheben, von welchen circa zwei Drittel eine Berufsausbildung absolviert hatten (vgl. S. 266 ff.). Besondere Bedeutung nehmen die Items zur Sozialorientierung<sup>29</sup>, die Daseins- und die Genussorientierung<sup>30</sup> und die Leistungsorientierung<sup>31</sup> ein. Von geringerer Bedeutung waren für die befragten Studierenden die Items der Studienstruktur<sup>32</sup>, die Aufstiegsorientierung<sup>33</sup> und der Zufall<sup>34</sup> (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 266 f.). Zudem berichten sie über die unterschiedlichen Studienwahlmotivationen, die in Verbindung mit der beruflichen Vorbildung der Studierenden gebracht werden. Sie ermittelten, dass für Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung die Daseins- und Genussorientierung eine größere Bedeutung hat als für Studierende ohne Berufsausbildung und dass mit zunehmendem Lebensalter die Leistungs- und Aufstiegsorientierung eine geringere Rolle spielt. Ebenso verliert die Studienstruktur als motivierender Einfluss an Bedeutung, je höher die Kinderzahl der Studierenden ist (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 274).

Goller und Ziegler (2021) gingen in ihrer quantitativen Studie ( $N = 879$ ) unter anderem der Frage nach, welche Berufswahlmotive bei Wirtschaftspädagogik-Studierenden existieren (vgl. S. 165 ff.). Sie zeigten, dass in dieser Gruppe *intrinsische Motive* und *die prognostizierte Freude an der Lehrtätigkeit* und der *Wunsch, mit jungen Menschen zu arbeiten* und *deren Zukunft mitzugestalten*, dominant ausgeprägt sind. Signifikante Werte konnten auch zur wahrgenommenen *Lehrbefähigung* und der vorweggenommenen *beruflichen Sicherheit*, die mit dem Lehrberuf assoziiert wird, ermittelt werden (vgl. Goller/Ziegler, 2021, S. 173 f., 181). Goller und Ziegler (2021) begründen diese unterschiedlichen Motivationslagen mit den komplexen (arbeits-)biografischen Hintergründen, die die heterogene Studierendenklientel aufweist (vgl. S. 181 f.). Bei Studierenden, die bereits vor dem Hochschulstudium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, konstatieren Goller und Ziegler (2021), dass sich diese bewusst gegen eine Tätigkeit im erlernten Beruf entschieden haben, hohe finanzielle Einbußen in Kauf nehmen und eine hohe Erwartungshaltung bezüglich einer erfolgreichen

<sup>29</sup> Items der Sozialorientierung: *Ich möchte Lernprozesse bei jungen Menschen initiieren./Ich möchte junge Menschen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen./Ich möchte jungen Menschen dabei helfen, sich Unterrichtsinhalte aneignen./Ich möchte Einfluss auf die Entwicklung junger Menschen nach meinen Vorstellungen nehmen* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267).

<sup>30</sup> Items der Daseins- und Genussorientierung: *Ich möchte Lehrer/in werden, weil ich durch die Schulferien mehr Urlaub haben werde als in anderen Berufen./Ich möchte Lehrer/in werden, weil ich im Alltag mehr Freizeit habe als in den anderen Berufen./Ich möchte Lehrer/in werden, weil ich später einmal gut bezahlt werde* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267).

<sup>31</sup> Items der Leistungsorientierung: *Die Ausbildung zum/r Handelslehrer/in dauert mindestens 7,5 Jahre (5 Jahre Studium + 1 Jahr Berufspraktische Tätigkeit + 1,5 Jahre Referendariat). Diese lange Vorbereitung wird sich später lohnen./Die jetzigen Einschränkungen (Freizeit, Geld ...) im Studium werden langfristig meinen beruflichen Erfolg sichern./Der jetzige Verdienstaufschlag im Studium wird sich später für mich bezahlt machen* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267).

<sup>32</sup> Items zur Studienstruktur: *Durch die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse kann ich mir eher vorstellen, ein außerschulisches Tätigkeitsfeld in Erwägung zu ziehen./Ich habe mich für dieses Studium entschieden, weil ich mit dem Master of Education neben der Schule auch in einem außerschulischen Tätigkeitsfeld aktiv werden kann* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267).

<sup>33</sup> Items zur Aufstiegsorientierung: *Ich bin an einer Beförderung zum Oberstudienrat interessiert (z.B. als Leiter/in eines Ausbildungsberufes oder Schulfachs für die gesamte Schule)/Ich bin an einer Führungsposition innerhalb der Schulleitung bzw. Geschäftsführung interessiert* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267).

<sup>34</sup> Items zum Zufall: *Ich habe zunächst gar nicht gezielt nach Informationen zum Handelslehramt gesucht. Stattdessen hat sich eher zufällig eine Gelegenheit ergeben, bei der ich etwas über diesen Beruf erfahren habe. Erst danach habe ich mich dann intensiver mit dem Beruf des/r Handelslehrer/in beschäftigt./Ich hatte ursprünglich gar nicht geplant, mich mit dem Studium des Handelslehramtes zu beschäftigen. Die entscheidungsrelevanten Informationen sind mir eher zufällig zugeflossen* (vgl. Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 268).

Ausführung der Lehrtätigkeit aufweisen. Die Arbeitsplatzsicherheit, die mit dem Lehrberuf bzw. mit einer wahrscheinlichen Verbeamtung verbunden wird, bildet sich im Motiv *beruflicher Sicherheit* ab. Es basiert nach Goller und Ziegler (2021) vermutlich auf Erfahrungen, die die Studierenden in ihrer beruflichen Vorbildung gesammelt haben; diese intendieren mit dem beruflichen Lehramt wahrscheinlich eine berufliche Absicherung (vgl. KMK, 2019, Klemm, 2002, zit. n. Goller/Ziegler, 2021, S. 181 f.).<sup>35</sup> Die Nutzung von polyvalenten beruflichen Möglichkeiten nach dem Studienabschluss und das Interesse, sich vertieft mit wirtschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, ohne aber ein ausschließlich betriebs- oder volkswirtschaftlich orientiertes Studium aufnehmen zu müssen, waren weitere Motive von Wirtschaftspädagogik-Studierenden, die Goller und Ziegler (2021) ermittelten (vgl. S. 178 ff.).

Neben der Unterteilung in intrinsische, extrinsische und altruistische Motivationslagen nach Fray und Gore (2018) ziehen Göller, Stellmacher, Lüdtkke, Besser und Freund (2022) für ihre Vergleichsstudie das Erwartungs-Wert-Modell der Motivation heran.<sup>36</sup> Wie in Tabelle 8 dargestellt, erweitern sie mögliche Studienwahlmotive um die individuelle Fähigkeitsüberzeugung (Lehrfähigkeit) und die Studienfächer (Erwartungskomponente) nach Göller und Besser (2021) (vgl. Göller/Stellmacher/Lüdtkke/Besser/Freund, 2022, S. 242).

Tabelle 8: Übersicht über Studienwahlmotive und deren motivationstheoretische Zuordnung

Zuordnung im Erwartungs-Wert-Modell	Beispiele typischer Studienwahlmotive (z. B. Fray & Gore, 2018; Heublein et al., 2017; Pohlmann & Möller, 2010; Watt et al., 2012)	Zuordnung zu intrinsischen, extrinsischen oder altruistischen Motiven
Erwartungskomponente	Fähigkeitsüberzeugungen (bzgl. der Studienfächer, bzgl. eigener Lehrfähigkeiten)	–
Interessen (interest value)	fachliches Interesse, pädagogisches Interesse, berufliches Interesse (fester Berufswunsch)	intrinsisch
Gesellschaftlicher Wert (attainment value)	einen gesellschaftlichen Beitrag leisten, anderen Menschen helfen	altruistisch
Persönliche Nützlichkeit (utility value)	hohes bzw. sicheres Einkommen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf	extrinsisch
Kosten (relative cost)	geringe Schwierigkeit des Studiums, soziale Einflüsse (Rat von anderen), Nähe zum Wohnort	–

Quelle: Göller/Besser, 2021, S. 307 abgeändert

Sie ermittelten quantitativ ( $N = 343$ ), dass angehende Wirtschaftspädagogik-Studierende etwas höhere intrinsische (fachliches Interesse, pädagogisches Interesse, berufliches Interesse, fester Berufswunsch) als extrinsische (hohes bzw. sicheres Einkommen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, geringe Schwierigkeit des Studiums, soziale Einflüsse [Rat von anderen] und Nähe zum Wohnort) Motivationslagen aufweisen. Im Vergleich zu Studierenden des Grund-, Haupt- und Realschullehramts spielen Gehalt und Prestige eine größere Rolle. Der gesellschaftliche Wert des Studiums spielt hingegen eine kleinere Rolle als bei angehenden

<sup>35</sup> Kleine signifikante Effekte ermittelten Goller und Ziegler (2021) in den Items *Sicherheit*, *Sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten* sowie *eigene Lehr-Lernerfahrungen* und *Belastender Beruf* (vgl. S. 168 ff., 183).

<sup>36</sup> Grundlage hierfür ist für Göller, Stellmacher, Lüdtkke, Besser und Freund (2022) Eccles und Wigfield (2002), Pohlmann und Möller (2010), Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer und Trautwein (2012) und Wigfield, Rosenzweig und Eccles (2017).

Wirtschaftspädagogik-Studierenden. Auf Basis von Stellmacher, Adam-Gutsch, Huck, und Ophardt (2021) erklären Göller, Stellmacher, Lüdtkke, Besser und Freund (2022) (vgl. S. 253 f.) dies damit, dass diese Studierenden bereits häufiger eine Berufsausbildung absolviert haben und mit dem Hochschulstudium bzw. der damit möglichen beruflichen Tätigkeit finanzielle Absicherung anstreben. Vergleicht man angehende Studierende der Wirtschaftspädagogik mit Studierenden der Betriebswirtschaftslehre oder der Grund-, Haupt- und Realschullehrämter, so zeigt sich, dass die angehenden Wirtschaftspädagogik-Studierenden eine Zwischenposition bei den Studienwahlmotiven *gesellschaftlicher Wert des Studiums*, *berufliches Interesse* und *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* einnehmen. Somit ordnen Göller, Stellmacher, Lüdtkke, Besser und Freund (2022) der Hälfte der befragten Wirtschaftspädagogik-Studierenden ein beruflich-extrinsisches Profil (Vereinbarkeit von Familie und Beruf von Bedeutung) und knapp einem Drittel ein beruflich-intrinsisches Profil (fachliches und berufliches Interesse von Bedeutung) zu (vgl. S. 253 f.).

Für unterschiedlich vorgebildete Studierende des gewerblich-technischen beruflichen Lehramtes an der Universität Stuttgart konnten Wyrwal und Zinn (2018) (vgl. S. 14 f.) in einer qualitativen ( $N = 22$ ) und quantitativen ( $N = 104$ ) Untersuchung multiple Studienmotivationen ermitteln, die für die Wahl des Studienganges der Befragten ausschlaggebend sind. Hierunter fallen extrinsische und intrinsische Faktoren, aber auch ein allgemeines pädagogisches und fachliches Interesse. Die Distanz zwischen Wohnort und Hochschulstandort ist für die Hälfte der Befragten ein zentraler Faktor bei der Wahl des Studienortes (vgl. Wyrwal/Zinn, 2018, S. 19).

Stellmacher und Paetsch (2023) ermittelten quantitativ ( $N = 350$ ) vielfältige Berufswahlmotive bei Studierenden des beruflichen Lehramts (Gewerbe/Technik (33%), Ernährung/Lebensmittelwissenschaften/Ökotrophologie (28%), Pflege/Gesundheitswissenschaften (29%) und Kosmetologie (10%)). (vgl. S. 856 f.). Sie identifizierten zwei Profile mit intrinsischen Motiven (pädagogisches und fachliches Interesse). Studierende mit intrinsischen Berufswahlmotiven zeigen im Vergleich zu denen mit extrinsisch geprägten Motiven (z.B. finanzielle Sicherheit) eine höhere Berufswahlsicherheit auf (vgl. Stellmacher/Paetsch, 2023, S. 867 ff.).

Für den Studiengang der Wirtschaftspädagogik am Standort Kassel wurden in den vergangenen Jahren mehrere Studien publiziert, die sich unter anderem mit der Studien(wahl)motivation befassen. Klusmeyer (2005) ermittelte in einer quantitativen Untersuchung ( $N = 120$ ), dass intrinsische Motivationslagen eine größere Bedeutung haben als extrinsische (vgl. S. 202 ff.). Rund zehn Jahre später untersuchte Sonntag (2016) in einer quantitativen Studie ( $N = 266$ ) die Studienwahlmotive unter Berücksichtigung der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. S. 155 ff.). So haben Studierende mit einer beruflichen Ausbildung kein höheres fachliches Interesse als andere Studierende. Auch die Motivation, einen Studienabschluss zu erlangen, ist weniger ausgeprägt als bei ihren Kommilitonen ohne Berufsausbildung. Studierende, die über ein Fachabitur und eine Berufsausbildung verfügen, geben häufiger als der Durchschnitt der Studierenden an, guten Lehrpersonen nacheifern zu wollen (vgl. Sonntag, 2016, S. 159). Auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf spielt für weibliche Studierende mit Fachabitur und einer Berufsausbildung eine bedeutende Rolle bei der Studienwahl (vgl. Sonntag, 2016, S. 161).

Schmidt und Stärk (2021) ermittelten in einer qualitativ angelegten Studie ( $N = 10$ ) den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Studienwahlmotivationen und den Transitionserfahrungen von Bachelorstudierenden beim Übergang in die Studiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in ingenieurwissenschaftliche Fächer am Standort Kassel (vgl.

S. 283 ff.). Es zeigte sich, dass Studierende mit einer beruflichen Vorbildung extrinsische (z.B. finanzielle Absicherung, sicheres Arbeitsverhältnis, Einfluss Familienmitglieder, Freunde und Lehrende), intrinsische (z.B. Interesse und Freude an der Lehrtätigkeit und Wissensvermittlung, Interesse an der Fachrichtung) und gemischte Motivationslagen aufweisen. Studierende, die sich im Erststudium befinden und auf dem zweiten Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, schilderten vermehrt intrinsische Studienwahlmotive. Umgekehrt verhält es sich bei Studierenden, die zuvor ein ingenieurwissenschaftliches Studium abgebrochen hatten und unter anderem den dritten Bildungsweg zum Studium einschlugen (vgl. Schmidt/Stärk, 2021, S. 283 ff.).

Die Synopse der eben dargestellten Literaturrecherche lässt auf die nachfolgend angeführten Studien(wahl)motivationen beruflich gebildeter Studierender in beruflichen Lehramtsstudiengängen schließen. Es zeigt sich, dass diese extrinsisch, intrinsisch und/oder altruistisch geprägt sind. Obwohl in Tabelle 9 eine Zuordnung der einzelnen Motive/Motivationen zu einer der genannten übergeordneten Arten (intrinsisch, altruistisch und extrinsisch) vorgenommen wurde, können Schnittmengen zwischen den aufgeführten Studien(wahl)motivationen nicht ausgeschlossen werden. Beispielsweise ist dies der Fall, bei der Studien(wahl)motivation Sozialorientierung, die hier als intrinsisch und altruistisch motiviert angesehen werden kann und somit eine exakte Zuordnung nicht erfolgen konnte. Es stellt sich die Frage, ob z.B. extrinsische Motivationen auch intrinsische Motivationen beeinflussen können.

Tabelle 9: Abgeleitete Studien(wahl)motivationen aus dem dargelegten Forschungsstand zu beruflich gebildeten Studierenden im beruflichen Lehramt

<p><b>Intrinsische und/oder altruistische Motivationen</b> (abgeleitet von Goller/Ziegler, 2021, S. 168 ff., 181 f.; Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14f.; Klusmeyer, 2005, S. 202 ff.; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>selbst zugeschriebene Lehrbefähigung</b> (abgeleitet von Goller/Ziegler, 2021, S. 168 ff., 181 f.)</li> <li>• <b>Wissens- und Kompetenzerwerb</b> (abgeleitet von Naeve-Stoß, 2013, S. 364 ff.; Goller/Ziegler, 2021, S. 181 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)</li> <li>• <b>Fachinteresse vertiefen und ausleben</b> (abgeleitet von Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14 f.; Sonntag, 2016, S. 158; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294, Stellmacher/Paetsch, 2023, S. 867 ff.)</li> <li>• <b>weniger intensive Auseinandersetzung mit Inhalten des Erstfachs (Vergleich ausschließliches Studium im Erstfach, z.B. BWL oder VWL)</b> (abgeleitet von Goller/Ziegler, 2021, S. 181 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)</li> <li>• <b>Sozialorientierung (z.B. Lehrende/pädagogische Tätigkeit mit jungen Menschen, deren Zukunft mitgestalten wollen, Lehrpersonen nacheifern, es besser machen als Lehrpersonen)</b> (abgeleitet von Sonntag, 2016, S. 159; Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267; Goller/Ziegler, 2021, S. 168 ff.; 181 f.; Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14 f.; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f., Stellmacher/Paetsch, 2023, S. 867 ff.)</li> <li>• <b>fester Berufswunsch</b> (abgeleitet von Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)</li> </ul>
---	---

**Extrinsische****Motivationen**

(abgeleitet von

Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14 f.; Klusmeyer 2005, S. 202 ff.; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294 f., Goller/Ziegler, 2022, S. 253 f.)

- **formaler Studienerfolg** (abgeleitet von Naeve-Stoß, 2013, S. 364 ff.)
- **Arbeits- und Ferienzeiten im Lehrberuf und Vereinbarkeit Familie und Beruf** (abgeleitet von Krieger, 2019, S. 267; Sonntag, 2016, S. 161; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f., Stellmacher/Paetsch, 2023, S. 867 ff.)
- **Sicherheit im Lehrberuf (Verbeamtung)** (abgeleitet von Goller/Ziegler, 2021, S. 168 ff.; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f., Stellmacher/Paetsch, 2023, S. 867 ff.)
- **Leistungsorientierung bedeutend (z.B. lange Ausbildungszeit und finanzielle Einbußen machen sich letztlich bezahlt)** (abgeleitet von Krieger/Berding/Jahncke/Rebmann, 2019, S. 267)
- **Einfluss außenstehende Personen (z.B. Familienmitglieder, Freunde und Lehrende)** (abgeleitet von Schmidt/Stärk, 2021, S. 294 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)
- **Geographische Lage des Hochschulstandortes** (abgeleitet von Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.)
- **Polyvalente berufliche Möglichkeiten nach Studienabschluss** (abgeleitet von Krieger 2019, S. 267; Goller/Ziegler, 2021, S. 181 f.)

Quelle: Eigene Darstellung

Keine der vorgestellten Untersuchungen erhebt primär die Einflüsse der vorhochschulischen beruflichen Ausbildung und beruflichen Tätigkeiten auf die ermittelten Studien(wahl)motivationen. Krieger, Berding, Jahncke und Rebmann (2019) ermittelten bei Studierenden mit Berufsausbildung eine höhere Genuss- und Daseinsorientierung (Ferienzeiten, Vereinbarkeit von Familie und Beruf etc.) (vgl. S. 274). Goller und Ziegler (2021) machen berufliche Vorerfahrungen für das Motiv der Arbeitsplatzsicherheit verantwortlich, da viele Studierende mit der Lehrtätigkeit und einer möglichen Verbeamtung konkrete Sicherheiten verbinden (vgl. S. 181 f.). Genauso argumentieren auch Göller, Stellmacher, Lüdtke, Besser und Freund (2022) mit Blick auf das ermittelte Motiv der finanziellen Sicherheit, welches angehende Wirtschaftspädagogik-Studierende aufweisen (vgl. S. 254). Der Einfluss von Lehrenden während der Berufsausbildung und/oder Aufstiegsfortbildung auf die Studien(wahl)motivation der Studierenden im beruflichen Lehramt wird bei Schmidt und Stärk (2021) ebenso ersichtlich wie das in der Berufsausbildung (weiter-)entwickelte Interesse am beruflichen Erstfach (vgl. S. 296 f.). Stellmacher und Paetsch (2023) sehen in den fachlichen Vorerfahrungen, die die Studierenden im Ausbildungsberuf sammeln konnten, eine mögliche Ursache für ihr hohes fachliches Interesse im Hochschulstudium (vgl. S. 867).

### 4.3 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Bildungsorientierung

Auch übergeordnete, inhärente verhaltensleitende Strukturen der beruflich vorgebildeten Studierenden (im beruflichen Lehramt) werden in der Literatur aufgegriffen. In der vorliegenden Studie werden diese als Bildungsorientierungen bezeichnet und es wird angenommen, dass ihnen Werte und Haltungen zugrunde liegen, aus denen Aspirationen und/oder Motivationen hervorgehen. In den folgend dargestellten Untersuchungsergebnissen verschie-

dener Studien (siehe Naeve-Stoß, 2013; Hesse, 2018; Kotterer, Brones, Lee, Bratmann, Granz und Zawacki-Richter, 2022; Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst, 2017) werden unterschiedliche Termini wie Studienziele, Bildungsverständnis und/oder -orientierungen verwendet, deren inhaltliche Auslegung unterschiedlich nuanciert ist. Trotz der definitiven Uneinheitlichkeit wird im Folgenden der Versuch unternommen, den Forschungsstand zu Bildungsorientierungen beruflich gebildeter Studierender (im beruflichen Lehramt) zu erfassen. Gemäß der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) wird angenommen, dass Bildungsorientierungen Teil der individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden sind, durch berufliche Vorbildung sowie Sozialisation geprägt wurden und die Studienbewältigung beeinflussen. Anzumerken ist, dass keine der aufgeführten Studien sich gezielt mit dem Einfluss der beruflichen Vorbildung auf Bildungsorientierungen auseinandersetzt, dass sie aber durchaus auf die vorhochschulische Sozialisation der Studierenden rekurrieren. Zunächst wird der Forschungsstand zu Bildungsorientierungen nicht-traditioneller Studierender (unabhängig vom Studiengang) aufgezeigt, und im Anschluss auf den Forschungsstand zu Bildungsorientierungen beruflich gebildeter Studierender im beruflichen Lehramt eingegangen. Nach jedem dieser Teilschnitte folgt eine Synopse mit den zentralen Ergebnissen der Forschungsstände.

Hesse (2018) konnte seine Grundannahme, dass Studierende mit dem Hochschulstudium nach Bildungsabschlüssen streben, in einer quantitativ ausgelegten Studie<sup>37</sup> bestätigen. Auf Basis von Stocké (2013) zeigte er, dass Studierende über realistische und idealistische Bildungsaspirationen verfügen. Realistische Bildungsaspirationen beziehen sich auf den Bildungsabschluss, den die Studierenden tatsächlich *erwarten*, idealistische hingegen auf den Abschluss, den sie sich *wünschen*. Bachelorstudierende im Lehramt weisen hohe und nah beieinanderliegende Werte in beiden Bildungsaspirationen auf (91 % bei idealistischen Bildungsaspirationen und 93 % bei realistischen Bildungsaspirationen). Dies wird damit erklärt, dass eine Einmündung in das Lehramt erst mit dem Masterabschluss möglich ist (vgl. Hesse, 2018, S. 137 f.). Darüber hinaus konnte Hesse (2018) ermitteln, dass sich bei Lehramtsstudierenden ein schwacher Effekt bezüglich des Motivs Stuserhalt im Vergleich zum väterlichen beruflichen Status zeigt (vgl. S. 162) und somit der Stuserhalt eine weniger große Rolle für diese Studierenden<sup>38</sup> spielt.

Kotterer, Brones, Lee, Bratmann, Granz und Zawacki-Richter (2022) zeigen in ihrer qualitativen Studie das Wechselspiel zwischen individuellen studentischen Motiven und äußeren Umständen auf. Sie ermittelten, dass ein formal ähnlicher Bildungserfolg mit unterschiedlichen Biografien generiert werden kann (vgl. S. 105), und dass die individuelle biografische Prägung die Motivlagen, Werte, Strategien und Zielvorstellungen von Menschen beeinflusst. Somit werden unterschiedliche Bildungsentscheidungen, Verhaltens- und Handlungsweisen überwiegend auf Basis des privaten und familiären Hintergrundes erklärbar. Die Autoren stellen in ihrer Untersuchung in einem Fallvergleich zwei Personen einander gegenüber, die keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung aufweisen (vgl. Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 91) und in einem akademischen Beruf tätig sind (vgl. Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 96 ff.). Im ersten Fall steht das Streben nach Selbstverwirklichung und Aufstieg im Vordergrund, wobei sich den vorhandenen Möglichkeiten angepasst und der berufliche Aufstieg karriereorientiert als Einzelkämpferin planvoll, zielgerichtet und sukzessive vollzogen wird (vgl. Kotterer/Brones,

<sup>37</sup> Als Datengrundlage fungierte das Nationale Bildungspanel (NEPS), genauer Startkohorte 5 (SC5). Diese umfasst Bachelorstudierende des ersten Hochschulsemesters (Wintersemester 2010/11) (vgl. Hesse, 2018, S. 118).

<sup>38</sup> Angaben zur Art des Lehramtsstudiums macht Hesse (2018) nicht.

Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, S. 96 ff., 103 f.). Der Vergleichsfall zeigt, dass die andere untersuchte Person danach strebt, ihre Interessen und ihre Funktionslust auszuleben und ein Vorbild für andere zu sein. Das Handeln und Verhalten ist hier durch situatives Abwägen und Entscheiden mit anschließender Reflexion sowie durch die Nutzung des sozialen Netzwerkes geprägt (vgl. Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022., S. 98 ff.). Erklärungszusammenhänge zwischen diesen Ergebnissen und der Berufsausbildung bzw. der anschließenden Tätigkeit im Ausbildungsberuf werden nicht erbracht.

Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) erfassen in ihrer Studie Handlungs- und Orientierungsmuster von nicht-traditionellen bzw. Studierenden mit beruflicher Vorbildung und rekurrieren auf das Habitus-Feld-Konzept nach Bourdieu (1982) (vgl. S. 68) sowie auf Bewältigungskonzepte und Coping-Strategien (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 79). Ziel war es, die Bewältigung des Studiums und verschieden wahrgenommene Anforderungen von beruflich gebildeten Studierenden zu erfassen. Sie konnten zwei unterschiedliche Einstellungen ermitteln. Für Studierende mit einem zweckrationalen Bildungsverständnis sind objektive Studienerfolge leitend (z.B. Noten, Studienabschluss). Diese schöpfen ihre Lernmotivation daraus, faktisch vorhandene oder vorgegebene Lernerfolge demonstrieren zu können. Weniger im Mittelpunkt stehen eigene Interessen, Fragestellungen oder Probleme (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80). Das zweite Bildungsverständnis, das Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) ermitteln konnten, ist die Ausrichtung an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Kompetenzen. Für die Studierenden steht dabei die Anwendung von Studieninhalten im Fokus. Ihr eigenes Interesse ist leitend für ihre Lernmotivation, die curricularen Inhalte sind weniger relevant, da sie Bildung zur Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume nutzen bzw. nutzen wollen (vgl. Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80 f.). Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) ergründen jedoch nicht, welchen Einfluss der berufliche Hintergrund und/oder die (Bildungs-)Biografie der Teilnehmenden auf die Entwicklung der ermittelten Bildungsverständnisse hat. Kamm (2022) ermittelte in einer qualitativen Studie ( $N = 50$ ) unterschiedliche Studien- bzw. Zielorientierungen von Studierenden ohne Abitur, die sie verschiedenen Strategiemustern zuordnen konnte. Diese sind in Tabelle 10 dargestellt. Die hier ermittelten Zielorientierungen lauten wie folgt: Studium als Weiterbildung, Abschluss als Karriereöffner, Studium als Moratorium, beruflicher Aufstieg durch Studium, Studium als Wunscherfüllung/Neuorientierung, unbestimmt/Studium als Ausweg aus Krise (vgl. S. 178 ff.).

Tabelle 10: Strategiemuster nach ausgewählten Vergleichskriterien

	Strukturiert Durchlaufende	Distanzierte Pragmatiker/-innen	Patchworker	Kämpfende	Engagierte	Orientierungslose
<b>Studien-/Ziel-orientierung</b>	Studium als Weiterbildung	Abschluss als Karriereöffner	Studium als Moratorium	beruflicher Aufstieg durch Studium	Studium als Wunscherfüllung, Neuorientierung	unbestimmt, Studium als Ausweg aus Krise
<b>Anstrengungsbereitschaft</b>	hoch, Kompetenz-erwerb, Leistungs-orientierung	hoch, Prüfungsfokus, Leistungsorientierung	gering, Bestehen der Mindestanforderungen	hoch, Prüfungsfokus	hoch, Kompetenz-erwerb, Leistungs-orientierung	hoch, Prüfungsfokus
<b>Selbstbild-„Studier-fähigkeit“</b>	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource, soz. Herkunft als Defizit	ressourcenbetont o. wenig reflektiert	defizitbetont (kein Abitur) Kompensation v. Wissenslücken o. Lernbarrieren	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource	defizitbetont (kein Abitur) Kompensation v. Wissenslücken o. Lernbarrieren
<b>Zentralität des Studiums</b>	hoch, Vereinbarkeit unter Einhaltung v. Regelstudienzeit u. hohem Leistungsanspruch	hoch, schneller Abschluss zentral	Balance zwischen Studium und anderen Bereichen, z.T. Nebensache	hoch, Balance zw. Anforderungs-erfüllung u. außerhochschul. Verpflichtungen	hoch, Unterordnung außerhochschul. Verpflichtungen	gering, Studium als eine von vielen Verpflichtungen
<b>Lernstrategien, -orientierung</b>	strukturiert orientiert nutzenorientiert	instrumentell nutzenorientiert	autonomiebestrebt partizipativ	rezeptiv strukturiert orientiert zunehmend partizip. u. interessengeleitet	emanzipativ partizipativ interessengeleitet	rezeptiv instrumentell
<b>Soziale Einbindung</b>	gering, v.a. Selbststudium	wenig Präsenz, z.T. Abgrenzung	hoch, involviert und engagiert	zunehmende Integration	hoch, involviert und engagiert	wenig Präsenz, z.T. Abgrenzung
<b>Anforderungsbewältigung</b>	problemlos	pragmatisch	pragmatisch	unter Anstrengung, z.T. mit Verzögerung	problemlos	problematisch, Verzögerungen im Studienfortschritt
<b>Passungsempfinden</b>	von Beginn an hoch	anfänglich hoch, zun. Distanzierung	Distanz oder Identifikation	anfangs gering, im Verlauf zunehmend	hoch, im Verlauf zun. Identifikation	gering, weitere Distanzierung
<b>N</b>	15	11	9	8	6	6

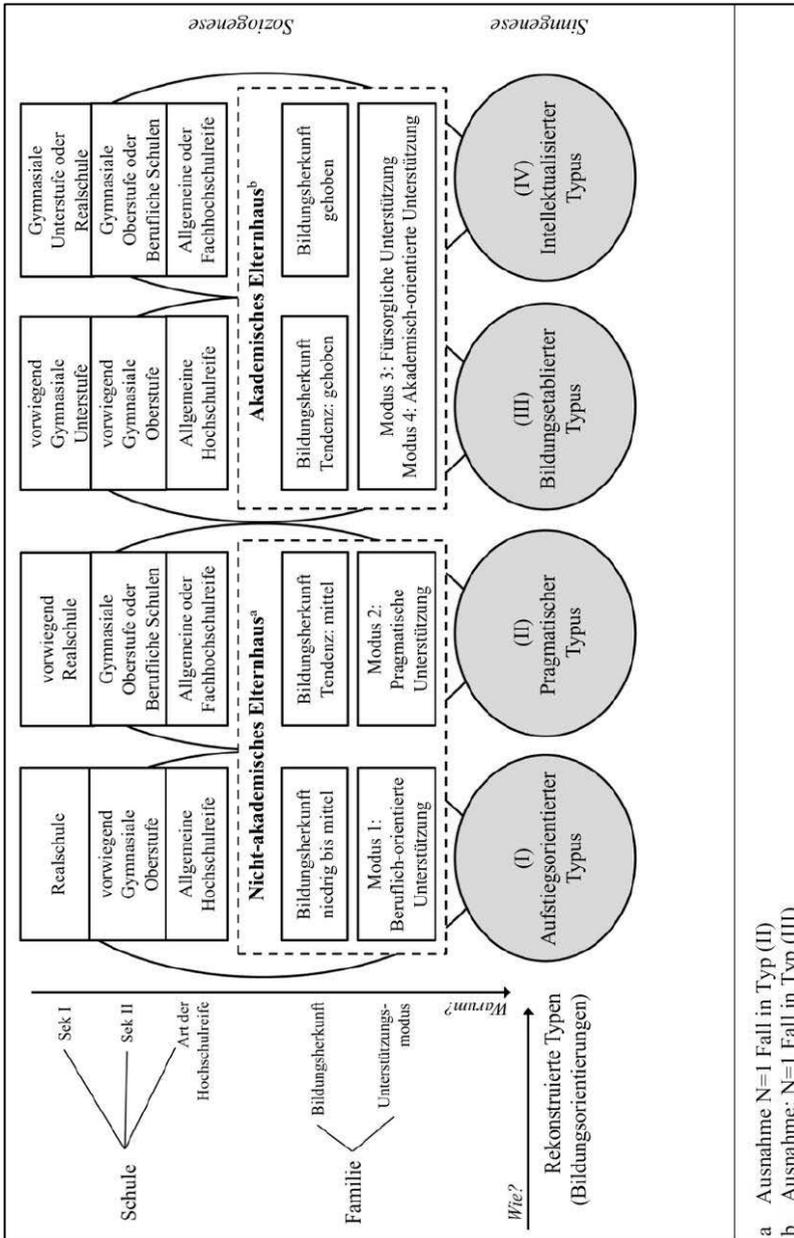
Quelle: Kamm, 2022, S. 178

Zusammenfassend können aus dem zuvor dargelegten Forschungsstand folgende Bildungsorientierungen für eine heterogene Studierendenklientel – auch für beruflich gebildete Studierende – festgehalten werden:

- Zweckrationalität (formale Studienerfolge [z.B. Studienabschluss] wichtig) (abgeleitet von Hesse, 2018, S. 137 f.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80 f.)
- Erhalt sozialer Status/akademische Reproduktion (abgeleitet von Hesse, 2018, S. 137 f.) und sozialer Aufstieg (abgeleitet von Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 96 f.)
- Beruflicher und sozialer Aufstieg (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 178)
- Interessen und Funktionslust ausleben (abgeleitet von Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 103 f.) sowie Selbstverwirklichung (abgeleitet von Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 96 ff.)
- Vorbildfunktion einnehmen (abgeleitet von Kotterer/Brones/Lee/Bratmann/Granz/Zawacki-Richter, 2022, S. 98 ff.), Wunscherfüllung und Neuorientierung (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 178)
- Kompetenzentwicklung (für den angestrebten akademischen Beruf) (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80 f.) und Weiterbildung (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 178)
- Unbestimmte Orientierung oder Studium als Ausweg aus Krise (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 178)

Grunau (2017) ermittelte in ihrer qualitativen Untersuchung ( $N = 15$ ) habituell geprägte Bildungsorientierungen von Studierenden in beruflichen Lehramtsstudiengängen (vgl. S. 5 ff.) auf theoretischer Basis der Habitus-Feld-Theorie (vgl. Bourdieu, 1983, 1987) sowie des Milieu-Konzeptes nach Vester (2002), Vester, Teiwes-Kügler und Lange-Vester (2007) und Bremer und Lange-Vester (2014) (vgl. Grunau, 2017, S. 45 ff.). Retrospektiv wurden Studierende untersucht, die eine Berufsausbildung absolviert haben, eine Fachhochschulreife oder eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können und über ein akademisches oder nicht-akademisches familiäres Umfeld verfügen. Grunau 2017 rekonstruierte auf Basis der schulischen und familiären Soziogenese der Teilnehmenden eine Typologie, die Abbildung 8 zu entnehmen ist. Den ersten beiden Typen (aufstiegsorientierter und pragmatischer Typus) schreibt Grunau (2017) eine auf sozialen Aufstieg zielende Bildungsorientierung zu, den beiden anderen Typen (bildungsetablierter und intellektualisierter Typus) hingegen eine auf akademische Reproduktion ausgerichtete Bildungsorientierung (vgl. S. 189). Innerhalb der einzelnen Typen gibt es jedoch spezifische Akzentuierungen. Studierende des aufstiegsorientierten Typus nutzen Bildung zur Distanzierung von der sozialen Herkunft (vgl. Grunau, 2017, S. 95 ff., 140). Der pragmatische Typus sieht Bildung als ein Spannungsfeld, bestehend aus wahrgenommenen Barrieren und Erfolgserlebnissen (vgl. Grunau, 2017, S. 107 ff., 140). Aber nicht allein die Nutzbarkeit von Bildung dient diesem Typus als Motivation, sondern das Verhältnis von Bildung scheint differenzierter zu sein, was sich durch den eingeschlagenen akademischen Weg vermuten lässt (vgl. Grunau, 2017, S. 184). Auffällig ist, dass im pragmatischen Typus vermehrt Studierende vorzufinden sind, die über keine allgemeinbildende Hochschulzugangsberechtigung verfügen (vgl. Grunau, 2017, S. 183). Studierende, die ihren akademischen Werdegang als

Abbildung 8: Soziogenetische Analysen: Systematisierung der Tertia Comparationis Erfahrungsräume Schule und Familie



a Ausnahme N=1 Fall in Typ (II)  
 b Ausnahme: N=1 Fall in Typ (III)

selbstverständlich ansehen, gehören dem bildungsetablierten Typus an (vgl. Grunau, 2017, S. 121 ff., 140) und diejenigen, die Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung nutzen, dem intellektualisierten Typus (vgl. Grunau, 2017, S. 131 ff., 140).

Aspekte aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation betrachtet Grunau (2017) nicht vertieft (vgl. S. 140). Jedoch stellt sie heraus, dass Studierende des aufstiegsorientierten und pragmatischen Typus die Berufsausbildung als Sicherheitsinstanz während des Hochschulstudiums wahrnehmen, wohingegen Studierende des bildungsorientierten Typus die Berufsausbildung als Zwischenstation auf dem Weg zum Hochschulstudium wahrnehmen, während der intellektuelle Typus mit der Berufsausbildung praxisorientiertes Lernen verbindet, bei dem er wertvolle Erfahrungen sammeln kann (vgl. Grunau, 2017, S. 149).

Studienziele, die Naeve-Stoß (2013) bei beruflich gebildeten Studierenden der Wirtschaftspädagogik ermitteln konnte, sind: Orientierung am Erwerb formaler Nachweise, Orientierung an Interessen, Orientierung an Noten, Orientierung an der Qualifikation für den Lehrberuf und Orientierung am Wissenserwerb (vgl. S. 359). Vor dem Hintergrund des leitenden Studienmotives, eine Lehrperson werden zu wollen, thematisierte Naeve-Stoß (2013) die zwei folgenden fallübergreifenden Zielorientierungen eingehend (vgl. S. 364):

- Orientierung am Erwerb formaler Qualifikationen mit dem Ziel, ein Abschlusszertifikat (Bachelor) zu erhalten
- Orientierung am Erwerb von Kompetenzen und Wissen für die anvisierte Tätigkeit im Lehrberuf

Beide Studienorientierungen sind nach Naeve-Stoß (2013) für Studierende relevant. Eine klare Positionierung zu einer der beiden Orientierungen nehmen die Studierenden aber nicht ein, jedoch konzentrieren sich die Studierenden im Studienverlauf vermehrt auf den Qualifikationserwerb (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 364). Rückschlüsse zwischen diesen Ergebnissen und der beruflichen Vorbildung der Studierenden zieht Naeve-Stoß (2013) nicht.

Zusammenfassend kann aus dem dargestellten Forschungsstand geschlossen werden, dass Studierende mit beruflicher Vorbildung über die folgenden inhärenten übergeordneten und verhaltensleitenden Strukturen, die hier sogenannten Bildungsorientierungen, verfügen.

- Zweckrationalität (formale Studienerfolge [z.B. Studienabschluss] wichtig) (abgeleitet von Naeve-Stoß, 2013, S. 364) und Pragmatismus (abgeleitet von Grunau, 2017, S. 107 ff.)
- Erhalt sozialer Status und akademische Reproduktion (abgeleitet von Grunau, 2017, S. 95 ff., 140) und sozialer Aufstieg (abgeleitet von Grunau, 2017, S. 95 ff., 140)
- Persönlichkeitsentwicklung (abgeleitet von Grunau 2017, S. 95 ff., 140)
- Kompetenzentwicklung (für den angestrebten akademischen Beruf) (abgeleitet von Naeve-Stoß, 2013, S. 364)

## 4.4 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Psychosoziale Eigenschaften und Kompetenzen

Im wissenschaftlichen Diskurs werden unterschiedliche fachliche und personale Kompetenzbestände sowie psychosoziale Eigenschaften thematisiert, mit denen beruflich gebildete Studierende in das Hochschulstudium eintreten und aus denen unterschiedlich konnotierte Aspekte für deren Studium resultieren (vgl. Döppers, 2022, S. 16 f.). Im Zuge der immer heterogener werdenden Studierendenschaft und damit einhergehend auch mit beruflich gebildeten Studierenden wird die individuelle Studierfähigkeit häufig mit einer problembehafteten Passung zwischen den Studierenden und der tradierten Studienorganisation thematisiert (vgl. u.a. Wolter/Dahm/Kamm/Kerst/Otto, 2019; Merkt/Kerner, 2018; Bosse/Trautwein, 2014, 2016; van den Berk, 2015; Hanft, 2015, S. 13; Seidel, 2015, S. 70; Brutzer/Buck/Stärk, 2021, S. 267 ff.; Brutzer/Stärk/Buck, 2022, S. 175 ff.; Schmidt, 2017, S. 159 ff.). Neuere Studien von Döppers (2022) und Kamm (2022) zeigen aber auch Kompetenzen und psychosoziale Eigenschaften auf, die der beruflichen Vorbildung zugeschrieben werden und die der Studienbewältigung zuträglich sein können (vgl. Döppers, 2002, S. 9 ff.; Kamm, 2002, S. 177 ff.).

In diesem Zusammenhang wird im wissenschaftlichen Diskurs häufig der Terminus *Studierfähigkeit* aufgegriffen und diskutiert. Auch im Folgenden wird zunächst der Diskurs zum Thema Studierfähigkeit dargestellt, mit dem Ziel, einzelne allgemeine Aspekte zu ermitteln, aus denen sich Studierfähigkeit zusammensetzt. Anschließend wird auf den Forschungsstand zu unterschiedlichen fachlichen und personalen Kompetenzbeständen und Merkmalen sowie psychosozialen Eigenschaften der heterogenen wie auch der beruflich vorgebildeten Studierendenschaft eingegangen. Zuletzt wird ein synoptischer Vergleich angestellt, mit dem Ziel, Aspekte zu identifizieren, die sich ggf. auf im Beruf erworbene unterschiedliche fachliche und personale Kompetenzen und Merkmale sowie psychosoziale Eigenschaften zurückführen lassen.

Die Begriffe Studierfähigkeit und Hochschulzugang wurden in den 1970er- und 1980er-Jahren de facto synonym verwendet und mit der allgemeinen Hochschulreife in Verbindung gebracht (vgl. Kazemzadeh/Minks/Nigmann, 1987, S. 3; Lewin/Lischka, 2004, S. 34). Ende der 1970er-Jahre legten Trost und Bickel (1979) den Fokus auf die kognitiven Kompetenzen der Studierenden (vgl. Braun/Mertens/Böttger/Haase/Hannover, 2021, S. 113). Mit der Differenzierung der Hochschularten und Studienfächer Mitte der 1980er-Jahre veränderte sich die Bedeutung von Studierfähigkeit. Diese umfasste fortan fachspezifische Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Deutsche Hochschulverband konkretisierte dies im Jahre 1984 und stellte folgende Kriterien auf (vgl. Hochschulverband, 1984, zit. n. Lewin/Lischka, 2004, S. 34):

- Vier Unterrichtsfächer, die für jedes Studium essenziell sind (Mathematik, Deutsch, erste und zweite Fremdsprache)
- Dem Studiengang entsprechende Fächerprofile, die in der vorangegangenen schulischen Ausbildung absolviert wurden
- Für alle Fachdisziplinen allgemeingültige Merkmale wie Lern- und Leistungsbereitschaft, Denkvermögen, Selbstständigkeit, Auffassungsgabe, Urteilsfähigkeit, Arbeitsqualität, Motivation, Ausdauer, Belastbarkeit und intellektuelle Neugier

Auch Heldmann (1984) vertrat in den 1980er-Jahren ein breiteres Verständnis von Studierfähigkeit und schrieb dieser neben kognitiven auch nicht-kognitive Kompetenzen zu (z.B.

Formen geistiger Tätigkeit, Ausbildungsbereitschaft, Interesse, Motivation und Engagement etc.) (vgl. S. 132 ff.).

Zu Beginn der 2000er-Jahre sahen Lewin und Lischka (2004) die definitorischen Anstrengungen für den Begriff als gescheitert an und sprachen stattdessen von Passfähigkeit. Damit ist eine „möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil“ (Lewin/Lischka, 2004, S. 35) gemeint. Die Passfähigkeit beinhaltet fachliche, methodische und soziale Kompetenzen sowie personale Eigenschaften der Studierenden (vgl. Lewin/Lischka, 2004, S. 35 f.). Parallel zu dieser Entwicklung beschrieb Konegen-Grenier (2001) Studierfähigkeit als ein Konstrukt, das aus kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen bestehe, und erweiterte diese Vorstellung um die Dimension der sozialen Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit) von Studierenden. Huber (2009a) vertrat ebenfalls ein mehrdimensionales Verständnis von Studierfähigkeit und schärfte die Definition des Begriffes, indem er dessen prozesshafte Natur konstatierte (vgl. S. 109, 115). Im Diskurs der 2010er-Jahre zur Studierfähigkeit der heterogenen Studierendenschaft publizierte van den Berk (2015), aufbauend auf den kritischen Studienanforderungen von Bosse und Trautwein (2014) (vgl. S. 49) die folgenden kompetenzorientierten Komponenten der Studierfähigkeit:

- Inhaltsbezogene Kompetenzkomponente: kognitive Voraussetzungen/Fähigkeiten, Fach-/Methoden(vor)wissen, Wissenschaftssprachliche Ausdrucksfähigkeit, Fachinteresse (Inhalte)
- Personale Kompetenzkomponente: Handlungskontrolle, Studienmotivation (Spaß am Studieren, Berufsperspektiven, Lernzielorientierung, Leistungsorientierung), Lernstrategien (inhaltliche Regulation, zeitliche Regulation, Lernmethodenregulation, kognitive Strategien), Selbstwirksamkeitserwartungen/Selbstkonzept, Bedürfnis nach Selbstbestimmung
- Soziale Kompetenzkomponente: soziale Involviertheit, Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit
- Organisationsbezogene Kompetenzkomponente: Systemverstehen, Handlungsspielräume erkennen und nutzen, Informations- und Beratungsangebote nutzen (vgl. van den Berk, 2015, S. 35)

Brutzer, Stärk und Buck (2021) definieren Studierfähigkeit vor dem Hintergrund einer heterogenen Studierendenschaft im beruflichen Lehramt, aufbauend auf Bosse, Schultes und Trautwein (2016) (vgl. S. 81 ff.), Bosse, Mergner, Wallis, Jänisch und Kunow (2019) (vgl. S. 9 f.), van den Berk (2015) (vgl. S. 35), Huber (2009a) (vgl. S. 114) und Braun, Mertens, Böttger, Haase und Hannover (2021) (vgl. S. 111 ff.), als einen mehrdimensionalen und fluiden Prozess, der durch ein Wechselspiel zwischen kontextbezogenen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen geprägt ist. Daraus ergibt sich für die Studierenden ein

„komplexes Gefüge bestehend aus allgemeinen und fachlichen sowie nicht-kognitiven sozialen, personalen und methodischen Dimensionen. Diese resultieren unter anderem aus [...] inhaltlichen/inhaltsbezogenen, personalen, sozialen und organisatorischen/organisationsbezogenen Perspektiven“ (Brutzer/Stärk/Buck, 2022, S. 181).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden unterschiedliche Termini verwendet, die sich im Großen und Ganzen mit verschiedenen fachlichen und personalen Kompetenzen (angelehnt an

die Definition des DQR, siehe Kapitel 3.3.4) und in psychosoziale Eigenschaften einteilen lassen.<sup>39</sup> Folgend wird hierzu der aktuelle Forschungsstand dargelegt.

Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) und Kamm (2022) ermittelten qualitativ, dass sich Studierende durch ihre im Beruf erworbenen fachlichen Kompetenzen (in Mathematik, Natur- und Wirtschaftswissenschaften sowie im sprachlichen Bereich) gegenüber traditionellen Studierenden im Nachteil sehen (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Kamm, 2022, S. 177ff.). Mangelnde Kenntnisse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen ermittelten Dahm und Kerst (2016) quantitativ für diese Studierenden-gruppe und führen dies auf das geringere Niveau der vorhochschulischen Bildung zurück (vgl. S. 230).

Defizite sehen beruflich gebildete Studierende in ihrer weniger ausgeprägten akademischen Denkweise, die sie gleichzeitig dem gymnasialen Zweig zusprechen (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 78; Kamm, 2022, 184 f.). Jedoch schätzt sich diese Studierendengruppe im Vergleich zu traditionellen Studierenden als erfahrener, verbindlicher, erwachsener, ernsthafter und weniger defizitorientiert als traditionelle Studierende ein (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 71). Sie beschreiben sich als kommunikationsstark, selbstbewusst, gelassen, diszipliniert, reflektiert (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 79) sowie ziel- und leistungsorientiert. Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) beschreiben sie als kontinuierlich dazu in der Lage, Verknüpfungen zu ihren beruflichen und lebensweltlichen Vorerfahrungen herzustellen (vgl. S. 75). Auch Tieben und Knauf (2019) konnten auf Grundlage des NEPS (Nationalen Bildungspanels) zeigen (erste Befragungswelle  $N = 17910$  und zweite Befragungswelle  $N = 12273$ ), dass beruflich gebildete Studierende eigene Defizite mit personalen Merkmalen (Motivation, Zielstrebigkeit, Problemlösekompetenz, Zeitmanagementfähigkeit) kompensieren (vgl. S. 367). Dabei greifen diese mehr oder weniger bewusst auf ihre beruflichen Vorerfahrungen zurück (vgl. Kamm, 2022, S. 177 ff.).

Im wissenschaftlichen Diskurs werden auch psychosoziale Eigenschaften thematisiert und/oder untersucht. Dies geschieht zwar weniger vor dem Hintergrund der vorhochschulischen Bildung oder dem beruflichen Lehramtsstudium, trotzdem ergeben sich aus diesem Diskurs interessante Aspekte, die die eben dargestellten personalen Kompetenzen oder einzeln erwähnte psychosoziale Eigenschaften zusammenführen und eine theoretische Einordnung andeuten. Diskutiert werden hierbei psychosoziale Konzepte wie Volition (Handlungskontrolltheorie nach Kuhl, 1996) und Selbstwirksamkeitserwartung (Sozial-kognitive-Theorie nach Bandura) (vgl. Heinze, 2018; Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021; Trautwein/Stolz, 2015; Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021; Sonntag, 2016).

Heinze (2018) befasste sich vor dem Hintergrund der Genese von Studienerfolg in einer quantitativen Studie ( $N = 412$  und  $1357$ ) mit der Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) und beschreibt die Volition als „Fähigkeit der Umsetzung von Zielen und Handlungen“ (Heinze, 2018, S. 21).<sup>40</sup> Hierbei konnte gezeigt werden, dass Volition weniger Einfluss auf harte Studienerfolgskriterien hat, die eine Aussage darüber treffen, wie gut die Studierenden im Gesamten im Bachelorstudium abschneiden. Anders verhält es sich bei weichen Studienerfolgskriterien, die Aussagen über die Qualität des Studierens erlauben. Hier wird der Einfluss von Volition deutlich (vgl. Heinze, 2018, S. 193 f.). Auch Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) sowie Trautwein und Stolz (2015) ermittelten, dass die vorliegende

<sup>39</sup> Die Grenzen zwischen den personalen Kompetenzen und psychosozialen Eigenschaften scheinen sich teilweise defintitorisch zu überlappen.

<sup>40</sup> Weitere theoretische Ausführungen zum Terminus Volition werden ab Kapitel 2.3.2 gegeben.

studentische Volition deren Hochschulstudium beeinflusst. Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) sprechen davon, dass Volition einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Studieneingangsphase hat (vgl. S. 89). Die Anwendung von verschiedenen auf Volition basierenden emotionalen, motivationalen, kognitiven und umweltbezogenen Kontrollstrategien (Handlungskontrollstrategie nach Kuhl (1983, 1996) siehe Kapitel 3.3.3) untersuchten Trautwein und Stolz (2015) (vgl. S. 130 ff.). Bei Studierenden im ersten Studienjahr ermittelten sie als kognitive Strategie die Fähigkeit zur Zielsetzung und die gedankliche Fokussierung auf die Umsetzung von Aufgaben. Das Hinterfragen von Aufgaben entfällt dabei; im Fokus steht das Abarbeiten. Sie berichten auch von Selbstermutigung als Strategie der Emotionskontrolle. Der Motivationskontrolle lässt sich die Strategie zuordnen, dass sich die Studierenden in Selbstreflexion an ihre (ursprünglich) gesetzten Ziele und individuellen Interessen erinnern und diese mit den Studieninhalten in Verbindung bringen. Auch das Verschieben von eigenen Interessen auf künftige Semester konnte im Sinne der Motivationskontrolle als Strategie ermittelt werden. Zur Kontrolle von umweltbezogenen Aspekten zeigen Trautwein und Stolz (2015), dass Studierende Maßnahmen ergreifen, mit dem Ziel, möglichen Ablenkungen vorzubeugen (z.B. Nutzung der Bibliothek) oder das Lernen in Gruppen zu ermöglichen (vgl. S. 138 ff.). Die Nutzung von externen Ressourcen als Strategie der Umweltkontrolle findet durch das Aufsuchen von hochschulischen Beratungsstellen statt (vgl. Trautwein/Stolz, 2015, S. 138 ff.).

Für das erste Studienjahr untersuchten Jenert und Brahm (2021) qualitativ ( $N = 14$ ) und quantitativ ( $N = 1518$ ) das Zusammenspiel zwischen diversen personalen und kontextualen Faktoren sowie deren Einfluss auf den Studienerfolg. Dabei ermittelten sie, dass sich die studentische personale Diversität unter anderem auf die studentische Selbstwirksamkeitserwartung, die Art der vorliegenden Studienmotivation und die Emotion Angst, die einen negativen Effekt auf Studienleistungen hat, auswirkt (vgl. S. 67). Auch Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) sowie Willems, van Daal, Petegem, Coertjens und Donche (2021) ermittelten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die Transition in das Hochschulstudium beeinflusst (vgl. Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 89 ff.), Auswirkungen auf die akademische Passung und die Studienleistungen hat und als Resultat der Vorbildung verstanden werden kann (vgl. Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28). Zudem wird angenommen, dass auch die berufliche Vorbildung Einfluss auf die individuell vorliegende Selbstwirksamkeitserwartung hat.

Nur wenige Studien beschäftigen sich bislang mit der Frage des Einflusses beruflicher Bildung auf Kompetenzbestände und psychosoziale Eigenschaften der Studierenden in beruflichen Lehramtsstudiengängen.

Kamm (2022) stellt fest, dass einige nicht-traditionelle Studierende (ohne Abitur) aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrungen über ein hohes Selbstbewusstsein verfügen und sich für studierfähig halten. Sie verfügen über berufliche Kenntnisse und Erfahrungen sowie fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen, die sie zur Bewältigung des Studiums einsetzen. Darüber hinaus nutzen sie dafür weitere ausgeprägte berufsbiografische Merkmale wie ihre Organisationsfähigkeit sowie ihre Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft (vgl. S. 187 f.). Vom Transfer der beruflichen Wissensbestände in den hochschulischen Kontext berichtet auch Döppers (2022). Im Projektkontext passen die beruflich gebildeten Studierenden unterschiedliche berufliche Fähigkeiten und Wissensbestände im Hochschulstudium an und entwickeln diese weiter. Erst wenn dieser Prozess vollzogen ist, können die beruflichen Fähigkeiten und Wissensbestände als studentisches kulturelles Kapital angesehen werden. Döppers (2022) konstatiert unterschiedliche Kompetenzbereiche und nennt exemplarisch fachliche

und organisatorische Kompetenzen, die beruflich gebildete Studierende aufweisen (vgl. S. 12 f.). Neben diesen fachlichen und personalen Kompetenzen ermittelte Döppers (2022), dass die Studierenden ihre Berufsausbildung als entscheidend für ihre persönliche Entwicklung ansehen. Merkmale wie Zuverlässigkeit, hohe Motivation und Belastbarkeit werden als dem Studienerfolg zuträglich beurteilt und als Unterscheidungsmerkmal zu traditionellen Studierenden (ohne Berufsausbildung) gesehen (vgl. Döppers, 2022, S. 10).

Im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel stellt Sonntag (2016) fest, dass die Vorkenntnisse der Studierenden Einfluss auf deren Studienerfolg haben. Er zeigte, „dass die Selbsteinschätzung, eine Aufgabe erfolgreich meistern zu können“ (Sonntag, 2016, S. 217), die Leistungen der Studierenden positiv beeinflusst (vgl. Sonntag, 2016, S. 222). Er nimmt an, dass Studierende, die bereits vor dem Studium über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, erfolgreicher im Studium sind (vgl. Sonntag, 2016, S. 217). Auch fachliche Vorkenntnisse im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich konnte er bei den befragten Studierenden ermitteln. In den Bereichen der Wirtschaftsdidaktik und in gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Modulen (Kernstudium) sind die fachlichen Vorkenntnisse der Studierenden hingegen nur wenig ausgeprägt (vgl. Sonntag, 2016, S. 217).

Die Synopse aus der eben vorgestellten Studienlage deutet an, dass sich die fachlichen und personalen Kompetenzbestände und psychosozialen Eigenschaften je nach Ausprägung positiv oder negativ auf die Studienbewältigung auswirken. Es wird deutlich, dass fachliche und personale Kompetenzen sowie die psychosozialen Eigenschaften auf die berufliche Vorbildung zurückgeführt werden können und sich hieraus die folgenden negativen, aber auch positiven Aspekte für die Studienbewältigung ableiten lassen:

- Mangelnde fachliche Kompetenzbestände (Erstfach, Mathematik und Sprachen) (abgeleitet von Dahm/Kerst, 2016, S. 230; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78)
- Wenig(er) ausgeprägte akademische Denkweise (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 71, 75; Kamm, 2022, 184 f.)
- (Ausgeprägte) fachpraktische (abgeleitet von Döppers, 2022, S. 12 f.; Sonntag, 2016, S. 217) sowie soziale und personale Kompetenzbestände (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 188)
- (Sekundär-)Tugenden (u.a. Verbindlichkeit, Belastbarkeit, hohe Motivation, Lösungsorientierung, Gelassenheit, Disziplin, Leistungsorientierung) (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 71, 75, 79; Tieben/Knauf, 2019, S. 367; Döppers, 2022, S. 10; Kamm, 2022, 184 f.), die einen kompensatorischen Effekt bezüglich eigener Defizite haben (abgeleitet von Tieben/Knauf, 2019, S. 367; Döppers, 2022, S. 10; Kamm, 2022, S. 188)
- Volition (abgeleitet von Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat 2021, S. 80 ff.; Trautwein/Stolz, 2015, S. 126 ff.; Heinze, 2018, S. 193) und Selbstwirksamkeitserwartung (abgeleitet von Willems/van Daal, Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28; Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 89 ff.; Sonntag, 2016, S. 217 ff.) und/oder Selbstbewusstsein und Vertrauen in eigene Studierfähigkeit (abgeleitet von Kamm, 2022, S. 187)
- Motivations-, Emotions- und Umweltkontrolle (abgeleitet von Trautwein/Stolz, 2015, S. 130 ff.)

## 4.5 Studienerfolg

Die in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) enthaltene Facette des Studienerfolgs wird als Ergebnis individueller Studienziele bzw. der erfolgreichen Bewältigung individueller Studienanforderungen gesehen. Der folgend dargestellte Forschungsstand zielt darauf ab, den Studienerfolg, aber auch den Studienmisserfolg beruflich gebildeter Studierender (u.a. im beruflichen Lehramt) aufzuzeigen.

Der Erfolg von Studierenden im Hochschulstudium wird in der wissenschaftlichen Literatur als ein mehrdimensionales Konstrukt beschrieben, das aus unterschiedlichen Aspekten besteht (vgl. Wolter/Dahm/Kamm/Kerst/Otto, 2019, S.204; Jürgens, 2017, S. 62 ff.; Dahm/Kerst, 2016, S. 227). Jedoch existiert aktuell keine anerkannte allgemeine Definition von Studienerfolg (vgl. Trappmann, 2008, S. 14 ff.; Jürgens, 2017, S. 62 f., 70; Dahm/Kerst, 2016, S. 227).

Studienerfolg beruht sowohl auf objektiven als auch auf subjektiven Merkmalen. Beide Merkmale stehen in Abhängigkeit zueinander und beeinflussen den individuellen Studienerfolg. Studienfachnoten, Studienabschlussnoten sowie Studiendauer und die Anzahl der abgelegten Prüfungen sind operationalisierbare Studienerfolgsmerkmale. Diese objektiven Kriterien dienen aber nicht nur auf studentischer Ebene als Merkmal für den Studienerfolg, denn im Fall der Studiendauer ist dies auch aus hochschulorganisatorischer und/oder politischer Perspektive von Interesse. Subjektive Studienerfolgskriterien greifen die studentische Perspektive auf. Hierunter fallen die generelle Zufriedenheit mit dem Studium, der subjektiv empfundene Studienerfolg und die Zufriedenheit mit den institutionellen Studienbedingungen (vgl. Jürgens, 2017, S. 70; Dahm/Kerst, 2016, S. 227; Heinze, 2018, S.41 ff.).

Wie bereits in Kapitel 4.2 aufgezeigt, ermittelte Grunau (2017) Bildungsorientierungen von Studierenden mit Berufsausbildung im beruflichen Lehramt und einem akademischen oder nicht-akademischen familiären Hintergrund. Sie ermittelte auf Grundlage einer familiären und schulischen Soziogenese vier unterschiedliche Bildungsorientierungen (Aufstiegsorientierter Typus, Pragmatischer Typus, Bildungsorientierter Typus, Intellektueller Typus, (vgl. S. 173 ff.) und leitete daraus zwei übergeordnete habituelle Prägungen ab (den Habitus des *Bildungsaufstiegs* und den Habitus der *akademischen Reproduktion*) (vgl. Grunau, 2017, S. 189). Auch wenn sie in ihrer Untersuchung nicht direkt von Studienerfolgen spricht, können entlang der hier vorgenommenen habituellen Typisierung der Studierenden der soziale Aufstieg, formal gute Leistungen im Hochschulstudium, die Reproduktion des familiären Bildungsstandes und die persönliche Entwicklung als mögliche Studienerfolge der Studierenden abgeleitet werden. Eine zusammenfassende Einordnung der vermuteten Studienerfolge entlang der von Grunau (2017) ermittelten Typologie ist Tabelle 11 zu entnehmen.

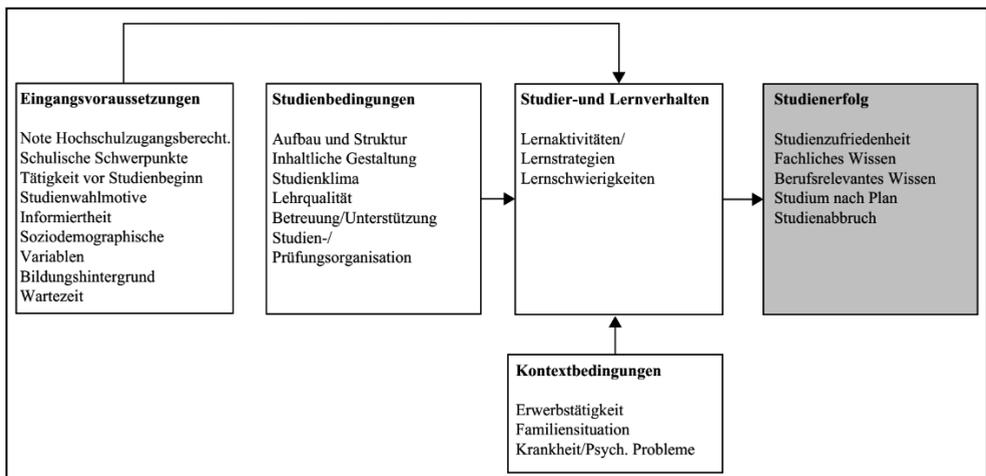
Tabelle 11: Studienergebnisse von Grunau (2017) zur Bildungsorientierung in Form von Typen und deren Habitus sowie daraus abgeleitete Studienerfolge (studentische Perspektive) (vgl. S. 91 ff.)

Typik	Habitus	Abgeleitete Studienerfolge
Aufstiegsorientierter Typus	Bildungsaufstieg	sozialer Aufstieg und verbesserte Lebenslage (Distanzierung von der sozialen Herkunft) (vgl. Grunau, 2017, S. 181)
Pragmatischer Typus		Erbringung von formal guten Leistungen (vgl. Grunau, 2017, S. 179)
Bildungsorientierter Typus	akademische Reproduktion	sozialer Aufstieg (Synthese von Bildungsaufstieg und sozialer Herkunft gelingt) (vgl. Grunau, 2017, S. 189)
Intellektueller Typus		Erhalt des beruflichen und sozialen Status zur Reproduktion des familiären Bildungsstandes (vgl. Grunau, 2017, S. 185)
		persönliche Entwicklung wichtiger als formal gute Leistungen (vgl. Grunau, 2017, S. 187)

Quelle: Eigene Darstellung

Pelz und Schulze-Stocker (2018) systematisieren auf Grundlage von Blüthmann, Lepa und Thiel (2008) unterschiedliche Dimensionen bzw. Determinanten des Studienerfolgs bzw. Studienabbruchs und setzen diese in Beziehung zueinander (vgl. S. 6 ff.) (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs



Quelle: Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415

Abbildung 9 zeigt ein allgemeines theoretisches Modell von Blüthmann, Lepa und Thiel (2008) (vgl. S. 415). Im Zentrum steht das Studier- und Lernverhalten, das die individuell

unterschiedliche Bewältigung der Studienanforderungen thematisiert und je nach Bewältigungsvermögen entweder mit dem Studienerfolg (Studienzufriedenheit, Fachwissen, berufsrelevantes Wissen, Studium nach Plan und Studienabbruch) oder Studienmisserfolg einhergeht. Das Studier- und Lernverhalten wird demnach von den institutionellen Studienbedingungen, den individuellen Kontextbedingungen und den Eingangsvoraussetzungen (u.a. der Art der Hochschulzugangsberechtigung, Studienwahlmotivation, der Tätigkeit vor Studienbeginn) beeinflusst. Wie in Abbildung 9 angedeutet, werden in der neueren wissenschaftlichen Literatur kompetenzorientierte Studienerfolgsmerkmale diskutiert (vgl. Dahm/Kerst, 2016, S. 227). Diese beruhen auf der Entwicklung von allgemeinen und beruflichen Kompetenzen (vgl. Jürgens, 2017, S. 62 ff.). Daran schließt die Beschäftigungsbefähigung bzw. Employability als ein weiteres Studienerfolgskriterium an, das auch arbeitsmarktpolitische Interessen weckt (vgl. Wolter/Banscherus, 2012, S. 25 ff.). In diesem Kontext verweist Trapmann (2008) auf weitere Studienerfolgsmerkmale, nämlich die Erbringung aufgabenbezogener Leistungen im Beruf (die Task Performance), das freiwillige Engagement im Hochschulstudium (University Citizenship Behavior) und die persönliche Reife (vgl. S. 74 ff., 78 ff., 86 ff.).

Ergebnisse von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) zeigen, dass das subjektive Studienerfolgsverständnis beruflich gebildeter Studierender sich einerseits auf das Erreichen des Studienabschlusses und den damit erwarteten beruflichen Ertrag bezieht. Andererseits stellen für diese Studierenden auch die persönliche Selbstverwirklichung und Weiterentwicklung durch die Aneignung von neuem Wissen und die Erweiterung von fachlichen Kompetenzen Studienerfolge dar. Das bildungs- und disziplinspezifische Wissen wird als Medium zur eigenen persönlichen Entwicklung gesehen (vgl. S. 55 f.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass im wissenschaftlichen theoretisch geprägten Diskurs die folgenden unterschiedlichen als Merkmale des Studienerfolgs thematisiert werden:

- Sozialer Aufstieg und soziale Reproduktion (abgeleitet von Grunau, 2027, S. 179 ff.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst 2017, S. 55 f.)
- Persönlichkeitsentwicklung (abgeleitet von Grunau, 2017, S. 179 ff.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 55 f.)
- Studienzufriedenheit (abgeleitet von Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415)
- Fachwissen (abgeleitet von Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst 2017, S. 55 f.)
- Employability (Berufsrelevantes Wissen und Fachwissen) (abgeleitet von Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415; Wolter/Banscherus, 2012, S. 25 ff.; Jürgens, 2017, S. 62 ff.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst 2017, S. 55 f.)
- Studium nach Plan (abgeleitet von Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415)
- Studienabbruch (abgeleitet von Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415)
- Allgemeine Kompetenzen (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 62 ff.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 55 f.)
- Erbringung aufgabenbezogene Leistungen (abgeleitet von Trapmann, 2008, S. 74 ff.)
- Freiwilliges Engagement im Hochschulstudium (abgeleitet von Trapmann, 2008, S. 78 ff.)

Jürgens (2017) beschreibt den Studienerfolg ebenfalls als mehrdimensional und bezieht neben institutionellen auch psychologische und soziodemografische Determinanten in ihr Studienerfolgsverständnis mit ein. Demnach haben Schulleistungen, die kognitive Leistungsfähigkeit, Lernstrategien, Vorwissen und Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Gewissenhaftigkeit und Leistungsmotivation) einen Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. S. 25 ff., 59 f.). Zusammenfassend stellt sie heraus, dass die psychologischen Faktoren „den größten Teil zur Erklärung des Studienerfolgs bei[tragen]“ (Jürgens, 2017, S. 62). Einen eher geringen Einfluss haben studentische Lernstrategien und als nicht eindeutig wird der Einfluss des Fachinteresses und der epistemologischen Überzeugungen beschrieben (vgl. Jürgens, 2017, S. 25 ff., 59 f.).

Die aktuelle Forschung diskutiert kontrovers über den Einfluss von studentischen soziodemografischen Merkmalen. Einigkeit besteht jedoch darin, dass es Zusammenhänge zwischen studentischen soziodemografischen Merkmalen und den Studienleistungen gibt (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 51 ff., 61 f., 63 ff.). Wie eben aufgezeigt, haben Vorwissen und eine vorhochschulische berufliche Bildung Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. Jürgens, 2017, S. 61 f.). Grendel, Lübke und Haußmann (2014) ermittelten, dass bei Studierenden des dritten Bildungsweges der Studienerfolg mit der Dauer der Berufserfahrung zunimmt und zeigen, dass die fachliche Nähe zwischen dem gewählten Studienfach und dem vor dem Hochschulstudium ausgeübten Beruf keinen Einfluss auf den Studienerfolg hat (vgl. S. 58). Weitere empirische Studien zeichnen jedoch ein anderes Bild, nämlich dass es je nach gewähltem Studienfach Abhängigkeiten zwischen Fachkenntnissen in Kombination mit Schulnoten und Studienleistungen zum Studienerfolg gibt (vgl. Nickolaus/Abele, 2009, S. 81 ff.; Burton/Ramist, 2001, S. 5 ff.). In diesem Zusammenhang konstatiert Jürgens (2017), dass die Kombination aus fachspezifischem Wissen, allgemeiner Intelligenz und einer beruflichen Vorbildung (vgl. S. 61) „am besten geeignet ist, um den Ausbildungserfolg zu prognostizieren“ (Jürgens, 2017, S. 61). Das Fachwissen, das sich Studierende in der beruflichen Vorbildung aneignen, stellt sich dabei als stärkster Prädiktor für die Leistungsentwicklung im Studium heraus (vgl. Jürgens, 2017, S. 61). Auch mathematische Kenntnisse und Studienerfolg weisen Korrelationen ( $\leq .55$ ) auf (vgl. Hell/Linser/Kurz, 2008, S. 147; Henn/Polaczek, 2007, S. 144 ff.). Persönlichkeitsmerkmale (Gewissenhaftigkeit, Leistungsmotivation, akademisches Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung) haben nach Jürgens (2017) einen geringen Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. S. 25 ff., 59 f.) ebenso wie institutionelle Merkmale (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 50, 56 f., 61 f.).

Der empirische Forschungsstand, der sich auf Studienerfolgsmerkmale beruflich gebildeter Studierender konzentriert, legt den Schwerpunkt häufig auf Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die über den dritten Bildungsweg erlangt wurde (vgl. u.a. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018; Grendel/Lübke/Haußmann, 2014; Jürgens/Zinn, 2015; Wolter/Dahm/Kamm/Kerst/Otto, 2019). Einige Untersuchungen betrachten zusätzlich auch Studierende mit anderen beruflichen und/oder berufsschulischen Vorerfahrungen (z.B. Studierende des zweiten Bildungsweges) (vgl. u.a. Jürgens/Zinn, 2012; Jürgens, 2017; Tieben/Knauf, 2019; Kamm/Spexard/Wolter/Golubchikova, 2016; Dahm/Kerst, 2016). Auch scheint im wissenschaftlichen Diskurs Einigkeit darüber zu bestehen, dass Studierfähigkeit Voraussetzung für Studienerfolg ist (vgl. u.a. Scholz, 2006; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018; Brändle/Langefeld, 2015; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2012; Tieben/Knauf, 2019). Schulenberg, Scholz, Wolter, Mees, Füllgraff und Maydell (1986) zeigen in ihrer Untersuchung, dass beruflich gebildete Studierende (ohne Abitur) in den objektiven Kriterien – erbrachte Studienleistungen und Studiendauer – den Studierenden mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung in etwa entsprechen (vgl. S. 176 f.). Nach Dahm, Kamm, Kerst,

Otto und Wolter (2018) bestehen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden des dritten und zweiten Bildungsweges (bezogen auf die Studiennoten des dritten, fünften und siebten Fachsemesters). Notenunterschiede sind demnach nicht an die Art der Hochschulzugangsberechtigung oder an die berufliche Vorbildung gekoppelt (vgl. S. 164). Dies entspricht auch den Studienergebnissen von Tieben und Kauf (2019). Jedoch fiel hier auf, dass Studierende aus dem dritten Bildungsweg die eigenen subjektiv wahrgenommenen Vorkenntnisse (mit Ausnahme von EDV-Kenntnissen und wissenschaftlicher Methodik) deutlich geringer einschätzen als solche, die z.B. auf dem zweiten Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben oder ausschließlich eine schulische Hochschulzugangsberechtigung aufweisen (vgl. Tieben/Kauf, 2019, S. 366).

Geringe Unterschiede in der Studiendauer und der Abschlussnote bestehen nach Koch (2000) zwischen Studierenden aus dem dritten Bildungsweg und Studierenden mit Fachhochschulreife. Abiturientinnen und Abiturienten schneiden im Vergleich in den Prüfungsleistungen etwas erfolgreicher ab. Zudem weisen sie eine leicht kürzere Studiendauer auf als Studierende des dritten Bildungsweges und solche mit Fachhochschulreife (vgl. S. 32 f.). Auch Dahm und Kerst (2012) gelangen zu dem Schluss, dass unterschiedlich beruflich gebildete Studierende in den Studiennoten, dem Studienfortschritt und im Bestehen des Studienabschlusses bzw. in den Abbruchquoten keine wesentlichen Unterschiede zu traditionellen Studierenden aufweisen und somit auch über die notwendige Studierfähigkeit verfügen (vgl. S. 259).

Studierende des dritten Bildungsweges würden Defizite durch im Beruf entwickelte Schlüsselqualifikationen ausgleichen. Hierzu zählen soziale Kompetenzen, Aufgabenbewusstsein, Reflexion der eigenen Motivation sowie Selbsteinschätzung (vgl. Schulenberg/Scholz/Wolter/Mees/Füllgraff/Maydell, 1986, S. 174 ff.). Ende der 1990er-Jahre konstatiert Schroetter (1998) sogenannte Studententugenden, durch die sich unterschiedlich berufserfahrene Studierende auszeichnen und die ausschlaggebend für deren Studienerfolg seien. Hierzu zählen z.B. soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit), Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung und Disziplin. In Bezug auf Defizite in der mathematischen und fremdsprachlichen Vorbildung beruflich gebildeter Studierender konstatiert Rau (1999), dass z.B. eine höhere Motivation, Problemlösefähigkeit, Organisationsfähigkeit und Zielstrebigkeit einen kompensatorischen Einfluss haben (vgl. S. 381).

Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter (2018) stellen den Bezug zwischen Studierfähigkeit und Studienerfolg heraus. Der Studienerfolg von Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die auf dem dritten Bildungsweg erworben wurde, ist von drei Faktoren abhängig:

1. Studienerfolg ist das Ergebnis von Sozialisationserfahrungen mit anderen Personen.
2. Studienerfolg ist geprägt von individuell verschiedenen (Weiter-)Bildungsmotivationen.
3. Studienerfolg ist von individuellen Studienstrategien und besonders von einem adäquaten Umgang mit Herausforderungen (Coping) abhängig (vgl. S. 183).

Zum Studienerfolg von Berufspädagogik-Studierenden der beruflichen Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel hat Pletscher (2022) in einer quantitativen Studie ( $N = 150$ ) ermittelt, dass der Studienerfolg von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Studierende der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, das Hochschulstudium erfolgreich abzuschließen und eine bessere durchschnittliche Abschlussnote zu erzielen als Studierende der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik. Auch

Nebenfächer scheinen einen Einfluss auf den Studienerfolg zu haben. So ist die Erfolgsquote im Nebenfach Germanistik höher als im Nebenfach Politik und Wirtschaft. Mit den Nebenfächern Französisch und Physik werden keine Studienabschlüsse erzielt. Pletscher (2022) stellt zudem fest, dass die Regelstudienzeit von sechs Semestern nur vereinzelt eingehalten wird. Die meisten Studierenden studieren länger als die Regelstudienzeit (vgl. S. 21).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Studienerfolg beruflich gebildeter Studierender (ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (u.a. im beruflichen Lehramt)) von verschiedenen Determinanten beeinflusst werden kann. Diese sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Zusammenschau der soziodemografischen, individuellen und institutionellen Determinanten des Studienerfolgs bei beruflich gebildeten Studierenden

	<b>(berufliche) Vorbildung und Sozialisation</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 25 ff, 59 f.; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 51 ff., 61 f., 63 ff.; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 183) <b>(z.B. mathematische Vorkenntnisse</b> (abgeleitet von Hell/Linsler/Kurz, 2008, S. 147; Henn/Polaczek, 2007, S. 144 ff.) <b>oder Schulleistungen im Allgemeinen</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 25 ff, 59 f.)
<b>Soziodemografische Determinanten</b>	<b>fachliche Nähe zwischen vorhochschulischer beruflicher Tätigkeit und gewähltem Studiengang wirkt sich positiv auf den Studienerfolg aus</b> (abgeleitet von Nickolaus/Abele, 2009, S. 81 ff.; Burton/Ramist, 2001, S. 5 ff.; Jürgens, 2017, S. 61 f.) <b>fachliche Nähe zwischen vorhochschulischer beruflicher Tätigkeit und gewähltem Studiengang hat keinen Einfluss auf den Studienerfolg</b> (abgeleitet von Grendel/Lübbe/Haußmann, 2014, S. 58) <b>längere berufliche vorhochschulische Erfahrungen wirken sich positiv auf den Studienerfolg aus</b> (abgeleitet von Grendel/Lübbe/Haußmann, 2014, S. 58)
<b>Individuelle Determinanten (kognitiv)</b>	<b>kognitive Leistungsfähigkeit und Intelligenz</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 25 ff, 59 f.) <b>Art des Erstfachs und des Nebenfachs</b> (abgeleitet von Pletscher, 2022, S. 21)
<b>Individuelle Determinanten (Persönlichkeitseigenschaften und personale Kompetenzen)</b>	<b>Persönlichkeitsfaktoren und Kompetenzen (z.B. Gewissenhaftigkeit, Leistungs-, (Weiter-)Bildungsmotivation, Aufgabenbewusstsein, Disziplin, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung, soziale Kompetenzen, Reflexion der eigenen Motivation sowie Selbsteinschätzung</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 25 ff, 59 f.; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 183; Rau, 1999, S. 183; Schulenberg/Scholz/Wolter/Mees/Füllgraf/Maydell, 1986, S. 174 ff.; Schroetter 1998) <b>Lernstrategien</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 25 ff, 59 f.) <b>psychologische Faktoren</b> (abgeleitet von Jürgens, 2017, S. 62) <b>(z.B. Anwendung von Copingstrategien</b> (abgeleitet von Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 183))
<b>Institutionelle Determinanten</b>	<b>institutionelle Merkmale der Hochschule nehmen geringen Einfluss auf den Studienerfolg</b> (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 50, 56 f., 61 f.)

Quelle: Eigene Darstellung

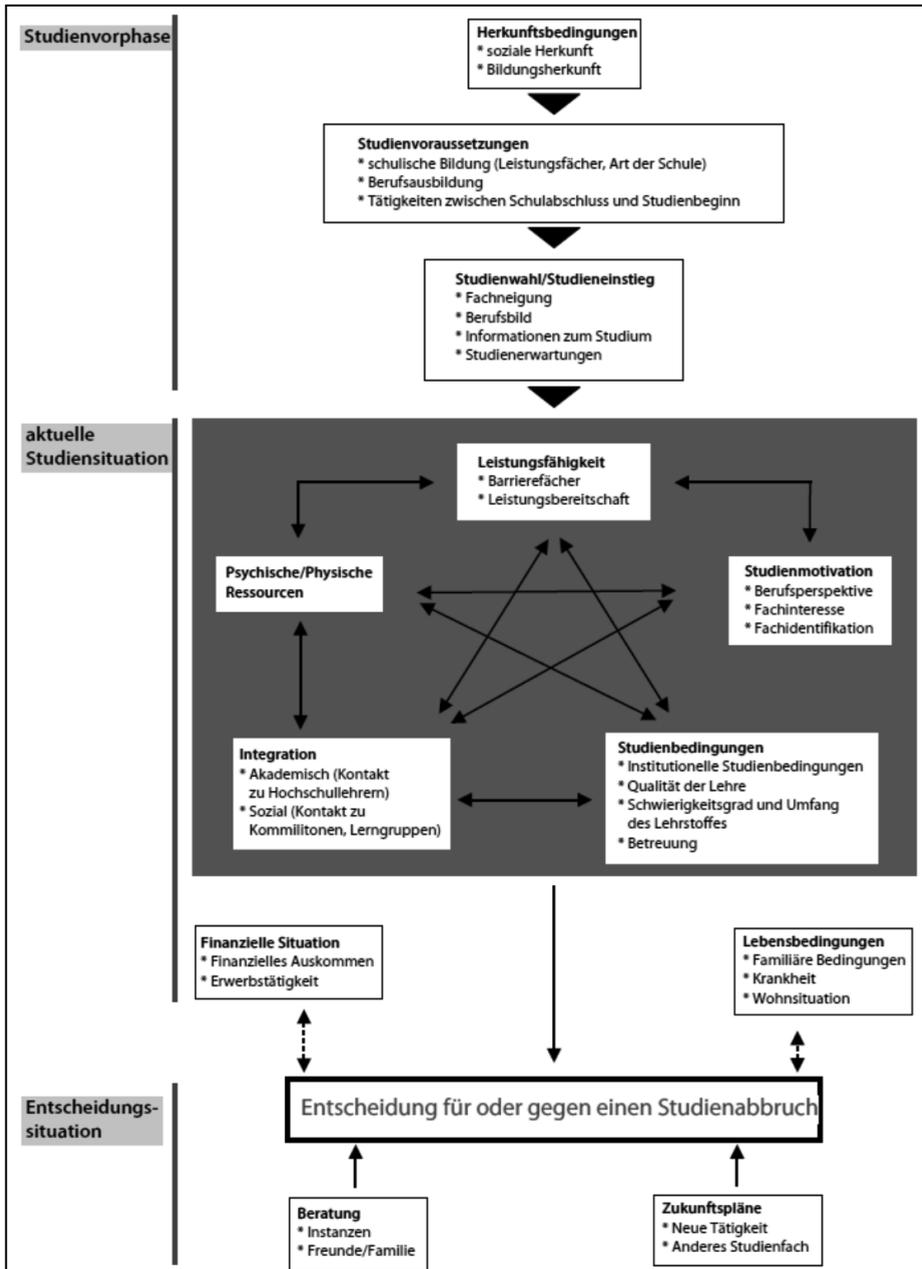
Das wohl bekannteste Merkmal für den Studienerfolg ist der Studienabschluss. Im Umkehrschluss ist daher der Studienabbruch ein Merkmal für den Studienmisserfolg (vgl. Tinto, 2012; Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, 2017).

In den 1970er- und 1980er-Jahren entstanden die bekanntesten Erklärungsansätze zum Studienabbruch. Unter anderem basieren sie auf Tinto (1975, 1982, 1988, 1993) und Bean (1980, 1982, 1985). Diese führen Studienabbrüche auf eine mangelnde Passung zwischen der/dem Studierenden und der Hochschule zurück. Sie berücksichtigen jedoch keine Hintergrundvariablen wie z.B. Vorbildung, Studienfinanzierung, die Einfluss auf den Studienabbruch haben könnten (vgl. Kliegl/Müller, 2012, S. 76 f.). Isleib und Heublein (2016) betrachten den Studienabbruch als einen Prozess, der von vielfältigen Prädiktoren beeinflusst wird (vgl. S. 513 ff.). Hierzu zählen Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Bildungssoz-

ialisierung, das Studienverhalten während des Studiums und damit einhergehend auch die Studienmotivation, Leistungsbereitschaft, Studien- und Lebensbedingungen, physische und psychische Gegebenheiten sowie mögliche berufliche Alternativen zum Studium (vgl. Is-leib/Heublein, 2016, 513 ff.).

Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010) berücksichtigen in ihrem Modell den prozesshaften Charakter von Studienabbruch (siehe Abbildung 10) und dabei auch individuelle Hintergrundvariablen. Die Phasen des Studienabbruchs bestehen demnach aus der Studienvorphase, der aktuellen Studiensituation und der Entscheidungssituation, in denen unterschiedliche innere und äußere Bedingungsfaktoren den Studienabbruch beeinflussen. Mit äußeren Bedingungsfaktoren sind beispielsweise die schulische Vorbereitung, die Studienbedingungen oder die finanzielle Situation gemeint. Als Beispiele für innere Bedingungsfaktoren nennen sie psychische und physische Stabilität, Fachneigungen und Leistungsfähigkeit (vgl. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 13 ff.). Als hauptsächliche Ursachen des Studienabbruchs ermittelten sie Leistungsschwierigkeiten, Probleme mit der Studienmotivation und die Studienfinanzierung, aber auch unzugängliche Studienbedingungen, nicht bestandene Prüfungen, berufliche Neuorientierung, familiäre Probleme und Krankheit (vgl. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 17 ff.). Ähnliche Ursachen für den Studienabbruch von nicht-traditionellen Studierenden, also auch von beruflich Gebildeten, konnte Herrmann (2022) in einer Clusteranalyse ermitteln. Eine starke familiäre Beanspruchung, Schwierigkeiten mit dem geforderten hochschulischen Leistungsniveau und finanzielle Probleme, aber auch mangelndes Interesse an Studieninhalten, Schwierigkeiten mit der Studienorganisation und andere Jobalternativen konnten als Gründe für den Studienabbruch ermittelt werden. Darüber hinaus zeigt Herrmann (2022) auf Basis von NEPS-Daten, dass viele Studierende keine konkreten Gründe für ihren Studienabbruch angeben können oder mehrere der genannten Ursachen dafür verantwortlich machen. Die ermittelten Gründe bedürfen zudem einer weiteren, differenzierteren Betrachtung (vgl. S. 145 ff.).

Abbildung 10: Modell des Studienabbruchprozesses



Quelle: Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 14

Betrachtet man Studienabbruchquoten, so beläuft sich die allgemeine Studienabbruchrate<sup>41</sup> in Bachelorstudiengängen auf 27 %. Dies ermittelten Heublein, Richter und Schmelzer (2020) auf Basis des Kohortenvergleichsverfahrens des Absolventenjahrgangs 2018. An Universitäten liegt die Studienabbruchrate bei 32 %. An Fachhochschulen liegen die Abbruchquoten in den Bachelorstudiengängen bei 23 % und fallen somit niedriger aus als an Universitäten. Heublein, Richter und Schmelzer (2020) führen dies unter anderem auf die unterschiedlichen Fächerprofile der beiden Hochschultypen zurück. Die allgemeine Studienabbruchrate an Universitäten verhält sich im Vergleich zum Jahr 2016 konstant. Es bestehen jedoch Unterschiede in den Fächergruppen. So verzeichnen die Mathematik und die Naturwissenschaften (43 %), die Geisteswissenschaften (41 %) und auch Lehramtsstudiengänge (16 %) einen Anstieg bei der Studienabbruchquote (vgl. S. 3 f.). Anzumerken ist aber, dass Lehramtsstudiengänge (Staatsexamen) vergleichsweise niedrigere Abbruchquoten von 10 % (Stand 2018) aufweisen (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 9). In den Wirtschaftswissenschaften hat sich die Abbruchquote von 27 % (Stand 2016) auf 24 % (Stand 2018) verringert. Unverändert ist das Studienabbruchverhalten in den Ingenieurwissenschaften (35 %) und im Maschinenbau mit ebenfalls 35 % (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 5).

Heublein, Richter und Schmelzer (2020) führen dies unter anderem auf die unterschiedlichen Fächerprofile der beiden Hochschultypen zurück. Die allgemeine Studienabbruchrate an Universitäten verhält sich im Vergleich zum Jahr 2016 konstant. Es bestehen jedoch Unterschiede in den Fächergruppen. So verzeichnen die Mathematik und die Naturwissenschaften (43 %), die Geisteswissenschaften (41 %) und auch Lehramtsstudiengänge (16 %) einen Anstieg bei der Studienabbruchquote (vgl. S. 3 f.). Anzumerken ist aber, dass Lehramtsstudiengänge (Staatsexamen) vergleichsweise niedrigere Abbruchquoten von 10 % (Stand 2018) aufweisen (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 9). In den Wirtschaftswissenschaften hat sich die Abbruchquote von 27 % (Stand 2016) auf 24 % (Stand 2018) verringert. Unverändert ist das Studienabbruchverhalten in den Ingenieurwissenschaften (35 %) und im Maschinenbau mit ebenfalls 35 % (vgl. Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 5).

Zusammenfassend zeigt sich, dass im wissenschaftlichen Diskurs die folgenden unterschiedliche Kriterien für den Studienabbruch thematisiert werden:

- Mangelnde studentische Passung in das hochschulische System und dessen Anforderungen (abgeleitet von Tinto, 1975, 1982, 1988, 1993; Bean, 1980, 1982, 1985)
- Herkunft der Studierenden (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)
- Persönlichkeitsmerkmale (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)
- (Mangelnde) Studienmotivation und (mangelndes) Interesse am Hochschulstudium (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 17 ff; Herrmann, 2022, S. 145 ff.) und (mangelnde) Leistungsbeurteilung (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)

<sup>41</sup> Studienabbruch: „Studienabbrecher\*innen sind 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. ein zweites grundständiges Studium oder ein weiteres Masterstudium, sind kein Studienabbruch. Die Studienabbruchquote gibt den Anteil der Studienanfänger\*innen eines Jahrgangs an, die ihr Erststudium beenden, ohne einen Abschluss zu erwerben“ (Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 2).

- Leistungsschwierigkeiten und (mangelnde) Leistungsfähigkeit (abgeleitet von Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 13 ff., 17 ff.; Herrmann, 2022, S. 145 ff.)
- Studien- und Lebensbedingungen (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.) z.B. große finanzielle und familiäre Verpflichtungen (abgeleitet von Heublein, Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 13 ff., 17 ff.; Herrmann, 2022, S. 145 ff.)
- (Pathogene) psychische und physische Gegebenheiten (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 13 ff.)
- Berufliche Alternativen zum Hochschulstudium (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.) und berufliche Neuorientierung (abgeleitet von Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 17 ff.)
- Bildungssozialisation (z.B. Art der Hochschulzugangsberechtigung, (berufliche) vorhochschulische Bildung und Vorbereitung) (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 13 ff.)
- Unzugängliche institutionelle Studienbedingungen (abgeleitet von Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 13 ff.; Herrmann, 2022, S. 145 ff.)
- Fachneigung (abgeleitet von Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, 13 ff.), Art des Studienfachs und der Hochschule (Universität oder Fachhochschulen) (abgeleitet von Heublein/Richter/Schmelzer, 2020, S. 5)

Dahm und Kerst (2016) folgern auf Grundlage von Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) und Otto und Kamm (2016), dass Studienabbrüche beruflich gebildeter Studierender aus dem dritten Bildungsweg aus Kompetenzdefiziten resultieren. Ursächlich hierfür seien das Fehlen der allgemeinbildenden Hochschulzugangsberechtigung und die längere Schulabstinenz sowie besondere Lebensumstände, die sich beispielsweise durch eine (hohe) Erwerbstätigkeit neben dem Studium und familiäre Verpflichtungen ergeben. Diese Faktoren ließen sich durch ein höheres Lebensalter erklären (vgl. Dahm/Kerst, 2016, S. 239). Dieselben Annahmen äußern auch Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010) für Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, da etwa Leistungskurse (in Mathematik und Fremdsprachen) nicht durchlaufen wurden, die einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg haben. Auch Studierende aus dem zweiten Bildungsweg sind durch das häufig vorliegende höhere Lebensalter mit stärkeren finanziellen und familiären Verpflichtungen konfrontiert, die in engem Zusammenhang mit dem Studienabbruch stehen (vgl. S. 72 ff.). Den Erhalt des elterlichen, meist nicht akademischen Status erachten Dahm und Kerst (2016) (vgl. S. 239) auf Grundlage von Boudon (1974), Keller und Zavalloni (1964) und Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) als eine weitere mögliche Ursache für den Studienabbruch von Studierenden aus dem dritten Bildungsweg (vgl. Dahm/Kerst, 2016, S. 239). Ursächlich hierfür

„könnten Unterschiede in der Bewertung des Studiennutzens und damit in der Studienmotivation sein, die sich daraus ergeben können, dass nicht-traditionelle Studierende für den Erhalt des elterlichen Status seltener auf einen Studienabschluss angewiesen sind als traditionelle Studierende“ (Dahm/Kerst, 2015, S. 239).

Die aktuellere Studienlage zeigt keine abschließende Einigkeit darüber, ob beruflich gebildete Studierende häufiger zu einem Studienabbruch neigen als ihre traditionell vorgebildeten

Kommilitonen (vgl. Tieben/Knauf, 2019, S. 352; Brändle/Lengfeld, 2015, S. 26). Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter und Woisch (2017) finden in ihrer Untersuchung Hinweise dafür, dass Hochschulabsolventinnen und -absolventen häufiger keine Berufsausbildung absolviert haben (vgl. S. 74 ff.). Umgekehrt verhält es sich bei den Studierenden, die das Studium abbrechen. Unterschiedliche Studien, die auf Datenbasis des NEPS entstanden sind, kommen zu dem Schluss, dass es bei beruflich gebildeten Studierenden aus dem dritten Bildungsweg häufiger zu Studienabbrüchen kommt als bei traditionell vorgebildeten Studierenden (vgl. Müller/Schneider, 2012, S. 20 ff.; Dahm/Kerst, 2016, S. 339). Auch Brändle und Lendfeld (2015) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass beruflich gebildete Studierende aus dem dritten Bildungsweg eines sozialökonomischen Studienganges ein höheres Studienabbruchrisiko besitzen (vgl. S. 25 f.). Nach Isleib und Heublein (2016) neigen Studierende mit einer Berufsausbildung häufiger zum Studienabbruch als Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung und/oder besseren durchschnittlichen Schulnoten (vgl. S. 513 ff.). Ursächlich für den Studienabbruch von Studierenden mit Berufsausbildung ist eine schlechtere Einschätzung der institutionellen Betreuungssituation an den Hochschulen und ein zu geringer Kontakt zur Peergroup. Der subjektiv wahrgenommene Mangel seitens der institutionellen Betreuung hat den höchsten Einfluss auf die Studienabbruchentscheidung (vgl. Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.).

Für beruflich gebildete Studierende (ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) zeigen sich zusammenfassend folgende Merkmale, die den Studienabbruch begünstigen:

- Berufliche Ausbildung begünstigt den Studienabbruch (abgeleitet von Heublein, Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, 2017, S. 74 ff.; Müller/Schneider, 2012, S. 20 ff.; Dahm/Kerst, 2016, S. 339; Brändle/Lendfeld, 2015, S. 25 ff.; Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)
- Kompetenzdefizite durch fehlende allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (abgeleitet von Dahm/Kerst, 2016, S. 239) z.B. in Mathematik oder Fremdsprachen (abgeleitet von Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 72 ff.)
- Längere Schulabstinenz (abgeleitet von Dahm/Kerst, 2016, S. 239)
- Studien- und Lebensbedingungen (höheres Lebensalter führt zu finanziellen und familiären Verpflichtungen) (abgeleitet von Dahm/Kerst, 2016, S. 239; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 72 ff.)
- Erhalt des elterlichen nicht-akademischen Status (abgeleitet von Dahm/Kerst, 2016, S. 239)
- Wahrnehmung einer mangelnden institutionellen Betreuungssituation (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)
- Mangelnder Kontakt zur Peergroup (abgeleitet von Isleib/Heublein, 2016, S. 513 ff.)

Die Studienlage zu beruflich gebildeten Studierenden im beruflichen Lehramt ist in Bezug auf den Studienerfolg bzw. den Studienabbruch sehr dünn. Wyrwal und Zinn (2018) konstatieren für das gewerblich-technische berufliche Lehramt Abbruchquoten von fast 50 % in den Bachelorstudiengängen (vgl. S. 10). Es wird jedoch keine Aussage darüber getroffen, wie viele Studierende hiervon zu der Gruppe der hier definierten beruflich gebildeten Studierenden gehören. Eine quantitative Untersuchung von Müller und Kooij (2023) beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Herkunft, Leistungsproblemen und Studienabbruch bei Studierenden des beruflichen Lehramts in der Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik ( $N = 166$ ).

Unterschiede in Leistungsdefiziten und mangelnder Passung beim Wissenserwerb werden auf das Fehlen einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung zurückgeführt (vgl. Wyrwal/Zinn, 2018, S. 10). Die soziale Herkunft hat nach Müller und Kooij (2023) keinen Einfluss auf das Abbruchrisiko (vgl. 64 f.). Betrachtet man nun den Studienerfolg und den Studienabbruch in den Studiengängen für das berufliche Lehramt am Standort Kassel und setzt diese in Verbindung mit der Art der Hochschulzugangsberechtigung (bzw. mit beruflich Gebildeten), zeichnet sich folgendes Bild ab: Für den Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik zeigt Sonntag (2016), dass Studierende in den Studienleistungen (Modulnoten) und im Erreichen des Studienabschlusses von einer Berufsausbildung profitieren (vgl. S. 215 f.). In den Variablen Fehlversuche in Prüfungsleistungen und Studiendauer wurden jedoch keine signifikanten Ergebnisse in Zusammenhang mit einer zusätzlich vorhandenen Berufsausbildung ermittelt. Sonntag (2016) resümiert:

„Studierende mit Ausbildung haben eine deutlich geringere Abbruchwahrscheinlichkeit und schließen mit besseren Noten ab, selbst wenn es auf dem Weg zum Abschluss Rückschläge gibt“ (S. 248).<sup>42</sup>

Für beruflich gebildete Studierende (ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) im beruflichen Lehramt zeigen sich zusammenfassend folgende Merkmale, bezüglich des Studienabbruchrisikos:

- Leistungsdefizite und mangelnde Passung beim Wissenserwerb beeinflussen Studienabbruchrisiko positiv (abgeleitet von Müller/Kooij, 2023, S. 215 f.)
- Fehlende allgemeine Hochschulzugangsberechtigung beeinflusst das Studienabbruchrisiko positiv (abgeleitet von Müller/Kooij, 2023, S. 215 f.)
- Soziale Herkunft hat keinen Einfluss auf das Studienabbruchrisiko (abgeleitet von Müller/Kooij, 2023, S. 215 f.)
- Studierende mit beruflicher Ausbildung haben ein geringeres Studienabbruchrisiko (abgeleitet von Sonntag, 2016, S. 248)

Studien(miss)erfolg scheint von unterschiedlichen Studienanforderungen abhängig zu sein, die es für (beruflich gebildete) Studierende zu bewältigen gilt. Das folgende Kapitel thematisiert Studienanforderungen, mit denen (beruflich gebildete) Studierende im Hochschulstudium und in beruflichen Lehramtsstudiengängen konfrontiert sind, und welchen Einfluss die beruflichen Erfahrungen auf Studienanforderungen haben.

## 4.6 Studienanforderungen

Folgend wird der Forschungsstand zu Studienanforderungen aufgezeigt, mit denen (beruflich gebildete) Studierende im Hochschulstudium im Allgemeinen und in (beruflichen) Lehramtsstudiengängen im Speziellen konfrontiert sind. Es wird angenommen, dass Studienanforderungen von Studierenden als negativ, neutral oder positiv konnotiert wahrgenommen werden können, im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2). Die

<sup>42</sup> Es ist anzumerken, dass Sonntag (2016) in seine Berechnungen auch Studierende mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung in die Gruppe der Studierenden mit Berufsausbildung einbezieht, was die Aussagekraft der Ergebnisse relativiert.

diesbezüglich unterschiedlichen Wahrnehmungen der Studierenden werden als Ergebnis einer mehr oder weniger vorhandenen Passung zwischen individuellen und kontextualen (hochschulischen) Bedingungen beschrieben (vgl. Bosse/Trautwein, 2014, S. 49; Egger/Hummel, 2020, S. 22 ff.; Schmidt, 2017; Brutzer/Stärk/Buck, 2022; Brutzer/Buck/Stärk, 2021).

Als entscheidende Phase für den Studienerfolg und/oder -abbruch wird häufig der Studienbeginn angesehen (vgl. u.a. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 44 ff.; Hilliger/Kossack/Lehmann/Ludwig, 2010, S. 134 ff.; Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, 2017, S. 123; Egger/Hummel, 2020, S. 20 f.; Willems/van Daal, Petegem/Coertjens/Donche, 2021; Jenert/Brahm, 2021). Insbesondere in den ersten beiden Semestern kommt es in den Bachelorstudiengängen zu 63 % aller Studienabbrüche (vgl. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 47 ff.; Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, 2017, S. 123 ff.). Somit können die ersten beiden Semester als eine besonders kritische Studienphase angesehen werden, der auch in der wissenschaftlichen Literatur eine besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. u.a. Bosse/Trautwein, 2014; Schmidt, 2017; Tieben/Knauf, 2019; Egger/Hummel, 2020; Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021; Jenert/Brahm, 2021; Brutzer/Stärk/Buck, 2022; Brutzer/Buck/Stärk, 2021). Der Übergang in das Hochschulstudium ist durch prägnante Studienanforderungen gekennzeichnet, mit deren Bewältigung die Studierenden konfrontiert sind (vgl. Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch, 2017; Bosse/Trautwein, 2014, S. 49 f.).

Die studentische Transition in die Hochschule wird im nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs für die individuelle wie auch für die institutionelle Ebene diskutiert. Zum einen wird der Fokus auf den studentischen Entwicklungsprozess gelegt (vgl. Egger/Hummel, 2020, S. 14 ff.; Jenert/Brahm, 2021; Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021), zum anderen auf hochschuldidaktische strukturelle Belange (vgl. Gale/Parker, 2012; Egger/Hummel, 2020, S. 14 ff.). Egger und Hummels (2020) sehen Studierende im ersten Studienjahr mit der Notwendigkeit hoher Orientierungsleistungen und des Aufbaus eines Zugehörigkeitsgefühls zur neuen Bildungsinstitution konfrontiert (vgl. S. 23 f.).

Jenert und Brahm (2021), Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) sowie Willems, van Daal, Petegem, Coertjens und Donche (2021) befassen sich in ihren Untersuchungen mit der Studieneingangsphase und treffen direkt oder indirekt Aussagen über Studienanforderungen, mit denen Studierende zu Studienbeginn konfrontiert sind. Als Gemeinsamkeit dieser Studien lässt sich festhalten, dass sie sich mit studentischen individuellen und kontextualen Bedingungen befassen.

Jenert und Brahm (2021) untersuchen qualitativ und quantitativ das erste Studienjahr und zeigen das Zusammenspiel zwischen diversen personalen und kontextualen Faktoren auf, die das Hochschulstudium und den studentischen Studienerfolg beeinflussen. Die studentische personale Diversität machen sie an der individuellen Selbstwirksamkeit, der Art der vorliegenden Studienmotivation und der Emotion Angst, die sich negativ auf die Studienleistungen auswirkt, fest (vgl. S. 50 ff.). Organisational stellen sie die Bedeutung der Interaktion zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern und den Angestellten der Fakultät bzw. des Studiengangs als wichtig für die Studienzufriedenheit, die Studienleistungen, die akademische Anpassung und die intellektuelle Entwicklung heraus. Für Jenert und Brahm (2021) haben Interaktionen mit der Peergroup, insbesondere in Lerngruppen, positive Auswirkungen auf das Studium im ersten Studienjahr. Aus zunächst organisierten Lerngruppen ergeben sich unterstützende soziale Netzwerke, die gleichzeitig auch als Informationsquelle dienen. Besonders in schwierigen Situationen, wie z.B. dem Übergang in das Hochschulstudium, kann

die soziale Gruppenzugehörigkeit zur Peergroup eine Hilfestellung für Studierende sein (vgl. Jenert/Brahm, 2021, S. 54 f.)<sup>43</sup>. Prüfungsleistungen, hohe Leistungsanforderungen und die Ungewissheit über den Erwartungshorizont werden als bedeutsame kontextuale Faktoren angesehen, mit denen die Studierenden im ersten Studienjahr konfrontiert sind (vgl. Meehan/Howells, 2018).

Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) befassen sich in ihrer quantitativen Untersuchung mit dem Einfluss von Selbstwirksamkeit und dem Bildungshintergrund der Studierenden in der Studieneingangsphase. Sie unterscheiden studentische individuelle, soziale und organisationale Diversitätsfaktoren, die in Verbindung mit der hochschulischen Mikroebene (studentisches Lernen und Beteiligung), Mesoebene (institutioneller Kontext) und Makroebene (Bildungssystem) stehen und die unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden im ersten Studienjahr stellen. Leistungsbezogene individuelle Faktoren, die der Mikroebene zugeordnet sind, umfassen studentische Fähigkeiten und Motivationslagen. Aus dieser psychologischen Perspektive ist der Studienerfolg nach Richardson, Abraham und Bond (2012) neben kognitiven auch an nicht-kognitive Faktoren (Selbstwirksamkeit, Zielsetzung und Leistungsregulierung) geknüpft. Die sozialen Diversitätsfaktoren der Studierenden können auf der Makroebene verortet werden und beziehen sich auf die studentische Bildungsherkunft. Mit der daraus entstehenden Heterogenität erklären Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) Unterschiede in der studentischen Beteiligung, der Sozialisation und der Wahrnehmung von Studienanforderungen im ersten Studienjahr. Als besonders starke Diversitätsfaktoren werden der familiäre Hintergrund, die Bildungsbiografie (z.B. die Art der Hochschulzugangsberechtigung) und die allgemeine Lebenssituation der Studierenden genannt (vgl. S. 82). Auf Grundlage von Bohndick, Rosman, Kohlmeyer und Buhl (2018) verorten Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) die organisatorischen Diversitätsfaktoren auf der Mesoebene, aus denen wiederum Studienanforderungen für die Studierenden resultieren. Das studentische Verhalten wird von sozialen und individuellen Faktoren beeinflusst, welche in Zusammenhang mit den kontextbezogenen/organisationalen Bedingungen stehen. Im nationalen Kontext verweisen Bohndick, Bosse, Jänisch und Barnat (2021) darauf, dass organisationale Faktoren – womit die Art der Hochschulen gemeint ist (Forschungsuniversitäten oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften) – eine Rolle beim Studienerfolg im ersten Studienjahr spielen. Dies trifft auch für das gewählte Studienfach zu (vgl. S. 80 ff.).

Willems, van Daal, Petegem, Coertjens und Donche (2021) untersuchen ebenfalls das erste Studienjahr in Studiengängen mit beruflichem und theoretischem Schwerpunkt an belgischen Hochschulen quantitativ. Sie zeigen, dass die studentischen Motivationslagen, die Selbstwirksamkeit und Lernstrategien, die aus der sekundären Vorbildung resultieren, Auswirkungen auf die akademische Passung und letztlich auch auf die Studienleistungen haben (vgl. S. 28).

Zusammenfassend lassen sich aus dem dargelegten Forschungsstand folgende Studienanforderungen ableiten, mit denen Studierende im Allgemeinen vor allem zu Studienbeginn konfrontiert sind:

<sup>43</sup> Jenert und Brahm (2021) beziehen sich hierbei auf Ahern, Thomas, Tallent-Runnels, Lan, Cooper, Lu und Cyrus, (2006), Brouwer, Flache, Jansen, Hofman und Steglich (2018), Rocconi (2011), Thomas (2002), Thompson und Mazer (2009), Walsh, Larsen und Parry (2009) und Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, und Hannover (2018).

- Individuelle Anforderungen
  - Interaktionen eingehen und diese zielführend zur Bewältigung von Studienleistungen, zur akademischen Anpassung und zur intellektuellen Weiterentwicklung nutzen (abgeleitet von Jenert/Brahm, 2021, S. 54)
  - Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule aufbauen (abgeleitet von Meehan/Howells, 2018, S. 1 ff.; Egger/Hummels, 2020, S. 23 f.)
  - Reflexion der eigenen Leistungen und Handlungsweisen und der (Weiter-)Entwicklung von Selbstwirksamkeit (abgeleitet von Jenert/Brahm, 2021, S. 54)
  - Aufrechterhaltung (und ggf. zunächst Aneignung) einer dem Studienerfolg zuträglichen Studienmotivation (abgeleitet von Jenert/Brahm, 2021, S. 54; Bohndick, Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 82; Willems/van Daal, Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28)
  - Kontrolle von Emotionen (abgeleitet von Jenert/Brahm, 2021, S. 54)
  - Individuelle Passung in den akademischen Kontext (mehr oder weniger vorhandene habituelle und leistungsbezogene (kognitive und nicht-kognitive) Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit, Zielsetzung, Leistungsregulierung/Lernstrategien) (abgeleitet von Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 82; Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28)
  - (Weiter-)Entwicklung und Anwendung von Lernstrategien (abgeleitet von Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28)
  - Bewusstwerdung und Reflexion des individuellen Bildungshintergrunds (z. B. berufliche Erfahrungen) sowie die Bereitschaft, diesen als Ressource einzusetzen, weiterzuentwickeln und kritisch zu hinterfragen (abgeleitet von Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 82)
- Institutionelle Anforderungen
  - Bewältigung nicht weiter definierter akademischer kontextbezogener/organisatorischer Studienanforderungen (abgeleitet von Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 82)

In Bezug auf beruflich gebildete Studierende kommt der nationale wissenschaftliche Diskurs zu dem Schluss, dass die Studieneingangsphase eine Herausforderung darstellt (vgl. u.a. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010; Bosse/Trautwein, 2014; Kamm/Spexard/Wolter/Golubchykova, 2015; Tieben/Knauf, 2019). Bosse/Trautwein (2014) begreifen die Studieneingangsphase als einen transitorischen Prozess und fundieren diesen unter anderem mit Welzer (1993), von Felden (2010) und Gale und Parker (2010). Sie stellen die heterogene Studierendenschaft in den Fokus ihrer Forschung. Dies lässt den Rückschluss zu, dass auch beruflich Gebildete als Teil der heterogenen Studierendenschaft in der Studieneingangsphase mit den nachfolgend dargestellten unterschiedlichen „kritischen Studienanforderungen“ (Bosse/Trautwein, 2014, S. 49) konfrontiert sind:

- Inhaltliche Studienanforderungen: fachliches Niveau und Progression bewältigen, auf Wissenschaftsmodus einstellen, (wissenschafts-)sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln, wissenschaftliche Arbeitsweisen aneignen, inhaltliche Leistungsanforderungen erkennen, fachbezogene Berufsvorstellungen entwickeln, Studienerwartungen anpassen, Studienwahl/inhaltliche Interessen klären (vgl. Bosse/Trautwein, 2014, S. 49).

- Soziale Studienanforderungen: Peer-Beziehungen aufbauen, im Team zusammenarbeiten, mit Lehrenden kommunizieren, mit sozialem Klima zurechtkommen, Studium/Studienfach rechtfertigen (vgl. Bosse/Trautwein, 2014, S. 49).
- Personale Studienanforderungen: Lernpensum bewältigen, Lernen zeitlich strukturieren, Lernmodus finden, Veranstaltungsinhalten folgen, Leistungsstand und Leistungsvermögen einschätzen, mit Prüfungs- und Leistungsdruck umgehen, Misserfolg bewältigen, Lebensbereiche miteinander vereinbaren, persönliche und finanzielle Probleme bewältigen, Wohnsituation organisieren (vgl. Bosse/Trautwein, 2014, S. 49).
- Organisatorische Studienanforderungen: Orientierung verschaffen, mit Informations-/Beratungsangeboten umgehen, mit den formalen Vorgaben zurechtkommen, Veranstaltungswahl treffen, mit Lehrangebot zurechtkommen, Studienfächer und Veranstaltungen miteinander vereinbaren, Prüfungsbedingungen bewältigen, mit Lehr-/Beratungsqualität arrangieren, mit Rahmenbedingungen umgehen (vgl. Bosse/Trautwein, 2014, S. 49).

Die meisten Erkenntnisse von Bosse und Trautwein (2014) können durch die nachfolgend dargestellten Ergebnisse anderer Untersuchungen gestützt werden, die darüber hinaus weitere Einsichten zu Studienanforderungen beruflich gebildeter Studierender im Hochschulstudium liefern. Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse dieser Untersuchungen vorgestellt; daran anschließend wird ein Resümee zu den Studienanforderungen beruflich gebildeter Studierender im Hochschulstudium gezogen.

Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010) geben an, dass Studierende, deren Lernprozess längere Zeit zurückliegt – was bei beruflich gebildeten Studierenden durchaus vorkommen kann – mit Leistungsproblemen konfrontiert sind, die überwiegend mathematischer und naturwissenschaftlicher Natur sind (vgl. S. 69). Tieben und Knauf (2019) resümieren auf Basis ihrer Studienergebnisse, dass es in der Studieneingangsphase Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung zwischen traditionellen und unterschiedlich beruflich gebildeten Studierenden bezüglich der Selbsteinschätzung und den tatsächlich vorliegenden Kompetenzen gibt. Beruflich gebildete Studierende schätzen sich demnach in den Bereichen Mathematik und Fremdsprachen signifikant schwächer ein als ihre Kommilitonen mit allgemeinbildendem Abitur (vgl. S. 366 ff.).

Thaler, Engleder und Unger (2022) konnten für nicht-traditionelle Studierende mit beruflicher Vorbildung (im Vergleich zu traditionellen Studierenden) in einer quantitativen Studie zeigen, dass bei dieser Studierendengruppe eine höhere Erwerbstätigkeit und häufigere Betreuungspflichten vorliegen, was ursächlich für ein geringeres Zeitbudget ist, das für das Hochschulstudium aufgewendet werden kann (vgl. S. 191). Dies bestätigen auch qualitative Untersuchungsergebnisse von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) (vgl. S. 65 f., 67 f., 69 f.).

Besonders Studierende, deren Lernprozesse längere Zeit zurückliegen, sind nach Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010) von Problemen, z.B. beim Übergang in die Hochschule und im Zurechtfinden in deren Lehr-/Lernarrangements betroffen; zudem bestünden Probleme mit einer selbstständigen Studiengestaltung (vgl. S. 69). Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) ermittelten qualitativ, dass diese Studierenden die Studienorganisation als verschult, kontrolliert und reglementiert wahrnehmen. Sie lasse ihnen kaum Spielräume für das Verfolgen individueller Interessen. Andererseits verschaffe ihnen diese Struktur aber auch Orientierung. Zudem ermittelten Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst

(2017), dass für Studierende mit beruflicher Vorbildung beim Übergang in das Hochschulstudium die Grenzen zwischen den Tätigkeiten im Studium und der freien Zeit verschwimmen; ein eigenverantwortliches Zeitmanagement ist daher notwendig (vgl. S. 69 f.). Nach Kamm (2015) bereitet den Studierenden des dritten Bildungsweges das Zurechtfinden in der Studienorganisation bzw. die Orientierung im Hochschulstudium Probleme. Weniger problematisch scheinen die Studienfachwahl oder die Studienfinanzierung zu sein (vgl. S. 37 f.).

Die genannten Aspekte finden sich auch in den Studienergebnissen von Herrmann (2022), die Ursachen zum Studienabbruch von nicht-traditionellen Studierenden untersuchte (siehe Kapitel 4.5), welche gleichzeitig auch Studienanforderungen darstellen. Hierzu zählen Schwierigkeiten mit dem hochschulischen Leistungsniveau und der Studienorganisation, familiäre und finanzielle Aspekte, mangelndes Interesse und andere berufliche Alternativen (vgl. S. 145 ff.).

Aus dem eben vorgestellten Forschungsstand zu Studienanforderungen der heterogenen bzw. beruflich gebildeten Studierendenklientel im Hochschulstudium zeigen sich die folgenden Aspekte<sup>44</sup>:

- Bewältigung inhaltlicher und personaler Anforderungen (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49)
- Fachliches Niveau bewältigen (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 69; Tieben/Knauf, 2019, S. 367; Herrmann, 2022, S. 145 ff.)
- Bewältigung spezifischer Studieninhalte, die an berufliche Erfahrungen anschließen, fällt leichter (abgeleitet von Tieben/Knauf, 2019, S. 367).
- In akademischen Lernmodus einfinden (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49)
- Studienfachwahl (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49; Kamm, 2015, S. 37 f.)
- Bewältigung personaler und organisationaler Anforderungen (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49)
- Zurechtfinden in hochschulischen Strukturen und Bewältigung der institutionellen und individuellen Studienorganisation (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49; Kamm, 2015, S. 37 f.; Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010, S. 69; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 69; Herrmann, 2022, S. 145 ff.)
- Außerhochschulische studentische Belange (z.B. finanzielle, familiäre) mit denen des Hochschulstudiums vereinbaren (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49; Thaler/Engleder/Unger, 2022, S. 191; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 67 ff.; Herrmann 2022, S. 145 ff.)
- Bewältigung sozialer Anforderungen (abgeleitet von Bosse/Trautwein, 2014, S. 49)
- Interesse am Hochschulstudium (abgeleitet von Herrmann, 2022, S. 145 ff.)

Der Forschungsstand zu Studienanforderungen, mit denen beruflich gebildete Studierende in beruflichen Lehramtsstudiengängen konfrontiert sind, erscheint ebenso differenziert und wird folgend erläutert.

<sup>44</sup> Zu berücksichtigen ist, dass diese Synopse Anforderungen aufzeigt, die die Studierenden positiv oder auch negativ konnotiert wahrnehmen können.

Schmidt und Stärk (2021) betrachten in einer qualitativen Untersuchung Transitionserfahrungen unterschiedlich beruflich gebildeter Studierender in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vor dem Hintergrund der Studienwahlmotivation. Auch hier konnte ermittelt werden, dass die Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die über den zweiten und dritten Bildungsweg erlangt wurde, die Bewältigung des fachlichen Niveaus des Erstfachs als schwer zu nehmende Hürde ansehen und dass auch das selbstgesteuerte Lernen ein Problem für diese Studierenden darstellt (vgl. S. 283 ff.). Neben Problemen mit dem selbstgesteuerten Lernen konstatieren Koerber, Mattes und Wohlrabe (2021) für beruflich Qualifizierte in beruflichen Lehramtsstudiengängen auch inhaltliche und organisatorische Schwierigkeiten. Auf Basis u.a. von Dahm und Kerst (2016) und Kamm, Spexard, Wolter und Golubchikova (2016) sprechen sie davon, dass die vielfältigen inhaltlichen (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder wissenschaftliches Arbeiten) und organisationalen Anforderungen eines Hochschulstudiums Hürden für beruflich gebildete Studierende darstellen, und führen dies auf „neuartige und abstrakte Inhalte“ (Koerber/Mattes/Wohlrabe, 2021, S. 161) zurück, mit denen diese „im Rahmen ihrer beruflichen Bildungsprozesse und Tätigkeiten bislang keine Berührungspunkte“ (Koerber/Mattes/Wohlrabe, 2021, S. 161) hatten (vgl. Koerber/Mattes/Wohlrabe, 2021, S. 159 ff.). Entgegengesetzt konstatieren Koerber, Mattes und Wohlrabe (2021) auf Grundlage von Pätzold (2011) und Jürgens (2014), dass berufliche Kompetenzen einen positiven Effekt auf die inhaltliche und organisationale Bewältigung des Hochschulstudiums von beruflich qualifizierten Studierenden haben. Döppers (2022) bestätigt dies in einer qualitativen Untersuchung. Studierende<sup>45</sup> in gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen übertragen ihr berufliches theoretisches Wissen auf die Studieninhalte. Sie sehen dies als Wissensvorsprung an, aus dem eine Arbeitserleichterung und zeiteffizientes Arbeiten resultiert. Auch das berufspraktische Wissen, über das beruflich gebildete Studierende verfügen, können diese in der Projektbearbeitung einsetzen (vgl. S. 11). Dies lässt darauf schließen, dass der individuelle Ausprägungsgrad der beruflichen Kompetenzbestände sowohl negative als auch positive Effekte auf das Hochschulstudium dieser Studierendengruppe hat.

Wie bereits in den Kapiteln 4.2 und 4.5 dargestellt, untersuchten Wyrwal und Zinn (2018) in ihrer quantitativen und qualitativen Studie unterschiedlich vorgebildete Bachelorstudierende (u.a. auch mit beruflicher Vorbildung) des gewerblichen-technischen Lehramtes, die sich in der Studieneingangsphase des Bachelor- und Masterstudiums befanden (vgl. S. 14). Für die untersuchten Studierenden waren die Gründe für den Studienabbruch oder Studienwechsel vorrangig inhaltlich begründet und sie fühlten sich mehrheitlich in den ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenmodulen überfordert. Andere Gründe, die Wyrwal und Zinn (2018) ermitteln konnten, waren der fehlende Praxisbezug, die Änderung der beruflichen Interessen sowie finanzielle, familiäre und gesundheitliche Aspekte (vgl. S. 21 ff.). Im Umkehrschluss können aus diesen Erkenntnissen auch entsprechende studentische Studienanforderungen abgeleitet werden.

Von ähnlichen Studienanforderungen berichtet auch Friese (2019) auf Grundlage einer qualitativen Untersuchung mit beruflich gebildeten Studierenden in unterschiedlichen beruflichen Lehramtsstudiengängen. Neben den fachlichen Anforderungen in den beruflichen Fachrichtungen, dem Stoffumfang, dem Lerntempo und dem wissenschaftlichen Niveau wird auch von organisationalen Problemen berichtet, die aus einer mangelnden Vereinbarkeit von

<sup>45</sup> Im Sample befinden sich Studierende, die über eine Berufsausbildung verfügen. Eine Angabe zur konkreten Hochschulzugangsberechtigung wird nicht vorgenommen. Zur Kontrastierung wurde zusätzlich eine Person interviewt, die über keine berufliche Vorbildung verfügte (vgl. Döppers, 2022, S. 8).

hochschulischen Verpflichtungen mit der außerhochschulischen Lebenswelt resultieren. Zudem sind für diese Studierendengruppe auch unterschiedliche Lehr-/Lernkulturen und Prüfungsmodalitäten in den **Teilstudiengängen** zu bewerkstelligen (vgl. S. 213 ff.). Ähnliches ermittelte Naeve-Stoß (2013) in einer qualitativen Untersuchung. Die Studierenden<sup>46</sup> nehmen demnach die Studienstruktur und den daraus resultierenden Umfang an institutionell vorgegebenen Anforderungen als belastend wahr. Aus der zeitlichen Parallelität, in der die Teilstudiengänge im Lehramt absolviert werden, ergeben sich unterschiedlich wahrgenommene Herausforderungen. Hierzu zählen die Anpassung an die fachspezifische Lehr-/Lern- und Prüfungskultur, das hohe Prüfungsvolumen und die engen Zeitfenster, in denen Leistungen zu erbringen sind (vgl. S. 380).

Wyrwal und Zinn (2018) (vgl. S. 19 f.) ebenso wie Friese (2019) (vgl. S. 213 ff.) konnten in ihren Untersuchungen ermitteln, das außerhochschulische persönliche Anforderungen eine Hürde darstellen, mit der beruflich Gebildete im Hochschulstudium konfrontiert sind. Koerber, Matthes und Wohlrabe (2021) erklären dies damit, dass beruflich Qualifizierte die Bewältigung ihrer wirtschaftlichen Situation als eine Herausforderung ansehen, die neben dem Hochschulstudium bewältigt werden muss. Aufgrund des höheren Lebensalters beruflich Qualifizierter bei Studienbeginn bestehen höhere finanzielle Belastungen, um den gewünschten Lebensstandard beibehalten zu können. Hierbei beziehen sich Koerber, Matthes und Wohlrabe (2021) auf Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) und Nickel und Püttmann (2015) (vgl. Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2021, S. 158). Sie diskutieren zudem, dass die Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten (dritter Bildungsweg) zu Studienbeginn massiv mit dem Verlust des im erlernten Beruf übertragenen „Expertenstatus“ (Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2021, S. 158) (als Meister oder Techniker) konfrontiert sind und ihre beruflichen Erfahrungen nur unzureichend in das Hochschulstudium einbringen können. Sie scheinen eine „Entwertung der Berufserfahrung durch die ausgeprägte Wissenschaftsorientierung im Studium“ (Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2021, S. 158) zu erfahren. Zudem wird thematisiert, dass der neue und größere Handlungsspielraum eines Hochschulstudiums von diesen Studierenden eher kritisch betrachtet wird und dass sie dazu neigen, sich im Hochschulstudium orientierungslos zu fühlen (vgl. Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2021, S. 158).

Döppers (2022) fundiert seine Untersuchungsergebnisse mit dem Habitus-Feld-Konzept (vgl. Bourdieu, 1983, 1987). Darauf aufbauend ermittelte er, dass diese Studierendengruppe den Zugewinn an Lebenserfahrung sowie die (Weiter-)Entwicklung von personalen Merkmalen als ein Resultat ihrer beruflichen Erfahrungen ansah. Schlüsselkompetenzen wie Motivation, Zuverlässigkeit und Belastbarkeit, die sich die Studierenden zuschreiben, sieht Döppers (2022) beschreibt diese Merkmale als Teil des beruflichen Habitus bzw. des kulturellen Kapitals. Studierende nutzen sie zudem, um individuelle Defizite zu kompensieren und ihren Studienerfolg voranzutreiben (vgl. S. 9 f.). Somit scheinen eine leichtere Aufrechterhaltung der Studienmotivation, ein zielstrebiges Handeln und Verhalten sowie eine ausgeprägte Belastbarkeit Aspekte zu sein, die das Hochschulstudium positiv beeinflussen. Zudem kam Döppers (2022) zu dem Schluss, dass die studentische berufliche Vorerfahrung als symbolisches Kapital fungiert und den Studierenden insbesondere in den Praxisphasen des Hochschulstudiums dabei hilft, sich routiniert in der Berufsschule zu bewegen (vgl. S. 13 ff.), was ebenfalls als positives Resultat der beruflichen Vorbildung angesehen werden kann.

<sup>46</sup> Eingeschlossen sind hier Studierende, die über eine allgemeinbildende Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die sie an einem allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasium erlangt haben, und zudem über berufliche Vorerfahrung verfügen (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 246, 283, 316).

Grunau (2017) ermittelte in ihrer Untersuchung – wie in Kapitel 3.3.2 dargestellt – vier unterschiedlich habituell geprägte Typen beruflich vorgebildeter Studierender in Studiengängen des beruflichen Lehramts, die sie auf deren familiäre und schulische Soziogenese zurückführte. In den Studienergebnissen werden für jeden Typus unterschiedliche Studienanforderungen angegeben, mit denen die Studierenden während des Hochschulstudiums konfrontiert sind. Die hier beschriebenen Studienanforderungen unterscheiden sich typenspezifisch und sind der Tabelle 13 zu entnehmen. Der Einfluss beruflicher Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden auf deren wahrgenommene Studienanforderungen wird aus Grunau (2017) nicht ersichtlich.

Tabelle 13: Studienergebnisse von Grunau (2017) zu Bildungsorientierungen in Form von Typen und Studienanforderungen (studentische Perspektive) (vgl. S. 179 ff.)

<b>Aufstiegsorientierter Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende familiäre Unterstützung (vgl. Grunau, 2017, S. 179)</li> <li>• Akzeptanzprobleme/Skepsis seitens der Familie in Bezug auf Hochschulstudium (vgl. Grunau, 2017, S. 180)</li> <li>• fehlende institutionelle Unterstützung (vgl. Grunau, 2017, S. 179)</li> <li>• Passungsprobleme im Hochschulstudium (vgl. Grunau, 2017, S. 179)</li> <li>• hohe Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit (vgl. Grunau, 2017, S. 179) (vgl. Grunau, 2017, S. 179)</li> </ul>
<b>Pragmatischer Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• familiäre Unterstützung vorhanden, da Bildungs- und Aufstiegsaspiration vorhanden (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> <li>• Passungsprobleme im Hochschulstudium (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> <li>• Probleme mit weniger anwendungsorientierten Inhalten (z.B. Mathematik) (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> <li>• Widersprüchlichkeit zwischen primärem Habitus, gymnasialen Anforderungen und dem Hochschulstudium (Habitus der Spannung zwischen schulischer Konformität und Fremdheit im Hochschulstudium (vgl. Grunau, 2017, S. 182 f.)</li> </ul>
<b>Bildungsorientierter Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• akademisch orientierte Unterstützung durch familiäres Umfeld (vgl. Grunau, 2017, S. 185)</li> <li>• starke familiäre Erwartungshaltung hinsichtlich eines akademischen Werdegangs vorhanden (vgl. Grunau, 2017, S. 185)</li> <li>• kaum Passungsprobleme im Hochschulstudium trotz funktionaler Vorstellung von Lernen im Hochschulstudium (durch berufliche Vorbildung) (vgl. Grunau, 2017, S. 185 f.)</li> </ul>
<b>Intellektueller Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• familiäre Erwartungshaltung hinsichtlich eines akademischen Werdegangs vorhanden (vgl. Grunau, 2017, S. 189)</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

Der dargestellte Forschungsstand zu Studienanforderungen, mit denen beruflich gebildete Studierende konfrontiert sein können, zeigt, dass die Anforderungen mehrdimensional sind und institutionelle, individuelle wie organisatorische Aspekte umfassen, die als positiv oder negativ in Bezug auf die Bewältigung des Hochschulstudiums wahrgenommen werden. Eine Synopse dieser aus dem Forschungsstand abgeleiteten Anforderungen findet sich in folgender Auflistung:

- **Inhaltliche Anforderungen**
  - berufliches Fach, Mathematik, Naturwissenschaften und wissenschaftliches Arbeiten (abgeleitet von Schmidt/Stärk, 2021, S. 283 ff.; Koerber/Matthes/Wohlraube, 2022, S. 159 ff.; Wyrwal/Zinn, 2018, S. 21, Friese, 2019, S. 213 ff.; Grunau, 2017, S. 187)

- Unterschiede in Teilstudiengängen (Lerntempo, Stoffumfang und Prüfungsmodalitäten) (abgeleitet von Friese, 2019, S. 213 ff.; Naeve-Stoß, 2013, S. 380)
- mangelnder Praxisbezug (abgeleitet von Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14)
- Berufliches theoretisches und praktisches Wissen sowie entsprechende Erfahrungen haben positive Effekte auf die Bewältigung von Studieninhalten (abgeleitet von Döppers, 2022, S. 13 ff.)
- Organisatorische und individuelle Anforderungen
  - Vereinbarung von Lebenswelten (abgeleitet von Wyrwal/Zinn, 2018, S. 19 f.; Friese, 2019, S. 213 ff.; Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2022, S. 158)
  - Eventuell Orientierungslosigkeit durch Freiheiten und Wahlmöglichkeiten im hochschulischen Kontext (abgeleitet von Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2022, S. 158)
  - Evtl. habituelle Passungsprobleme durch Entzug von Expertenstatus und Fremdheitsgefühl (abgeleitet von Koerber/Matthes/Wohlrabe, 2022, S. 158)
  - Je nach familiärer Milieuzugehörigkeit mehr oder weniger familiäre Unterstützung im Hochschulstudium und Passungsprobleme (abgeleitet von Grunau, 2017, S. 179 ff.)

Zur Bewältigung der Studienanforderungen zeigen (beruflich gebildete) Studierende individuell unterschiedliche Verhaltens- und Handlungsweisen. Diese Verhaltens- und Handlungsweisen werden im folgenden Kapitel beleuchtet, wobei nach Möglichkeit auch der Einfluss beruflicher Vorerfahrungen dargestellt wird.

## 4.7 Studienhandeln und -verhalten

Die Facette des Studienhandelns der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) konzentriert sich auf das Verhalten und Handeln von beruflich gebildeten Studierenden. Im wissenschaftlichen Diskurs werden Handlungs- und Verhaltensweisen Studierender im Hochschulstudium auf deren durch ihre Biografie beeinflusste immanente Normen und Werte zurückgeführt. Fundiert wird dies häufig mit dem Habitus-Konzept nach Bourdieu (u.a. 1982, 1983, 1987) oder Portele und Huber (1983). Entlang dieser Normen und Werte werden Wahrnehmungen, Denk-, Verhaltens- und/oder Handlungsweisen erklärt (vgl. u.a. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 68; Döppers, 2022, S. 6 f.; Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 27 ff.; Grunau, 2016, S. 41 ff.). In Kapitel 4.3 wurden bereits die im wissenschaftlichen Diskurs thematisierten Normen und Werte sowie die daraus resultierenden Orientierungen, durch die sich (beruflich gebildete) Studierende auszeichnen, erläutert. Folgend wird der Forschungsstand zu Handlungs- und Verhaltensweisen von beruflich gebildeten Studierenden zuerst im Generellen und dann in Bezug auf Studiengänge des beruflichen Lehramtes dargelegt. Mit dem Ziel, Handlungs- und Verhaltensweisen zu erfassen, wird im wissenschaftlichen Diskurs beispielsweise von Strategietypen (vgl. Keil/Piontkowski, 1973, S. 116 f.), Studienverhalten (vgl. Huber, 2013, S. 293), Studienhandeln (vgl. Naeve-Stoß, 2013), Studienstrategie (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 173) oder Studienstil (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 27) gesprochen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, trotz unterschiedlicher Verständnisse der genannten

Termini und unterschiedlicher Ausrichtungen im Forschungsgegenstand, ein Resümee über Studienhandlungen und Studienverhalten von beruflich gebildeten Studierenden im Allgemeinen und in beruflichen Lehramtsstudiengängen im Speziellen zu ziehen. Wenn möglich sollen auch Einflüsse aus der vorhochschulischen beruflichen Vorbildung auf das Studierenhandeln und Studienverhalten aufgezeigt werden.

Schon seit den 1960er-Jahren wird sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie Studierende im Hochschulstudium handeln und sich verhalten. So ermittelten Clark und Trow (1966) oder auch Keil und Piontkowski (1973) Strategietypen (vgl. Huber, 2013, S. 292). An dieser Stelle wird auf eine vertiefende Darstellung dieser Typen verzichtet. Stattdessen richtet sich der Blick auf die neuere wissenschaftliche Literatur, die die heterogene Studierendenklientel und vertiefend beruflich gebildete Studierende berücksichtigt.

Im Projekt USuS (Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen) der Universität Hamburg wurde quantitativ und qualitativ der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge infolge der Bologna-Reform zwischen der heterogenen Herkunft der Studierenden, dem Studienerfolg und dem Studienstil bestehen (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 27). Hierbei wurde ein Modell entwickelt, das auf dem Habitus-Konzept von Bourdieu (1992) gründet (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 27 ff.). Auf Grundlage der Studienergebnisse grenzt USuS die Termini Studienstrategie und Studienstil voneinander ab. Zwar würden beide Begriffe von denselben Faktoren beeinflusst, Studienstile richten sich jedoch primär auf die fokussierte Bewältigung der hochschulischen Rahmenbedingungen sowie der vorliegenden Anforderungen. Studienstile setzen nicht wie Studienstrategien voraus, dass die Studierenden schon zu Studienbeginn Ziele (und die Mittel zu deren Erreichung abwägen), sondern dass sich Studienziele und letztlich die daraus resultierenden Handlungen im Verlauf des Studiums ändern und/oder erweitern können (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 40).

Mittels einer Faktorenanalyse ermittelte USuS die beiden Studienstile *mit Zuversicht studieren aufgrund der eigenen Lern- und Organisationsfähigkeit* und *mit Spaß inhaltsorientiert studieren* (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 40 ff.). Diese zielen inhaltlich eher auf kognitive und nicht-kognitive personale studentische Eigenschaften ab. Der erste Studienstil – *mit Zuversicht studieren aufgrund der eigenen Lern- und Organisationsfähigkeit* – zeichnet sich zum einen durch ein leichtes Lernen, Durchdringen und Organisieren von Lerninhalten aus, zum anderen durch eine höhere Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit sowie durch mehr Zuversicht in den eigenen Studienerfolg. Diesen Studienstilen untergeordnet, ermittelten Rebenstorf und Bülow-Schramm 2013a die folgenden Studienpraktiken, die Handlungs- und Verhaltensweisen abbilden:

- Deep-Level-Learning
- Nebenerwerbstätigkeit aus beruflichen Gründen
- Kooperatives netzwerkorientiertes Arbeiten
- Durchwursteln (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, S. 40 ff.)<sup>47</sup>

Signifikante Ergebnisse konnten Rebenstorf und Bülow-Schramm (2013b) bei Studierenden mit beruflicher Vorbildung in Bezug auf die Studienpraktik Deep-Level-Learning im Vergleich zu Studierenden ohne Berufserfahrung finden (vgl. S. 103). Studierende mit beruflicher Vorbildung tendieren in einem höheren Ausmaß dazu, „theoretische Zusammenhänge

<sup>47</sup> Erklärungen zu den Handlungs- und Verhaltensweisen geben Rebenstorf und Bülow-Schramm (2013a) nicht.

zu verstehen, den gelernten Stoff kritisch zu hinterfragen und ihn mit einer praktischen Anwendung in Verbindung [zu] bringen“ (Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013b, S. 103).

Diese Studierenden gehen studienbegleitenden Nebentätigkeiten häufiger aus berufsstrategischen Gründen nach und verfolgen damit zum einen das Ziel, praktische Erfahrungen für den angestrebten Beruf zu sammeln, und zum anderen, Kontakte für eine spätere Anstellung zu knüpfen – unabhängig vom Vorliegen eines Hochschulabschlusses (vgl. Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013b, S. 103). Zu den Studienpraktiken *kooperatives netzwerkorientiertes Arbeiten* und *Durchwursteln* geben Rebenstorf und Bülow-Schramm 2013a keine weiterführende Erklärung.

Eine Studie von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) ermittelte auf Grundlage einer qualitativen Teilstudie vier Studienstrategien von unterschiedlich beruflich gebildeten Studierenden.<sup>48</sup> Ziel war die Identifizierung von verschiedenen Handlungs- und Orientierungsmustern beruflich gebildeter Studierender in Zusammenhang mit den wahrgenommenen Herausforderungen im Studium. Dabei bezogen sich Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) auf das Konzept des sozialen Feldes nach Bourdieu (1982) (vgl. S. 68).

Den Terminus Studienstrategie verstehen Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) als individuelle Anpassungsleistung an die vorliegenden hochschulischen Gegebenheiten und die daraus resultierenden Herausforderungen. Bei dieser Anpassungsleistung muss ein aus der Biografie entwickeltes individuelles Handlungsmuster erneuert werden, um das Studienziel erreichen zu können (vgl. S. 79 f.). Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) gehen davon aus, dass die heterogene Studierendenschaft, die von verschiedenen Biografien, Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten, Studienmotivationen und Rahmenbedingungen geprägt ist, auch über unterschiedliche Studienstrategien verfügt. Somit verstehen sie unter einer Studienstrategie

„ein biografisch entwickeltes, individuell legitimes Handlungsmuster, das unter dem Eindruck der Bedingungen von Hochschule und dem Selbstverständnis der persönlichen Ressourcen eingesetzt wird, um ein individuell gesetztes Studienziel zu erreichen“ (Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80).

Auf Grundlage einer Typenbildung konnten die vier Studienstrategien *prüfungsfokussierte Pragmatiker*, *strukturierte Patchworker*, *assimilierte Selbstbestimmte* und *praxisorientierte Experimentierer* identifiziert werden (siehe Tabelle 14), wobei die ersten beiden Typen ein zweckrationales Bildungsverständnis aufweisen, sich aber mehr oder weniger stark in das Hochschulstudium integrieren. Die unterschiedlich ausgeprägte Integration in das Hochschulstudium kennzeichnet auch die ermittelten Studientypen der *assimilierten Selbstbestimmten* und der *praxisorientierten Experimentierer*, wobei diese ein kompetenzorientiertes Bildungsverständnis gemeinsam haben. Eine genauere Ausführung der Handlungs- und Verhaltensweisen dieser vier Studientypen ist Tabelle 14 zu entnehmen. Die ermittelten Studienstrategietypen von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) geben jedoch keine

<sup>48</sup> Teilnehmende an der Studie:

- Studierende des Zweiten Bildungswegs (ZBW)
- Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne beruflichen Abschluss
- Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife und beruflichem Abschluss
- Studierende mit Fachhochschulreife ohne beruflichen Abschluss
- Studierende mit Fachhochschulreife und beruflichem Abschluss (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 9).

Auskunft darüber, welche besonders geeignet zur Bewältigung der Studienanforderungen sind bzw. welche sich positiv auf den Studienverlauf auswirken.

Tabelle 14: Typologie der Studienstrategien (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 81ff.)

Integration: Hochschule		Integriert	Distanziert
Bildungs- verständnis			
<b>Zweckrational</b>	<b>prüfungsfokussierte Pragmatiker</b>	Enge Ausrichtung an Curricula und Prüfungsordnungen. Studienerfolg wird durch Prüfungsergebnisse wahrgenommen. Es wird in Lerngruppen gearbeitet.	<b>strukturierte Patchworker</b> Mehrere Lebenswelten werden koordiniert (Studium, Erwerbsarbeit etc.). Das Studium wird zweckrational und durch effektives Handeln bewältigt. Eine Integration in die Hochschule bzw. Identifikation mit der Studierendenrolle findet nicht statt.
	<b>assimilierte Selbstbestimmte</b>	Die Integration in die Hochschule bzw. Identifikation mit der Studierendenrolle findet wie bei traditionellen Studierenden statt. Sie verinnerlichen durch Beobachten und Nachahmen hochschulische Handlungspraktiken. Diese Studierenden nehmen eine kontinuierliche Persönlichkeitsentwicklung wahr und bilden eine fachliche Identität aus.	<b>praxisorientierte Experimentierer</b> Das Handeln basiert auf einem individual-ökonomischen Kalkül und orientiert sich vordergründig an der persönlichen Employability. Studieninhalte werden auf ihre Verwertbarkeit im Beruf hin ausgewählt, theoretisches Wissen wird eher abgelehnt. Ziel ist es, das Studium mit möglichst wenig Aufwand
<b>Kompetenz-orientiert</b>			

Quelle: Eigene Darstellung

Kamm (2022) hat in einer qualitativen Längsschnittstudie die Bewältigungsmuster nicht-traditioneller Studierender ohne Abitur untersucht (siehe Tabelle 15). Das Ergebnis zeigt, dass die individuellen Orientierungen der Studierenden in Bezug auf das Hochschulstudium sowie die wahrgenommenen Studienanforderungen von entscheidender Bedeutung für die Studienbewältigung sind (vgl. S. 176). Darüber hinaus identifizierte Kamm (2002) „persönlichkeitsbezogene Merkmale, insbesondere motivationale Aspekte und Anstrengungsbereitschaft“ (S. 176) als relevante Faktoren (siehe Tabelle 15). Im Rahmen der Studie wurden sechs Bewältigungsmuster herausgearbeitet (vgl. S. 81 ff.), die sich teilweise mit den Ergebnissen von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) überschneiden. Im Hinblick auf das studentische Verhalten und Handeln hat Kamm (2022) typenspezifische Merkmale ermittelt, die diese als Lernstrategie/-orientierung bezeichnen. Zum Beispiel wendet der Studierendentyp des *strukturierten Durchlaufenden* eine interessengeleitete sowie struktur- und nutzerorientierte Lernstrategie/-orientierung an, während Studierende, die der Gruppe der *Patchworker* zugeordnet wurden, eine partizipative und autonomiestrebende Lernstrategie/-orientierung aufzeigen (vgl. S. 177 ff., 189 ff.).

Tabelle 15: Strategiemuster nach ausgewählten Vergleichskriterien

	Strukturiert Durchlaufende	Distanzierte Pragmatiker/-innen	Patchworker	Kämpfende	Engagierte	Orientierungslose
<b>Studien-/Ziel-orientierung</b>	Studium als Weiterbildung	Abschluss als Karriereöffner	Studium als Moratorium	beruflicher Aufstieg durch Studium	Studium als Wunsch Erfüllung, Neuorientierung	unbestimmt, Studium als Ausweg aus Krise
<b>Anstrengungs-bereitschaft</b>	hoch, Kompetenz-erwerb, Leistungs-orientierung	hoch, Prüfungsfokus, Leistungsorientierung	gering, Bestehen der Mindestanforderungen	hoch, Prüfungsfokus	hoch, Kompetenz-erwerb, Leistungs-orientierung	hoch, Prüfungsfokus
<b>Selbstbild „Studien-fähigkeit“</b>	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource, soz. Herkunft als Defizit	ressourcenbetont o. wenig reflektiert	defizitbetont (kein Abitur) Kompensation v. Wissenslücken o. Lernbarrieren	ressourcenbetont, (Berufs-)Erfahrung als Ressource	defizitbetont (kein Abitur) Kompensation v. Wissenslücken o. Lernbarrieren
<b>Zentralität des Studiums</b>	hoch, Vereinbarkeit unter Einhaltung v. Regelstudienzeit u. hohem Leistungsanspruch	hoch, schneller Abschluss zentral	Balance zwischen Studium und anderen Bereichen, z.T. Nebensache	hoch, Balance zw. Anforderungs-erfüllung u. außerhochschul. Verpflichtungen	hoch, Unterordnung außerhochschul. Verpflichtungen	gering, Studium als eine von vielen Verpflichtungen
<b>Lernstrategien, -orientierung</b>	strukturorientiert interessengeleitet nutzenorientiert	instrumentell nutzenorientiert	autonomiebestrebt partizipativ	rezeptiv strukturorientiert zunehmend partizip. u. interessengeleitet	emanzipativ partizipativ interessengeleitet	rezeptiv instrumentell
<b>Soziale Einbindung</b>	gering, v.a. Selbststudium	wenig Präsenz, z.T. Abgrenzung	hoch, involviert und engagiert	zunehmende Integration	hoch, involviert und engagiert	wenig Präsenz, z.T. Abgrenzung
<b>Anforderungs-bewältigung</b>	problemlos	pragmatisch	pragmatisch	unter Anstrengung, z.T. mit Verzögerung	problemlos	problematisch, Studienfortschritt
<b>Passungs-empfinden</b>	von Beginn an hoch	anfänglich hoch, zun. Distanzierung	Distanz oder Identifikation	Verlauf zunehmend	hoch, im Verlauf zun. Identifikation	gering, weitere Distanzierung
<b>N</b>	15	11	9	8	6	6

Quelle: Kamm, 2022, S. 178

Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter (2018) verfolgten mit ihrer qualitativ und quantitativ angelegten Studie (N = 55) das Ziel, die von Studierenden ohne Abitur wahrgenommenen Anforderungen im Hochschulstudium sowie deren Bewältigung zu erfassen und den Studienerfolg dieser Gruppe mit dem traditionell Studierender zu vergleichen (vgl. S. 159). Den Begriff Studienstrategie verstehen Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter, (2018) auf Grundlage von Portele und Huber (1983) als Orientierungs- und Handlungsmuster, die in der Biografie des/der Einzelnen verankert sind (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 173). Die Entwicklung von Studienstrategien resultiert demnach aus der Optimierung der eigenen Ressourcen, aus bisher verinnerlichten Lernstrategien und dem Zeitmanagement. Zudem zeigt sich, dass die untersuchte Studierendengruppe vorwiegend anwendungs- und erfahrungsorientiert lernt und fortwährend nach Anknüpfungspunkten zu ihrer lebensweltlichen und beruflichen Vorerfahrung sucht (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 178).

Im Rahmen einer weiteren qualitativen inhaltsanalytischen Studie mit 46 Interviewteilnehmenden wurden zwei Studienstrategien identifiziert, die im Folgenden kurz erläutert werden (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179 f.). Etwa zwei Drittel der interviewten Studierenden verwenden die sogenannten *aktiven Verarbeitungsstrategien*. Diese Studierenden zeichnen sich durch eine hohe Lernmotivation aus, die überwiegend intrinsisch und beruflich-inhaltlich geprägt ist. Im Mittelpunkt stehen das Verstehen, das Anwenden, die kritische Auseinandersetzung mit Fachinhalten und die Reflexion sowie der Spaß am Lernen und die Aneignung von relevanten beruflichen Kompetenzen. All diese Eigenschaften schließen nicht grundsätzlich ein prüfungs- und leistungsorientiertes Lernverhalten aus. Studierende mit dieser Strategie lernen meist in Gruppen, sehen sich selbst in der Verantwortung für ihren persönlichen Lernerfolg und gehen aktiv mit Herausforderungen und Problemen im Studium um, z.B. durch die Inanspruchnahme von Nachhilfe oder den zusätzlichen Besuch von Tutorien (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179 f.).

Als zweite Studienstrategie ermittelten Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter (2018) die *oberflächliche Lernstrategie*, die von etwa einem Drittel der befragten Studierenden genutzt wird. Diese zeichnen sich durch eine extrinsische Motivation und instrumentelle Handlungen aus, die auf das reine Bestehen von Prüfungen oder das Erreichen eines guten Studienabschlusses abzielen (vgl. S. 179 f.). Der Lernaufwand begrenzt sich auf den Zeitraum kurz vor den Prüfungen und geht meist mit einer geringeren Anstrengungsbereitschaft einher. Dies ist dem Grund geschuldet, dass das Studium meist nicht als der Lebensmittelpunkt angesehen wird, sondern mit familiären Belangen oder Erwerbsarbeit in Einklang gebracht werden muss. Vor diesem Hintergrund wurde eine geringere Identifikation mit dem Studium ermittelt, was mit einer niedrigeren sozialen Einbindung im Hochschulstudium einhergeht. Aufgrund dessen wird vermehrt im Selbststudium gelernt und Lerngruppen werden eher instrumentell bei Fragen und Problemen genutzt. Der Lernstoff wird eher rezeptiv, mit einer engen Ausrichtung an der Prüfungsordnung oder dem Curriculum, gelernt. Zudem herrscht bei einigen Studierenden ein eher verschultes Verständnis von Hochschulbildung vor. Häufig wird der Lernerfolg als Glückssache wahrgenommen und nicht auf das eigene Können zurückgeführt (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179 f.).<sup>49</sup>

<sup>49</sup> In Zusammenhang mit Studienerfolg beschreiben Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter (2018), dass Studierende mit *oberflächlicher Lernstrategie* häufig mit größeren Problemen konfrontiert sind als diejenigen mit einer *aktiven Verarbeitungsstrategie*. So berichten Studierende mit *oberflächlicher Lernstrategie* häufiger über Defizite oder Lernprobleme bzw. über Verständnisschwierigkeiten oder Probleme bei der kritischen Auseinandersetzung mit Studententexten (vgl. S. 180).

Zusammenfassend lassen sich aus dem vorliegenden Forschungsstand folgende Charakteristika bezüglich des Studienhandelns und des Studienverhaltens der heterogenen Studierendenklientel ableiten. Diese lassen sich auf beruflich gebildete Studierende übertragen:

- Vertiefte Auseinandersetzung mit Studieninhalten, in der Anwendungsbezüge gesucht werden und kompetenzorientiert studiert wird (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 81 ff.; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179 f.; Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a, 2013b; Kamm, 2022, S. 177 ff.).
- Zweckrationale Handlungen im Hochschulstudium, indem sich an institutionellen Vorgaben orientiert wird; der Fokus liegt auf zeit- und arbeitsökonomisch effizienten Handlungen (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 81 ff.; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179f.; Rebenstorf/Bülow-Schramm, 2013a; Kamm, 2022, S. 177 ff.).
- Integration und Interaktionen im Hochschulstudium sind entsprechend von der Ausrichtung zuvor dargestellter Handlungs- und Verhaltensweisen geprägt (abgeleitet von Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 81 ff.; Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2018, S. 179 f.; Kamm, 2022, S. 177 ff.).

Die Studienlage zum Studienhandeln und Studienverhalten von beruflich gebildeten Studierenden in den Studiengängen des beruflichen Lehramtes ist übersichtlich.

Naeve-Stoß (2013) ermittelte im Rahmen einer qualitativen inhaltsanalytischen Untersuchung das Studienhandeln von drei Wirtschaftspädagogikstudierenden<sup>50</sup>, die vor dem Studium eine Berufsausbildung erworben haben (vgl. S. 161 f.). Ziel der Untersuchung war es unter anderem, die studentische Sichtweise auf Zielsetzungen innerhalb des Studiums sowie die Beweggründe für ihr Studienhandeln zu ermitteln und in diesem Zusammenhang auch die individuell wahrgenommene Studiensituation und deren Beurteilung zu erfassen. Zudem sollte ermittelt werden, welche Aspekte das individuelle Studienhandeln beeinflussen und mit welchen Problemen die Studierenden in ihrem Hochschulstudium konfrontiert sind. Von Interesse sind auch Studienstrategien, die die Studierenden zur erfolgreichen Bewältigung ihres Hochschulstudiums entwickeln (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 203 f.). Naeve-Stoß (2013) charakterisierte Studienhandeln als strategisch gesteuert und sich aus den komplexen Lebens- und Studienrealitäten der Studierenden ergebend (vgl. S. 390). Aus den in der Untersuchung ermittelten studentischen Strategien, die das Planungshandeln und die Studiengestaltung der Studierenden in den Fokus stellen (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 386 ff.), identifiziert Naeve-Stoß (2013) Erkenntnisse zum übergeordneten Studienhandeln. Es zeigt sich, dass Studierende mehrere Studienziele gleichzeitig verfolgen und somit auch das Studienhandeln unterschiedliche Ausprägungen hat. Studienziele werden von den Studierenden selbst generiert und von außen an sie herangetragen. Wobei die von außen beeinflussten Studienziele einen deutlich stärkeren Einfluss auf das Studienhandeln haben. Das Studienhandeln unterteilt Naeve-Stoß (2013) in vier Phasen. In allen Phasen findet sich die Studienstrategie<sup>51</sup> des *prüfungsorientierten Abarbeitens nach institutionellen Vorgaben* wieder (vgl. S. 390).

<sup>50</sup> Eingeschlossen sind hier Studierende mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, die sie an einem allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasium erworben haben, und mit beruflicher Vorerfahrung (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 246, 283, 316).

<sup>51</sup> Naeve-Stoß (2013) nimmt keine theoretische Fundierung des Begriffs Studienstrategie vor.

### Phase 1: Zielbildung

In der ersten Phase werden überwiegend sogenannte fremdgesetzte bzw. institutionell vorgegebene Ziele erfasst, priorisiert und unter den gegebenen Studienbedingungen verfolgt. In den Vordergrund rücken dabei jene Ziele, da eigene Vorstellungen zum Wissens- und Kompetenzerwerb für den angestrebten Lehrberuf häufig als nicht umsetzbar wahrgenommen werden (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 390).

### Phase 2: Orientierung und Situationsanalyse

Zur Orientierung im Studium ziehen die Studierenden überwiegend die vorgegebenen Studienverlaufspläne heran (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 390).

### Phase 3: Generierung eines Plans

Bei der Gestaltung des Semesters ist auch in dieser Phase die Erfüllung der fremdgesetzten/institutionellen Ziele handlungsleitend für die Studierenden. So wird das Semester möglichst entlang der vorgegebenen Struktur geplant. Dies erfolgt aber unter Berücksichtigung des individuellen Interesses und des Anfahrtsweges, der Bevorzugung bestimmter Dozentinnen und Dozenten sowie der Vereinbarkeit mit der beruflichen Erwerbstätigkeit (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 391).

### Phase 4: Umsetzung

Die konkrete Realisierung der vorgegebenen Prüfungs- und Studienleistungen findet in der vierten Phase statt. Dies erfolgt zielgerichtet und geht mit unterschiedlichen Entscheidungen einher, die die Studierenden bei der Gestaltung des Semesters treffen müssen. So kann sich das Studienhandeln auf die Bereiche des Studiums fokussieren, in denen der größte Umfang vorliegt und inhaltlich die höchsten Anforderungen herrschen. Das Studienhandeln kann sich aber auch entlang der Vorbereitung auf die Prüfungsleistung orientieren. Das deutet darauf hin, dass die Studierenden einem großen externen Druck ausgesetzt sind, der sich entweder mit dem großen Umfang der Prüfungs- und Studienleistungen erklären lässt oder mit den hohen inhaltlichen Anforderungen. Dies gilt besonders für die Module der Wirtschaftswissenschaften und – in geringerem Maße – auch für das zweite Unterrichtsfach. In der Folge werden die erziehungswissenschaftlichen Module häufig vernachlässigt, um das Studium insgesamt bewältigen zu können (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 391 f.).

Naeve-Stoß (2013) erhob standortbezogene Faktoren des Studiengangs der Wirtschaftspädagogik (Praxisbezug im Studium sowie Studienorganisation und Studieninhalte) und deren Auswirkungen auf das Studienhandeln. Sie ermittelte ein Studienhandeln, das sich an den Prüfungsmodalitäten orientiert. Jedoch wird auch hier kein tiefergehender Bezug zwischen der beruflichen Vorbildung und dem Studienverhalten bzw. der Bewältigung von Studienanforderungen ermittelt.

Aus den bereits in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Untersuchungsergebnissen von Döppers (2022) ergibt sich, dass beruflich gebildete Studierende im beruflichen Lehramt ihr kulturelles Kapital zur Bewältigung des Hochschulstudiums einsetzen und ihr Studienhandeln und -verhalten entsprechend geprägt ist. Sie handeln effizient, um eigene Ressourcen einzusparen, indem sie ihr berufliches theoretisches und praktisches Wissen sowie personale Merkmale (Zuverlässigkeit, Motivation und Belastbarkeit), die im Beruf (weiter)entwickelt wurden, im Hochschulstudium einsetzen (vgl. S. 9 f.). Es liegt nahe, dass die von Döppers (2022) genannten personalen Merkmale entsprechend ihrer inhaltlichen Konnotation das

Studienhandeln und -verhalten der Studierenden beeinflussen. Ein routinierteres Verhalten beruflich gebildeter Studierender in den schulpraktischen Anteilen des Hochstudiums führt Döppers (2022) auf die berufliche Vorbildung der Studierendengruppe zurück (vgl. S. 12). Er macht die Rolle beruflicher Vorbildung für Studierende in beruflichen Lehramtsstudiengängen deutlich (vgl. Döppers, 2022, S. 1) und zeigt, dass personale Merkmale, berufliches theoretisches und praktisches Wissen sowie Erfahrungen im Feld Berufsschule positiven Einfluss auf das Hochschulstudium beruflich gebildeter Studierender haben und ihr Studienhandeln und Studienverhalten beeinflussen (vgl. Döppers, 2022, S. 9 ff.).

Grunau (2017) identifizierte in ihrer Untersuchung zu Studierenden im beruflichen Lehramtsstudium, die eine berufliche Vorbildung mitbrachten und aus unterschiedlichen familiären Kontexten stammen, vier habituell geprägte Typen mit verschiedenen Handlungs- und Verhaltensmustern (siehe Kapitel 3.3.2). Diese können Tabelle 16 entnommen werden. Aus Grunau (2017) geht jedoch nicht eindeutig hervor, inwiefern die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden ihr Studienhandeln und Studienverhalten beeinflussen.

Tabelle 16: Studienergebnisse Grunau (2017) zu Studienhandeln und -verhalten

<b>Aufstiegsorientierter Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsorientiertes und strebsames Verhalten (vgl. Grunau, 2017, S. 178 f.)</li> <li>• konsequentes Handeln bei inakzeptablen Leistungen (vgl. Grunau, 2017, S. 178 f.)</li> <li>• zweckmäßiges Lern- und Bildungsverhalten (vgl. Grunau, 2017, S. 181)</li> </ul>
<b>Pragmatischer Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anstrengungen werden unternommen, aber weniger leidvoll als beim aufstiegsorientierten Typus (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> <li>• Anpassungsversuche (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> <li>• Einnahme oppositioneller Haltung und reflexive Distanzierung gegenüber der gymnasialen und akademischen Kultur (vgl. Grunau, 2017, S. 182)</li> </ul>
<b>Bildungsorientierter Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dem Hochschulstudium und seinen Anforderungen wird mit Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit begegnet (vgl. Grunau, 2017, S. 185)</li> <li>• Lern- und Bildungsverhalten ist utilitaristisch orientiert. Erfahrungen außerhalb der Hochschule werden erst dann als relevant angesehen, wenn diese für den weiteren Bildungsweg als bedeutend erscheinen (vgl. Grunau, 2017, S. 185)</li> </ul>
<b>Intellektueller Typus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auf Reflexion und Bewusstwerdung basierende Verarbeitung der eigenen Bildungs- und Lerngeschichte (vgl. Grunau, 2017, S. 188 f.)</li> <li>• Selbstsicherheit in Bezug auf eigene akademische Fähigkeiten (ermöglicht Auseinandersetzung mit eigener Lern- und Bildungsgeschichte) (vgl. Grunau, 2017, S. 189)</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

Folgende Erkenntnisse konnten aus Naeve-Stoß (2013), Döppers (2022) und Grunau (2017) über die Handlungs- und Verhaltensweisen von Studierenden mit beruflicher Vorbildung im Hochschulstudium gewonnen werden:

- Studienhandlungen und Studienverhalten stark an institutionellen Vorgaben orientiert (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 390)
- Schonung der eigenen Ressourcen durch die Nutzung von beruflich theoretischem und fachpraktischem Wissen (kulturelles Kapital) (abgeleitet von Döppers, 2022, S. 9 ff.)
- Erfahrungen im beruflichen und/oder berufsschulischen Feld ermöglichen routinierte(re) Handlungs- und Verhaltensweisen in Praxisphasen des Hochschulstudiums (abgeleitet von Döppers, 2022, S. 9 ff.)

- Kompensatorische Handlungen und Verhaltensweisen zur Bewältigung von Passungsproblemen im Hochschulstudium durch im Beruf geprägte personale Merkmale (abgeleitet von Döppers, 2022, S. 9 ff.)

## 4.8 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand

Die eben dargestellte Literaturrecherche wurde unter Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) thematisch gegliedert. Es zeigte sich ein breites inhaltliches Spektrum der recherchierten Ergebnisse. Demnach setzen sich die individuellen Grundlagen und Ressourcen von beruflich gebildeten Studierenden aus normativen Orientierungen, psychosozialen Eigenschaften sowie aus inhaltlichen und personalen Kompetenzen zusammen und können von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation beeinflusst sein.

Der wissenschaftliche Diskurs setzt sich mit Studien(wahl)motivationen und leitenden (Bildungs-)Orientierungen auseinander. Einige Studien(wahl)motivationen können als Ausdruck von (Bildungs-)Orientierungen verstanden werden. So kann beispielsweise zwischen der Studien(wahl)motivation *Einfluss außenstehender Personen* (vgl. Schmidt/Stärk, 2021, S. 294 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.) und der (Bildungs-)Orientierung *Erhalt des sozialen Status/akademischer Reproduktion* (vgl. Grunau, 2017, S. 95 ff., 140) eine inhaltliche Verschränkung vermutet werden, ebenso wie zwischen den Studien(wahl)motivationen *Wissens- und Kompetenzerwerb* (vgl. Naeve-Stoß, 2013, S. 364 ff.; Goller/Ziegler, 2021, S. 181 f.; Göller/Stellmacher/Lüdtke/Besser/Freund, 2022, S. 253 f.) *Fachinteresse vertiefen und ausleben* (vgl. Wyrwal/Zinn, 2018, S. 14 f.; Sonntag, 2016, S. 158; Schmidt/Stärk, 2021, S. 294) und *Kompetenzentwicklung* (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 80 f.; Naeve-Stoß, 2013, S. 364). Die dargestellten Studien(wahl)motivationen (siehe Kapitel 4.2) und (Bildungs-)Orientierungen (siehe Kapitel 4.3) deuten auf immanente normative Orientierungen beruflich gebildeter Studierender hin.

Psychosoziale Aspekte sowie fachliche und personale Kompetenzen werden im wissenschaftlichen Diskurs als charakteristische Merkmale beruflich gebildeter Studierender thematisiert. Aus den zuvor dargestellten Forschungsergebnissen lassen sich übereinstimmende Aussagen ableiten: Zum einen zeigen sich Defizite in naturwissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen (vgl. Dahm/Kerst, 2016, S. 230; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78), zum anderen Stärken im Bereich berufsbezogener fachtheoretischer und fachpraktischer Fähigkeiten sowie sozialer und personaler Kompetenzen (vgl. Döppers, 2022, S. 12 f.; Sonntag, 2016, S. 217; Kamm, 2022, S. 188). Teilweise werden diese auf den beruflichen Hintergrund der Studierenden zurückgeführt (vgl. Dahm/Kerst, 2016, S. 230; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Kamm, 2022, S. 187 f.). Im wissenschaftlichen Diskurs werden auch verschiedene psychosoziale Eigenschaften thematisiert, die beruflich gebildete Studierende auszeichnen. Genannt werden dabei (Sekundär-)Tugenden wie Verbindlichkeit, Belastbarkeit, hohe Motivation, Gelassenheit und Disziplin (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 71, 75, 79; Tieben/Knauf, 2019, S. 367; Döppers, 2022, S. 10). Darüber hinaus ist von Umsetzungskompetenz (vgl. Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 80 ff.; Trautwein/Stolz, 2015, S. 126 ff.; Heinze, 2018, S. 193), Selbstwirksamkeit (vgl. Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche 2021, S. 28; Bohndick/Bosse/Jänisch/Barnat, 2021, S. 89 ff.; Sonntag, 2016, S. 217 ff.) sowie von Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Studierfähigkeit die Rede (vgl. Kamm, 2022, S. 188). Auch diese

Eigenschaften werden teilweise auf die berufliche Vorerfahrung und Sozialisation der Studierenden zurückgeführt (vgl. Döppers, 2022, S. 10; Willems/van Daal/Petegem/Coertjens/Donche, 2021, S. 28; Kamm, 2022, S. 178, 187 f.). Folglich können fachliche und personale Kompetenzbestände und psychosoziale Aspekte durch die berufliche Sozialisation und Vorbildung geprägt sein und sich positiv oder negativ auf den Studienerfolg der hier untersuchten Studierendengruppe auswirken. Im Hinblick auf die psychosozialen Eigenschaften und die personalen Kompetenzen stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Konzepte systematisiert und theoretisch präziser fundiert werden können, um ihre konkreten Auswirkungen auf die Studienanforderungen sowie das Studienhandeln und -verhalten elaboriert ergründen zu können. Unter Berücksichtigung der hochschulinternen und -externen Umwelt ist auch das Wechsel- und Zusammenspiel der unterschiedlichen individuellen Grundlagen und Ressourcen sowie der Einfluss unterschiedlicher individueller Grundlagen und Ressourcen auf den Studienerfolg, die Studienanforderungen und das Studienhandeln zu ergründen.

Angenommen wird, dass die individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden zusammen mit hochschulinternen und -externen Umweltbedingungen die weiteren Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe Kapitel 2) prägen. Einflüsse der studentischen beruflichen Vorbildung und Sozialisation auf den formalen, informalen und kompetenzbezogenen Studienerfolg wurden vom wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen und erforscht (siehe Kapitel 4.4). Konsens ist, dass die studentische Vorbildung den Studienerfolg, die Wahrnehmung von Studienanforderungen und das Studienhandeln und -verhalten beeinflussen kann. Hinweise, dass studentische normative (Ziel-)Orientierungen Einfluss auf die studentischen Erwartungen zu Studienerfolg, die Wahrnehmung von Studienanforderungen und das Studienhandeln haben können, geben die Studienergebnisse von Grunau (2017). Studentische psychosoziale Eigenschaften und fachliche Kompetenzbestände werden ebenfalls in Zusammenhang mit der (beruflichen) Vorbildung gebracht. Ausgeprägten psychosozialen studentischen Eigenschaften wird ein kompensatorischer Effekt bei mangelnden Kompetenzbeständen zugeschrieben (vgl. Tieben/Knauf, 2019, S. 367; Döppers, 2022, S. 10).

Es zeigt sich ein reger wissenschaftlicher Diskurs, der sich der Thematik der beruflich Gebildeten im Hochschulstudium annimmt und eine Vielzahl von einzelnen Aspekten untersucht. Eine systematisierte und theoretisch präzisierte Auseinandersetzung mit dem Zusammen- und Wechselspiel zwischen den individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden (normative (Ziel-)Orientierungen, psychosoziale Eigenschaften sowie fachliche und personale Kompetenzen) und den studentischen Erwartungen an den Studienerfolg, den studentisch wahrgenommenen Studienanforderungen und dem Studienhandeln liegt zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie nicht vor. Die Auseinandersetzung damit könnte jedoch ein umfassendes Verständnis der Studienbewältigung dieser Studierendengruppe generieren, um Angebote des beruflichen und hochschulischen Bildungssektors zielgerichtet zu gestalten und damit Passungsproblemen dieser Studierendengruppe vorzubeugen bzw. ihnen zielgerichtet und effizient zu begegnen. Ziel ist die Förderung einer frühzeitigen Genese von Studien(teil)erfolgen beruflich gebildeter Studierender.

## 5. Methodik

### 5.1 Untersuchungsleitende Forschungsfragen

Aufbauend auf dem zu Beginn dargestellten Erkenntnisinteresse und der hier dargestellten übergeordneten Fragestellung (siehe Kapitel 1.2), werden im Anschluss die untersuchungsleitenden Forschungsfragen expliziert. Sie sollen die übergeordnete Frage präzisieren, inwiefern berufliche Vorbildung und Sozialisation die Studienbewältigung erfolgreicher Studierender mit beruflichem Bildungshintergrund beeinflussen. Basis hierfür sind die untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), das theoretische Fundament (siehe Kapitel 3) und der Forschungsstand (siehe Kapitel 4). Die folgenden untersuchungsleitenden Fragestellungen ergaben sich im Verlauf des Forschungsprozesses, was nach Breuer (2010) typisch für die Grounded-Theory-Methodologie ist (vgl. S. 52 ff.). Im Verlauf des Forschungsprozesses ergab sich frühzeitig eine vorläufige Version der Forschungsfragen. Diese wurden aus der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) abgeleitet und im weiteren Verlauf der Untersuchung geschärft.

Grundannahme dieser Untersuchung ist, dass die weiteren Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe Kapitel 2) von der zentralen Facette der individuellen Grundlagen und Ressourcen sowie von der hochschulexternen und hochschulinternen Umwelt geprägt werden (siehe Kapitel 2). Nicht nur in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) wird der personalen Facette der individuellen Grundlagen und Ressourcen eine zentrale Stellung im Hochschulstudium der beruflich gebildeten Studierenden zugewiesen, auch in der dargestellten theoretischen Fundierung (siehe Kapitel 3) und im Forschungsstand (siehe Kapitel 4) werden inhärente studentische Aspekte thematisiert. Aspekte, die auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Studierendengruppe zurückgeführt werden können, sind normative Orientierungen, psychosoziale Eigenschaften sowie fachliche und personale Kompetenzbestände. Weitgehend unerforscht ist, wie diese Aspekte zusammenwirken und welchen Einfluss sie auf das Hochschulstudium beruflich gebildeter Studierender haben.

Sowohl das theoretische Fundament (siehe Kapitel 3) als auch der Forschungsstand (siehe Kapitel 4) gibt nur wenig Auskunft darüber, wie von der beruflichen Sozialisation und Vorbildung geprägte normative studentische Orientierungen die Studienerfolgserwartungen, wahrgenommene Studienanforderungen und das Studienhandeln beeinflussen. Auch werden dort psychosoziale Eigenschaften uneinheitlich benannt und nicht umfassend theoretisch fundiert. Sie werden als förderlich für den Studienerfolg beschrieben und gelten als durch die berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt. Zudem helfen sie dabei, Studienanforderungen zu bewältigen, die sich aus individuellen Defiziten ergeben, indem sie kompensatorisch wirken. Anzunehmen ist, dass aus den vorliegenden psychosozialen Eigenschaften Handlungs- und Verhaltensweisen hervorgehen, die der erfolgreichen Bewältigung von Studienanforderungen und entsprechend dem Studienerfolg zuträglich sind. Die Ermittlung psychosozialer Eigenschaften der hier untersuchten Studierendengruppe sowie die Sondierung ergänzender theoretischer Bezüge, die das Studienhandeln vertiefend erklären, erscheinen für diese Untersuchung sinnvoll und sollten überprüft werden.

Aus der vorliegenden theoretischen Rahmung und dem Forschungsstand geht hervor, dass studentische Kompetenzbestände den Studienerfolg, wahrgenommene Studienanforderungen und das Studienhandeln beeinflussen. Ausgeprägte studentische Kompetenzbestände, die Resultat der beruflichen Vorbildung und Sozialisation sein können (z.B. fachpraktische und fachtheoretische Kompetenzen), werden von den Studierenden zur Generierung von Studienerfolg genutzt. Mangelhafte Kompetenzbestände, die ebenfalls auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation beruflich Gebildeter zurückgeführt werden (z.B. im naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Bereich), erschweren hingegen die Bewältigung des Hochschulstudiums.

Der Forschungsstand (siehe Kapitel 2) gibt keine detaillierten Aussagen zu überfachlichen Kompetenzen<sup>52</sup> dieser Studierendengruppe, auch nicht zu deren Einfluss auf den Studienerfolg, die Wahrnehmung von Studienanforderungen und das Studienhandeln. Überfachliche Kompetenzen werden entweder nicht thematisiert oder – zumindest dem Anschein nach – mit psychosozialen Eigenschaften gleichgesetzt. Es ist somit nicht eindeutig ersichtlich, ob diese Kompetenzbestände bei der Studienbewältigung beruflich Gebildeter eine Rolle spielen (und ggf. welche). Die Erfassung überfachlicher Kompetenzen, die durch berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt sind, sowie die Analyse ihres Einflusses auf die Studienbewältigung erscheinen – im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) – als sinnvoll.

Ziel der Untersuchung ist zunächst die Ermittlung individueller Grundlagen und Ressourcen, die durch berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt sind, um darauf aufbauend deren Auswirkungen auf die Studienbewältigung im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) möglichst umfassend erfassen und theoretisch fundiert erklären zu können. Da diese Aspekte mit der bisherigen theoretischen Fundierung und dem Forschungsstand nicht hinreichend abgedeckt werden können, ergibt sich das Interesse an einer vertieften Betrachtung jener Merkmale. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwiefern sie eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums beeinflussen.

Aufbauend auf dem dargelegten theoretischen Fundament (siehe Kapitel 3) und dem Forschungsstand (siehe Kapitel 4), werden vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung (siehe Kapitel 1.2) und der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) die folgenden untersuchungsleitenden Forschungsfragen abgeleitet:

#### Forschungsfrage 1

Welchen Einfluss haben berufliche Vorbildung und Sozialisation auf die individuellen Grundlagen und Ressourcen von im Hochschulstudium formal erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden?

#### Forschungsfrage 2

Woran machen erfolgreiche beruflich gebildete Studierende ihren Studienerfolg fest? Welchen Einfluss haben darauf deren berufliche Vorbildung und Sozialisation?

---

<sup>52</sup> Unter überfachlichen Kompetenzen werden personale Kompetenzen gemäß DQR (vgl. BMBF, 2013, S. 14 ff.) und arbeits- und berufsbezogene Kompetenzen und Orientierungen nach Lempert (2009) (vgl. S. 40) verstanden.

Forschungsfrage 3

Welche Studienanforderungen nehmen erfolgreiche beruflich gebildete Studierende wahr und an? Welchen Einfluss haben darauf deren berufliche Vorbildung und Sozialisation?

Forschungsfrage 4

Wie handeln erfolgreiche beruflich gebildete Studierende bei der Bewältigung des Hochschulstudiums? Welchen Einfluss haben darauf deren berufliche Vorbildung und Sozialisation?

## 5.2 Forschungsgegenstand versus qualitative Sozialforschung

Durch die Erweiterung des Hochschulzuganges wird beruflich gebildeten Studierenden, auch ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, das Studium an deutschen Hochschulen ermöglicht (vgl. Arianta/Schmidt/Stärk, 2019; Schmidt/Stärk, 2021; Brutzer/Buck/Stärk, 2021; Brutzer/Stärk/Buck, 2022). Hieraus ergeben sich für diese Studierenden Herausforderungen, die mit der Auflösung von „fest gefügte[n] soziale[n] Lebenswelten und -stilen“ (Flick/von Kardorff/Steinke, 2022, S. 17) und mit neuen „Lebensformen und -weisen“ (Flick/von Kardorff/Steinke, 2022, S. 17) einhergehen. Der erfolgreiche Umgang mit diesen Herausforderungen steht im Fokus der vorliegenden Untersuchung. Qualitative Forschungsstrategien ermöglichen es, detaillierte Beschreibungen subjektiver Sichtweisen und sozialer Konstruktionen zu erfassen und darauf aufbauend gegenstandsbezogene Theorien zu entwickeln (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke, 2022, S. 17).

Diese Untersuchung fokussiert die Rekonstruktion der Studienbewältigung erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender entlang der in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie ausgewiesenen personalen Facetten (siehe Kapitel 2). Es kommt ein qualitatives Forschungsdesign zum Einsatz, da sich damit – nach Flick, von Kardorff und Steinke (2022) – subjektive Lebenswelten der Handelnden erfassen lassen. Ziel ist es, ein Verständnis von sozialen Wirklichkeiten zu generieren und Deutungsmuster, Abläufe und strukturelle Merkmale abzubilden (vgl. S. 14). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) sprechen von qualitativ-rekonstruktiver Forschung, wenn auf Grundlage von alltäglichen, subjektiven Konstruktionen (vgl. S. 14 ff.) mittels ausgewählter Probanden Tiefenstrukturen ermittelt und generalisierbare Aussagen getroffen werden (vgl. Koller, 2008, S. 619). Wie aus subjektiven Konstruktionen generalisierbare Aussagen werden, beschreiben Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) wie folgt:

„Unser Handeln und Erkennen, wie wir es unmittelbar und jeden Tag vollziehen, stellt den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen dar. Wir stellen also zunächst die Frage nach einer Theorie des alltäglichen (d.h. nicht allein wissenschaftlichen) Handelns und Erkennens, um von dort zu einer Erkenntnistheorie und zur theoretischen Betrachtung unseres wissenschaftlichen Erkennens und Handelns zu gelangen, zur Wissenschaftstheorie.“ (vgl. S. 12).

Es stellt sich die Frage, auf welchen Kriterien die sachgerechte Beurteilung der qualitativen Sozialforschung beruht (vgl. Lüders, 2010, S. 80 f.; Steinke, 2022, S. 319 ff.; Flick, 2021, S. 487). Die Übertragbarkeit der quantitativen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität auf den qualitativen Forschungsansatz wird im wissenschaftlichen bzw. wissen-

schaftstheoretischen Diskurs kritisch beurteilt (siehe Steinke, 2022, S. 319 ff.; Strübing, 2021, S. 97 ff.). Dennoch verlangt auch die qualitative Forschungsrichtung nach einem methodisch kontrollierten Fremdverstehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 13 f.) und rekurriert auf die eben genannten Begrifflichkeiten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 14, 25 ff.; Flick, 2021, S. 487 ff.; Lamnek, 2010, S.127 ff.). Die Gütekriterien werden im Folgenden vor dem Hintergrund des qualitativen Forschungsansatzes betrachtet und anschließend zu der in dieser Untersuchung verwendeten Grounded-Theory-Methodologie in Bezug gesetzt.

In der qualitativen Forschung bezieht sich das Kriterium der **Validität** (Gültigkeit) auf die Frage, ob Forschende sehen, was sie meinen zu sehen. Drei Fehlerquellen können hierbei auftreten:

- Fehlertyp 1: Zusammenhänge, Prinzipien o. Ä. sehen, wo sie nicht zutreffen
- Fehlertyp 2: Zusammenhänge, Prinzipien o. Ä. nicht sehen, wo sie auftreten
- Fehlertyp 3: Die falschen Fragen im Forschungsprozess stellen (vgl. Kirk/Miller 1986, S. 21 ff. zit. n. Flick, 2021, S. 492 f.).

Es wird nach der Übereinstimmung der Konstruktionen der Forschenden und der Konstruktionen der untersuchten Personen gefragt (vgl. Schütz, 1971 zit. n. Flick, 2021, S. 493) sowie die Frage aufgeworfen, inwieweit diese für außenstehende Personen nachvollziehbar sind. Somit stehen das Zustandekommen der Daten, die Darstellung von ermittelten Phänomenen und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen im Fokus des Validitätsbegriffs (vgl. Flick, 2021, S. 493).

Im Zentrum der empirischen Sozialforschung und der dort u.a. angewandten Grounded-Theory-Methodologie steht die Entwicklung von Theorien, die intern keine Widersprüche zulassen und extern die soziale Wirklichkeit korrekt abbilden (vgl. Reichertz, 2014, S. 65 ff.; Strübing, 2021, S. 90). Wie in Kapitel 5.3.5 dargestellt, wird dies durch das im methodischen Vorgehen angelegte Dimensionalisieren im axialen und selektiven Kodieren sowie in der Theoriebildung umgesetzt. Von besonderer Bedeutung sind die hier im Forschungsprozess iterativen „Mikrozyklen“ (Strübing, 2021, S. 90), bestehend aus der Datenerhebung und -interpretation sowie anschließender empirischer Überprüfung, woraus ggf. eine Reformulierung oder Differenzierung und ggf. eine erneute empirische Überprüfung folgt. Durch dieses Verfahren wird sukzessive eine datenbezogene Theorieentwicklung ermöglicht und kann als interne Güteprüfung der Validität angesehen werden. Die externe Güteprüfung der Validität erfolgt über eine möglichst detaillierte Dokumentation der Entscheidungen, die im Rahmen der „Mikrozyklen“ (Strübing, 2021, S. 90) getroffen werden (vgl. Strübing, 2021, S. 90). Eine detaillierte Darstellung des Samplings und des Feldzugangs sowie der Schritte der Datenerfassung, -aufarbeitung und -auswertung wird in den Kapiteln 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4 und 5.3.5 geleistet.

Standardisierte Methoden ermöglichen die Reproduktion von empirischen Untersuchungen und deren Ergebnissen. Es wird von **Reliabilität** (Zuverlässigkeit) gesprochen (vgl. Diekmann, 2020 [1995], S. 259). Fraglich ist, ob es in der *qualitativen* Forschung möglich ist, Untersuchungen und deren Ergebnisse durch standardisierte Verfahren zu replizieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 29; Flick, 2021, 489f.). Strübing (2021) versteht unter Reliabilität die Wiederholbarkeit, welche eingeschränkt im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie anwendbar ist, da „eine buchstäbliche Replizierbarkeit der Studie mit identischen Ergebnissen faktisch ausscheidet“ (Strübing, 2021, S. 88). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) konstatieren, dass sich Reliabilität durch wiederkehrende identische

Strukturelemente erzeugen lässt, die im Datenmaterial nachgewiesen werden können (vgl. S. 29 f.). Somit stellt der in der Grounded-Theory-Methodologie vorgesehene iterativ-zyklische Datenauswertungsprozess ein Kriterium dar, das der Reliabilität zuträglich ist. Näher betrachtet wird dies in Kapitel 5.3.1.

Ebenfalls stellt sich die Frage, wie in qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansätzen mit der Unschärfe kommunikativer Prozesse umgegangen werden kann, um eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse im Sinne des Gütekriteriums Objektivität zu gewährleisten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 32 ff.). Die Schaffung von nachvollziehbaren „alltäglichen Standards“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 33) in der Kommunikation ist nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) der Objektivität zuträglich (vgl. S. 33). Flick (2021) beurteilt die Verwendung des Begriffes Objektivität im Rahmen der qualitativen Sozialforschung als sinnvoll, wenn mehrere Forschende unabhängig voneinander und möglichst offen in den erkenntnistheoretischen Positionen zu denselben Untersuchungsergebnissen und Schlüssen kommen (vgl. S. 499).

Strübing (2021) sieht bei der Anwendung der Grounded-Theory-Methodologie eine Möglichkeit des Objektivierens in der „objektivierende[n] Integration“ (S. 90) unterschiedlicher Auslegungen des Datenmaterials, die im Diskurs mit unterschiedlichen Forschenden entstehen (vgl. Strübing, 2021, S. 90). Die vorliegende Untersuchung wurde durch regelmäßig stattfindende und intensive Besprechungen in Interpretationsgruppen begleitet. Diese fanden zwischen 2020 und 2023 statt.

Im Folgenden wird die Grounded-Theory-Methodologie hinsichtlich ihrer Umsetzung im Forschungsprozesses dieser Untersuchung dargestellt.

### **5.3 Forschungsgegenstand versus Grounded-Theory-Methodologie**

In dieser Untersuchung wird die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996), die nach Flick (2021) vom Symbolischen Interaktionismus geprägt ist, als forschungsleitender Ansatz herangezogen (vgl. S. 82). Das Interesse liegt in der Entdeckung von Prozessen, die Veränderungen bewirken und von denen Organisationen ebenso wie Subjekte betroffen sind. Beide werden von Veränderungen beeinflusst und bringen ihrerseits Veränderungen hervor. Sie führen Prozesse auf wechselseitige Beziehungen zwischen strukturellen und individuellen Bedingungen zurück. Strukturelle Bedingungen nehmen Einfluss auf die Handelnden (vgl. Strauss, 1993, S. 60 ff., 110 ff.), diese verfügen aber über Wahlmöglichkeiten, auf deren Grundlage sie Entscheidungen treffen (vgl. Flick, 2022, S. 32 f.). Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit dem Einfluss beruflicher Vorerfahrung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von erfolgreichen und beruflich gebildeten Studierenden im beruflichen Lehramt. Die Annahme, dass Prozesse zwischen Organisationen (wie z.B. Hochschulen oder Betrieben) und Individuen (wie Studierenden) sich gegenseitig bei der Studienbewältigung und dem Sozialisationsprozess beeinflussen, wird durch die untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) sowie die untersuchungsleitende theoretische Rahmung (siehe Kapitel 3.5) gestützt. Daher wurde die Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin 1996) als methodisches Rahmenkonzept gewählt.

Die Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin 1996) zielt darauf ab, menschliche Erfahrungen und größere soziale Strukturen abzubilden. Dies ermöglicht die Erfassung von relevanten Variablen und deren Bezügen zu einem Phänomen (vgl. Corbin, 2010, S.

70 f.) sowie die datenbasierte Erklärung der Phänomene mit generierten theoretischen Modellen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 151 f.). Glaser und Strauss (2010) schreiben Theorien unter anderem die Aufgaben zu „[d]ie Vorhersage und Erklärung von Verhalten zu ermöglichen; [...] [f]ür praktische Anwendungen brauchbar zu sein; [...] Verhalten überhaupt begreiflich zu machen; und die Unterstützung besonderer Verhaltensbereiche anzuleiten“ (S. 21). Ausgehend davon erscheint die Genese einer Theorie in dieser Untersuchung sinnvoll. Hierbei können soziale Prozesse, auf Grundlage der Schilderungen der Teilnehmenden, fallübergreifend ermittelt, systematisiert und Verknüpfungen aufgezeigt werden. Auf diese Weise werden Handlungs- und Verhaltensweisen dieser Studierendengruppe erklärbar und die Ableitung von Maßnahmen z.B. von Unterstützungsangeboten empirisch begründet möglich.

Es wurde auf die Anwendung eines inhaltsanalytischen Verfahrens verzichtet, da dieses laut Flick (2022) seinen Fokus auf die Kategorisierung großer Datenmengen legt. Für eine umfassende Analyse von Einzelfällen sowie für den vergleichenden Abgleich von Einzelfällen und die Ableitung einer Theorie (vgl. S. 476) scheint ein inhaltsanalytisches Verfahren weniger geeignet. Auch auf eine narrative oder hermeneutische Analyse wurde verzichtet. Laut Flick (2022) können bei diesen rekonstruktiven Analyseverfahren die Verallgemeinerung der Ergebnisse und die Theoriebildung, in der Muster und Beziehungen abgebildet werden, erschwert sein (vgl. S. 477). Da dies jedoch Teil des Erkenntnisinteresses dieser Untersuchung ist (siehe Kapitel 1.2), wurde die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) gewählt. Im folgenden Kapitel wird die schrittweise Ausgestaltung des Forschungsprozesses entlang der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) dargestellt.

## 5.4 Gestaltung des Forschungsprozesses

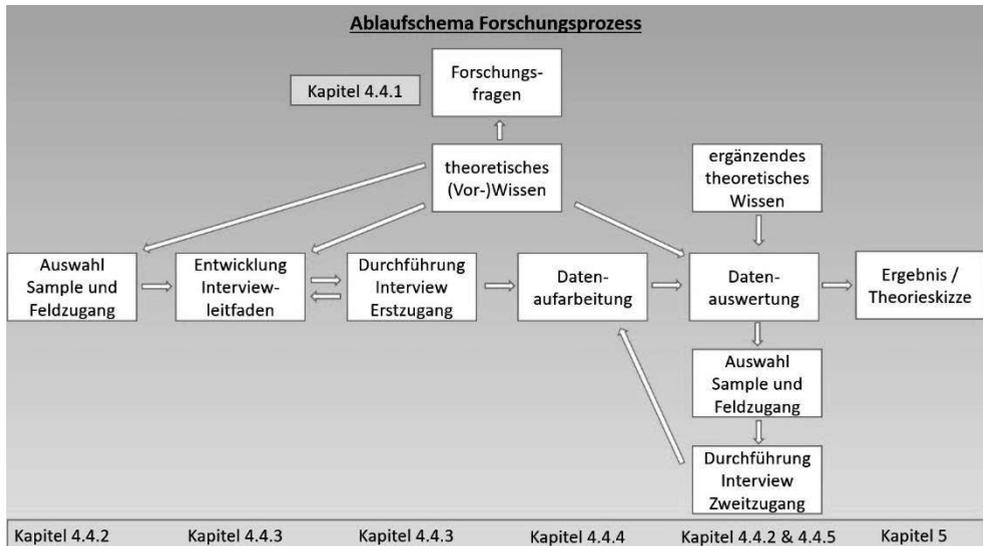
### 5.4.1 Einleitende Überlegungen zum Forschungsprozess und zur Kapitelkonzeption

Die folgenden Kapitel geben Auskunft über die schrittweise Gestaltung des Forschungsprozesses dieser Untersuchung. Zur Übersicht sind diese Schritte in Abbildung 11 visualisiert. Die empirische Verfolgung des hier vorliegenden Erkenntnisinteresses bzw. die Beantwortung der Forschungsfragen ist Ziel dieser Untersuchung. Das untersuchungsleitende Erkenntnisinteresse steht mit allen abgebildeten Schritten des Forschungsprozesses in Zusammenhang.

Bevor auf diese einzelnen Schritte eingegangen wird, wird die hier angewendete abduktive Forschungslogik unter Einbezug der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin, 1996) erläutert. Der pragmatische Umgang mit theoretischem Vorwissen wird mit Peirce begründet, der davon ausgeht, „dass das neu entwickelte percipuum durchaus Elemente von alten enthält, diese aber neu konfiguriert, die Grenzen neu zieht, Zusammenhänge neu herstellt“ (Strübing, 2021, S. 50) und nach Reichertz (1993) kreative Schlüsse ermöglicht (vgl. Strübing, 2021, S. 50). Auch Strauss und Corbin (1996) sehen die fantasievolle und kreative Integration von Vorwissen der Forschenden als einen wichtigen Bestandteil des Forschungsprozesses im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. S. 25 f., 31 ff.). In den Forschungsprojekten ProBeg und KoBeg der Universität Kassel, in denen neben diesem Dissertationsprojekt weitere Studien durchgeführt wurden (siehe Arianta, Schmidt und Stärk, 2019;

Schmidt und Stärk 2021; Brutzer, Buck und Stärk 2021 sowie Brutzer, Stärk und Buck 2022), fanden umfassende Recherchen der Autorin zur heterogenen Studierendenklientel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik statt, die das hier vorliegende Promotionsprojekt inhaltlich flankieren.

Abbildung 11: Ablaufschema Forschungsprozess und thematische Zuordnung zu den folgenden Kapiteln



Quelle: Eigene Darstellung

Die Durchführung einer rein induktiv ausgelegten Untersuchung, wie es Glaser und Strauss (1967, 2010) in ihrer Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie vorschlagen, war deshalb nicht möglich. Aus diesem Grund wurde entschieden, theoretisches (Vor-)Wissen in die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses einfließen zu lassen. Dies ermöglicht die pragmatische Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996), die folgenden Möglichkeiten des Einbezugs von theoretischem Wissen in den Forschungsprozess sehen und in dieser Untersuchung Anwendung fanden:

1. Literatur führt zu theoretischer Sensibilität: Theoretisches Wissen kann die Sensibilität der Forschenden hinsichtlich der Suche nach bestimmten Themen im Datenmaterial fördern und eine eingegrenzte thematische Gliederung hervorbringen.
2. Literatur als sekundäre Datenquelle: Interviewpassagen aus dem erhobenen Datenmaterial dienen zur Verdeutlichung der Forschungsergebnisse in Publikationen.
3. Literatur regt Fragen an: Literatur bietet die Möglichkeit zur Entwicklung der Erzählanlässe im Interviewleitfaden.
4. Literatur regt die theoriegeleitete Datenerhebung an: Literatur kann zur Ableitung und Erklärung neuer Phänomene dienen und damit den Blickwinkel der Forschenden bei der Theoriegenese erweitern.

5. Literatur dient als ergänzendes Gültigkeitskriterium: Die entstandene Theorie kann mit Literatur abgeglichen werden und die Validierung der erhobenen Befunde ermöglichen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 33 ff.).

Aus der folgenden Aussage von Strauss und Corbin (1996) kann geschlossen werden, dass die Integration von Wissen im Forschungsprozess seitens der Forschenden zur Erkenntniserweiterung eher abduktive als induktive Züge aufweist:

„Darüber hinaus können einige **Konzepte** aus diesen Studien für unsere eigene von Bedeutung sein. Allerdings sollten wir sorgfältig nach Bestätigungen in unseren Daten suchen und den Formen nachgehen, die diese Konzepte in unserer Untersuchung annehmen. **Die Kenntnis philosophischer Schriften und vorhandener Theorien** kann ebenfalls ein Weg sein, sich Daten zu nähern und sie zu interpretieren.“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 33 f.; Hervorhebungen im Original)

Auch Strübing (2021) resümiert bezüglich des abduktiven Forschungsansatzes in Zusammenhang mit der Grounded-Theory-Methodologie,

„dass gerade jene Merkmale, in denen sich die Strauss'sche Fassung von Grounded-Theory von der Variante Glasers unterscheidet (zyklisches Erkenntnismodell, Integration von nicht-prekärem Vorwissen mit der kreativen Interpretation neuer Wahrnehmungstatbestände, Perspektivität als Voraussetzung jedweder Erkenntnis, Methoden als pragmatische Heuristik statt als methodologischer Rigorismus), recht genau jene allgemeine Erkenntnis-haltung beschreiben, die Peirce als abduktiv bezeichnet.“ (S. 59)

Die Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) wurde dieser Untersuchung als Forschungslogik zugrunde gelegt, da sie eine adäquate Aufarbeitung des vorliegenden Erkenntnisinteresses unter Berücksichtigung des Vorwissens der Autorin ermöglicht. Ausgehend von einem wenig differenzierten und systematisierten sowie unvollständig anmutenden Forschungsstand (siehe ab Kapitel 4) und der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5), aus denen jeweils aber wichtige Aspekte für die hier vorliegende Untersuchung hervorgehen, wurde Literatur kontinuierlich iterativ-zyklisch in den Forschungsprozess einbezogen. Auf Grundlage von Bohnsack, Marotzki und Meuser (2018) kann geschlossen werden, dass das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung auf eine Erkenntniserweiterung im Sinne einer Abduktion und nicht unbedingt auf Generalisierbarkeit im Sinne der Induktion abzielt (vgl. S. 12).

In Kapitel 5.4.2 wird die Auswahl des Samples sowie die Merkmale der Teilnehmenden dargelegt und der durchgeführte Feldzugang aufgezeigt. Den verwendeten Interviewleitfaden und dessen Erläuterung, sowie eine Erklärung der Durchführung der Interviews sind im Kapitel 5.4.3 zu finden. Das hier angewendete Verfahren zur Datenaufbereitung in Form von Transkripten wird in Kapitel 5.4.4 erläutert. Hierauf folgt in Kapitel 5.4.5 die Darstellung der durchgeführten Datenauswertung, welche die Grundlage für die Genese der Theorieskizze darstellt.

### *5.4.2 Sample und Feldzugang*

Fälle repräsentieren in qualitativen Untersuchungen bestimmte Aspekte (z.B. das Handeln von Subjekten in bestimmten Situationen) (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 228). Im Kern geht es darum, die Struktur eines Phänomens und dessen Ausprägungen zu erfassen

(vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 230). In der Grounded-Theory-Methodologie nimmt die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes einen wichtigen Stellenwert ein, da die Fallauswahl richtungweisend für die Ergebnisse und deren Verallgemeinerung ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 227).

In der Literatur werden unterschiedliche Möglichkeiten des Samplings thematisiert, die im Rahmen der qualitativen Sozialforschung angewendet werden können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 231 ff.; Brüsemeister, 2008, S. 172 ff.; Flick, 2021, S. 155 ff.). Das offene bzw. sogenannte theoretische Samplingverfahren kann bei Studien mit soziologischen Fragestellungen angewendet werden. Dabei wird einem Problem offen nachgegangen, mit dem Ziel, Theoriebausteine zu entwickeln, die in Tiefe und Breite ausdifferenziert sind. Dies geschieht durch eine schrittweise Fallauswertung (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 174). Dieses Samplingverfahren eignet sich zur Betrachtung von extremen, abweichenden und/oder kontrastierenden Fällen. Es werden Spannungsfelder dargestellt und anhand von Falldetails eine Theorie fundiert (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 177). Zunächst werden Personengruppen nach plausiblen Merkmalen ausgewählt, denen die Forschenden ein bestimmtes Phänomene zuschreiben und von Fall zu Fall verschiedene Kategorien entwickelt (z.B. mittels der Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss 1967 oder nach Strauss und Corbin 1996, S. 148 ff.), bis eine Sättigung eintritt (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 174 f.). Das Sampling mit vorab festgelegten Gruppen intendiert die Untersuchung bereits bekannter Handlungsmuster und theoretischer Konzepte. Ziel ist es, Phänomene durch eine ausreichende Streuung der Handlungsmuster und mittels passender theoretischer Konzepte zu erklären (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 172 f.). Ein Sample kann vorab festgelegt werden, wenn es die Forschungsfrage zulässt und besonders typische Personen einbezogen werden können, die aufgrund ihres Vorwissens bestimmte Phänomene deutlich aufweisen und in denen typische Verhaltensweisen erwartbar sind (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 177). Die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden erfolgt bei diesem Samplingverfahren theoretisch begründet. Innerhalb bestimmter Merkmale ist es auf diesem Weg möglich, neue Aspekte in den Fällen zu entdecken (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 172 f.). Ein weiteres Samplingverfahren stellt das Snowball-Sampling dar, welches sich an zwischenmenschlichen Beziehungen orientiert, die im zu beforschenden Feld existieren. Durch Empfehlungen von Interviewteilnehmenden werden weitere potenzielle Interviewteilnehmende akquiriert. Das verschafft den Forschenden einen einfachen Zugangsweg zu einem bestimmten Feld. Anzumerken ist, dass sich die Personen vorab über den Interviewinhalt austauschen können, was Auswirkungen auf die Interviewsituation und das Ergebnis haben kann (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 235 f.).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) konstatieren, dass Samplingverfahren miteinander kompatibel sind und sich „wechselseitig vorbereiten und ergänzen“ (S. 237) können. Für diese Untersuchung wurde das Sampling mit vorab festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 233 ff.; Brüsemeister, 2008, S. 172 ff.; Flick, 2021, S. 155 f.) gewählt und mit dem theoretischen Sampling (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 148 ff.) und dem Snowball-Sampling (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 235 f.) kombiniert.

Zeitliche Limitationen, die durch die Projektlaufzeiten verursacht wurden, führten zu der Entscheidung, im Erst- und Zweitzugang mehrere Interviews in einem relativ kurzen Zeitraum zu führen, ohne zwischengelagerte Auswertungsprozesse, wie sie die Grounded-Theory-Methodologie (nach Strauss und Corbin, 1996) eigentlich vorsieht. Dieses Vorgehen wird mit Strübing folgendermaßen legitimiert:

„In der Praxis empirischer Forschung ist es allerdings mitunter kaum möglich, die Datengewinnung über einen relativ langen Zeitraum zu strecken und jederzeit – nach den im Theoriebildungsprozess sich entwickelnden Erfordernissen – ins ‚Feld‘ zurückzukehren. [...] Diese Einschränkungen stehen dem theoretischen Sampling aber nicht entgegen. Denn meist lassen sich reichhaltige Daten auf Vorrat gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden können.“ (Strübing, 2021, S. 32)

Der Fokus der hier vorliegenden Untersuchung liegt auf beruflich gebildeten und formal erfolgreichen Studierenden ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Als Kriterium für den formalen Studienerfolg wurde der Bachelorabschluss gewählt, wohlwissend, dass der subjektive Eindruck der Teilnehmenden von ihrem Studienerfolg vom formal erbrachten Studienerfolg abweichen kann. Bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde nicht berücksichtigt, welche Abschlussnote sie beim erfolgreichen Abschluss des Bachelorstudiums erreicht haben. Dies wird damit begründet, dass es in den Masterstudiengängen des beruflichen Lehramtes (Berufspädagogik mit der beruflichen Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik sowie Wirtschaftspädagogik) an der Universität Kassel keine notenbezogene Zulassungsbeschränkung gibt (vgl. Universität Kassel, 2022/a, S. 529.; Universität Kassel, 2015, S. 3398; Universität Kassel, 2024/a; Universität Kassel, 2022/b, S. 354 f.; Universität Kassel, 2013, S. 1029; Universität Kassel, 2024/b). Somit können Studierende mit einer ausreichenden Bachelorabschlussnote in die entsprechenden Masterstudiengänge einsteigen und werden aufgrund dieser Anschlussfähigkeit in dieser Untersuchung als erfolgreich betrachtet. Auch aus forschungspragmatischen Gründen wird der mindestens ausreichend abgeschlossene Bachelorabschluss als formales Studienerfolgskriterium verwendet, um eine ausreichende Anzahl an Interviewteilnehmenden sicherzustellen. Die Auswahl der Studierendengruppe basiert auf der Annahme, dass sich bei ihr ein breites Spektrum an Aspekten der Studienbewältigung identifizieren lässt – im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) insbesondere solche, die durch berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt sind. Es wurde zudem vermutet, dass sich bei Studierenden mit Studienabbruch weniger differenzierte Bewältigungsaspekte rekonstruieren ließen. Daher fiel die Wahl auf ein Sample beruflich gebildeter Studierender ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die entweder bereits einen Bachelorabschluss erworben hatten oder kurz vor dem Studienabschluss standen.

Insgesamt wurden in zwei Intervallen 12 Studierende interviewt, von denen neun Interviews in die Untersuchung einbezogen wurden. Der Pretest und zwei weitere Interviews wurden ausgeschlossen, entweder weil die Tonaufnahme eine stark beeinträchtigte Qualität aufwies oder die Teilnehmenden die vorgegebenen soziodemografischen Merkmale nicht erfüllten. Sieben Studierende, die alle folgenden soziodemografischen Merkmale aufweisen, wurden zwischen Mai und August 2020 interviewt:

- Masterstudierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- Studierende, die das Bachelorstudium der Wirtschafts- oder Berufspädagogik (Fachrichtung Metalltechnik) bestanden haben
- Studierende, die über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen
- Studierende, die mindestens eine Berufsausbildung im dualen System durchlaufen haben, bevor sie in das Hochschulstudium der Berufs- oder Wirtschaftspädagogik eingemündet sind

In Tabelle 17 sind die Teilnehmenden des Erstzugangs mit den eben aufgelisteten Merkmalen einzusehen.

Tabelle 17: Interviewteilnehmende des Erstzugangs

Nr.	Studierende	Ausbildungsberuf	Hochschulzugangsberechtigung	Studiengang
1	Julian	KFZ-Mechatroniker	Fachhochschulreife	Masterstudiengang: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Politik und Wirtschaft
2.	Dominik	Industrie Kaufmann	Fachhochschulreife	Masterstudiengang: Wirtschaftspädagogik/Politik und Wirtschaft
3	Tobias	Metallbauer	Fachhochschulreife	Masterstudiengang: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Politik und Wirtschaft
4	Lena	Kauffrau für Marketingkommunikation	Fachhochschulreife	Masterstudiengang: Wirtschaftspädagogik/Deutsch
5	Matthias	Industriemechaniker	Aufstiegsfortbildung	Masterstudiengang: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Mathematik
6	Mandy	Kauffrau für Marketingkommunikation	Fachhochschulreife	Masterstudiengang: Wirtschaftspädagogik/Deutsch/Englisch
7	Laurenz	KFZ-Mechatroniker	Aufstiegsfortbildung	Masterstudiengang: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Sport

Bei den angegebenen Namen der Teilnehmenden handelt es sich um Pseudonyme.  
Die Daten zum Ausbildungsberuf, der Hochschulzugangsberechtigung, dem Studiengang und weiteren Merkmalen (z.B. Alter, Semesteranzahl etc.) wurden vor dem Interview schriftlich mittels eines Fragebogens eingeholt.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Datenauswertung der Interviews ergab im Erstzugang ein inhaltlich umfangreiches Bild zur Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2). Dennoch blieb die Frage, wie präzise die Aussagen einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren, die sich am Ende des Masterstudiums befanden und deren Bachelorstudium schon länger zurücklag. Im Zweitzugang wurden daher im Juli 2021 zwei weitere Studierende interviewt, die sich im Übergang zum Masterstudium befanden. Das Ziel war, die Ergebnisse des Erstzugangs zu stützen. Die Auswahl dieser Studierenden erfolgte im Sinne des theoretischen Samplingverfahrens (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, 2021, S. 231 ff.; Brüsemeister, 2008, S. 174 ff.; Flick, 2021, S. 158 ff.; Strauss/Corbin, 1996, S. 148 ff.). Als Auswahlkriterien für die Teilnehmenden des Zweitzugangs wurden folgende soziodemografische Merkmale gewählt:

- Studierende, die sich im Übergang zum Masterstudiengang der Berufs- oder Wirtschaftspädagogik befinden
- Studierende, die das Bestehen des Bachelorstudiums nicht anzweifeln
- Studierende, die über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen
- Studierende, die mindestens eine Berufsausbildung im dualen System durchlaufen haben, bevor sie in das Hochschulstudium eingemündet sind

Die Teilnehmenden mussten auch hier alle zuvor genannten soziodemografischen Merkmale aufweisen. In Tabelle 18 sind die Teilnehmenden des Zweitzugangs und deren soziodemografischen Merkmale aufgeführt.

Tabelle 18: Interviewteilnehmende des Zweitzugangs

Nr.	Studierende	Ausbildungsberuf	Hochschulzugangsberechtigung	Studiengang
8	Lukas	Anlagenmechaniker (Heizung/Sanitär)	Aufstiegsfortbildung	Bachelorstudiengang: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Politik und Wirtschaft
9	Maximilian	Anlagenmechaniker (Heizung/Sanitär)	Fachhochschulreife	Bachelorstudierender mit Ausnahmeregelung im Masterstudiengang eingeschrieben: Berufspädagogik (Metalltechnik)/Politik und Wirtschaft

Bei den angegebenen Namen der Teilnehmenden handelt es sich um Pseudonyme.

Die Daten zum Ausbildungsberuf, der Hochschulzugangsberechtigung, dem Studiengang und weiteren Merkmalen (z.B. Alter, Semesteranzahl etc.) wurden vor dem Interview schriftlich mittels eines Fragebogens eingeholt

Quelle: Eigene Darstellung

Von einem Drittzugang mit weiteren Studierenden wurde abgesehen, da in der Datenauswertung des Zweitzugangs keine neuen Erkenntnisse erhoben wurden. Dies tritt nach Strauss und Corbin (1996) dann ein, wenn die ermittelten Kategorien und deren Beziehungen ausgearbeitet und validiert scheinen und in den weiterführenden Fällen keine neuen Erkenntnisse ermittelt werden können (vgl. S. 159).

Die Akquisition der Studienteilnehmenden erfolgte für den Erstzugang bei Veranstaltungen in den Studiengängen der Berufspädagogik (Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik) und Wirtschaftspädagogik. Einige Studierende waren der Autorin bereits aus eigenen hochschulischen Veranstaltungen bekannt. Es bestanden jedoch zum Akquisitions- und Interviewzeitpunkt keine Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den interviewten Studierenden und der interviewenden Person (der Autorin). Somit kann angenommen werden, dass sich die Studierenden frei für die Teilnahme an dieser Untersuchung entscheiden und sich unbefangen in der Interviewsituation äußern konnten. Dies trifft in gleicher Weise für die Teilnehmenden des Zweitzugangs zu. Die Rekrutierung der Studierenden für den Zweitzugang erfolgte über das von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) sogenannte Snowball-Sampling (vgl. S. 235 f.). Dafür wurden die Interviewteilnehmenden (Erstzugang) nach Kommilitonen gefragt, die die oben genannten soziodemografischen Auswahlkriterien des Zweitzugangs erfüllen. Auf diese Weise konnten zwei weitere Studierende für die Teilnahme an den Interviews gewonnen werden.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Kontaktbeschränkungen erfolgte die Durchführung der Interviews im Erstzugang telefonisch. Im Zweitzugang wurden die Interviews mittels eines von der Universität Kassel angebotenen und datenschutzsicheren Videokonferenzsystems durchgeführt. Eine Verlegung der Interviewzeiträume (Erstzugang: Mai bis Juli 2020, Zweitzugang: Juni bis Juli 2021) war nicht durchführbar, da nicht abzusehen war, wann aufgrund der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen eine persönliche Interviewsituation möglich gewesen wäre. Somit fiel die Wahl auf telefonische und videobasierte Interviews, wohlwissend, dass hierbei verbale und nonverbale Informationen verloren gehen können. Alle Interviews wurden mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet, worüber die Teilnehmenden vorab informiert wurden. Vor den Interviews wurden die Teilnehmenden schriftlich und mündlich über den Datenschutz und die Verwendung, Aufbewahrung und Löschung ihrer Daten informiert. Alle Teilnehmenden erhielten vor dem Interviewtermin eine Datenschutzerklärung, die alle unterzeichneten. Das Informationsschreiben, mit

dem die potenziellen Studierenden über den Zweck und den Ablauf des Interviews informiert wurden, und die Datenschutzerklärung sind dem Anhang zu entnehmen. Ethische Bedenken, die mit dieser Untersuchung einhergehen könnten, wurden von der Ethikkommission der Universität Kassel vor dem Erstzugang geprüft. Nach deren Einschätzung, die am 03.04.2020 erfolgte, bestanden keine ethischen Bedenken, die dieser Interviewbefragung entgegenstanden. Die Unterlagen des Gutachtens der Ethikkommission sind auch im Anhang angeführt.

Während und direkt nach jedem Interview wurde ein Postskript in einem Forschungstagebuch verfasst, in dem erste Eindrücke und Besonderheiten zum Fall und zur Interviewsituation festgehalten wurden. Das Forschungstagebuch kann auf Anfrage bei der Autorin eingesehen werden.

#### *5.4.3 Erhebungsmethode: Episodisches Interview*

In der qualitativen Sozialforschung wird subjektives Wissen über bestimmte Bereiche unter anderem mittels Interviews bzw. über das gesprochene Wort gewonnen. Das Erkenntnisinteresse einer Untersuchung bestimmt die Wahl der Interviewstrategie.

Leitfadeninterviews generieren mit Fragen Antworten der zu interviewenden Personen. Offene Befragungen verfolgen das Prinzip der Narration (vgl. Flick, 2021, S. 193; Misoch, 2019, S. 57). Für diese Untersuchung wurde das Episodische Interview gewählt. Es verbindet narrative Erzählungen und leitfadengestützt generierte Aussagen und intendiert die Erhebung subjektiver Erfahrungen und Wissensbestände. Auf diese Weise sollen unterschiedliche subjektbezogene Wissensformen erfasst werden (vgl. Misoch, 2019, S. 57). Theoretisch stützt sich das Episodische Interview auf Tulving (1972) und differenziert zwischen dem deklarativen bzw. expliziten sowie dem nicht-deklarativen bzw. impliziten Gedächtnis. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, episodische und semantische Wissensbestände zu erfassen. Episodisches Wissen umfasst Inhalte, die von den Subjekten erlebt wurden, an die sie sich autobiografisch erinnern, die sie zeitlich in ihre eigene Biografie einordnen können und die sie gegebenenfalls in der Interviewsituation emotional wiedererleben (vgl. Tulving, 2002, S. 3 ff.). Episodisches Wissen kann nach Misoch (2019) am besten mittels narrativer Erzählungen von bestimmten zeitlich begrenzten biografischen Episoden eingefangen werden (vgl. S. 58). Mit dem semantischen Wissen ist subjektbezogenes inhaltliches und begriffliches Wissen gemeint. Dieses wird als ein an Begriffen ausgerichtetes Wissen angesehen, das nicht persönlich erlebt wurde. Dieses Wissen kann mittels Interviewverfahren erhoben werden, die nach einem Antwort-Frage-Schema vorgehen und nicht die Erfassung von Narrationen fokussieren. Es handelt sich um subjektive Begriffsdefinitionen, die mit der Autobiografie der Befragten in Zusammenhang stehen. Mittels dargestellter Situationen (bzw. biografischen Episoden) im Interviewverlauf können Verzahnungen zwischen beiden Wissensformen ermittelt werden (vgl. Misoch, 2019, S. 59). Nach Flick (2011) kann das Episodische Interview in verschiedenen Forschungsbereichen eingesetzt werden, „in denen es um Wissen und Erfahrungen [aus] subjektiver Perspektive geht“ (S. 279). Die Analyse der hiermit generierten Daten kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Methoden, die der Theoriebildung oder der Typen- oder Musterentwicklung dienen, haben sich hierbei bewährt (vgl. Flick, 2011, S. 279).

Die Wahl des Episodischen Interviews als Erhebungsinstrument begründet sich mit dem Erkenntnisinteresse, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, in Zusammenhang mit der abduktiven Forschungslogik. Mit dem Episodischen Interview ist es möglich, semantisches Wissen zu subjektiven Begriffsdefinitionen (z.B. zu Bildung oder Studienerfolg) zu erfassen.

Dies wurde bei der Leitfadenerstellung als relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen eingeschätzt. Durch die Erfassung des episodischen Wissens können Narrative dieser Studierendengruppe erfasst werden. Diese Narrative ergeben sich aus Erfahrungen, die die Teilnehmenden beispielsweise in ihrer beruflichen Vorbildung oder im Hochschulstudium gesammelt haben, und stellen zeitlich begrenzte Episoden ihrer Biografie dar, die sowohl separat als auch gemeinsam durch episodische Erzählmöglichkeiten im Interviewverlauf betrachtet werden. Entsprechend können Aspekte aus der beruflichen Vorbildung erfasst werden, die sich auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) der erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden auswirken können. Die gewählte Interviewmethode zielt darauf ab, dass die interviewten Personen Erzählungen aus verschiedenen vorgegebenen Zeitabschnitten ihrer Biografie darlegen und anschließend Verbindungen zwischen diesen Zeitabschnitten herstellen. Semantische Fragestellungen werden zur Erfassung der autobiografischen Prägungen der Studierenden, die mit den eben genannten Zeiträumen in Verbindung gebracht werden können, ergänzend eingesetzt. Im gesamten Studienverlaufsprozess wurde die Ermittlung von beruflich geprägten individuellen studentischen Grundlagen und Ressourcen und von deren Einfluss auf die (erfolgreiche) Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) intendiert. Nach Flick (2011) ermöglicht die Erfassung beider Wissensbestände eine inhaltlich fundierte Generierung einer Theorie, mit der die Fragestellungen des Forschungsvorhabens systematisch und umfassend beantwortet werden können (vgl. S. 27 ff.). Dies begründet die Entscheidung für das Episodische Interview bzw. die Entscheidung gegen ein rein leitfadengestütztes oder ein rein narratives Interviewverfahren in dieser Untersuchung.

Der Verlauf von Episodischen Interviews wird mittels eines Leitfadens thematisch gerahmt. Hierfür werden im Vorfeld alle Fragen notiert, die zur Beantwortung der Forschungsfragen als notwendig erachtet werden. Aus diesen Notizen werden konkrete Erzählaufforderungen formuliert, die zur Erfassung der episodischen und semantischen Wissensbestände erforderlich sind. Zuerst soll mit einer Frage begonnen werden, die von den Teilnehmenden eine Erzählung einfordert. Im Anschluss erfolgt die Reihung der Fragen situativ und flexibel (vgl. Misoch, 2019, S. 60; Flick, 2011, S. 275).

Nach diesen Vorgaben wurde der hier verwendete Interviewleitfaden generiert. Im Folgenden werden die darin eingesetzten Erzählanlässe vorgestellt und deren Intentionen bezüglich des Erkenntnisgewinns für diese Untersuchung erläutert. Bei der Leitfadenerstellung wurde theoretisches Wissen einbezogen, was die Gefahr einer Lenkung der Antworten in eine bestimmte Richtung barg. In die Erstellung des Interviewleitfadens wurden die Facetten der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), die Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) (siehe Kapitel 3.3.1) sowie die hochschulische Sozialisationstheorie nach Wild (2013) einbezogen, da diese differenziert und systematisiert Aspekte der beruflichen und hochschulischen Sozialisation abbilden.

Im Folgenden werden die Erzählanlässe des hier verwendeten Interviewleitfadens im Detail dargestellt und ihre Intention in Bezug auf die hier gestellten Forschungsfragen aufgezeigt (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Erzählanlässe des Interviewleitfadens, dessen theoretische Bezüge und Bezüge zu den untersuchungsleitenden Forschungsfragen

Erzählanlässe	Bezüge untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2)	Bezüge Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1)
<p><u>Erzählanlass 1</u></p> <p><b>Einige Stationen deines Lebensweges sind mir bereits bekannt. Ich würde dich nun trotzdem darum bitten, mir deinen Lebensweg zu skizzieren – mit den Stationen, die für dich wichtig sind.</b></p> <p>Ggf. Rückfragen zu folgenden Punkten: Herkunft (städtisch/ländlich), Beruf Eltern und ggf. Geschwister, schulische und berufliche Laufbahn, aktueller Wohnort, aktueller Familienstand, aktuelle Erwerbstätigkeit und Alter</p> <p>Ggf. Rückfrage: Wie bist du denn überhaupt darauf gekommen, den Studiengang des beruflichen/wirtschaftspädagogischen Lehramtes zu wählen?</p>	<p>individuelle Grundlagen und Ressourcen</p>	
<p><u>Erzählanlass 2</u></p> <p>Was verstehst du unter Bildung oder unter Gebildetsein?</p> <p>Gibt es für dich Unterschiede in der Bildung oder im Gebildetsein?</p> <p>Wodurch zeichnen sich für dich die berufliche und die akademische/hochschulische Bildung aus?</p> <p>Was erwartest du dir für dein Leben von der akademischen/hochschulischen Ausbildung?</p> <p>Was erwartest du dir für deine Persönlichkeit von der akademischen/hochschulischen Ausbildung?</p>	<p>Individuelle Grundlagen und Ressourcen: von der beruflichen Sozialisation geprägte normative Zielorientierungen</p>	<p><u>Forschungsfrage 1:</u></p> <p>Welchen Einfluss haben berufliche Vorbildung und Sozialisation auf die individuellen Grundlagen und Ressourcen von im Hochschulstudium formal erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden?</p>
<p><u>Erzählanlass 3</u></p> <p>Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und welches Wissen hast du dir in der Berufs-/Meister-/Technikerausbildung/Erwerbstätigkeit angeeignet?</p> <p>Rückfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen</li> <li>- überfachliche Kompetenzen (z.B. Kooperationsfähigkeit)allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z.B. moralische Urteilsfähigkeit)</li> <li>- Wie hast du dich als (Bezeichnung Ausbildungsberuf Teilnehmende) gefühlt?</li> </ul>	<p>individuelle Grundlagen und Ressourcen: von der beruflichen Sozialisation geprägte Kompetenzen und Fähigkeiten</p>	
<p><u>Erzählanlass 4</u></p> <p>Als du vom Beruf oder der Berufsschule in das Studium gekommen bist, wie erging es dir zu Beginn des Bachelorstudiums?</p> <p>Ggf. Rückfragen:</p>	<p>Studienanforderungen und Studienhandeln</p>	<p><u>Forschungsfrage 3:</u></p> <p>Welche Studienanforderungen nehmen erfolgreiche beruflich gebildete Studierende wahr und an?</p> <p>Welchen Einfluss haben</p>

## Fortsetzung Tabelle 19

- Hat sich etwas verändert? (Wenn ja, was/wie hat es sich verändert?)
- Was hat dir Schwierigkeiten bereitet und was ist dir leichtgefallen?

**Situation X ist dir leichtgefallen. Warum ist dir Situation X leichtgefallen?**

Ggf. Rückfragen:

- Haben dir dabei Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissen, die bzw. das du im Beruf erworben hast, geholfen? Wenn ja, inwiefern?
  - fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen und Kreativität
  - überfachliche Kompetenzen und Orientierungen (z.B. Kooperationsfähigkeit)
  - allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z.B. moralische Urteilsfähigkeit)
- Haben dir Angebote und Einrichtungen der Universität und/oder deines Studiengangs geholfen? Wenn ja, inwiefern?
- Hat dir dein privates Umfeld (Freunde, Familie, Freund/Freundin etc.) geholfen? Wenn ja, inwiefern?

**Situation X ist dir schwergefallen. Warum ist dir Situation X schwergefallen?****Wie bist du damit umgegangen?**

Ggf. Rückfragen:

- Haben dir dabei *Dinge*, die du im Beruf erworben hast, geholfen? Wenn ja, inwiefern?
  - fachspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen und Kreativität
  - überfachliche Kompetenzen und Orientierungen (z.B. Kooperationsfähigkeit)
  - allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z.B. moralische Urteilsfähigkeit)
- Haben dir Angebote und Einrichtungen der Universität und/oder deines Studiengangs geholfen? Wenn ja, inwiefern?
- Hat dir dein privates Umfeld (Freunde, Familie, Freund/Freundin etc.) geholfen? Wenn ja, inwiefern?

*Wie fühlst du dich heute im Studium im Vergleich zum Studienbeginn?*

*Gibt es Unterschiede im Vergleich dazu, wie du heute mit Herausforderungen oder Schwierigkeiten im Studium umgehst?*

*Wie hast du zu Beginn des Studiums gelernt und wie lernst du heute?*

Vorbildung und Sozialisation?

Forschungsfrage 4:

Wie handeln erfolgreiche beruflich gebildete Studierende bei der Bewältigung des Hochschulstudiums?

Welchen Einfluss haben darauf deren berufliche Vorbildung und Sozialisation?

Fortsetzung Tabelle 19		
Erzählklassenlass 5	Studienerfolg	Forschungsfrage 2:
<i>Was verstehst du unter einem erfolgreichen Studium?</i>	individuelle Grundlagen und Ressourcen: von der beruflichen Sozialisation geprägte normative Zielorientierungen	Woran machen erfolgreiche beruflich gebildete Studierende ihren Studienerfolg fest?
<i>Fühlst du dich im Studium erfolgreich?</i>		Welchen Einfluss haben darauf deren berufliche Vorbildung und Sozialisation?
Kursiv dargestellte Fragen des Erzählklassenlasses 4 und der gesamte Erzählklassenlass 5 wurden im Verlauf der ersten beiden Interviews ergänzt.		

Quelle: Eigene Darstellung

Der **erste Erzählklassenlass** (siehe Tabelle 19) fordert die Teilnehmenden dazu auf, die für sie relevanten biografischen Stationen ihres Lebens aufzuzeigen. Dies dient einerseits zur Erfassung von soziodemografischen Daten der Teilnehmenden und gleichzeitig wird durch die offene und selbstgesteuerte Art des Erzählens ein leichteres Einfinden der Teilnehmenden in die Gesprächssituation intendiert. Obwohl bei der Akquisition der Interviewteilnehmenden schriftlich Angaben zu einigen soziodemografischen Daten eingeholt wurden, können durch die Erzählungen der Teilnehmenden zum bisherigen Lebensweg individuelle Akzentuierungen deutlich werden. Vermutet wird, dass diese von Bedeutung für den weiteren Interviewverlauf und/oder den Auswertungsprozess sein können. Eine Rückfrage des ersten Erzählklassenlasses bezieht sich auf die Erfassung der Studienwahlmotivation/en der Teilnehmenden. Die Erfassung der studentischen Studienwahlmotivation/en erscheint vor dem Hintergrund der Erfassung der Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) relevant. Eventuell lassen sich Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in der Studienbewältigung auf (unterschiedliche) Motivationslagen zurückführen. Darüber hinaus diente dies der Gewinnung erster Eindrücke über normative Zielorientierungen der Teilnehmenden. Konkretisiert wurde dieses Anliegen in **Erzählklassenlass 2** des Interviewleitfadens (siehe Tabelle 19). Die Teilnehmenden wurden zu ihrem Bildungsverständnis im Generellen und in Bezug auf die berufliche und akademische Bildung im Besonderen befragt. Die Erwartungen der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Hochschulstudiums sollen durch die ermittelten Bildungsverständnisse bzw. die dahinterliegenden (Ziel-)Orientierungen erfasst werden. Das Anliegen, zielgebende Orientierungen zu erfassen, beruht auf Lempert (2009) (siehe Kapitel 3.3.1), der sie als ein Produkt beruflicher Sozialisation ansieht (vgl. S. 30 ff.). Zielgebende Orientierungen werden in dieser Untersuchung entlang der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) als die individuellen Grundlagen und Ressourcen der untersuchten Studierendengruppe angesehen. Ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale und unterschiedliche Kompetenzbestände, die nach Lempert (2009) aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren (vgl. S. 33 ff.) und auf deren Erfassung **Erzählklassenlass 3** (siehe Tabelle 19) abzielt. Die Erzählklassenlässe 2 und 3 dienen der Beantwortung der ersten Forschungsfrage (siehe Kapitel 5.1).

Wahrgenommenen Studienanforderungen, das geschilderte Studienhandeln und die Erfassung der Einschätzung von Studienerfolg sollen in den **Erzählklassenlässen 4 und 5** (siehe Tabelle 19) erfasst werden. Ziel ist die Erfassung von Mustern, Strategien und konkreten Handlungen der Studierendengruppe.

Neben individuellen Grundlagen und Ressourcen, die Lempert (2009) auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückführt und die auf die Studienbewältigung der Teilnehmenden Einfluss haben können, werden auf Grundlage von Wild (2013) (vgl. S. 14) und Weidman und DeAngelo 2020 (vgl. S. 314) auch hochschulinterne und -externe Einflussfaktoren berücksichtigt. Der **Erzählanlass 4** intendiert die Beantwortung der dritten und vierten Forschungsfrage (siehe Kapitel 5.1). **Erzählanlass 5**, der auf Wild (2013) (vgl. S. 14) und Weidman und DeAngelo 2020 (vgl. S. 314) rekurriert, zielt auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (siehe Kapitel 5.1) ab, soll zielgebende Orientierungen aufzeigen und ggf. Aussagen aus Erzählanlass 2 stützen. Einige Fragen aus den Erzählanlässen 4 und 5 wurden während der ersten beiden Interviews des Erstzugangs ergänzt. Ab dem dritten Interview des Erstzuganges konnte der hier vollständig abgebildete Leitfaden verwendet werden. Vor dem Erstzugang wurde ein Pretest mit einer Masterstudierenden der Wirtschaftspädagogik durchgeführt. Allen Teilnehmenden wurde zu Beginn des Interviews das Du angeboten, mit der Intention, auf Augenhöhe miteinander zu interagieren, um eine möglichst offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

#### 5.4.4 Datenaufbereitung: Transkriptionsregelsystem

Vor der eigentlichen Datenanalyse wurden die Tonaufnahmen der Interviews mittels der Software MAXQDA 2020 Plus (vgl. VERBI, 2020) transkribiert. Mit der Transkription von Interviews geht eine Reduktion des Datenmaterials einher, da Aspekte wie beispielsweise die Sprachmelodie, die Emotionalität, die Stimmung, die Gestik oder Mimik der am Interview beteiligten Personen nicht umfassend eingefangen werden können (vgl. Dresing/Pehl, 2020, S. 837). Jedoch kann der Grad der Reduktion bei der Wahl des Transkriptionsverfahrens durch die Forschenden beeinflusst werden (vgl. Dresing/Pehl, 2020, S. 838). Dabei gilt es abzuwägen, welcher Reduktionsgrad in Bezug auf die Forschungsfrage angemessen ist (vgl. Dresing/Pehl, 2020, S. 839). Aktuell werden in der qualitativen Sozialforschung mehrere Transkriptionsverfahren verwendet (vgl. Dresing/Pehl, 2020, 43 f.) (z.B. Jefferson, 2004; Ehrlich/Rehbein, 1976; Kowal/O'Connell, 2012, S. 437 ff.; Dresing/Pehl, 2015, 2016). In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Transkriptionsregelsystem gewählt, bei dem der Reduktionsgrad im Abgleich mit dem Untersuchungsziel und den forschungsökonomischen Gegebenheiten als passend erschien. Es wurde eine vollständige Transkription aller Interviews durchgeführt, da die einzelnen Erzählanlässe des eingesetzten Interviewleitfadens jeweils gezielt der Beantwortung der unterschiedlichen Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1) dienen. Das Weglassen von Interviewpassagen würde der umfassenden Verfolgung des Erkenntnisinteresses entgegenstehen. Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde ein Transkriptionsregelsystem „mittlerer Genauigkeit“ (Küsters, 2009, S. 74) gewählt, da dieses allen wissenschaftlichen Anforderungen an ein Transkript genügt (vgl. Fuß/Karbach, 2019, S. 17 f., 64 ff.). Es bildet den Interviewtext ab und berücksichtigt Merkmale, die sich während des Interviews ergeben (z.B. emotionale Reaktionen, Geräusche, Betonungen, Pausen etc.) (vgl. Fuß/Karbach, 2019, S. 64 ff.). Im Vorfeld der Transkription wurde festgelegt, dass eine wortwörtliche Transkription zur Anwendung kommt, bei der die deutsche Rechtschreibung berücksichtigt und eine „[l]eichte Glättung“ (Fuß/Karbach, 2019, S. 42) des gesprochenen Wortes vorgenommen wird (vgl.

Fuß/Karbach, 2019, S. 42 f.).<sup>53</sup> Auf diese Weise werden Eigenheiten des gesprochenen Wortes und des Ausdrucks berücksichtigt und zugleich die Lesbarkeit des Transkripts verbessert.

Auf die Verwendung eines Transkriptionsregelsystems, das ausschließlich auf die „Wiedergabe des Gesagten“ (Dresing/Pehl, 2020, S. 843) abzielt, wurde verzichtet, da es die Art und Weise der Äußerung nicht berücksichtigt (vgl. Dresing/Pehl, 2020, S. 843). Die Erfassung von emotionalen (auch nichtsprachlichen) Äußerungen erschien für den Erkenntnisgewinn dieser Untersuchung durchaus relevant. Die Transkription der hier vorliegenden Interviews wurde daher in Anlehnung an das einfache und erweiterte Transkriptionsregelsystem nach Dresing und Pehl (2015) vorgenommen. Diese entsprechen den zuvor dargestellten Anforderungen, die für diese Untersuchung bzw. deren Erkenntnisinteresse relevant und angemessen erscheinen. Von einer Transkription nach dem internationalen phonologischen Alphabet wurde abgesehen, da zur Beantwortung der Forschungsfragen eine linguistische Datenanalyse nicht erforderlich war.

#### 5.4.5 Auswertungsverfahren: *Grounded-Theory-Methodologie*

Die Grounded-Theory-Methodologie zählt zu den rekonstruktiven Verfahren der qualitativen Sozialforschung (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 4 ff.). Sie wurde in den 1960er-Jahren von Glaser und Strauss (1967) entwickelt und unter anderem von Strauss und Corbin (1996) weiterentwickelt. Mittels der Grounded-Theory-Methodologie besteht die Möglichkeit der Generierung von Theorien unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Datenformen, wobei die Datenanalyse ein Teil des gesamten Forschungsprozesses ist. Sie dient nicht nur als eine auf Exploration beruhende Vorstufe für quantitative Forschungsvorhaben oder zur Prüfung bestehender Theorien. Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, in der Realität verankerte Theorien zu entwickeln (vgl. Lamnek, 2010, S. 91). Ziel ist die Genese von Theorien, die soziale Prozesse erklären und in denen Handlungsprozesse bzw. Selektionsentscheidungen sowie individuelles Handeln in Gruppenprozessen dargestellt werden (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 151 f.).

Das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung besteht in der Erfassung des Einflusses der beruflichen Sozialisation und Vorbildung auf die Studienbewältigung (siehe Kapitel 1.2) von erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden. Studienbewältigung (siehe Kapitel 2) wird hier als ein sozialer Prozess angesehen, der sich aus unterschiedlichen Aspekten zusammensetzt. Zwischen den Aspekten können reziproke Beziehungen bestehen. Für die Datenauswertung wurde die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) gewählt, um die sozialen Prozesse der Studienbewältigung aufgeschlüsselt und systematisiert herauszuarbeiten und aus den Daten eine fallübergreifende Theorie zu entwickeln. Die generierte Theorie soll der Beantwortung der Forschungsfragen dienen (siehe Kapitel 6.3).

Das in dieser Untersuchung in den Forschungsprozess einbezogene literaturbasierte Wissen diente der iterativ-zyklisch angelegten Theoriegenerierung. Die methodische Begrün-

<sup>53</sup> Eine „[l]eichte Glättung“ (Fuß/Karbach, 2019, S. 42) umfasst nach Fuß und Karbach (2019) eine Annäherung an die Standardorthografie und umfasst:  
 „Korrektur des „breiten“ Dialektes  
 Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen  
 Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke  
 Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus  
 Beibehaltung feststehender mundartlicher Ausdrücke“ (Fuß/Karbach, 2019, S. 42, Hervorhebungen im Original).

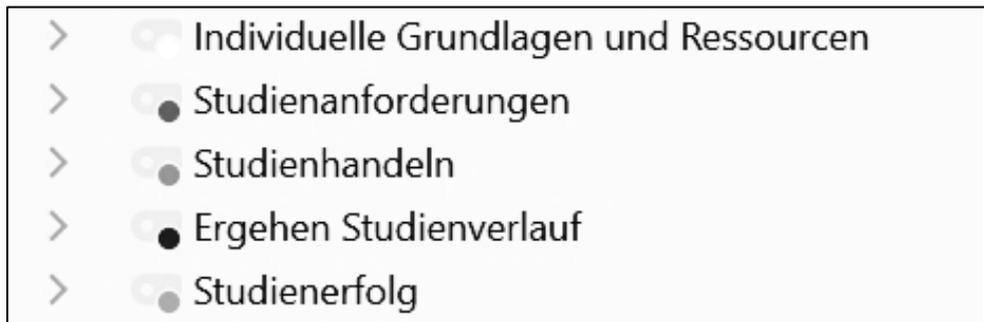
dung der hier angewendeten abduktiven Forschungslogik in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) wurde in Kapitel 5.4.1 dargelegt. Die untersuchungsleitende theoretische Rahmung (siehe Kapitel 3.5) fand als übergeordnetes strukturierendes Element im Auswertungsprozess Anwendung. Beispielsweise wurde auf Lemperts (2009) Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation (siehe Kapitel 3.3.1) und Ansätze der hochschulischen Sozialisation von Huber (2002) (vgl. S. 426) und Wild (2013) (vgl. S. 14) zurückgegriffen (siehe Kapitel 3.4). Im Rahmen des iterativ-zyklischen Auswertungsprozesses wurden zusätzliche theoretische Bezüge herangezogen (z.B. BMBF (2013) siehe Kapitel 3.3.4; Kuhl (1996) siehe Kapitel 3.3.3; Weidman und DeAngelo (2020) siehe Kapitel 3.4), mit dem Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse aus der Datenauswertung tiefergehend differenziert, systematisiert und theoriebasiert erklären zu können.

Die Datenanalyse dieser Untersuchung erfolgt über das theorieorientierte Kodierungsverfahren nach Strauss und Corbin (1996). Im Verlauf der dort vorgesehenen offenen, axialen und selektiven Kodierungsschritte sollen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und neu zusammengesetzt der datenbasierten Theoriegenerierung dienen (vgl. S. 43 ff., 75 ff., 94 ff.). Im Folgenden werden die Kodierungsschritte erläutert. Diese sind nach Flick (2021) nicht als chronologische Abfolge des Analyseprozesses zu verstehen, sondern stellen Umgangsweisen mit dem Textmaterial dar (vgl. S. 387 f.).

Das offene Kodieren zielt darauf ab, aus dem Datenmaterial Konzepte abzuleiten, in welchen erhobene Daten aufgebrochen, untersucht, verglichen, konzeptualisiert, kategorisiert und dimensionalisiert werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 43 ff.). Das axiale Kodieren beschreiben Strauss und Corbin (1996) als eine „Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (S. 75). Zum Einsatz kommt hier ein Kodierparadigma, das die Bedingungen, den Kontext, die Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen eines Phänomens erfasst (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 75). Das selektive Kodieren zielt auf die Ermittlung von Kernkategorien ab. Kernkategorien bilden zentrale Phänomene ab, indem Kernkategorien mit anderen Kategorien systemisch in Beziehung gesetzt und Beziehungen validiert werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 94).

Die theoretische Rahmung (siehe Kapitel 3.5) entstand, wie bereits erwähnt, in einem iterativ-zyklischen Auswertungsprozess im Zuge der Vorbereitung der Datenerhebung und während der Datenanalyse. Aus dem reziproken Abgleich, der zwischen theoretischen Bezügen (siehe ab Kapitel 3) und den erhobenen Daten in offenen, axialen und selektiven Kodierungsschritten stattfand, resultierten Zwischenergebnisse in Form von offenen Kodierungen, Phänomenen und Kernkategorien. Hieraus wurde unter Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) eine Theorieskizze (siehe Kapitel 6.3) abgeleitet. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend auf die einzelnen Kodierungsschritte eingegangen. Die in Abbildung 12 dargestellten Kodierungen wurden literaturbasiert (Ausnahme: *Ergehen Studienverlauf*) als übergeordnete Kodierungen im offenen Kodierungsschritt eingesetzt. Sie orientieren sich an der untersuchungsleitenden Synthesetheorie bzw. an deren personalen Facetten der Studienbewältigung (bestehend aus den individuellen Grundlagen und Ressourcen, Studienanforderungen, Studiererfolg, Studienhandeln) sowie der Umwelt (siehe Kapitel 2) und den Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1). Die übergeordnete offene Kodierung *Ergehen Studienverlauf* entstand auf Basis der im Interviewleitfaden ergänzten Erzählanlässe (siehe Kapitel 5.4.3), die im Verlauf des Erstzugangs entstanden.

Abbildung 12: Übergeordnete Kodierungen aus dem offenen Kodierungsschritt



Quelle: Auszug MAXQDA

Die gewonnenen Subkodierungen wurden frei aus dem vorliegenden Datenmaterial oder literaturbasiert generiert. In einige Subkodierungen flossen z.B. die Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) (siehe Kapitel 3.3.1) oder theoretische Ansätze zur hochschulischen Sozialisation von Huber (2002) (vgl. S. 426) und Wild (2013) (vgl. S. 14) ein (siehe Kapitel 3.4). Exemplarisch wird dies an der Subkodierung ersten Grades *IGR: Merkmale beruflicher Sozialisation* ersichtlich (siehe Abbildung 13).

Unter der Subkodierung zweiten Grades *Eindrücke berufliche Vorbildung* finden sich wiederum Subkodierungen dritten Grades, die frei aus dem Datenmaterial generiert wurden. Die Subkodierungen zweiten Grades *allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, arbeits- und berufsbezogene soziale Merkmale* sowie *berufliche, gegenstandsbezogene Merkmale* gründen auf der Interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009), ebenso wie die hierzu gehörenden Subkodierungen dritten Grades.

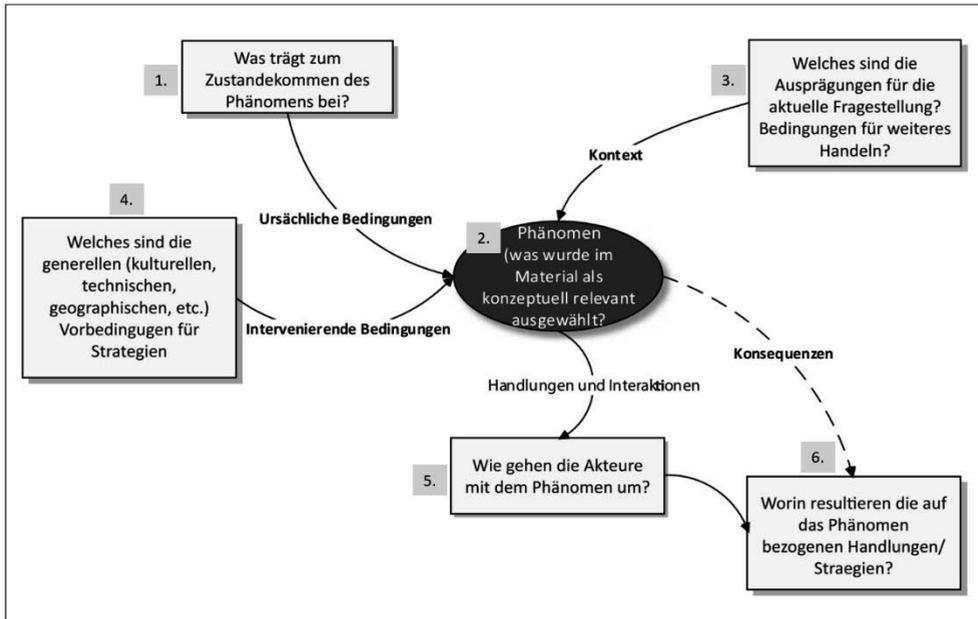
Zur Ermittlung konzeptueller Zusammenhänge wurde auf das axiale Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996, vgl. S. 75 ff.) sowie Strauss (1998, vgl. S. 101 ff.) zurückgegriffen. Eine grafische Umsetzung dieses Paradigmas findet sich bei Strübing (2021) in Abbildung 14. Intendiert wird damit, dass

„1) Ursachen der zu untersuchenden 2) Phänomene, deren 3) Kontext, relevanten 4) intervenierenden Bedingungen, phänomenbezogenen 5) Handlungen und Strategien sowie deren 6) Konsequenzen in theoriegenerativer Absicht an das Material herangetragen werden, um damit die zuvor isoliert betrachteten Phänomene in einen Strukturzusammenhang zu bringen“ (Strübing, 2021, S. 26).

*Ursächliche Bedingungen* sehen Strauss und Corbin (1996) als Vorfälle oder Ereignisse, die das Auftreten eines Phänomens induzieren. Jedoch sehen sie nicht allein die ursächlichen Bedingungen für ein Phänomen verantwortlich, sondern auch weitere Aspekte (vgl. S. 79 f.). Den Kontext stellen Strauss und Corbin (1996) als „die Anordnung von Ereignissen und Vorfällen, die zu einem Phänomen gehören, in einem dimensionalisierten Bereich“ (S. 80) dar. Ebenso werden dazu Bedingungen gezählt, in denen Handlungen und Interaktionen strategisch stattfinden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 80 f.). *Intervenierende Bedingungen* bezeichnen nach Strauss und Corbin (1996) einen strukturell erweiterten Kontext, in den ein Phänomen eingebettet ist. Diese Bedingungen können sich in einem bestimmten Kontext auf die strategischen Interaktionen und Handlungen fördernd oder einengend auswirken (vgl. S. 82).



Abbildung 14: Kodierparadigma nach Strauss

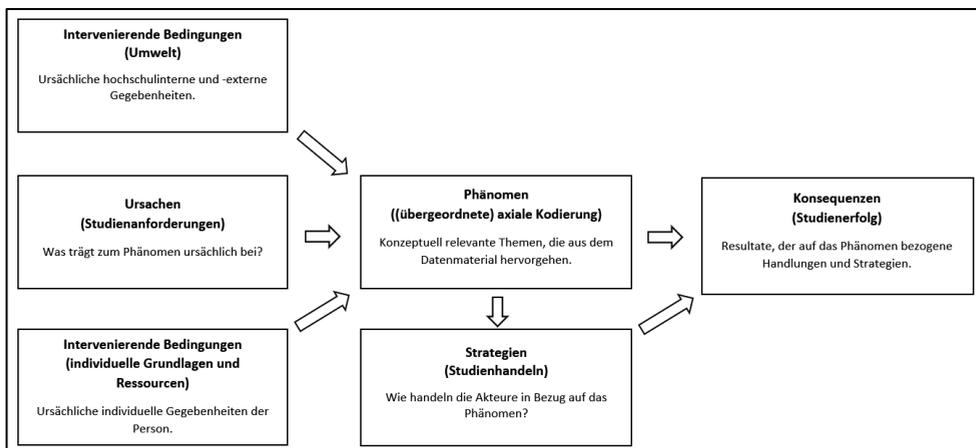


Quelle: Abgeänderte Darstellung nach Strübing, 2021, S. 27

Handlungs- und Interaktionsstrategien sind Ausgangspunkte von Theorien, die nach der Grounded-Theory-Methodologie entwickelt werden. Durch strategische Handlungen und Interaktionen können Individuen, Gruppen oder Kollektive mit Phänomenen umgehen, diese bewältigen, auf sie reagieren oder sie ausführen. Dabei müssen der Kontext und/oder spezifische Bedingungen, von denen ein Phänomen beeinflusst wird, berücksichtigt werden. Handlungen und Interaktionen sehen Strauss und Corbin (1996) als prozessual, zweckmäßig und zielorientiert an. Aus ihnen gehen Taktiken und Strategien der Subjekte hervor. Auch sollten unterlassene Handlungen und Interaktionen in Situationen, in denen diese zu erwarten wären, auf ihre Ursachen untersucht (vgl. S. 83) und der Einfluss intervenierender Bedingungen auf strategische Handlungen und Interaktionen herausgearbeitet werden, da diese Handlungen und Interaktionen fördern oder einengen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 83 f.). *Konsequenzen* sehen Strauss und Corbin (1996) als Antworten des zu bewältigenden Phänomens, die sich in ausgeführten oder unterlassenen Handlungen und Interaktionen zeigen (vgl. S. 83 f.). Die Entwicklung und Verknüpfung der Bestandteile des Kodierparadigmas wird durch gezielte Fragen und das Ziehen von Vergleichen gefördert. Hierbei werden simultan Kategorien und Subkategorien in Beziehung gesetzt, Aussagen mittels der erhobenen Daten verifiziert, die Entwicklung von weiteren Kategorien und Subkategorien fortgesetzt, deren dimensionale Einordnung vollzogen, Kategorien auf einer dimensional Ebene verknüpft und die Variationen von Phänomenen untersucht. Dabei werden Muster gesucht und verglichen und eine dimensionale Einordnung wird vollzogen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 86 ff.). Das axiale Kodieren beruht letztlich auf einem Wechselspiel aus induktiven und deduktiven Denkprozessen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 89).

In dieser Untersuchung wurde auf das eben vorgestellte axiale Kodierparadigma rekurriert, da sich hierin die untersuchungsleitende Synthesetheorie bzw. die darin verorteten (personalen und umweltbezogenen) Facetten der Studienbewältigung (siehe Kapitel 2) wiederfinden. Abbildung 15 zeigt das hier generierte Kodierparadigma.

Abbildung 15: Generiertes axiales Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss (vgl. Strübing, 2021, S. 27) unter Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (s. Kapitel 2)



Quelle: Eigene Darstellung

Es wurde unter Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) und in Anlehnung an das von Strauss und Corbin (1996) (vgl. S. 75 ff.) und Strauss (1998) (vgl. S. 101 ff.) vorgeschlagene axiale Kodierparadigma gestaltet. Das Kodierparadigma unterscheidet sich darin, dass die *intervenierenden Bedingungen* gesplittet betrachtet werden. Zum einen werden die individuellen Grundlagen und Ressourcen der Teilnehmenden als Ursache für ein Phänomen angesehen. Zum anderen wird im Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) der Aspekt *Kontext* als *intervenierende Bedingung* bezeichnet, da die studentische hochschulinterne und -externe Umwelt ein Phänomen beeinflusst. Die im Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996) dargestellte *Konsequenz* wird als Studienerfolg und als Resultat des Phänomens gesehen. Das zentral positionierte Phänomen deutet sich entsprechend seiner inhaltlichen Ausrichtung in allen umliegenden Kategorien an. In deren Kombination erschließt sich wiederum das vorliegende Phänomen. Ab dem Kapitel 6.2 werden mittels des eben vorgestellten axialen Kodierparadigmas hier ermittelte fallübergreifende Phänomene erläutert. Wenn sich weitere Beziehungen zwischen den Kategorien zeigen, werden diese in der Ermittlung des Phänomens berücksichtigt.

Die axiale und selektive Kodierung wurde nicht unter Verwendung der Software MAXQDA 2020 Plus (vgl. VERBI, 2020) vorgenommen, was durchgehend beim offenen Kodieren der Fall war, sondern ohne Verwendung einer Analysesoftware. Aufbauend auf den ermittelten offenen Kodierungen, den erstellten Memos und den Fallbeschreibungen, erfolgte die axiale und selektive Kodierung.

Das selektive Kodieren intendiert die „theoretische Schließung“ (Strübing, 2021, S. 17). Aus den als besonders relevant beurteilten Phänomenen können Kernkategorien abgeleitet

werden. Deren besondere Bedeutung zeigt sich darin, dass Bezüge zu den „nachgeordneten Kategorien und Subkategorien nun systemisch ausgearbeitet werden“ (Strübing, 2021, S. 19) können. Tabelle 20 ist die Ableitung der Kernkategorien, die sich aus dem selektiven Kodierungsschritt ergeben, zu entnehmen.

Tabelle 20: Überblick über die Ergebnisse aus der axialen und selektiven Kodierung

Phänomene aus axialer Kodierung	Kernkategorien aus selektiver Kodierung
(Studien-)Aspirationen <ul style="list-style-type: none"> <li>• sozialer und beruflicher Aufstieg</li> <li>• Funktionalismus und Employability</li> <li>• Interessen und Intellektualität</li> <li>• Aufarbeitung durch Kompetenzerleben</li> </ul>	normative (Ziel-)Orientierungen, z.B. im Bildungsverständnis
(Sekundär-)Tugenden <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzungskompetenz</li> <li>• Bewältigungskompetenz</li> </ul>	psychosoziale Aspekte, z.B. Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz
Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Kompetenzen</li> <li>• personale Kompetenzen</li> </ul>	fachliche und personale Kompetenzen

Quelle: Eigene Darstellung

Grundsätzlich geht es im finalisierenden Abschnitt der Grounded-Theory-Methodologie darum, aus den einzelnen Konzepten, die aus den Kodierungsschritten hervorgehen, eine Theorie zu generieren. Dies erfolgt auf einer abstrakteren, höher angesiedelten Analyseebene. Die folgenden Schritte müssen dabei aber nicht in einer linearen Abfolge oder getrennt voneinander stattfinden:

„Der erste Schritt besteht im Offenlegen *des roten Fadens der Geschichte*. Der zweite besteht aus *dem Verbinden der ergänzenden Kategorien* rund um die Kernkategorie mit Hilfe des *Paradigmas*. Der dritte umfasst das *Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene*. Der vierte beinhaltet das *Validieren dieser Beziehungen* durch die Daten. Der fünfte und letzte Schnitt besteht im *Auffüllen der Kategorien*, die einer weiteren Verfeinerung und/oder Entwicklung bedürfen.“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 95, Hervorhebungen im Original)

In dieser Untersuchung wurden die ermittelten Kernkategorien und deren Einfluss auf die personalen Facetten der Studienbewältigung (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) gemeinsam betrachtet, verglichen, systematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt, woraus die Theorieskizze entstand, die in Kapitel 6.3 einzusehen ist und mittels derer die Forschungsfragen beantwortet werden. Sie dient der Beantwortung der untersuchungsleitenden Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1) und leistet einen Beitrag zur Verfolgung des hier vorliegenden Erkenntnisinteresses (siehe Kapitel 1.2). Die Ergebnisse in Kapitel 6 basieren auf Interviews mit den teilnehmenden Studierenden. Die Selbstauskünfte der Befragten beinhalten Selbstwahrnehmungen und Selbsteinschätzungen, die mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) interpretiert wurden.

## 6. Ergebnisse

### 6.1 Fallbezogene Ergebnisdarstellung

#### 6.1.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption

Kurzporträts wurden von allen Teilnehmenden erstellt. Diese basieren auf den Selbstauskünften der Studierenden. In den kommenden Kapiteln werden drei Kurzporträts exemplarisch vorgestellt. Hierfür wurden Teilnehmende ausgewählt, die in ihrer Art der Studienbewältigung kontrastieren und aus den hier untersuchten unterschiedlichen Studiengängen stammen. Die Kurzporträts der anderen Interviewteilnehmenden können dem Anhang entnommen werden. Damit soll ein tiefergehendes Verständnis für die in Kapitel 6.2 dargestellte fallübergreifende Ergebnisdarstellung und die in Kapitel 6.3 dargestellte Theorieskizze generiert werden. Die Systematik der Porträts folgt einem einheitlichen Schema. Im ersten Teil werden die soziodemografischen Daten, wie beispielsweise der (berufliche) Bildungshintergrund, der familiäre Hintergrund, die Studien(wahl)motivation(en) und Studierenerwartungen aufgezeigt. Folgend werden die individuellen Auffassungen der Teilnehmer zum Bildungsbegriff präsentiert. Eine fallbezogene Darstellung der Studienbewältigung erfolgt im Anschluss. Aufgezeigt werden die wahrgenommenen Studienanforderungen und das Studienhandeln der Teilnehmenden sowie die individuellen Grundlagen (Sozialisations- und Bildungsaspekte) und Ressourcen (soziodemografische Aspekte). Es werden sowohl individuelle berufliche und nichtberufliche als auch externe Einflüsse und Faktoren berücksichtigt, um ein möglichst umfassendes Bild der Studienbewältigung der einzelnen Teilnehmenden zu erhalten. Ob sich die Teilnehmenden in ihrem bisherigen Studium erfolgreich fühlen, womit sie ihren Studierenerfolg begründen und wie sie Studierenerfolg allgemein definieren, wird im dritten Abschnitt der vorliegenden Portraits dargestellt. Jedes Portrait schließt mit einer übergeordneten Betrachtung des Falls ab, die Aufschluss u.a. über den Einfluss der beruflichen Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung gibt. Hier wird fallspezifisch das Zusammenspiel von individuellen beruflichen und/oder nichtberuflichen (Ziel-)Orientierungen in Form von (Studien-)Aspirationen, fallspezifischen Studienanforderungen sowie Studienhandlungen und individuellen Grundlagen (z.B. vorhochschulische [berufliche] Bildung) und Ressourcen (z.B. Einfluss der Familienmitglieder) aufgezeigt. Anzumerken ist, dass die Portraits überwiegend aus der Teilnehmendenperspektive verfasst wurden, wohlwissend, dass es sich um subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden handelt und diese nicht der Realität entsprechen müssen. Dies erfolgt, damit die Leserschaft dieser Arbeit sich leichter in die subjektive Perspektive der Studierenden und deren Selbst- und Welterleben einfinden kann.

#### 6.1.2 Kurzporträt: Lena

Lena ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und ledig. Sie hat keine Kinder und lebt bereits seit Studienbeginn in einem Wohnheim für Studierende am Studienstandort. Für das Studium verließ sie ihren Heimatort, der in einer ländlich geprägten Region liegt und mit

dem sie nach wie vor verbunden zu sein scheint – etwa durch ihre Vereinsmitgliedschaft sowie dort lebende Freunde und Angehörige. Die Eltern und ihre Schwester verfügen jeweils über eine Berufsausbildung und gehen entsprechenden beruflichen Tätigkeiten nach. Somit ist Lena die Erste in ihrer Kernfamilie, die eine akademische Laufbahn eingeschlagen hat. Neben dem Studium arbeitet sie als studentische Hilfskraft bzw. als Tutorin in einem pädagogischen Grundlagenmodul.

Nach dem Realschulabschluss absolvierte sie erfolgreich die Fachhochschulreife. Im Anschluss begann sie eine Ausbildung zur Kauffrau für Marketingkommunikation, die sie erfolgreich abschloss. Jedoch litt sie während ihrer Ausbildungszeit unter einem cholerisch veranlagten Vorgesetzten und fühlte sich inhaltlich unzureichend ausgebildet. Außerdem schenkte man ihr bei der Ausübung ihrer Tätigkeit lange Zeit kein Vertrauen. Im Anschluss an ihre Berufsausbildung wechselte sie den Arbeitgeber, um für die Dauer von einem Jahr in ihrem Ausbildungsberuf zu arbeiten. Während dieser Zeit machte Lena positive Erfahrungen und konnte in ihrem Beruf bestehende Kompetenzen weiter ausbauen. Bereits während ihrer Schulzeit wollte sie Lehrerin werden. Dieser Berufswunsch basiert auf ihren jahrelangen Erfahrungen als Trainerin in einem Verein am Heimatort. Besonders gefällt ihr daran die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und das Sprechen vor Gruppen. Während ihrer Berufsausbildung erfuhr sie vom Studiengang Wirtschaftspädagogik in Kassel und entschied sich dafür. Beeinflusst scheint diese Entscheidung davon zu sein, dass sie nach Abschluss der Fachoberschule kein Lehramtsstudium aufnehmen konnte, da sie über kein allgemeinbildendes Abitur verfügt. Es scheint, als ob sich durch das Wirtschaftspädagogikstudium doch noch ihr Wunsch erfüllt, als Lehrerin tätig sein zu können. Inwieweit die inhaltliche Nähe zwischen ihrem Studium und dem Ausbildungsberuf eine Rolle für Lena spielt, bleibt offen. Es macht den Eindruck, als ob für Lena die Tätigkeit an einer Berufsschule weniger im Fokus steht, sondern vielmehr das generelle Interesse am Ausführen einer pädagogischen und anleitenden Tätigkeit.

Lena trat ihr Studium mit dem Wunsch an, anschließend als Lehrerin tätig sein zu können. Grundsätzlich hätte sie auf das Studium verzichtet, wenn die Ausführung einer Lehrtätigkeit auch ohne ein Hochschulstudium möglich gewesen wäre. Das Studium sah sie zunächst als Mittel zum Zweck. Diese Erwartung an den Studienabschluss stellt die Grundlage für ihre Studienwahlmotivation dar. Dass mit einem Hochschulstudium eine persönliche Entwicklung einhergehen könnte, wurde ihr erst im Lauf ihres Studiums bewusst.

### Bildungsbegriff

Folgendes Bildungsverständnis hat Lena: Menschen eignen sich Bildung kontinuierlich an, wodurch sie gut informiert und zu einer selbstständigen Lebensführung in der Lage sind. Bildung hat für Lena unterschiedliche Facetten. Als Beispiel gibt sie an, dass sie bundeslandspezifische Unterschiede in der Art und im Niveau der Unterrichtsinhalte erlebt hat. Einen Unterschied zwischen der beruflichen und hochschulischen Ausbildung sieht Lena hauptsächlich im mehr oder weniger vorhandenen Praxisbezug. Die berufliche Ausbildung zeichnet sich für sie durch ihren hohen praktischen Anteil aus, der zum korrekten Ausführen beruflicher Tätigkeiten befähigt (Handlungskompetenz). Das Fehlen dieses Aspektes bemängelt Lena an ihrer hochschulischen Ausbildung bzw. an ihrem Studiengang. Die vorwiegend theoriebasierte Wissensvermittlung und -aneignung sowie der geringe praktische Anteil im

Hochschulstudium würden das Kennenlernen des Lehrberufes nicht ausreichend ermöglichen.

Studienbewältigung: Studienanforderungen, Studienhandeln und individuelle Grundlagen und Ressourcen

Die von Lena geschilderten Studienanforderungen resultieren teilweise aus ihren beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen, der Studienorganisation und/oder ihren berufsunabhängigen personalen Merkmalen. Ähnlich verhält es sich bei den von Lena geschilderten individuellen Grundlagen, die zu ihrer Studienbewältigung beigetragen haben. Dabei profitierte sie sowohl von ihren beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen – insbesondere ihrer Fachkompetenz – als auch von persönlichen Merkmalen, die unabhängig von ihrem beruflichen Werdegang sind.

Lenas Studienhandeln zeichnet sich durch ihre große Eigeninitiative aus, mit der sie sich selbst Gelegenheiten schafft, Studienanforderungen zu bewältigen. Zur Bewältigung inhaltlicher und organisationaler Herausforderungen nutzt sie institutionelle Bedingungen der Hochschule, um sich durch Partizipation und der daraus resultierenden sozialen Interaktion selbst zu helfen.

Eine graphische Übersicht, welche die anschließende Beschreibung der Studienbewältigung von Lena zusammenfasst, ist Abbildung 16 zu entnehmen. Im Folgenden werden die von Lena wahrgenommenen Studienanforderungen entlang der in Abbildung 16 aufgeführten Abfolge detailliert dargestellt. Entsprechend (teilweise zusammenfassend) wird auf ihr Studienhandeln, ihre individuellen Grundlagen sowie ihre individuellen Ressourcen eingegangen.

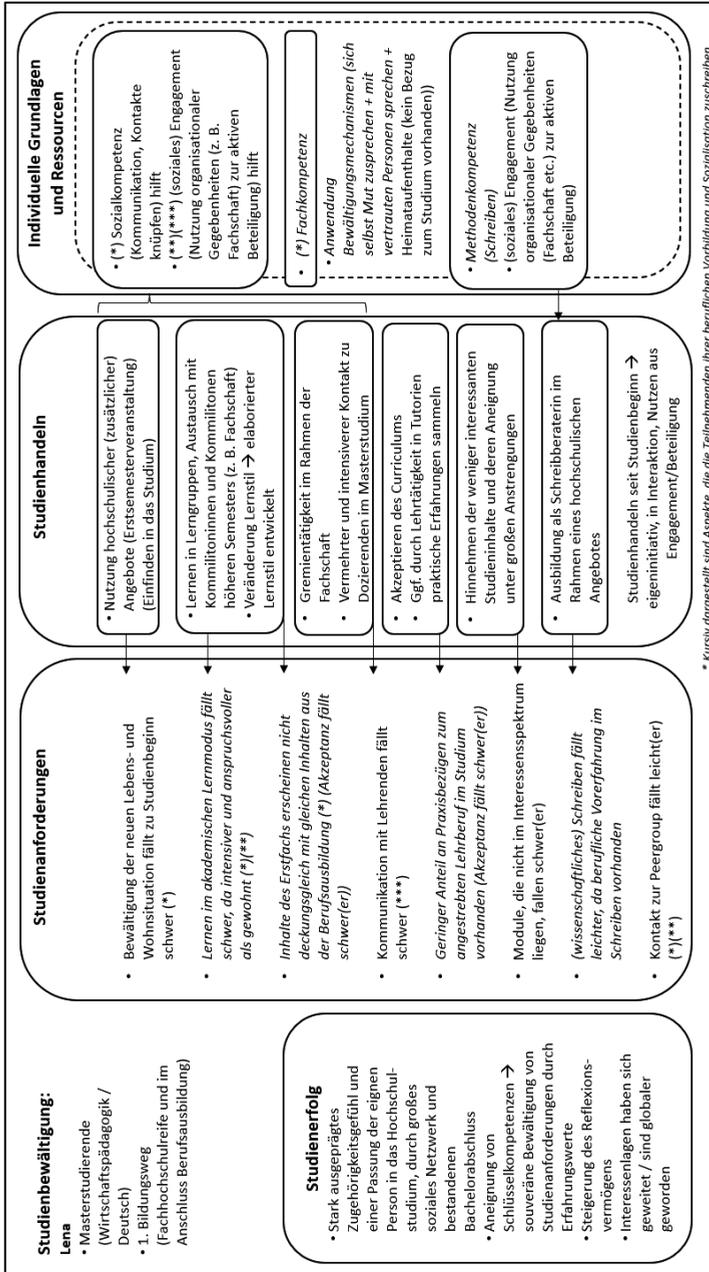
Für das Studium verließ sie zunächst widerwillig ihre gewohnte Umgebung. Zu Studienbeginn hatte sie in der neuen Wohnumgebung das Gefühl, allein zu sein. Dieses ungute Gefühl begleitete sie nicht lange, da sie schnell Anschluss zu anderen Studierenden fand und Freundschaften schloss. Hierfür nutzte sie die universitären Angebote für Studierende im ersten Semester. Im zweiten Semester wurde sie Mitglied in der Fachschaft und konnte ihr studentisches Netzwerk ausbauen.

Zu Studienbeginn fiel es ihr schwer, einen dem Studium angepassten Lernmodus zu finden. Aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit war sie das Lernen nicht mehr gewohnt, außerdem musste sie während ihrer Schulzeit weniger intensiv lernen, um Erfolge zu erzielen.

„[...] (lacht) Also ich war ja dann zu dem Zeitpunkt sehr lange aus der Schule draußen. Das habe ich auch wirklich am Lernen gemerkt. Also das war schon nicht ganz einfach, da wieder einzusteigen. [...] Und als ich da ankam, das war schon wirklich sehr viel und ich hatte auch, ich musste in der Schule nie so krass viel tun, um mich irgendwie über Wasser zu halten. Und das sieht im Studium natürlich nochmal anders aus. Und da musste ich auch erst reinkommen.“ (Lena, Pos. 81)

Obwohl sie mit inhaltlichen Problemen im Erstfach konfrontiert war, beispielsweise im Mathematikmodul, erwähnt sie diese nur beiläufig. Dies scheint für sie retrospektiv keine größere Bedeutung in der Studienbewältigung gehabt zu haben.

Abbildung 16: Darstellung zur Studienbewältigung (Lena)



Quelle: Eigene Darstellung

Bereits während ihrer Schulzeit und ihrer Berufsausbildung fiel ihr auf, dass ihr die Aneignung von Inhalten in Interaktion bzw. im Diskurs mit ihrer Peergroup leichter fiel, als wenn sie allein lernte. Diese Art zu lernen, führte sie im Studium fort.

„[...] Ich habe zudem, wahrscheinlich schon ein Tickchen früher in der Schulzeit, aber dann auch in der Ausbildung festgestellt, dass ich sehr gut mit anderen zusammen lerne. Es fällt mir unwahrscheinlich schwer, mich ganz alleine irgendwo dranzusetzen, und das ist immer für mich einfacher, wenn ich anderen was erkläre oder auch was erklärt bekomme und das so ein bisschen im Diskurs aufarbeite. [...]“ (Lena, Pos. 66)

Dafür nutzt Lena Lerngruppen, Tutoren und Tutorinnen und/oder generell ihr soziales Netzwerk, welches sie sich über die Fachschaft aufgebaut hat. Durch die Fachschaft hat sie im Studienverlauf Kontakt zu Studierenden aus höheren Semestern aufbauen können und profitiert noch heute von deren Erfahrungswerten.

Im Laufe des Studiums änderte sie ihren Lernstil. Zu Beginn lernte sie einzelne Inhalte noch in chronologischer Abfolge auswendig; mittlerweile verknüpft sie Inhalte miteinander und entwickelt so ein themenübergreifendes Verständnis. Es ist anzunehmen, dass diese Änderung im Lernverhalten auf ihren eigenen Studienerfahrungen und/oder auf dem Einholen und Berücksichtigen von Erfahrungswerten anderer Studierender beruht.

Einige Studieninhalte des Erstfachs waren ihr bereits durch die Berufsausbildung bekannt, jedoch wurden ihr diese Inhalte im Studium zu theoretisch und enggefasst betrachtet. Durch den mangelnden Realitätsbezug kamen ihr die eigentlich bekannten Inhalte fremd vor.

„Die haben dann irgendwelche Sachen erzählt und man hat das in der Ausbildung ja auch nochmal was ganz anderes teilweise gelernt und sitzt dann da und denkt sich ‚Häh, davon habe ich noch nie gehört, obwohl ich den Themenbereich schon mal hatte‘.“ (Lena, Pos. 89)

„(7 Sek.) [...] dass es gerade auch im Marketing, ja dass der Homo oeconomicus dann in gewissen Bereichen einfach nicht so einen Bestand hat, weil es so nicht funktioniert. Weil da auch andere Sachen angesprochen werden. Und dadurch, dass wir auch in der Berufsschule viel zu Werbemaßnahmen haben und zu irgendwelchen Emotionen, die dann da herangerufen werden, würde ich schon sagen, dass ich da was anderes oder ja eine größere Betrachtung in der Berufsschule gelernt habe als das, was ich dann gerade, also im ersten Semester, das wurde dann ja später auch immer weiter aufgelöst, aber im ersten Semester hört man ja erstmal nur überall Homo oeconomicus. Und ja, da würde ich schon sagen, dass wir das in der Berufsschule irgendwie ich sage mal breiter aufgestellt haben.“ (Lena, Pos. 107)

Der Austausch in Lerngruppen half ihr bei der Bewältigung dieser Problematik. Zudem nutzte sie Tutorien, um die für sie kritischen Themen mit erfahreneren Studierenden auf Augenhöhe zu besprechen und Unklarheiten erfolgreich zu beseitigen.

Die Kommunikation mit Dozierenden fiel ihr zu Beginn des Studiums deutlich schwer. Sie scheute sich, bei Problemen das Gespräch zu suchen, und tat dies nur in sehr dringlichen Situationen – etwa vor dem Drittversuch der Mathematiklausur. Durch den intensiveren Kontakt zu Lehrenden im Rahmen ihrer Fachschaftstätigkeit und in den Mastermodulen haben sich ihre Hemmungen jedoch merklich verringert.

Bei der Bewältigung der eben dargestellten Studienanforderungen (*Neue Lebenssituation/Wohnsituation und das Gefühl, allein zu sein, fällt zu Studienbeginn schwer; Lernen im akademischen Lernmodus fällt schwer; Inhalte des Erstfachs erscheinen zunächst*

*realitätsfern und Kommunikation mit Lehrenden fällt schwer*) kamen Lena ihre ausgeprägten Sozialkompetenzen zugute. Sie kann offen auf Menschen zugehen und schnell Kontakte knüpfen. Dabei hilft ihr vermutlich auch, dass sie sich aktiv in das Studium einbringt. So ermöglicht ihr (soziales) Engagement, z.B. durch ihre Tätigkeit in der Fachschaft oder als Tutorin, Kontakte zu unterschiedlichen Akteuren der Hochschule zu knüpfen und diese für sich gewinnbringend auf unterschiedliche Art und Weise zu nutzen (z.B. inhaltlich, organisatorisch, sozial, finanziell und psychisch).

An der curricularen Gestaltung ihres Studienganges bemängelt Lena den geringen Praxisbezug und damit eine mangelnde Vorbereitung auf den von ihr angestrebten Lehrberuf. Der beruflichen Ausbildung schreibt sie hingegen die konkrete Befähigung zur adäquaten Ausführung eines Berufes zu (Aneignung von Handlungskompetenz). Es scheint, als ob sie sich dies auch von ihrer hochschulischen Ausbildung erwartet, welche primär die Wissensaneignung von theoretischen Inhalten fokussiert.

„Lena: [...]. Weil ich muss sagen, so unser Praxisanteil im Pädagogikstudium kommt jetzt doch ein bisschen arg kurz. Mit den drei SPS, die wir dann letztendlich haben, wenn wir den Master auch noch machen. Aber es ist ja kein, also es ist ja mehr ein Reinschnuppern, mal schauen, ob das für einen passt, als wirklich ein Lernen, wie das alles abläuft. Was man zum Beispiel in der Ausbildung hat, wo man ja wirklich einen sehr großen Anteil doch praktisch hat.

Stärk: Und du hast jetzt ja gesagt ok, die berufliche Bildung ist ja eher praktisch geprägt. Und welche Prägung hat für dich dann die hochschulische?

Lena: Dann eher theoretisch. Also mehr lesen, sich Wissen aneignen und als ja/. Ja doch, eigentlich sich Wissen aneignen, statt sich unbedingt Können anzueignen.“ (Lena, Pos. 40-43)

Wie sie mit dieser Problematik umgeht, erläutert sie nicht, wahrscheinlich nimmt sie diese curricularen Gegebenheiten hin. Möglicherweise versucht sie auch durch ihre lehrende Tätigkeit als Tutorin, praktische Erfahrungen in der Lehre zu sammeln.

Die Aneignung von Studieninhalten, die sie weniger interessieren, fällt ihr schwerer als das Lernen solcher, die ihr Interesse wecken. Sie akzeptiert die für sie weniger interessanten Studieninhalte und eignet sich diese unter großen Anstrengungen an.

Während ihrer Tätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf konnte sie ihren Schreibstil professionalisieren. Ihre Entscheidung, Deutsch als Zweitfach zu wählen, könnte auf dieser fachlichen Kompetenz beruhen. Obwohl sie nicht explizit darauf eingeht, kann angenommen werden, dass diese Fähigkeit zu ihrem Studienerfolg beigetragen hat. Für diese Annahme spricht, dass sie sich im Rahmen des Studiums als Schreibberaterin hat ausbilden lassen und sich beim (wissenschaftlichen) Schreiben sicher fühlt. Auch hier nutzte sie die organisationalen Möglichkeiten der Hochschule, um sich im Bereich des Schreibens (weiter) zu professionalisieren.

„[...] und da habe ich die Preetexte verfasst und habe Pressemappen erstellt [...]. Und da habe ich eigentlich schon mehr auf jeden Fall gelernt, was in die Richtung geht. [...]. Wie man gut schreibt oder/. [...]. Also ich habe mal geschrieben und habe da mit meinem Chef drüber diskutiert und dabei haben wir das halt irgendwie optimiert [...].“ (Lena, Pos. 56)

Wie bereits beschrieben, fiel es ihr grundsätzlich leicht, mit anderen Studierenden Kontakt aufzunehmen. Dies begründet sie einerseits mit ihrer offenen Art und andererseits mit den universitären Bedingungen, die zwangsläufig zu Kontakt mit anderen Studierenden führen.

Bewältigungsmechanismen, mit denen sie belastende Situationen im Studium meistert, hat sie sich bereits während der Berufsausbildung angeeignet. Sie spricht sich beispielsweise selbst Mut zu und tauscht sich mit vertrauten Personen darüber aus. Auch im Studium wendet sie dieses Vorgehen an, um schwierige Situationen zu bewältigen.

„(8 Sek.) Also ich würde sagen diese Bewältigungsmechanismen, die ich mir angeeignet habe, eben dann manche Sachen oder über manche unangenehme Situationen auch irgendwie hinwegzukommen und zu sagen ‚Ok, das war jetzt heute blöd, aber es geht auch irgendwie weiter und das wird schon wieder‘. Das habe ich schon im Studium auch öfter mal gebraucht. Also nicht unbedingt in Bezug wirklich auf die Dozierenden oder so, aber auch ja in Bezug auf meine eigenen Fortschritte. Und dann hat man immer mal einen blöden Tag und denkt so ‚Ich komme mit dem Studium überhaupt nicht klar‘. Und dann einfach zu sagen ‚Ok und jetzt schlafe ich mal eine Nacht drüber und morgen geht es mir vielleicht schon wieder anders‘. Und das würde ich schon sagen, habe ich unter anderem aus meinem vorherigen Beruf mitgenommen.“ (Lena, Pos. 97)

Psychischen Abstand zum Studium und seinen Anforderungen erhielt Lena durch Heimataufenthalte an Wochenenden oder in den Semesterferien. Vermutlich war es hilfreich für sie, dass sie in dieser Umgebung Abstand vom Studium gewinnen und sich mit anderen Lebensbereichen – wie außerhochschulischen Aktivitäten, Menschen und Themen – auseinandersetzen konnte.

Wie bereits dargestellt, griff Lena für die Bewältigung ihres Studiums auf institutionelle Einrichtungen, organisationsbezogene Strukturen sowie Angebote ihres Studiengangs und der Universität zurück. Die organisatorischen Rahmenbedingungen nutzte sie insbesondere, um im Austausch mit anderen ihren Studienerfolg aktiv mitzugestalten – etwa durch Tutorien, Tätigkeit in der Fachschaft oder Formate wie das Kennenlernfrühstück. In besonderem Maß hilft ihr dabei die Tätigkeit in der Fachschaft und der daraus resultierende enge Kontakt zu anderen Studierenden aus unterschiedlichen Semestern. Somit kann sie gemeinsam mit Studierenden, die einen ähnlichen Wissensstand aufweisen, lernen. Gleichzeitig kann sie auf das Wissen und die Erfahrungen von erfahreneren Studierenden zurückgreifen.

### Studienerfolg

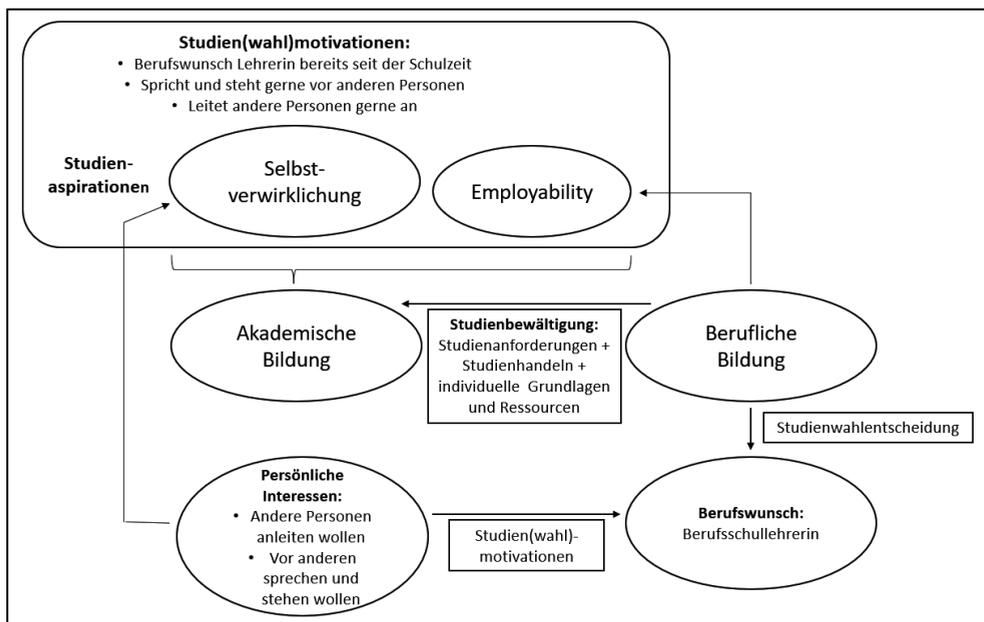
Lena fühlt sich dem Hochschulstudium und dem Studienort zugehörig und spricht von einem Gefühl der Passung ihrer Person in das Hochschulstudium. Sie berichtet, dass sie nun mit Studienanforderungen souveräner umgeht als zu Beginn des Studiums. Heute verfügt sie über die entscheidenden Schlüsselkompetenzen, die für eine erfolgreiche Studienbewältigung notwendig sind. Dies führt sie auf Erfahrungswerte zurück, die sie im Verlauf des Studiums gesammelt hat – unter anderem durch die Bewältigung von Rückschlägen. Letztlich konnte sie aus ihren im Hochschulstudium gewonnenen Erfahrungswerten entsprechende studienrelevante Kompetenzen generieren (z.B. durch die Aneignung eines themenverknüpfenden Lernstils) und ihr Reflexionsvermögen steigern. Darüber hinaus hat sie im Laufe ihres Studiums gelernt, die Anforderungen einzuschätzen, die sie erfüllen muss, um die verschiedenen Studienleistungen erfolgreich zu bewältigen. Durch ihre hohe Beteiligung am universitären Leben (unter anderem durch ihre Tätigkeit in der Fachschaft) hat sie sich ein großes Netzwerk

innerhalb ihrer Peergroup aufgebaut und kann auf diverse Erfahrungswerte und Unterlagen von Kommilitoninnen und Kommilitonen zurückgreifen, wenn sie diese benötigt. Sie beobachtet, dass ihr Interesse an unterschiedlichen Themen seit Studienbeginn zugenommen hat und sich ihre Interessenlagen geweitet haben. Als Beispiel nennt sie ihr gesteigertes Interesse am weltpolitischen Geschehen.

### Übergeordnete Betrachtung beruflicher Einflüsse auf das Hochschulstudium

Wie in Abbildung 17 ersichtlich, lassen sich Lenas Studienaspirationen aus ihren Studien(wahl)motivationen ableiten, wobei sich diese eventuell teilweise auf ihre beruflichen Erfahrungen zurückführen lassen.

Abbildung 17: Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Lena)



Quelle: Eigene Darstellung

Ihre Studienaspirationen bestehen wahrscheinlich aus dem Bestreben nach Selbstverwirklichung und nach Employability. Mit Lenas Studien(wahl)motivation lässt sich vermutlich ihr Bestreben nach Selbstverwirklichung erklären. Schon seit ihrer Schulzeit und ihrer Berufsausbildung hegte sie den Wunsch, Lehrerin zu werden.

„Oh (lacht) ja weil ich eigentlich schon immer gerne vor Leuten gestanden und gesprochen habe. Ich habe schon meine Jugend auch immer in der Ausbildung vor allen bei uns im Verein mitgewirkt. Also wir betreuen Kinder. Ich habe einen Schwimmlehrschein und habe die ganz Kleinen in Schwimmkursen und die Größeren eben im Jugendtraining und dachte mir, das könnte ich mir gut vorstellen, das beruflich zu machen.“ (Lena, Pos. 2)

Sowohl in ihrem privaten als auch in ihrem hochschulischen Lebensbereich agiert sie durch ihr soziales Engagement überwiegend partizipativ (z.B. als Trainerin im Sportverein, als aktives Mitglied der Fachschaft oder als Tutorin einer eigenen Veranstaltung). Ihr Berufswunsch, Lehrerin zu werden, lässt sich auf die zuvor geschilderten Erfahrungen zurückführen. Durch ihr partizipatives Handeln in unterschiedlichen Lebensbereichen und -phasen strebt sie vermutlich Selbstverwirklichung an. Das Streben nach Employability kann mit dem Wunsch nach einer praxisorientierten hochschulischen Ausbildung in Verbindung gebracht werden. Es ist anzunehmen, dass Lena auf Grundlage ihrer Erfahrungen aus der Berufsausbildung eine ebenso handlungsorientierte Hochschulausbildung erwartet, die sie gezielt auf den Lehrberuf vorbereitet.

Wie bereits beschrieben, scheinen Lenas wahrgenommene Studienanforderungen teilweise Resultat ihrer beruflichen Vorbildung zu sein. Bei der Bewältigung ihrer Studienanforderungen nutzt sie unter anderem individuelle Grundlagen (Methodenkompetenz und Bewältigungsstrategien), die aus ihrer beruflichen Vorbildung resultieren.

### *6.1.3 Kurzporträt: Tobias*

Tobias ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt, ledig, hat keine Kinder und lebt in einer Wohngemeinschaft am Studienort. Er ist im Studiengang der Berufspädagogik (Metalltechnik) eingeschrieben und hat im Nebenfach Politik und Wirtschaft gewählt. Während seines Bachelorstudiums arbeitete er als studentische Hilfskraft. Aktuell ist er an einer Berufsschule tätig und unterrichtet dort im Rahmen eines Lehrauftrages. Seine Eltern und seine Schwester verfügen über eine Berufsausbildung. Sein Vater hat zusätzlich ein ingenieurwissenschaftliches Studium absolviert und ist in diesem Berufsfeld tätig.

Nach erfolgreich bestandener Mittlerer Reife trat er eine Berufsausbildung zum Metallbauer an, welche er erfolgreich abschloss. Im Anschluss arbeitete er etwa sechs Monate in seinem erlernten Beruf. Er fühlte sich unterfordert und entschied bereits während der Berufsausbildung, die Fachhochschulreife zu erwerben, um im Anschluss über den zweiten Bildungsweg das berufspädagogische Lehramtsstudium aufnehmen zu können. Er wollte sich beruflich weiterentwickeln und ihm fiel auf, dass er schon während seiner Berufsausbildung anderen Auszubildenden Inhalte gut erklären konnte. Durch Gespräche mit einem Meister und einem Berufsschullehrer wurde er in seiner Studienwahl bestätigt. Von seinem Studium erwartet er eine praxisorientierte Ausbildung, die ihn zielgerichtet auf den Lehrberuf vorbereitet, sodass er diesen kompetent ausführen kann.

#### Bildungsbegriff

Seiner Meinung nach können sich Menschen Bildung während ihres gesamten Lebens in unterschiedlichen Kontexten aneignen. Gebildet sind für ihn Menschen, die sich kontinuierlich neues Wissen aneignen. Dabei spielt es für ihn keine Rolle, auf welche Art und Weise sie sich dieses Wissen aneignen. Im verschieden stark ausgeprägten Praxisbezug sieht er den größten Unterschied zwischen der beruflichen und der hochschulischen Ausbildung. Der dualen Berufsausbildung mit ihrem traditionell hohen Praxisbezug schreibt er eine fundierte Vorbereitung für den angestrebten Beruf zu. An seiner hochschulischen Ausbildung bemängelt er den zu geringen inhaltlichen Bezug zur praktischen Ausübung des Lehrberufs. Er

empfindet die theoretischen Studieninhalte als praxisfern und deren didaktische Umsetzung als wenig gewinnbringend.

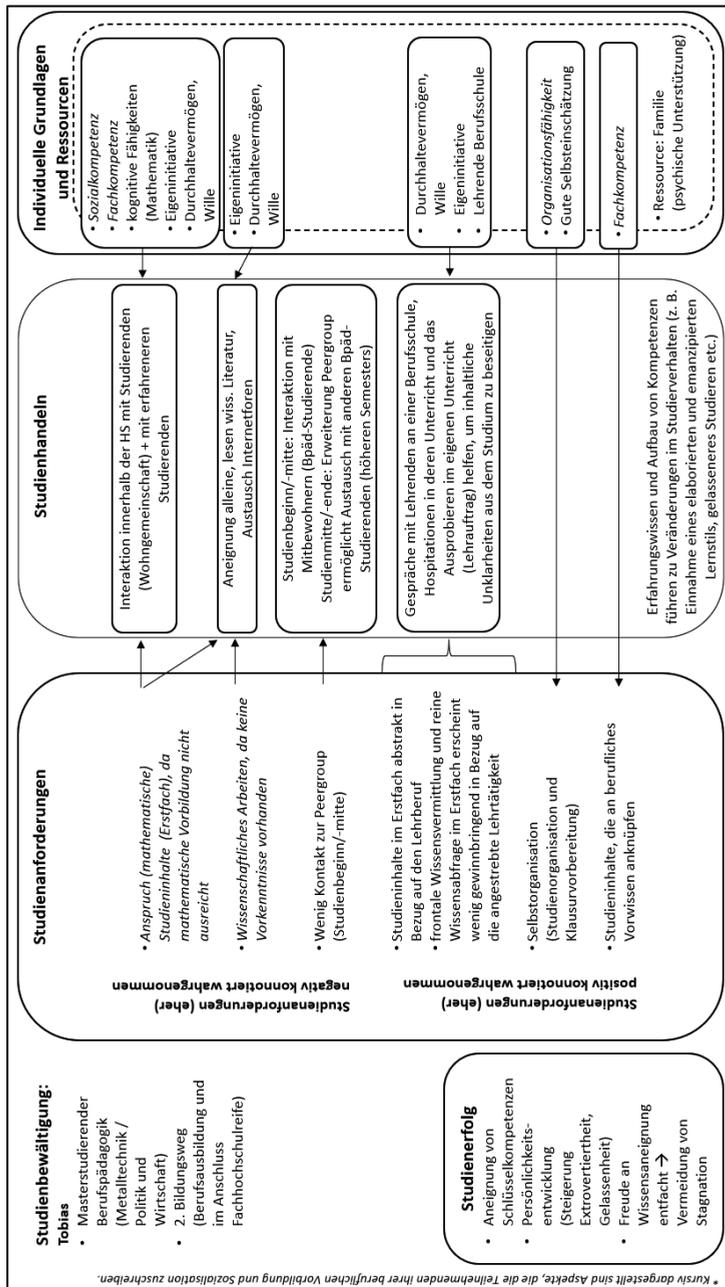
*Studienhandeln: Studienanforderungen, Studienhandeln und individuelle Grundlagen und Ressourcen*

Die von Tobias geschilderten Studienanforderungen resultieren teilweise aus seinen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen, der Studienorganisation und/oder ihren berufsunabhängigen personalen Merkmalen. Ähnlich verhält es sich bei den von Tobias geschilderten individuellen Grundlagen, die zur Studienbewältigung beigetragen haben. Auch hier profitierte er von seinen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen, unter anderem von seiner Fachkompetenz, aber auch von berufsunabhängigen personalen Merkmalen.

Tobias agiert im Studium auf unterschiedliche Art und Weise eigeninitiativ. Zum einen eignete er sich Studieninhalte und Belange der Studienorganisation selbst an, zum anderen nutzt er partizipatorische soziale Interaktion mit seiner Peergroup oder mit Lehrenden einer Berufsschule außerhalb der Hochschule. Zusätzlich stellt er handlungsorientiert Bezüge zwischen den theoretischen Studieninhalten und deren praktischer Umsetzung im Unterricht her, indem er diese Studieninhalte in seinem eigenen Unterricht im Rahmen eines Lehrauftrages an einer Berufsschule integriert und ausprobiert. Durch den aus diesen sozialen Interaktionen resultierenden Erfahrungs- und Wissensaustausch profitiert er inhaltlich und persönlich sehr. Die von Tobias wahrgenommenen Studienanforderungen resultieren aus seinen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen, der Studienorganisation und/oder seinen berufsunabhängigen personalen Merkmalen. Ähnlich verhält es sich bei den von Tobias geschilderten individuellen Grundlagen, die zu seiner Studienbewältigung beigetragen haben. Auch hier profitierte er von seinen beruflichen Erfahrungen, aber auch von berufsunabhängigen psychosozialen Eigenschaften.

Eine graphische Übersicht, welche die anschließende Beschreibung der Studienbewältigung von Tobias zusammenfasst, ist Abbildung 18 zu entnehmen. Im Folgenden werden detailliert die von Tobias wahrgenommenen Studienanforderungen entlang der in Abbildung 18 aufgeführten Abfolge dargestellt, und es wird entsprechend (teilweise zusammenfassend) auf seine Studienhandlungen, individuellen Grundlagen und Ressourcen eingegangen.

Abbildung 18: Darstellung zur Studienbewältigung (Tobias)



Quelle: Eigene Darstellung

Tobias fühlte sich zu Beginn des Studiums überfordert. Eine Herausforderung waren vor allem die Studieninhalte, bei denen er mit seiner beruflichen Vorbildung nicht anknüpfen konnte.

„Also zu Beginn war auf jeden Fall starke Überforderung. Gerade weil im Ingenieursbereich war das größte Problem, das gerade mathematische Kenntnisse vorausgesetzt wurden, die für Schüler mit Fachoberschulreife in der Regel nicht da/. Bei denen nicht so ausgeprägt da waren zumindest. Das heißt, das musste man sich erstmal wirklich reinarbeiten. Und diese Fähigkeiten, Fertigkeiten sich eigenständig aneignen.“ (Tobias, Pos. 82)

Im Erstfach betraf dies die mathematischen Inhalte, welche er sich zunächst selbst erarbeitete und sich im Anschluss mit anderen Studierenden darüber austauschte. Aufgrund seiner mathematischen Begabung fiel ihm die Aneignung der mathematischen Inhalte leichter als anderen Studierenden mit beruflichem Hintergrund.

Dank seiner Sozialkompetenzen, die er im Beruf erweitern konnte, fiel es ihm leicht, auf Kommilitonen zuzugehen und mit ihnen in Gruppen zu lernen.

„Ja, durchaus. Also die/. Die Kommunikationsfähigkeit mit anderen, die sich ja auch in der Ausbildung weiter ausgebildet hat oder dieses/. Dass ich extrovertierter und nicht intro/. Also extrovertierter geworden bin, das hat definitiv geholfen, um gerade in Gruppen oder mit anderen Kommilitonen zusammen zu lernen und auch auf die zuzugehen.“ (Tobias, Pos. 148)

Im Zweitfach stellte das wissenschaftliche Schreiben eine weitere Herausforderung für Tobias dar, da er aufgrund seiner beruflichen Vorbildung keine Erfahrung in diesem Bereich hatte. Durch das intensive Lesen von wissenschaftlicher Literatur und die Adaption des hier verwendeten Schreibstils und Fachvokabulars eignete er sich alleine und selbstständig einen wissenschaftlichen Schreibstil an.

„[...] Und im/. Na ja, im anderen Bereich, dann bei mir, sei es Politik oder das Kernstudium Didaktik, da war dann eben die Herausforderung vor allem darin, das Schreiben zu lernen. Also wie verfasse ich Dinge und auch den eigenen Wortschatz, das eigene, sprachliche Ausdrucksvermögen zu verbessern. Weil das eben auch nur bedingt ausgebildet war vorher. Wie es bei vielen ist, die mit dem Lebenslauf studieren gehen, aus meiner Erfahrung zumindest.“ (Tobias, Pos. 86)

Seine Eigeninitiative, sein Durchhaltevermögen und damit einhergehend sein Wille, das Studium erfolgreich zu absolvieren, waren essenziell für die Bewältigung der genannten Studienanforderungen (Aneignung der Studieninhalte des Erstfachs und Aneignung des wissenschaftlichen Arbeitens).

„Tatsächlich durch Eigeninitiative. Ich habe mich, wenn ich irgendwelche Dinge nicht verstanden habe, eingelesen, irgendwelche Tutorials mir angeschaut oder in irgendwelchen Foren gefragt und dann in Gemeinschaften hat man gelernt und dann konnte man sich so gegenseitig ein bisschen unterstützen. Aber es war tatsächlich vorwiegend die Eigeninitiative, wo ich dann bei vielen gemerkt habe, die NICHT so drangegangen sind, dass die dann daran gescheitert sind [...]“ (Tobias, Pos. 86)

„[...] Diesen Willen, das Ganze durchzuziehen und sich eigen/. Also eigenständig mit Problemen auseinanderzusetzen, der musste/. Oder der war unbedingt nötig, um das Studium zu schaffen, zumindest am Anfang.“ (Tobias, Pos. 88)

Seine große Eigeninitiative und seinen Willen führt er auf den Wunsch zurück, nicht mehr in seinem Ausbildungsberuf zu arbeiten.

„(9 Sek.) Also auf jeden Fall, sage ich mal, so der Antrieb, nicht wieder in den Beruf zurückzuwollen, hat mir auf jeden Fall geholfen, mich selbst zu disziplinieren, also.“ (Tobias, Pos. 110)

Bis zum vierten oder fünften Semester hatte er nur wenig Kontakt zu anderen Studierenden aus seinem Studiengang, was ihm die Bewältigung des Studiums erschwerte. Seine Kontakte zur Peergroup beschränkten sich in dieser Zeit vorwiegend auf seine Mitbewohner, die im beruflichen Lehramt eingeschrieben waren/sind, und die er schon vor dem Studium kannte. Er lastet den mangelnden Kontakt zur Peergroup der Gestaltung des Curriculums bzw. der Studienorganisation an. Die wenigen Kontakte nutzt er aber zur Aneignung von Studieninhalten. Erst spät im Studium ergaben sich für Tobias vermehrt Kontakte zu anderen Studierenden. Vom Austausch mit Kommilitonen aus höheren Semestern über deren Studienerfahrungen profitierte er.

Während seiner Berufsausbildung wurde er gezielt und erfolgreich zur Ausübung seines Ausbildungsberufes befähigt.

„Also das sind vor allem dann eben die technischen Fertigkeiten. Dadurch, dass ich einen technischen Beruf gelernt habe. Dass ich halt/. Beispielsweise, dass ich gelernt habe, wie man schweißt, welche Schweißformen es gibt und wann ich was anwende, so als Beispiel. Und dann halt allgemein, worauf es zu achten gilt bei Konstruktionen in jeglichem Bereich des/. Also des ganzen Fahrzeugbaus, dass man dann statische Konzepte berücksichtigen kann, genau.“ (Tobias, Pos. 70)

„Also was halt immer ist/. Wenn man in der Ausbildung ist, arbeitet man ja viel mit den Kollegen zusammen, was nachher bedingter der Fall war. Dass dadurch halt diese Teamfähigkeit auf jeden Fall gesteigert wurde und auch, ich sage mal, dieses/. Durch die Fehler, die man dann im Prozess gemacht hat, ist natürlich auch das eigene Reflexionswissen ausgebaut worden. Aber ansonsten fällt mir nichts weiter ein.“ (Tobias, Pos. 74)

In ähnlicher Weise erwartet er dies wohl auch von seiner hochschulischen Ausbildung. Seitens des Studiengangs vermisst er eine transparente Darstellung der Studieninhalte, die Aufschluss über deren Relevanz für den von ihm angestrebten Lehrberuf gibt. Zudem stört ihn die überwiegend frontale Vermittlung von Inhalten und die stumpfe Wissensabfrage im Rahmen der Prüfungsleistungen im Erstfach seines Studienganges, da er von dieser frontalen Art der Didaktik nichts für den von ihm angestrebten Lehrberuf übernehmen kann.

„[...] Und wenn man in der Ausbildung jetzt das im Unterschied zur Hochschulbildung sieht, nicht immer ganz klar, was die hochschulische Bildung mit dem eigentlichen Beruf des Lehrers zu tun hat. [...]. Ja, vor allem die Maschinenbau-Scheine. Also da sind halt viele dabei, wo ich sage, dass so in der Art, wie es gerade vermittelt, gelehrt oder na ja, stumpf abgefragt wird, ja im Prinzip hat es nicht für mich/. Gewinnbringendes für mich als Lehrkraft. Und deswegen sehe ich die Universitätsausbildung, gerade in dem Bereich Maschinenbau, also im Hauptfach, als eher sehr theoretisch und praxisfern an. Das ist für mich der größte Unterschied da drin.“ (Tobias, Pos. 58-60)

Im Rahmen seines Lehrauftrages an einer Berufsschule nutzt er die Möglichkeit, sich Rat bei den dort tätigen Lehrenden zu holen, und beseitigt somit inhaltliche Unklarheiten, welche sich für ihn im Studium ergeben.

„[...] Also die Lehrer, mit denen ich mich halt gut verstanden habe [...]. die haben mir da dann quasi geholfen. Mich unterstützt und so dieses Problem, vor allem mit dem Erstfach, dann/. [...] Also sie haben mir immer beschrieben, wie sie Unterricht machen, und ich konnte bei denen auch jederzeit mit reingehen und mir das anschauen. Und haben mir dann aber auch immer wieder didaktische Ansätze gesagt, nach denen sie unterrichten oder welche es halt auch noch gibt. Und mir immer wieder gesagt, dass ich im Prinzip mich ausprobieren soll, in den verschiedenen Ansätzen und/.“ (Tobias, Pos. 98-100)

Auch hier scheint seine Eigeninitiative bzw. das aktive Zugehen auf Lehrkräfte ein zentrales Instrument für die Bewältigung des Theorie-Praxis-Problems zu sein.

Nachdem er sich zu Studienbeginn in die Studienorganisation einfinden musste, bereitete ihm diese anschließend keine Schwierigkeiten mehr. Seine Organisationsfähigkeit, welche er im Beruf ausbauen konnte, hilft ihm bei der zielgerichteten Gestaltung seines Studiums.

„Ja, also da würde ich tatsächlich auch meine Organisationsfähigkeit/. Die würde mir jetzt einfallen, die habe ich bestimmt auch in der Berufsausbildung ausgeprägt, oder die wurde auch in der Berufsausbildung weiter ausgeprägt und die hat mir mit Sicherheit auch eine gute Grundlage geschaffen, um mich auch anfänglich mit den Schwierigkeiten zu strukturieren und organisieren.“ (Tobias, Pos. 122)

„Mit Sicherheit. Also sie war bei mir schon immer da, aber mit Sicherheit hat sich das da auch/. Also hat sich/. Haben sich diese Fähigkeiten auf jeden Fall im Berufsbildungsprozess weiter ausgebildet.“ (Tobias, Pos. 140)

Auch sein ausgeprägtes Selbsteinschätzungsvermögen verhalf ihm dazu, seine Leistungsfähigkeit im Studium stets adäquat einzuschätzen. Welchen Ursprung sein Selbsteinschätzungsvermögen hat, beschreibt er nicht.

Mit den aus seiner Berufsausbildung resultierenden Fachkompetenzen konnte er teilweise an einige Studieninhalte des Erstfachs gut anschließen. Hier sah er sich im Vorteil gegenüber anderen Studierenden ohne beruflichen Hintergrund.

„Da auch wieder tatsächlich im technischen Bereich vorwiegend. Dass man bestimmte Inhalte im Studium ja schon mal in der Ausbildung auch erlernt hatte, die man sich dann nur wiederaufbereiten musste. Oder dass da dann/. Also in solchen Fächern wie Fertigungstechnik, wo es dann Richtung angewandten Maschinenbau geht, sage ich jetzt mal, dann wirklich auch das Verständnis von Maschinen da war, weil man ja schon mal mit denen gearbeitet hat.“ (Tobias, Pos. 108)

„Ja. Ja gut, also genau, in den technischen Fächern hatte man ja wirklich dann dieses/. Diesen Vorteil, dass man dann durchaus mit verschiedenen Problemsituationen damals in der Ausbildung oder im Berufskontext selbst konfrontiert war und sich deshalb besser reinversetzen konnte.“ (Tobias, Pos. 146)

Tobias stellte eine Veränderung seines Lernverhaltens fest. Er gibt an, mittlerweile inhaltlich umfassender zu lernen und sich dabei auf seine Stärken zu konzentrieren. Dies erklärt er sich zum einen auch mit den offeneren Prüfungsformaten des Masterstudiums, die ihm mehr Spielraum für eine individualisierte Vorbereitung geben, und zum anderen dadurch, dass er selbstbestimmt Schwerpunkte setzen kann. Dies steht im Gegensatz zu den rigiden, auf Wissensabfrage basierenden Prüfungsformaten des Bachelorstudiums, auf die er sich kleinschrittig und problemorientiert vorbereitete.

### Studienerfolg

Tobias fühlte sich zu Beginn seines Studiums überfordert. Im Laufe des Bachelorstudiums gelang es ihm, dieser anfänglichen Überforderung durch die Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen zu begegnen. Die Studieninhalte des Erstfachs fielen ihm anschließend leichter.

„Na ja, nachdem ich mir die Grundtechniken angeeignet habe/. Dadurch hat man ja dann im Prinzip gelernt, sich eigenständig zu/. Oder besser eigenständig zu organisieren, sich besser eigenständig zu strukturieren und über diesen Vorteil hat man dann/. Oder konnte ich, nachdem ich die schwierigste Phase, sage ich mal, zum Anfang vom Bachelor überstanden hatte, den Rest relativ gut meistern. Wenn man diese anfänglichen Hürden, die man überwunden hat, einmal wirklich dann für sich geschafft hat und das Ganze/. Also sich strukturiert hat, dann konnte man das auch weiter fortbilden/. Weiter fortführen und dadurch ist mir dann zum Ende des Bachelors vieles relativ leichtgefallen auch.“ (Tobias, Pos. 84)

Er hat das Gefühl, dass er sein Studium aufgrund seiner persönlichen Weiterentwicklung erfolgreich bestreitet. Im Verlauf seines Studiums wurde er ausgeglichener, extrovertierter und gelassener. Ob dies ein Resultat seines Studiums oder des Lehrauftrages an einer Berufsschule ist, kann er nicht zuordnen. Seine neu erworbene Gelassenheit führt er auf seinen formalen Studienerfolg zurück. Tobias macht sehr deutlich, dass er Studienerfolg am formalen Erfolgskriterium – dem Bestehen – festmacht. Es macht außerdem den Anschein, als ob er des Studiums mittlerweile überdrüssig sei.

Generell ist er im Studium neugieriger geworden und die Aneignung von Wissen bereitet ihm Freude, da er hierdurch die eigene geistige Stagnation verhindern kann – was ihm wichtig für seine künftige berufliche und persönliche Entwicklung ist.

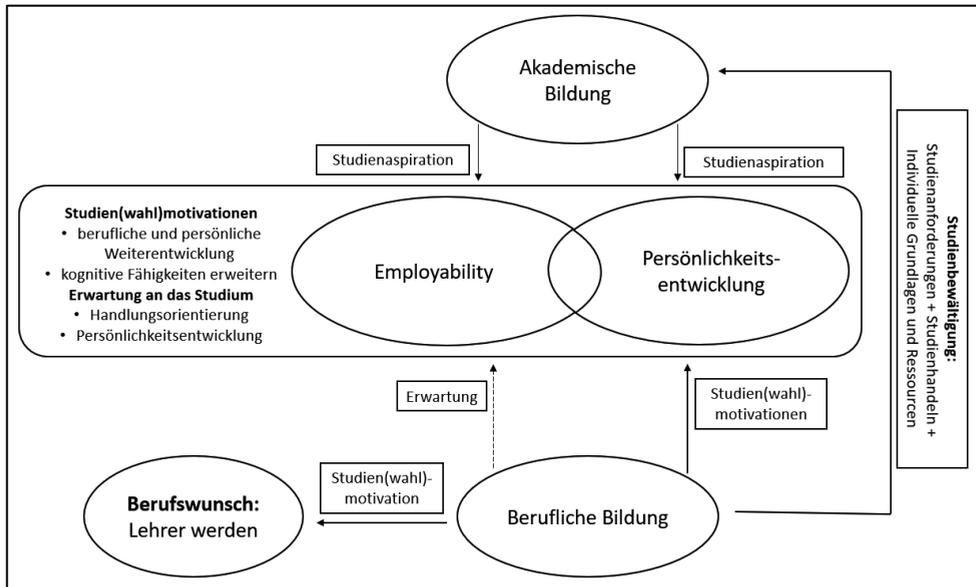
### Übergeordnete Betrachtung beruflicher Einflüsse auf das Hochschulstudium

Wie in Abbildung 19 ersichtlich, resultieren Tobias' leitende Studienaspirationen aus seinen Studien(wahl)motivationen, welche sich wiederum auf seine beruflichen Erfahrungen zurückführen lassen. Zum einen bestehen seine Studienaspirationen aus der Erlangung von Employability für den angestrebten Lehrberuf und zum anderen aus dem Bestreben der persönlichen Weiterentwicklung.

Während seiner beruflichen Ausbildung erwarb er Handlungskompetenz, die ihn vermutlich zur korrekten Ausführung seines Ausbildungsberufes befähigt hat. Dieselbe handlungsorientierte Erwartungshaltung scheint er auch an seine hochschulische Ausbildung zu haben. Die Erwartungen nach einer handlungsorientierten hochschulischen Ausbildung und nach persönlicher Weiterentwicklung spiegeln sich in seinen beiden Studienaspirationen wider. Beide Studienaspirationen gehen für Tobias miteinander einher. Es scheint, als ob sein Wunsch, sich kognitiv stetig weiterzuentwickeln, ihn in seinem beruflichen Werdegang antreibt. Er nutzt seine beruflichen und hochschulischen Aktivitäten und die Gegebenheiten der jeweiligen Institutionen, um sich nicht nur beruflich, sondern auch persönlich weiterzuentwickeln. Bereits in der Berufsausbildung, aber auch während seines Studiums, beschreibt er, deutliche persönliche Veränderungen durchlaufen zu haben, von denen er profitiert. Über das Studium hinaus wünscht er sich, dass er durch die kontinuierliche Aneignung von Wissen eine persönliche und berufliche Weiterentwicklung durchläuft.

Seine wahrgenommenen Studienanforderungen sind teilweise das Resultat seiner beruflichen Vorbildung. Bei der Bewältigung seiner Studienanforderungen nutzt er unter anderem auch Kompetenzen, die aus seiner beruflichen Vorbildung stammen.

Abbildung 19: Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Tobias)



Quelle: Eigene Darstellung

#### 6.1.4 Kurzporträt: Maximilian

Maximilian ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, ist ledig und hat keine Kinder. Zu Studienbeginn lebte er am Studienstandort in einer Wohngemeinschaft. Heute wohnt er mit seiner Partnerin in einer Wohnung zur Miete. Er studiert zum Interviewzeitpunkt im Masterstudium Berufspädagogik (Metalltechnik), absolviert aber noch einige Module im Bachelorstudium. Dies ist über eine Ausnahmeregelung im Studiengang möglich. Im Zweitfach hat er sich für Politik und Wirtschaft entschieden.

Aufgewachsen ist Maximilian zusammen mit seiner Schwester bei seinen Eltern in einer Kleinstadt. Seine Eltern haben beide eine Ausbildung absolviert und ein Hochschulstudium abgebrochen. Sein Vater hat zusätzlich eine Aufstiegsfortbildung erfolgreich durchlaufen. Maximilians Schwester befindet sich zum Interviewzeitpunkt in einer Berufsausbildung. Somit ist Maximilian der Erste seiner Kernfamilie, der kurz vor einem Studienabschluss steht.

Nach der Mittleren Reife absolvierte er eine Berufsausbildung zum Anlagenmechaniker und arbeitete im Anschluss circa ein halbes Jahr im Ausbildungsbetrieb. Anschließend erwarb er über den zweiten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung, indem er die Fachhochschulreife erwarb. Während seines Studiums arbeitet er im Ausbildungsberuf, um

seine finanzielle Situation zu verbessern und praktische Erfahrungen im erlernten Beruf zu sammeln.

Seine Hauptmotive für das berufliche Lehramtsstudium waren die hohen Verdienstmöglichkeiten sowie die strukturierten Arbeits- und Ferienzeiten, die mit einer Verbeamtung im beruflichen Lehramt einhergehen. Sein Streben nach finanzieller Absicherung begründet er mit finanziellen Problemen im Elternhaus, die er auf die Höhe des Einkommens seines Vaters zurückführt. Dieser sorgte als angestellter Handwerker überwiegend allein für den von Maximilian als defizitär empfundenen Lebensunterhalt der Familie. Bereits in seiner Zeit als Geselle leitete er andere Auszubildende an. Die in diesem Rahmen stattfindende Wissensvermittlung stellte ihn vor neue Herausforderungen, die ihm Freude bereiteten. Sich flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzustellen, damit diese Lernerfolg erzielen konnten, empfand er als spannend. Diese Erfahrung trug ebenfalls zu seiner Studienwahlentscheidung bei. In seinem Beschluss haben ihn seine Berufsschullehrenden beraten und bestärkt.

„Also, zum Studium insgesamt kam es hauptsächlich wegen Geld. Das muss ich direkt so sagen. Eben wegen meinem Vater als Alleinverdiener. Da war es immer knapp mit seinen/, was hatte der? 2400, 2500 irgendwie mit Frau, zwei Kindern, einer Eigentumswohnung in X-Kleinstadt. Da waren wir mehrfach kurz vor knapp, so Haus ist dann weg, wenn jetzt irgendwie die Waschmaschine kaputt geht. [...]. Und der Sprung zur Berufspädagogik kam dann in der Schulzeit. Einmal durch den Physiklehrer, dann durch den Kollegen Herr-X. Aber auch, weil ich in dem halben Jahr nach meiner Lehre/, war ich so ein bisschen, nennen wir es mal Lehrlingsbeauftragter, in der Firma. [...]. Und das hat mir super viel Spaß gemacht, da mal Leuten eben etwas beizubringen. Auch weil die Herausforderung, dass nicht jeder das so auf eine Art schafft, sondern man sich da so ein bisschen an die Leute anpassen muss. Ja, so kam die Entscheidung. Ich wüsste nicht, was noch. Gut, zum Lehrer war natürlich auch wieder, das muss man auch nicht schönreden, Verbeamtung. Wenn man so will: Urlaubstage im Jahr. Also, dann sehr strukturiert. [...]. Ja, dann ist das was, was ich für mein Leben, so doof gesagt, haben wollte an Struktur, an Sicherheiten. (Maximilian, Pos. 20)

Von seiner hochschulischen Ausbildung erhoffte er sich zunächst vor allem den Studienabschluss, der ihn formal für das berufliche Lehramt qualifiziert. Inzwischen verbindet er mit dem Studium auch die Möglichkeit, seinen technischen und politischen Interessen nachzugehen.

### Bildungsbegriff

Unter gebildeten Menschen versteht Maximilian eine Personengruppe, die in der Lage ist, ihr Leben unter Einbezug von emotionalen Aspekten, aber vor allem mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse rational und logisch zu bewältigen. Bildung kann man sich seiner Meinung nach auf ganz unterschiedliche Weise aneignen. Sie ist dabei unabhängig von (Abschluss-)Zertifikaten, umfasst verschiedene berufliche Disziplinen und beeinflusst die Lebensführung sowie Aspekte im zwischenmenschlichen Bereich. Maximilian schreibt verschiedenen Disziplinen – etwa der Berufspädagogik oder der Germanistik – bewusst einen unterschiedlichen Wert zu, den er am unmittelbaren praktischen Nutzen für die Gesellschaft und die in ihr tätigen Personen festmacht. Demnach stuft er Bedürfnisse wie Wasser, Wärme und Bildung als bedeutsamer ein als beispielsweise das Lesen von Literatur. Unterschiede in der Bildung

macht er entsprechend an den Inhalten einzelner Disziplinen und deren Produkten fest. Obwohl er wissenschaftlichen Disziplinen einen unterschiedlichen gesellschaftlichen Wert zuschreibt, räumt er dennoch allen eine Daseinsberechtigung ein.

Für Maximilian zeichnet sich die berufliche Bildung durch ihre Praxisnähe aus, wobei der Fokus auf der Ausführung berufsspezifischer Tätigkeiten liegt. Die akademische Bildung hingegen zielt darauf ab, praktische Prozesse theoretisch zu begründen und kritisch zu hinterfragen.

„Ja, das tiefere Hereingehen in die Materie. Also, dieser blöde Spruch, wenn der Lehrling sagt: Ja, ich habe gedacht. Und der Meister sagt: Du bist ja nicht zum Denken, du bist zum Arbeiten hier. Man kriegt halt Sachen oft beigebracht und dann macht man die. Weil, das ist so. Also, zum Beispiel beim Schweißen: Autogen-Schweißen habe ich schon in der Lehre gemacht. Und da wird einem halt beigebracht: Wie hältst du den Brenner, was machst du mit deinem Zusatzmaterial. Nahtvorbereitung, fertig. So, du kannst schweißen. Let's go. Und jetzt in der Uni geht es dann um Aufhärtung in der Naht, Festigkeiten, Legierungselemente. Also, es wird immer noch einmal einen Schritt tiefer gemacht. Und immer noch einmal hinterfragt. Und in der Lehre und in der Arbeitswelt begnügt man sich halt manchmal damit, dass es Probleme gibt, die nicht lösbar sind. Oder dass es Sachen gibt, für die es keine Begründung gibt. Und man kriegt sie dann irgendwie umgangen, anders gelöst. Ja.“  
(Maximilian, Pos. 32)

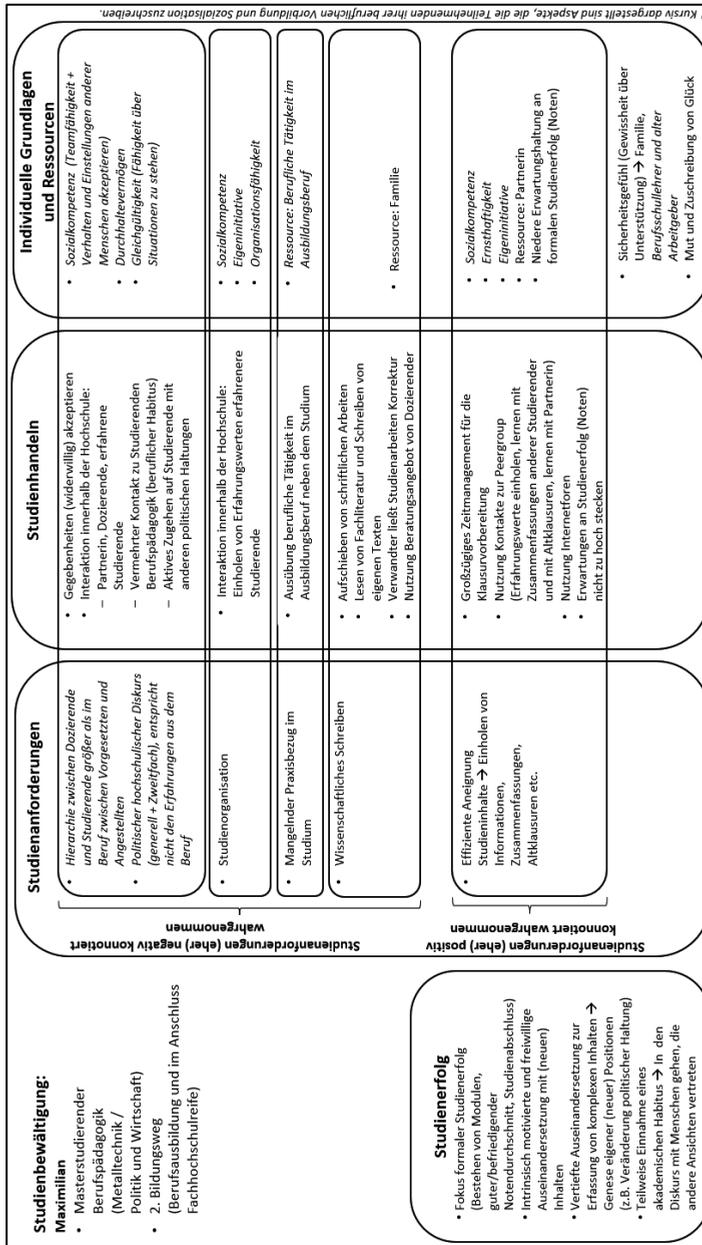
#### Studienbewältigung: Studienanforderungen, Studienhandeln und individuelle Grundlagen und Ressourcen

Die von Maximilian geschilderten Studienanforderungen lassen sich teilweise auf seine beruflichen Erfahrungen zurückführen. Ähnlich verhält es sich bei den von Maximilian geschilderten individuellen Grundlagen, die zu seiner Studienbewältigung beigetragen haben. Auch hier profitierte er von seinen beruflichen Kompetenzen und psychosozialen Eigenschaften.

Maximilians Studienhandeln zeichnete sich durch sein Durchhalte- und Abstraktionsvermögen, seinen Pragmatismus und seine antizipatorischen sozialen Interaktionen aus. Teilweise nutzte er seine im Beruf erworbenen Kompetenzen und psychosozialen Eigenschaften zur Bewältigung der Studienanforderungen, die ihm schwer(er) gefallen sind. Er profitierte zudem von seinen beruflich geprägten Kompetenzen und personalen Merkmalen. Diese tragen dazu bei, dass ihm Studienanforderungen leicht(er) fallen.

Im Folgenden werden die von Maximilian wahrgenommenen Studienanforderungen entlang der in Abbildung 20 dargestellten Abfolge detailliert dargestellt und im Anschluss sein Studienhandeln sowie seine individuellen Grundlagen und Ressourcen erläutert.

Abbildung 20: Darstellung zur Studienbewältigung (Maximilian)



Quelle: Eigene Darstellung

Zu Studienbeginn waren ihm die Ansichten und Verhaltensweisen einiger Dozierender fremd. Seiner Meinung nach verhielten sich diese Dozierenden den Studierenden gegenüber arrogant. Dies führt er auf habituelle Unterschiede zwischen sich, einem Handwerker, und den akademisch gebildeten Lehrpersonen zurück. Damit einhergehend störte ihn die stark ausgeprägte Hierarchie zwischen den Lernenden und Lehrenden, die er an der Hochschule wahrnimmt. Im beruflichen Kontext war er flachere Hierarchien zwischen Angestellten und Vorgesetzten oder Schülerinnen oder Schülern und Berufsschullehrenden gewohnt.

„[...] Ja, und dann ging das Semester los. Dann kam erst einmal eben M1c. Da dachte ich mir schon: Was mache ich hier? Also, ich kann nicht oft genug sagen, wie schrecklich ich diese Vorlesungen fand. Das war echt/. Aber gut, musste man durch und steht so drinnen. Ja, also ich fand/. Da will ich jetzt dem Herrn Z keinen reindrücken. Aber er stand da vorne und das hatte für mich so eine superarrogante Haltung. Und der hat manchmal Sprüche gebracht, dachte ich mir: Was ist denn hier los? Also, ich habe mich halt mit dem Habitus Handwerker/. Wo ich halt herkam, auch aus einer Mittelschichtfamilie jetzt so mit Uni, außer meiner Mutter halt das Theologiestudium/. Da war ich erst einmal komplett geflasht. [...]“ (Maximilian, Pos. 50)

„[...] Das war auch so eine Sache, die mich komplett geflasht hat am Anfang. Da stand der Tutor von CAD. Großer, blonder Typ mit Brille. Weiß nicht mehr, wie der heißt. Hat sich vorne in den Hörsaal gestellt und eine Tirade losgetreten nach dem Motto: Und wenn Ihr uns in den E-Mails nicht mit vollem Titel und was auch immer anschreibt, dann braucht Ihr gar nicht erwarten, dass da eine Antwort kommt. Und so komplett/. [...] Und habe mich gefragt: Was geht denn hier ab? Weil ich bislang aus meinem Berufsleben von meinem Chef, aber zum Beispiel auch von meinem Berufsschullehrer die Einstellung hatte: Wir sind alles Kollegen, die halt unterschiedlich weit in ihrer Karriere sind, wenn man so will. Also, nur weil der jetzt irgendwie seinen Ingenieur in Versorgungstechnik hatte, ist der nicht besser als ich oder irgendetwas.“ (Maximilian, Pos. 52)

Maximilian akzeptierte diese Situation, um möglichst reibungslos und pragmatisch Module zu bestehen. Dabei halfen ihm seine im Beruf erworbene Diplomatie, sein Durchhaltevermögen sowie seine Fähigkeit zur Abstraktion – also die Fähigkeit, über zwischenmenschlich schwierige Situationen hinwegzusehen.

„[...] Gerade in CAD, in KT, war das schlimm. Also, der mit der Totenkopf-Gürtelschnalle. Den Spruch, dass man den gerne mal nachts im Park treffen würde, den habe ich öfter gehört. Das war/. Aber da, dieses/. Ich habe mir gedacht: Gut, das sind jetzt, doof gesagt, meine Kunden und die wollen jetzt halt was von mir. Und dann mache ich denen das. Und im Zweifel muss ich es halt drei Mal machen. Und am Ende zählt es aber, dass das abgeschlossen ist. Und damit ist gut. Also, ja. Wieder diese Diplomatie im Umgang mit anderen. [...]“ (Maximilian, Pos. 52)

Besonders störte ihn der linksgerichtete hochschulpolitische Diskurs zu Studienbeginn, der seitens der Studierenden geführt wurde. Diesen auf hochschulpolitischer Ebene und von einigen Studierenden in seinem Zweitfach geführten Diskurs empfindet er heute noch als zu wenig begründet. Diesen Studierenden schreibt er einen Mangel an Lebenserfahrung zu, da sie seiner Einschätzung nach häufig unmittelbar nach dem Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, ohne zuvor andere Lebensbereiche kennengelernt zu haben. Die von Maximilian beschriebene Studienanforderung lässt sich auf

habituelle Unterschiede zwischen ihm und seinen nicht beruflich vorgebildeten Kommilitonen zurückführen. Es scheint, als ob er seine politische Haltung durch seine berufliche Vorerfahrung als näher an der Lebensrealität der Menschen verortet einschätzt.

Trotz der unterschiedlichen politischen Ansichten schafft es Maximilian, mit den eben genannten Studierenden zielführend und pragmatisch zusammenzuarbeiten. Die Bewältigung dieser Studienanforderung gelingt ihm durch berufsbedingte Fähigkeiten wie diplomatisches Geschick und die Fähigkeit, über schwierige soziale Situationen hinwegzusehen. Vor allem zu Beginn seines Studiums pflegte er intensiven Kontakt zu Studierenden der Berufspädagogik, die vermutlich einen ähnlichen beruflich geprägten Habitus aufwiesen.

„[...] Da sitzen halt auch ganz viele Zweitsemester-PoWi-Studenten aus L2, L3. Und die sind dann irgendwie ein Jahr aus dem Abitur raus, der Bart fängt gerade das Wachsen an. Und die führen da irgendwelche hochgestochenen philosophischen Diskussionen. Und man denkt sich: Was hast du bis jetzt erreicht im Leben, um zum Beispiel über irgendwelche politischen Orientierungen zu diskutieren? Die ja entstehen, weil man gewisse Erfahrungen gemacht hat im Leben. Und hat halt von zu Hause nur Mami und Papi und seine Schulklasse. Aber noch nie irgendwie sich außerhalb mal mit dem Leben beschäftigen müssen. Nein, finde ich immer gruselig.“ (Maximilian, Pos. 108)

„[...] Und dann dachte ich, ich komme an die Uni und es wird mehr Fakten diskutiert und mehr begründet. Und dann wie das mit diesem Liberalen-Plakat, wo dann Hakenkreuze draufgeschmiert waren. [...] Es gibt auch hier Leute, mit denen brauchst du nicht diskutieren. Da musst du nur klarkommen, dass die jetzt da sind. Dann arbeitest du in so einem Seminar mit denen und dann ist gut. [...]“ (Maximilian, Pos. 112)

„Ja, auch diese bisschen Gleichgültigkeit. Es gibt halt Leute, die haben andere Überzeugungen als man selbst. Aber das hat sich ein bisschen von selber gelöst, das Problem. Weil man sich halt dann mit Leuten beschäftigt hat, die einen ähnlichen Habitus haben. Also, bis auf einen hatten dann alle, mein ganzes Umfeld der ersten zwei Semester, eine Berufsausbildung. Und/oder dann noch einen Meister hinten dran. [...]“ (Maximilian, Pos. 66)

Im Studienverlauf änderte sich sein Umgang mit Studierenden, deren politische Meinung er weniger teilen konnte. Heute fragt er häufiger nach deren Gründen, mit dem Ziel, deren politische Haltungen nachvollziehen und gegebenenfalls Gegenargumente anbringen zu können. Zu dieser Verhaltensänderung führten Gespräche mit seiner Partnerin.

Das Zurechtfinden in der Studienorganisation – insbesondere bei der Erstellung eines Studienplans und der sinnvollen Terminierung von Klausuren – bleibt für ihn eine Herausforderung. Zur Bewältigung dieser Herausforderung suchte er das Gespräch mit erfahreneren Kommilitonen, Tutoren und Dozierenden, um von deren Erfahrungen und Wissen zu profitieren. Das auf Eigeninitiative basierende Einholen von Informationen bei erfahreneren Personen hat er sich bereits während seiner Berufsausbildung angeeignet. Auch auf die Organisation seines Studiums überträgt er diese Vorgehensweise mit Erfolg.

„[...] Also, das war supergut, da die Lehre gemacht zu haben. Und da auch Absprachen treffen. Also, auch wieder Leute im Zweifel auch einfach direkt fragen. Hier, hast du das und das? Wie kann man das besorgen? Wie kann man das Problem lösen? Und das merkt man ja gerade in den ersten zwei Semestern. Dass es super viele Leute gibt, denen es peinlich ist, Fragen zu stellen. Und es ist so unnötig, weil es macht einem alles so viel leichter. Wenn man einfach sagt: Du, vielleicht bin ich gerade doof. Aber wie ist das? Erkläre mal. [...]“ (Maximilian, Pos. 74-75)

Zudem profitiert er von seiner Organisationsfähigkeit, die er sich während seiner Berufsausbildung angeeignet hat und die ihm bei der Studienplanung zugutekommt.

„[...]]. Aber Organisation ist auf der Baustelle das A und O. Also, es geht ja schon um so Sachen wie Material für den nächsten Arbeitstag bestellen. Und auch Arbeit sehen, die demnächst ansteht. Und wenn ich das und das abgehakt habe, muss ich da und da weitermachen. Also, das war supergut, da die Lehre gemacht zu haben. [...].“ (Maximilian, Pos. 74)

Indirekt kritisiert er den fehlenden Praxisbezug in seinem Studiengang. Diese Haltung gründet auf seinen schulpraktischen Studien, in denen er beobachtete, dass Lehrkräfte mit beruflicher Vorerfahrung im Unterricht souveräner agieren als solche ohne entsprechende Praxis. Aus diesem Grund entschied er sich im vierten Semester dazu, an einem Tag pro Woche in seinem Ausbildungsberuf zu arbeiten.

Das Schreiben von (wissenschaftlichen) Texten fiel ihm zu Studienbeginn schwer. Schon während der Fachoberschule sah er im Verfassen von Texten seine Schwäche. In den ersten Semestern vermied er es, schriftliche Arbeiten zu verfassen. Schließlich stellte er sich der Herausforderung und profitierte von einer Veranstaltung seines Studiengangs, die das wissenschaftliche Schreiben fokussierte.

„[...]]. Bis Studienbeginn die einzige Drei bei mir auf dem Zeugnis beim FOS war Deutsch. Und die stand ganz oben, das hat mich voll genervt. Also, Textarbeit habe ich auch die ersten zwei Semester noch einen sehr, sehr großen Bogen herum gemacht. Bis man halt irgendwann merkt: Verdamm, es geht einfach nicht anders. Oder ich glaube, das vierte Semester war es mit Technikdidaktik 1B, wo das ja dann thematisiert wird [...]. (Maximilian, Pos. 42)

Das Lesen von wissenschaftlichen Texten und das selbstständige Verfassen Hausarbeiten halfen ihm dabei, sich in das wissenschaftliche Schreiben einzufinden. Ratschläge zum Textaufbau, zur Grammatik und Orthografie holt er sich bei einem Verwandten.

Die Aneignung von Studieninhalten führt er seit dem ersten Semester ähnlich und mit einem für ihn ausreichenden Erfolg durch. Er informiert sich bei Studierenden höheren Semesters über deren Erfahrungen bzgl. des Arbeitsaufwandes im jeweiligen Modul. Entsprechend dieser Erfahrungswerte setzt er sich mehr oder weniger (zeit-)intensiv mit den Studieninhalten auseinander. Er besorgt sich regelmäßig Zusammenfassungen von Vorlesungen von Kommilitoninnen und/oder Kommilitonen, um sich die Inhalte zeiteffizient aneignen zu können. Ergänzend fängt er bei arbeitsintensiveren Modulen frühzeitig an zu lernen und plant grundsätzlich für alle seine Klausurvorbereitungen einen zeitlichen Puffer ein, falls er sich bei inhaltlichen Problemen zusätzlich Hilfe suchen muss. Orientierung bei der Klausurvorbereitung geben ihm Altklausuren. Um Enttäuschungen bezüglich seiner Noten vorzubeugen, erwartet er von sich selbst keine sehr guten Leistungen. Gelegentlich nutzte er auch die Möglichkeit, mit seiner Partnerin zu lernen, die in einem ingenieurwissenschaftlichen Studium eingeschrieben ist.

Im Beruf erkannte er, dass mit seinen ausgeführten Handlungen teilweise schwerwiegende Konsequenzen einhergehen können, wenn die Ausführung nicht ordnungsgemäß verlief. Diese Erkenntnis und seine beruflich geprägten sozialen Kompetenzen tragen dazu bei, dass er sein gut ausgebautes studentisches Netzwerk zielgerichtet für seinen Studienerfolg nutzt. Getragen wird dies vermutlich von seinem Organisationstalent und seiner Eigeninitiative, welche er sich im erlernten Beruf angeeignet hat.

„Ja. Also, durch einen kräftigen Anschiss. Weil, irgendwann habe ich dann mal etwas gemacht, weil ich dachte, das wäre so richtig. Und das war es halt nicht. Und dann kam der Geselle zu mir. ‚Ist mir scheißegal, wie lange das dauert. Oder was auch immer. Aber wenn du etwas machst, dann mach das richtig. Und wenn du was nicht weißt, dann komm zu mir, zum Chef, irgendwo hin.‘ Es ist allen lieber, wenn man fünf Mal nachfragt, aber dafür ist es dann am Ende gut. Aber wenn das, was man dann abgibt, gerade beim Kunden, nicht das ist, was der haben wollte. Dann bezahlt der halt nicht. [...]. Und am Ende gibt es dann kein Geld. Und das ist dann eine Menge Geld, also das sind dann mal schnell 10.000 Euro. Ja.“ (Maximilian, Pos. 76)

Die Gewissheit, bei Bedarf nach wie vor Unterstützung aus seinem ehemaligen beruflichen, berufsschulischen und privaten Umfeld erhalten zu können, gibt ihm Sicherheit. Auch finanziell könnte ihn seine Familie unterstützen, falls dies erforderlich wäre. Bei aufkommenden inhaltlichen Fragen stehen ihm der Geschäftsführer seines ehemaligen Ausbildungsbetriebs und ein ehemaliger Berufsschullehrer als Ansprechpartner zur Verfügung.

Maximilian beschreibt sich selbst als „*Macher*“ (Maximilian, Pos. 58), der sich mutig in neue Situationen im Studium begibt und sich den aufkommenden Herausforderungen stellt. Grundsätzlich führt er seinen reibungslosen privaten, beruflichen und akademischen Werdegang auf das Glück zurück, das ihm bisher widerfahren ist.

### Studienerfolg

Ein erfolgreiches Studium macht Maximilian am formalen Studienabschluss und an der Fähigkeit, den Lehrberuf adäquat ausführen zu können, fest. Er bemisst seinen Studienerfolg am formalen Bestehen der Module und seinem guten bis befriedigenden Notendurchschnitt. Er selbst sieht sich nicht als den „*Optimalstudenten*“ (Maximilian, Pos. 98), da er sich durch das Studium „[...] so ein bisschen durchmogele [...]“ (Maximilian, Pos. 98). Er befasst sich nicht mit allen Texten, die in den Veranstaltungen vorgegeben werden, und arbeitet keine Veranstaltungen selbstständig auf, sondern greift – wie bereits beschrieben – seit Studienbeginn bei Klausurvorbereitungen auf Zusammenfassungen von anderen Studierenden zurück. Maximilian sieht die selbstständige Erarbeitung von Studieninhalten und sehr gute Noten nicht zwangsläufig als Voraussetzung für die adäquate Ausführung der Lehrtätigkeit an.

„Ja, würde ich schon sagen. Es bringt mir nichts, jetzt doof gesagt, ein guter Student zu sein. Und eben jeden Text und alles aufs Akribischste/ und mich da richtig reinzusetzen. Und am Ende bin ich trotzdem schlecht in meinem Job. Dann war es zwar irgendwie auf dem Papier ein guter Student und erfolgreich studiert, wenn man so will. Aber es hat am Ende auch nichts gebracht. Also, ein bisschen da wieder: Der Zweck heiligt die Mittel. Beziehungsweise das Endergebnis bestimmt dann, ob es gut war oder nicht.“ (Maximilian, Pos. 100)

Maximilian relativiert diese zweckmäßige Einstellung in dem Punkt, dass er heute Interesse daran hat, Sachverhalte tiefgehend zu betrachten, um sie in ihrer Komplexität zu erfassen und seine bestehenden Ansichten zu überdenken. Auf diese Weise ergab sich für Maximilian im Studienverlauf eine Linksverschiebung seiner politischen Haltung. Zudem bietet ihm das Studium die Möglichkeit, seine technischen Interessen zu vertiefen, beispielsweise durch die freiwillige Teilnahme an zusätzlichen hochschulischen Veranstaltungen in seinem Erstfach. Zu Studienbeginn hätte er nicht gedacht, dass er aus intrinsischem Interesse zusätzlich Veranstaltungen besuchen würde. An dieser Stelle relativiert er seine zweckmäßige Haltung

gegenüber dem Studium und sieht die intrinsisch geleitete Wissensaneignung als Resultat seines Hochschulstudiums. Darin, dass er häufiger den Diskurs mit Menschen anderer Meinung sucht, sieht er einen „Universitätshabitus“ (Maximilian, Pos. 110), den er sich im Verlauf seines Studiums angeeignet hat. Zum einen kann er auf diese Weise die Ansichten anderer Personen nachvollziehen, und zum anderen bietet ihm dies die Möglichkeit, Gegenargumente anzubringen. Trotzdem fühlt sich Maximilian heute im Milieu seines Ausbildungsberufs wohl und angenommen. Im akademischen Kontext hingegen hat er das Gefühl, nicht frei sprechen zu können, ohne auf inhaltliche Kleinigkeiten achten zu müssen. In der Hochschule werden seine Aussagen stärker in Frage gestellt. Dies empfindet er wahrscheinlich als zu pedantisch und führt ggf. dazu, dass er sich an den Pranger gestellt oder angegriffen fühlt.

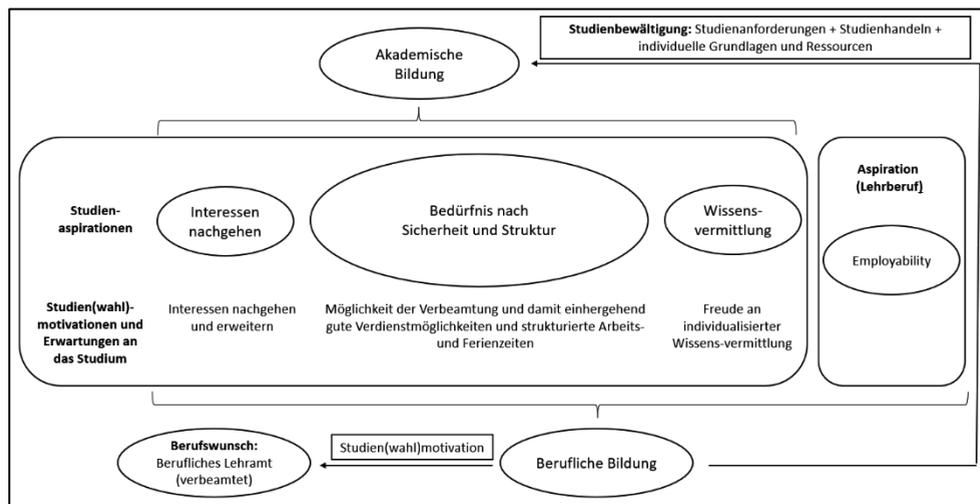
„(8 Sek.) Dass ich mich manchmal auf der Baustelle wohler fühle als in irgendeinem Seminarraum (lacht). Weiß nicht, ich komme da mit den Leuten besser klar. Ich muss mir nicht um jedes Wort und jede Einstellung, die ich habe, Gedanken machen, ob ich die jetzt sagen kann oder nicht. Weil mir dann irgendeiner dafür einen reindrücken will. [...].“ (Maximilian, Pos. 108)

Ob er tatsächlich einen akademischen Habitus angenommen hat, bleibt fraglich.

Übergeordnete Betrachtung beruflicher Einflüsse auf das Hochschulstudium

Wie in Abbildung 21 ersichtlich, lassen sich Maximilians Studienaspirationen teilweise auf seine beruflichen und hochschulischen Erfahrungen zurückführen.

Abbildung 21: Übergeordnete Darstellung der Rolle von beruflicher Bildung in Bezug auf die akademische Bildung (Maximilian)



Quelle: Eigene Darstellung

Mit dem Studium strebt er einen Einstieg in das berufliche Lehramt an. Diese Entscheidung rührt, wie bereits beschrieben, aus seiner beruflichen Erfahrung und dem Ratschlag seiner Berufsschullehrenden seiner alten Berufsschule. Der Wunsch, Berufsschullehrer zu werden,

basiert wahrscheinlich auf mehreren Aspirationen, die sich teilweise mit seinen beruflich geprägten Studien(wahl)motivationen und seinen Erwartungen an das Studium erklären lassen. Seine wohl prägnanteste (Studien-)Aspiration ist das Streben nach einer beruflichen Tätigkeit, die ihm finanzielle Sicherheit und klare zeitliche Strukturen bietet. Die Aussicht auf eine Tätigkeit im beruflichen Lehramt – verbunden mit der häufig möglichen Verbeamtung – verkörpert für ihn genau diese Sicherheit und Struktur, die er sich für sein Leben wünscht. Durch die Ausübung seines Ausbildungsberufes sieht er diese Aspekte nicht gewährleistet.

Neben dem Streben nach Sicherheit und Struktur scheint auch die Weitergabe von Wissen ein Wunsch von Maximilian zu sein. Wie bereits beschrieben, erklärte er bereits im Ausbildungsbetrieb Auszubildenden berufliche Inhalte und berücksichtigte dabei deren individuelle Bedürfnisse. Diese Tätigkeit empfindet er als herausfordernd – und zugleich als etwas, das ihm Freude bereitet.

Seinem Studium sprach er bereits vor Beginn ab, dass es ihn adäquat zur Ausführung des Lehrberufes befähigt. Diese Haltung scheint er von einem Berufsschullehrenden übernommen zu haben, der ihm geraten hat, das Berufspädagogikstudium als einen formalen Akt durchzuführen. Trotzdem ist er daran interessiert, mit seinen praktischen beruflichen Erfahrungen einen umfassenden und lebensnahen Unterricht zu gestalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, arbeitet er mit dem Ziel, unterschiedliche praktische Erfahrungen zu sammeln, neben dem Studium im Ausbildungsberuf. Es macht den Anschein, als ob er sich parallel zu seinem Studium durch seine praktische Tätigkeit im Beruf für den angestrebten Lehrberuf befähigen möchte.

Während seines Studiums stellte er bewusst fest, dass er sich freiwillig und über die verpflichtenden Module seines Studiengangs hinaus vertieft mit technischen Inhalten, die an seinen Ausbildungsberuf anknüpfen, sowie mit politischen Themen auseinandersetzt. Im Studienverlauf hat sein Streben nach der intrinsisch motivierten Aneignung von Wissen für Maximilian an Bedeutung gewonnen. Er begründet dies damit, dass ihm die Hochschule die Möglichkeit gibt, sich intrinsisch komplexes Wissen anzueignen.

Wie bereits beschrieben, resultieren Maximilians wahrgenommene Studienanforderungen teilweise aus seiner beruflichen Vorbildung. Bei der Bewältigung seiner Studienanforderungen nutzt er unter anderem seine individuellen Grundlagen und Ressourcen, die aus seiner beruflichen Vorbildung resultieren. Hierbei spielen seine aus dem Beruf stammende Sozialkompetenz, seine Eigeninitiative, seine Ernsthaftigkeit, sein Durchhaltevermögen und seine Organisationsfähigkeit eine Rolle.

## 6.2 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

### 6.2.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption

Die vorliegende Untersuchung hat mithilfe der Grounded-Theory-Methodologie verschiedene Einflussbereiche der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierenden auf ihre subjektiv wahrgenommene Studienbewältigung ermittelt. Basierend auf der in Kapitel 2 dargestellten untersuchungsleitenden Synthesetheorie sowie einem fallübergreifenden Vergleich konnte aufgezeigt werden, inwiefern berufliche Sozialisation und Vorbildung die Studienbewältigung erfolgreicher Studierender mit beruflicher Bildung beeinflussen (siehe

Abbildung 22). Es konnten drei Aspekte – die sogenannten Kompartimente<sup>54</sup> – bei der Datenauswertung ermittelt werden, die den individuellen studentischen Grundlagen und Ressourcen zugeordnet werden können, und die auf die Studienbewältigung Einfluss haben. Alle drei Kompartimente scheinen von der beruflichen Sozialisation und Vorbildung der Teilnehmenden teilweise geprägt zu sein. Die Kompartimente sind Abbildung 22 zu entnehmen.

Abbildung 22: Der Untersuchung zugrunde liegende Synthesetheorie



Quelle: Eigene Darstellung

Hinter dem normativen Kompartiment verbergen sich unterschiedliche zielgebende Orientierungen (z.B. Bildungsverständnisse und das eigene Kompetenzerleben), hinter dem psychosozialen Kompartiment die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz und hinter dem kompetenzorientierten Kompartiment fachliche und personale Kompetenzen, über die die

<sup>54</sup> In dieser Untersuchung wird der Begriff Kompartiment, der vom lateinischen Wort *compartiri* abgeleitet ist, als ein abgegrenzter Raum verstanden, in dem je nach Typ des Kompartiments unterschiedliche Prozesse ablaufen. Gleichzeitig sind verschiedene Kompartimenttypen im Subjekt aktiv und können miteinander in Verbindung treten. Die unterschiedlichen Kompartimenttypen besitzen eigene übergeordnete Charakteristika, wobei sich diese individuell unterscheiden und verändern können. Das normative Kompartiment (siehe Kapitel 6.2.2) kann beispielsweise als ein Kompartimenttyp der Studierenden betrachtet werden. Es enthält individuell unterschiedliche Bildungsverständnisse als Charakteristika. Die Interaktion der verschiedenen Kompartimenttypen (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) miteinander führt zu einem bestimmten Verhalten und Handlungen. Basierend auf dem normativen Kompartiment kann die/der Studierende das psychosoziale und/oder das kompetenzbezogene Kompartiment bewusst einsetzen, um den/die individuell definierte/n Studien(teil)erfolg/e, die aus dem normativen Kompartiment resultieren, zu erreichen. Diese Definition ist in Teilen vom Grundprinzip der Kompartimentierung der Zellbiologie inspiriert (vgl. Rehner/Daniel, 2010, S. 3 ff., 41 ff.).

Teilnehmenden zu verfügen scheinen. Die (Ziel-)Orientierungen, die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz sowie die fachlichen und personalen Kompetenzen sind als Kodierungen zu verstehen, die im Rahmen des selektiven Kodierungsprozesses herausgearbeitet wurden.

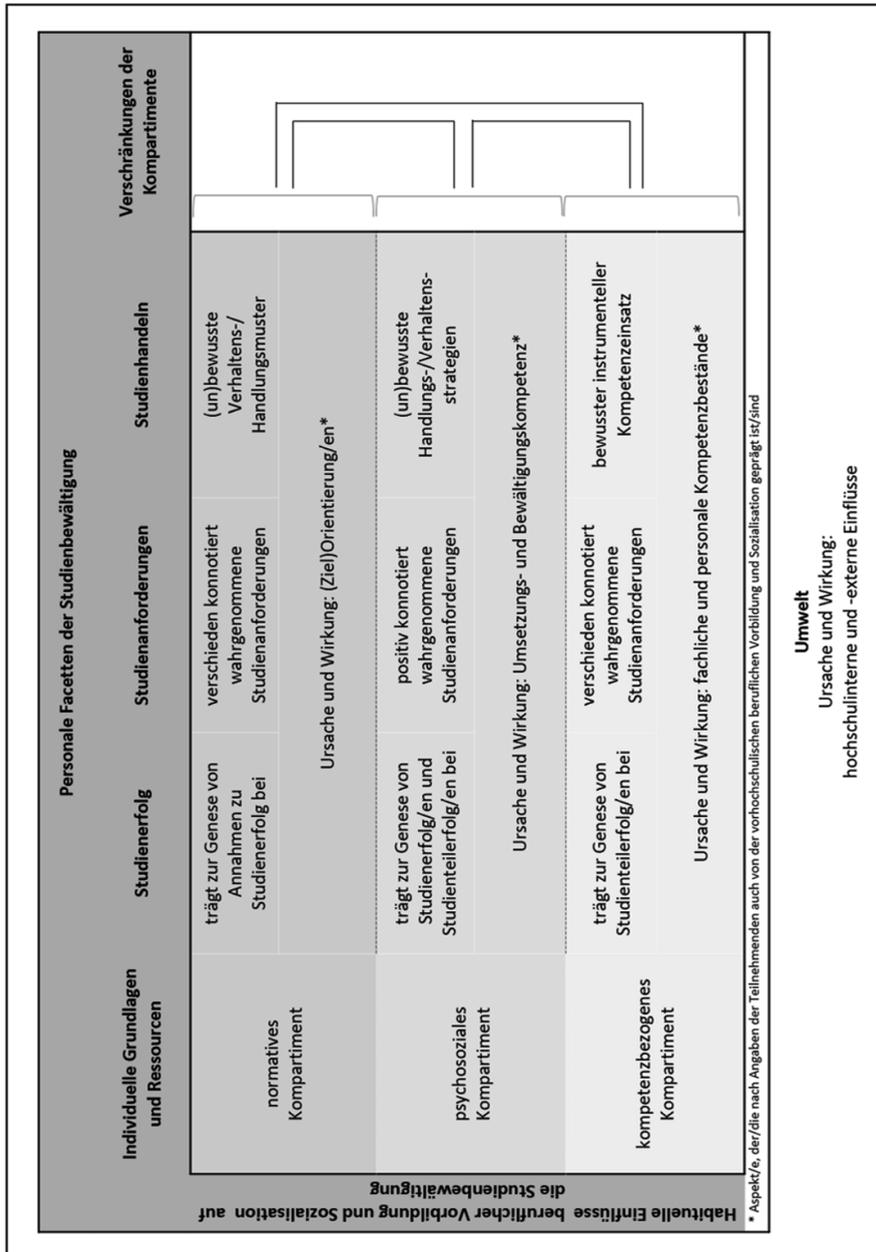
Im Rahmen der Datenauswertung stellte sich heraus, dass alle Teilnehmenden die ermittelten Kompartimente auf unterschiedliche Weise innehaben. Diese zeichnen sich wie folgt aus:

- Ein Kompartiment umfasst einen separaten, internalisierten Bereich, über den die Teilnehmenden verfügen.
- Die Kompartimente spielen bei allen interviewten Studierenden eine Rolle in deren Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitende Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) und sind individuell verschieden, veränder- und erweiterbar.
- Die Kompartimente wirken ursächlich auf wahrgenommene Studienanforderungen sowie auf den erwarteten oder erwünschten Studienerfolg. Sie beeinflussen sowohl Studienhandlungen als auch das Studienverhalten und sind zugleich von den individuellen Grundlagen und Ressourcen der beruflich Gebildeten geprägt.
- Kompartimente können dazu beitragen, negativ wahrgenommene Studienanforderungen auszugleichen und somit zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums beizutragen.

Die Kompartimente scheinen Teil der individuellen Grundlagen und Ressourcen (siehe Kapitel 2) der Teilnehmenden zu sein und stehen mehr oder weniger direkt mit den anderen personalen Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe Kapitel 2) in Verbindung. Zudem geben sie Aufschluss über den Einfluss beruflicher Sozialisation und Vorbildung auf die erfolgreiche Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) beruflich gebildeter Studierender. In allen hier ermittelten Kompartimenten finden sich Einflüsse der beruflichen Sozialisation und Vorbildung wieder.

Auf Basis der erhobenen und ausgewerteten Daten kann davon ausgegangen werden, dass Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) einen individuell unterschiedlich iterativ ablaufenden Prozess darstellt, in dem die Studierenden fortwährend einen inhärenten Ist-Soll-Vergleich anstellen. Es scheint, dass die Teilnehmenden hochschulinterne und -externe Rahmenbedingungen mit ihren individuellen studentischen Grundlagen und Ressourcen (siehe Kapitel 2) abgleichen. Je nach Kompartiment (siehe Abbildung 23) ergeben sich hieraus spezifische Studienanforderungen, die subjektiv als mehr oder weniger herausfordernd wahrgenommen werden, ebenso wie individuell unterschiedlich wahrgenommene Studien(teil)erfolge sowie variierendes Studienhandeln und Studienverhalten. Abbildung 23 synthetisiert diese Ergebnisse zusammenfassend, auf Grundlage

Abbildung 23: Theorieskizze zu den Einflüssen beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden



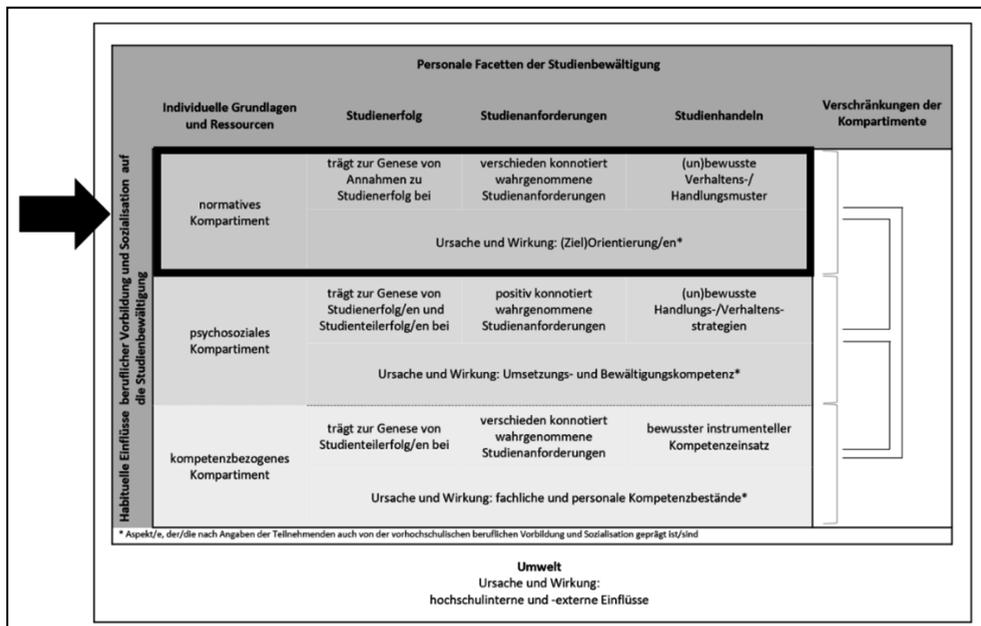
Quelle: Eigene Darstellung

der ermittelten Ergebnisse (siehe Kapitel 6.1, 6.2), der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) und der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5).

Die fallübergreifende Ergebnisdarstellung gliedert sich entsprechend der unterschiedlichen Kompartimente in drei Teile und stellen die horizontalen Ebenen der Theorieskizze dar (siehe Abbildung 23). Vor dem Hintergrund der personalen Facetten der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (individuelle Grundlagen und Ressourcen, Studienanforderungen, Studierenerfolg und Studienhandeln, siehe Kapitel 2) werden die Kompartimente in den folgenden Kapiteln 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4 erläutert. Eine differenzierte theoretische Einordnung der Ergebnisse und der Theorieskizze (siehe Abbildung 23) entlang der untersuchungsleitenden theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) erfolgt in den Kapiteln 6.2.2.5, 6.2.3.3, 6.2.4.3 und 6.3.

### 6.2.2 Normatives Kompartiment

Abbildung 24: Theorieskizze: Fokus normatives Kompartiment



Quelle: Eigene Darstellung

Die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Studierenden ist durch normative (Ziel-)Orientierungen geprägt, über die die Teilnehmenden verfügen. Diese Orientierungen scheinen – wie in der Theorieskizze dargestellt (siehe Abbildung 23) – vom Habitus der Teilnehmenden beeinflusst zu sein (vgl. Bourdieu, 1987) und können als kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu, 1983) den individuellen Grundlagen und Ressourcen zugeordnet werden. Sie

nehmen wiederum Einfluss auf weitere personale Facetten der Studienbewältigung im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2). In der Datenanalyse konnten unterschiedliche normative und zielgebende Orientierungen identifiziert werden. Diese zeigen sich in unterschiedlichen Bildungsverständnissen der Teilnehmenden sowie in ihren Bemühungen, biografische Brüche bzw. schwierige schulische und berufliche Situationen retrospektiv zu bewältigen. Orientierungen im Bildungsverständnis scheinen für unterschiedlich konnotierte Wahrnehmungen von Studienanforderungen verantwortlich zu sein, tragen wohl zur Genese von Studienerfolgs- und Studienerwartungen bei und prägen vermutlich mehr oder weniger bewusste Handlungs- und Verhaltensmuster im Studium. Die Orientierung nach Aufarbeitung von negativen Erfahrungen scheint sich positiv auf die Realisierung von Studienerfolg auszuwirken.

Die Analyse verdeutlicht, dass die Orientierungen im Bildungsverständnis bei allen Teilnehmenden in unterschiedlichen Kombinationen gleichzeitig auftreten können. Im Verlauf des Hochschulstudiums können sich die Orientierungen im Bildungsverständnis der Studierenden in ihrer Intensität verändern und weitere Ausprägungen hinzukommen. Die zu Studienbeginn dominierende Orientierung im Bildungsverständnis bleibt bei allen Teilnehmenden während des Studienverlaufs bestehen, wenn auch in einer sich ändernden Intensität. Die Orientierung in Bezug auf das eigene Kompetenzerleben scheint im Verlauf des Studiums konstant zu bestehen.

Theoretisch lassen sich die ermittelten Orientierungen im Bildungsverständnis in der hier entwickelten theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) dem biografischen *Hintergrund der Studierenden* und den darin verankerten (*Ziel-*)*Orientierungen* zuordnen. Unter Rückgriff auf Lemperts (2009) interaktionistische Rahmenkonzeption beruflicher Sozialisation (siehe Kapitel 3.3.1) lassen sich diese (*Ziel-*)*Orientierungen* den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* zuweisen. Dazu zählen: das aufstiegsorientierte, das funktionale und anwendungsorientierte, das interesselitete sowie das intellektuell geprägte Bildungsverständnis und die Orientierung am eigenen Kompetenzerleben. Die genannten Orientierungen wurden aus (Studien-)Aspirationen abgeleitet, über die die interviewten Studierenden zu verfügen scheinen. In Tabelle 21 werden diese Orientierungen zusammen mit ihrem Auftreten bei den Teilnehmenden dargestellt.

(Studien-)Aspirationen, die mit der beruflichen Vorbildung der Studierenden in Verbindung stehen, sind fallbezogen mit einem Kreuz gekennzeichnet. Fallbezogen werden jene (Studien-)Aspirationen mit einem eingeklammerten Kreuz markiert, bei denen ein Bezug zur beruflichen Sozialisation und Vorbildung der Studierenden erkennbar ist. (Studien-)Aspirationen, die sich nicht auf die studentische berufliche Vorbildung zurückführen lassen, sind fallspezifisch mit einer Null gekennzeichnet. Wenn sich diese lediglich andeuten, findet sich eine eingeklammerte Null bei den entsprechenden Teilnehmenden. Zudem ist Tabelle 21 der grobe Entstehungszeitpunkt (vor oder während des Hochschulstudiums) der einzelnen fallspezifischen (Studien-)Aspirationen zu entnehmen. Wenn fallspezifisch keine eindeutige zeitliche Zuordnung der Entstehung der (Studien-)Aspiration erfolgen kann, wird diese Zuordnung nicht vorgenommen.

In den folgenden Kapiteln 6.2.2.1 bis 6.2.2.4 werden die ermittelten Orientierungen der Teilnehmenden unter Rückgriff auf die untersuchungsleitende Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) im Detail erläutert und abschließend in Kapitel 6.2.2.5 ein diskursives Zwischenfazit zum normativen Kompartiment gezogen.

Tabelle 21: Fallspezifische (Studien-)Aspirationen nach Art und Entstehungszeitpunkt

(Studien-)Aspirationen	Beruflicher und sozialer Aufstieg		Employability		Lehrende Tätigkeit		Interessen Erst-, Zweitfach und/oder Pädagogik		Entwicklung personale Merkmale		Aufarbeitung	
	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums	vor dem Hochschulstudium	während des Hochschulstudiums
<b>Entstehungszeitpunkt</b>												
<b>Lena</b>			x		(x) / 0					(0)		
<b>Dominik</b>	x			0						(0)		
<b>Mandy</b>	x / 0		x				x / (0)		0			
<b>Julian</b>	x		x		x				x		x	
<b>Tobias</b>			x		x				x			
<b>Maximilian</b>	(x) / 0		x		x		x			0		
<b>Laurenz</b>	x / (0)				x / 0			x / (0)			x	
<b>Matthias</b>	x			(x)						(x)		(0)
<b>Lukas</b>	x / (0)		x		x		x			0	0	
<b>Orientierungen im Bildungsverständnis</b>	<b>aufstiegsorientiert</b>		<b>funktional und anwendungsorientiert</b>		<b>interessensgeleitet und intellektuell orientiert</b>							
<b>Begleitende Orientierung</b>											<b>Kompetenz-erleben</b>	

Quelle: Eigene Darstellung

### 6.2.2.1 Aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis

Im fallübergreifenden Vergleich zeigt sich, dass einige Teilnehmende ein aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis vertreten, wie ihre Selbstauskünfte verdeutlichen. Dieses Verständnis spiegelt sich in der (Studien-)Aspiration nach beruflichem und sozialem Aufstieg wider, die als zentrales Phänomen ermittelt wurde. Ursächlich scheinen die folgend beschriebenen Bestrebungen nach Abgrenzung und/oder Anschluss zu sein. Es deutet sich an, dass Studierende mit dieser (Studien-)Aspiration sich vom nicht-akademischen familiären Umfeld oder dem Ausbildungsberuf, dessen eintönigen Tätigkeiten und dem dort angesiedelten sozialen Umfeld abgrenzen wollen und/oder Anschluss suchen an das familiäre akademisch geprägte Umfeld (sofern vorhanden). Abbildung 25 gibt einen Überblick über die Genese der selektiven Kodierung *aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis*. Im Kodierungsprozess zeigte sich eine inhaltlich zweckrational gerichtete Ausrichtung (der hier eingesetzten offenen Kodierungen und Memos), die sich in den Bestandteilen des verwendeten Kodierparadigmas manifestiert. Aufbauend auf Abbildung 25 wird das aufstiegsorientierte Bildungsverständnis auf Grundlage der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) erläutert.

Die (Studien-)Aspiration (beruflicher und sozialer) Aufstieg gründet auf den **individuellen Grundlagen und Ressourcen** der Studierenden. Deutlich wird dies in den Schilderungen der Teilnehmenden zu deren Bildungsverständnis und Studien(wahl)motivationen.

Den Begriff Bildung scheinen Studierende mit einem ausgeprägten aufstiegsbezogenen Bildungsverständnis als ein zweckrationales Mittel zum Erreichen des beruflichen und sozialen Aufstiegs anzusehen. Dabei erfolgt eine Gleichsetzung der Begriffe Wissen und Bildung. In ihrem Verständnis erlangt man Wissen oder Bildung unter anderem in öffentlichen Bildungsinstitutionen. Deutlich wird dies in Mandys und Dominiks Aussagen zu deren Verständnis von Bildung bzw. vom Gebildetsein. Besonders in Dominiks Aussage wird die Zweckrationalität erkennbar, die er zwischen den Bildungsinstitutionen und deren Bildungsauftrag sieht.

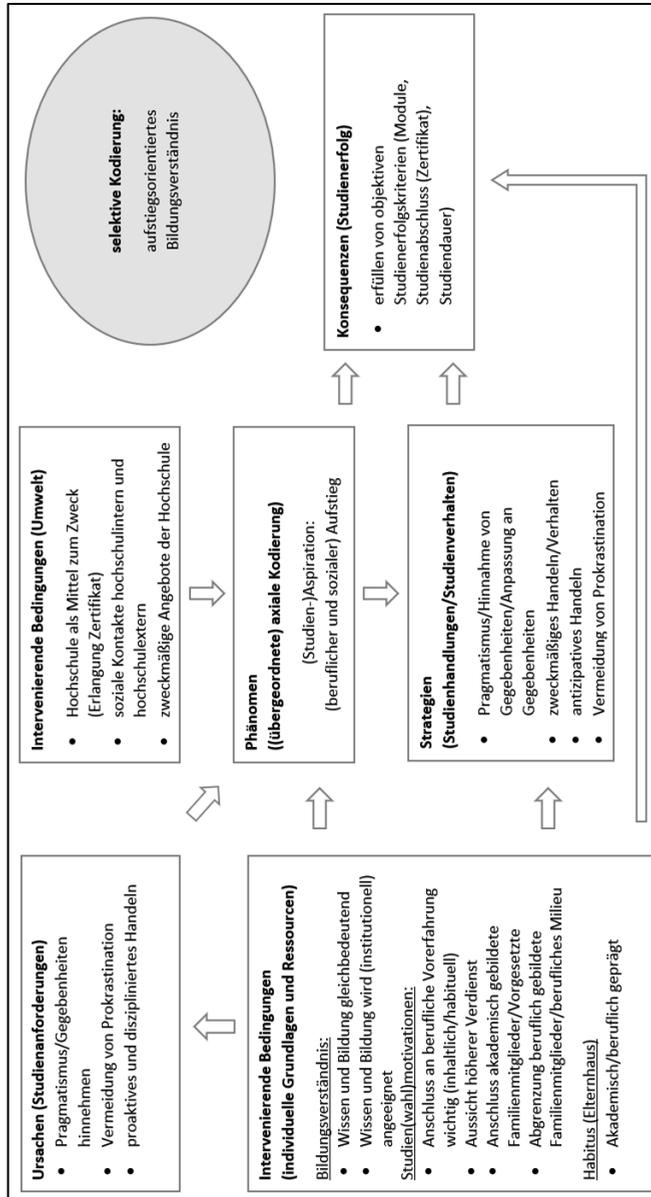
„[...] Ein gebildeter Mensch hat für mich schon mehr auch mit so externen Kräften zu tun. Also gebildet werden, geformt werden, spielt für mich da mit rein. Und hat auch mehr, ein bisschen mehr mit abstrakteren Sachverhalten zu tun als mit denen, die wirklich relevant sind für das eigene Tun und Leben. [...] Also gebildet/. Ich glaube, man wird gebildet und man ist gebildet, man kann gebildet sein. Aber ich glaube nicht, dass man gebildet auf die Welt kommt, zum Beispiel. Während man schon intelligent geboren werden kann, wie ich finde.“ (Mandy, Pos. 54-56)

„Ja, also da würde ich vielleicht wieder die/. Den Verweis auch auf die verschiedenen Berufsgruppen auch/. Also für mich gibt es einmal so eine allgemeine Bildung, die man vielleicht einfach im Laufe seines Schullebens erhält und/. Oder eben einmal alltägliche Lebensallgemeinbildung, wie was Schreiben angeht, Lesen oder Rechnen beispielsweise. Da gibt es für mich auch dann noch mal die berufsschulische Bildung, die ja jeder noch mal aufgrund seines erlernten Berufs oder seines Studiums erhält. [...]“ (Dominik, Pos. 48)

Das Streben nach beruflichem und sozialem Aufstieg scheint für die meisten interviewten Studierenden eine bedeutende (Studien-)Aspiration darzustellen. Diese lässt sich mit unterschiedlichen Studien(wahl)motivationen und Erwartungshaltungen der Teilnehmenden bezüglich ihres Hochschulstudiums begründen. Hierzu zählt das Streben nach einem höheren Gehalt, nach Zugehörigkeit zu einer höheren sozialen Schicht, die Übernahme von verantwortungsvollen beruflichen Aufgaben und die Abgrenzung zum Milieu des

Ausbildungsberufes und/oder des Ausbildungsbetriebes. In Abbildung 25 sind die aufgeführten Kodierungen anhand der Untersuchungsergebnisse detailliert dargestellt.

Abbildung 25: Axiales Kodierparadigma: aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis



Quelle: Eigene Darstellung

Allen Teilnehmenden war es wichtig, bei der Studiengangwahl inhaltlich an ihren Ausbildungsberuf anzuschließen, um ihren beruflichen Werdegang darauf aufbauend fortzuführen. Exemplarisch verdeutlichen dies die folgenden Aussagen von Dominik und Matthias.

„[...] Also ich wollte auf jeden Fall im wirtschaftlichen Bereich bleiben, im Rahmen meines Studiums. [...]. Das hat sich für mich sehr gut angehört, weil ich auf der einen Seite mich auch fürs Lehramtsstudium schon immer interessiert hatte, aber im Zuge dessen auch nie diesen wirtschaftlichen Bezug verlieren wollte.“ (Dominik, Pos. 30)

„[...] Und weil ich also irgendwo aus dem Handwerklichen raus wollte. Nicht täglich, sage ich mal, ja, sich dreckig machen, aber trotzdem noch was irgendwie mit dem Handwerk zu tun haben. [...].“ (Matthias, Pos. 30)

Neben der inhaltlichen Nähe des gewählten Studiengangs zum Ausbildungsberuf deutet Matthias' Aussage darauf hin, dass auch seine habituelle Zugehörigkeit zum vertrauten Berufsfeld seine Studienwahl beeinflusst hat. Die Entscheidung für ein Studium, das sowohl inhaltlich als auch habituell an die berufliche Vorbildung und Sozialisation anschließt, folgt offenbar einem gewissen Automatismus.

Ein höherer Verdienst und die Erlangung des Beamtenstatus werden von Julian, Maximilian und Lukas in Zusammenhang mit ihrer Studien(gang)wahl thematisiert und kann mit dem Streben nach beruflichem und sozialem Aufstieg erklärt werden. Maximilian befürchtet, mit der Ausübung seines Ausbildungsberufs oder einer Tätigkeit als Meister ein Einkommen zu erzielen, das nicht ausreicht, um den finanziellen Unterhalt einer Familie sorgenfrei sichern zu können. Dies beruht auf Erfahrungen, die er im Laufe seiner Kindheit und Jugend in seinem Elternhaus machte. Mit dem begrenzten Angebot an Aufstiegsmöglichkeiten und den damit limitierten Verdienstmöglichkeiten in seinem Ausbildungsberuf begründet er unter anderem seine Studienentscheidung.

„Also, zum Studium insgesamt kam es hauptsächlich wegen Geld. Das muss ich direkt so sagen. Eben wegen meinem Vater als Alleinverdiener. Da war es immer knapp mit seinen/, was hatte der? 2400, 2500 irgendwie mit Frau, zwei Kindern, einer Eigentumswohnung in X-Kleinstadt. Da waren wir mehrfach kurz vor knapp. [...]. Und habe da dann schon entschieden: Es soll weiter gehen. Bin dann halt aus dem Handwerk weg. Weil, außer Meister, wo ich ja wusste, was man da so verdient, dann nicht wirklich Aufstiegsmöglichkeiten gibt.“ (Maximilian, Pos. 20)

Julian begründet sein Streben nach einem möglichst frühen beruflichen Aufstieg mit seiner Familienplanung. Vor der Gründung einer Familie möchte er das Hochschulstudium abgeschlossen haben, da seiner Meinung nach ein Studium mit familiären Verpflichtungen finanziell schwieriger zu bewältigen sei, als wenn er das Hochschulstudium vor der Familiengründung abschließt.

„[...] Und ich wollte mir diesen Weg einfach nicht verbauen. Weil ich habe leider, was heißt leider, ich habe viele Kollegen, die halt in ihrem Beruf [...] so ein bisschen verharren, schon Kinder haben und aber noch gerne etwas machen würden. Aber es ist aufgrund der Kinder auch etwas schwieriger. Ich wollte einfach, [...], auf jeden Fall noch etwas aus mir in Führungszeichen, etwas aus mir machen. [...].“ (Julian, Pos. 26)

Angemessen empfinden Julian und Lukas die Vergütung im beruflichen Lehramt, die sie in Bezug auf die auszuführenden Tätigkeiten als fair beurteilen. Ihren Ausbildungsberufen scheinen sie dies nicht zu zuschreiben.

„[...] Aber, wenn ich ehrlich bin, war halt der größte Punkt einfach die Bezahlung für das, was man im Endeffekt tut. [...]“ (Julian, Pos. 26)

„Genau. Also, es ist quasi die Kombination. Ja, ich habe einen Beruf in dem ich arbeite oder gearbeitet habe, der mir Spaß macht. Aber ist dann die finanzielle Vergütung natürlich eben nicht ansatzweise so hoch. Und das habe ich quasi in dem Lehrerberuf für mich entdeckt, dass das quasi dieser Schnittpunkt zwischen beiden ist und ein gesundes Gleichgewicht ergibt für mich.“ (Lukas, Pos. 126)

Matthias und Mandy erwarten von ihrem Hochschulstudium die Befähigung zur Ausübung einer Berufstätigkeit, die mit einem großen Verantwortungsbereich einhergeht. Beide haben in ihrer beruflichen Sozialisation und Vorbildung entsprechende Erfahrungen gesammelt, die dieses Streben erklären und auch mit dem Streben nach beruflichem und sozialem Aufstieg in Verbindung gebracht werden können. Matthias war als Geselle von unternehmerischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen und empfand dies als unbefriedigend. Er hofft, durch den Abschluss seines Studiums in Zukunft mehr Verantwortung im Beruf übernehmen und mehr Entscheidungsbefugnisse haben zu können.

„Sondern ich wollte mehr Verantwortung übernehmen. Es war halt immer so, dass, wenn neue Aufgaben kamen, oder wenn Probleme fertigungstechnisch besprochen werden, standen dann halt immer Ingenieure oder Techniker oder Abteilungsleiter da und haben sich da Gedanken gemacht. Oder, wenn neue Maschinen angeschafft wurden. Und man wurde halt als Geselle sage ich mal gar nicht miteinbezogen oder gefragt. Das hatte mich immer gestört. Und genau da wollte ich eigentlich hin.“ (Matthias, Pos. 70)

Neben einem höheren Gehalt erhofft sich Mandy durch ein abgeschlossenes Hochschulstudium die Ausübung einer leitenden beruflichen Tätigkeit, die ihr von außenstehenden Personen anvertraut und zugetraut wird sowie mit einem größeren Verantwortungsbereich einhergeht.

„[...] aber auch mehr Verantwortung zu übernehmen im beruflichen Rahmen. Also leitende Stellen anzunehmen. Nicht nur des Geldes wegen, sondern eben auch, weil mir zugetraut wird, die kognitive Kapazität dafür zu haben [...]“ (Mandy, Pos. 66)

Bereits in ihrer beruflichen Tätigkeit im Ausbildungsberuf führte sie Aufgaben aus, auf deren Basis unternehmerische Entscheidungen von Vorgesetzten getroffen wurden, was sie wahrscheinlich mit Stolz erfüllte. Damit kann ihr Streben nach einer beruflichen Position mit einem größeren Verantwortungsbereich erklärt werden.

„[...] Ich habe auch gelernt, zu präsentieren vor fremden Leuten. Und zwar echte Inhalte, bei denen es auch um Entscheidungen geht, und so Verantwortung zu übernehmen für gewisse Sachen. [...]“ (Mandy, Pos. 76)

Für Julian, Matthias und Laurenz scheint mit dem beruflichen auch ein sozialer Aufstieg intendiert zu sein, der auf ihre vorhochschulischen beruflichen Tätigkeiten zurückgeführt werden kann und mit dem Wunsch nach Abgrenzung vom Ausbildungsberuf einhergeht. Diese Abgrenzung wird auf unterschiedlichen Ebenen angestrebt. Julian litt während seiner

Berufsausbildung darunter, dass ihm Kollegen Kompetenzen absprachen und er sich als „*billige Arbeitskraft*“ (Julian, Pos. 54) fühlte, der aufgrund von wirtschaftlichen Interessen des Ausbildungsbetriebs keine inhaltlich umfassende Berufsausbildung zuteilwurde.

„[...]]. Dadurch, dass ich leider, das kann ich auch offen und ehrlich sagen, in der Ausbildung ein paar einschneidende Momente hatte mit Personen, die auch einfach gemein waren oder nicht fair waren und dann teilweise auch Sachen gesagt haben, die mich natürlich dann damals auch als Jugendlichen oder als jungen Erwachsenen sehr hart getroffen haben, habe ich natürlich da selbstwertmäßig sehr tief einstecken müssen. Und das hat mich auch, ehrlich gesagt, ziemlich geprägt. [...].“ (Julian, Pos. 130)

„[...]]. Aber so läuft es nun mal leider dann auch in der Wirtschaft ab, dass man dann halt auch einfach eine günstige Arbeitskraft ist und der Betrieb Geld einbringt, anstatt dann auch mal etwas zu lernen. [...].“ (Julian, Pos. 56)

Durch den beruflichen Aufstieg mit dem Studium erhofft er sich, diese Zuschreibungen zu seiner Person widerlegen und gleichzeitig seine sozialen Kompetenzen ausbauen zu können, mit dem Ziel, anderen Auszubildenden eine hochwertige Berufsausbildung zu ermöglichen.

„[...]]. Aber es war auf jeden Fall, auch eine Motivation zu sagen: Hey Leute, es stimmt nicht das, was ihr sagt. Und lasst mich bitte einfach in Ruhe. Ich mache mein Ding und wir sehen uns in sechs Jahren nochmal wieder. Und das war nicht die Hauptmotivation, aber ich glaube, dass mich das auch meist noch angetrieben hat und auch, wenn ich damals in meiner alten Firma noch mal war und die besucht habe und dann einfach nochmal gesehen habe, wie es so läuft, das war auf jeden Fall nochmal ein Stück Motivation. [...].“ (Julian, Pos. 134)

„[...] Und ich habe es einfach immer geliebt, das, was ich weiß, auch anderen Leuten weiterzugeben oder vielleicht auch anderen Leuten einfach Tipps zu geben, Tipps an die Hand zu geben, die mir vielleicht damals schwergefallen sind, und die ich gerne anderen Leuten halt erleichtern würde bei so Situationen oder Aufgaben. Das war halt so auch eine Motivation, warum ich gesagt habe, ich möchte gerne Lehrer werden.“ (Julian, Pos. 28)

Matthias und Laurenz scheinen des Arbeitsumfelds und/oder der beruflichen Tätigkeiten im Ausbildungsberuf überdrüssig geworden zu sein, ebenso des Status, den sie als Auszubildende oder Angestellte im erlernten Ausbildungsberuf gegenüber Vorgesetzten hatten.

„[...]]. Und dann ging das bei mir relativ schnell los, dass ich in das Grübeln gekommen bin, da vielleicht noch ein bisschen weiterzumachen, weil es nie meine Absicht war, jetzt mein ganzes Leben lang irgendwie in der Werkstatt zu stehen und im Zweifelsfall dann mein Leben lang da irgendwo einen Ölwechsel zu machen. Das war jetzt nicht so meine Ambition.“ (Laurenz, Pos. 20)

„[...]]. Wenn man irgendwie dann eine Ausbildung macht, dann ist man ja erst mal ganz unten in der Nahrungskette. [...]. Und ja, das ist natürlich dann auch schon ab und zu mit Herausforderungen dann irgendwie verbunden, gerade zum späten Zeitpunkt meiner Ausbildung war ich schon ja dann doch irgendwie auch relativ fit und konnte da ordentlich mitarbeiten. Aber na ja, das passt dann auch nicht unbedingt jedem, wenn man dann vielleicht mal Verbesserungsvorschläge einbringt oder so etwas. Daran reibt man sich und wächst, glaube ich, auch.“ (Laurenz, Pos. 46)

„Ich habe mich wohlgefühlt. Ich wollte aber/. Ich habe mich aber manchmal auch ein bisschen, na ja/. Nein nicht unterfordert. Sondern ich wollte mehr Verantwortung übernehmen.“

Es war halt immer so, dass, wenn neue Aufgaben kamen, oder wenn Probleme fertigungs-technisch besprochen werden, standen dann halt immer Ingenieure oder Techniker oder Abteilungsleiter da und haben sich da Gedanken gemacht. Oder, wenn neue Maschinen angeschafft wurden. Und man wurde halt als Geselle sage ich mal gar nicht miteinbezogen, oder gefragt. Das hatte mich immer gestört. Und genau da wollte ich eigentlich hin. [...]“ (Matthias, Pos. 70)

Neben den eben dargestellten beruflichen Einflüssen, mit denen die Aufstiegsorientierung der Teilnehmenden begründet wird, scheinen auch habituelle familiäre Aspekte eine Rolle zu spielen. Einige Teilnehmende haben akademisch gebildete Familienmitglieder. Laurenz, Lukas und Mandy berichten von Familienmitgliedern, die ein Lehramtstudium absolviert haben oder mit einer anderen akademischen Ausbildung beruflich lehrend tätig sind oder waren. Laurenz berichtet, dass er den Austausch mit Universitätsangehörigen schon seit Studienbeginn als „vernünftig“ (Laurenz, Pos. 65) wahrnimmt. Er begründet dies mit der Anwesenheit von „vernünftigen Menschen“ (Laurenz, Pos. 65) vor Ort, die eine tertiäre Bildung genossen haben. Dies führte vermutlich dazu, dass er sich bereits zu Beginn seines Studiums im Umfeld der Hochschule „umfänglich wohlfühlte“ (Laurenz, Pos. 65). Dies deutet darauf hin, dass er durch sein akademisch geprägtes Elternhaus entsprechend sozialisiert war und deshalb keine habituellen Schwierigkeiten beim Studieneinstieg wahrnahm. Die habituelle Umstellung vom beruflichen in den hochschulischen Kontext beschreibt Mandy als „angenehm“ (Mandy, Pos. 84), da sie in der Rolle als Studierende ihren individuellen Lebensstil ausleben kann und sich keinen Gepflogenheiten anpassen muss, die im Ausbildungsbetrieb gefordert wurden.

„[...] Am Anfang des Bachelors war das schon eine große Umstellung, auf einmal wieder überwiegend mit Gleichaltrigen zusammen zu sein. Und ja, außerhalb auch von dieser beruflichen Sprache zu sein. Also einfach direkter zu kommunizieren und auch nicht mehr an diese Kleidung gebunden zu sein, zum Beispiel, sondern halt freier zu sein in meiner Kleiderwahl jeden Tag. Fand ich ganz angenehm, ja. Auch was so Dinge anbetrifft, wie mein eigenes Essen mitzunehmen, das war dann auf einmal nicht mehr so auffällig, wenn ich mal nicht mit den anderen in der Kantine gegessen habe, oder so. Also da war ich/, musste ich irgendwie weniger konform sein, hatte ich das Gefühl, als in der Ausbildung. [...]“ (Mandy, Pos. 84)

Es ist anzunehmen, dass der Lebensstil und der damit verbundene Habitus des Elternhauses bzw. der Familienmitglieder die Studien(wahl)entscheidung der Teilnehmenden beeinflusst haben. Im Bestreben, an diesen gewohnten Lebensstil und Habitus des akademischen Familienmilieus anzuknüpfen, nehmen die betreffenden Teilnehmenden ein Studium auf, um durch beruflichen Aufstieg Anschluss an ihre Familie zu finden. Von habituellen Anschluss-schwierigkeiten im hochschulischen Setting berichten sie nicht.

Die aus den individuellen Grundlagen und Ressourcen der Teilnehmenden abgeleitete (*Studien-)Aspiration beruflicher und sozialer Aufstieg* zeigt ihren zweckrationalen Charakter auch in den personalen Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe Kapitel 2). Folgend wird das aufstiegsorientierte Bildungsverständnis vor dem Hintergrund der weiteren personalen Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe Kapitel 2) betrachtet.

Die Datenauswertung ergab, dass **Studienerfolg** im aufstiegsorientierten Bildungsverständnis auf zwei Ebenen betrachtet werden kann. Zum einen beschreiben die interviewten

Studierenden einen Studienerfolg, den sie seit Studienbeginn fortlaufend wahrnehmen, reflektieren und immer wieder neu definieren; zum anderen verknüpfen sie Studienerfolg mit dem erfolgreichen Abschluss des Studiums. Beide Arten des Studienerfolgs verbindet das Ziel, durch den beruflichen Aufstieg einen sozialen Aufstieg zu erlangen. Studien(teil)erfolge, die die Teilnehmenden während ihres Hochschulstudiums generieren, beziehen sich auf objektive Studienerfolgskriterien, wie z.B. das Bestehen von Modulen und/oder das Erreichen von bestimmten Noten. Die Studierenden definieren aber selbst, mit welchen Noten sie zufrieden sind. Von einigen Teilnehmenden wird bereits das reine Bestehen von Modulen oder des Hochschulstudiums als Studienerfolg angesehen. Matthias beispielsweise scheint mit seinem Hochschulstudium zufrieden, wenn er das Studium besteht.

„Es reicht zum Bestehen. Das ist das Ziel.“ (Matthias, Pos. 118)

Es scheint, als ob die Teilnehmenden den Anspruch an ihren objektiven Studienerfolg iterativ im Studienverlauf mit sich selbst verhandeln und dieser veränderbar ist. Beispielsweise beschreibt Dominik, dass er sich im Bachelorstudium mit dem Bestehen bestimmter Module zufriedengegeben hat. Dies änderte sich im Studienverlauf, aufgrund seiner erzielten Studienteilerfolge, die er an seinen erzielten Noten festmacht. Heute, im Masterstudium, strebt er ausschließlich sehr gute Noten an.

„Ja also, das hat sich so/. Also, sag ich mal, im Laufe des Studiums/. Am Anfang des Studiums war es erfolgreiches Studium. Klar ging es/. Geht es auf jeden Fall gute Noten zu erreichen, und zwar war es zwischenzeitlich dann auch so, teilweise, durch manche Module dann einfach durchzukommen und das Studium abzuschließen. Und das war natürlich auch ein gewisser Erfolg, oder erfolgreich. Und mittlerweile ist für mich einfach, auf der einen Seite, natürlich sehr gute Noten zu erreichen. [...]“ (Dominik, Pos. 72)

Erklärt werden kann dies durch einen Kompetenzzuwachs, welcher sich im Studienverlauf ergibt und wahrscheinlich auf einer weiterentwickelten Selbstwirksamkeitserwartung (nach Bandura, 1991) basiert. Hierzu eine ausführliche Darstellung in Kapitel 6.2.2.5.

Auch für Mandy scheint das Bestehen der Module und des Studienabschlusses Vorrang zu haben. Sie äußert dies wie folgt: „*Ich schaffe alle Kurse. Also ich bestehe die Kurse. [...]*“ (Mandy, Pos. 144). In einer Art zweiter Instanz definiert sie Studienerfolg aber nicht ausschließlich über das Bestehen des Moduls oder an Noten, sondern auch über das Gefühl einer subjektiv wahrgenommenen befriedigenden Lernentwicklung, die unabhängig von Noten ist.

„[...] Ich habe Kurse, in denen ich das Gefühl habe, sehr, sehr gute Leistungen zu bringen, was sich vielleicht nicht unbedingt in der abschließenden Klausurnote dann zeigt. Aber wo ich für mich sehr viel lerne.“ (Mandy, Pos. 144)

Die Studiendauer wird als weiteres objektives Studienerfolgskriterium von Laurenz und Lukas angesprochen. Neben dem Hochschulstudium sind diese beiden Studierenden in hohem Umfang berufstätig und betrachten ihre damit einhergehende längere Studiendauer als Mangel. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass die höhere Semesteranzahl, die sie sich zuschreiben, ein Resultat ihrer beruflichen Tätigkeit neben dem Hochschulstudium ist.

„Ja, schon irgendwo so etwas wie Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, auch Fleiß, auch wenn sich das bei so einer längeren Studienzeit gar nicht so anhört. [...] Bist du dann trotzdem schnell der Langzeitstudent. Und das nervt dann irgendwann auch trotzdem. Also spielt schon eine große Rolle für den Studienerfolg, denke ich schon. Aber auch nicht nur,

hatte es ja eben schon mal angedeutet, aber wirklich auch nicht nur irgendwie die persönlichen Eigenschaften, es sind ganz oft auch die wirtschaftlichen Dinge, die da mit hineinspielen für den Studienerfolg. Das ist ganz oft so.“ (Laurenz, Pos. 108-110)

„[...] Gut, kann man jetzt so sehen oder so sehen. Also, meine Noten sind, ich sage mal im grünen Bereich. Die sind 2,1 oder 2,2 ist mein Schnitt. Das ist, denke ich mal, kein katastrophal schlechtes Ergebnis, wofür man sich schämen müsste. Es ist halt die Frage, woran man den Erfolg misst. Ja, da sind wir wieder beim Thema: Am Abschluss. Und wenn man das so sieht, dass ich halbtags arbeite. Ich bin jetzt im zwölften Semester. Das heißt: Ich habe theoretisch auch nur die Hälfte des Tages Zeit für das Studium. Dann wäre ich ja, rein theoretisch, auch wieder bei der Regelstudienzeit. [...]“ (Lukas, Pos. 134)

Richtet man den Fokus auf die in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) verortete personale Facette der **Studienanforderungen**, deutet sich eine Verschränkung mit dem **Studienhandeln** an. Studierende, die dieses Bildungsverständnis aufweisen, beschreiben ein sehr zielgerichtetes, den wahrgenommenen hochschulischen Anforderungen angepasstes, pragmatisches und antizipatorisch geprägtes arbeits- und zeitökonomisches Studienhandeln (und Studienverhalten), in dem Prokrastination möglichst vermieden wird. Diese zielstrebige Art der Umsetzung des Hochschulstudiums sehen die Studierenden auch als ein Resultat ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation. Dies zeigt exemplarisch Matthias' folgende Aussage:

„[...] Ich würde mal sagen das Prioritätensetzen. [...] Und dann gab es halt welche, die dann zum Beispiel gesagt haben, nein, die fahren dann lieber in den Urlaub und dann schreiben sie ein, zwei Klausuren nicht, weil halt terminlich das dann nicht gepasst hat. [...] Also das ist mir schon leichtgefallen, weil ich halt einfach das Ziel hatte, das Studium auch fertigzukriegen, auch in der Regelstudienzeit. Den Fokus hatte ich und den habe ich auch verfolgt. Und das ist halt auch durch meine Ausbildung gekommen.“ (Matthias, Pos. 172)

Maximilian, Matthias, Lukas und Mandy – Teilnehmende mit einer ausgeprägten Aufstiegsorientierung – agieren pragmatisch in ihrem Studienhandeln. Sie passen sich den institutionellen Anforderungen der Hochschule an, auch wenn sie dabei gegen ihre Überzeugungen handeln. Beispielhaft folgen hierzu Aussagen von Matthias und Mandy.

„[...] Man schluckt es runter und macht es so, wie die Uni verlangt. Mehr kann man/. Mehr bleibt einem ja nicht übrig. Man muss ja die Leistung erbringen, so wie es die Uni haben möchte. Also muss man es so machen, wie es die Uni möchte. Mehr bleibt einem nicht übrig.“ (Matthias, Pos. 86)

„Ja, also ich habe, auf Deutsch gesagt, mir schon ganz oft die Kotze runtergeschluckt einfach. Also ich habe wirklich oft Sachen hinterfragt und nicht verstanden. Und nicht verstanden, warum wir diese und jene Annahmen jetzt treffen. Und auch der Tutor konnte mir das nicht erklären, oder nur mit Verweis auf ‚Das haben wir schon immer so gemacht‘ oder ‚Näher kommen wir an die Realität nicht dran‘ oder so. Und das hat sich dann letztlich für mich auch als Genugtuung oder als Beantwortung dieser Fragezeichen vor meinem Auge als logisch erwiesen, dass manche Dinge einfach so sind, wie sie sind, und dass man sie hinnehmen muss, sonst kommt man nicht weiter. Also das hat auch irgendwie mit Pragmatik zu tun und mit Handlungsorientierung. [...]“ (Mandy, Pos. 160)

Das pragmatische Hinnehmen und die Anpassung an institutionelle Gegebenheiten, um ein übergeordnetes Vorhaben zu realisieren, scheinen eine Strategie der Teilnehmenden zu sein,

die sie bereits in der beruflichen Vorbildung erfolgreich angewendet haben. Dies verdeutlicht Maximilians folgende Aussage:

„[...]]. Gerade in CAD, in KT, war das schlimm. Also, der mit der Totenkopf-Gürtelschnalle. Den Spruch, dass man den gerne mal nachts im Park treffen würde, den habe ich öfter gehört. Das war/. Aber da, dieses/. Ich habe mir gedacht: Gut, das sind jetzt, doof gesagt, meine Kunden und die wollen jetzt halt was von mir. Und dann mache ich denen das. Und im Zweifel muss ich es halt drei Mal machen. Und am Ende zählt es aber, dass das abgeschlossen ist. Und damit ist gut. Also, ja. Wieder diese Diplomatie im Umgang mit anderen. [...]“. (Maximilian, Pos. 52)

Auch im zeiteffizienten Studienhandeln, das Matthias und Maximilian schildern, wird eine pragmatische Haltung deutlich. Beide streben einen schnellen Studienabschluss an. Dabei nehmen sie bewusst in Kauf, sich Studieninhalte weniger vertieft anzueignen, um mit möglichst geringem Ressourceneinsatz die institutionell geforderten Leistungen zu erbringen und die Module zu bestehen. Matthias scheint im Studienverlauf ein Gefühl dafür entwickelt zu haben, welchen Veranstaltungen er fernbleiben kann, ohne das Bestehen der Module zu gefährden, und setzt dies auch entsprechend in seinem Studienhandeln (und Studienverhalten) um.

„[...]]. Und im zweiten Semester flacht das alles ein bisschen ab. Man besucht weniger Vorlesungen und weniger Übungen. Und man weiß dann so langsam, so Mitte des zweiten Semesters, wie der Hase läuft und pendelt sich ein. [...]“. (Matthias, Pos. 76)

Antizipatorisch nutzt er Altklausuren, um sich „[...] gut und präzise auf Klausuren vorzubereiten [...]“ (Matthias, Pos. 142) zu können. Von einem ähnlich antizipatorischen, effizienten und zweckmäßigen Studienhandeln berichtet auch Maximilian. Er nutzt vorgefertigte Zusammenfassungen anderer Studierender, um sich zeit- und arbeitseffizient auf Klausuren vorzubereiten.

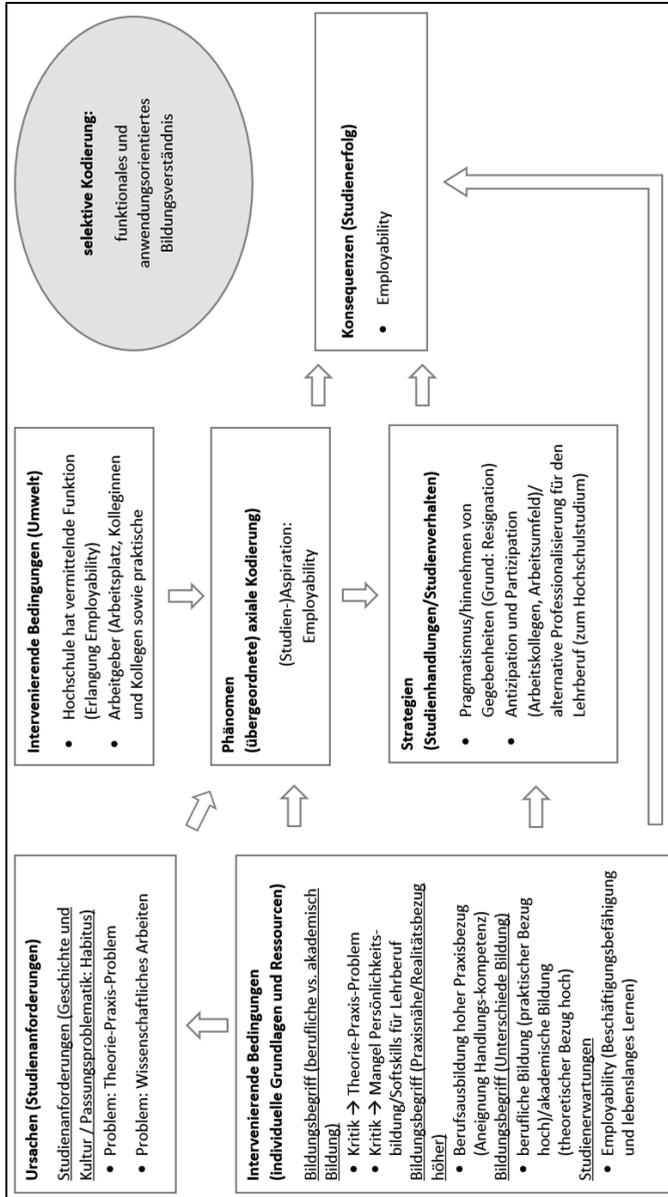
„[...]]. Ich habe in meinem Studium noch keine Zusammenfassung selber geschrieben. Ich kann mir immer alles irgendwo besorgen. [...] ich kannte dann halt wieder irgendwen. Oder durch Zufall. [...]]. Oder im Maschinenbaubereich ganz viel StudyDrive. Also, hier für Produktionstechnik, Fertigungstechnik, Werkstofftechnik. Da gibt es halt alles, das ist schon fertig, muss man sich nur noch herunterladen. Drei Tage pauken, ab in die Prüfung und nächste. Ja, funktioniert ganz gut, wie ich behaupten mag. Also, mein insgesamtes Durchschnitt ist, ich glaube, 2,5. [...]]. Vielleicht bin ich da Opfer meiner Erfahrung geworden. [...]]. Also, auch mit der Herangehensweise, mit der ich da rangegangen bin. Hat mir bis jetzt noch nicht geschadet.“ (Maximilian, Pos. 68)

#### 6.2.2.2. Funktionales und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis

Aus dem Vergleich der Fälle, der auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden basiert, ergibt sich als selektive Kodierung ein funktionales und anwendungsbezogenes Bildungsverständnis. Dieses resultiert aus dem ermittelten Phänomen der (Studien-)Aspiration nach Employability. Ursächlich für diese (Studien-)Aspiration scheint die vorhochschulische bzw. berufliche Sozialisation und Vorbildung zu sein. Sie scheint eine entsprechende Erwartungshaltung der Teilnehmenden an die akademische Ausbildung zu erzeugen. Im Rahmen des axialen Kodierungsschritts offenbart sich inhaltlich im Kodierparadigma eine funktionale und

anwendungsorientierte Charakteristik, in den dort eingesetzten offenen Kodierungen und Memos (siehe Abbildung 26).

Abbildung 26: Axiales Kodierparadigma: funktionales und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis



Quelle: Eigene Darstellung

*Studierende mit einer ausgeprägten (Studien-)Aspiration Employability zeigen in ihren Schilderungen zum Bildungsverständnis und zu ihrer Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) Ähnlichkeiten. Ein möglichst praxisnahes Verständnis von (Aus-)Bildung, Lehren und Lernen ist dabei kennzeichnend. Aufbauend auf Abbildung 26 wird das funktionale und anwendungsorientierte Bildungsverständnis auf Grundlage der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) erläutert.*

Die (Studien-)Aspiration Employability ist Teil der **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) der Teilnehmenden. Deutlich wird dies in den folgenden Schilderungen zum Bildungsbegriff. Das Hochschulstudium hat für die meisten der interviewten Studierenden die Funktion einer funktionalen und anwendungsorientierten Vorbereitung, die konkret für den angestrebten akademischen Beruf befähigen soll. Deutlich wird dies in den folgenden Aussagen von Tobias, Lukas und Matthias:

„[...] Dass da wirklich durch die Handlungsbezüge immer wieder auch die Anreize geschaffen werden, warum/. Was hat das Ganze/. Jetzt dieses Theorie-/Praxisproblem, was es ja häufig gibt, das da/. Das ist ja zumindest [Dozentin XX] jetzt bei uns gerade immer mehr dran, aber man sieht es trotzdem noch in vielen Bereichen, mit den anderen Lehrern. Und da erwarte ich, dass da schon im Studium eben die ersten Anreize geschaffen werden, die dann später im Referendariat halt ausgebaut werden.“ (Tobias, Pos. 68-69)

„[...] denke, gebildet sein ist, Kenntnisse und Fertigkeiten, die man hat, anwenden zu können. Und eben die Bildung ist eben das Vermitteln dieser Fertigkeiten und Kompetenzen, eben selbstständig Probleme lösen zu können beispielsweise.“ (Lukas, Pos. 30)

„Also ja, es gibt immer irgendwo die Theorie und es gibt immer irgendwo die Praxis, sage ich mal. Und in der Theorie ist es ganz leicht, einen Nagel in die Wand zu kloppen. Aber in der Praxis kann sich das manchmal schwierig gestalten. Und unter Bildung reicht es nicht nur aus, das theoretisch zu wissen, sondern auch praktisch da eine Erfahrung zu haben, oder das Praktische auch umsetzen zu können.“ (Matthias, Pos. 38)

Aufbauend auf Pahl (2021) (vgl. S. 253 ff.) kann angenommen werden, dass das funktionale und anwendungsorientierte Bildungsverständnis auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation und die im Ausbildungsberuf praktizierte Handlungsorientierung zurückgeführt werden kann. Hinweise in den folgenden Aussagen von Lena und Tobias über deren Sichtweisen zu Unterschieden zwischen der beruflichen und akademischen Bildung deuten dies an.

Lena: „Also die Berufliche auf jeden Fall auch durch so ja einen praxisnahen Aspekt. Also was natürlich nicht allein ausschlaggebend ist, weil es ja auch schulische Ausbildungen gibt. Aber auch die haben ja immer irgendwelche ja praxisnäheren Anteile würde ich mal sagen, als das Hochschulstudium. Weil ich muss sagen, so unser Praxisanteil im Pädagogikstudium kommt jetzt doch ein bisschen arg kurz. Mit den drei SPS, die wir dann letztendlich haben, wenn wir den Master auch noch machen. Aber es ist ja kein, also es ist ja mehr ein rein schnuppern, mal schauen, ob das für einen passt, als wirklich ein Lernen, wie das alles abläuft. Was man zum Beispiel in der Ausbildung hat, wo man ja wirklich einen sehr großen Anteil doch praktisch hat.“

Stärk: „(6 Sek.) Und du hast jetzt ja gesagt ok, die berufliche Bildung ist ja eher praktisch geprägt. Und welche Prägung hat für dich dann die Hochschulische?“

Lena: „Dann eher theoretisch. Also mehr lesen, sich Wissen aneignen und als ja/. Ja doch, eigentlich sich Wissen aneignen, statt sich unbedingt Können anzueignen oder was man vielleicht im Praktischen eher auch fokussiert wird.“ (Lena, Pos. 40-42)

„Ja, die berufliche Bildung ist ja im Prinzip/. Zeichnet sich vor allem durch den dualen Kontext aus, also dass man eben sowohl die/. Diesen extremen Praxisbezug hat, weil man ja in der Regel, oder fast immer, in einem Betrieb lernt. Und Schule lernt, das heißt, man lernt eben zu den Theoriekenntnissen auch die fachlichen Bezüge und hat dadurch halt diese Lebensweltüberschneidung. Und tatsächlich ist es, wenn man jetzt das im Unterschied zur Hochschulbildung sieht, nicht immer ganz klar, was die Hochschulische Bildung mit dem eigentlichen Beruf des Lehrers zu tun hat. Also/. [...] Ja, vor allem die Maschinenbau-Scheine. Also da sind halt viele dabei, wo ich sage, das so in der Art, wie es gerade vermittelt, gelehrt oder na ja, stumpf abgefragt wird, ja im Prinzip hat es nicht für mich/. Gewinnbringendes für mich als Lehrkraft. Und deswegen sehe ich die Universitätsausbildung, gerade in dem Bereich Maschinenbau, also im Hauptfach, als eher sehr theoretisch und praxisfern an. Das ist für ich der größte Unterschied da drin. [...]. Ja, eigentlich erwarte ich mir da, dass ich halt eben diesen Handlungsbezug auch näher kennenlerne. So wie ich dann ja zum Beispiel im SPS ist, dass man dann wirklich lernt, was hat das Ganze jetzt überhaupt alles vielleicht, was ich gelernt habe, mit meinem beruflichen Kontext zu tun. Aber eigentlich erwarte ich mir da/. Oder hätte ich mir da mehr erwartet das quasi, für mich als Lehrkraft einfach mehr Angebote da waren, dass ich da besser wäre drauf vorbereitet worden.“ (Tobias, Pos. 58-62)

Die (Studien-)Aspiration Employability zeigt ihren praxisorientierten Charakter auch in den weiteren personalen Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln, siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2). Folgend wird hierauf eingegangen.

Das Erlangen von Employability für den angestrebten akademischen Beruf stellt für die Studierenden wahrscheinlich einen subjektiven **Studienerfolg** dar. Die Institution Hochschule und ihr Angebot scheint in diesem Bildungsverständnis eine vermittelnde Rolle einzunehmen. Diese soll nach den Erwartungen der Studierenden möglichst auf deren beruflichen praktischen (Vor-)Erfahrungen aufbauen und eine funktionale, anwendungsorientierte und zielgerichtete Ausbildung für den angestrebten akademischen Beruf auf inhaltlicher, methodischer und persönlicher Ebene gewährleisten. Für die Studierenden geht dies mit einer gezielten Auswahl von Studieninhalten und einer funktionalen und anwendungsorientierten hochschulischen Didaktik einher. Exemplarisch äußern sich hierzu Tobias und Mandy wie folgt:

„Ja, eigentlich erwarte ich mir da, dass ich halt eben diesen Handlungsbezug auch näher kennenlerne. So wie ich dann ja zum Beispiel im SPS ist, dass man dann wirklich lernt, was hat das Ganze jetzt überhaupt alles vielleicht, was ich gelernt habe, mit meinem beruflichen Kontext zu tun. Aber eigentlich erwarte ich mir da/. Oder hätte ich mir da mehr erwartet, dass quasi für mich als Lehrkraft einfach mehr Angebote da waren, dass ich da besser wäre drauf vorbereitet worden.“ (Tobias, Pos. 62)

„[...] Und da erwarte ich, dass da schon im Studium eben die ersten Anreize geschaffen werden, die dann später im Referendariat halt ausgebaut werden.“ (Tobias, Pos. 68)

„Ja, natürlich erwarte ich auch eine fachliche Vorbereitung auf die Inhalte, die mich dann später im Beruf als Lehrerin erwarten. Also ich denke, für eine Lehrerin ist es auch wichtig, Selbstbewusstsein zu haben und für das, was sie lehrt, eintreten zu können. Sich auch durchsetzen zu können, sich Gehör zu verschaffen, [...], oder Aufmerksamkeit. Genauso auch Persönlichkeiten lesen [...] oder mit ihnen umgehen zu können. Und ich finde, das alles wird nicht so vermittelt im Studium. Das finde ich auch sehr schade.“ (Mandy, Pos. 74)

Aus dieser Erwartungshaltung an die hochschulische (Aus-)Bildung scheint eine Passungsproblematik im Hochschulstudium zu resultieren, die die interviewten Studierenden als eine herausfordernde und negativ konnotierte **Studienanforderung** wahrnehmen. Neben dem fehlenden Anwendungsbezug zur angestrebten beruflichen Tätigkeit im Hochschulstudium bemängeln Lena, Matthias und Mandy den fehlenden Bezug der Studieninhalte zu Inhalten, die sie aus ihrer beruflichen Vorbildung oder ihrer Lebensrealität im Allgemeinen kennen. Die theoretischen Studieninhalte und Studienanforderungen scheinen inkongruent mit bisherigen Erfahrungen und Wissensbeständen der Teilnehmenden zu sein. Sie werden als wenig realitätsnah und/oder fremd sowie als aufoktroziert wahrgenommen. Es hat den Anschein, als ob sie sich fremd in der eigenen Expertise fühlen. Lenas, Mandys und Matthias' folgende Aussagen deuten dies an.

„(7 Sek.) [...] ja, dass der Homo oeconomicus dann in gewissen Bereichen einfach nicht so einen Bestand hat, weil es so nicht funktioniert. Weil da auch andere Sachen angesprochen werden. Und dadurch, dass wir auch in der Berufsschule viel zu Werbemaßnahmen haben und zu irgendwelchen Emotionen, die dann da hervorgerufen werden, würde ich schon sagen, dass ich da was anderes oder ja eine größere Betrachtung in der Berufsschule gelernt habe als das, was ich dann gerade, also im ersten Semester, das wurde dann ja später auch immer weiter aufgelöst, aber im ersten Semester hört man ja erstmal nur überall Homo oeconomicus.“ (Lena, Pos. 107)

„[...] Also ich musste Modelle lernen, die ich nicht verstanden habe. Oder Annahmen einfach auswendig lernen, die ich hinterfragt habe. [...]“ (Mandy, Pos. 8)

„[...] Aber man regt sich halt auch auf, weil man halt auch weiß, wie es draußen in der Wirtschaft oder in der wahren Welt passiert und gehandhabt wird, und man an der Uni das anders/. Also natürlich, nach Normen, nach Vorschrift lernt, aber kein Mensch das so umsetzt. Oder selten, oder wenig. [...]“ (Matthias, Pos. 84)

Die zweite Theorie-Praxis-Problematik, von der Lukas, Lena und Tobias berichten, besteht in einer als unzureichend wahrgenommenen Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit an einer Berufsschule. Tobias und Lukas empfinden die Studieninhalte ihres Erstfachs als zu theoretisch und in der Tätigkeit als Lehrkraft an einer Berufsschule wenig anwendbar.

„[...] Und tatsächlich ist es, wenn man jetzt das im Unterschied zur Hochschulbildung sieht, nicht immer ganz klar, was die hochschulische Bildung mit dem eigentlichen Beruf des Lehrers zu tun hat. Also/.“ (Tobias, Pos. 118)

„Das Studium/. Hättest du mich das vor dem Studium gefragt, hätte ich gesagt, dass ich möglichst viel vermittelt bekomme, was mir im späteren Lehrer-Beruf hilft. Sowie didaktisch als auch fachlich. Didaktisch habe ich etwas dazu gelernt, würde ich sagen, was mir hilft. Fachlich, würde ich sagen, so aus dem Gefühl jetzt: Fünf Prozent von dem, was ich an der Uni gelernt habe, kann ich eventuell noch einmal verwenden. Alles andere war quasi Lernen zum scheinfrei werden. [...]“ (Lukas, Pos. 118)

Ebenso wie Tobias resignierte Lukas bezüglich der Theorie-Praxis-Problematik im Studienverlauf. Er absolviert die Studieninhalte nach seinen Angaben mit einem guten Notendurchschnitt, empfindet die erarbeiteten Inhalte aber als unnützlich für die Tätigkeit als Lehrkraft an einer Berufsschule. Er begründet dies mit seinen Erfahrungen aus seiner beruflichen Vorbildung und seiner studentischen Nebentätigkeit bei einem freien Bildungsträger, die es ihm ermöglichen, die Relevanz der Studieninhalte für die Ausübung der Lehrtätigkeit an einer Berufsschule zu beurteilen.

„[...] Ich habe schon ein Jahr mit einem Lehrauftrag an meiner alten Berufsschule unterrichtet. Da war dann schon das erste. [...] Man belegt im neuen Semester wieder ein neues Seminar. Insbesondere aus dem metalltechnischen Bereich. Man belegt ein neues Seminar und merkt: Ich weiß nicht, wofür ich das brauche. Ich habe die komplette Berufsausbildung durchlaufen. Ich habe schon teilweise hinter den Kulissen das kennengelernt. Ich habe das aus dem Techniker, also noch einmal die Stufe höher, kennengelernt. Und ich habe sehr eingeschränkt nur Inhalte wiedererkennen können, wo ich gedacht habe: Das ist was, was ich später mal brauchen könnte.“ (Lukas, Pos. 12)

Studieninhalte, bei denen (zunächst) der direkte Anwendungsbezug für die Tätigkeit als Lehrkraft an einer Berufsschule nicht erkennbar wird, werden eher als überflüssig von einigen Teilnehmenden bewertet. So berichtet Lukas, dass das wissenschaftliche Arbeiten, welches in einigen sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Modulen parallel zu den Studieninhalten gelehrt wird, zu viel Raum in den Veranstaltungen einnehme und die fachlichen Inhalte einiger Module in den Hintergrund träten.

„Ja, das war ja im Prinzip das, was ich gerade eben schon einmal angesprochen hatte. Also, das ist jetzt der Standpunkt jetzt. Ansonsten wäre mein erfolgreiches Studium gewesen, dass ich eben wirklich noch vertiefenderes fachliches Wissen vermittelt bekomme. Und auch pädagogisch, didaktisch, dass man da noch einmal mehr vermittelt bekommt. Ich habe da einfach für mich gemerkt, dass es in vielen Seminaren im Kernstudium die ersten vier, fünf, sechs Veranstaltungen nur darum geht: Wie schreibe ich eine wissenschaftliche Hausarbeit? Und nicht um das Inhaltliche als solches. Das ist das, was ich da zum Beispiel ein bisschen vermisst habe.“ (Lukas, Pos. 136)

Das funktionale und anwendungsorientierte Bildungsverständnis zeigt sich auch im praxisorientierten **Studienhandeln** einiger Teilnehmender im Studium. Mit dem Ziel, Studienanforderungen zu bewältigen, z.B. die Theorie-Praxis-Problematik, interagieren sie hochschulintern und -extern antizipatorisch und partizipatorisch sowie mit einem auf Resignation basierenden Pragmatismus. Es scheint, als ob sie sich parallel zu ihrem Hochschulstudium in ihrer beruflichen Nebentätigkeit auf einem alternativen Weg für die Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung professionalisieren, indem sie in dieser Nebentätigkeit Studieninhalte in der beruflichen Praxis partizipatorisch aufarbeiten und/oder generell praktische Erfahrungen im oder für den Lehrberuf sammeln. Ziel ist die Erlangung von Beschäftigungsbefähigung (im Sinne von Employability) für den anvisierten akademischen Beruf. Im Detail werden diese **Studienhandlungen** folgend aufgezeigt.

Tobias und Lukas scheinen mittlerweile ihr Studium resigniert zu bestreiten und richten ihren Fokus auf das formale Abschließen des Hochschulstudiums. Gleichzeitig hat Tobias einen alternativen Weg gefunden, sich die theoriebasierten Studieninhalte anwendungsorientiert zu erschließen, indem er die Studieninhalte im Rahmen eines Lehrauftrags an einer Beruflichen Schule proaktiv, antizipatorisch und partizipatorisch aufarbeitet. Darauf deutet die folgende Aussage von Tobias hin.

„Die haben mich da viel unterstützt und mir auch dann Wege aufgezeigt und auch geschrieben/ Oder beschrieben, wie sie das selber machen und da habe ich dann/. [...] Also die Lehrer, mit denen ich mich halt gut verstanden habe. Mentor offiziell ist das ja dann nicht, aber die haben mir da dann quasi geholfen. Mich unterstützt und so dieses Problem, vor allem mit dem Erstfach, dann/. [...] Also sie haben mir immer beschrieben, wie sie Unterricht machen, und ich konnte bei denen auch jederzeit mit reingehen und mir das anschauen.

Und haben mir dann aber auch immer wieder didaktische Ansätze gesagt, nach denen sie unterrichten oder welche es halt auch noch gibt. Und mir immer wieder gesagt, dass ich im Prinzip mich ausprobieren soll, in den verschiedenen Ansätzen und/. [...]. Dann habe ich das gemacht und bin meinen Weg dann so, zumindest erstmal, gefunden.“ (Tobias, Pos. 94-103)

Inwieweit Lukas seine lehrende berufliche Nebentätigkeit dazu nutzt, bewusst für ihn problematische Studieninhalte aufzuarbeiten, bleibt unklar. Jedoch lässt Lukas' folgende Aussage vermuten, dass er Studieninhalte in seine lehrende Tätigkeit bei einem freien Bildungsträger einfließen lässt und er das Gefühl hat, dass ihm diese helfen.

„[...] Hättest du mich das vor dem Studium gefragt, hätte ich gesagt, dass ich möglichst viel vermittelt bekomme, was mir im späteren Lehrer-Beruf hilft. Sowie didaktisch als auch fachlich. Didaktisch habe ich etwas dazugelernt, würde ich sagen, was mir hilft. Fachlich, würde ich sagen, so aus dem Gefühl jetzt: Fünf Prozent von dem, was ich an der Uni gelernt habe, kann ich eventuell noch einmal verwenden. Alles andere war quasi Lernen zum scheinfrei werden. [...]“ (Lukas, Pos. 118)

Maximilian scheint weniger resigniert sein Studium zu bestreiten, da er dem Hochschulstudium bereits vor Studienbeginn die konkrete Beschäftigungsbefähigung für den Lehrberuf absprach. Mit dem Ziel, eine umfassend kompetente und authentische Lehrperson zu werden, arbeitet er neben dem Hochschulstudium im Ausbildungsberuf. Dies deutet ebenfalls auf eine parallel zum Hochschulstudium verlaufende alternative Professionalisierung für den angestrebten Lehrberuf hin und zeigt, dass er der praktischen Ausübung seines Ausbildungsberufes eine hohe Bedeutung bezüglich seiner Ausbildung für das berufliche Lehramt zuschreibt.

„[...] Und war dann da mal eine Woche, bin ich im Unterricht mitgelaufen. Und habe da halt gesehen, dass diese Fachpraxis bei Leuten, die eben nicht direkt im Beruf waren/, da fehlen halt so ein paar Kniffe. Und geht ja auch so um Verhalten auf der Baustelle, mit dem Chef und das alles. Und dachte mir: a) Mehr Geld ist immer mehr geil. Und Berufspraxis kann auch nicht schaden. Und bin deswegen dann auf Arbeitssuche gegangen. [...] Viertelstunde gequatscht und dann probegearbeitet und dann war ich da drinnen.“ (Maximilian, Pos. 16)

Lena begegnete der Theorie-Praxis-Problematik mit eher antizipatorisch anmutenden Interaktionen, indem sie in den Diskurs mit Studierenden einstieg und einsteigt. In Tutorien sprach sie mit erfahreneren Studierenden über die für sie zu theoretischen Studieninhalte. Diese Gespräche halfen ihr dabei, die abstrakten Studieninhalte zu relativieren und in Einklang mit ihren beruflichen Vorerfahrungen zu bringen.

„Auf jeden Fall die Tutorien. Also dass jemand nochmal da war und das auf Augenhöhe erklärt hat. [...] Dann war es hilfreich, einfach in einem Tutorium nochmal das auf Augenhöhe erklärt zu bekommen, dass das teilweise auch einfach Modelle sind und dass es natürlich in der Realität auch anders aussieht und dass man das nicht eins zu eins übertragen kann. Das hat dann schon geholfen.“ (Lena, Pos. 89)

Im Gegensatz zu Lena, der es durch Gespräche mit erfahreneren Studierenden gelingt, abstrakte Studieninhalte zu verstehen, finden sich Matthias und Mandy mit den für sie zu theoretischen Studieninhalten ab und eignen sich diese pragmatisch an, ohne aber ihre inneren Konflikte damit abzulegen. Am folgenden Zitat von Matthias wird deutlich, dass er sich an den institutionellen Anforderungen anpasst.

„[...] Man schluckt es runter und macht es so, wie die Uni verlangt. Mehr kann man/. Mehr bleibt einem ja nicht übrig. Man muss ja die Leistung erbringen, so wie es die Uni haben möchte. Also muss man es so machen, wie es die Uni möchte. Mehr bleibt einem nicht übrig. [...]“ (Matthias, Pos. 86)

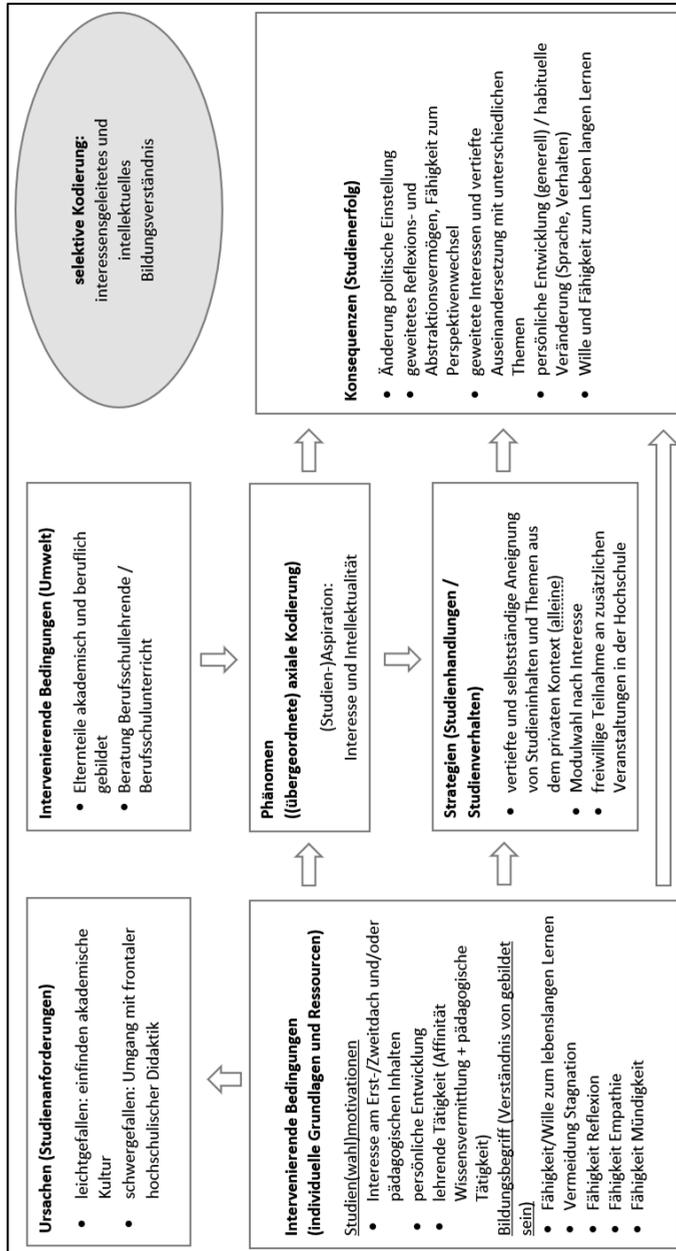
Mandy suchte zunächst Rat bei erfahreneren Studierenden in Tutorien. Wenn sich aus diesen Gesprächen keine für sie plausiblen Antworten ergaben, hat sie sich die Studieninhalte pragmatisch angeeignet, ohne sie vollständig durchdrungen und mit ihren Einstellungen in Einklang gebracht zu haben. In diesem Vorgehen sieht sie die einzige Möglichkeit, die entsprechenden Module zumindest formal zu bestehen.

„Ja, also ich habe, auf Deutsch gesagt, mir schon ganz oft die Kotze runtergeschluckt einfach. Also ich habe wirklich oft Sachen hinterfragt und nicht verstanden. Und nicht verstanden, warum wir diese und jene Annahmen jetzt treffen. Und auch der Tutor konnte mir das nicht erklären, oder nur mit Verweis auf ‚Das haben wir schon immer so gemacht‘ oder ‚Näher kommen wir an die Realität nicht dran‘ oder so. Und das hat sich dann letztlich für mich auch als Genugtuung oder als Beantwortung dieser Fragezeichen vor meinem Auge als logisch erwiesen, dass manche Dinge einfach so sind, wie sie sind, und dass man sie hinnehmen muss, sonst kommt man nicht weiter. Also das hat auch irgendwie mit Pragmatik zu tun und mit Handlungsorientierung. Also, wenn ich mich daran ausrichte.“ (Mandy, Pos. 160)

### 6.2.2.3 Interessengeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis

Im fallübergreifenden Vergleich deutet sich an, dass bei einigen Studierenden ein interessengeleitetes und an Intellektualität orientiertes Bildungsverständnis vorliegt. Dieses Erkenntnis basiert auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden. Dieses wird aus den (Studien-)Aspirationen Interessen nachgehen, Interesse an der Entwicklung von personalen Merkmalen und Interesse an lehrender Tätigkeit abgeleitet. Abbildung 27 zeigt das hier verwendete axiale Kodierparadigma mit dem Phänomen (Studien-)Aspiration Interesse und Intellektualität und der daraus gewonnenen selektiven Kodierung *interessengeleitetes und an Intellektualität orientiertes Bildungsverständnis*. Ausgehend von den studentischen individuellen Grundlagen und Ressourcen wird deutlich, dass sich in allen Bestandteilen des hier entstandenen axialen Kodierparadigmas eine entsprechende inhaltliche Charakteristik abbildet, die für dieses Bildungsverständnis kennzeichnend ist.

Abbildung 27: Axiales Kodierparadigma: interessensgeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis



Quelle: Eigene Darstellung

Das Phänomen (Studien-)Aspiration Interesse und Intellektualität scheint Teil der **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe, Kapitel 2) der Teilnehmenden zu sein. In den folgenden Schilderungen der Teilnehmenden zum Bildungsbegriff wird ersichtlich, dass das Hochschulstudium zur Persönlichkeitsentwicklung und Entfaltung der eigenen Interessen genutzt wird. Vergleicht man die Aussagen zum Bildungsbegriff von Mandy, Tobias, Julian und Laurenz, so fällt auf, dass sie Bildung als etwas verstehen, das sowohl institutionell als auch autodidaktisch und aus intrinsischer Motivation heraus angeeignet wird. Gebildeten Menschen schreiben sie die Fähigkeit zur Reflexion zu, mit der sie ihr eigenes Handeln und das anderer Menschen situationsgerecht analysieren und reflektiert beurteilen. Exemplarisch hierzu Aussagen von Tobias, Laurenz und Mandy.

„[...] Also gebildet sein ist für mich tatsächlich auch mehr ein Prozess, in dem man eben/. Eine Person ist für mich gebildet, wenn sie nicht stagniert. Das heißt, wenn sie immer weiter sagt ‚Ich will Neues dazulernen und mich weiterbilden‘. Und das muss ja nicht immer in irgendwelchen zertifizierten Programmen sein, sondern einfach aus Eigeninteresse ja sein. Also, wenn jemand immer/. Quasi immer weiter sich neue Sachen aneignen möchte oder, ja halt neues Wissen aneignen möchte, das hat für mich was mit gebildet sein zu tun.“ (Tobias, Pos. 50)

„Ja gut, kommt halt darauf an. Also universell gebildet/. Sicherlich ist das auch irgendwie fachspezifisch, dass man vielleicht in einem Bereich schon auch gebildeter sein kann wie in einem anderen. Aber ein ganz großer Punkt ist, glaube ich, einfach dieses menschliche Verhalten, also von dem, was man weiß und dann auch reflektiert und beachtet, wie man sich dann verhält. Und das zählt eigentlich bei mir in alle Bereiche mit hinein. [...]“ (Laurenz, Pos. 32)

„Also ein gebildeter Mensch, Bildung hat für mich viel mit so Kanon zu tun. Also viel mit dem, was Menschen dafür als gebildet definieren. Also Bildung hat ja auch eine gewisse Relation immer zu anderen Themenbereichen, anderen Personen, anderen Einstellungen. Also gebildet/. Ich glaube, man wird gebildet und man ist gebildet, man kann gebildet sein. Aber ich glaube nicht, dass man gebildet auf die Welt kommt, zum Beispiel. Während man schon intelligent geboren werden kann, wie ich finde.“ (Mandy, Pos. 56-57)

Weitere Aspekte der **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe Kapitel 2), die auf das ermittelte Bildungsverständnis hindeuten, sind die Studien(wahl)motivationen Interesse am Erst- und Zweitfach sowie an pädagogischen Studienanteilen, Interesse an der Entwicklung von personalen Merkmalen und das Interesse an einer lehrenden Tätigkeit. Im Folgenden werden die *Studien(wahl)motivationen* erläutert.

Das Bestreben, die eigenen Interessen an den pädagogischen Studieninhalten und/oder dem Erst- und Zweitfach auszuleben, zeigt sich bei einigen der interviewten Studierenden. Diese Interessen scheinen teilweise mit der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden in Zusammenhang zu stehen.

Mandy konnte bereits während ihrer Berufsausbildung als Kauffrau für Medienkommunikation ihr Interesse an Sprachen in Zusammenhang mit den soziologischen und psychologischen Inhalten ausleben. Im Studium kann sie im Erst- und Zweitfach daran anknüpfen, was sie zu begeistern scheint.

„[...] Also ich glaube/. Also, dass ich mich zum Beispiel für die Bewerbung als Kauffrau für Marketingkommunikation in der Ausbildung entschieden habe, habe ich gemacht, weil mich das von innen heraus motiviert und interessiert. Und da war es auch schon eher der

soziologische Aspekt am Thema/, am Wirtschaftsbereich Marketing [...]. Und in der Ausbildung war das auch schon so, Marketingkommunikation hat halt viel mit zwischenmenschlichen Sachen zu tun. Mit, wie kommuniziere ich Dinge, wie argumentiere ich und wie verkaufe ich, oder wie bewerbe ich etwas. Wie motiviere ich andere dazu, das zu kaufen oder sich dafür zu interessieren. Also wie spreche ich Menschen an, und so. Das hat schon alles eher mit so zwischenmenschlichen Aspekten zu tun. Und das ist auch das, was mich jetzt im Studium dann halt interessiert.“ (Mandy, Pos. 120)

Maximilian entwickelte während seines Hochschulstudiums sein Interesse, sich intrinsisch vertieft mit Studieninhalten des Erst- und Zweitfachs auseinanderzusetzen. Die Inhalte seines Erstfachs knüpfen an die Inhalte seines Ausbildungsberufes an. Er vertieft seine Wissensbestände über die Vorgaben des Curriculums hinaus, indem er zusätzliche Vorlesungen besucht. Maximilian scheint begeistert von den hochschulischen Möglichkeiten des Wissenserwerbs zu sein, da er sich dadurch ein tiefergehendes Verständnis von technischen Inhalten aneignen kann. Auch sein politisches Interesse konnte er im Rahmen des Zweitfachs vertiefen, seine tradierten vorhochschulischen Positionen hinterfragen und diese ggf. auf Basis der Studieninhalte verändern.

„[...] Ich gucke zum Beispiel auch in meiner Freizeit eine Thermodynamikvorlesung. Obwohl das ja eigentlich gar nicht mehr drinnen ist. Einfach weil es mich interessiert. Und ich interessiere mich halt für super viele Sachen, einfach so insgesamt. Und was das angeht, hat mich Studium schon weitergebracht. Eben weil es mir diese Mentalität von die Sachen noch einmal auf einer tieferen Ebene angucken angeht. Und dass oft Sachen komplizierter sind, als sie auf den ersten Blick aussehen. Gerade in Politik zum Beispiel. Also, ja. Wenn ich mir angucke, wie ich in der Lehre politisch drauf war. Jetzt auch nicht extrem oder so. Aber schon ein anderer Standpunkt als ich ihn jetzt habe.“ (Maximilian, Pos. 34-35)

Laurenz und Lukas konnten durch ihre beruflichen Tätigkeiten im pädagogischen Bereich ihr Interesse für das berufliche Lehramt stärken.

„[...] Und ich weiß ja, wofür ich das machen möchte. Weil ich ja schon unterrichtet habe, weiß ich quasi, wofür ich dieses Studium angetreten habe und noch weiterhin da das studieren möchte.“ (Lukas, Pos. 98)

„[...] Ich habe quasi nach dem Meister habe ich für das Arbeitsamt gearbeitet [...]. Also ich war quasi nicht in der Werkstatt als Meister tätig, sondern wirklich nur im Bildungsbereich. [...]. Gut, das hat mir Spaß gemacht und hat mich dann auch weitergehend motiviert, das mit dem Berufsschullehramt, Berufspädagogik zu machen. [...].“ (Laurenz, Pos. 58-62)

Von einem Hochschulstudium erwarten sich einige Teilnehmende eine persönliche (Weiter-)Entwicklung. Im Folgenden werden Kodierungen zur Studien(wahl)motivation Interesse an der Entwicklung von personalen Merkmalen erläutert. Alle Teilnehmer berichten, dass sie im Verlauf ihres Hochschulstudiums eine persönliche Entwicklung erfahren haben, unabhängig davon, ob diese bereits zu Studienbeginn beabsichtigt war oder sich erst im Laufe des Studiums ergab. Es zeigt sich, dass einige Teilnehmende die hochschulische Ausbildung bewusst dazu nutzen, sich persönlich zu entwickeln.

Tobias stellte bereits während seiner Berufsausbildung fest, dass er extrovertierter wurde, und setzt diese Eigenschaft im Studienverlauf ein, um in Kontakt mit seiner Peer-Group zu treten und sich gemeinsam Studieninhalte aneignen zu können.

„[...] Die Kommunikationsfähigkeit mit anderen, die sich ja auch in der Ausbildung weiter ausgebildet hat oder dieses/. Dass ich extrovertierter und nicht intro/. Also extrovertierter geworden bin, das hat definitiv geholfen, um gerade in Gruppen oder mit anderen Kommilitonen zusammen zu lernen und auch auf die zuzugehen.“ (Tobias, Pos. 148)

Die Frage, inwieweit diese persönliche Veränderung von Tobias bereits vor Studienbeginn mit dem Hochschulstudium intendiert wurde, kann auf Basis der vorhandenen Datengrundlage nicht beantwortet werden. Er berichtet davon, dass ihm die Aneignung von Studieninhalten dabei hilft, sich beruflich und persönlich weiterzuentwickeln. Während seines Hochschulstudiums habe er seine Lust am lebenslangen Lernen entwickelt.

„[...] und auch eben diese Neugier weiter ausgebildet habe, um nicht dem Stillstand zu unterliegen. Was ja auch als Berufsschullehrer nicht gut ist. Generell nicht gut, aber wenn man da jetzt nicht immer mit den neusten/. Oder sich mit den neuen didaktischen Ansätzen konfrontiert, dann hat man ja einen Stillstand.“ (Tobias, Pos. 66)

Auch Julian geht darauf ein, dass er mit dem Hochschulstudium eine persönliche Entwicklung intendiert und diese mit der Fähigkeit zum selbstständigen lebenslangen Lernen in Verbindung bringt. Er moniert fachliche Versäumnisse seitens des Ausbildungsbetriebes und beklagt zwischenmenschliche Probleme mit ranghöheren Arbeitskollegen. Er erhofft sich von seinem Hochschulstudium die vertiefte Aneignung von fachlichen und sozialen Kompetenzen und die Weiterentwicklung seiner Reflexivität, Empathie und Mündigkeit.

„Und einerseits ist es das, dass ich glaube, das Studium mich vor allem dazu befähigen soll, lebenslang zu lernen, also dass man sich selber mit seiner Umwelt auseinandersetzen kann, sich selber neue Dinge aneignen kann, was ja vor allem auch für das Lehredasein extrem wichtig ist. Und dass vor allem das Studium ein, denke ich, auch eine gewisse persönliche Kompetenz an die Hand geben sollte oder muss. Wie ich halt vorhin schon gesagt habe: eine gewisse Handlungsfähigkeit, eine gewisse Reflexion, die man halt auch machen sollte, um andere und sich selbst besser zu verstehen. Und einfach so dieses zum mündigen Bürger erzo-gen werden, und das, was ich mir so vom Studium, von meiner studentischen Bildung eigentlich erhoffe.“ (Julian, Pos. 48-49)

Mandy berichtet, dass sie sich von ihrem Hochschulstudium ebenfalls eine persönliche Entwicklung erhofft. Mit einer persönlichen Entwicklung im Hochschulstudium verbindet sie die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und die Fähigkeit, tradierte Sichtweisen zu hinterfragen. Sie verfolgt das Ziel, Sachverhalte auf der Metaebene betrachten zu können.

„[...] Nur, weil die Texte jetzt anspruchsvoller sind, rechtfertigt das für mich kein akademisches Bildungsniveau. Also das hat für mich dann schon auch mit Persönlichkeitsbildung zu tun, dass man in der Lage eben ist, Sachverhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen. Und was ich mir erhoffe, also daran wächst man ja auch persönlich, wenn man dazu in der Lage ist, andere Perspektiven einzunehmen, was einen Sachverhalt betrifft. Dann überträgt sich das automatisch in den Alltag. Und das spricht für mich dafür, dass sich etwas im Inneren verändert hat. [...]“ (Mandy, Pos. 70)

Matthias gibt an, eine persönliche Entwicklung in Form einer habituellen Änderung anzustreben, die mit der (Studien-)Aspiration nach beruflichem und sozialem Aufstieg in Verbindung zu stehen scheint. Akademikern schreibt er ein freundliches und eloquentes Verhalten zu, welches er sich aneignen möchte.

„[...] (10 Sek.) Ich würde jetzt mal sagen, dass ich ordentlich wäre, auch in meinem Ausdruck und in meinem Auftreten, würde ich mal behaupten. Akademiker sind halt für mich immer Leute gewesen, die sich gewählt ausdrücken können und die vornehm sind und freundlich und ein gewisses Gegenteil, oder sich in gewisser Weise persönlich abheben von Leuten, die nicht/, oder keinen akademischen Abschluss haben. Also in die Richtung möchte ich hin.“ (Matthias, Pos. 52)

Zu Studienbeginn intendierte Lena keine persönliche Veränderung durch das Hochschulstudium. Während des Studienverlaufs stellte sie jedoch eine persönliche Veränderung fest, was sie als ein unbeabsichtigtes, aber durchaus positives Resultat ansieht. Sie berichtet über eine Erweiterung ihrer kommunikativen Fähigkeiten, eine Veränderung ihrer tradierten (politischen) Sichtweisen und die Stärkung ihres Reflexionsvermögens.

„Ja vielleicht. Also ich habe, glaube ich, vor meinem Studium mir gar nicht so viel davon erwartet. Und habe jetzt während meines Studiums festgestellt, dass es mir doch für mich persönlich sehr viel gebracht hat. [...] Ich bin reflektierter. Ich interessiere mich, glaube ich, für viel mehr verschiedene Themen, als ich es vorher getan habe. Wo ich irgendwie auch ja politisch war ich dann glaube ich eher so in meinem Dorf. Was ist im Umkreis passiert? Und klar, was so in den Nachrichten kommt, das hat man irgendwie mitbekommen, aber ich, bin glaube ich, heute schon interessierter, so was in der ganzen Welt passiert.“ (Lena, Pos. 48-50)

Fallübergreifend scheinen fast alle der interviewten Studierenden nach einer lehrenden Tätigkeit zu streben, womit sie auch ihre Studienwahl begründen. Im Folgenden wird diese (Studien-)Aspiration erläutert.

Die Teilnehmenden entwickelten überwiegend während ihrer Berufsausbildung, ihrer Aufstiegsfortbildung oder ihrer beruflichen Tätigkeit (im Ausbildungsberuf oder einer anderen beruflichen Tätigkeit) den Wunsch, als Lehrkraft an einer beruflichen Schule tätig zu sein. Diese Ambition entstand aufgrund ihrer Erfahrung in anleitenden oder lehrenden Tätigkeiten. Diese Erfahrungen führten dazu, dass sie ihr Interesse für eine Tätigkeit im beruflichen Lehramt entwickeln konnten und daraus ihre Studien(wahl)entscheidung resultierte.

„Das ist relativ einfach, weil ich das Prinzip Berufsschule selbst kennengelernt habe, [...]“ (Laurenz, Pos. 20)

Die praktischen Erfahrungen im Anleiten von (anderen) Auszubildenden, die Maximilian, Julian, Tobias, Laurenz und Lukas während ihrer vorhochschulischen Zeit im Ausbildungsberuf machten, trugen zum Berufswunsch bei. Sie haben an der Wissensvermittlung im Rahmen ihrer Tätigkeit im Ausbildungsberuf Gefallen gefunden und entschieden sich für das berufliche Lehramtsstudium. Beispielhaft hierzu Schilderungen von Maximilian und Lukas.

„[...] weil ich in dem halben Jahr nach meiner Lehre/, war ich so ein bisschen, nennen wir es mal Lehrlingsbeauftragter, in der Firma. [...] Habe ich dann, immer wenn dann so Prüfungen und so etwas anstanden oder Lehrgänge, habe ich mich mit den Lehrlingen mal in die Werkstatt gestellt. Und denen dann Löten gezeigt, Schweißen und die ganzen handwerklichen Fähigkeiten eben. Und das hat mir super viel Spaß gemacht, da mal Leuten eben etwas beizubringen. [...] Ja, so kam die Entscheidung. [...]“ (Maximilian, Pos. 20)

„[...] Und ich weiß ja, wofür ich das machen möchte. Weil ich ja schon unterrichtet habe, weiß ich quasi, wofür ich dieses Studium angetreten habe und noch weiterhin da das studieren möchte.“ (Lukas, Pos. 98-99)

Lena, Dominik, Tobias und Laurenz wurden im Rahmen des Berufsschulunterrichtes oder im direkten Gespräch mit den dort Lehrenden über das berufliche Lehramt als Fortbildungsmöglichkeit informiert, was ihr Interesse am beruflichen Lehramt weckte.

„[...] Und dann habe ich in meiner Berufsschulzeit habe ich von dem Studiengang erfahren und dachte mir dann, das wäre eigentlich ziemlich genau das, was ich machen möchte. Ich war damals auch noch nicht sicher, welche Fächerkombination. Und als ich dann von Wirtschaftspädagogik erfahren habe, dachte ich mir ja doch, das kann ich mir gut vorstellen.“ (Lena, Pos. 24)

„[...] Und habe während meiner Ausbildung in Rücksprache mit den Berufsschullehrern oder mit meinen Berufsschullehrern quasi eruiert, was infrage kommen würde. Also so eine/. Quasi so eine Berufsberatung gemacht auch über die Berufsschullehrer und da wurde mir auch aufgezeigt, dass halt/. Dass es die Möglichkeit auch gibt. Das war mir nicht so bewusst. Und die hatten mir dann dazu die Details erklärt und die Möglichkeiten und das hat für/. Das hat sich für mich sehr gut angehört, [...]“ (Dominik, Pos. 30)

Lukas und Maximilian wurden gezielt von den Lehrenden an ihrer Berufsschule auf das berufliche Lehramt als Fortbildungsoption angesprochen. Vermutlich sahen diese Lehrpersonen ein entsprechendes Potenzial bei den beiden Teilnehmenden und konnten deren Interesse für den Lehrberuf wecken.

„[...] Und habe mich dann umgesehen nach verschiedenen Berufsmöglichkeiten. Und mir wurde dann von meinem ehemaligen Klassenlehrer nahegetragen, weil ich mich auch für den Beruf als Ausbilder interessiert habe, dass eine Fachlehrerstelle frei wird an meiner alten Berufsschule, der X-Schule in X-Stadt. Dafür hat mir aber dann die Berufserfahrung gefehlt. Dann hatte ich die Entscheidung: Entweder ich warte noch und arbeite in dem Beruf weiter, bis die Berufserfahrung vorhanden ist. Oder ich gehe den kompletten Weg über die Universität. Habe mich ja für den Weg entschieden. [...]“ (Lukas, Pos. 2)

„Aber der Berufsschullehrer meinte: ‚Hier, wir brauchen Leute. Wäre das etwas für dich?‘ [...] Und dann habe ich Fachabi gemacht. Und da kam dann der Physiklehrer, den ich hatte, auf mich zu. [...] Und wollte mir das ein bisschen schmackhaft machen unter dem Motto: Berufsschullehrer ist doch voll geil. Sechs Wochen Ferien. Diese typischen Sprüche, die man so kennt. Und das hat mir immer mehr gefallen. Und dann hatten wir in X-Stadt zufälligerweise einen Referendar, Herr X, der hat auch in Kassel studiert. Und der meinte: ‚Geh da doch hin, die suchen Leute.‘ [...]“ (Maximilian, Pos. 2-3)

Mit dem konkreten Ziel, nach dem Hochschulstudium im eigenen Ausbildungsberuf lehrend tätig zu sein, begannen Maximilian und Lukas das Hochschulstudium. Sie begründen dies damit, dass sie in ihrem Ausbildungsberuf aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen authentisch und kompetent praktische fachliche und überfachliche Inhalte vermitteln können, im Gegensatz zu Lehrenden ohne diese berufliche Erfahrung.

„[...] Für mich war schon immer klar, ich möchte in meinem Berufsfeld Berufsschullehrer werden. Weil, da habe ich jetzt schon dreieinhalb Jahre Lehrzeit reingesteckt. Zwei Jahre Techniker. Deswegen möchte ich das ganz gerne auch vermitteln, weil ich da eben auch noch aus der Praxis was dazu sagen kann. Und quasi nicht nur die reine theoretische Komponente vom Berufsschullehrer abdecke. [...]“ (Lukas, Pos. 120)

„[...] Und war dann da mal eine Woche, bin ich im Unterricht mitgelaufen. Und habe da halt gesehen, dass diese Fachpraxis bei Leuten, die eben nicht direkt im Beruf waren/, da fehlen halt so ein paar Kniffe. Und geht ja auch so um Verhalten auf der Baustelle, mit dem Chef und das alles. [...]“ (Maximilian, Pos. 16)

Lena leitet schon seit ihrer Jugend Gruppen im Verein an und führt darauf ihren Wunsch zurück, Lehrerin zu werden, da ihr das Sprechen vor jungen Menschen Freude bereitet.

„Oh (lacht) ja, weil ich eigentlich schon immer gerne vor Leute gestanden und gesprochen habe. Ich habe schon meine Jugend auch immer in der Ausbildung vor allen bei uns im Verein mitgewirkt. Also wir betreuen Kinder. Ich habe einen Schwimmlehrerschein und habe die ganz Kleinen in Schwimmkursen und die Größeren eben im Jugendtraining und dachte mir, das könnte ich mir gut vorstellen, das beruflich zu machen.“ (Lena, Pos. 26)

Ein inneres Bedürfnis, das angeeignete Wissen an andere Personen weiterzugeben, verspürt Laurenz. Seine vorhochschulische berufliche Tätigkeit bei einem freien Bildungsträger bestärkte ihn in seiner Studien(wahl)entscheidung.

„Na ja, ich habe halt grundsätzlich ein sehr großes Interesse daran, viel zu wissen und das Wissen aber auch zu teilen. Es gibt ja auch Menschen, die gerne viel wissen wollen, aber wenig teilen wollen. Ich gehöre eher zu der Gattung, die auch gerne Wissen weitergeben oder sich austauschen. Und ja, deswegen hat sich dieses Projekt halt relativ stark und schnell dann auch geformt in Sachen Berufspädagogik. [...]“ (Laurenz, Pos. 22)

Lenas und Laurenz' intrinsisch anmutende Studien(wahl)motivation, lehrend tätig zu sein, deutet den Wunsch nach Selbstverwirklichung an. Sowohl Lena als auch Laurenz sehen die Ausübung einer lehrenden Tätigkeit als einen Teil ihrer Persönlichkeit, den sie mit Spaß verbinden und im Lehrberuf ausleben wollen.

„Ich wollte eigentlich schon während der Schulzeit Lehrerin werden und das hat aber mit Fachabi nicht ganz so hingehauen. Und dann habe ich in meiner Berufsschulzeit habe ich von dem Studiengang erfahren und dachte mir dann, das wäre eigentlich ziemlich genau das, was ich machen möchte. Ich war damals auch noch nicht sicher, welche Fächerkombination. Und als ich dann von Wirtschaftspädagogik erfahren habe, dachte ich mir ja doch, das kann ich mir gut vorstellen.“ (Lena, Pos. 24)

„Oh (lacht) ja, weil ich eigentlich schon immer gerne vor Leute gestanden und gesprochen habe. Ich habe schon meine Jugend auch immer in der Ausbildung vor allen bei uns im Verein mitgewirkt. [...] und dachte mir, das könnte ich mir gut vorstellen, das beruflich zu machen.“ (Lena, Pos. 26)

Die Studierenden streben entweder bereits zu Beginn ihres Studiums eine persönliche Weiterentwicklung und die Verfolgung eigener Interessen an, oder dieses Streben entwickelt sich im Laufe des Studiums. Dies wird als Teil der **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) der Studierendengruppe betrachtet. Vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) findet sich die Charakteristik des interesselgeleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnisses auch in den anderen personalen Facetten der Studienbewältigung (Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandlungen), auf die im Folgenden eingegangen wird.

Das interesselgeleitete und intellektuell orientierte Bildungsverständnis scheint auf den von den Teilnehmenden geschilderten **Studienerfolg** Einfluss zu haben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studierenden seit Studienbeginn von einer Veränderung der personalen Merkmale berichten. Die Einnahme einer abstrakteren und mehrperspektivischen Sichtweise, eine habituelle Veränderung oder die Erweiterung der eigenen Interessensgebiete sind dabei für die interviewten Studierenden wichtig. Die Möglichkeit, (neue) Interessensgebiete zu vertiefen, Empathie und Mündigkeit auf Basis eines erweiterten Reflexionsvermögens aufzubauen und kognitive Stagnation zu vermeiden, wird von einigen Teilnehmenden als (zum Teil bereits eingetretener) Studienerfolg und/oder als Studierenerwartung beschrieben.

Laurenz gibt an, dass er seit Studienbeginn eine persönliche Entwicklung wahrgenommen hat, die sich in einer gesteigerten Weitsicht und Abstraktionsfähigkeit äußert. Er berichtet, dass er heute „Dinge besser einschätzen“ (Laurenz, Pos. 36) und „abstrakt betrachten [...] kann.“ (Laurenz, Pos. 36).

Wahrscheinlich streben Matthias und Mandy mit dem Hochschulstudium eine habituelle Veränderung an, die als Studienerfolg angesehen wird. Matthias beschreibt diesen Wunsch wie folgt: „[...] (10 Sek.) Ich würde jetzt mal sagen, dass ich ordentlich wäre, auch in meinem Ausdruck und in meinem Auftreten, würde ich mal behaupten. [...]. Also in die Richtung möchte ich hin.“ (Matthias, Pos. 52). Im Studienverlauf eignete er es sich an, Sachverhalte aus mehreren Perspektiven zu analysieren und mögliche Handlungsweisen abzuwägen. Auch im sprachlichen Ausdruck und im generellen Verhalten habe er sich während des Hochschulstudiums weiterentwickelt.

„[...] Es fängt dann halt an, Dinge anders zu sehen und anders zu analysieren. [...]. Vorher hat man vielleicht einen Artikel in der Focus gelesen und hat das dann vielleicht direkt geglaubt. Durch das Studium geht man dann her und sagt sich, okay, man liest vielleicht nochmal zweiten, einen dritten oder vierten oder fünften Artikel und macht sich dann ein eigenes Bild. [...]. Also man lernt andere Sichtweisen und auch, andere Sichtweisen mal zu analysieren und andere Wege zu gehen. Also, dass es mehrere Wege gibt und sich dann halt den besten rauszusuchen, oder sich einen eigenen Weg zu bauen aus den vorhandenen, die es gibt.“ (Matthias, Pos. 90)

„Und für meine Persönlichkeit, würde ich sagen, meine Ausdrucksweise, wie ich mich gegenüber Menschen ausdrücken kann und wie mein Auftreten allgemein ist. Also ich finde schon, dass ich durch das Studium lerne, mich gewählter auszudrücken und halt auch anders aufzutreten.“ (Matthias, Pos. 166)

Mandy erwartet sich von ihrem Hochschulstudium, dass es sie zu einem Perspektivenwechsel bei der Betrachtung von bestimmten Themen anregt. Die sich daraus ergebenden neuen Erkenntnisse sollen eine persönliche Veränderung bewirken.

„Ja, so dieses Perspektiven wechseln können. Also ich wünsche oder erwarte mir schon, dass im Studium auch gefordert wird, mal andere Perspektiven einzunehmen, dadurch, dass wir Thesen hinterfragen. [...]. Also das hat für mich dann schon auch mit Persönlichkeitsbildung zu tun, dass man in der Lage eben ist, Sachverhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen. [...]. Dann überträgt sich das automatisch in den Alltag. Und das spricht für mich dafür, dass sich etwas im Inneren verändert hat. [...].“ (Mandy, Pos. 70)

Die Frage nach den Erwartungen an ihr Hochschulstudium beantworten Maximilian und Lena damit, dass sich seit Studienbeginn ihre Interessensgebiete geweitet haben, sie sich

Themen vertieft erarbeiten und letztlich eine Veränderung ihrer tradierten Ansichten eingetreten ist. Diese Veränderungen führen sie auf die didaktische Gestaltung der hochschulischen Lehre und der angebotenen Studieninhalte zurück. In Themengebiete, für die sich Maximilian interessiert, arbeitet er sich heute intensiver ein als zu Studienbeginn. Er gibt an, dass sich seine politische Ausrichtung durch die intensivere Beschäftigung mit politischen Themen im Rahmen seines Zweitfachs (Politik und Wirtschaft) verändert hat.

„[...] Und was das angeht, hat mich Studium schon weitergebracht. Eben weil es mir diese Mentalität von die Sachen noch einmal auf einer tieferen Ebene angucken angeht. Und dass oft Sachen komplizierter sind, als sie auf den ersten Blick aussehen. Gerade in Politik zum Beispiel. Also, ja. Wenn ich mir angucke, wie ich in der Lehre politisch drauf war. Jetzt auch nicht extrem oder so. Aber schon ein anderer Standpunkt, als ich ihn jetzt habe.“ (Maximilian, Pos. 34)

Auch Lena spricht von einem geweiteten politischen und von einem gesteigerten allgemeinen Interesse an anderen Themengebieten, welches sie seit Studienbeginn entwickeln konnte.

„Ich bin reflektierter. Ich interessiere mich, glaube ich, für viel mehr verschiedene Themen, als ich es vorher getan habe. Wo ich irgendwie auch ja politisch war ich dann, glaube ich, eher so in meinem Dorf. Was ist im Umkreis passiert? Und klar, was so in den Nachrichten kommt, das hat man irgendwie mitbekommen, aber ich bin, glaube ich, heute schon interessierter, so was in der ganzen Welt passiert.“ (Lena, Pos. 50)

Von einer selbstständigen und tiefergehenden Wissensaneignung berichtet Lukas. Er beschreibt eine Entwicklung hin zu selbstständiger und vertiefter Wissensaneignung seit Studienbeginn, die er auf die Anforderungen bei der Erstellung wissenschaftlicher Hausarbeiten zurückführt. Diese Art der Wissensaneignung hat sich auch auf seinen außerhochschulischen privaten Alltag übertragen.

„[...] zum Beispiel eine Hausarbeit schreibt. Da sind ja die Themen meist komplett frei, also eingeschränkt frei gelassen, über die man schreiben kann. Und sich dann persönlich auch/mit einem Thema auseinanderzusetzen, was einen bestenfalls noch interessiert. Das habe ich dann auch wirklich gemerkt, dass ich das dann auch vermehrt privat mache, wenn ich irgendein Thema, was mich interessiert. Dass ich mich dann selbstständig da noch einmal reinlese und mir da das aneigne.“ (Lukas, Pos. 42)

Die Möglichkeit, die eigene persönliche und berufliche Stagnation zu verhindern, scheint Tobias während seines bisherigen Hochschulstudiums und/oder im Lehrauftrag an einer Berufsschule gefunden zu haben. Durch sein Hochschulstudium und den Lehrauftrag an einer Berufsschule habe er seinen Wissensstand und sich selbst als Person gefestigt sowie die Lust an einer kontinuierlichen Wissensaneignung entdeckt. Diese Eigenschaften scheinen für ihn einen Studienerfolg darzustellen.

„Was erwarte ich? Ich glaube, erwartet habe ich erstmal gar nichts, als ich reingegangen bin. Wenn ich mich jetzt aber rückblickend betrachte, würde ich sagen, habe ich mich schon persönlich/. Na ja/. Ich würde extrovertierter, wenn man das nennen mag. Also diese/. Ich weiß aber jetzt nicht, inwieweit das von der universitären Ausbildung oder dem Lehrauftrag kam. War auf jeden Fall dann, dass ich eben dann wirklich mich als Person gefestigt habe. Und dann auch meinen Wissensstand gefestigt habe und auch eben diese Neugier weiter ausgebildet habe, um nicht dem Stillstand zu unterliegen. Was ja auch als Berufsschullehrer nicht gut ist. Generell nicht gut, [...].“ (Tobias, Pos. 66)

Es konnten **Studienanforderungen** ermittelt werden, die vom interesselgeleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnis beeinflusst scheinen. Einerseits finden sich die Studierenden in der hochschulischen Kultur ohne größere habituelle Probleme ein und zu recht. Andererseits empfinden die Teilnehmenden mit diesem Bildungsverständnis eine frontal und wenig diskursiv ausgelegte hochschulische Didaktik als problematisch.

Laurenz, in einem akademisch geprägten Elternhaus aufgewachsen, berichtet davon, dass er keine habituellen Probleme beim Übergang in das Hochschulstudium wahrgenommen hat. Im Gegenteil – seine Beschreibungen lassen den Schluss zu, dass er sich bereits zu Studienbeginn habituell im Hochschulstudium wohlfühlt.

„Das ist ein schönes Gefühl, einfach an die Uni zu gehen, weil es laufen da viele vernünftige Menschen herum. Bildung spielt eine große Rolle. Wissen spielt eine große Rolle. Es ist ein vernünftiger Austausch untereinander meist. Ja, ich habe mich einfach so umfänglich wohlgeföhlt.“ (Laurenz, Pos. 66)

Anzunehmen ist, dass bei Laurenz schon vor Studienbeginn ein ausgeprägtes interesselgeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis vorlag, in dessen Mittelpunkt das Ausleben und Verwirklichen seiner Interessen stand. Dies zeigt sich darin, dass er nach seiner Ausbildung im Handwerk eine pädagogische berufliche Tätigkeit aufnahm. Diese Tätigkeit bereitete ihm Freude und motivierte ihn dazu, das Hochschulstudium der Berufspädagogik aufzunehmen.

„Gut, das hat mir Spaß gemacht und hat mich dann auch weiterhinehend motiviert, das mit dem Berufsschullehramt, Berufspädagogik zu machen [...], weil ich einfach da in das kalte Wasser gesprungen bin. Und ja, es hat mir Spaß gemacht. Es war auch ein relativ gesicherter Raum, jetzt auch nicht unbedingt mit der einfachsten Klientel, aber auch das hat mich bestätigt. Ich bin mit denen gut klargekommen. Mir hat das Spaß gemacht, das Wissen auch irgendwie weiterzugeben oder daran zu arbeiten, sage ich mal. [...].“ (Laurenz, Pos. 60-62)

Mandy genoss zu Studienbeginn die unkomplizierte Kommunikation mit ihrer Peergroup und die Freiheit, ihren individuellen Lebensstil ausleben zu können. Solch ein Verhalten wäre in der Ausbildung weniger möglich gewesen, ohne unangenehm im Ausbildungsbetrieb aufzufallen.

„[...] Und ja, außerhalb auch von dieser beruflichen Sprache zu sein. Also einfach direkter zu kommunizieren und auch nicht mehr an diese Kleidung gebunden zu sein, zum Beispiel, sondern halt freier zu sein in meiner Kleiderwahl jeden Tag. Fand ich ganz angenehm, ja. Auch was so Dinge anbetrifft, wie mein eigenes Essen mitzunehmen, das war dann auf einmal nicht mehr so auffällig, wenn ich mal nicht mit den anderen in der Kantine gegessen habe, oder so. Also da war ich/, musste ich irgendwie weniger konform sein, hatte ich das Gefühl, als in der Ausbildung. [...].“ (Mandy, Pos. 84)

Probleme bereiteten ihr die frontalen didaktischen Formate in ihren Lehrveranstaltungen des Erstfachs. Hier bemängelt Mandy die für sie nicht ausreichenden Möglichkeiten, hinterfragend in den diskursiven Austausch gehen zu können.

„[...] Also VWL fand ich immer sehr spannend. Aber ich fand eben die Art, wie das da unterrichtet wird und/. Also es wird ja wirklich GELEHRT. Es wird ja nicht GEFROSCHT oder HINTERFRAGT oder kontrovers DISKUTIERT. Sondern es wird dir GESAGT, was

du zu lernen hast. Also auch eine witzige Begriffsdefinition von Lernen, aber es wird dir gesagt, was du zu verstehen hast, und das sollst du dann bei der Klausur wieder ausspucken. [...]“ (Mandy, Pos. 8)

Mandys Wunsch nach einer hochschulischen Didaktik, die auf Interaktion und Diskussion beruht, kann auf ihre Erziehung zurückgeführt werden, in der das „[...] [V]erstehen, warum wir Dinge tun, [...]“ (Mandy, Pos. 162) von Bedeutung war und sie ihre Entscheidungen „rechtfertigen [...] und auch vertreten“ (Mandy, Pos. 162) musste.

Betrachtet man das **Studienhandeln** aus Perspektive des interessen geleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnisses, deutet sich an, dass die Teilnehmenden interessen geleitet handeln (und sich entsprechend verhalten), was letztlich der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der Selbstverwirklichung dient. Dies führt zu einer eingehenden Betrachtung von Themen im universitären und privaten Kontext, die im Interessenbereich der Teilnehmenden liegen. Daher werden sich an zusätzlichen freiwilligen hochschulischen Angeboten beteiligt, sich vermehrt zu bestimmten Themengebieten mit unterschiedlichen Quellen belesen und/oder Veranstaltungen gewählt, die den eigenen Vorlieben entsprechen. Auch von Veränderungen im Handeln und Verhalten sowie in der verbalen Ausdrucksweise wird berichtet.

Die vertiefte und selbstständige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen, auch über den universitären Kontext hinaus, scheint Studierende mit einem interessen geleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnis zu kennzeichnen. Dieses scheint sich bereits vor dem Hochschulstudium oder währenddessen entwickelt zu haben. Exemplarisch verdeutlichen dies die folgenden Aussagen von Lukas und Mandy.

„[...] Beispiel eine Hausarbeit schreibt. Da sind ja die Themen meist komplett frei, also eingeschränkt frei gelassen, über die man schreiben kann. Und sich dann persönlich auch/mit einem Thema auseinanderzusetzen, was einen bestenfalls noch interessiert. Das habe ich dann auch wirklich gemerkt, dass ich das dann auch vermehrt privat mache, wenn ich irgendein Thema, was mich interessiert. Dass ich mich dann selbstständig da noch einmal reinlese und mir da das aneigne.“ (Lukas, Pos. 42)

„[...] Und mir hat es unheimlich Spaß gemacht, einfach Bücher zu verschlingen zu einem Thema, das mich interessiert, und gleichzeitig immer mal wieder etwas aufzuschreiben. Weil ich halt Lesen und Schreiben einfach schon immer liebe und da auch sehr gut drin bin. Und dann war die Bachelor-Arbeitsphase für mich ultra entspannend. [...]“ (Mandy, Pos. 10)

Alle Teilnehmenden scheinen im Laufe ihres Studiums individuell unterschiedliche Veränderungen ihrer Orientierungen im Bildungsverständnis erfahren zu haben. Fast alle interviewten Studierenden beschreiben sich zum Zeitpunkt als interessen geleiteter, belesener und reflektierter als zu Beginn des Studiums. Exemplarisch wird an Maximilians Aussage deutlich, dass er im Studienverlauf zu seinem aufstiegsorientierten Bildungsverständnis, das interessen geleitete und intellektuell orientierte Bildungsverständnis hinzugewonnen hat. Dies äußert sich darin, dass er das Hochschulstudium nicht mehr nur als Mittel zum Zweck ansieht, um in das berufliche Lehramt einmünden zu können, sondern die Hochschule als Ort betrachtet, an dem er seinen Interessen nachgehen und seine tradierten Einstellungen reflektieren und ggf. verändern kann. Hierfür nutzt er freiwillig zusätzliche Veranstaltungen und Angebote der Hochschule.

„Das ist gut. Ja, da erinnere ich mich auch wieder an ein Gespräch mit dem Herrn-X. Der zu mir gesagt hat: ‚Dann gehst du nach Kassel und dann studierst du fünf Jahre. Und dann kommst du wieder. Und im Ref, in der Schule, lernst du dann wirklich, wie es gemacht wird.‘ So ein bisschen/. Der Eindruck hat sich auf jeden Fall gewandt im Verlauf des Studiums. [...]. Ich gucke zum Beispiel auch in meiner Freizeit eine Thermodynamikvorlesung. Obwohl das ja eigentlich gar nicht mehr drinnen ist. Einfach weil es mich interessiert. Und ich interessiere mich halt für super viele Sachen, einfach so insgesamt. Und was das angeht, hat mich Studium schon weitergebracht. Eben weil es mir diese Mentalität von die Sachen noch einmal auf einer tieferen Ebene angucken angeht. Und dass oft Sachen komplizierter sind, als sie auf den ersten Blick aussehen. Gerade in Politik zum Beispiel. Also, ja. Wenn ich mir angucke, wie ich in der Lehre politisch drauf war. Jetzt auch nicht extrem oder so. Aber schon ein anderer Standpunkt als ich ihn jetzt habe.“ (Maximilian, Pos. 34)

Matthias' folgende Aussage lässt auf eine habituelle Veränderung schließen, die mit Verhaltensänderungen während seines Hochschulstudiums einhergeht.

„Und für meine Persönlichkeit, würde ich sagen, meine Ausdrucksweise, wie ich mich gegenüber Menschen ausdrücken kann und wie mein Auftreten allgemein ist. Also ich finde schon, dass ich durch das Studium lerne, mich gewählter auszudrücken und halt auch anders aufzutreten.“ (Matthias, Pos. 166)

Mandy, die vermutlich schon zu Studienbeginn ein ausgeprägtes interesselitertes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis aufwies, scheint es im Masterstudiengang als Erleichterung zu empfinden, über mehr Wahlmöglichkeiten in den Modulen zu verfügen als im Bachelorstudium. Ihre Modulauswahl trifft sie heute überwiegend entlang ihrer eigenen Vorlieben und berichtet davon, dass sie sich diese Studieninhalte mit Begeisterung und Elan aneignet.

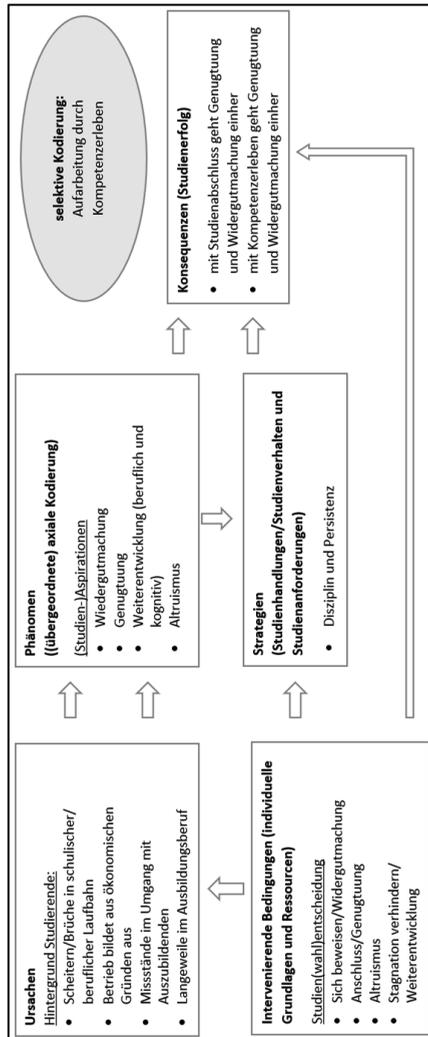
„Ja, ich genieße es halt sehr, dass ich mir jetzt gerade im Master meine Module weitestgehend auswählen kann und mich da von meinen Interessen leiten kann. Das finde ich unheimlich spannend und angenehm. Also schon auch Wissenserweiterung. Also insbesondere in den Germanistik-Modulen bin ich manchmal wirklich sehr strebsam einfach und überrascht von mir selbst, wie ich vor dem Bildschirm klebe und mir die Inhalte reinziehe und nebenbei noch drei Tabs offen habe und mir dazu mehr durchlese und parallel eine E-Mail an den Dozenten schreibe und eine Frage habe, oder so. Also da bin ich sehr eifrig und ehrgeizig. Und das finde ich schön, dass das für mich so ein Feuer entfacht, der Begeisterung und des Interesses.“ (Mandy, Pos. 66)

#### 6.2.2.4 Kompetenzerleben

Eine weitere selektive Kodierung, die aus den Selbstaussagen der Teilnehmenden hervorgeht, ist die Bestrebung, negative Erfahrungen aus schulischen und/oder beruflichen Kontexten aufzuarbeiten. Diese Kodierung scheint begleitend zu den eben dargestellten Orientierungen im Bildungsverständnis bei einigen Teilnehmenden zu existieren. Das Streben nach Aufarbeitung ergibt sich aus den ermittelten Wünschen nach Wiedergutmachung, Genugtuung, Weiterentwicklung und Altruismus. Die aus den (Studien-)Aspirationen generierte selektive Kodierung *Kompetenzerleben* leitet sich aus den genannten (Studien-)Aspirationen ab und wird als **individuelle Grundlage und Ressource** (siehe, Kapitel 2) angesehen, über die die Teilnehmenden zu verfügen scheinen. Diese Orientierung scheint aus den vorhochschul-

ischen Ausbildungsgängen zu rühren, die einige Studierende durchlaufen und in denen sie Brüche erlebt oder negative Erfahrungen gemacht haben. Kennzeichnend scheint in dieser Orientierung der Wunsch nach Aufarbeitung zu sein, der sich auch in den personalen Facetten der Studienbewältigung, des Studienerfolgs und des Studienhandelns (siehe, Kapitel 2) wiederfindet. Eine schematische Darstellung über das Zusammenspiel dieser gewonnenen Erkenntnisse ist Abbildung 28 zu entnehmen, die Resultat des axialen Kodierungsschrittes war.

Abbildung 28: Axiales Kodierparadigma: Kompetenzerleben



Quelle: Eigene Darstellung

Der Einfluss der Orientierung nach Kompetenzerleben wird unter Einbezug der in dieser Untersuchung zugrunde gelegten untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) erläutert. Es deutet sich an, dass Laurenz, Lukas, Matthias, Tobias und Julian ihr Hochschulstudium dazu nutzen, psychisch belastende Situationen, die sie nach eigenen Angaben, während der schulischen oder beruflichen Ausbildung erlebt haben, aufzuarbeiten.

Matthias, Lukas und Laurenz durchliefen Erfahrungen des Scheiterns in ihrer (berufs-)schulischen Ausbildung. Laurenz verließ die Fachoberschule ohne Abschluss, Lukas brach das Gymnasium zu Beginn der elften Klasse ab und Matthias wiederholte das neunte Schuljahr in der Realschule. In den Schilderungen dieser Teilnehmenden über ihr Scheitern wird deutlich, dass es sich um negativ konnotierte Erfahrungen handelt, die einen positiven Effekt auf ihre Studienbewältigung zu haben scheinen.

Laurenz strebt danach, den Makel des Scheiterns in der Fachoberschule durch das erfolgreiche Abschließen des Hochschulstudiums zu beheben.

„Ja, zum einen habe ich irgendwie auch die Erfahrung des Scheiterns durch die Fachoberschule in mir drinnen gehabt und das wollte ich nicht mehr. Ja, keine Ahnung, es hat sich dann auch so ein bisschen verankert. Ich wollte einfach da auch irgendwie nicht noch mal irgendwie leichtfertig dann sagen, nein, das mache ich jetzt nicht, um diese Scharte da auch irgendwie mal auszumerzen.“ (Laurenz, Pos. 103)

Lukas möchte die Erfahrung, erneut einen Ausbildungsgang abzubrechen, vermeiden. In der gymnasialen Oberstufe fehlte ihm der praktische Bezug zu den Lerninhalten, womit er seinen Schulabbruch erklärt. Durch seine praktischen beruflichen Erfahrungen scheint er ein deutliches Ziel mit dem Hochschulstudium zu verbinden.

„[...] Und ich muss wirklich sagen, wenn ich an die Zeit vom Gymnasium zurückdenke: Das war wirklich, rückwirkend betrachtet, eine Quälerei für mich da, in die Schule zu gehen und wirklich zu lernen. Weil, ich kann mich an ein Gespräch erinnern mit meinem Mathelehrer. Und ich habe gefragt: ‚Für was brauche ich jetzt diese und diese Aufgaben in meinem späteren Leben?‘ Da kam als Antwort: ‚Das steht im Lehrplan, das brauchst du.‘ [...]“ (Lukas, Pos. 52)

„Ich glaube, so ein bisschen eben aus dem Abbruch von der Oberstufe. Dass ich das irgendwie eben für mich als Aufgabe wahrgenommen habe. Dass ich eben da gesagt habe: Ich mache das nicht mehr. Zu dem Zeitpunkt natürlich, es war so eine bisschen Abwärtsspirale. [...] Das hat mich noch mehr demotiviert. Aber ich habe es, glaube ich, so rückwirkend betrachtet vielleicht so ein bisschen als Aufgabe wahrgenommen. [...] Und ich weiß ja, wofür ich das machen möchte. Weil ich ja schon unterrichtet habe, weiß ich quasi, wofür ich dieses Studium angetreten habe und noch weiterhin da das studieren möchte.“ (Lukas, Pos. 98)

Es ist davon auszugehen, dass Laurenz und Lukas durch ein erfolgreich abgeschlossenes Hochschulstudium ihr schulisches Versagen ausgleichen bzw. wiedergutmachen möchten. Dafür spricht Laurenz' Aussage, dass er beabsichtigt, mit dem bestandenen Hochschulabschluss „[...] diese Scharte [...] irgendwie mal auszumerzen [...]“ (Laurenz, Pos. 104) zu wollen.

Matthias beschreibt sich als „[...] eine faule Socke [...]“ (Matthias, Pos. 114), womit er die Wiederholung der neunten Klasse der Realschule begründet. Mit seinem damaligen Lernverhalten und seinem Scheitern bringt er zunächst keine akademische Laufbahn in Verbin-

„[...] Paradebeispiel [dafür], dass es jeder irgendwie [...] schaffen kann [...]“ (Matthias, Pos. 114).

Von unterschiedlichen negativen Erfahrungen während der Berufsausbildung bzw. der Tätigkeit im Ausbildungsberuf berichten Julian und Tobias und begründen damit ihre Studienentscheidung. Diese Erfahrungen haben auch Einfluss auf ihre Studienbewältigung. Julian litt im Ausbildungsbetrieb unter den dort herrschenden zwischenmenschlichen Missständen. Darüber hinaus kritisiert er, dass seitens des Ausbildungsbetriebes bewusst inhaltliche Qualitätsmängel in der Berufsausbildung der Auszubildenden in Kauf genommen wurden, um einen höheren wirtschaftlichen Gewinn zu erzielen. Er deutet an, dass er mit einem erfolgreichen Studienabschluss Genugtuung verspüren könnte. Zum einen, weil er damit die negativen Zuschreibungen zu seiner Person durch damalige Arbeitskollegen widerlegen kann, und zum anderen, um als Berufsschullehrer anderen Auszubildenden in schwierigen Ausbildungssituationen helfen und seinen altruistischen Bedürfnissen nachkommen zu können.

„[...] also es war auf jeden Fall nicht der Hauptgrund, weil das, finde ich, wäre die falsche Motivation. Aber es war auf jeden Fall auch eine Motivation, zu sagen: Hey Leute, es stimmt nicht, das, was ihr sagt. Und lasst mich bitte einfach in Ruhe. Ich mache mein Ding und wir sehen uns in sechs Jahren nochmal wieder. Und das war nicht die Hauptmotivation, aber ich glaube, dass mich das auch meist noch angetrieben hat und auch, wenn ich damals in meiner alten Firma noch mal war und die besucht habe und dann einfach nochmal gesehen habe, wie es so läuft, das war auf jeden Fall nochmal ein Stück Motivation. [...]“ (Julian, Pos. 134)

„[...] aber ich glaube einfach, dass die Ausbildung, also das ist meine Meinung, deswegen habe ich mich auch so ein bisschen für das Lehrerdasein entschieden, weil ich einfach gerne ein paar Sachen anders machen würde vielleicht später. [...]“ (Julian, Pos. 54)

Tobias fühlte sich im Ausbildungsberuf „[g]anz klar unterfordert“ (Tobias, Pos. 112), was zu einem unkonzentrierten Ausführen seines Ausbildungsberufes, zu Langeweile und dem Wunsch nach einer kognitiv anspruchsvolleren beruflichen Tätigkeit führte. Somit erklärt sich sein Streben nach Weiterentwicklung im beruflichen Kontext.

„[...] ich habe halt anhand der Tätigkeiten, die ich ausgeführt habe, gemerkt, dass es mich a) langweilt, dass ich dadurch unkonzentriert wurde, weil mein Kopf einfach nicht diese mentale Anstrengung hatte. Ja, also das/. So würde ich es jetzt beschreiben, einfach.“ (Tobias, Pos. 114)

Die (Studien-)Aspirationen nach Wiedergutmachung, Genugtuung, beruflicher und kognitiver Weiterentwicklung sowie Altruismus verbindet das Ziel der Studierenden, das Hochschulstudium erfolgreich abzuschließen. Der hierbei von den Studierenden mit dem Hochschulstudium intendierte Kompetenzerwerb stellt für die Teilnehmenden wahrscheinlich einen Studienerfolg dar, der sich formal im Studienabschluss zeigt.

Wahrgenommene **Studienanforderungen** und **Studienhandlungen**, die sich auf die Orientierung nach einem Kompetenzerleben zurückführen lassen, sind aus den Schilderungen der Teilnehmenden ansatzweise erkennbar. So deuten Tobias und Julians Aussagen an, dass ihre negativ konnotierten Erfahrungen in der Schule und im Ausbildungsbetrieb zum motivierten Vorantreiben des Hochschulstudiums beigetragen haben.

„(9 Sek.) Also auf jeden Fall, sage ich mal, so der Antrieb nicht wieder in den Beruf zurückzuwollen, hat mir auf jeden Fall geholfen, mich selbst zu disziplinieren, also.“ (Tobias, Pos. 110)

„[...] Und das war nicht die Hauptmotivation, aber ich glaube, dass mich das auch meist noch angetrieben hat und auch, wenn ich damals in meiner alten Firma noch mal war und die besucht habe und dann einfach nochmal gesehen habe, wie es so läuft, das war auf jeden Fall nochmal ein Stück Motivation. [...]“ (Julian, Pos. 134)

Es kann vermutet werden, dass diese Erfahrungen bzw. das daraus resultierende Streben nach Aufarbeitung und Kompetenzerleben sich auf die erfolgreiche Bewältigung des Hochschulstudiums auswirken können, indem (Sekundär-)Tugenden (siehe ab Kapitel 6.2.3)) aufrechterhalten oder gestärkt werden. Hieraus können positiv konnotiert wahrgenommene Studienanforderungen entstehen, die dem Studienerfolg zuträglich erscheinen und die entsprechenden Studienhandlungen oder Verhaltensweisen hervorbringen.

#### 6.2.2.5 Zwischenfazit und Diskussion

Wie bereits in Kapitel 6.2.1 dargestellt, wird das normative Kompartiment als Teil der individuellen Grundlagen und Ressourcen (siehe, Kapitel 2) angesehen, mit denen die interviewten erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden ihr Hochschulstudium bewältigen. Die Teilnehmenden zeichnen sich durch verschiedene (Ziel-)Orientierungen im Bildungsverständnis aus, die auf unterschiedliche Weise auch von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt zu sein scheinen und die Art der Studienbewältigung (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) prägen.

Tabelle 22 zeigt, dass die ermittelten Orientierungen im Bildungsverständnis und die Orientierung nach Kompetenzerleben überwiegend Einfluss auf wahrgenommene Studienanforderungen, angestrebte Studienerfolge sowie mehr oder weniger bewusst durchgeführte Studienhandlungen und Verhaltensweisen haben. Es können mehrere Bildungsverständnisse in einer Person gleichzeitig vorliegen, die aber nicht als unveränderliche Konstante anzusehen sind, sondern als erweiterbar und in ihrer Intensität variabel. Anzumerken ist, dass das zu Studienbeginn dominierende Bildungsverständnis während des Studienverlaufs bestehen bleibt, sich in der Intensität aber verändern kann.

Alle Teilnehmenden standen zum Interviewzeitpunkt entweder kurz vor dem Bachelor- oder Masterabschluss und konnten formale Studienerfolgskriterien vorweisen. Dies lässt den Schluss zu, dass mit allen ermittelten Bildungsverständnissen objektive Studienerfolgskriterien erfüllt werden können. Orientierungen im Bildungsverständnis nehmen normativ Einfluss auf wahrgenommene Studienanforderungen und die damit in Verbindung stehenden Vorstellungen zu Studienerfolg. Je nach vorliegender Orientierung im Bildungsverständnis weisen die Teilnehmenden ähnliche Handlungsmuster auf. Die Beschreibungen der Teilnehmenden deuten darauf hin, dass die ermittelten Handlungsmuster überwiegend nicht bewusst durchgeführt werden. Zur Ergänzung des Begriffs Verhaltensmuster erscheint daher der Einsatz des Terminus Verhaltensweisen plausibel.

Tabelle 22: Zusammenfassende Darstellung Ergebnisse normatives Kompartiment

Individuelle Grundlagen und Ressourcen	Studienerfolg	Studienanforderungen	Studienhandeln
<b>Orientierungen im Bildungsverständnis</b>			
Aufstiegsorientiertes Bildungsverständnis (*)	objektive Studienerfolgs-kriterien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestehen von Modulen und von Studienabschlüssen</li> <li>• Noten und Notenschnitt</li> <li>• Studiendauer</li> <li>• hohes Gehalt</li> </ul> subjektive Studienerfolgs-kriterien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sozialer Aufstieg (Anschluss Familienmitglieder/Abgrenzung (Milieu) Ausbildungsbetrieb) (*)</li> <li>• verantwortungsvolle berufliche Tätigkeit</li> </ul>	Vermeidung Prokrastination fällt leicht(er) → Fokussierung auf Studienabschluss	antizipatorische Handlungen → Zeit-/Arbeitsersparnis  diszipliniertes und zielstrebiges Vorantreiben des Studiums  pragmatische Handlungen → Anpassung an institutionelle Vorgaben
Funktionales und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis (*)	subjektive Studienerfolgs-kriterien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Befähigung zum konkreten und korrekten Ausführen der angestrebten beruflichen Tätigkeit → Erlangung Beschäftigungsbefähigung</li> <li>• Kompetenzerleben</li> </ul>	Theorie-Praxis-Problematik (*)	antizipatorische Handlungen → gezielte Interaktion mit erfahreneren Kommilitonen  partizipatorische Interaktionen in beruflicher Nebentätigkeit (alternativer Weg zur Professionalisierung)  pragmatische Handlungen → Anpassung an institutionelle Studienanforderungen und Gegebenheiten
Interessengeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis (*)	subjektive Studienerfolgs-kriterien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einnahme einer abstrakteren und mehrperspektivischen Sichtweise → Metaebene</li> <li>• vertiefte Auseinandersetzung mit (neuen) Interessensgebieten</li> <li>• habituelle Veränderung</li> <li>• Erlangung Reflexionsvermögen</li> <li>• Erlangung Empathie</li> <li>• Erlangung Mündigkeit</li> </ul>	komplikationsloses Einfinden in das Hochschulstudium und dessen Kultur  hochschuldidaktisch frontal und wenig diskursiv ausgelegte Veranstaltungen bereiten Probleme	Interessen ausleben (allein oder in der Gruppe (partizipatorisch und/oder antizipatorisch)) → (zusätzlich) hochschulische Angebote und Institutionen (z.B. Gremien) nutzen  interessensgeleitete Auswahl der Module  vertiefte Auseinandersetzung mit (neuen) Themen/Studieninhalten  Lerngelegenheit/Studieninhalte zur persönlichen Weiterentwicklung nutzen

Fortsetzung Tabelle 22

- geistige Stagnation verhindern  
→ Antrieb zum um lebenslangen Lernen

<b>Selektive Kodierung: Orientierung nach Kompetenzerleben</b>			
Kompetenzerleben	mit dem erlangten Studienabschluss werden folgende Aspekte intendiert: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiterentwicklung</li> <li>• Genugtuung</li> <li>• Wiedergutmachung</li> </ul>	motiviertes Vorantreiben des Hochschulstudiums  Aufrechterhaltung von Disziplin und Persistenz	wahrscheinlich Einsatz von Disziplin und Persistenz

Einflüsse beruflicher Sozialisation und Vorbildung sind mittels der folgenden Symbolik gekennzeichnet: (\*)

Quelle: Eigene Darstellung

Mit einem ausgeprägten **aufstiegsorientierten Bildungsverständnis** scheint ein eher zweckrationales, aber diszipliniertes und antizipatorisches pragmatisches Studienhandeln einherzugehen. Ziel ist es, die institutionellen Studienanforderungen zu bewältigen, um durch den anvisierten akademischen Beruf sozial aufsteigen bzw. sich vom Ausbildungsberuf abheben und/oder an das familiäre Umfeld anschließen zu können. Das Hochschulstudium bzw. der Ort Hochschule wird häufig bereits zu Studienbeginn als Mittel zum Zweck gesehen, dessen formale Anforderungen es zu bewältigen gilt.

Teilnehmende mit einem ausgeprägten **funktionalen und anwendungsbezogenen Bildungsverständnis** scheinen nach konkreter Beschäftigungsbefähigung zu streben und verlangen nach einer ebenso funktionalen und anwendungsbezogenen gestalteten hochschulischen Ausbildung. Dies kann wahrscheinlich auf die handlungsorientierte berufliche Vorbildung zurückgeführt werden. Es deutet sich an, dass Teilnehmende mit einem funktionalen und anwendungsbezogenen Bildungsverständnis mit hochschulischen Anforderungen konfrontiert sind, bei deren Bewältigung sie keinen eigenen Gestaltungsspielraum sehen. Diese neigen aus Resignation zu Handlungs- und Verhaltensmustern, die dem aufstiegsorientierten Bildungsverständnis ähneln und entsprechend zweckrational, pragmatisch und antizipatorisch sind, mit dem Ziel, das Hochschulstudium formal abschließen und in den anvisierten akademischen Beruf eintreten zu können. Auffällig ist, dass Studierende mit einem ausgeprägten funktionalen und anwendungsbezogenen Bildungsverständnis sich im Rahmen ihrer beruflichen Nebentätigkeiten antizipatorisch und partizipatorisch, z.B. durch die Aufarbeitung von Studieninhalten oder das Sammeln von praktischen beruflichen Erfahrungen, parallel zum Hochschulstudium für den Lehrberuf professionalisieren wollen.

Bei einem ausgeprägten **interessengeleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnis** deutet sich an, dass das Ausleben von individuell unterschiedlichen Interessen von großer Bedeutung ist. Diese Interessenslagen konnten bereits im Ausbildungsberuf ausgelebt werden und finden sich auch in der Studiengangwahl wieder. Studierende mit diesem Bildungsverständnis besuchen eher interessengeleitet, eigeninitiativ und freiwillig (zusätzliche) Veranstaltungen, beschäftigen sich verstärkt mit für sie interessanten Studieninhalten und/oder engagieren sich an der Hochschule (z.B. Mitarbeit in Hochschulgremien). Sie verfolgen ihre Interessen auf unterschiedliche Weise: allein, antizipatorisch und/oder partizipatorisch. Studieninhalte werden von den Studierenden bewusst zur persönlichen Weiter-

entwicklung genutzt. Wahrscheinlich sehen sie das Hochschulstudium und seine Inhalte als Instrumente, mit denen sie sich persönlich (weiter-)entwickeln, ihre Interessen ausleben und sich ggf. selbst verwirklichen können.

Flankierend zu den hier identifizierten Orientierungen in den Bildungsverständnissen zeigt sich eine Orientierung, die durch das Streben der Teilnehmenden nach Kompetenzerleben gekennzeichnet ist. Diese Orientierung scheint sich insofern auf die Studienanforderungen und das Studienhandeln auszuwirken, als sie die sich selbst zugeschriebenen (Sekundär-)Tugenden (vgl. ab Kapitel 6.2.3) stärkt und damit den Studienerfolg fördert.

Die theoretische Rahmung (siehe Kapitel 3 und 3.5), die dieser Untersuchung zugrunde liegt, liefern einen Erklärungsansatz für die soeben dargestellten Ausführungen zum normativen Kompartiment und dessen Auswirkungen auf die Studienbewältigung (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2). Das normative Kompartiment setzt sich aus den unterschiedlichen, habituell geprägten Orientierungen der Teilnehmenden zusammen, die auf ihr kulturelles Kapital zurückzuführen sind (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187 ff.). Diese These kann durch Lempert (2009) gestützt werden, der der Beruflichen Bildung eine orientierungsgebende Funktion zuspricht, die auf im Beruf geprägten Normen und Werten basiert und die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen beeinflusst (vgl. S. 60 f.). Die individuell verschiedenen Bildungsverständnisse der erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden scheinen veränderlich und erweiterbar zu sein. Dies kann mit Weidman und DeAngelo (2020) erklärt werden, die den hochschulischen Sozialisationsprozess als iterativ verstehen. In deren Annahme überlappen sich wiederkehrend unterschiedliche Faktoren (z.B. der Hintergrund der Studierenden, der Einfluss externer Personen und Institutionen, die hochschulische Kultur oder Sozialisationsseffekte) und tragen zum studentischen Sozialisationsprozess bei, was vermutlich auch zu Veränderungen in Orientierungen führen kann. In diesem iterativen und sich überlappenden Prozess haben das kulturelle Kapital des *studentischen Hintergrundes* (z.B. im Sinne der im Beruf geprägten Orientierungen), das *soziale Kapital* (z.B. Personen und Institutionen innerhalb oder außerhalb der Hochschule) wie auch *Sozialisationsseffekte* (z.B. habituelle Veränderungen) Einfluss auf die Studienbewältigung (und die darin verankerten personalen Facetten; siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2). Die berufliche Vorbildung und Sozialisation beeinflussen Orientierungen (z.B. im Bildungsverständnis) und sind somit Teil der *individuellen Grundlagen und Ressourcen* (untersuchungsleitende Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) bzw. des *Hintergrundes der Studierenden* (siehe theoretische Rahmung, Kapitel 3.5). Die berufliche Vorbildung und Sozialisation scheinen (*Ziel-)Orientierungen* der Studierenden zu prägen, die sich entsprechend ihrer Ausprägung in den Erwartungen zum Studienerfolg, den wahrgenommenen Studienanforderungen und im Studienhandeln und Studienverhalten finden und somit Einfluss auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, Kapitel 2) erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender haben.

Die Aussagekraft der hier ermittelten Ergebnisse kann durch den systemischen Abgleich mit dem Forschungsstand (siehe Kapitel 4) bekräftigt werden. Anzumerken ist, dass keine der dargestellten Studien den Einfluss der beruflichen Vorbildung und Sozialisation auf die individuellen normativen Orientierungen der untersuchten Studierendengruppe vertieft und deren Auswirkungen auf die Studienbewältigung im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) betrachtet. Dies wird in der vorliegenden Untersuchung geleistet.

Das hier ermittelte aufstiegsorientierte Bildungsverständnis der Teilnehmenden entspricht durch seinen zweckrationalen und pragmatischen Charakter im studentischen

Handeln und Verhalten dem aufstiegsorientierten und dem pragmatischen Typus, den Grunau (2017) (vgl. S. 189) und Stellmacher und Paetsch (2023) (vgl. 867 ff.) in ihren Studien ermitteln konnten. Das zweckrationale Handeln und Verhalten im Studium des aufstiegsorientierte Bildungsverständnisses beschreiben auch Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) (vgl. S. 80 f.), Hesse (2018) (vgl. S. 137 f.), Naeve-Stoß (2013) (vgl. S. 364) und Kamm (2022) (vgl. S. 181 ff.). Die in dieser Untersuchung ermittelte (Studien-)Aspiration nach sozialem Aufstieg und/oder sozialem Anschluss, die dem aufstiegsorientierte Bildungsverständnis zugeordnet wird, stimmen mit den Studienergebnissen von Grunau (2017) (vgl. S. 95 ff., 140, 189) und Kamm (2022) (vgl. S. 178) überein. Das Streben nach sozialem Aufstieg von beruflich gebildeten Hochschulabsolventen in Kombination mit einer zielgerichteten und planvollen Karriereorientierung ermittelten auch Koerber, Matthes und Wohlraabe (2021) (vgl. S. 96 ff., 103 f.).

Das hier ermittelte funktionale und anwendungsorientierte Bildungsverständnis, das mit dem Streben nach Employability begründet wird, kann mit den Studien von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) (vgl. S. 80 f.) und Naeve-Stoß (2013) (vgl. S. 364) als Orientierung am Kompetenzerwerb für den angestrebten akademischen Beruf bekräftigt werden.

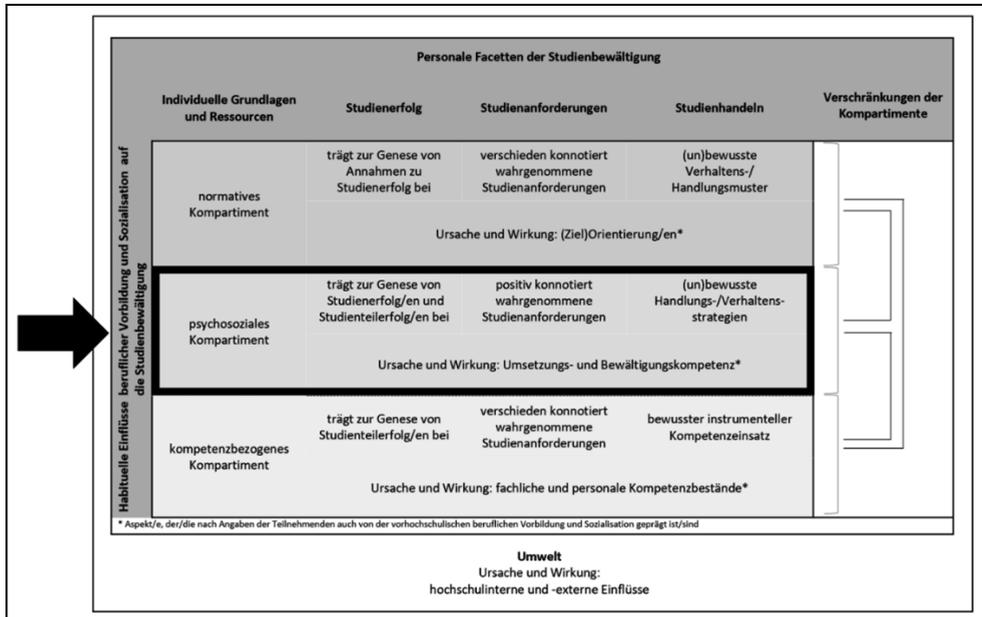
Inhaltliche Überschneidungen zeigen sich beim hier erfassten interessengeleiteten und intellektuellen Bildungsverständnis sowie in den Studien von Koerber, Matthes und Wohlraabe (2021), die vom Wunsch von Studierenden nach Selbstverwirklichung, dem Ausleben von Interessen und der Funktionslust sprechen (vgl. S. 96 ff., 103 f.). Auch mit dem von Grunau (2017) ermittelten intellektuellen Typus (vgl. S. 131 ff., 140), zeigen sich Übereinstimmungen dahingehend, dass Studierende auch nach Intellektualität streben und Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung nutzen. Auch Kamm (2022) deutet an, dass das Verfolgen von Interessen und die persönliche Entwicklung im Hochschulstudium zumindest für einige Studierende relevant sind (vgl. S. 178, 183 ff., 187 ff.).

Die wahrscheinlich von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägten ermittelten Orientierungen der Bildungsverständnisse haben auf einer übergeordneten Ebene, die von Normen und Werten geprägt zu sein scheint, Einfluss auf die Studienbewältigung der Teilnehmenden. Ihre Einflüsse finden sich in allen Facetten der Studienbewältigung (entsprechend ihrer inhaltlichen Ausrichtung) und wirken sich unterschiedlich darauf aus.

Die ermittelte Orientierung nach dem eigenen Kompetenzerleben, die auch Resultat der beruflichen Sozialisation und Vorbildung sein kann und somit Bestandteil des Hintergrundes der Studierenden (siehe theoretische Rahmung, Kapitel 3.5) ist, scheint einen positiven Effekt auf die Studienbewältigung der betroffenen Teilnehmenden zu haben, indem sie deren Umsetzung- und Bewältigungskompetenz (siehe Kapitel 6.2.3) zu stärken scheint. Darüber, wie weit Misserfolgsenerlebnisse oder andere negative Erfahrungen der vorhochschulischen (beruflichen) Bildung die erfolgreiche Studienbewältigung beeinflussen, bestehen im Forschungsstand Lücken; hierzu bedarf es einer genaueren Untersuchung.

### 6.2.3 Psychosoziales Kompartiment

Abbildung 29: Theorieskizze: Fokus psychosoziales Kompartiment



Quelle: Eigene Darstellung

Die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Studierenden scheint auf die psychosozialen Eigenschaften der Teilnehmenden Einfluss zu haben und zeigt sich in der sogenannten Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz, die in den hier ermittelten (Sekundär-)Tugenden gründet. Wie in der Theorieskizze abgebildet (siehe Abbildung 29), werden (Sekundär-)Tugenden als Bestandteil der individuellen Grundlagen und Ressourcen (siehe Kapitel 2) angesehen und prägen entsprechend ihrer inhaltlichen Ausrichtung Handlungs- und Verhaltensweisen der Teilnehmenden im Studium. Die Bewältigung herausfordernd wahrgenommener Studienanforderungen geschieht durch den bewussten oder unbewussten Einsatz von (Sekundär-)Tugenden der Teilnehmenden. Diese (Sekundär-)Tugenden werden als positive Eigenschaften wahrgenommen und hier als positiv konnotierte Studienanforderungen bezeichnet. Sie bringen strategisches Studienhandeln und -verhalten hervor und fördern den individuellen Studienerfolg.

Bezugnehmend auf die theoretische Rahmung (siehe, Kapitel 3.5) des Sozialisationsprozesses erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender werden diese (Sekundär-)Tugenden dem *Hintergrund der Studierenden* und genauer den *individuellen bildungsspezifischen Faktoren* zugeordnet. Sie werden als Produkt des beruflichen Habitus, nämlich als *kulturelles Kapital*, angesehen, mit dem Studierende ihr Hochschulstudium bewältigen. Sie sind von der vorhochschulischen, also auch der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden geprägt und werden mit dem theoretischen Konzept von Volition bzw. der Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1983, 1996) (siehe ab Kapitel 3.3.3) fundiert.

Die in Tabelle 23 dargestellte Einteilung der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz entlang der ermittelten (Sekundär-)Tugenden verdeutlicht, auf welche Weise die Teilnehmenden diese Tugenden im Hochschulstudium einsetzen. Von einer Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz wird gesprochen, wenn die (Sekundär-)Tugenden eine kontinuierliche Zielrealisierung ermöglichen und Prokrastination verhindern. (Sekundär-)Tugenden, die der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz zugeordnet wurden, sind Proaktivität, Selbstständigkeit, Perfektionismus, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstbeherrschung sowie Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit. Die Auflösung von emotional (herausfordernden) Belangen während des Hochschulstudiums scheint die hier ermittelte Bewältigungskompetenz zu ermöglichen. Hierunter fallen die ermittelten (Sekundär-)Tugenden Widerstandsfähigkeit, Gelassenheit sowie die Neu- und Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen.

Tabelle 23: Fallübergreifende Einteilung von (Sekundär-)Tugenden in Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz

Selektive Kodierung	Unterteilung	Axiale Kodierungen
Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz	Umsetzungs-kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proaktivität, Selbstständigkeit und Perfektionismus</li> <li>• Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstbeherrschung</li> <li>• Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit</li> </ul>
	Bewältigungs-kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit</li> <li>• Neu-/Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen</li> </ul>

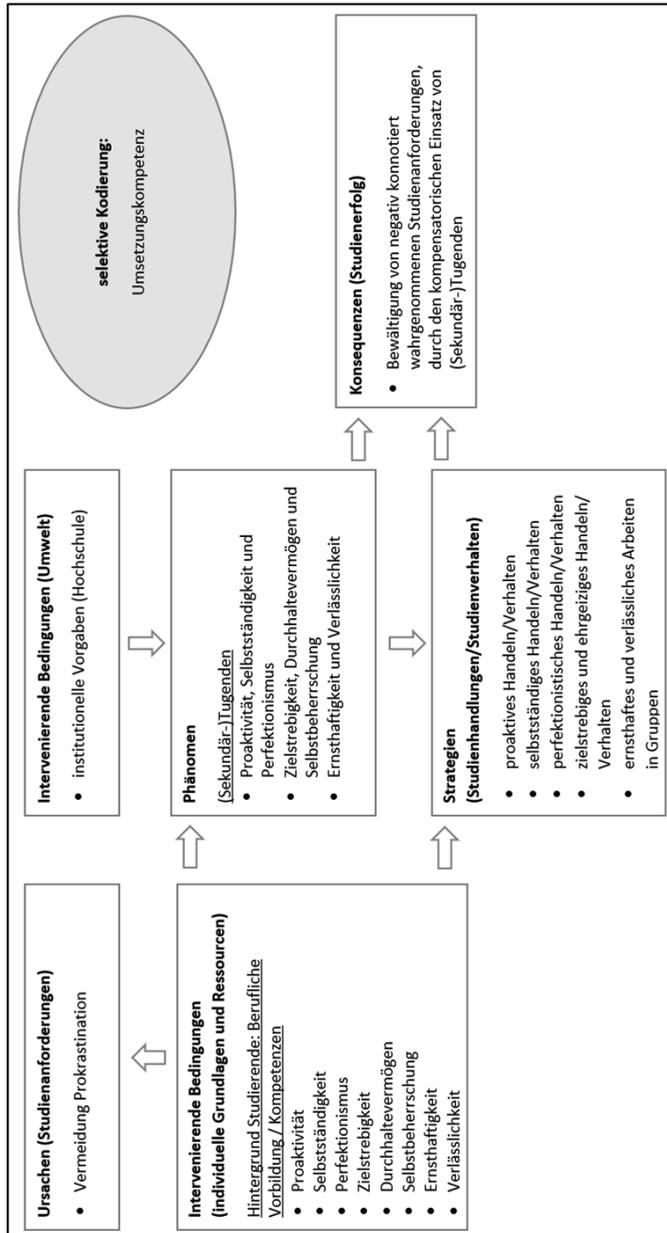
Quelle: Eigene Darstellung

In den folgenden Kapiteln 6.2.3.1 und 6.2.3.2 wird die selektive Kodierung der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz entlang dieser (Sekundär-)Tugenden erläutert. Im Anschluss wird in Kapitel 6.2.3.3 ein Zwischenfazit des vorliegenden Kompartimentes in Zusammenhang mit der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) gezogen und eine Synthese zwischen der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz und der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) angestellt. Die induktiv im Datenauswertungsprozess geleitete Auseinandersetzung mit psychosozialen theoretischen Ansätzen zeigt, dass die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) einen ergänzenden, vertieften und nuancierten Erklärungsansatz bietet, der die abstrakter wirkenden und wenig differenzierten Erklärungsansätze in Lemperts (2009) interaktionistischer Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation konkretisiert.

### 6.2.3.1 Umsetzungs-kompetenz

Auf Basis der Selbstauskünfte der Teilnehmenden zeigt sich fallübergreifend, dass die Teilnehmenden über eine hier sogenannte Umsetzungs-kompetenz zu verfügen scheinen, die es ihnen ermöglicht, persistent das Hochschulstudium zu bewältigen und kontinuierlich Studien(teil)erfolge zu erzielen. Wie eben aufgezeigt, setzt sich die Umsetzungs-kompetenz aus den (Sekundär-)Tugenden Proaktivität, Selbstständigkeit, Perfektionismus, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstbeherrschung sowie Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit zusammen. Die (Weiter-)Entwicklung dieser Eigenschaften schreiben die Teilnehmenden unter anderem ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation zu. Entlang Abbildung 30 wird die Genese der selektiven Kodierung *Umsetzungs-kompetenz* auf Grundlage des axialen Kodierparadigmas und der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) erläutert.

Abbildung 30: Axiales Kodierparadigma: Umsetzungscompetenz



Quelle: Eigene Darstellung

Teil der identifizierten **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) sind auch Handlungsweisen der Teilnehmenden, die sie strategisch zur Studienbewältigung einsetzen. Die ermittelten (Sekundär-)Tugenden, auf denen diese gründen, werden als Phänomene des axialen Kodierungsschrittes (siehe Abbildung 30) angesehen. Die selektive Kodierung Umsetzungscompetenz rekuriert auf die ermittelten (Sekundär-)Tugenden, die im Folgenden dargestellt werden.

Einige Teilnehmende schreiben sich selbst zu, das Hochschulstudium proaktiv, selbstständig und perfektionistisch zu gestalten. Negativ wahrgenommene Studienanforderungen, deren Ursprung dem normativen und dem kompetenzorientierten Kompartiment zugeordnet werden kann, werden von den Teilnehmenden allein, in der Peergroup oder im Rahmen der beruflichen Nebentätigkeit proaktiv bewältigt.

„Tatsächlich durch Eigeninitiative. Ich habe mich, wenn ich irgendwelche Dinge nicht verstanden habe, eingelesen, irgendwelche Tutorials mir angeschaut oder in irgendwelchen Foren gefragt und dann in Gemeinschaften hat man gelernt und dann konnte man sich so gegenseitig ein bisschen unterstützen. Aber es war tatsächlich vorwiegend die Eigeninitiative, wo ich dann bei vielen gemerkt habe, die NICHT SO drangegangen sind, dass die dann daran gescheitert sind, [...]“ (Tobias, Pos. 86)

„[...] Also weil das kennt man ja schon damals aus der Sesamstraße: Wer nicht fragt, bleibt dumm. Und das habe ich mir halt immer als Motto auch für mich selber genommen. Und das versuche ich auch, immer weiterzugeben, weil vor allem in der Uni ist es halt so: Der, der neben dir sitzt, der legt zwar ein schlaues Gesicht auf, aber weiß genauso wenig wie du, und wenn du fragst, ist er froh. (Julian, Pos. 86-87)

Die eben dargelegten Aussagen verdeutlichen, dass Tobias und Julian ihr proaktives Studienhandeln und Studienverhalten als essenziell für den eigenen Studienerfolg ansehen.

Unter Proaktivität sind unterschiedliche Eigenschaften zusammengefasst, die mitunter von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt sein können. Beispielsweise spricht Matthias davon, dass er sich im Rahmen seiner Aufstiegsfortbildung eine selbstständige Arbeitsweise angeeignet hat und darauf sein aktives Vorankommen im Hochschulstudium und entsprechend sein aktives Studienhandeln und Studienverhalten basiert.

„Ja, auf jeden Fall. Also alleine schon, es geht ja los mit dem selbstständigen Arbeiten, dass man sich selbst hinsetzt oder selbst irgendwo einarbeitet, das ging ja auf der Technikerschule schon stark los. Da kriegt man ja auch nicht alles vorgegaukelt. Man muss ja selber auch aktiv werden und sich selber einarbeiten. [...]“ (Matthias, Pos. 88)

Anzunehmen ist, dass durch das eigenverantwortliche Handeln, welches sich Maximilian, Julian und Dominik im Beruf angeeignet haben, ein weitsichtiges und organisiertes Studienhandeln resultiert. Dies zeigt sich exemplarisch in Maximilians Aussage, in der er darlegt, wie er eigenständig, vorausschauend und proaktiv seinen Lernprozess im Hochschulstudium organisiert. Die Aneignung dieser Eigenschaften schreibt er seiner beruflichen Vorbildung und Sozialisation zu.

„[...] Aber Organisation ist auf der Baustelle das A und O. Also, es geht ja schon um so Sachen wie Material für den nächsten Arbeitstag bestellen. Und auch Arbeit sehen, die demnächst ansteht. Und wenn ich das und das abgehakt habe, muss ich da und da weitermachen. Also, das war supergut, da die Lehre gemacht zu haben. [...]. Und das merkt man ja gerade in den ersten zwei Semestern. Dass es super viele Leute gibt, denen es peinlich

ist, Fragen zu stellen. Und es ist so unnötig, weil es macht einem alles so viel leichter. [...]“  
(Maximilian, Pos. 74)

Auch die bewusste Nutzung des Hochschulstudiums zur Verfolgung persönlicher Interessen, zur vertieften Auseinandersetzung mit (neuen) Themen, zur Wahrnehmung zusätzlicher Angebote sowie zur aktiven Einbindung in das Universitätsgeschehen wird hier als Ausdruck eines proaktiven Studienhandelns verstanden. Die folgenden exemplarischen Zitate von Maximilian, Mandy, Julian und Lena lassen darauf schließen.

„[...] Ich gucke zum Beispiel auch in meiner Freizeit eine Thermodynamikvorlesung. Obwohl das ja eigentlich gar nicht mehr drinnen ist. Einfach weil es mich interessiert. [...]“  
(Maximilian, Pos. 34)

„[...] Ja, ich genieße es halt sehr, dass ich mir jetzt gerade im Master meine Module weitestgehend auswählen kann und mich da von meinen Interessen leiten kann. Das finde ich unheimlich spannend und angenehm. Also schon auch Wissenserweiterung. [...]. Und das finde ich schön, dass das für mich so ein Feuer entfacht, der Begeisterung und des Interesses. [...]“ (Mandy, Pos. 66)

„[...] Aber ich war halt auch schon immer jemand, ich habe solche Angebote dann auch einfach wahrgenommen, also egal ob es in Mathe ein Brückenkurs war, obwohl ich in der Vorlesung vielleicht alles verstanden habe. Das waren Angebote, die ich einfach mitgenommen habe, weil ich einfach diesen diesen Ansporn hatte, das zu wollen. Und in technischer Mechanik war es auch so, dass ich da oftmals das Angebot halt einfach der Sprechstunde genutzt habe oder auch der Lernzentren, die von der technischen Mechanik angeboten wurden, und mich da halt reingesetzt habe und gelernt habe, wenn was ist, ich dann halt nochmal eine Frage stellen konnte. Also das Angebot fand ich dann sehr gut, dass es da solche Möglichkeiten auch gab.“ (Julian, Pos. 110)

„Ich habe in meinem zweiten Semester habe ich da meine Sommerferien einen Kurs zur Schreibberaterin gemacht. Und dabei habe ich X kennengelernt, der in der Fachschaft war und dann quasi Y und mich rekrutiert hat. [...] Und dann haben wir es uns angeschaut und haben dann darüber auch noch andere Leute eben aus seinem Freundeskreis kennengelernt und uns mit denen gut verstanden und sind dann darüber so ein bisschen da reingerutscht und ja war aber eine gute Entscheidung letztendlich. [...]“ (Lena, Pos. 149)

Es kann nicht eindeutig gezeigt werden, inwieweit diese Art des proaktiven Handelns auf die berufliche Sozialisation und Vorbildung oder auf andere Sozialisationsinstanzen zurückzuführen ist. Möglicherweise beeinflussen mehrere Sozialisationsinstanzen das Verhalten der Studierenden, wie die folgenden Aussagen von Lena nahelegen.

„Ich habe zudem, wahrscheinlich schon ein Tickchen früher in der Schulzeit, aber dann auch in der Ausbildung festgestellt, dass ich sehr gut mit anderen zusammenlerne. Es fällt mir unwahrscheinlich schwer, mich ganz alleine irgendwo dranzusetzen und das ist immer für mich einfacherer, wenn ich anderen was erkläre oder auch was erklärt bekomme und das so ein bisschen im Diskurs aufarbeite. [...]“ (Lena, Pos. 66)

„[...] Ich habe schon meine Jugend auch immer in der Ausbildung vor allen bei uns im Verein mitgewirkt. [...]“ (Lena, Pos. 26)

Ein weitere Aspekt der Umsetzungskompetenz zeigt sich im Perfektionismus, von dem Julian und Dominik berichten. Ihr perfektionistisches Handeln haben sie während ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation internalisiert. Sie gehen darauf ein, dass sie diese (Sekundär-)Tugenden auf ihr Studienhandeln transferieren.

„[...] ja ich sage es mal so, wie es ist, den Arsch gerettet (lacht). [...]. Und so war ich halt auch/, ja, das habe ich, glaube ich, auch während der Ausbildung so ein bisschen entwickelt, dieses Perfektionistische, diese überfachliche Kompetenz des einfach VERNÜNFTIG Arbeitens, VERNÜNFTIG Machens. Weil das ganz lustig ist: Das kam dadurch, dass ich damals in der Ausbildung meinen eigentlich besten Kumpel kennengelernt habe, der auch da gearbeitet hat als Servicetechniker, sprich der macht Fehlersuchen, elektronische Fehlersuchen. [...]. Und das fand ich ganz gut. Und durch den habe ich wirklich einfach gelernt, nach Herstellervorgaben VERNÜNFTIG, AKKURAT und ordentlich zu arbeiten. Und das habe ich mir einfach auch so ein bisschen angeeignet. [...].“ (Julian, Pos. 94-96)

„Ja ich/. Also ich glaube einfach, generell so meine eigene Motivation oder meine Disziplin auch, an manche Sachen ranzugehen und der Ehrgeiz auch, ob das/. Neben meiner Ausbildung auch, ja/. Bin ich einfach sehr ehrgeizig an alle Sachen rangehe. Und bevor ich aufgebe oder sonstiges. Und das ist/. Habe ich aber auch vor der Ausbildung schon gehabt oder auch während der Ausbildung noch mehr entwickelt und, ja, genau.“ (Dominik, Pos. 86)

Anknüpfend an den Perfektionismus, den sich einige Teilnehmende zuschreiben, deutet sich an, dass weitere (Sekundär-)Tugendenden wie Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstbeherrschung eine Rolle in der Studienbewältigung der Teilnehmenden spielen. Diese scheinen ebenfalls von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt und wichtig für deren Studien(teil)erfolg zu sein. Nach Angaben der interviewten Studierenden waren diese (Sekundär-)Tugenden essenziell für die Bewältigung von wahrgenommenen Studienanforderungen, die ihnen zunächst schwerfielen. Exemplarisch unterstreicht dies die folgende Aussage von Matthias.

„[...] Ich würde mal sagen das Prioritätensetzen. Ich habe bei manchen Kommilitonen gesehen, da war dann Prüfungsphase und man will ja seine Klausuren schreiben, man braucht ja seine Credits. Und dann gab es halt welche, die dann zum Beispiel gesagt haben, nein, die fahren dann lieber in den Urlaub und dann schreiben sie ein, zwei Klausuren nicht, weil halt terminlich das dann nicht gepasst hat. Wo ich hingegen immer hergegangen bin, habe gesagt, okay, es ist Klausurenphase. Habe dort meinen Fokus und meine Prioritäten gesetzt. Und bin zum Beispiel halt auch wenig mit Freunden, ich sage jetzt mal Party machen gegangen. [...]. Und das ist halt auch durch meine Ausbildung gekommen.“ (Matthias, Pos. 172)

Matthias führt seine Selbstbeherrschung, seine zielgerichtete Aufgabenerfüllung sowie die Bereitschaft zur Askese auf seine Berufsausbildung zurück. Matthias und Dominik erwähnen explizit ihr Durchhaltevermögen, das sie sich während ihrer Ausbildung angeeignet haben und das ihnen sowohl beim Einstieg als auch im weiteren Verlauf ihres Hochschulstudiums geholfen hat.

„[...] Ja. Wenn man jetzt zum Beispiel mal das Zähnezusammenbeißen und Machen nimmt, auf jeden Fall. Weil das hört man ja auch gerade in der Ausbildung, kriegt man oft Tätigkeiten, die man nicht machen möchte, oder die einem schwerfallen, weil sie

anstrengend sind. Und so ist es ja im Studium auch, wenn man dann irgendwelche Themen bearbeiten muss, die einen, ich sage mal, ja, richtig an die Grenzen bringen. Und wenn man gelernt hat, die Zähne zusammenzubeißen und durchzuhalten, hat das im Studium schon geholfen.“ (Matthias, Pos. 92)

„[...] Oder, dann im weiteren Verlauf die Abschlussprüfung oder dann im beruflichen Leben dann einfach, weil man, sage ich mal, sein eigener Herr im Büro ist, oder seinen eigenen Aufgabenbereich hat und da auch jeden Tag vor Probleme gestellt wird und die einfach lösen muss. War das auf jeden Fall was, wo ich sagen würde/. Also ich wäre nie auf die Idee gekommen, wenn da eine Herausforderung stand, jetzt eine etwas kompliziertere Seminararbeit oder Klausur oder so, dass ich das alles immer vor mir herschiebe oder die/. Das auf das nächste Semester schieben oder sonst. Ich bin das eigentlich immer angegangen, ja und das/. Oder, glaube ich, so eine Kompetenz, die ich auch aus der Ausbildung oder berufliche Tätigkeit hatte, ist einfach zu absolvieren, genau.“ (Dominik, Pos. 108)

Auch den Wunsch, nicht wieder im Ausbildungsberuf tätig sein zu wollen, sieht Tobias als Ansporn, sich im Hochschulstudium zu disziplinieren und es kontinuierlich voranzutreiben, auch wenn die Studienanforderungen schwer zu bewältigen sind oder zunächst unlösbar erscheinen (siehe Theorie-Praxis-Problem Kapitel 6.2.2.2).

„(9 Sek.) [...] so der Antrieb, nicht wieder in den Beruf zurückzuwollen, hat mir auf jeden Fall geholfen, mich selbst zu disziplinieren, also.“ (Tobias, Pos. 110)

Andere Sozialisationsinstanzen (wie die Familie oder der Arbeitgeber) beeinflussen neben der beruflichen Vorbildung und Sozialisation auch das Durchhaltevermögen, die Selbstbeherrschung und die Zielstrebigkeit der Teilnehmenden. Mandy gibt an, dass ihr Durchhaltevermögen das Ergebnis ihrer Erziehung im Elternhaus ist.

„[...] Also ich glaube das kommt, so ein Durchhaltevermögen oder so, das kommt schon von der Kindheit und von der Erziehung, glaube ich.“ (Mandy, Pos. 162)

Lukas begründet sein Durchhaltevermögen, seine Selbstbeherrschung und seine Zielstrebigkeit damit, dass er „[...] *freundlichen Druck*, [...]“ (Lukas, Pos. 108), von seiner alten Berufsschule erhält, da ihn diese zeitnah „[...] *da haben möchten*. [...]“. (Lukas, Pos. 108). Somit können auch hochschulexterne Akteure Einfluss auf die hier genannten (Sekundär-)Tugenden nehmen.

Einige Teilnehmende schreiben sich die Eigenschaften Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit zu, die ihnen eine zielführende Zusammenarbeit in Gruppen ermöglicht. Diese (Sekundär-)Tugenden finden sich beispielsweise in Julians folgender Schilderung. Er führt sie auf seine berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück.

„Ja, also was ich definitiv sagen muss: Zeitmanagement definitiv, Pünktlichkeit, Verantwortung, ganz, ganz großer Punkt. Was ich auch am Anfang des Studiums ganz krass gemerkt habe: Dass ich einfach jemand war, den es noch nicht gestört hat, um sechs Uhr aufzustehen. Und dass ich da wirklich engagiert dabei war oder halt einfach dabei bin, weil ich es auch einfach nicht anders gewohnt war, weil ich halt damals dann auch Anschiss gekriegt habe, wenn ich zu spät bin. [...]“ (Julian, Pos. 62)

Julian scheint dem Hochschulstudium einen hohen Stellenwert einzuräumen und ist dankbar für die Möglichkeit, dieses absolvieren zu können. Diese Dankbarkeit und die eventuell

daraus resultierende Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit, mit der er sein Hochschulstudium bestreitet, vermisst er bei Studierenden ohne berufliche Vorbildung.

„Also wo ich auf jeden Fall noch etwas vielleicht anfügen könnte, wäre halt der Punkt einfach der Dankbarkeit. Wo ich halt auch einfach wirklich bei vielen Kommilitonen, die halt diesen Berufsweg oder diesen Ausbildungsweg nicht gegangen sind, ich immer wieder also aus meiner Wahrnehmung her, psychologisch gesehen, so eine Undankbarkeit teilweise auch merken konnte, die halt bei mir und bei den Leuten, die eine Ausbildung gemacht haben, nie da war. Also ich habe halt einfach das Gefühl gehabt bei den Leuten, die eine Berufsausbildung gemacht haben, die hatten da Bock drauf. Die wollten das Studium machen. Und die haben sich dafür entschieden und für die ist es nicht infrage gekommen, etwas ausfallen zu lassen, etwas nicht zu machen oder sowas. Und ja, das ist ein Punkt, den ich halt im Studium schon öfters mal gemerkt habe, dass ich dann da auch eher hinterher bin als jemand, der keine Berufsausbildung gemacht hat. [...]“ (Julian, Pos. 142)

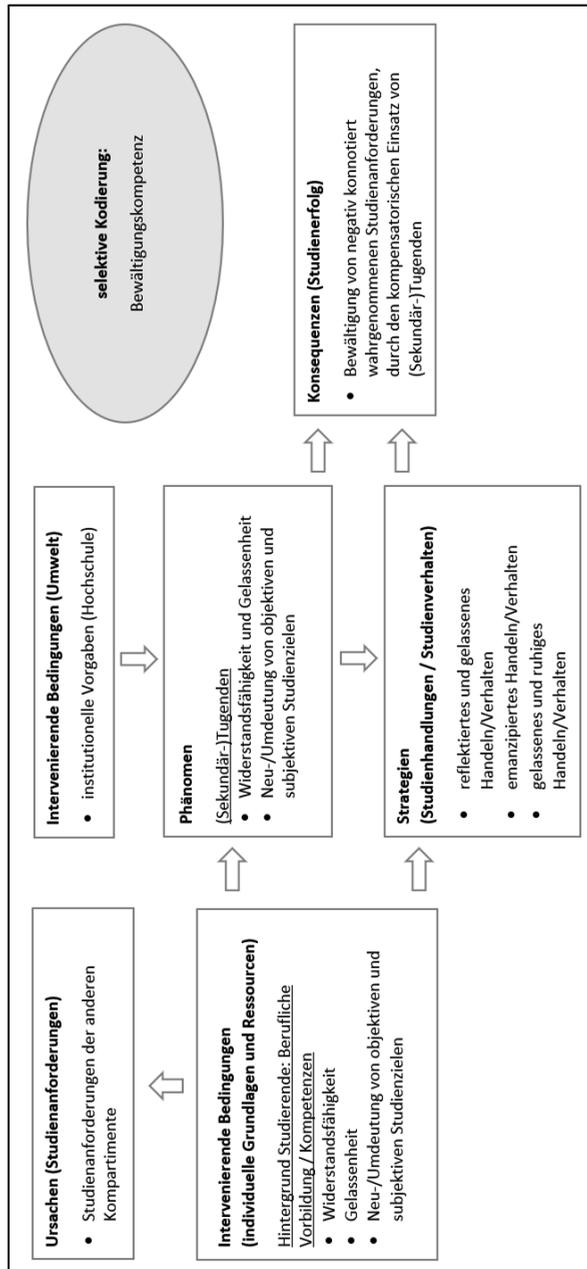
Es ist anzunehmen, dass die hier ermittelte Umsetzungskompetenz den Teilnehmenden zur Vermeidung von Prokrastination im Hochschulstudium verhilft. Sie trägt wahrscheinlich dazu bei, dass es den Studierenden leicht(er) fällt, das Hochschulstudium kontinuierlich motiviert und ggf. auch interessensgeleitet voranzutreiben. Dies kann als eine von den Teilnehmenden positiv wahrgenommene Anforderung im Studium angesehen werden. Es scheint, als könnten die Teilnehmenden durch ihre ausgeprägte Umsetzungskompetenz negative Studienanforderungen kompensieren, die wahrscheinlich auf ihre berufliche Sozialisation und Vorbildung zurückzuführen sind (siehe Kapitel 6.2.2 und 6.2.4). Diese Kompetenz trägt daher zum Studienerfolg oder zu Studienteilerfolgen bei.

### 6.2.3.2 Bewältigungskompetenz

Die Bewältigungskompetenz, die auf Grundlage der Selbstauskünfte der Teilnehmenden ermittelt wurde, hat einen positiven Einfluss auf den Umgang mit emotional schwierigen Situationen im Hochschulstudium sowie auf deren Studienerfolge und Studienteilerfolge. Wie bereits in Kapitel 6.2.3 dargelegt, setzt sie sich aus den (Sekundär-)Tugenden Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit sowie der Neu- und Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen zusammen. Die (Weiter-)Entwicklung dieser Eigenschaften sehen die Teilnehmenden mitunter als ein Resultat ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation. Auch bei der Bewältigungskompetenz kann davon ausgegangen werden, dass deren Einsatz eine kompensatorische Funktion hat, indem sie negative Emotionen reguliert. Mittels der Abbildung 31 wird die Genese der selektiven Kodierung *Bewältigungskompetenz* auf Grundlage des axialen Kodierparadigmas und der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) dargestellt.

Die hier ermittelte Bewältigungskompetenz wird als Teil der **individuellen Grundlagen und Ressourcen** (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) angesehen und beeinflusst die Handlungsweisen der Teilnehmenden, die sie strategisch zur Bewältigung des Hochschulstudiums einsetzen. Die ermittelten (Sekundär-)Tugenden sind als Phänomene des axialen Kodierungsschrittes anzusehen. Die Bewältigungskompetenz als selektive Kodierung rekuriert auf die ermittelten Phänomene bzw. (Sekundär-)Tugenden (siehe Abbildung 31). Diese werden nachfolgend vorgestellt.

Abbildung 31: Axiales Kodierparadigma: Bewältigungscompetenz



Quelle: Eigene Darstellung

Im Zuge der Datenauswertung konnten bei den Teilnehmenden die (Sekundär-)Tugenden Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit ermittelt werden. Ihre Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit führen einige interviewte Studierende auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück. Fast alle Teilnehmenden berichten von einer (Weiter-)Entwicklung dieser (Sekundär-)Tugenden seit Studienbeginn. Möglicherweise beeinflusst die Gelassenheit der Studierenden ihre Widerstandsfähigkeit bei der Bewältigung ihres Studiums. Es scheint, dass die Resilienz der Studierenden dazu führt, dass sie die Studienanforderungen als weniger herausfordernd wahrnehmen und diese gelassener bewältigen können.

Mandy betrachtet die Dozierenden in den Modulen, die ihr schwerfallen, als „Gegner“ (Mandy, Pos. 94), die es zu bewältigen gilt. Diese Sichtweise motiviert sie, die geforderten Leistungen zu erbringen. Außerdem zieht sie Mut daraus, dass andere Studierende mit ähnlichen Problemen diese Module bereits erfolgreich bewältigt haben.

„[...] Das schaffen andere auch. Also so habe ich mich den Hürden gestellt. [...]“ (Mandy, Pos. 94)

Lena berichtet, dass sie sich in belastenden Situationen des Studiums bewusst emotional distanziert und einige Zeit verstreichen lässt, bevor sie sich diesen Situationen stellt. Mit dieser Strategie verfolgt sie das Ziel, belastende Anforderungen des Hochschulstudiums weniger emotional und dafür rationaler zu bewältigen – was ihr offenbar auch gelingt. Diesen Umgang mit belastenden Situationen hat sie sich bereits während ihrer Berufsausbildung angeeignet.

„(8 Sek.) [...] Und dann hat man immer mal einen blöden Tag und denkt so ‚Ich komme mit dem Studium überhaupt nicht klar‘. Und dann einfach zu sagen ‚Ok und jetzt schlafe ich mal eine Nacht drüber und morgen geht es mir vielleicht schon wieder anders‘. Und das würde ich schon sagen, habe ich unter anderem aus meinem vorherigen Beruf mitgenommen.“ (Lena, Pos. 97)

Mandy berichtet, auf zweierlei Weise von ihrer Berufsausbildung im Hochschulstudium zu profitieren, womit ihre Widerstandsfähigkeit und/oder Gelassenheit in der Studienbewältigung erklärt werden kann. Durch ihre Berufsausbildung hat sie gelernt, (schwierige) Situationen einzuschätzen, was es ihr ermöglicht, Anforderungen relativiert zu betrachten – sodass diese weniger bedrohlich auf sie wirken.

„[...] Ich habe auch gelernt, dass nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird. Also viel Blabla um wenig Aktion, eigentlich. Also gerade im kaufmännischen Bereich, da wird auch viel Schein um das Sein betrieben. [...]“ (Mandy, Pos. 76)

Mandy gibt an, dass sie ein Gefühl der Sicherheit hat, da sie im Falle eines Scheiterns im Hochschulstudium wieder in ihren Ausbildungsberuf einsteigen könnte. Aus diesem Grund scheint Mandy bei der Bewältigung ihres Hochschulstudiums gelassen zu sein.

„[...] Also es war für mich nie ein Weltuntergang, die Vorstellung, dass ich das nicht schaffe. [...] so im Grunde diese Basis, dieses Gefühl von, ich habe eine Ausbildung und ich bin nicht ohne irgendwas, ich stehe nicht nackig da, wenn das mit dem Bachelor nicht klappt.“ (Mandy, Pos. 94)

Von einer zunehmenden Gelassenheit im Umgang mit Anforderungen im Hochschulstudium berichten Matthias, Lena und Tobias. Es scheint, als ob sie im Studienverlauf an Selbstsicherheit gewinnen und Versagensängste abbauen konnten.

„Herausforderungen, ja. Also man hat halt Herausforderungen oder Probleme und man geht viel gelassener dran. Wo man früher vielleicht ins Schwitzen gekommen ist, oder ja schon die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen hat, jetzt kommt heute noch ein kurzes Zucken und man macht es halt irgendwie. Man nimmt es hin und man macht es irgendwie. Man kriegt es irgendwie gebacken, sage ich mal.“ (Matthias, Pos. 158)

Tobias, Lena und Matthias begründen ihre zunehmende Gelassenheit mit ihren bereits erlangten Studienerfolgen. Sie scheinen sich zum Interviewzeitpunkt – am Ende des Hochschulstudiums – in der Bewältigung des Hochschulstudiums sicher zu fühlen.

„Ja, am Anfang sieht man so ein bisschen diesen ganzen Berg vor sich, was man noch alles machen muss, was/. Wie lange das Ganze noch dauert und wie viele Schwierigkeiten da durchaus noch auf einen zukommen. Und jetzt, wo ich quasi alles absolviert habe, bis auch auf die Masterarbeit oder Bachelorarbeit, dann ja auch schon komplett alles absolviert habe, ist halt dann so eine Ruhe da. Dass man doch einigermaßen gut und erfolgreich absolviert hat.“ (Tobias, Pos. 168)

„Ja, man fängt einfach an. Man denkt sich, okay, das ist/. Also am Anfang des Studiums hätte ich gesagt, na ja, Masterarbeit, das ist so eine riesengroße Hürde, wie so ein Mount Everest, wo man irgendwie drauf muss. Und auch, wenn es jetzt noch der Mount Everest ist, na ja gut, man packt sein Seil und seine Ausrüstung und fängt an, hochzukraxeln, sage ich mal. Und vorher hat man erstmal, ich sage mal fast schon rumgeweint, dass man da hochmuss. Mittlerweile, man zuckt die Schultern zusammen und fängt an und geht hoch.“ (Matthias, Pos. 162)

„Ich habe vielmehr das Gefühl, dass ich dahin gehöre und dass ich auch hinpasse. Weil also hängt vielleicht auch einfach mit dem Abschluss mit dem Ersten zusammen, dass ich sage ‚Ja ok, ich habe es jetzt so weit geschafft. Ganz verkehrt kann ich ja an der Stelle ja nicht sein‘.“ (Lena, Pos. 139)

Einer gelasseneren Studienbewältigung scheinen pädagogische und/oder psychologische Studieninhalte zuträglich zu sein. Julian und Mandy sprechen davon, dass sie sich bewusst mit den pädagogischen und psychologischen Studieninhalten auseinandersetzen und ihre Erkenntnisse auf ihre eigene Studienbewältigung übertragen, mit dem Effekt eines gelasseneren Umgangs mit Studienanforderungen.

„[...] Und ich habe selber eine gewisse Ruhe entwickelt, mit der ich an Aufgaben herangehe und wie ich dann auch versuche, Probleme zu lösen. Natürlich auch durch das pädagogische und psychologische Wissen einfach, was ich auch durch die Uni erworben habe, wo man auch wirklich sagt: Okay, es ist bewiesen, dass es vielleicht förderlich ist, wenn ich das erstmal so mache, anstatt da so ranzugehen. [...]“ (Julian, Pos. 136)

„Ich habe nicht so richtig Schwerpunkte setzen können. Ich habe einfach alles versucht auswendig zu lernen, sozusagen. Ja, während ich jetzt halt schon eher weiß, dadurch, dass ich auch selber Pädagogik studiere, weiß ich, diese Abstraktionsstufen oder Taxonomie-Stufen. Und weiß halt auch bei gewissen Fächern, okay, da reicht es mir, wenn ich die Grundlagen verstehe. Und wenn es dann noch weiterführende Aufgaben gibt in der Klausur, die jetzt entscheiden sollen, ob du eine 2,0 oder eine 1,0 kriegst, jetzt mal ganz grob, dann, wenn mir der Inhalt nicht eingängig ist oder mich nicht interessiert, dann verzichte ich eben auf komplexere Sachverhalte und konzentriere mich auf die Grundlagen.“ (Mandy, Pos. 134)

Es deutet sich an, dass wahrgenommene Studien(teil)erfolge ebenfalls Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden haben. Von einer Zunahme des Selbstbewusstseins im Studienverlauf berichten Dominik und Julian. Sie sprechen davon, ihr Hochschulstudium heute – im Masterstudium – selbstsicherer, selbstbewusster und gelassener bewältigen zu können.

„Ja, viel sicherer und jetzt gegen Ende des Studiums natürlich auch irgendwie/. Also auch selbstbewusster, weil man jetzt schon viel geschafft hat einfach und am Anfang war das ja schon ein bisschen unsicher noch. Man wusste nicht, klappt es überhaupt alles, so, wie man sich das vorstellt? Und in gewissen Sachen dann natürlich auch Nervosität gewesen, aber jetzt, zum Ende des Studiums auf jeden Fall selbstbewusster und auch sicherer und in gewisser Weise auch/. Fühlt man sich auch erfolgreich so, ja.“ (Dominik, Pos. 124)

„Aber wenn wir jetzt mal rein aufs Studium gucken, würde ich es halt wirklich so sagen, dass ich alleine, was mein Selbstwertgefühl angeht, was meine Verantwortung angeht, also dass ich da halt wirklich einen kompletten Tausch gemacht habe. Also ich bin da wirklich so, ja exoptezuell [sic!] würde ich fast sagen, angestiegen, dass ich jetzt auch sage: Ich lerne sogar lieber alleine und übernehme die Verantwortung für mich selber, anstatt dann in Lerngruppen zu gehen und so weiter. Das ist halt eine Sache, die sich wirklich bei mir komplett geändert hat. [...]“ (Julian, Pos. 126)

Einige Teilnehmende erklären ihre wachsende Gelassenheit im Studienverlauf mit individuellen Erfahrungen, die sie in diesem Kontext sammeln konnten. Es kann angenommen werden, dass diese Erfahrungen mit einer (Weiter-)Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen und/oder psychosozialer Eigenschaften einhergehen. Laurenz und Mandy berichten, dass sie das Hochschulstudium mit ihren im Studienverlauf (weiter-)entwickelten Kompetenz- und Erfahrungsbeständen einfacher bestreiten können.

„[...] Aber ich würde so insgesamt sagen, dass ich, wie soll man es sagen, weiß nicht, lösungsorientierter geworden bin, dass ich ruhiger geworden bin bei Herausforderungen, weil ich weiß, dass man die auch dann doch größeren Herausforderungen auch schaffen kann mit einer bestimmten Taktik. [...]“ (Laurenz, Pos. 38)

„[...] Aber ich weiß nicht, ich denke schon, dass ich ruhiger bin, andere Handlungsoptionen habe.“ (Laurenz, Pos. 124-25)

„Also ich bin wesentlich effektiver geworden, weil ich gemerkt habe, wie so Klausuren ablaufen. Also ich war schon anfangs auch sehr aufgeregt, wenn so Klausuren mit unzähligen von Menschen gemacht wurden. Und gerade bei Seminaren, wo ich keine Altklausuren hatte und die lernen konnte, wusste ich überhaupt nicht, was auf mich zukommt. Und da bin ich jetzt schon wesentlich entspannter und weiß zum Beispiel ungefähr einzuschätzen, was für ein Aufwand bei einer Hausarbeit auf mich zukommt. [...]“ (Mandy, Pos. 130)

Im Hochschulstudium weichen einige Studierende bewusst von den institutionellen Studien-erfolgskriterien ab und setzen sich durch die Um- und Neudeutung von Studien(teil)erfolgen individuelle Erfolgskriterien. Es scheint, als ob dieser Pragmatismus für sie objektiv schlechtere Studien(teil)erfolge oder die weniger vollständige Aneignung der vorgegebenen Studieninhalte legitimiert und die Teilnehmenden psychisch entlastet. Diese Art der Studienbewältigung bringen die Teilnehmenden nicht in Zusammenhang mit der beruflichen Vorbereitung und Sozialisation.

Mandy spricht davon, Studienerfolgskriterien nach eigenen Maßstäben festzulegen, indem sie ihren individuellen, subjektiv wahrgenommenen Wissenszuwachs als wichtiges Studienerfolgskriterium ansieht. Das von der Hochschule vorgegebene objektive Studienerfolgskriterium in Form der Notenskala verliert an Bedeutung, während das subjektive Empfinden eines Kompetenzzuwachses zunehmend zum zentralen Maßstab für Studienerfolg wird. Mit dieser Haltung scheint sie in der Lage zu sein, sich emotional von schlechteren Noten zu distanzieren und diese zu rechtfertigen.

„[...] Ich denke, ein Studium für mich ist erfolgreich, wenn ich für mich daraus etwas ziehen konnte, etwas lernen konnte, wenn ich daran wachsen konnte, was ich gelernt habe, womit ich mich beschäftigt habe. Wenn ich das Gefühl habe, dass ich meine Zeit sinnvoll verbringe. [...]“ (Mandy, Pos. 140)

„Ich schaffe alle Kurse. Also ich bestehe die Kurse. Ich habe Kurse, in denen ich das Gefühl habe, sehr, sehr gute Leistungen zu bringen, was sich vielleicht nicht unbedingt in der abschließenden Klausurnote dann zeigt. Aber wo ich für mich sehr viel lerne.“ (Mandy, Pos. 144)

Zudem scheinen Mandy und Maximilian die Erwartungen an ihre eigenen Noten eher niedrig anzusetzen, da beide in Noten nicht zwangsläufig einen Indikator für den tatsächlichen Kompetenzerwerb sehen. Damit scheinen sie ebenfalls weniger gute Noten oder weniger strebsames Studienhandeln zu legitimieren.

„[...] Und ich schraube dann vielleicht auch meine Ziele nicht so hoch. Also ich bin/. Ich denke nicht, dass Noten so viel darüber aussagen, was ich kann oder wer ich bin. Und deshalb ist für mich jede Note eigentlich okay. [...]“ (Mandy, Pos. 158)

„[...] Ich will das bestehen. Also, im Zweifel 4,0 und gut. Dann wäre ich zufrieden gewesen. [...]“ (Maximilian, Pos. 68)

„[...] Es bringt mir nichts, jetzt doof gesagt, ein guter Student zu sein. Und eben jeden Text und alles aufs Akribischste/, und mich da richtig reinzusetzen. Und am Ende bin ich trotzdem schlecht in meinem Job. Dann war es zwar irgendwie auf dem Papier ein guter Student und erfolgreich studiert, wenn man so will. Aber es hat am Ende auch nichts gebracht. [...]“ (Maximilian, Pos. 100)

Die Um-/Neudeutung von institutionell vorgegebenen, objektiven Studienerfolgskriterien hin zu individuellen Studienerfolgskriterien begründen Laurenz und Mandy unterschiedlich. Laurenz verlängert bewusst seine Studiendauer, um seine mathematischen fachlichen Kompetenzen schrittweise weiterzuentwickeln und seine berufliche Nebentätigkeit realisieren zu können. Somit weicht er bewusst von den institutionellen Vorgaben der Regelstudienzeit von zehn Semestern ab.

„Das habe ich zum einen damit bewältigt, dass ich wirklich ein paar Gänge heruntergeschaltet habe und mir kleine Ziele gesteckt habe. Dadurch hat sich natürlich auch alles verlängert von der Studienzeit her. Wobei, das ist der Hauptgrund, eigentlich das Arbeiten nebenher. [...]“ (Laurenz, Pos. 42)

Von Abstrichen in der von ihr gewünschten Intensität der Auseinandersetzung mit Studieninhalten berichtet Mandy. Dies begründet sie zum einen damit, dass sie auf diese Weise pragmatisch Module abschließen konnte, die ihr schwerfielen oder sie weniger interessierten und

zum anderen mit ihrer beruflichen Nebentätigkeit während des Bachelorstudiums sowie den damit verbundenen knappen zeitlichen Ressourcen, die ihr für das Hochschulstudium zur Verfügung standen.

„[...] Und weiß halt auch bei gewissen Fächern, okay, da reicht es mir, wenn ich die Grundlagen verstehe. Und wenn es dann noch weiterführende Aufgaben gibt in der Klausur, die jetzt entscheiden sollen, ob du eine 2,0 oder eine 1,0 kriegst, jetzt mal ganz grob, dann, wenn mir der Inhalt nicht eingängig ist oder mich nicht interessiert, dann verzichte ich eben auf komplexere Sachverhalte und konzentriere mich auf die Grundlagen.“ (Mandy, Pos. 134)

„[...] Und deswegen muss ich auf jeden Fall noch nebenbei arbeiten. Ich habe das jetzt die letzte Zeit eben die drei Monate nicht gemacht, weil ich in Y-Land war und da nicht arbeiten durfte. Und habe jetzt auch das erste Mal eigentlich so richtig das Studium kennengelernt, ohne eine arbeitsmäßige Verpflichtung nebenher und muss sagen, ich genieße das total, weil ich gerade jetzt im Master halt auch so viele Kurse habe, die ich unheimlich spannend finde. Und da kann ich mich einfach drauf einlassen, kann Fragen stellen. Also auch mal andere Texte lesen zu dem Thema, die mich interessieren, wo ich im Bachelor halt so einen Schnelldurchgang immer, ah okay, total spannend. Habe mir dann auch eine Liste gemacht mit Themen, mit denen ich mich beschäftigen will nach dem Bachelor. Und dann ist es halt untergegangen, [...]“ (Mandy, Pos. 10)

Anzunehmen ist, dass die hier ermittelte Bewältigungskompetenz Emotionen der Studierenden reguliert, die dem **Studienerfolg** oder Studienteilerfolgen weniger zuträglich sein können. Vermutlich trägt dies zur Resilienz der Teilnehmenden bei, die wiederum als positiv wahrgenommene **Anforderung** im Studium angesehen werden kann. Die Bewältigungskompetenz trägt wahrscheinlich dazu bei, dass die Studierenden das Hochschulstudium kontinuierlich emotional stabil bewältigen.

### 6.2.3.3 Zwischenfazit und Diskussion

Wie bereits in Kapitel 6.2.3 aufgezeigt, wird das psychosoziale Kompartiment als Teil der individuellen Grundlagen und Ressourcen (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2), mit denen die interviewten erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden ihr Hochschulstudium bewältigen, angesehen. Die Teilnehmenden zeichnen sich nach ihrer eigenen Einschätzung durch eine hier sogenannte Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz aus, die von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt wurde und zur Bewältigung des Studiums eingesetzt wird.

Betrachtet man das psychosoziale Kompartiment vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), so zeigt sich, dass aus den ermittelten (Sekundär-)Tugenden der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz für die Teilnehmenden subjektiv positiv wahrgenommene Studienanforderungen hervorgehen. Entsprechend ihrer inhaltlichen Ausprägung nehmen sie Einfluss auf das Studienhandeln und haben einen wahrscheinlich positiven Effekt auf den Studienerfolg. Alle ermittelten (Sekundär-)Tugenden sind nach Angaben der Teilnehmenden von deren beruflicher Vorbildung und Sozialisation geprägt und werden zur erfolgreichen Umsetzung des Hochschulstudiums eingesetzt sowie im Studienverlauf iterativ (weiter-)entwickelt. Die Teilnehmenden kompensieren durch den mehr oder weniger bewussten Einsatz von (Sekundär-)Tugenden negativ empfundene oder

als schwer zu bewältigende Studienanforderungen, die aus mangelnden Kompetenzbeständen und/oder habituellen Differenzen zwischen beruflichem und hochschulischem Habitus zu resultieren scheinen. Die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz dient den Teilnehmenden wahrscheinlich dazu, herausfordernden Anforderungen im Hochschulstudium zu begegnen, indem durch ihren Einsatz Prokrastination vermeiden und negative Emotionen reguliert werden.

Wie bereits detailliert in der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) dargestellt, wird das psychosoziale Kompartiment als *individueller bildungsspezifischer Faktor* angesehen, der von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt ist. Das psychosoziale Kompartiment scheint den *Sozialisationsprozess* der Teilnehmenden zu unterstützen und ihnen bei der *Interaktion* mit Hochschulangehörigen, bei der *Integration* in die Hochschule und beim *Lernen* sowie bei der Bewältigung der Studienanforderungen (z.B. Anpassung an die *Organisationskultur* der Hochschule oder an die *akademische Disziplin*) zu helfen. Die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz wird als Teil des beruflichen Habitus bzw. des kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu, 1987) der Teilnehmenden angesehen. Lempert (2009) spricht in seiner interaktionistischen Rahmenkonzeption der Beruflichen Bildung (siehe Kapitel 3.3.1) von *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen (Kompetenzen und Orientierungen)*, die den hier ermittelten (Sekundär-)Tugenden zugeordnet werden können. Es wird angenommen, dass diese Persönlichkeitsmerkmale als ein beruflich geprägtes *kulturelles Kapital* anzusehen sind.

Um diesen Ergebnissen in ihrer Tiefe und Vielfalt theoretisch gerecht zu werden, wurde ergänzend die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1983, 1996) herangezogen. Kuhl (1983, 1996) befasste sich mit der Verhaltenssteuerung von Menschen. In seinen Annahmen zur Handlungssteuerung konstatiert er sechs Prozesse, die sich auf die intentionale Realisierung einer Aufgabe bzw. die Volition förderlich auswirken. Es handelt sich um Aufmerksamkeitskontrolle, Motivationskontrolle, Emotionskontrolle, Misserfolgskontrolle, Umweltkontrolle und Sparsamkeit in der Informationsverarbeitung (siehe ab Kapitel 3.3.3) (vgl. Kuhl, 1996, S. 684). Aus Kuhl (1982, 1996) lässt sich schließen, dass in seinen theoretischen Annahmen die Art der Umsetzung im Vordergrund steht und weniger, wie die Anforderungen vom Subjekt wahrgenommen werden. Aufgrund der Offenheit in den Anforderungen wurde die Handlungskontrolltheorie von Kuhl (1982, 1996) als ergänzender theoretischer Zugang für diese Untersuchung gewählt.<sup>55</sup> Anzumerken ist, dass die Aussagen der Teilnehmenden darauf hindeuten, dass sie die identifizierten Handlungs- und Verhaltensweisen, die dem psychosozialen Kompartiment zugeordnet werden können, mehr oder weniger bewusst und strategisch einsetzen. Es erscheint daher plausibel, den *Begriff* der Verhaltensweisen ergänzend zu verwenden.

In Tabelle 24 folgt eine Zusammenfassung der ermittelten Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz. Hierbei findet entlang der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) und den beiden Begriffen zugeordneten (Sekundär-)Tugenden jeweils ein Abgleich mit der Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1983, 1996) (siehe Kapitel 3.3.3) statt.

Die in Kapitel 6.2.3.1 abgebildete *Umsetzungskompetenz*, über die die Studierenden verfügen, scheint ihnen bei der erfolgreichen Umsetzung des Hochschulstudiums zu helfen. Von

<sup>55</sup> Von einem Einbezug von Coping-Strategien (z.B. Lazarus und Folkman, 1984; Eppel, 2007) sowie das transaktionalen Modells von Lazarus und Folkman (1984) wurde abgesehen. Hierbei liegt der Fokus auf der Bewältigung von stressauslösenden Situationen. Daher wirkt dieser theoretische Ansatz für das hier ermittelte psychosoziale Kompartiment zu einseitig, da die Studienanforderungen in dieser Untersuchung als unterschiedlich konnotiert wahrgenommen angesehen werden.

Tabelle 24: Zusammenfassende Darstellung psychosoziales Kompartiment sowie ermittelte (Sekundär-)Tugenden und theoretische Verortung

Individuelle Grundlagen und Ressourcen	Studienerfolg	Studienanforderungen	Studienhandeln	Ermittelte (Sekundär-)Tugenden	Zuordnung Strategien der Handlungskontrolltheorie (vgl. Kuhl, 1983, 1996)
<b>Psychosoziale Aspekte</b> Umsetzungs-kompetenz (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfolgreiche Bewältigung von Studienanforderungen (Ursache normatives und kompetenzorientiertes Kompartiment)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vermeidung von Prokrastination fällt leicht(er) (*)/stetiges Vortreiben (*) des Studiums fällt leicht(er)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>proaktives Handeln/Verhalten (*)</li> <li>selbstständiges Handeln/Verhalten (*)</li> <li>perfektionistisches Handeln/Verhalten (*)</li> <li>zielstrebiges und ehrgeiziges Handeln/Verhalten (*)</li> <li>Askese bzgl. anderer, nicht dem Studium zuträglicher Aktivitäten</li> </ul>	Proaktivität, Selbstständigkeit und Perfektionismus	Emotionskontrolle Umweltkontrolle (vgl. Kuhl, 1996, S. 684)
			<ul style="list-style-type: none"> <li>eigenverantwortliches Handeln/Verhalten (*)</li> <li>verlässliches Handeln/Verhalten (Gruppenarbeiten) (*)</li> </ul>	Verlässlichkeit und Ernsthaftigkeit	Motivationskontrolle, Misserfolgskontrolle und Sparsamkeit in der Informationsverarbeitung (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin & Kuhl, 2009, S. 157 f.)
<b>Bewältigungskompetenz (*)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfolgreiche Bewältigung von Studienanforderungen (Ursache kompetenz-bezogenes Kompartiment)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>emotionale Kontrolle/Regulation von schwierig zu bewältigenden Studienanforderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neu-/Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen</li> <li>reflektiertes und gelassenes Handeln/Verhalten (*)</li> <li>emanzipiertes Handeln/Verhalten</li> </ul>	Neu-/Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen  Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit	Emotionskontrolle (vgl. Kuhl, 1996, S. 684)  Emotionskontrolle (vgl. Kuhl, 1996, S. 684)

Quelle: Eigene Darstellung

den Teilnehmenden beschriebene Studienanforderungen, die mittels der Umsetzungskompetenz bewältigt werden, können auf Aspekte des normativen und des kompetenzorientierten Kompartiments (siehe Kapitel 6.2.2 und 6.2.4) zurückgeführt werden. Wahrscheinlich dient die Umsetzungskompetenz den Studierenden zur Vermeidung von Prokrastination im Hochschulstudium und kann für dessen stetiges motiviertes Vorantreiben ursächlich sein. Wie in Kapitel 6.2.3.1 ausgeführt, agieren die Teilnehmenden proaktiv, selbstständig und perfektionistisch, mit dem Ziel, das Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen. Diese Handlungs- und Verhaltensweisen wurden von ihnen bereits in der beruflichen Vorbildung erfolgsgenerierend angewendet und werden auf ihr Studienhandeln erfolgsgenerierend transferiert. Sie verschaffen den Teilnehmenden wahrscheinlich ein Gefühl von Kontrolle und Sicherheit. Im Abgleich mit der Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1996) (vgl. S. 684) (siehe Kapitel 3.3.3) scheinen die Teilnehmenden mit proaktiven, selbstständigen und perfektionistischen Handlungs- und Verhaltensweisen negative Emotionen zu regulieren und/oder positive Emotionen zu erzeugen; diese Handlungs- und Verhaltensweisen sind daher der *Emotionskontrolle* (vgl. Kuhl, 1996, S. 684) zuzuordnen. Die Teilnehmenden berichten, proaktiv auf die hochschulische Umwelt zuzugehen, um negativen Situationen vorzubeugen oder diese kontrollieren zu können. Dies spricht zudem auch für die von Quirin und Kuhl (2009) konstatierte *Umweltkontrolle* (vgl. S. 158).

Die Teilnehmenden schreiben sich eine hohe Zielstrebigkeit und Selbstbeherrschung sowie ein hohes Durchhaltevermögen zu, ebenso wie Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit. Diese (Sekundär-)Tugenden leisten maßgeblich einen Beitrag zu ihrem Studienerfolg. Diese sehen sie u.a. als ein Resultat ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation (siehe Kapitel 6.2.3.1). Im Abgleich mit Kuhls (1996) Handlungskontrolltheorie lassen sich diese mit *Motivationskontrolle*, *Misserfolgskontrolle* und der *Sparsamkeit in der Informationsverarbeitung* (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin/Kuhl, 2009, S.157 f.) erklären. Kuhl (1996) sieht die (vgl. Kuhl, 1996, S. 684; Quirin/Kuhl, 2009, S.157 f.) erklären. Kuhl (1996) sieht die *Motivationskontrolle* als die Verdeutlichung des Zielzustandes, was mit entsprechend gerichteten Motivationen und Handlungen einhergeht (vgl. S. 684). In diesem Sinne können auch Zielstrebigkeit, Selbstbeherrschung und Durchhaltevermögen sowie Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit, welche sich die Teilnehmenden zuschreiben, als Ausdruck der hohen studentischen Motivation angesehen werden, mit welcher diese ihr Hochschulstudium bestreiten. Die hieraus entstehenden strategischen Handlungen entsprechen inhaltlich den genannten (Sekundär-)Tugenden.

Die in Kapitel 6.2.3.2 dargestellte *Bewältigungskompetenz*, über die die Studierenden verfügen, scheint der erfolgreichen emotionalen Bewältigung von Studienanforderungen zu dienen, die auf Aspekten des normativen und kompetenzorientierten Kompartiments (siehe Kapitel 6.2.2 und 5.2.4) zurückgeführt werden können. Die emotionale Bewältigung von Studienanforderungen scheint auf emotionaler Regulation oder Kontrolle zu gründen, die die Studierenden selbstständig und zum Teil bewusst durchführen. Die Neu- und Umdeutung institutionell vorgegebener Studienziele und -anforderungen anhand individueller studentischer Belange (siehe Kapitel 6.2.3.2) kann nach Kuhl (1996, S. 684) dem Bereich der Emotionskontrolle zugeordnet werden. Diese Art der Handlungskontrolle scheint den Teilnehmenden allerdings nicht bewusst zu sein. Ein Zusammenhang mit der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden kann aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht abgeleitet werden.

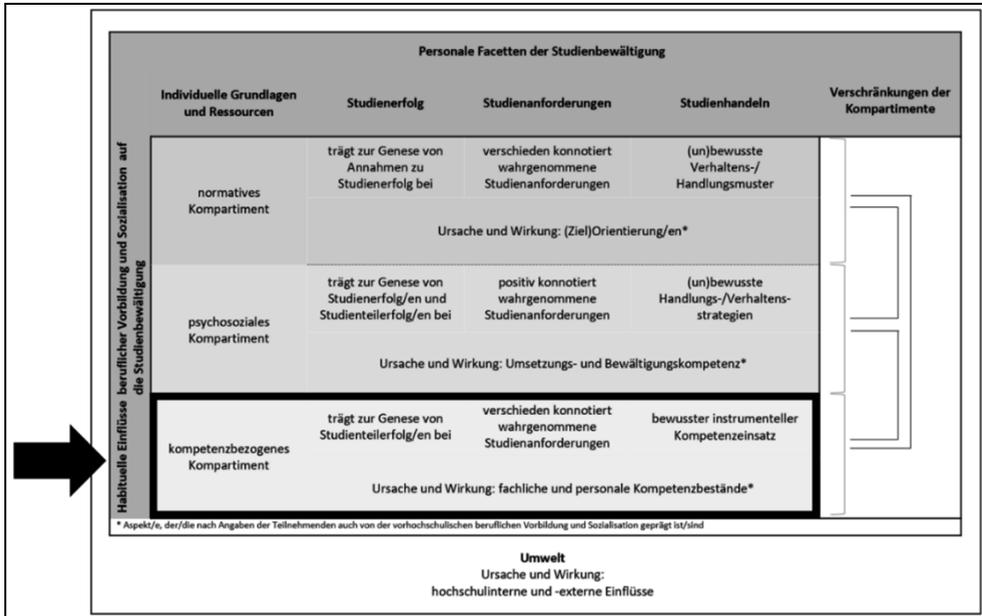
Die hier ermittelten (Sekundär-)Tugenden Widerstandskraft und Gelassenheit, mit denen die Teilnehmenden ihr Hochschulstudium bestreiten und die nach ihren Angaben positiv zum Studienerfolg beitragen (siehe Kapitel 6.2.3.2), lassen sich der Emotionskontrolle nach Kuhl (1996, S. 684) zuordnen. Es kann vermutet werden, dass die im Rahmen der beruflichen und hochschulischen Ausbildungen erlangte Resilienz (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse, 2009, S. 9 ff.) sich in der hier ermittelten Widerstandskraft und Gelassenheit äußert. Dadurch scheint es den Teilnehmenden möglich, negative Emotionen, verursacht durch negativ konnotierte Anforderungen im Ausbildungsberuf oder im Hochschulstudium, zu regulieren bzw. zu kontrollieren. Im Verlauf des Hochschulstudiums scheinen alle Teilnehmenden an Gelassenheit und Widerstandsfähigkeit zu gewinnen, was mit den gesammelten Erfahrungen, den wachsenden Kompetenzbeständen und, damit einhergehend, dem Kompetenzerleben während des Hochschulstudiums in Zusammenhang stehen kann. Auch die sozial-kognitive Lerntheorie bzw. die darin konstatierte Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1991) kann als theoretischer Erklärungsansatz herangezogen werden, auf die auch Kuhl (1996) in seiner Handlungskontrolltheorie zurückgreift (vgl. S. 684).

Vergleicht man die hier ermittelten Ergebnisse zum psychosozialen Kompartiment bzw. der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz mit dem in Kapitel 4.4 referierten Forschungsstand, zeigen sich Übereinstimmungen, die die Aussagekraft der hier ermittelten Ergebnisse stützen. Auch Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) (vgl. S. 75, 78), Tieben und Knauf (2019) (vgl. S. 367), Kamm (2022) (vgl. S. 187) und Döppers (2022) (vgl. S. 10) berichten von studentischen Merkmalen, die als der erfolgreichen Bewältigung des Hochschulstudiums zuträglich beschrieben werden. Hierzu zählen Merkmale wie Gelassenheit, Disziplin (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78) und Leistungsorientierung (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Kamm, 2022, S. 188), Zielstrebigkeit, Problemlösekompetenz und Zeitmanagementfähigkeit (vgl. Tieben/Knauf, 2019, S. 367) sowie Belastbarkeit, Motivation und Zuverlässigkeit (vgl. Döppers, 2022, S. 10), deren (Weiter-)Entwicklung auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückgeführt wird (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Döppers, 2022, S. 10). Kamm (2022), Döppers (2022) sowie Tieben und Knauf (2019) beschreiben, dass der Einsatz dieser Merkmale einen kompensatorischen Effekt auf die Bewältigung von Herausforderungen im Hochschulstudium hat. Hierbei werden beispielsweise fachliche Passungsprobleme, die als Folge der beruflichen Vorbildung betrachtet werden, durch diese Merkmale kompensiert und dadurch Studienerfolg generiert. Dies entspricht auch den Rückschlüssen zur Entstehung und Wirkung der (Sekundär-)Tugenden auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2), die in dieser Untersuchung gezogen werden konnten.

Es kann angenommen werden, dass die (Sekundär-)Tugenden, die zu einem großen Teil aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der erfolgreich beruflich gebildeten Studierenden hervorgehen, sowohl für den subjektiv wahrgenommenen als auch für den formalen Studienerfolg von essenzieller Bedeutung sind.

### 6.2.4 Kompetenzorientiertes Kompartiment

Abbildung 32: Synthesetheorie: Fokus kompetenzbezogenes Kompartiment



Quelle: Eigene Darstellung

Die berufliche Vorbildung und Sozialisation scheinen sich auch auf die fachlichen und sozialen Kompetenzen der interviewten erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden auszuwirken. Sie lassen sich, wie in der Theorieskizze dargestellt (siehe Abbildung 32) den individuellen Grundlagen und Ressourcen (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) zuordnen und gründen auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden. Aus weniger gut ausgeprägten Kompetenzbeständen der Teilnehmenden scheinen Studienanforderungen zu resultieren, die als herausfordernd wahrgenommen werden. Dagegen gehen aus gut entwickelten Kompetenzbeständen eher Anforderungen hervor, die als weniger oder gar nicht problematisch empfunden werden und die Realisierung von Studienteilerfolgen begünstigen. Gut ausgeprägte Kompetenzen werden zudem bewusst in Handlungen zur Genese von Studienteilerfolgen eingesetzt.

Bezüglich der in dieser Untersuchung zugrunde gelegten theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) werden die hier ermittelten fachlichen und personalen Kompetenzen (nach BMBF, 2013, S. 14) dem *Hintergrund der Studierenden* und genauer den *individuellen bildungsspezifischen Faktoren* zugeordnet. Sie werden als Produkt des beruflichen Habitus, als *kulturelles Kapital* (vgl. Bourdieu, 1983, 1987) angesehen, mit dem diese Studierenden-gruppe das Hochschulstudium bewältigt. Diese Kompetenzbestände sind von der vorhochschulischen, also auch der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierenden geprägt.

Theoretische Grundlage für das hier ermittelte kompetenzorientierte Kompartiment ist Lemperts 2009 publizierte Interaktionistische Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation bzw. die darin enthaltenen berufsspezifischen gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen sowie *arbeits- und berufsbezogene soziale Kompetenzen und Orientierung* (siehe Kapitel 3.3.1). Der DQR (vgl. BMBF, 2013, S. 14 ff.) wird als ergänzender theoretischer Ansatz induktiv herangezogen, da er eine eindeutige Zuordnung von unterschiedlichen Kompetenzen zulässt als Lempert (2009). Lempert (2009) beschreibt Qualifikationen als handlungsbezogene Fertigkeiten (im Sinne von Können) und Kenntnisse (im Sinne von Wissen). Kompetenzen beschreibt er als persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten (vgl. S. 31 f.). Ähnlich, aber detaillierter beschrieben, verhält es sich mit der Fachkompetenz im DQR. *Wissen* wird hier synonym mit dem Begriff *Kenntnisse* verwendet und als „Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Prozess in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen“ (BMBF, 2013, S. 14) verstanden. Die im DQR ausgewiesenen Fertigkeiten werden als Fähigkeit zur Anwendung von Wissen verstanden und umfassen sowohl praktische als auch kognitive Aspekte (vgl. BMBF, 2013, S. 14).

Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Ergebnisse unter Einbezug der interaktionistischen Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation nach Lempert (2009) richtungsweisend eingeordnet. Zur Erfassung von Spezifizierungen wird ergänzend das Kompetenzmodell des DQR herangezogen (vgl. BMBF, 2013, S. 14).

Zunächst werden in den Kapiteln 6.2.4.1 und 6.2.4.2 auf Basis der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) Ergebnisse zu den fallübergreifend ermittelten fachlichen und personalen Kompetenzen der Teilnehmenden erläutert. Ein diskursives Zwischenfazit zum kompetenzorientierten Kompartiment folgt in Kapitel 6.2.4.3.

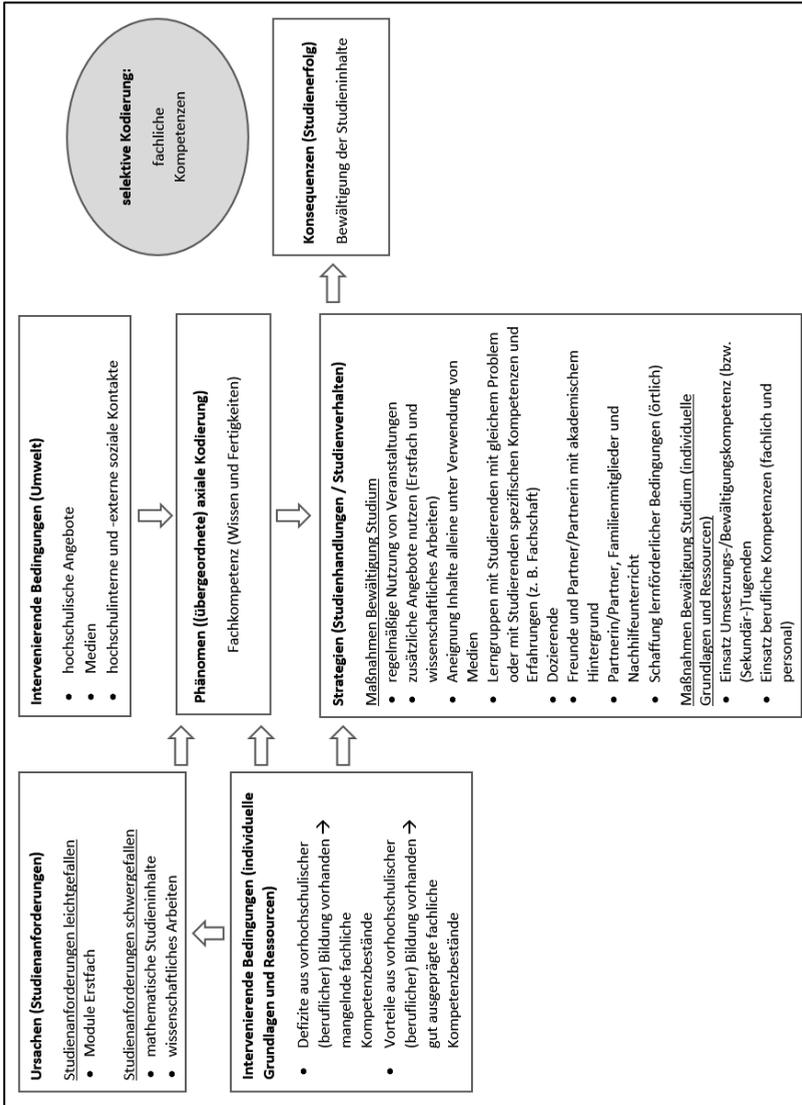
#### 6.2.4.1 Fachkompetenz

Fallübergreifend deutet sich an, dass die Teilnehmenden laut eigener Aussage über eine im Beruf erworbene Fachkompetenz verfügen. Die Fachkompetenz setzt sich nach dem DQR aus fachtheoretischen und fachpraktischen Kompetenzen zusammen (vgl. BMBF, 2013, S. 14). Diese unterschiedlichen fachlichen Kompetenzbestände entsprechen den von Lempert (2009) ausgewiesenen *berufsspezifischen und gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen* (vgl. S. 30 f.) bzw. den im DQR detaillierter ausgewiesenen *Fachkompetenzen* (vgl. BMBF, 2013, S. 14). Das axiale Kodieren führte zu Abbildung 33, anhand derer im Folgenden das Phänomen der Fachkompetenz entlang der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) erläutert wird.

Aus mangelnden fachlichen Kompetenzbeständen resultieren für die Teilnehmenden subjektiv wahrgenommene negativ konnotierte **Studienanforderungen**, die als herausfordernd empfunden werden. Diese scheinen aus einer mangelnden Passung zwischen den individuellen fachlichen Kompetenzbeständen und den tradierten hochschulischen Anforderungen hervorzugehen. Die gut ausgeprägten fachlichen Kompetenzbestände der Teilnehmenden lassen sich wahrscheinlich wiederum auf subjektiv positiv wahrgenommenen Studienanforderungen zurückführen. Diese setzen die Teilnehmenden instrumentell zur Generierung des Studienerfolges ein und können als Teil der studentischen **individuellen Grundlagen und Ressourcen** angesehen werden. Unter **Studienerfolg** wird in diesem Kontext die erfolgreiche Bewältigung der Studieninhalte bzw. der institutionellen Studienanforderungen verstanden.

Zu beachten ist, dass je nach Ausbildungsberuf der Teilnehmenden berufsspezifische Unterschiede in der Art der fachlichen Kompetenzbestände vorliegen, womit individuell unterschiedlich inhaltlich wahrgenommene Studienanforderungen erklärt werden können. Unterschiedlich ausgeprägte fachliche Kompetenzbestände im wissenschaftlichen Arbeiten und im mathematischen Bereich führen einige Teilnehmende auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück.

Abbildung 33: Axiales Kodierparadigma: fachliche Kompetenzen



Quelle: Eigene Darstellung

Tobias und Matthias berichten, dass ihnen das Anfertigen einer Hausarbeit und insbesondere das damit verbundene wissenschaftliche Arbeiten – vor allem die Verschriftlichung – zu Studienbeginn schwerfiel. Sie führen dies auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation sowie eine fehlende wissenschaftspropädeutische Vorbereitung zurück.

„[...] Na ja, im anderen Bereich dann bei mir, sei es Politik oder das Kernstudium Didaktik, da war dann eben die Herausforderung vor allem darin, das Schreiben zu lernen. Also wie verfasse ich Dinge, und auch den eigenen Wortschatz, das eigene sprachliche Ausdrucksvermögen zu verbessern. Weil das eben auch nur bedingt ausgebildet war vorher. Wie es bei vielen ist, die mit dem Lebenslauf studieren gehen, [...]“ (Tobias, Pos. 82)

„Wenn wir jetzt mal zum Beispiel das Thema Hausarbeit schreiben nehmen, also die erste Hausarbeit ist mir sehr, sehr schmerzlich und ich wusste auch gar nicht, wie ich rangehen soll. Und ich sage mal jetzt, am Ende ist eine Hausarbeit nichts anderes wie mittlerweile auch eine Klausur. [...] Wobei hingegen, die erste Hausarbeit war für mich doch sehr schwer, weil ich natürlich halt auch ohne Abitur noch gar keine Berührung damit hatte. [...]“ (Matthias, Pos. 154)

Lukas thematisiert, dass er zu Studienbeginn Lücken im Umgang mit Schreibsoftware aufwies. Dies führt er ebenfalls auf den Tätigkeitsbereich seines im Handwerk verorteten Ausbildungsberufs zurück, in dem kaum mit Schreibsoftware gearbeitet wurde und er sich daher vermutlich als weniger kompetent empfand.

„Es gab eine Veranstaltung, die habe ich wahrgenommen. Das war das Word-Seminar über ein Wochenende. Zwei Tage waren das, glaube ich. Wo man gelernt hat, einfach noch einmal so einen strukturellen Aufbau von einem Word-Dokument zu erstellen. Das hat mir tatsächlich noch einmal geholfen, ja. Weil ja, mit Word arbeitet man ja nicht so oft. [...]“ (Lukas, Pos. 78)

Auch Maximilian und Julian empfanden das Schreiben einer Hausarbeit zu Beginn des Studiums als schwer zu überwindende Hürde, assoziierten dies aber nicht direkt mit ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation in einem handwerklichen Ausbildungsberuf. Wohingegen Dominik, der eine Berufsausbildung als Industriekaufmann absolviert hat, davon berichtet, über eine ausgeprägte Medienkompetenz zu verfügen, von der er im Hochschulstudium profitierte.

„Ja also ich würde sagen, jetzt im Zuge der Präsentation beispielsweise, weil ich auf der Arbeit oder während der Ausbildung viel mit PowerPoint, Word und diesen Standardprogrammen arbeiten musste, das/. Medienkompetenzen beispielsweise konnte ich aus der Ausbildung ja komplett ins Studium übernehmen. [...]“ (Dominik, Pos. 84)

Auch Lena und Mandy beschreiben, dass sie im Rahmen ihrer vorhochschulischen beruflichen Tätigkeit als Kauffrau für Medienkommunikation regelmäßig mit gängiger Schreibsoftware gearbeitet haben, im Schreiben geübt waren und wahrscheinlich bereits zu Studienbeginn über entsprechend ausgeprägte Kompetenzen verfügt haben, die ihnen im Hochschulstudium zugutekamen.

„[...] Und da war ich in einem anderen Unternehmen in der PR-Abteilung und da habe ich die Presstexte verfasst und habe Pressemappen erstellt und habe auch immer wieder mitarbeiten dürfen, wenn wir irgendwie die Flyer oder Anzeigen oder so verändert haben. Und da habe ich eigentlich schon mehr auf jeden Fall gelernt, was in die Richtung geht. [...]“

Wie man gut schreibt oder/. [...]. Also ich habe mal geschrieben und habe da mit meinem Chef drüber diskutiert und dabei haben wir das halt irgendwie optimiert, so dass das für uns beide gepasst hat. [...].“ (Lena, Pos. 56)

„[...] das erste Mal Vollzeit etwas gearbeitet habe, was mir unheimlich viel Spaß gemacht hat, wo ich mich viel einbringen konnte, wo ich auch texten konnte, zum Beispiel, wo ich Flyer gestalten konnte und mich so richtig austoben konnte, quasi. [...].“ (Mandy, Pos. 4)

Tobias, Laurenz und Dominik berichten von einer mangelnden Passung im Hochschulstudium im mathematischen Bereich und sehen dies in ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation, welche sie ihrer Meinung nach nicht ausreichend auf das hochschulische Niveau vorbereitet hat, begründet. Die mathematischen Inhalte scheinen für sie der „*Casus knacksus*“ (Laurenz, Pos. 92) in der inhaltlichen Bewältigung ihres Hochschulstudiums zu sein und stellen eine negativ konnotierte Studienanforderung dar. Hierin sehen sie sich im Nachteil gegenüber Studierenden, die über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

„Also zu Beginn war auf jeden Fall starke Überforderung. Gerade weil im Ingenieursbereich war das größte Problem, dass gerade mathematische Kenntnisse vorausgesetzt wurden, die für Schüler mit Fachoberschulreife in der Regel nicht da/. Bei denen nicht so ausgeprägt da waren zumindest. [...].“ (Tobias, Pos. 82)

„Ja, habe ich ein Beispiel. Das würden wahrscheinlich auch sehr viele sagen, die Berufspädagogik studieren und quasi die Vorbildung wie ich haben. Das ist ganz klar die Mathematik im Studium. Das ist halt der absolute Kracher, glaube ich, wenn Leute vorher davon noch nichts gehört haben. [...].“ (Laurenz, Pos. 40)

„[...] weil ich aufgrund, sage ich mal, mein Fachoberschulabschluss in Bezug auf Mathe jetzt nicht so gut ausgebildet worden bin. [...].“ (Dominik, Pos. 88)

Gegenteilig berichten Julian und Maximilian davon, dass sie von ihren mathematischen Kompetenzen, die sie sich in der Fachoberschule aneignet haben, im Hochschulstudium profitiert haben.

„[...] Was mir geholfen hat, war das Wissen aus meinem Fachabitur, sprich das mathematische Wissen. Das hat mir auf jeden Fall geholfen.“ (Julian, Pos. 90)

„[...] Und fachlich Mathe und Mechanik halt durch die FOS ganz viel. Einfach, dass schon so Grundbegriffe klar waren. [...].“ (Maximilian, Pos. 56)

Dass sie die Bewältigung bestimmter inhaltlicher Studienanforderungen im Erstfach als unproblematisch wahrnehmen, führen die Teilnehmenden auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation bzw. auf ihre fachtheoretischen und fachpraktischen Kompetenzbestände zurück, an die sie im Hochschulstudium anschließen können. Sie setzen ihre im Beruf erlangten fachlichen Wissensbestände aktiv für das Vorantreiben des Hochschulstudiums ein und sehen dies als einen positiven Aspekt bzw. positiv konnotierte **Studienanforderung** an, die sich unmittelbar auf ihr **Studienhandeln** auswirkt.

Laurenz, Dominik, Lukas und Matthias berichten davon, dass sie zu Studienbeginn inhaltlich in einigen Modulen des Erstfachs von ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation profitieren. Exemplarisch hierzu Aussagen von Laurenz und Dominik.

„[...] Ja, auch bei diesen Fächern, wo ich relativ stark dann war durch Ausbildung, Fortbildung et cetera, wie Werkstofftechnik oder Fertigungstechnik, was es da halt gibt, wo auch dann wenig Mathematik, sage ich mal, Gegenstand war, keine Probleme gehabt. [...]“ (Laurenz, Pos. 64)

„[...] Aber es hat sich in gewissen Modulen konnte ich da auch ziemlich gut anknüpfen an meine Inhalte, die ich in der Ausbildung gelernt hatte. Also das war wirklich gut. [...]“ (Dominik, Pos. 80)

Lukas, Matthias und Tobias führen dies darauf zurück, dass ihnen einige Studieninhalte bereits aus ihrer Berufsausbildung und ihrer Tätigkeit im Ausbildungsberuf bekannt waren und sie inhaltlich problemlos daran anknüpfen konnten bzw. diese für sie eine Wiederholung darstellten. Hierzu folgend die Aussagen von Lukas, Matthias und Tobias.

„Also, ganz zu Beginn des Studiums war das wirklich mehr oder weniger ein, wie ich es aus der Technikerschule kannte oder eben doch mehr aus der Ausbildung. Halt eben Auffrischen von dem, was man in den Vorlesungen gehabt hat. Oder von den Hausaufgaben, die man machen musste. [...]“ (Lukas, Pos. 110)

„Ja gut, verschiedenste Module sind mir halt aufgrund der Technikerschule und der Ausbildung leichtgefallen, weil die Inhalte, sage ich mal, ähnlich waren oder wiederholend, so gesehen, waren. [...]“ (Matthias, Pos. 172)

„Da auch wieder tatsächlich im technischen Bereich vorwiegend. Dass man bestimmte Inhalte im Studium ja schon mal in der Ausbildung auch erlernt hatte, die man sich dann nur wiederaufbereiten musste. [...]“ (Tobias, Pos. 108)

Auch das fachpraktische Wissen stellte sich für Lukas, Tobias, Julian, Matthias und Laurenz als Vorteil heraus. Wie in den folgenden exemplarischen Aussagen von Lukas und Laurenz ersichtlich.

„[...] Zum Beispiel in Konstruktionstechnik: Man stand schon an einer Maschine, hat damit selber gearbeitet. Und die wird dann theoretisch da behandelt. Und das ist mir dann, in dem Fall, bedeutend einfacher gefallen. Weil ich das eben schon aus der Praxis kannte. [...]“ (Lukas, Pos. 66)

„Praktikas. Ich habe jetzt zum Beispiel Praktika gemacht. Das war dann natürlich auch noch in der Gebäudetechnik, quasi meinem Berufsfeld. Und da hat man sehr deutlich gemerkt, dass im Vergleich zu meinen Kommilitonen mir das sehr einfach gefallen ist, dann da die Systeme zu funktionieren. Und auch die notwendigen handwerklichen Schritte, die man machen musste während des Versuches. Sind mir bedeutend leichter gefallen, ja.“ (Lukas, Pos. 88)

„Ja, ganz klar. Ganz klar, das hat man eigentlich überall gemerkt, weil dadurch, wenn man eine Ausbildung hat oder seinen Meister gemacht hat, dann hat man einfach schon Dinge gesehen, die an der Uni einfach nur theoretisch durchgesprochen werden. Und das ist halt einfach ein Riesenvorteil, dass man schon mal weiß, was weiß ich, wenn Öle verschiedene Viskosität und dadurch andere Fließeigenschaften haben oder dass Maschinen so und so geschmiert werden müssen oder wie Werkstoffe sich verhalten bei Temperatur, Temperaturstabilität und halt so technische Dinge, wo dann der Otto-Normal-Student dasitz, sich das einfach in den Kopf reinpaukt, aber kein nachhaltiges Verständnis aufbaut, weil er das

noch nie gesehen hat. Da hat man, glaube ich, wenn man aus dem beruflichen Bereich kommt, enorme Vorteile, das theoretische Wissen an der Uni dann einfach aufzunehmen und besser zu verarbeiten. [...]“ (Laurenz, Pos. 44)

Wie bereits aufgezeigt, kann davon ausgegangen werden, dass der Einsatz von fachtheoretischen und fachpraktischen Kompetenzen der einfacheren theoretischen und praktischen Aneignung von Studieninhalten im Erstfach dient. Die Studierenden scheinen diese Kompetenzbestände mit den Studieninhalten zu verknüpfen, was ihnen bei deren einfacheren und tiefergehenden Aneignung hilft. Wahrscheinlich unterliegt die Verknüpfung dieser Kompetenzbestände einem inhärenten Automatismus, der den Teilnehmenden bewusst ist und ihr **Studienhandeln** beeinflussen kann. Die Bewältigung der oben beschriebenen herausfordernden bzw. negativ konnotierten Studienanforderungen – etwa im wissenschaftlichen Arbeiten oder im Bereich mathematischer Studieninhalte – die von den Teilnehmenden auf mangelnde Kompetenzbestände zurückgeführt werden, erfolgt durch antizipatorisches und partizipatorisches Studienhandeln. Dieses vollzieht sich sowohl im Austausch mit Hochschulangehörigen (z. B. in Lerngruppen, mit erfahreneren Studierenden oder Dozierenden) als auch mit Personen außerhalb der Hochschule (z. B. durch Nachhilfe oder familiäre Unterstützung) sowie durch die kontinuierliche und freiwillige Nutzung hochschulischer Angebote. Die folgenden Aussagen von Lena, Mandy und Matthias zeigen diese Handlungen beispielhaft auf.

„Ich habe Leute gefunden, denen es ähnlich ging wie mir, und dann haben wir uns eben gemeinsam daran gesetzt und haben, ja, in durch Versuchen und Irrtum rausgefunden, was funktioniert für uns und was nicht funktioniert.“ (Lena, Pos. 83)

„[...] Und dann habe ich im Tutorium eben nach und nach Leute kennengelernt und kam dann in die Gruppe der Fachschaft. Und die haben mir nochmal einen ganz anderen Blick auf das Studium gegeben, weil die natürlich so ein bisschen hinter die Kulissen blicken und manche Dozenten auch von einer anderen Perspektive kennen und selber Tutorien geben, Zugang zum Fachschaftsraum haben, die Modulprüfungsordnungen sehr gut durchblicken. Und da habe ich dann so eine Anlaufstelle und einen Anker gefunden und habe mit denen auch eine Freundschaft aufgebaut, die immer noch besteht, auf jeden Fall. Und wir haben sehr viel gelernt. So richtig klassisch, mit bis in die Nacht hinein und Pizza in die Uni bestellt und all diese Sachen. [...]“ (Mandy, Pos. 4)

„[...] Und habe bei Unwissenheit einfach mal an entsprechender Stelle nachgefragt. Weil es gibt ja zum Beispiel, da gab es den Herrn X, ich weiß nicht, ob es den/. Den gibt es ja glaube ich nicht mehr an der Uni. [...]“ (Matthias, Pos. 80)

„Ich habe mir dann auch bei einer Matheveranstaltung habe ich mir auch Nachhilfe genommen. [...]“ (Laurenz, Pos. 42)

„[...] Zum Beispiel beim Korrekturlesen meiner Bachelorarbeit mein Großcousin, der lebt in Großstadt-Y. War da ganz lange Lehrer an dem Gymnasium für Deutsch, Erkunde und Sport, glaube ich. Ja, ist mit mir halt einmal so die ganze Bachelorarbeit durchgegangen. Wie sieht das mit dem roten Faden aus? Aber auch Rechtschreibung und so etwas einfach. [...]“ (Maximilian, Pos. 62)

„[...] Aber ich war halt auch schon immer jemand, ich habe solche Angebote dann auch einfach wahrgenommen, also egal ob es in Mathe ein Brückenkurs war, obwohl ich in der Vorlesung vielleicht alles verstanden habe. Das waren Angebote, die ich einfach mitgenommen habe, weil ich einfach diesen Ansporn hatte, das zu wollen. Und in technischer

Mechanik war es auch so, dass ich da oftmals das Angebot halt einfach der Sprechstunde genutzt habe oder auch der Lernzentren, die von der technischen Mechanik angeboten wurden, und mich da halt reingesetzt habe und gelernt habe, wenn was ist, ich dann halt nochmal eine Frage stellen konnte. Also das Angebot fand ich dann sehr gut, dass es da solche Möglichkeiten auch gab. [...]“ (Julian, Pos. 110)

Ein wichtiger Aspekt für die Bewältigung von Studieninhalten scheint neben dem Austausch mit anderen Personen auch die eigenständige Erarbeitung von Studieninhalten zu sein. Wie die folgenden exemplarischen Zitate von Tobias, Maximilian und Lena zeigen.

„Tatsächlich durch Eigeninitiative. Ich habe mich, wenn ich irgendwelche Dinge nicht verstanden habe, eingelesen, irgendwelche Tutorials mir angeschaut oder in irgendwelchen Foren gefragt und dann in Gemeinschaften hat man gelernt und dann konnte man sich so gegenseitig ein bisschen unterstützen. Aber es war tatsächlich vorwiegend die Eigeninitiative, wo ich dann bei vielen gemerkt habe, die NICHT SO drangegangen sind, dass die dann daran gescheitert sind, [...]“ (Tobias, Pos. 86)

„[...] Da dann halt viel lesen, selber dann auch schreiben. [...]“ (Maximilian, Pos. 64)

„[...] Ich habe dann auch viel über irgendwelche YouTube-Tutorials gemacht und das habe ich auch später dann im Studium noch welche gemacht. Und ja, ich glaube, das hat in der Zeit angefangen, dass ich angefangen habe, mir über das Internet quasi Sachen anzueignen oder anzuschauen und dann zu üben. [...]“ (Lena, Pos. 73)

Dazu werden unterschiedliche Medien genutzt, wie eben aufgezeigt „*YouTube-Tutorials*“ (Lena, Pos. 73) und „*wissenschaftliche Artikel*“ (Tobias, Pos. 90), „*Foren*“ (Tobias, Pos. 86) sowie „*Literatur oder Google*“ (Matthias, Pos. 160) oder „*StudyDrive*“ (Maximilian, Pos. 36). Auch werden gezielt lernförderliche örtliche Bedingungen in Anspruch genommen, wie Lukas' folgende Aussage zeigt.

„[...] Und dann habe ich es teilweise auch so gemacht, dass ich weg von zu Hause gefahren bin zum Lernen. In dem Fall zu meiner Mutter, weil ich da eben komplett alleine für mich lernen konnte ohne Ablenkungen. Sodass dann auch der Plan, den man sich macht für einen Tag, funktioniert hat. [...]“ (Lukas, Pos. 64)

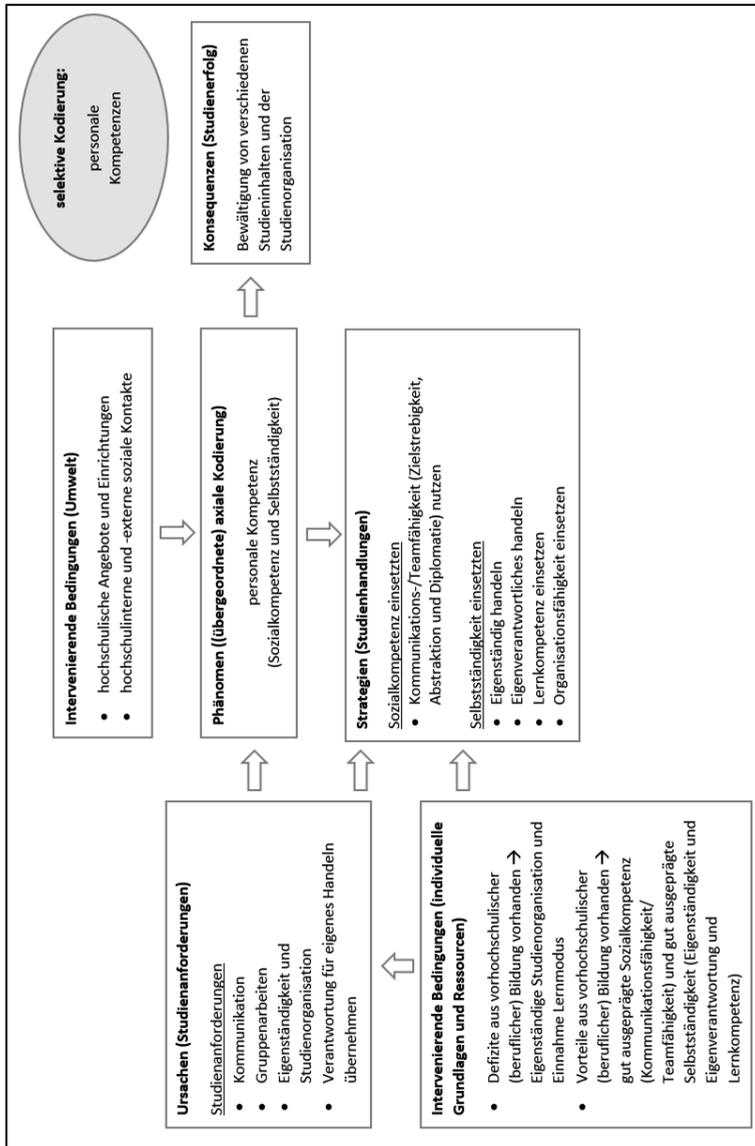
Diese Aspekte, die letztlich auf die personalen Kompetenzen (siehe Kapitel 6.2.4.2) und die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz (siehe Kapitel 6.2.3) rekurrieren, scheinen von den Studierenden kompensatorisch bei der Bewältigung von herausfordernden bzw. negativ konnotiert wahrgenommenen Studienanforderungen eingesetzt zu werden.

#### 6.2.4.2 Personale Kompetenz

Fallübergreifend zeigt sich, dass die Teilnehmenden nach deren Selbstauskünften über personale Kompetenzen zu verfügen scheinen, was ebenfalls mit unterschiedlichen Studienanforderungen korrespondiert. Personale Kompetenzen setzen sich nach dem DQR aus sozialen Kompetenzen und aus Selbstständigkeit zusammen (vgl. BMBF, 2013, S.14), die sich die Teilnehmenden u.a. während ihrer vorhochschulischen beruflichen Tätigkeit angeeignet haben. Ähnliche Aspekte zeigen sich – wenn auch weniger differenziert – bei den *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* sowie bei den *allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen* in der interaktionistischen Rahmenkonzeption beruflicher Bildung

nach Lempert (2009) (siehe Kapitel 3.3.1). Das Phänomen der personalen Kompetenz scheint sich auf unterschiedliche Weise auf die Studienbewältigung (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) und die darin ausgewiesenen personalen Facetten (Studienanforderungen, Studierfolg und Studienhandeln) auszuwirken, was mittels des hier entstandenen axialen Kodierparadigmas aufgezeigt wird (siehe Abbildung 34).

Abbildung 34: Axiales Kodierparadigma: personale Kompetenzen



Quelle: Eigene Darstellung

Die individuell unterschiedlich ausgeprägten personalen Kompetenzbestände, die sich nach dem DQR (vgl. BMBF, 2013, S. 14) in den Bereichen Sozialkompetenz (Aspekte: Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation) sowie Selbstständigkeit (Aspekte: Eigenständigkeit und Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz) zeigen, wirken sich unterschiedlich auf die Studienbewältigung aus. Die Sozialkompetenz und Selbstständigkeit, die die Studierenden in ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation (weiter-)entwickelten, werden als **individuelle Grundlage und Ressource** erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender angesehen und scheinen auf **Studienanforderungen** sowie das **Studienhandeln** der Teilnehmenden Einfluss zu haben. Es deutet sich an, dass sie von den Teilnehmenden als Instrument genutzt werden, um Studienanforderungen zu bewältigen und **Studienerfolg** zu generieren. Dazu werden Aspekte der Sozialkompetenz (vgl. BMBF, 2013, S. 14), die die Teilnehmenden gleichzeitig als positiv konnotierte Studienanforderung wahrnehmen, bewusst in Studienhandlungen umgesetzt. Folgend werden auf Basis der hier ermittelten Ergebnisse zunächst der Einfluss der Sozialkompetenz und dann der Einfluss von Selbstständigkeit auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) detailliert vorgestellt.

Einige Teilnehmende berichten, dass sie in ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit professionalisiert haben. Die Kommunikationsfähigkeit, die es den Teilnehmenden ermöglicht, zielgerichtet und in einem dem angesprochenen Personenkreis angemessenen Duktus zu kommunizieren, scheint ein für den Studienerfolg förderlicher Aspekt bzw. eine positiv konnotierte Studienanforderung zu sein. Diese wird bewusst im Hochschulstudium eingesetzt. Mandy beschreibt, dass sie von ihrer im Ausbildungsberuf professionalisierten Kommunikationsfähigkeit im Hochschulstudium profitiert. Bereits zu Studienbeginn war sie in der Lage, zielführend mit ihren Dozierenden kommunizieren.

„Also persönlich vielleicht, ja, dadurch, dass ich einfach schon weiter war, im Sinne von, wie kommuniziert man angemessen mit Ranghöheren, sage ich mal. Also mit Professoren oder Dozenten oder Älteren allgemein. Also das hat mir da schon geholfen, dass ich einfach in der Lage bin, freundliche, fokussierte oder klare E-Mails zu schreiben, oder auch mündlich, in der zwischenmenschlichen Kommunikation, mich ausdrücken kann. Also das war schon immer eine Stärke von mir, aber in der Ausbildung habe ich das einfach im beruflichen Kontext nochmal anders kennengelernt und konnte das so ausdragen, sage ich mal. [...]“ (Mandy, Pos. 96)

Die im Ausbildungsberuf professionalisierte Teamfähigkeit setzt Dominik im Hochschulstudium erfolgreich in Gruppenarbeiten ein. Diese scheinen ihm dadurch leichter zu fallen.

„[...] und auch soziale Kompetenzen, möchte ich einfach sagen, dadurch, dass ich tagtäglich in der Ausbildung ja auch mit Kollegen, Kolleginnen zu tun hatte, oder auch danach und auch da in Projektteams gearbeitet habe, sind so Gruppenarbeiten für mich jetzt auch nicht neu waren und ich da auch kein Problem hatte, ja. (Dominik, Pos. 84)

Während seiner Berufsausbildung bemerkte Tobias, dass er extrovertierter wurde. Im Hochschulstudium hat dies den positiven Effekt, dass er leichter Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen aufnehmen und in Gruppenarbeiten agieren kann.

„[...] Die Kommunikationsfähigkeit mit anderen, die sich ja auch in der Ausbildung weiter ausgebildet hat oder dieses/. Dass ich extrovertierter und nicht intro/. Also extrovertierter

geworden bin, das hat definitiv geholfen, um gerade in Gruppen oder mit anderen Kommissionen zusammen zu lernen und auch auf die zuzugehen.“ (Tobias, Pos. 148)

Die Kompetenz, zielorientiert im Team zu arbeiten, schreibt Maximilian seiner im Ausbildungsberuf angeeigneten Fähigkeit zur Abstraktion und Diplomatie zu. Sie kann als Teil der Sozialkompetenz gedeutet werden. Im Rahmen der Berufsausbildung lernte er Positionen anderer Menschen zu tolerieren, auch wenn diese nicht mit seinen Einstellungen übereinstimmen. Mit dem bewussten Einsatz seiner Teamfähigkeit sichert er den Arbeitserfolg. Hierauf greift er auch im Hochschulstudium zurück, um zielführend und erfolgsgenerierend in Gruppen zu arbeiten.

„[...] Ich habe mir gedacht: Gut, das sind jetzt, doof gesagt, meine Kunden und die wollen jetzt halt was von mir. Und dann mache ich denen das. Und im Zweifel muss ich es halt drei Mal machen. Und am Ende zählt es aber, dass das abgeschlossen ist. Und damit ist gut. Also, ja. Wieder diese Diplomatie im Umgang mit anderen. [...]“ (Maximilian, Pos. 52)

Wie bereits erwähnt, unterteilt der DQR die Selbstständigkeit in die Aspekte Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz ein (vgl. BMBF, 2013, S. 16). Einige Interviewpassagen der Teilnehmenden lassen darauf schließen, dass sie sich diese in der beruflichen Vorbildung und Sozialisation angeeignet haben und sie bewusst zur Generierung des Studienerfolges einsetzen.

Die eigenständige Erarbeitung von beruflichen Inhalten oder Aufgabenstellungen haben sich Matthias, Lukas, Laurenz und Dominik während ihrer vorhochschulischen beruflichen Tätigkeit angeeignet. Sie berichten davon, dass sie im Hochschulstudium von ihrer Eigenständigkeit profitieren. Hierzu exemplarisch Interviewpassagen von Dominik und Matthias.

„Ja, also ich hatte, im Vergleich jetzt/. Ich hatte auch schon darüber nachgedacht, was wäre gewesen, wenn ich direkt nach meiner Fachoberschule ins Studium gestartet wäre, ohne eine Berufsausbildung, und ich glaube, da/. Persönlich glaube ich, dass ich zu dem Zeitpunkt noch nicht bereit gewesen wäre. Und dass die berufliche Ausbildung mir schon enorm geholfen hat auch, sage ich mal, im Hinblick auf das Studium selbstständiger auch zu arbeiten und ohne Kontrolle Arbeiten zu erledigen. [...]“ (Dominik, Pos. 66)

„Ja, auf jeden Fall. Also alleine schon, es geht ja los mit dem selbstständigen Arbeiten, dass man sich selbst hinsetzt oder selbst irgendwo einarbeitet, das ging ja auf der Technikerschule schon stark los. Da kriegt man ja auch nicht alles vorgegaukelt. Man muss ja selber auch aktiv werden und sich selber einarbeiten. Und das ist ja dann, was man am Studium tagtäglich macht. Und gerade die Arbeitsweise, wie ich es an der Techniker-Schule gemacht habe, hat mir dann halt schon geholfen, das im Studium umzusetzen und natürlich das noch zu verbessern.“ (Matthias, Pos. 88)

Maximilians folgende Aussage lassen den Schluss zu, dass seine Organisationsfähigkeit, die er sich im Ausbildungsberuf angeeignet hat, mit unterschiedlichen Studienanforderungen korrespondiert. Mit dem Zusammenstellen des Studienplans hatte er vor allem zu Studienbeginn Probleme. Diese Herausforderung bewältigte er unter Zuhilfenahme seiner in der beruflichen Vorbildung und Sozialisation erlangten Organisationsfähigkeit und sieht sich damit im Vorteil gegenüber Studierenden ohne berufliche Vorbildung und Sozialisation.

„[...] Aber die Uni stellt sich da hin und sagt: Ja, wir wollen jetzt Leute. Kommt doch ran. Und machen aber absolut NICHTS dafür. Also, wie gesagt: Gerade die ersten zwei Semester. Ich stand dann da vor dem Studienverlaufsplan und dachte mir: Ja, das wird ja wohl

hinhalten. Und habe das dann erst einmal so reingemacht und es hat eben nicht hingehalten. Und dachte mir: Also, das ist halt eine DIN-A4-Seite, die irgendwie funktionieren muss. Und das ging nicht. Und da dachte ich mir auch da wieder/. Also, ich konnte damit dann relativ gut umgehen, weil ich halt wusste, wie man plant und organisiert. Im Zweifel dann auch über Vitamin B. Aber wenn man dann aus dem Abitur kommt und dann davorsteht. Da ist man komplett verloren.“ (Maximilian, Pos. 120)

Es scheint, dass seine im Ausbildungsberuf erworbene Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit positiv konnotierte Aspekte bzw. Studienanforderungen darstellen, mit einem entsprechend eigenständigen und planvollen Studienhandeln einhergehen und für den Studien-erfolg förderlich sind. Diese These kann mit Laurenz‘, Tobias‘ und Julians Aussagen untermauert werden.

„Ja, weil man einfach schon mal Struktur kennengelernt hat. [...]. Wenn man eine Ausbildung macht, muss man ja gucken, dass man auch mit den Leuten klarkommt, dass man mit seinen Dingen, die man zu tun hat, klarkommt, dass man sich organisiert, dass man macht. Das ist ja viel komplexer, wie wenn man irgendwie in die Schule geht und quasi alles irgendwie so vorgebetet bekommt. Ich glaube schon, dass man da große Vorteile hat gegenüber einem, der wirklich außer Schule bisher noch nichts gesehen hat.“ (Laurenz, Pos. 76)

„Ja, ich glaube schon, weil ob das jetzt die Ausbildung war oder die Fortbildung zum Meister. Oder auch das Arbeiten ist natürlich immer gekoppelt an gewisse Strukturen, auch zeitliche Strukturen, die es einfach gilt einzuhalten. [...]. Aber ich denke schon, dass das, wenn man so eine gewisse Ordnung schon mal mitbekommen hat, dass einem das gerade im Studium auch schon hilft. [...]. Ja, hat mir auch geholfen.“ (Laurenz, Pos. 50-52)

„(5 Sek.) Ja, also da würde ich tatsächlich auch meine Organisationsfähigkeit/. Die würde mir jetzt einfallen, die habe ich bestimmt auch in der Berufsausbildung ausgeprägt, oder die wurde auch in der Berufsausbildung weiter ausgeprägt und die hat mir mit Sicherheit auch eine gute Grundlage geschaffen, um mich auch anfänglich mit den Schwierigkeiten zu strukturieren und organisieren.“ (Tobias, Pos. 122)

„[...] Zeitmanagement, das ist auf jeden Fall ein Punkt, wo ich, denke ich mal, einen Vorteil vielleicht gegenüber Leuten habe, die keine Ausbildung haben. [...]“ (Julian, Pos. 64)

Trotz ihrer Eigenständigkeit und Organisationsfähigkeit berichten einige Teilnehmende von Problemen mit der Studienorganisation. Beispielsweise berichtet Mandy von Problemen mit dem eigenständigen Zurechtfinden in den organisationalen Gegebenheiten der Hochschule zur Studienorganisation. Besonders, dass sie auf sich allein gestellt war und sich selbst im komplexen System Hochschule zurechtfinden musste, war für sie eine große Herausforderung.

„Ja, das war schon eine neue Welt. Also das war schon um einiges selbstorganisierter und wesentlich fordernder, in jeglicher Hinsicht. Was den Stundenplan angeht, was die Raumverteilung angeht, was meine unterschiedlichen Kommilitonen angeht. [...]“ (Mandy, Pos. 90)

Matthias berichtet ebenfalls davon, dass der adäquate Umgang mit der Studienorganisation zu Studienbeginn eine große Herausforderung darstellte. Er verweist darauf, dass im Vergleich mit seiner beruflichen Tätigkeit im Ausbildungsberuf das erfolgreiche Agieren im Hochschulstudium deutlich mehr Eigenständigkeit erfordere.

„Ja, der Anfang war halt erstmal, der war knüppelhart. Also am Studium laufen zu lernen, das ist nochmal was ganz anderes, wie, sage ich mal, in der Ausbildung laufen zu lernen. Also man kommt halt irgendwie an die Universität. Und man hat hier früh morgens Termine und da ist eine Vorlesung und hier ein Seminar und da eine Übung und Hausaufgaben und Abgabe. UND alles muss man selber suchen. Und man hat praktisch keinen Klassenlehrer, sondern es gibt irgendwo im Internet ein Portal, da muss man sich alles raussuchen, den Stundenplan zusammenbasteln. Man weiß gar nicht, was man braucht. [...]. Und man muss sich am Studium erstmal einpendeln. Und das erste Semester lief bei mir recht hart.“ (Matthias, Pos. 76)

Lena, Lukas und Matthias schildern, dass sie in der Berufs- und/oder Aufstiegsfortbildung ihre Lernkompetenz ausbauen konnten, welche ihnen im Hochschulstudium bei der Aneignung von Studieninhalten zugutekommt.

„Also es hat eine Entwicklung stattgefunden. Ich wurde selbstständiger. Ich wusste, also ich wusste dann durch die Ausbildung auch irgendwie, wie ich mir gewisse Sachen aneignen kann. Und ja, habe mich schon entwickelt würde ich sagen.“ (Lena, Pos. 64)

„[...] Fähigkeiten schon beginnend gerade während der Technikerzeit, da schon teilweise sich selbst Sachen anzueignen und selbstständig zu arbeiten. Das war ja auch während der Berufsausbildung zwar schon bedingt selbstständiges Arbeiten, aber immer noch unter Aufsicht. Und im Techniker hatten wir wirklich Tage, wo wir keine festen Lehrkräfte im Unterricht hatten und selbstständig gearbeitet haben. Und das ist natürlich jetzt noch vermehrt im Studium dazu gekommen.“ (Lukas, Pos. 44)

„Ja, auf jeden Fall. Also alleine schon, es geht ja los mit dem selbstständigen Arbeiten, dass man sich selbst hinsetzt oder selbst irgendwo einarbeitet, das ging ja auf der Technikerschule schon stark los. Da kriegt man ja auch nicht alles vorgegaukelt. Man muss ja selber auch aktiv werden und sich selber einarbeiten. [...].“ (Matthias, Pos. 88)

Trotz der im Beruf ausgebildeten Lernkompetenz berichten Lena und Lukas davon, dass sie mit dem hohen Workload im Hochschulstudium zunächst überfordert waren. Lena gibt an, dass sie durch ihre berufliche Tätigkeit im Ausbildungsberuf nicht mehr an die Aneignung von Inhalten gewöhnt war und Lukas erklärt, dass er in seiner beruflichen Aus- und Fortbildung noch nie mit einem derart hohen Lernaufwand konfrontiert war. Dies deutet darauf hin, dass sie sich zunächst in den akademischen Lernmodus einfinden mussten.

„Das war hart. (Lacht) Also ich war ja dann zu dem Zeitpunkt sehr lange aus der Schule draußen. Das habe ich auch wirklich am Lernen gemerkt. Also das war schon nicht ganz einfach, da wieder einzusteigen. [...], Und da musste ich auch erst reinkommen.“ (Lena, Pos. 81)

„Also, ich weiß noch: Meine Willkommen-auf-der-Uni-Klausur war Mathe eins. Und das war dann direkt eine 5,0. Weil, ich war es halt gewöhnt/. Also, für die Prüfung oder für die Klassenarbeiten während der Ausbildung habe ich überhaupt gar nicht gelernt. Für die von der Technikerschule habe ich mich ein, zwei Tage vorher mal hingestellt und habe die ganzen Aufgaben, die wir bearbeitet haben/, bin die durchgegangen. Und dann habe ich gedacht: Dann reicht für die Uni eine Woche vielleicht oder fünf Tage. Und da habe ich dann auf einmal gemerkt: Das reicht nicht.“ (Lukas, Pos. 56)

Für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen und eigenverantwortlich zielführend erfolgreiche Arbeitsergebnisse zu erarbeiten, sehen Julian und Dominik als ein Resultat ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation. Diese Eigenverantwortlichkeit setzen sie nach eigenen Angaben bewusst ein, um im Studium erfolgreich voranzukommen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenz als eine positiv konnotierte Anforderung des Studiums wahrgenommen wird und gleichzeitig ein Studienhandeln beschreibt, das auf einem hohen Verantwortungsbewusstsein für die auszuführende Tätigkeit beruht.

„[...] Das heißt, der Praxisbezug einerseits und andererseits auch einfach die, ja, ich finde auch die Aufgabenübernahme, auch einfach dieses Verantwortung übernehmen für das, was man tut. [...] Aber bei mir in der Ausbildung war es zum Beispiel so, wenn ich ein Auto falsch zusammenbaue, ist es kaputt. Und das ist dann halt eine Sache, die dann nicht so lustig ist. [...]“ (Julian, Pos. 44)

„[...] weil man, sage ich mal, sein eigener Herr im Büro ist oder seinen eigenen Aufgabenbereich hat und da auch jeden Tag vor Probleme gestellt wird und die einfach lösen muss. War das auf jeden Fall was, wo ich sagen würde/. Also ich wäre nie auf die Idee gekommen, wenn da eine Herausforderung stand, jetzt eine etwas kompliziertere Seminararbeit oder Klausur oder so, dass ich das alles immer vor mir herschiebe oder die/. Das auf das nächste Semester schieben oder sonst. Ich bin das eigentlich immer angegangen, ja und das/. Oder, glaube ich, so eine Kompetenz, die ich auch aus der Ausbildung oder beruflichen Tätigkeit hatte, ist einfach zu absolvieren, genau.“ (Dominik, Pos. 108-109)

Aus den Aussagen von Lukas und Matthias lässt sich zudem erkennen, dass ein zuverlässiges Handeln in Gruppenarbeiten als moralische Verpflichtung gesehen wird.

„[...] Also, so Gruppenarbeit und was ich eben schon gesagt hatte: Aufeinander verlassen können. Das hat mir viel geholfen, weil einer meiner engsten/, oder der Kommilitone, mit dem ich bis heute noch am meisten zu tun habe und auch am engsten Kontakt habe. Der kommt ebenfalls aus dem Handwerk. Und da hat man das gemerkt, dass man sich gegenseitig aufeinander verlassen konnte. Und auch eben die Arbeiten, die abgesprochen waren, durchsetzen konnte.“ (Lukas, Pos. 72)

„[...] Man arbeitet ja in der freien Wirtschaft. Man weiß, wie die freie Wirtschaft aussieht und was die halt auch von Menschen/, oder was die halt verlangt, wenn jemand kommt und irgendwo arbeiten möchte. Dann geht es mit der Pünktlichkeit los, mit der Teamfähigkeit geht es weiter. [...] Und genau diese Punkte helfen einem einfach, das Studium, ich sage mal zu wuppen.“ (Matthias, Pos. 186)

Beide Aspekte der personalen Kompetenz, also die sozialen Kompetenzen und die Selbstständigkeit, zeigen in ihrem Einfluss auf das Studienhandeln inhaltliche Überschneidungen zur Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz des psychosozialen Kompartimentes (siehe 5.2.3).

#### 6.2.4.3 Zwischenfazit und Diskussion

Wie den Kapiteln 6.2.4.1 und 6.2.4.2 zu entnehmen ist, wird das kompetenzorientierte Kompartiment als Teil der *individuellen Grundlagen und Ressourcen* (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) gesehen, mit denen die interviewten erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden ihr Hochschulstudium bewältigen. Somit haben auf die Bewältigung

des Hochschulstudiums fachliche und personale Kompetenzen Einfluss, die auch aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierenden resultieren (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Zusammenfassende Darstellung kompetenzorientiertes Kompartiment

Individuelle Grundlagen und Ressourcen	Studienerfolg	Studienanforderungen	Studienhandeln
<b>Kompetenzen</b>			
<b>Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) (*)</b>	erfolgreiche Bewältigung der Studieninhalte	wissenschaftliches Arbeiten fällt schwer(er) (*) oder leicht(er) (*) (in Abhängigkeit von dem vorliegenden Ausbildungsberuf)  Aneignung von mathematischen Studieninhalten (im Erstfach) fallen schwer(er) (*)  Studieninhalte, die an gut ausgeprägte fachpraktische und fachtheoretische Kompetenzbestände anschließen, fallen leicht(er)	Einsatz von fachpraktischen und fachtheoretischen Kompetenzen  Einsatz von personalen Kompetenzen und Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz  nutzen von hochschulinternen und externen Ressourcen
<b>Personale Kompetenzen (Sozialkompetenz) (*)</b>	erfolgreiche Bewältigung der Studieninhalte, der Studienorganisation und habitueller Unterschiede	zielgerichtete professionalisierte Kommunikation mit Dozierenden fällt leicht(er) (*)  auf Kommilitonen zugehen und die zielführende kooperative Zusammenarbeit fällt leicht(er) (*)	professionalisierter sprachlicher Duktus gezielt mit Dozierenden einsetzen (*)  gezielte Kontaktaufnahme mit Kommilitonen (*)  diplomatisches Handeln durch Abstraktion → Kooperationsbereitschaft (*)  weitsichtiges und planvolles Handeln (*)  ernsthafte und verlässliches Handeln im Team (*)
<b>Personale Kompetenzen (Selbstständigkeit) (*)</b>	erfolgreiche Bewältigung der Studieninhalte, der Studienorganisation und habitueller Unterschiede	eigenständige Studienorganisation zu Studienbeginn fällt schwer(er) (*)  eigenständige Erarbeitung Studieninhalte (*)  zielführende kooperative Zusammenarbeit fällt leicht(er) (*)	eigenständige, planvolle und kooperative Studienorganisation (*)  ernsthafte und verlässliches Handeln im Team (*)
Einflüsse beruflicher Sozialisation und Vorbildung sind mittels der folgenden Symbolik gekennzeichnet: (*).			

Quelle: Eigene Darstellung

Die unterschiedlich ausgeprägten fachlichen und personalen Kompetenzbestände (nach BMBF, 2013, S. 14) der Teilnehmenden scheinen die Wahrnehmung von Studienanforderungen zu beeinflussen. Die Teilnehmenden berichten, dass sie zu Studienbeginn mit ihren

aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation erworbenen Kompetenzbeständen partiell an die hochschulischen institutionellen Anforderungen anschließen konnten und führen Passungsprobleme auf als defizitär eingeschätzte Kompetenzbestände zurück. Defizite sehen sie im Erstfach, vor allem im mathematischen Bereich, im wissenschaftlichen Arbeiten und beim selbstständigen Zurechtfinden im Hochschulstudium. Die Studierenden profitieren aber auch von gut ausgeprägten fachpraktischen und fachtheoretischen sowie personalen Kompetenzbeständen, die sie in der beruflichen Vorbildung und Sozialisation (weiter-)entwickelten und bei der Bewältigung des Hochschulstudiums einsetzen, um Studienteilerfolge zu generieren. Es ist anzunehmen, dass personale Kompetenzen in Verbindung mit (Sekundär-)Tugenden der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz (siehe Kapitel 6.2.3 ff.) eine kompensatorische Funktion übernehmen, wenn fachliche oder personale Kompetenzdefizite vorliegen, aus denen Passungsprobleme oder negativ konnotierte Studienanforderungen resultieren.

Die hier ermittelten personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) (vgl. BMBF, 2013, S. 14) nehmen bei der Bewältigung von fachlichen Defiziten und daraus resultierenden herausfordernd bzw. negativ konnotiert wahrgenommenen Studienanforderungen sowie bei Problemen beim Einfinden in die akademische Denkweise eine kompensatorische Funktion ein. Vor allem nutzen die Teilnehmenden ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit im Hochschulstudium erfolgsgenerierend und profitieren von den im Ausbildungsberuf angeeigneten professionalisierten, zielgerichteten, diplomatischen und kooperativen Fähigkeiten. Sie agieren eigenständig, planvoll, eigenverantwortlich und gehen auf Hochschulangehörige zu. Sie holen sich vor allem bei fachlichen Herausforderungen oder beim wissenschaftlichen Arbeiten Hilfe bei Hochschulangehörigen oder bei externen Personen, die über entsprechende Kompetenzen verfügen (z.B. mit lehrenden Personen im Nachhilfeunterricht). Das organisatorische und habituelle Zurechtfinden in die hochschulischen Strukturen sowie in die dort vorherrschende, akademisch geprägte Denkweise fiel einigen Teilnehmenden bereits zu Studienbeginn – und fällt ihnen auch zum Zeitpunkt des Interviews – nicht leicht. Diese Schwierigkeiten kompensieren sie nach eigener Aussage mit personalen Kompetenzen, die sie im Ausbildungsberuf entwickelt haben.

Das kompetenzorientierte Kompartiment konnte im Rahmen der Datenauswertung fallübergreifend als ein von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden geprägter Bestandteil der individuellen Grundlagen und Ressourcen (siehe untersuchungsleitende Synthesetheorie, Kapitel 2) bzw. des *studentischen Hintergrunds* (siehe theoretische Rahmung, Kapitel 3.5) identifiziert werden. Es wird als Ausdruck eines im Ausbildungsberuf geprägten Habitus bzw. als Teil des kulturellen Kapitals nach Bourdieu (1983, 1987) verstanden, über das die erfolgreich beruflich gebildeten Studierenden verfügen. Dieser zeigt sich vor allem in *berufs- und gegenstandsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen* sowie in *arbeits- und berufsbezogenen sozialen Kompetenzen und Orientierungen* (vgl. Lempert, 2009, S. 40 ff.) und/oder – im Sinne des DQR – in der Fachkompetenz und den personalen Kompetenzen (vgl. BMBF, 2013, S. 14). Die Datenauswertung ergab, dass sich dieses kulturelle Kapital im Studienverlauf (weiter-)entwickeln kann. Durch Bewältigungsversuche von (anfänglich) negativ wahrgenommenen fachlichen und organisatorischen Studienanforderungen wird vermutlich ein iterativer Reflexions- und Entwicklungsprozess bei den Studierenden angestoßen. Offenbar werden kontinuierlich Ist- und Sollzustände verglichen, Umweltbedingungen sowie inhärente fachliche und personale Kompetenzen analysiert, Handlungs- und Verhaltensweisen reflektiert, beibehalten oder verändert, ggf. soziales Kapital hinzugezogen und ein Kompetenzzuwachs im fachlichen und personalen Bereich erlebt. Dieser iterativ anmutende Prozess entspricht den Vorstellungen des hochschulischen Sozialisations-

prozesses nach Weidman und DeAngelo (2020, vgl. S. 311 ff.) sowie der darauf aufbauenden theoretischen Rahmung, die dieser Untersuchung zugrunde liegt (siehe Kapitel 3.5).

Der Vergleich mit dem Forschungsstand (siehe Kapitel 4.4) bestätigt zentrale Ergebnisse zum kompetenzorientierten Kompartiment durch inhaltliche Übereinstimmungen. Defizite in fachlichen Kompetenzbeständen, die der beruflichen Vorbildung und Sozialisation zugeschrieben werden, führen nach Angaben der Studierenden zu Passungsproblemen bei mathematischen Studieninhalten und beim wissenschaftlichen Arbeiten. Für Studierende mit handwerklichem Ausbildungshintergrund, in dem schriftliche Arbeiten und der Umgang mit Schreibsoftware kaum eine Rolle spielen, stellt das wissenschaftliche Arbeiten eine besondere Herausforderung dar. Das Absolvieren der Fachhochschulreife scheint teilweise Lücken in fachlichen Kompetenzbeständen zu decken, hierzu besteht aber weiterer Forschungsbedarf, da die hier ermittelten Daten eher als Hinweis anzusehen sind. Mangelnde fachliche Kompetenzbestände beruflich gebildeter Studierender in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften ermittelten Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) (vgl. S. 75, 78); sprachliche Defizite erfassten Dahm und Kerst (2016) (vgl. S. 230). Fachliche Mängel, ausgehend von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation, sehen beide genannten Autorengruppen (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Dahm/Kerst, 2016, S. 230). Sie führen diese Defizite auf das Niveau der beruflichen Ausbildung zurück (vgl. Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017, S. 75, 78; Dahm/Kerst, 2016, S. 230; Kamm, 2022, S. 178, 183 ff., 191 ff.). Studierende, die in ihrem Ausbildungsberuf bereits Kompetenzen im Schreiben und im Umgang mit Schreibsoftware (weiter-)entwickeln konnten, profitieren im Hochschulstudium davon. Grundsätzlich scheinen fachtheoretische und fachpraktische Kompetenzbestände der erfolgreichen Bewältigung des Hochschulstudiums zuträglich zu sein, was mit den Untersuchungsergebnissen von Döppers (2022) (vgl. S. 10) und Sonntag (2016) (vgl. S. 217) übereinstimmt. Grundsätzlich berichten die Teilnehmenden davon, dass sie nach Bewältigung von zunächst fachlichen und methodischen Herausforderungen entsprechende Kompetenzen (weiter-)entwickeln konnten.

Als herausfordernd werden hier auch die Bewältigung der Studienorganisation, die Einnahme eines adäquaten Lernmodus und die jeweils damit verbundene Selbstständigkeit beschrieben, die von den Studierenden seitens der Institution Hochschule gefordert wird. Dies kann mit Koerber, Matthes und Wohlrabe (2021) erklärt werden, die konstatierten, dass es durch die Freiheit bei der Gestaltung des Hochschulstudiums zu einer Orientierungslosigkeit kommen und ein Fremdheitsgefühl bei den beruflich gebildeten Studierenden entstehen kann (vgl. S. 158). Nach Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) kann dieses Fremdheitsgefühl mit einer weniger ausgeprägten akademischen Denkweise begründet werden, die von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation herrührt (vgl. S. 71, 75). Ausgehend von Angaben der unterschiedlichen Niveau-Stufen des DQR (siehe BMBF, 2013, S. 17 ff.) ist davon auszugehen, dass Lernende in der beruflichen Bildung weniger intensiv zu eigenverantwortlichem und selbstständigem Arbeiten angehalten werden, als dies in der Hochschulbildung von den Lernenden gefordert wird. Mit dem beruflichen Habitus scheint eine Form von Eigenständigkeit und Selbstständigkeit gegeben zu sein, die im Rahmen eines stärker fremdgesteuerten beruflichen Settings bzw. zur erfolgreichen Bewältigung konkreter beruflicher Aufgabenstellungen eingesetzt wird.

## 6.3 Beantwortung der Forschungsfragen mittels der Theorieskizze

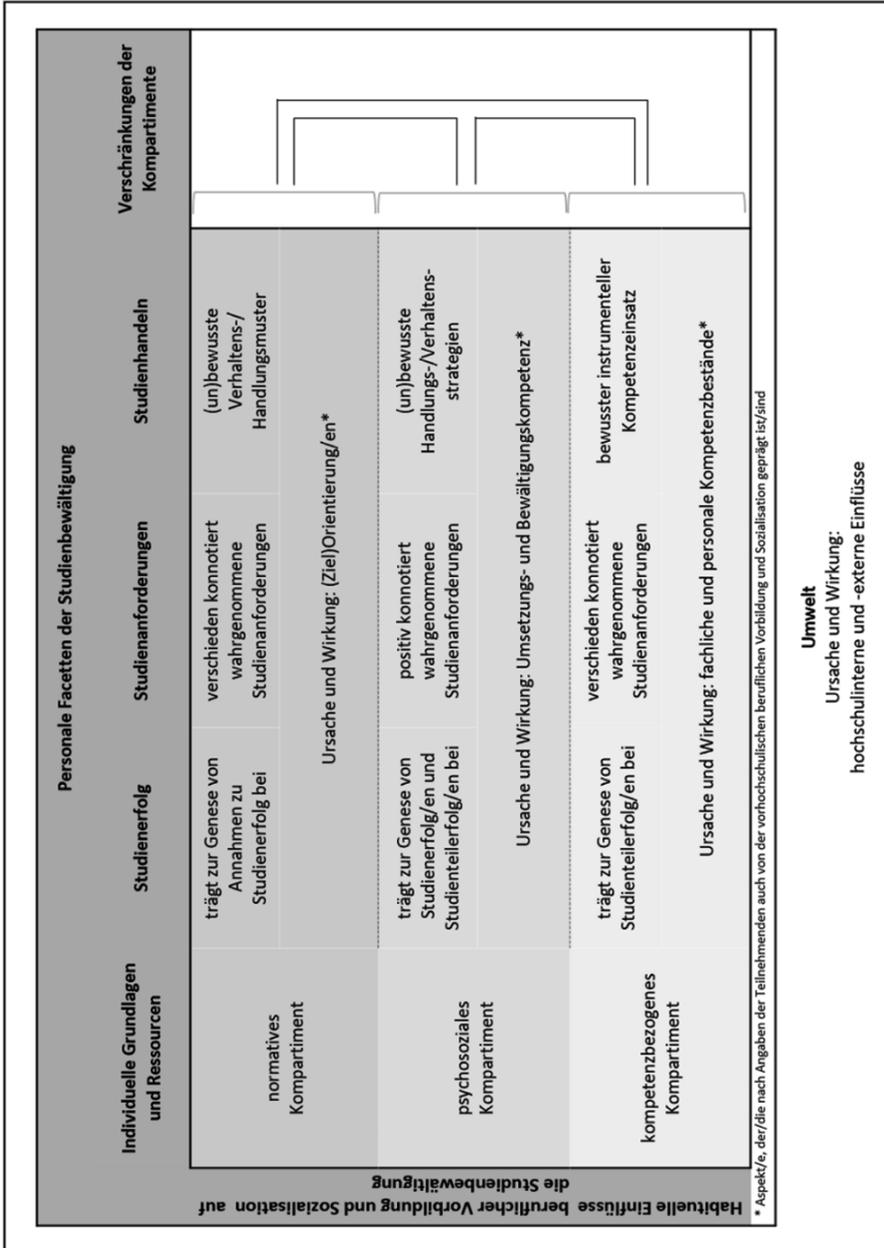
### 6.3.1 Einleitende Überlegungen zur Theorieskizze und zur Kapitelkonzeption

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus Kapitel 6.1 und 6.2 zusammengeführt, die aus dem offenen und axialen Kodierungsschritt resultieren und auf Basis der Selbstauskünfte der teilnehmenden Studierenden generiert wurden. Die hieraus generierte Theorieskizze wird in Kapitel 6.3.2 dargelegt, welche im selektiven Kodierungsschritt entstanden ist. In den Kapiteln 6.3.3, 6.3.4, 6.3.5 und 6.3.6 erfolgt die Beantwortung der in Kapitel 5.1 dargestellten Forschungsfragen. Die hier ermittelten Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die berufliche Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden einen Einfluss auf deren Studienbewältigung haben (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2). Die individuellen Grundlagen und Ressourcen der Studierenden beeinflussen die wahrgenommenen Studienanforderungen, die Erwartungen an den Studienerfolg und das Studienhandeln. Es wurden drei, hier sogenannte, Kompartimente identifiziert, die den Studierenden inhärent sind und unter anderem auch von ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt werden. Sie beeinflussen auch die übrigen Facetten der Studienbewältigung (Studienanforderungen, Studienerfolg und Studienhandeln) (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2). Das normative Kompartiment (siehe Kapitel 6.2.2) setzt sich aus verschiedenen normativen Orientierungen im Bildungsverständnis zusammen. Diese scheinen leitend für das Verhaltens- und Handlungsmuster der Studierenden zu sein. Studienanforderungen und Erwartungen an den Studienerfolg werden individuell unterschiedlich wahrgenommen, und zwar entsprechend den vorhandenen individuell verschiedenen Orientierungen der Studierenden. Es konnten verschiedene normative Orientierungen identifiziert werden, das aufstiegsorientierte, das funktional- und anwendungsorientierte sowie das interessen- und intellektuell orientierte Bildungsverständnis. Das psychosoziale Kompartiment umfasst (Sekundär-)Tugenden, aus denen eine Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz hervorgeht, die von Studierenden zur erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums eingesetzt wird – ebenso wie das kompetenzbezogene Kompartiment fachliche und personale Kompetenzen umfasst. Die Synthese der hier ermittelten Ergebnisse, die vor dem Hintergrund der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) entstanden sind, wird in der hier generierten Theorieskizze abgebildet.

### 6.3.2 Theorieskizze

Basierend auf den Selbstauskünften der interviewten Studierenden lässt sich feststellen, dass die Studienbewältigung von beruflich gebildeten Studierenden im beruflichen Lehramt als ein kontinuierlicher, reziproker Prozess verstanden werden kann. Dieser Prozess findet wahrscheinlich iterativ zwischen der/dem Studierenden und ihrer/seiner hochschulinternen oder -externen Umwelt statt, wie in der Theorieskizze (siehe Abbildung 35) dargestellt. Dieses Wechselspiel scheint die personalen Facetten der Studienbewältigung, im Sinne der un-

Abbildung 35: Theorieskizze zu den Einflüssen beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden



Quelle: Eigene Darstellung

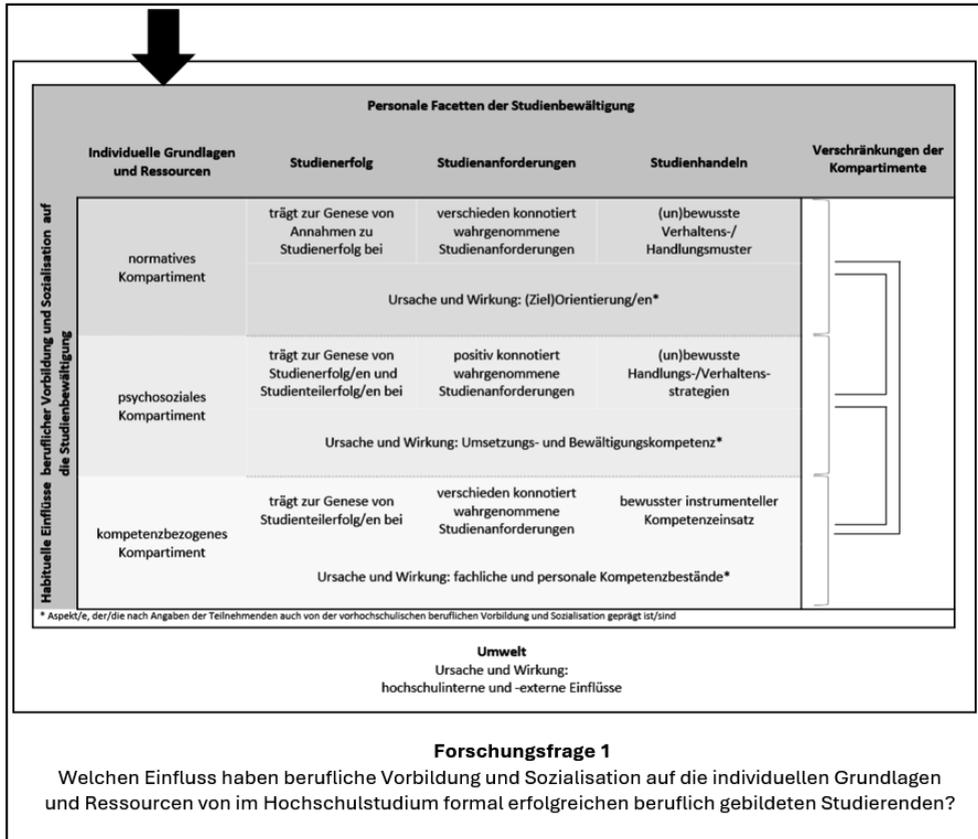
tersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), zu prägen. Dies wird auch durch die hier ermittelten Ergebnisse (siehe Kapitel 6.2.2.5, 6.2.3.3 und 6.2.4.3) in Verbindung mit der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) deutlich. In Kapitel 6.2 erfolgte eine fallübergreifende Darstellung entlang der *individuellen Grundlagen und Ressourcen* (siehe Kapitel 2) der Studierenden in Form der ermittelten Kompartimente. Zusammenfassend sind die hieraus entstandenen Ergebnisse den horizontalen Anordnungen der Theorieskizze (siehe Abbildung 35) zu entnehmen. Die Kompartimente haben jeweils Einfluss auf die weiteren personalen Facetten der Studienbewältigung (*Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln*, siehe Kapitel 2), die graphisch mit unterschiedlichen Schattierungen dargestellt sind. Als übergeordneter theoretischer Bezug, der alle Kompartimente und deren Auswirkungen auf die personalen Facetten *Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandlungen* sowie die Verschränkungen der Kompartimente erklärt, wird Bourdieus (1987) Habitus-Feld-Theorie herangezogen. Hierbei werden die ermittelten Kompartimente als kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 185 ff.) angesehen. Sie werden von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierenden beeinflusst und können letztlich entsprechend ihrer Ausprägung auf die anderen personalen Facetten der Studienbewältigung (*Studienerfolg, Studienanforderungen und Studienhandeln*, siehe Kapitel 2) Einfluss haben. Mit Lemperts (2009) Interaktionistischer Rahmenkonzeption der beruflichen Sozialisation (siehe Kapitel 3.3.1) kann theoretisch untermauert werden, dass die ermittelten Kompartimente aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren. Hierbei wird das Zusammenspiel von unterschiedlichen im Beruf geprägten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Orientierungen als Bestandteil der Persönlichkeit von beruflich gebildeten Menschen gesehen, was sich in deren Wahrnehmungen, Denkschemata, Handlungen und Verhaltensweisen spiegelt. Eine gedankliche Verknüpfung beider theoretischen Ansätze scheint daher angebracht und möglich. Um den ermittelten Ergebnissen gerecht zu werden, wurden ergänzende theoretische Ansätze herangezogen, die die Ursachen und Wirkungen des normativen, psychosozialen und kompetenzorientierten Kompartiments detaillierter erklären. Hierbei wurden der Aspirationsbegriff nach Haller (1968), der Motivationsbegriff aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1983, 1996) sowie die Kompetenzen des DQR (vgl. BMBF, 2013, S. 14) berücksichtigt. Eine vertiefte diskursive Auseinandersetzung mit der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) findet in den folgenden Kapiteln nicht statt, da dies bereits in den Zwischenfazits der einzelnen Kompartimente vorgenommen wurde und dort nachzulesen ist (siehe Kapitel 6.2.2.5, 6.2.3.3 und 6.2.4.3).

Die Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1), erfolgt in den anschließenden Kapiteln (6.3.2, 6.3.3, 6.3.4 und 6.3.5) entlang der vertikalen Anordnungen der Theorieskizze, bestehend aus den personalen Facetten (*individuelle Grundlagen und Ressourcen, dem Studienerfolg, den Studienanforderungen und den Studienhandeln*). Hinweise auf Verschränkungen zwischen den Kompartimenten und ihren Funktionen im Bewältigungsprozess von beruflich gebildeten Studierenden werden im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen erläutert.

Bei der Beantwortung der Forschungsfragen wird jeweils eine Zusammenfassung der Kernaussagen zu der vorliegenden personalen Facette gegeben. Ziel ist die Entwicklung eines Verständnisses des Einflusses beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die Studienbewältigung von formal erfolgreichen und beruflich gebildeten Studierenden (ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung).

### 6.3.3 Forschungsfrage 1

Abbildung 35: Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 1



Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Forschungsfrage dieser Untersuchung fragt danach, wie die individuellen Grundlagen und Ressourcen der hier befragten Studierendengruppe durch die berufliche Vorbildung und Sozialisation geprägt sind (siehe Abbildung 36). Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass sich die berufliche Vorbildung und Sozialisation in drei unterschiedlichen Bereichen, die hier als Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) bezeichnet werden, wiederfindet. Die ermittelten Kompartimente existieren bei allen Teilnehmenden parallel zueinander und sind in ihren Ausprägungen veränder- und erweiterbar. Sie scheinen separat zu bestehen und können sich bei Bedarf verschränken, mit dem Ziel, Studien(teil)erfolg(e) zu generieren. Deutlich wird, dass die Verschränkungen dann zustande kommen, wenn schwierig(er) bzw. negativ wahrgenommene Studienanforderungen bewältigt werden müssen; sie wirken dabei kompensatorisch. Die Ausprägungen innerhalb der Kompartimente sind individuell verschieden, womit sich unterschiedliche Erwartungen an den Studienerfolg sowie

die geschilderten Studienanforderungen und Studienhandlungen der Teilnehmenden erklären lassen. Nachfolgend werden die Kompartimente zusammenfassend vorgestellt.

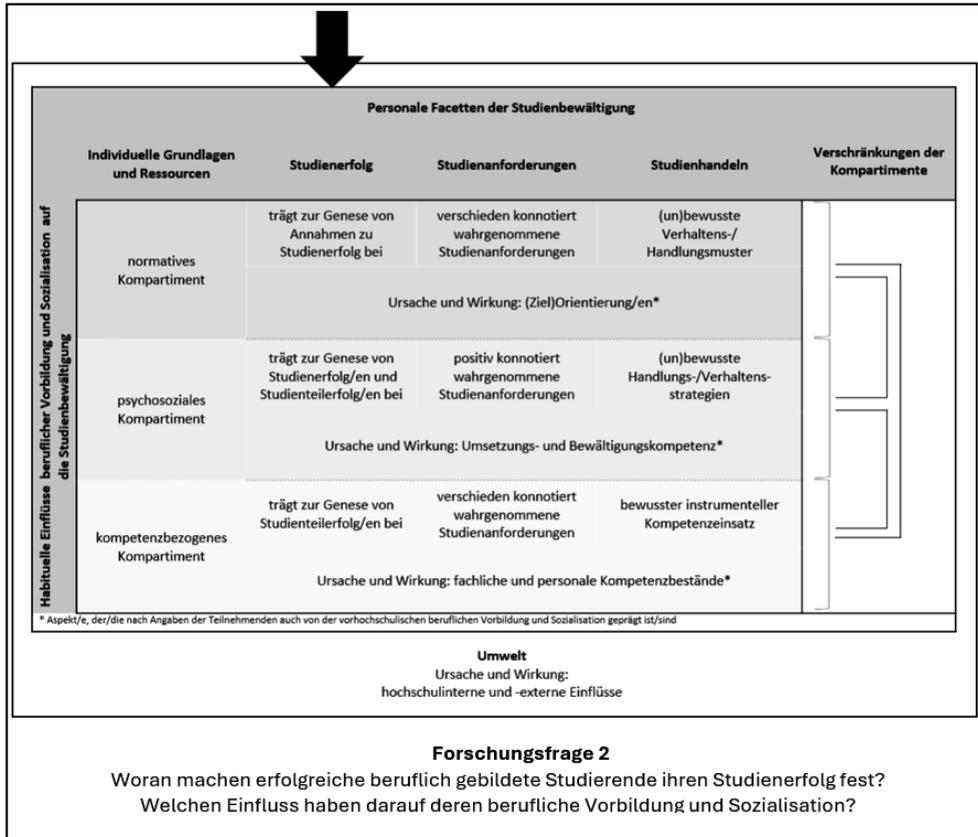
Das **normative Kompartiment** wurde aus unterschiedlichen (Ziel-)Orientierungen der Teilnehmenden abgeleitet. Es liegt nahe, dass der vorhochschulische Habitus der Teilnehmenden von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation geprägt wurde und wahrscheinlich Einfluss auf die Studienbewältigung der Teilnehmenden hat. Dem Streben nach dem Ausleben von individuell verschiedenen Interessen (z.B. fachlich und intellektuell), der Wunsch nach beruflichem und sozialem Aufstieg sowie die Erwartung einer funktionalen und anwendungsorientierten Ausbildung kann auch auf die vorhochschulische berufliche Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden sowie die Orientierung nach dem eigenen Kompetenzerleben zurückgeführt werden.

Als zweiter Aspekt der individuellen Grundlagen und Ressourcen konnte das **psychosoziale Kompartiment** ermittelt werden. Unter dem Begriff Umsetzungs-/Bewältigungskompetenz sind die hier sogenannten (Sekundär-)Tugenden zusammengefasst, die von den Teilnehmenden mehr oder weniger bewusst zur Studienbewältigung eingesetzt wurden. (Sekundär-)Tugenden, die der Umsetzungskompetenz zugeordnet werden, sind Proaktivität, Selbstständigkeit, Perfektionismus, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen und Selbstbeherrschung. Zur Bewältigungskompetenz zählen außerdem Widerstandsfähigkeit, Gelassenheit sowie die Fähigkeit, objektive und subjektive Studienziele neu- oder umzudeuten. Die (Sekundär-)Tugenden haben eine kompensatorische Funktion bei der Bewältigung von herausfordernden und negativ wahrgenommenen Studienanforderungen, indem sie den interviewten Studierenden ermöglichen, das Hochschulstudium sukzessive voranzutreiben sowie dabei Emotionen zu regulieren und zu kontrollieren, die sich negativ auf den Studienerfolg auswirken können. Hier scheinen sich bewusste und unbewusste Handlungs- und Verhaltensstrategien der Teilnehmenden in der Bewältigung des Hochschulstudiums abzuzeichnen. Die (Weiter-)Entwicklung und der erfolgsgenerierende Einsatz der Umsetzungs-/Bewältigungskompetenz bzw. der dahinterliegenden (Sekundär-)Tugenden führen alle interviewten Studierenden auch auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück und transferieren diese ebenfalls erfolgsgenerierend auf ihr Hochschulstudium.

Das **kompetenzorientierte Kompartiment** beruht auf individuell verschieden ausgeprägten fachlichen und personalen Kompetenzbeständen, die sich die Teilnehmenden zusprechen und die sich auch auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückführen lassen. Sie umfassen mehr oder weniger ausgeprägt vorliegende fachtheoretische, fachpraktische und personale Kompetenzbestände, aus denen einerseits negativ wahrgenommene Studienanforderungen für die Teilnehmenden resultieren und andererseits Aspekte abgeleitet werden können, die der Studienbewältigung zuträglich sind. Die Teilnehmenden sehen eine mangelnde Anschlussfähigkeit zwischen ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation und dem Hochschulstudium im mathematischen Bereich, beim wissenschaftlichen Arbeiten sowie beim Einfinden in einen eigenständigen Lernmodus, der für ein erfolgreiches Hochschulstudium erforderlich scheint. Bewusst setzen sie spezifische Kompetenzen ein, die sie in ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation erworben haben, um negativ konnotiert wahrgenommene Herausforderungen im Hochschulstudium zu bewältigen. Hierbei handelt es sich um personale, fachtheoretische und fachpraktische Kompetenzbestände, die bei der hier untersuchten Studierendengruppe gut ausgeprägt zu sein scheinen. Hierbei zeigen sich Überschneidungen zum psychosozialen Kompartiment, deren eindeutige inhaltliche Zuteilung oder Trennung auf Basis der theoretischen Rahmung (siehe ab Kapitel 3.5) nicht möglich ist, was aber auch nicht primäres Ziel der vorliegenden Untersuchung war.

6.3.4 Forschungsfrage 2

Abbildung 36: Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 2



Quelle: Eigene Darstellung

Die zweite Forschungsfrage, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, untersucht, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende ihren Studienerfolg definieren und welche Auswirkungen ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation darauf haben (siehe Abbildung 37). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die identifizierten Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) einen Einfluss auf die Erwartungen der Teilnehmenden im Hinblick auf ihren Studienerfolg haben. Studienerfolg wird in den verschiedenen Kompartimenten unterschiedlich definiert und scheint von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden beeinflusst zu sein.

Die verschiedenen studentischen Sichtweisen zum Studienerfolg werden durch das **normative Kompartiment** bzw. die individuellen normativen Orientierungen geprägt. Die Erwartungen an den Studienerfolg entsprechen dabei der inhaltlichen Ausrichtung der vorliegenden studentischen zielgebenden Orientierungen. Die individuellen Erwartungen an den

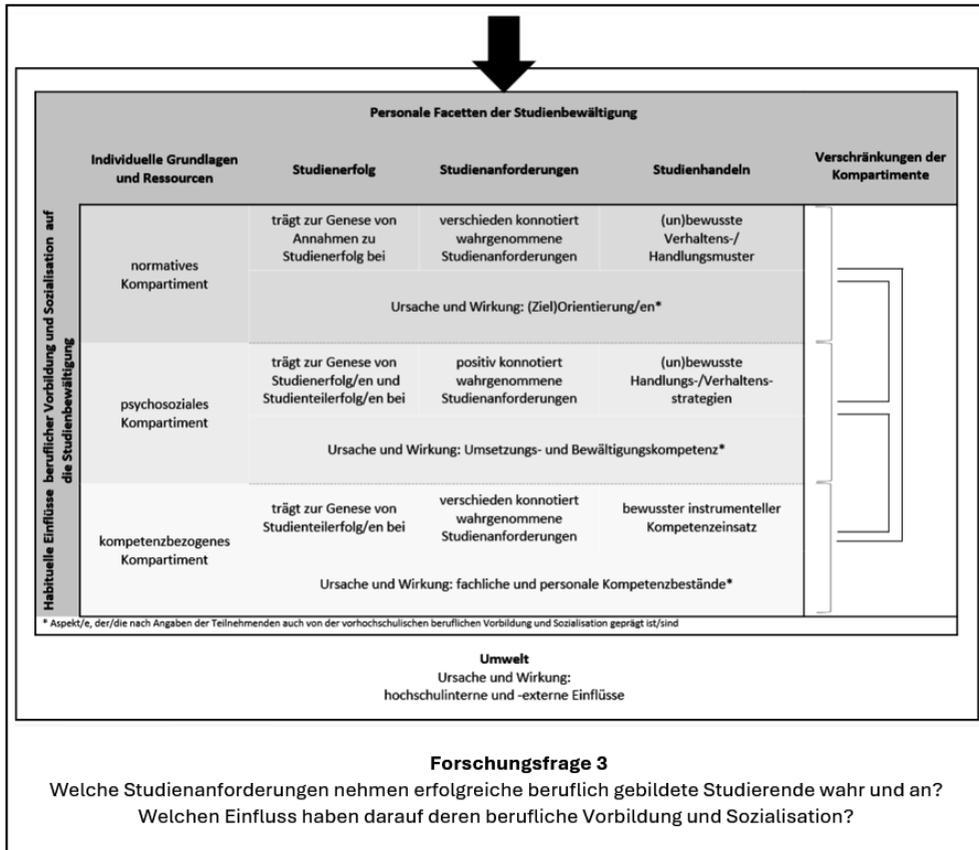
Studienerfolg sind entweder aufstiegsorientiert, funktional/anwendungsorientiert und/oder interessensgeleitet/intellektuell. Als erfolgreich beurteilen die Teilnehmenden ihr Hochschulstudium dann, wenn sie ihren Interessen (im Erst- und Zweifach und/oder im gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Kernstudium) nachkommen, sich persönlich weiterentwickeln, sie einen Kompetenzzuwachs erfahren, der sie zur konkreten Ausführung des Lehrberufs befähigt, und/oder sie sich vom Feld des Ausbildungsberufs abheben oder an das akademische Elternhaus anschließen können. Diese unterschiedlichen Bestrebungen hinsichtlich Studienerfolg/en basieren wahrscheinlich auf studentischen Werten und Normen, die habituell begründet sind und auch ein Resultat der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Teilnehmenden darstellen.

Das **psychosoziale Kompartiment** beeinflusst den/die Studien(teilerfolg(e), indem es den Studierenden hilft, die wahrgenommenen Studienanforderungen kontinuierlich zu bewältigen. Es setzt sich aus der Umsetzungs- und der Bewältigungskompetenz zusammen, über die die interviewte Studierendengruppe verfügt. Die Umsetzungskompetenz, bestehend aus (Sekundär-)Tugenden wie Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen, trägt zur persistenten Umsetzung des Hochschulstudiums bei. Um die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Studiums angemessen zu bewältigen und letztlich Studiene Erfolge zu erzielen, setzt die hier befragte Studierendengruppe bewusst und instrumentell (Sekundär-)Tugenden ein. Die hier sogenannte Bewältigungskompetenz der Teilnehmenden trägt ebenfalls zum Studienerfolg bei. Durch den Einsatz der ermittelten (Sekundär-)Tugenden Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit sowie Neu-/Umdeutung von objektiven und subjektiven Studienzielen, sind die interviewten Studierenden in der Lage emotional belastende Situationen zu bewältigen. Diese (Sekundär-)Tugenden nehmen somit wahrscheinlich positiven Einfluss auf den/die Studien(teilerfolg der untersuchten Studierendengruppe. Die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz wird von den Teilnehmenden teilweise bewusst, teilweise unbewusst zur erfolgreichen Studienbewältigung eingesetzt. Ihre Entwicklung führen die Teilnehmenden überwiegend auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück.

Studienteilerfolge stellen eine Art Etappenziel in der Erreichung des formalen Studienerfolges dar und stehen auch in Zusammenhang mit dem **kompetenzorientierten Kompartiment**. Hier steht die sukzessive Bewältigung inhaltlicher und organisatorischer Studienanforderungen im Vordergrund. Diese partiellen Studienerfolge resultieren aus dem Wunsch nach situativer Bewältigung inhaltlicher und organisatorischer Passungsprobleme, die die Teilnehmenden auf Defizite ihrer inhaltlichen und personalen Kompetenzbestände (vor allem zu Beginn des Studiums) zurückführen, und aus ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren. Zugleich beurteilen die Teilnehmenden einige ihrer im Ausbildungsberuf erworbenen und gut ausgeprägten fachpraktischen, fachtheoretischen und personalen Kompetenzbestände als förderlich für ihren Studienerfolg.

### 6.3.5 Forschungsfrage 3

Abbildung 37: Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 3



Quelle: Eigene Darstellung

Welche Studienanforderungen beruflich gebildete Studierende wahrnehmen und annehmen sowie welchen Einfluss ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation auf diese Anforderungen haben, wird mit der dritten Forschungsfrage untersucht. Die hier ermittelten Ergebnisse (siehe Abbildung 38) legen nahe, dass die identifizierten Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) wahrgenommene Studienanforderungen der Studierendengruppe prägen. Je nach vorliegendem Kompartiment können sich unterschiedliche wahrnehmbare Anforderungen ergeben, die individuell variieren und zugleich die übergeordnete inhaltliche Ausrichtung des jeweiligen Kompartiments widerspiegeln. Die Studierenden beschreiben Studienanforderungen einerseits als negativ konnotierte Hürden, die es zu überwinden gilt, andererseits aber auch als positiv besetzte Aspekte, die zur Genese des Studienerfolgs beitragen.

Die ermittelten (Ziel-)Orientierungen (aufstiegsbezogenes, funktionales und anwendungsorientiertes sowie interessen geleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis sowie Kompetenzerleben), die dem **normativen Kompartiment** zugeordnet werden, scheinen für einige Studienanforderungen, die von den Studierenden beschrieben wurden, ursächlich zu sein. Theoretisch lassen sich die analysierten Studienanforderungen auf die habituelle bzw. feldspezifische Prägung der Teilnehmenden zurückführen und stehen zugleich unter dem Einfluss ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation – allerdings in unterschiedlichem Maße. Die hier identifizierten (Ziel-)Orientierungen beeinflussen die von den interviewten Studierenden beschriebenen Studienanforderungen wie folgt: Die Fähigkeit zur Vermeidung von Prokrastination schreiben sich Studierende mit einem aufstiegsorientierten Bildungsverständnis zu. Entsprechend fiel es ihnen leicht(er), ihr Hochschulstudium gezielt voranzutreiben. Es kann festgehalten werden, dass Studierende mit akademischen Familienmitgliedern dazu tendieren, geringere Probleme mit der Einfeldung in das akademische Feld der Hochschule zu haben als Studierende, die keinen akademischen familiären Hintergrund besitzen – was mit dem vorherrschenden habituellen Feld des Elternhauses bzw. dem dort herrschenden beruflichen oder akademischen Habitus in Zusammenhang gebracht werden kann. Teilnehmende, die über ein funktionales und anwendungsorientierte Bildungsverständnis verfügen, sehen die Theorie-Praxis-Problematik als Hürde, die sich aus den theoretischen Studieninhalten und der hochschulischen Didaktik ergibt. Sie nehmen eine zu geringe Anschlussfähigkeit der Studieninhalte an ihre Lebensrealität, ihre Tätigkeit im Ausbildungsberuf und an die anvisierte akademische berufliche Tätigkeit wahr. Vor dem Hintergrund des ermittelten interessen geleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnisses zeigte sich, dass sich die Studierenden an der tradiert frontal ausgerichteten hochschulischen Didaktik stören, die zu wenig diskursiven Austausch zulässt und deren Leistungsbeurteilung meist auf reiner Wissensabfrage beruht. Die Orientierung nach Kompetenzerleben ist auf negative biografische Ereignisse im schulischen und beruflichen Kontext zurückzuführen und hat einen positiven Einfluss auf die Vermeidung von Prokrastination bei der Studienbewältigung.

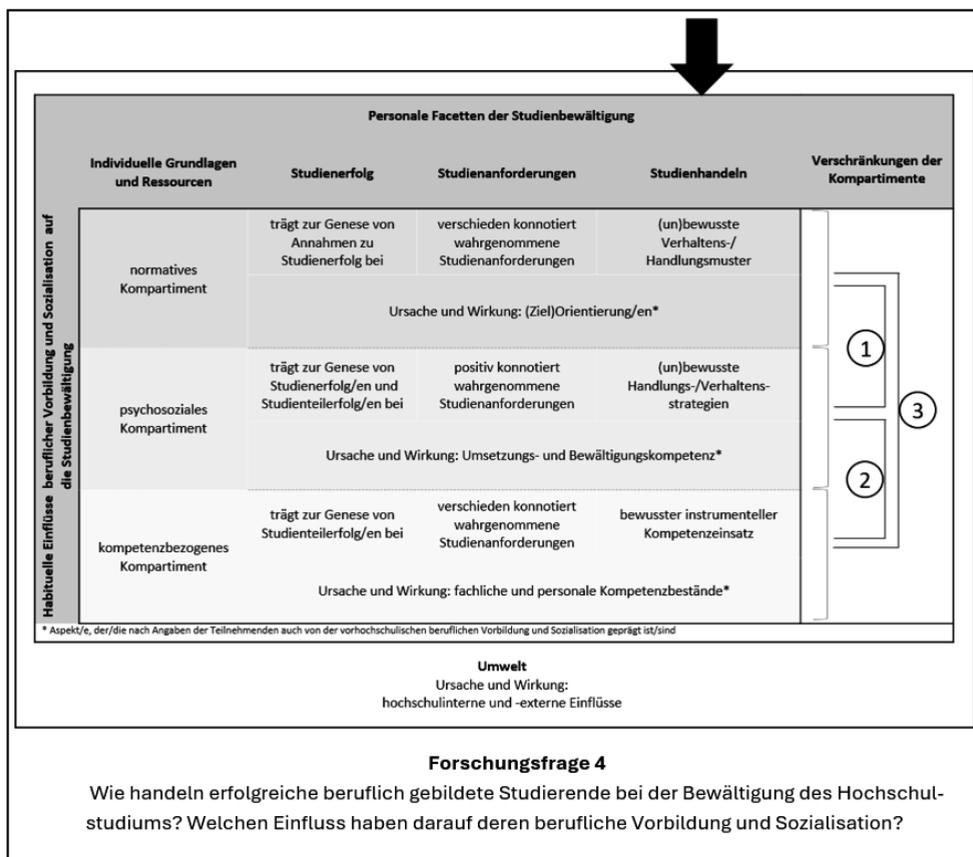
Studienanforderungen, die dem **psychosozialen Kompartiment** zugeordnet werden, lassen sich auf die ermittelte Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz zurückführen, deren (Weiter-)Entwicklung von den Teilnehmenden auch auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückgeführt wird. Sie sind ursächlich für die von den Teilnehmenden als leicht(er) beurteilten zu bewältigenden Studienanforderungen. Durch den bewussten Einsatz von im Ausbildungsberuf (weiter-)entwickelten (Sekundär-)Tugenden der Umsetzungs-kompetenz – wie Proaktivität, Selbstständigkeit, Perfektionismus, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Selbstbeherrschung, Zuverlässigkeit und Ernsthaftigkeit – kann das kontinuierliche Vorantreiben des Hochschulstudiums als eine von den Teilnehmenden positiv wahrgenommene Studienanforderung ermittelt werden, die der Studienbewältigung zuträglich ist. Der angemessene emotionale Umgang mit negativ wahrgenommenen Hürden im Hochschulstudium wird von der hier untersuchten Studierendengruppe als positive psychosoziale Eigenschaft beschrieben, die für eine erfolgreiche Studienbewältigung förderlich erscheint und auf die hier ermittelte Bewältigungskompetenz zurückgeführt wird (siehe Kapitel 6.2.3.2). Der bewusste Einsatz von Bewältigungsstrategien, die die Teilnehmenden unter anderem im Rahmen ihrer vorhochschulischen Berufstätigkeit (weiter-)entwickelt haben, basiert dabei auf den identifizierten (Sekundär-)Tugenden (Widerstandsfähigkeit und Gelassenheit) und trägt zur Kontrolle und Regulation negativ bewerteter Emotionen und damit zur erfolgreichen Bewältigung des Hochschulstudiums bei. Die ausgeprägte Widerstandsfähigkeit und die

Resilienz der Teilnehmenden können demnach als positiv konnotiert wahrgenommene Studienanforderungen festgehalten werden, die der Studienbewältigung zuträglich erscheinen. Mit Hilfe unbewusster emotionaler Bewältigungsstrategien, z .B. durch Um- oder Neudeutung institutioneller und subjektiver Studienanforderungen bzw. Studienteilfolgen, ist die hier untersuchte Studierendengruppe in der Lage, negative Emotionen zu regulieren und zu kontrollieren, was zur individuellen emotionalen Stabilität beizutragen scheint.

Aus fachlichen und personalen Kompetenzbeständen, die die Teilnehmenden ebenfalls auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückführen, konnte das **kompetenzorientierte Kompartiment** abgeleitet werden. Als Ursache für schwer(er) zu bewältigende oder negativ konnotiert wahrgenommene Studienanforderungen werden von den Studierenden Kompetenzdefizite genannt, die sich aus ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation ergeben. Kompetenzdefizite werden im wissenschaftlichen Arbeiten, in der Mathematik und der Einnahme eines selbstgesteuerten Lernmodus gesehen. Gut ausgeprägte fachtheoretische, fachpraktische und personale Kompetenzbestände, die die Teilnehmenden im Ausbildungsberuf (weiter-)entwickelt haben, werden von diesen als für die Studienbewältigung zuträglich beschrieben. Diese Kompetenzen scheinen für einige Studienanforderungen, die sich aus Kompetenzdefiziten oder habituellen Differenzen ergeben, kompensatorisch zu wirken.

### 6.3.6 Forschungsfrage 4

Abbildung 38: Theorieskizze: Fokus Beantwortung Forschungsfrage 4



Quelle: Eigene Darstellung

Die vierte Forschungsfrage beschäftigt sich damit, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende im Hochschulstudium handeln und welchen Einfluss die berufliche Vorbildung und Sozialisation darauf haben. Die Ergebnisse (siehe Abbildung 39) lassen darauf schließen, dass die ermittelten Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) einen Einfluss auf das Studienhandeln und das Studienverhalten der Studierendengruppe haben. Die von den Teilnehmenden beschriebenen Handlungs- und Verhaltensweisen im Hochschulstudium tragen zur erfolgreichen Bewältigung des Hochschulstudiums bei. Entsprechend der jeweils vorhandenen inhaltlichen Ausrichtung der hier ermittelten Kompartimente zeigen sich unterschiedliche Auswirkungen in den Studienhandlungen und im Studienverhalten. Die Studierenden transferieren die von ihnen beschriebenen erfolgsgenerierenden Handlungs- und Verhaltensweisen, die sie im Rahmen ihrer vorhochschulischen beruflichen Vorbildung (weiter-)entwickeln und anwenden konnten, auf ihr Studienhandeln und ihr Studienverhalten.

Betrachtet man Studienhandeln aus dem Blickwinkel des **normativen Kompartimentes**, so werden aus den ermittelten normativen Orientierungen im Bildungsverständnis unbewusst anmutende Handlungs- und Verhaltensmuster der Studierendengruppe erkennbar. In diesen finden sich mehr oder weniger bewusste Handlungs- und Verhaltensstrategien sowie bewusst instrumentell anmutende Handlungen der Studierendengruppe, die sowohl den ermittelten (Sekundär-)Tugenden des psychosozialen Kompartiments als auch den Kompetenzen des kompetenzorientierten Kompartiments zugeordnet werden können.

Um die Frage nach dem Studienhandeln (siehe Forschungsfragen in Kapitel 5.1) erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender umfassend beantworten zu können, wird das Studienhandeln in den einzelnen Kompartimenten betrachtet. Die unterschiedlichen Orientierungen im Bildungsverständnis der Teilnehmenden, die dem normativen Kompartiment zugrunde liegen, führen zu unterschiedlichen Handlungs- und Verhaltensmustern. Dabei ist erkennbar, dass der Ursprung dieser Unterschiede auch in der beruflichen Vorbildung und Sozialisation zu finden ist. Tabelle 26 zeigt im Überblick die hier ermittelten Handlungs- und Verhaltensmuster der Studierenden nach vorliegender Orientierung im Bildungsverständnis, die auf Ebene des normativen Kompartimentes ermittelt wurden. Hierauf wird zunächst eingegangen. Im Anschluss werden tendenzielle Verschränkungen zwischen den unterschiedlichen Kompartimenten aufgezeigt.

Tabelle 26: Orientierungen im Bildungsverständnis und ermittelte Handlungs- und Verhaltensmuster sowie die Darstellung tendenziellen Verschränkungen mit (Sekundär-)Tugenden und Kompetenzen

<b>Normatives Kompartiment</b> Handlungs- und Verhaltensmuster (*von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation beeinflusst)		<b>Psychosoziales und kompetenzbezogenes Kompartiment</b> Handlungs- und Verhaltensstrategien (*von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation beeinflusst)
<b>Aufstiegs- bezogenes Bildungs- verständnis (*)</b>	antizipatorische Handlungen → gezielte Interaktion mit erfahrenen Personen (*), Einholen von Informationen (Ziel: Zeit-/Arbeitsersparnis) (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzungskompetenz (proaktiv, selbstständig und perfektionistisch studieren) (*)</li> <li>• personale Kompetenzen (*)</li> </ul>
	pragmatische Handlungen → Anpassung an institutionelle Studienanforderungen und soziale Gegebenheiten (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigungskompetenz (Neu-/Umdeutung von Studien(teil)erfolgen und von Studienanforderungen) *</li> <li>• Umsetzungskompetenz (zielstrebig, ausdauernd und selbstbeherrscht studieren) (*)</li> <li>• personale Kompetenzen (*)</li> </ul>
	diszipliniertes Vorantreiben des Studiums (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzungskompetenz (zielstrebig, ausdauernd und selbstbeherrscht studieren) (*)</li> <li>• Umsetzungskompetenz (verlässlich und ernsthaft studieren) (*)</li> </ul>
<b>Funktionales und anwendungs- bezogenes Bildungs- verständnis (*)</b>	antizipatorische Handlungen → Gezielte Interaktion mit erfahrenen Personen (*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzungskompetenz (proaktiv, selbstständig und perfektionistisch studieren) (*)</li> <li>• personale Kompetenzen (*)</li> </ul>
	partizipatorisch Interaktionen in beruflicher Nebentätigkeit (alternativer Weg zur Professionalisierung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Umsetzungskompetenz (proaktiv, selbstständig und perfektionistisch studieren) (*)</li> <li>• personale Kompetenzen (*)</li> </ul>

Fortsetzung Tabelle 26

	pragmatische Handlungen (aus Resignation) → Anpassung an institutionelle Studienanforderungen und soziale Gegebenheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigungskompetenz (Neu-/Umdeutung von Studien(teil)erfolgen und von Studienanforderungen) (*)</li> <li>• Umsetzungskompetenz (zielstrebig, ausdauernd und selbstbeherrscht studieren) (*)</li> <li>• personale Kompetenzen*</li> </ul>
<b>Interessensgeleitetes und intellektuelles Bildungsverständnis (*)</b>	<p>allein oder in der Gruppe antizipatorisch und/oder partizipatorisch eigene Interessen ausleben → (zusätzliche) hochschulische Angebote nutzen</p> <p>vertiefte Auseinandersetzung mit (neuen) Themen</p> <p>Lerngelegenheit (Studieninhalte) zur persönlichen (Weiter-)Entwicklung nutzen (z.B. Reflexionsfähigkeit (weiter-)entwickeln)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigungskompetenz (Neu-/Umdeutung von Studien(teil)erfolgen und von Studienanforderungen) (*)</li> <li>• Bewältigungskompetenz (gelassen und resilient studieren) (*)</li> <li>• Umsetzungskompetenz (proaktiv, selbstständig und perfektionistisch studieren) (*)</li> </ul>

---

Einflüsse beruflicher Sozialisation und Vorbildung sind mittels der folgenden Symbolik gekennzeichnet: (\*).

Quelle: Eigene Darstellung

Bevor jedoch auf die einzelnen Handlungs- und Verhaltensmuster je Bildungsverständnis eingegangen wird, muss erwähnt werden, dass individuell mehrere Orientierungen im Bildungsverständnis gleichzeitig vorliegen und weitere Bildungsverständnisse hinzukommen können, sowie dass deren Intensität im Studienverlauf veränderbar zu sein scheint. Die zu Studienbeginn dominierende Orientierung im Bildungsverständnis bleibt im Studienverlauf aber existent, auch wenn es sich in seiner Intensität verändern kann.

Studierende mit einem (überwiegend) aufstiegsorientierten Bildungsverständnis zeigen ein Studienhandeln/Studienverhalten, das sich an Zweckrationalität ausrichtet. Den Zweck stellt hierbei die Erreichung des formalen Studienabschlusses dar, um in den anvisierten akademischen Beruf einmünden zu können. Hierbei agieren sie antizipatorisch, mit dem Ziel der Zeit- und Arbeitersparnis. Dies zeigt sich z.B. in der Nutzung von Altklausuren oder mit dem Lernen auf Basis von Zusammenfassungen anderer Studierender. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Studieninhalten findet weniger stark ausgeprägt statt. Sie passen sich mit einer eher gleichgültigen Einstellung den Studienanforderungen an und agieren pragmatisch. Auf dieselbe Weise agieren sie auch in zwischenmenschlich schwierigeren Situationen mit Hochschulangehörigen, mit dem Ziel, möglichst reibungslos das Hochschulstudium zu absolvieren. Hinzu kommt, dass sich diese Studierenden als besonders zielstrebig und diszipliniert im Hochschulstudium beschreiben. Diese Handlungs- und Verhaltensmuster führten die Teilnehmenden bereits im Ausbildungsberuf zum Erfolg und sie transferieren sie nun auf ihr Hochschulstudium. Studierende mit einem stark ausgeprägten funktionalen und anwendungsorientierten Bildungsverständnis handeln ebenfalls antizipatorisch, suchen hierbei aber gezielt den Kontakt zu erfahreneren Personen (z.B. Tutoren oder Lehrenden im beruflichen Lehramt), um im sozialen Austausch von deren Erfahrungs- und Wissensschatz profitieren zu können. Im Rahmen der beruflichen Nebentätigkeit partizipieren sie in einem außerhochschulischen Setting, indem sie Studieninhalte aktiv um- und einsetzen und schaffen sich auf diese Weise eine Art alternative und parallel zum Hochschulstudium verlaufende Aus-

bildung, in der sie handlungsorientiert (wenn auch nicht hochschulisch begleitet) Kompetenzen erwerben können. Im Laufe des Hochschulstudiums resignieren diese Teilnehmenden, da sie im hochschulischen Setting die Theorie-Praxis-Problematik nicht überwinden können und absolvieren fortan das Hochschulstudium zweckrational. Was dem Studienhandeln und Studienverhalten von Studierenden mit einem aufstiegsorientierten Bildungsverständnis ähnelt. Das Ausleben von Interessen in den Studienfächern, was auch zur persönlichen Entwicklung genutzt wird, zeigt sich in einem inhaltlich entsprechend gestalteten Hochschulstudium. Hierin zeigt sich ein stark ausgeprägtes interessengeleitetes und intellektuell orientiertes Bildungsverständnis. Diese Studierenden nutzen (zusätzlich) hochschulische Angebote allein, anti- und partizipatorisch, treffen ihre Modulauswahl entlang ihrer Interessen und setzen sich vertieft mit (neuen) Themen auseinander. Sie sehen hochschulische Lerngelegenheiten und Studieninhalte als Möglichkeiten zur persönlichen (Weiter-)Entwicklung. Obligate Module, die sie weniger interessieren, werden eher zweckrational und pragmatisch absolviert. Es hat den Anschein, dass Studierende individuelle Studien(teil)erfolge durch den mehr oder weniger bewussten Einsatz von (Sekundär-)Tugenden und Kompetenzen realisieren. Dabei setzen sie unabhängig vom jeweiligen Bildungsverständnis dieselben (Sekundär-)Tugenden und Kompetenzen ein.

Vor dem Hintergrund des **psychosozialen Kompartimentes** zeigen sich Handlungs- und Verhaltensstrategien, die dem Studienerfolg zuträglich sind, und die für die sukzessive Umsetzung und emotionale Bewältigung des Hochschulstudiums essenziell erscheinen. Sie scheinen überwiegend herausfordernde bzw. negativ konnotiert wahrgenommene Studienanforderungen zu kompensieren. Die hier ermittelte Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz gründet in unterschiedlichen (Sekundär-)Tugenden, deren inhaltliche Konnotationen sich in den folgenden Handlungs- und Verhaltensstrategien zeigen:

- Handlungs- und Verhaltensstrategien der Umsetzungskompetenz
  - proaktiv, selbstständig und perfektionistisch studieren
  - ausdauernd und selbstbeherrscht studieren
  - verlässlich und ernsthaft studieren
- Handlungs- und Verhaltensstrategien der Bewältigungskompetenz
  - gelassen und resilient studieren
  - Neu-/Umdeutung von Studien(teil)erfolgen und von Studienanforderungen

Die Teilnehmenden führen die (Weiter-)Entwicklung der (Sekundär-)Tugenden bzw. der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz überwiegend auf ihre berufliche Vorbildung und Sozialisation zurück und sehen sich durch diese ausgeprägten psychosozialen Eigenschaften im Vorteil gegenüber Studierenden ohne beruflichen Hintergrund.

Aus dem **kompetenzorientierten Kompartiment** gehen auf der Basis individuell unterschiedlicher fachlicher und personaler Kompetenzbestände die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultierenden bewussten und instrumentell ausgeführten Handlungen hervor, die zur Genese von Studien(teil)erfolgen beitragen. Sie scheinen die eben vorgestellten Handlungs- und Verhaltensmuster (normatives Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.2) sowie Handlungs- und Verhaltensstrategien (psychosoziales Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.3) zu ergänzen und wirken bei der Bewältigung negativ wahrgenommener Studienanforderungen kompensatorisch. Je nach individueller Ausprägung der Kompetenzbestände variieren die Handlungen der Studierenden. Fallübergreifend zeigt sich, dass die Studierenden im Erstfach die fachpraktischen und fachtheoretischen Kompetenzbestände aus dem Aus-

bildungsberuf nutzen, indem sie ihre praktischen Erfahrungen mit den theoretischen Studieninhalten verknüpfen, was ihnen eine einfachere, vertiefte und gleichzeitig effizientere Aneignung von Studieninhalten ermöglicht. Der Einsatz von fachpraktischen Kompetenzen hilft ihnen in (technischen) Praktika des Erstfachs und führt zu deren zeit- und arbeitseffizienter Umsetzung. Der zielgerichtete Einsatz persönlicher Kompetenzen führt zu eigenständigerem und selbstorganisiertem Handeln sowie zu offenen, professionellen und zielgerichteten Interaktionen.

Wie in der Theorieskizze (siehe Abbildung 39) und Tabelle 26 ersichtlich, zeigen sich Hinweise darüber, wie Verhaltens- und Handlungsmuster des normativen Kompartimentes (vgl. siehe Kapitel 6.2.2) und die darin ermittelten Studienhandlungen in Verbindung mit den ermittelten Handlungs- und Verhaltensstrategien (psychosoziales Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.3) und dem Kompetenzeinsatz (kompetenzbezogenes Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.4) stehen. Diese folgend dargestellten Hinweise zeigen tendenzielle Verschränkungen auf, die in Abbildung 39 mit Nummern gekennzeichnet und als weiterführende Forschungsdesiderate anzusehen sind. Folgend werden diese tendenziellen Verschränkungen exemplarisch dargelegt.

Auf Grundlage der hier ermittelten Ergebnisse wird das **anti- und partizipatorische** Handlungs- und Verhaltensmuster, das in allen Bildungsverständnissen (normatives Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.2) der Studierenden zu finden ist, mit proaktiven, selbstständigen und perfektionistischen Handlungs- und Verhaltensstrategien (Umsetzungskompetenz, siehe Kapitel 6.2.3.1) in Verbindung gebracht – wie die Aussagen von Maximilian (Kapitel 6.2.2.1, S. 177), Tobias (Kapitel 6.2.2.2, S. 182 f.) und Mandy (Kapitel 6.2.2.3, S. 194 ff.) andeuten. Die Umsetzungskompetenz wird von den Studierenden auch als Resultat der beruflichen Vorbildung und Sozialisation beschrieben (siehe Kapitel 6.2.3 und 6.2.4). Das Zusammenspiel aus den genannten (Sekundär-)Tugenden und personalen Kompetenzen ermöglicht es den Studierenden erfolgreich durch antizipatorische und/oder partizipatorische Handlungen Studien(teil)erfolge (entsprechend der individuell vorliegenden Bildungsverständnissen) zu generieren. Dies deuten beispielsweise Aussagen von Tobias, Julian und Maximilian (siehe Kapitel 6.2.3.1, S. 208 f. und Kapitel 6.2.4.2, S. 232 ff.) an. In der Theorieskizze (siehe Abbildung 39), sind diese eben aufgezeigten tendenziellen Verschränkungen, die zwischen allen drei Kompartimenten zu existieren scheinen, mit der Nummer eins, zwei und drei gekennzeichnet.

Die interviewten Studierenden nehmen institutionelle und soziale Gegebenheiten der Hochschule mehr oder weniger widerwillig hin. Dabei zeigen sie ein **pragmatisches** Handlungs- und Verhaltensmuster im aufstiegsbezogenen sowie im funktionalen und anwendungsbezogenen Bildungsverständnis, das vermutlich mit den folgenden Handlungs- und Verhaltensstrategien des psychosozialen Kompartiments (siehe Kapitel 6.2.3) in Verbindung steht: Sie interpretieren Studienerfolge und -anforderungen neu, studieren gelassen und resilient sowie zielstrebig, ausdauernd und selbstbeherrscht (Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz, siehe Kapitel 6.2.3.1 und 6.2.3.2). Außerdem setzen sie ihre personalen Kompetenzen bewusst und instrumentell ein (kompetenzbezogenes Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.4.2). Angedeutet wird dies beispielsweise in Aussagen von Mandy, Matthias und Maximilian (siehe Kapitel 6.2.3.2, S. 214 f. und Kapitel 6.2.4.2, S. 233 f.). In der Theorieskizze (siehe Abbildung 39) ist diese tendenzielle Verschränkung beider Kompartimente als Nummer eins und drei gekennzeichnet.

(Sekundär-)Tugenden wie zielstrebig, ausdauernd und selbstbeherrscht studieren sowie verlässlich und ernsthaft studieren (psychosoziales Kompartiment/Umsetzungskompetenz,

siehe Kapitel 6.2.3.1) werden mit dem **disziplinierten** Handlungs- und Verhaltensmuster des aufstiegsorientierten Bildungsverständnis (normatives Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.2.1) in Verbindung gebracht. Eine tendenzielle Verschränkung zwischen den genannten (Sekundär-)Tugenden und dem disziplinierten Handlungs- und Verhaltensmuster des aufstiegsbezogenen Bildungsverständnisses wird in einer Aussage von Matthias (siehe Kapitel 6.2.2.1, S. 176. und Kapitel 6.2.3.1, S. 210 f.) angedeutet. Diese tendenzielle Verschränkung des normativen und psychosozialen Kompartimentes ist in der Theorieskizze (siehe Abbildung 39) mit der Nummer eins ausgewiesen.

Das interessengeleitete und intellektuell orientierte Bildungsverständnis (normatives Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.2.3) zeichnet sich unter anderem durch studentische Verhaltens- und Handlungsmuster aus, die mit einer **vertieften Auseinandersetzung mit (neuen) Themen** und der **Nutzung von Lerngelegenheiten (Studieninhalten) zur persönlichen (Weiter-)Entwicklung** einhergehen. Hierbei definieren die Studierenden neue individuelle Studien(teil)erfolge oder interpretieren institutionell festgelegte Studien(teil)erfolge neu. Studierende mit einem ausgeprägten interessengeleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnis scheinen durch die Neu- und Umdeutung von Studien(teil)erfolgen widerstandsfähiger und gelassener zu studieren (psychosoziales Kompartiment/Bewältigungskompetenz, siehe Kapitel 6.2.3.2). Zudem agieren diese Studierenden proaktiv und selbstständig (psychosoziales Kompartiment/Umsetzungskompetenz, siehe Kapitel 6.2.3.1), was ihnen vermutlich hilft, ihr Hochschulstudium interessengeleitet und intellektuell orientiert zu gestalten. Dies wird durch die Aussagen von Maximilian und Mandy gestützt (siehe Kapitel 6.2.2.3, S. 187 und Kapitel 6.2.3.1, S. 195, 209). Diese tendenzielle Verschränkung zwischen den hier ermittelten (Sekundär-)Tugenden der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz (psychosoziales Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.3.2) und dem interessengeleiteten und intellektuell orientierten Bildungsverständnis (normatives Kompartiment, siehe Kapitel 6.2.2.3) zeigt sich beispielhaft in Aussagen von Mandy (siehe Kapitel 6.2.3.2, S. 215, 217) und kann in der hier generierten Theorieskizze (siehe Abbildung 39) der Nummer eins zugeordnet werden.

## 7. Kritische Würdigung

Im Folgenden soll die hier vorliegende Untersuchung kritisch reflektiert und deren Stärken und Schwächen sowie Erfolge und Defizite aufgezeigt werden. Ziel soll sein, die Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse einschätzen zu können. Bevor jedoch auf Kriterien zur Beurteilung qualitativer Studien eingegangen wird, wird darauf verwiesen, dass diese Untersuchung durch ihre theoretisch fundierte Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes einen wichtigen Beitrag dazu leistet, die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) erfolgreicher und beruflich gebildeter Studierender systematisiert und inhaltlich umfänglich darzustellen. Damit wird ein Beitrag zu einem vertieften Verständnis der Einflüsse von beruflicher Vorbildung und Sozialisation auf die erfolgreiche Bewältigung des Studiums der hier untersuchten Studierendengruppe geleistet. Besonders relevant ist dies für den wissenschaftlichen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wie in Kapitel 1 beschrieben, verfügt der größte Teil der Studierenden in diesen Studiengängen über eine berufliche Vorbildung und Sozialisation. Dies stellt sowohl für die Studierenden als auch für die Hochschulen eine Herausforderung dar. Die Erkenntnisse, die auf Basis des gewählten Samples, der Interviews und der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) gewonnen wurden, ermöglichen eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im beruflichen Lehramt auf Ebene des Hochschulbildungssektors sowie eine konzeptionelle Weiterentwicklung von Bildungsgängen im beruflichen Bildungssektor, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Vorschläge zur Weiterentwicklung der beiden Bildungssektoren werden in Kapitel 8 erläutert. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung tragen dazu bei, den bildungstheoretischen Diskurs zur Gestaltung von Bildung in Bildungsinstitutionen des Hochschul- und Berufsbildungssektors im Kontext aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Veränderungen zu bereichern.

Um eine umfassende kritische Reflexion dieser Studie und dessen Forschungsprozess zu gewährleisten, werden im Folgenden verschiedene Kriterien in Anlehnung an Steinke (2022) sowie Strauss und Corbin (1996) berücksichtigt. Eine identische Wiederholung einer Untersuchung ist in der qualitativen Forschung aufgrund begrenzter Standardisierung nicht möglich. Der Anspruch qualitativer Untersuchungen liegt daher auf einer größtmöglichen „**intersubjektive[n] Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses**“ (Steinke, 2022, S. 324; eigene Hervorhebung), die eine Basis für die Beurteilung von Untersuchungsergebnissen darstellt (vgl. Steinke, 2022, S. 324). In Kapitel 5 wurde das methodische Vorgehen des gesamten Forschungsprozesses dieser Untersuchung umfassend dargestellt. Hierzu zählt die Wahl des qualitativen Forschungsansatzes der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss/Corbin, 1996), der abduktiven Forschungslogik, die Auswahl des Samples und die Gestaltung des Feldzugangs, die Erhebungsmethode sowie die Art der Datenaufbereitung und -auswertung. Die kontinuierliche Berücksichtigung der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), z.B. in der Rahmung des Forschungsstandes (siehe Kapitel 4), in der sukzessiven Vervollständigung der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) und im methodischen Vorgehen (z.B. in der Erstellung des Interviewleitfadens und in der Datenauswertung), verlieh dem Forschungsprozess inhaltliche Kontinuität und leitete die Entscheidungen im Forschungsprozess.

Neben der Darlegung der **Indikation des qualitativen Forschungsprozesses** wird ab Kapitel 5 auch die Methodenwahl erläutert. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Durchführung einer Längsschnittstudie aufgrund der Dauer der Anstellungen der Autorin im Rahmen der Projekte ProBeg und KoBeg nicht möglich war und daher eine Querschnitts-

studie durchgeführt wurde. Damit konnten retrospektiv Erfahrungen der untersuchten Studierendengruppe dargestellt werden, die Einflüsse der beruflichen Vorbildung und Sozialisation auf die erfolgreiche Bewältigung des Studiums aufzeigen. Mittels einer Längsschnittstudie hätte eine mehrmalige punktuelle Erfassung der Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) über den gesamten Verlauf des Bachelorstudiums wahrscheinlich genauere Ergebnisse hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht. Aus der parallel zum Promotionsprojekt stattfindenden Projektaktivität der Autorin, die inhaltlich diese Untersuchung flankiert, resultiert(e) theoretisches Vorwissen, das den Einsatz der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) begründet. Diese ermöglicht abduktive Schlüsse (vgl. Strübing, 2021, S. 90), da hierbei bestehendes Vorwissen und neu generiertes Wissen bei Bedarf kombiniert werden können. Es ist fraglich, ob ein induktives methodisches Vorgehen mittels narrativer Interviews und z.B. einer Datenauswertung mit Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss (1967) zu anderen oder umfangreicheren Ergebnissen geführt hätte. Möglicherweise, hätte hiermit die Intensität der Bedeutung einzelner erhobener Studienbewältigungsaspekte (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) der Studierenden deutlicher herausgearbeitet werden können. Durch den narrativen Erzählanlass hätten die Studierenden die Möglichkeit gehabt, ihre eigenen Themen, die sie beschäftigen, mehr oder weniger stark zum Ausdruck zu bringen. Eine stärkere Ausrichtung an dem von Glaser und Strauss (1967) vorgeschlagenen Theoretical Sampling, bei dem die Datenerhebung parallel zur Kodierung und Analyse erfolgt (vgl. Glaser/Strauss, 1967, S. 53) und bei dem „das Sampling durch die sich entwickelnde Theorie geleitet wird“ (Truschkat/Kaiser-Belz/Volkmann, 2011, S. 354) hätte möglicherweise die Bedeutung bestimmter Aspekte in dieser Untersuchung klarer hervorheben können.

Mittels einer an dieser Untersuchung anschließenden quantitativen Studie könnten die hier ermittelten Ergebnisse auf deren Signifikanz überprüft werden. Somit bieten vorliegenden Untersuchungsergebnisse weiteren qualitativen und quantitativen Untersuchungen die Möglichkeit, Aspekte der hier ermittelten Theorieskizze zu vertiefen und/oder zu verifizieren.

Das Kriterium der **empirischen Verankerung** thematisiert die Wichtigkeit einer datenbasierten Theoriegenerierung. In der Generierung einer Theorie muss die Möglichkeit zur Entdeckung neuer Aspekte sowie zur Prüfung und ggf. zur Modifikation von Vorannahmen gegeben sein. Theorien sollten auf einer dichten Datengrundlage gründen und systematisiert analysiert sein (vgl. Steinke, 2022, S. 328 ff.). In dieser Untersuchung konnte die Theoriegenerierung auf Basis einer systematisierten Datenanalyse erfolgen. In Kapitel 6.3 ist die Theorieskizze einzusehen, die auf Basis der ermittelten Ergebnisse abgeleitet wurde. Die Ergebnisse des offenen, axialen und selektiven Kodierungsschrittes sind den Kapiteln 6.1, 6.2 und 6.3 zu entnehmen.

Strauss und Corbin (1996) befassten sich ebenfalls mit der empirischen Verankerung von Studien, die mit der Grounded-Theory-Methodologie durchgeführt wurden, und formulierten Kriterien für die Theoriegenerierung. Die in dieser Untersuchung entwickelte Theorieskizze wird im Folgenden nach diesen Kriterien kritisch beleuchtet.

Mit dem ersten Kriterium wird die Frage aufgegriffen, auf welcher Grundlage die Konzepte einer Theorie generiert werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 218). Alle Interviews dieser Untersuchung wurden vollständig im offenen Kodierungsschritt kodiert. Auf dieser Basis wurden Fallbeschreibungen (siehe Kapitel 6.1) und der axiale und selektive Kodierungsschritt (siehe Kapitel 6.2 und 6.3) durchgeführt. Schlussfolgerungen, die im offenen,

axialen und selektiven Kodierungsschritt vollzogen wurden, wurden durch den iterativ-zyklischen Einsatz bestehender und neu hinzugezogener theoretischer Bezüge erklärbar. Dies ist den Kapiteln 6.2.2.5, 6.2.3.3 und 6.2.4.3 zu entnehmen. Somit wurde dem ersten Kriterium von Strauss und Corbin (1996), das nach einer datenbasierten Konzeptgenerierung verlangt, durchgängig Rechnung getragen.

In Kriterium zwei postulieren Strauss und Corbin (1996), dass Konzepte einer Theorie auf Grundlage der vorliegenden Daten systematisiert zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen (vgl. S. 218). Dieses Kriterium ist, wie in Kapitel 6.3 dargestellt, erfüllt worden. Auf Grundlage des offenen Kodierungsschrittes konnte der axiale Kodierungsschritt durchgeführt und als übergeordnete Konzepte bzw. selektive Kodierungen konnten das normative, das psychosoziale und das kompetenzbezogene Kompartiment ermittelt werden (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4). Unter Verwendung der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) wurden die eben genannten selektiven Kodierungen in Beziehung zueinander gesetzt und in einer Theorieskizze systematisiert (siehe Kapitel 6.3).

Im dritten Kriterium sprechen Strauss und Corbin (1996) davon, dass die generierte Theorie überzeugend hinsichtlich der Verknüpfung der „paradigmischen Eigenschaften“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 219) sein soll. Die Kategorien müssen „theoretisch dicht sein, d.h. viele dimensionalisierte Eigenschaften besitzen“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 219), da die Dichte innerhalb der Kategorien und deren Verknüpfungen untereinander die Aussagekraft der Theorie stützen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 219). Die in dieser Untersuchung entwickelten axialen Ergebnisschemata (siehe Kapitel 6.2), gründen auf den Ergebnissen des offenen Kodierungsschrittes. Im fallübergreifenden Vergleich zeigten sich in der Datenauswertung des Zweitzugangs keine neuen Erkenntnisse. An dieser Stelle der Untersuchung wurde von einer theoretischen Sättigung ausgegangen. Inhaltlich konnten umfassende Ergebnisschemata im axialen Kodierungsschritt zu den ermittelten Phänomenen generiert werden (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4), auf denen letztlich der selektive Kodierungsschritt und die Theoriegenese (siehe ab 6.3) beruht. Die Tatsache, dass aus den Ergebnissen ein Theorieentwurf abgeleitet werden konnte, lässt darauf schließen, dass eine ausreichende inhaltliche Dichte innerhalb der Kategorien und zwischen den Kategorien vorhanden sein muss.

Eine datenbasierte Theorie sollte möglichst reich an Variationen und Spezifitäten in den einzelnen Kategorien des axialen Kodierparadigmas (Bedingungen, Handlungen und Konsequenzen) sein, mit denen Phänomene hergeleitet werden. So fordern es Strauss und Corbin (1996) in ihrem vierten Kriterium, der empirischen Verankerung einer Theorie (vgl. S. 219). In der vorliegenden Untersuchung werden im selektiven Kodierungsschritt drei Kernkategorien abgeleitet. Dazu wurden Phänomene auf Basis der vorliegenden Daten generiert, wobei konsequent alle Kategorien des verwendeten axialen Kodierparadigmas (siehe Kapitel 5.4.5) berücksichtigt wurden. Dessen Kategorien bilden die Facetten der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) ab. Nur durch die konsequente Berücksichtigung axialer Kategorien bei der Ermittlung der Phänomene können die Facetten der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) abgebildet und damit die Forschungsfragen dieser Untersuchung beantwortet werden. Die Integration aller axialen Kategorien in die Phänomene war somit gegeben.

Kriterium fünf zielt darauf ab, dass auch Rahmenbedingungen (z.B. soziale und ökonomische Bedingungen und kulturelle Werte) in der Datenauswertung berücksichtigt werden, die das Handeln von Subjekten und daraus resultierende Konsequenzen beeinflussen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 219 f.). Rahmenbedingungen wurden bereits in der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2), in den Facetten *Umwelt* und *individuelle*

*Ressourcen und Grundlagen* sowie in der theoretischen Rahmung (siehe Kapitel 3.5) berücksichtigt. Auch in der Datenauswertung und in der Ergebnisdarstellung wurden Rahmenbedingungen berücksichtigt. Abgebildet werden Rahmenbedingungen beispielsweise in den Fallbeschreibungen der Teilnehmenden, die in Kapitel 6.1 und im Anhang einzusehen sind.

Die Identifikation und Spezifizierung von Veränderungen in Prozessaspekten konstatierten Strauss und Corbin (1996) als sechstes Kriterium (vgl. S. 220). Dieses Kriterium wurde bereits bei der Wahl der Interviewart – dem Episodischen Interview – berücksichtigt (siehe Kapitel 5.4.3). Die Interviewteilnehmenden sollten sich während des Interviews in Situationen versetzen, indem sie eigene Handlungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten schildern und diese reflektieren (vgl. Misoch, 2019, S. 57 ff.). Die Schaffung solcher Erzählanlässe wurde in Erzählanlass vier des Interviewleitfadens berücksichtigt (siehe Kapitel 5.4.3). Entsprechend flossen prozessuale Aspekte in die Datenauswertung und in die Darstellung der Ergebnisse ein.

Strauss und Corbin (1996) verweisen im siebten Kriterium darauf, dass die Bedeutsamkeit der ermittelten Ergebnisse von den Fähigkeiten der Forschenden abhängt (vgl. S. 220). Demnach sollen Forschende über eine „analytische Kompetenz, theoretische Sensibilität und Sensibilität für die Feinheiten von Handlungen und Interaktionen“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 220) aufweisen und die Fähigkeit besitzen, Ergebnisse adäquat darzustellen (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 220). Die Studienergebnisse ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der Studienbewältigung erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender, die theoretisch multiperspektivisch fundiert ist. Dies unterscheidet die vorliegende Untersuchung von anderen Studien (z.B. Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst, 2017; Döppers, 2022). Der Einbezug von theoretischem (Vor-)Wissen, beispielsweise durch den Einsatz der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) oder die theoretische Rahmung (z.B. Lempert, 2009) (siehe Kapitel 3.5), barg die Gefahr einer zu engen Sichtweise auf den Forschungsgegenstand. Die Wahl der abduktiven Vorgehensweise im Forschungsprozess wirkte dem entgegen, da es unerwartete Ergebnisse berücksichtigt und die Integration für andere bzw. weiterführende theoretische Konzepte zulässt. Des Weiteren wurde neben dem Erkenntnisinteresse, dem theoretischen Zugang und der methodischen Vorgehensweise auch die inhaltliche Schlüssigkeit der Untersuchungsergebnisse regelmäßig mit anderen Forschenden (z.B. auf Fachtagungen oder in Interpretationsgruppen) diskutiert, reflektiert und ggf. die Studie entsprechend modifiziert.

Der theoretische Rahmen dieser Untersuchung (siehe Kapitel 3.5) wurde im Forschungsprozess abduktiv entwickelt und besteht aus verschiedenen theoretischen Bezügen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Die Habitus-Feld-Theorie nach Bourdieu (1987) schaffte einen übergeordneten Erklärungsansatz für die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) dieser Studierendengruppe. Das dort ausgewiesene kulturelle Kapital bildet die Grundlage für die hier ermittelten Kompartimente. Die Einteilung der Kompartimente in der Theorieskizze erscheint auf den ersten Blick als ein starres Konstrukt, jedoch sind inhaltliche Überlappungen zwischen den Kompartimenten und den gewählten (ergänzenden) theoretischen Zugängen vorhanden. Diese inhaltliche Unschärfe wurde in Kauf genommen, um die Untersuchungsergebnisse in Form der ermittelten Kompartimente systematisiert herausarbeiten zu können.

Durch den kontinuierlichen Einbezug der untersuchungsleitenden Synthesetheorie (siehe Kapitel 2) und das systematisierte Hinzuziehen von theoretischem (Vor-)Wissen im gesamten Forschungsprozess gelang es, die ermittelten Ergebnisse planvoll und schlüssig in eine Theorieskizze zu überführen. Hierbei wird der rote Faden des Forschungsprozesses erkenn-

bar, den auch Steinke (2022) im Kriterium **Kohärenz** für qualitative Untersuchungen fordert (vgl. S. 330).

Das **Relevanzkriterium** befasst sich mit dem praktischen Nutzen einer Untersuchung (vgl. Steinke, 2022, S. 330). Die Intention der hier vorliegenden Untersuchung ist die Erfassung der Studienbewältigung erfolgreicher beruflich gebildeter Studierender. Ziel ist es, Einflüsse beruflicher Sozialisation und Vorbildung auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) zu identifizieren, theoriebasiert systematisiert darzustellen, die Passung dieser Studierendengruppe in das Hochschulstudium zu verbessern und ihren Studienerfolg zu stärken. Im deutschsprachigen Raum wurden bereits einige Studien zu diesem Thema durchgeführt, beispielsweise von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) sowie von Döppers (2022). Allerdings konzentrieren sich diese Studien nicht auf erfolgreich beruflich gebildete Studierende und ihre Ergebnisse sind weniger vertieft theoriebasiert und systematisiert. Auch das Zusammenspiel unterschiedlicher individueller studentischer Grundlagen und Ressourcen, die von der beruflichen Sozialisation und Vorbildung geprägt wurden, wird darin wenig systematisiert beleuchtet. An diesen Punkten setzt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung an, welche insofern als ein relevanter Forschungsbeitrag angesehen werden kann.

Das Kriterium **reflektierte Subjektivität** befasst sich mit der Überprüfung der konstituierenden Rolle der Forschenden in Bezug auf die vorliegenden Forschungsinteressen, Kommunikationsstile, Vorannahmen und den biografischen Hintergrund (vgl. Steinke, 2022, S. 330 f.). Inhaltliche Limitationen, verursacht durch eigene Erfahrungs- und Wissensbestände oder Sympathien, wurden in Interpretationsgruppen und durch die Niederschrift von Eindrücken und Gedanken in einem Forschungstagebuch während des gesamten Forschungsprozesses bewusst gemacht, diskutiert, reflektiert und überwunden.

Im Kriterium **Limitation** bezieht sich Steinke (2022) auf die Verallgemeinerung von Untersuchungsergebnissen bzw. der generierten Theorie und stellt die Frage, welche Bedingungen (z.B. Fälle, Kontexte, Untersuchungsgruppen) minimal erfüllt sein müssen, damit die in der Theorie verankerten Phänomene auftreten (vgl. S. 329 f.). Die Übertragbarkeit der hier ermittelten Untersuchungsergebnisse auf erfolgreiche beruflich gebildete Studierende im beruflichen Lehramt an anderen Studienstandorten scheint möglich. Begründet werden kann dies mit dem von Baethge (2006) beschriebenen Bildungsschema, das mit dem in den verschiedenen deutschen Bildungssektoren vorhandenen Habitus einhergehen kann. Inhaltliche Überschneidungen mit Untersuchungsergebnissen anderer Studien (siehe z.B. Dahm und Kerst, 2016; Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst, 2017 und Koerber, Matthes und Wohlrabe, 2021) sprechen dafür (siehe Kapitel 5.2.2.5, 5.2.3.3 und 5.2.4.3), dass die hier ermittelten Ergebnisse in weiten Teilen auch auf beruflich gebildete Studierende in anderen Studiengängen übertragen werden können. Eine mögliche Einschränkung der Übertragbarkeit der Ergebnisse könnte sich aus einer unterschiedlichen Organisation der Studiengänge an den Hochschulen ergeben. Eine bessere curriculare Passung zeigt sich beispielsweise dann, wenn – anders als an der Universität Kassel – die Module des beruflichen Erstfachs nicht gemeinsam mit anderen Studiengängen der Bezugswissenschaft (z. B. Maschinenbau oder Wirtschaftswissenschaften) absolviert werden, sondern ausschließlich für die Studierenden des beruflichen Lehramts angeboten und inhaltlich auf deren Bedürfnisse abgestimmt sind.

## 8. Transfermöglichkeiten

Ziel der Untersuchung war es, ein vertieftes Verständnis für inhärente, multiperspektivische Merkmale von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zu entwickeln, die sich auf die berufliche Vorbildung und Sozialisation zurückführen lassen. Darauf aufbauend, wurden die Auswirkungen dieser Merkmalsausprägungen auf die (erfolgreiche) Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) ermittelt. Auf Basis von neun Interviews mit formal erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden des beruflichen Lehramtes der Universität Kassel konnte das qualitative Forschungsvorhaben realisiert und die daraus resultierenden Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen (siehe Kapitel 5.1) genutzt werden (siehe ab Kapitel 6.3).

Wie in Kapitel 6 dargestellt, zeigte sich, dass normative, psychosoziale sowie kompetenzbezogene Aspekte – die hier sogenannten Kompartimente – von der beruflichen Vorbildung und Sozialisation der Studierendengruppe geprägt sind und sich unterschiedlich auf die Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) auswirken.

Folgend werden Vorschläge zu exemplarischen Transfermöglichkeiten entlang der Untersuchungsergebnisse für den hochschulischen und beruflichen Bildungssektor sowie für weitere Forschungsaktivitäten in Form von Maßnahmen formuliert. Es sei darauf hingewiesen, dass weitere Forschungsaktivitäten erforderlich sind, um die folgenden Transfermöglichkeiten inhaltlich zu untermauern. Denkbar sind Forschungstätigkeiten, die die Studienbewältigung von formal nicht erfolgreichen beruflich gebildeten Studierenden beleuchten. Anzuraten ist zudem die Untersuchung der Studienbewältigung von Studierenden ohne berufliche Vorerfahrung und Sozialisation, also von Studierenden die ausschließlich über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Durch den Einbezug von Erkenntnissen über die beiden eben genannten Studierendengruppen könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der hier untersuchten Studierendengruppe erarbeitet werden. Daraus können passgenaue Angebote für die jeweilige Studierendengruppe oder Angebote, die für eine breitere Studierendenschaft relevant sind und gemeinsam genutzt werden können, entstehen.

Ausgehend von den hier ermittelten Ergebnissen (siehe Kapitel 6.1, 6.2 und 6.3), werden Handlungsempfehlungen für die institutionelle Ebene abgeleitet, die positiven Einfluss auf die erfolgreiche Studienbewältigung (im Sinne der untersuchungsleitenden Synthesetheorie, siehe Kapitel 2) beruflich gebildeter Studierender haben können. Fokussiert wird sich dabei auf die Studiengänge des beruflichen Lehramtes der Universität Kassel. Ziel ist es, Passungsprobleme dieser Studierendengruppe im Hochschulstudium zu verringern bzw. diesen möglichst frühzeitig im Studienverlauf oder bereits vor Studienbeginn entgegenzuwirken, um Rückschläge, lange Studienzeiten, schlechtere Leistungen und Studienabbrüche zu vermeiden. Zu prüfen sind bei allen im Folgenden vorgeschlagenen Transfermöglichkeiten die Interessenslagen und die damit verbundene Akzeptanz aller beteiligten Akteure (Lehrende, Lernende und institutionelle Interessensvertreterinnen und Interessensvertreter).

Vor dem Hintergrund der hier ermittelten Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) werden sowohl kompartimentsübergreifende als auch spezifische Handlungsempfehlungen für die einzelnen Kompartimente aufgezeigt. Gemeinsam haben alle Handlungsempfehlungen, dass sie an einem bildungspolitischen Austausch zwischen beruflichem und akademischem Bildungssektor ansetzen, um den Studierenerfolg beruflich gebildeter Studierender

im beruflichen Lehramt zu optimieren. Darüber hinaus beziehen sich die Handlungsempfehlungen auf didaktische und organisatorische Aspekte beider Bildungssektoren. Die folgende Aufzählung enthält eine Zusammenfassung der kompartimentsübergreifenden Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate. Sie werden daran anschließend und unter Berücksichtigung der hier ermittelten Kompartimente (siehe Kapitel 6.2.2, 6.2.3 und 6.2.4) erläutert.

- Empirischer Vergleich der Ziele des beruflichen und akademischen Bildungssektors hinsichtlich normativer, psychosozialer und kompetenzbezogener Aspekte. Ggf. Klärung der Rollen von studentischen normativen, psychosozialen und kompetenzbezogenen Merkmalen im beruflichen und hochschulischen Bildungssektor.
- Fokussierung auf eine (selbst-)reflexive Didaktik im beruflichen und hochschulischen Bildungssektor, die die Merkmale des normativen, psychosozialen und kompetenzbezogenen Kompartiments berücksichtigt.
- Fokussierung auf wissenschaftspropädeutische Maßnahmen, die die Merkmale des normativen, psychosozialen und kompetenzorientierten Kompartiments berücksichtigen, z.B. Orientierungsstudium, Schnupperstudium, Studienvorkurse, OSA.

Ausgehend vom **normativen Kompartiment** (siehe Kapitel 6.2.2.2) werden im Folgenden die eben skizzierten Handlungsempfehlungen erläutert. Eine Herausforderung besteht darin, den Theorie-Praxis-Bezug zwischen den hochschulischen Inhalten und den studentischen Wahrnehmungen von Anforderungen im beruflichen Lehramt sowie der studentisch wahrgenommenen Lebensrealität herzustellen. Dies stellt vor dem Hintergrund des hier identifizierten funktionalen und anwendungsorientierten Bildungsverständnisses (siehe Kapitel 6.2.2.2) eine große Herausforderung für beruflich gebildete Studierende dar. Der Theorie-Praxis-Problematik könnten folgenden Handlungsempfehlungen entgegenwirken. Zunächst erscheint der empirisch begleitete Abgleich der vorliegenden institutionellen normativen Orientierungen des beruflichen und akademischen Bildungssektors sinnvoll. Dabei können Differenzen und Anknüpfungspunkte in den jeweiligen Bildungsaufträgen und normativen Orientierungen im Bildungsverständnis erfasst und abgeglichen, Erwartungen an den eigenen und den jeweils anderen Bildungssektor offengelegt und ggf. Ansätze erarbeitet werden, die einer erfolgreichen Studienbewältigung beruflich gebildeter Studierender förderlich sein können. Lernende könnten auf diese Weise auf die institutionell unterschiedlichen normativen Orientierungen vorbereitet und zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen (Ziel-)Orientierungen angeregt werden. Beratungs- und Informationsangebote könnten potenziellen Studierenden bereits vor dem Hochschulstudium die unterschiedlichen normativen Orientierungen im Bildungsverständnis der Bildungssektoren verdeutlichen. So könnten speziell für beruflich gebildete Studierende ausgerichtete Angebote bereits vor dem Hochschulstudium des beruflichen Lehramtes hilfreich sein. Hierzu zählen beispielsweise ein Schnupperstudium (vgl. Universität Kassel, 2024/c) oder ein Orientierungsstudium wie das Angebot mintPLUS an der Universität Kassel (vgl. Universität Kassel, 2020), auf die folgend eingegangen wird. Angeraten wird, das Schnupperstudium an der Universität Kassel zeitlich zu verlängern, da es derzeit auf eine Woche begrenzt ist. Eine längere Dauer des Schnupperstudiums in Kombination mit entsprechend gestalteten Veranstaltungen könnte dazu beitragen, den potenziellen Studierenden mit beruflicher Vorbildung und Sozialisation normative Orientierungen im Bildungsverständnis des hochschulischen Bildungssektors zu verdeutlichen. Eine weitere Möglichkeit, der hier untersuchten Studierendengruppe das hochschulische Bildungsverständnis näher zu bringen und das eigene Bildungsverständnis zu reflektieren, wäre die Möglichkeit eines Orientierungsstudiums in Anlehnung an das bereits bestehende Angebot

mintPlus der Universität Kassel (vgl. Universität Kassel, 2020). Empfehlenswert wäre die Implementierung der Studiengänge der Berufspädagogik mit den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik in mintPlus.

Die konkrete Verdeutlichung der Transfermöglichkeiten der wissenschaftstheoretischen Studieninhalte (vor allem im beruflichen Erstfach), möglichst verbunden mit studentischer Partizipation in der Praxis des angestrebten akademischen Berufs (z.B. im beruflichen Lehramt), könnte der Theorie-Praxis-Problematik entgegenwirken. Dies könnten die Module der Schulpraktischen Studien und/oder der Fachdidaktik leisten. Das Modul Schulpraktische Studien ist gemäß dem Studienverlaufsplan der Bachelorstudiengänge (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) derzeit im vierten und fünften Semester angesiedelt (vgl. Universität Kassel, 2022/c, S. 443 f.; Universität Kassel, 2022/d, S. 323). Es wird empfohlen, das Modul der Schulpraktischen Studien frühzeitig in das Bachelorstudium der hier untersuchten beruflichen Lehramtsstudiengänge an der Universität Kassel zu integrieren. Studierende könnten dadurch bereits früh im Hochschulstudium die Relevanz der wissenschaftstheoretischen Studieninhalte ihres beruflichen Erstfachs für die praktische Ausübung des Lehrberufs erkennen. Die Integration des reflexiven Konzepts des Berufsdidaktischen Dreieckers (vgl. Martin, 2016) in die Hochschullehre bietet nach Martin (2016) die Möglichkeit, die Theorie-Praxis-Problematik zu überwinden (vgl. S. 28). Dies erscheint sinnvoll in den Modulen der Schulpraktischen Studien und der Fachdidaktik der hier untersuchten beruflichen Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel. Bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt das Konzept des Berufsdidaktischen Dreieckers unter anderem die „charakteristisch[en] Tätigkeiten und Prozesse der Berufsarbeit“ (Martin, 2016, S. 23). Beruflich gebildete Studierende können ihre Erfahrungen aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation sowie gegebenenfalls aus der beruflichen Nebentätigkeit an Beruflichen Schulen einbringen. Im Dialog mit den Dozierenden könnten Studierende wahrgenommene Differenzen zwischen wissenschaftstheoretischen Studieninhalten und den eigenen praktischen Erfahrungen auflösen.

Basierend auf der SWK (2023) ist zu empfehlen, dass Studierende, die als Vertretungslehrkräfte an berufsbildenden Schulen tätig sind, von hochschulischer Seite begleitet werden. Unter diesen Voraussetzungen könnten diese nebenberuflichen Tätigkeiten auf die Schulpraktischen Studien im Hochschulstudium angerechnet werden (vgl. S. 63).

Um zusätzlich der Theorie-Praxis-Problematik entgegenzuwirken, empfiehlt es sich, die Zusammenarbeit zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu stärken, wie dies auch die SWK (2023) empfiehlt (vgl. S. 62 f.). Hier kann eine selbstreflexive Hochschuldidaktik hilfreich sein, z.B. durch den Einsatz von phasenübergreifenden Portfolios (vgl. z.B. Rompel/Wiener/Streiff, 2024, S. 196 f.; Uzunbacak/Klusmeyer, 2022, S. 274 ff, 286 ff.) in Kombination mit Kooperationen zwischen den fachdidaktischen Veranstaltungen bzw. den Modulen der Schulpraktischen Studien mit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (vgl. z.B. Hocker/Müller, 2024, S. 140 ff.; Rompel/Wiener/Streiff, 2024, S. 198 f.; Uzunbacak/Klusmeyer, 2022, S. 274 f., 286 ff.). Inwieweit vor diesem Hintergrund die von der SWK (2023) vorgeschlagene Integration von Ausbildungsteilen des Vorbereitungsdienstes in das Hochschulstudium anzuraten ist (vgl. S. 77), wäre tiefergehend zu diskutieren. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass es bei den hier vorgeschlagenen Kooperationen nicht darum geht, die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Hochschulausbildung zu schwächen. Vielmehr geht es darum, die Relevanz einer solchen Ausbildung für die angestrebte berufliche Praxis der Studierenden hervorzuheben.

Als selbstreflexiver hochschuldidaktischer Ansatz, der unter anderem Kooperationen zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen vorsieht, könnte Schön (1983) heran-

gezogen werden. Dabei wird die hochschulische Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Leitfigur des Reflective Practitioner<sup>56</sup> ausgerichtet (vgl. z.B. Benner/Braun/Miete/Schmidt, 2024, S. 11 f.; Universität Bremen, 2024). Bei entsprechend gestalteten Veranstaltungen könnte dieser didaktische Ansatz dazu beitragen, dass beruflich gebildete Studierende sich ihrer tradierten normativen Orientierungen im Bildungsverständnis bewusst werden. Die Bewusstwerdung kann diesen Studierenden helfen, Studienanforderungen, die zunächst negativ konnotiert wahrgenommen werden, wie beispielsweise ein mangelnder Praxisbezug der Studieninhalte, abstrahiert zu betrachten und im Hochschulstudium reflektiert zu agieren.

Das berufliche Erstfach der hier untersuchten Studiengänge wird von den Studierenden in den Bezugswissenschaften der Universität Kassel studiert, beispielsweise im ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Maschinenbau. Es wird empfohlen, die inhaltliche Passung der importierten Lehrveranstaltungen mit den entsprechenden Curricula der Bildungsgänge im beruflichen Bildungssektor und den länderübergreifenden inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (vgl. KMK, 2024) zu überprüfen. Dadurch könnten etwaige inhaltliche Diskrepanzen identifiziert und gegebenenfalls die hochschulische Lehre im beruflichen Erstfach angepasst werden. Dies könnte dazu beitragen, die hier ermittelte Theorie-Praxis-Problematik zu verringern.

Um die Veränderungen in den hier ermittelten Bildungsverständnissen während des Hochschulstudiums bei der hier untersuchten Studierendengruppe tiefergehend nachvollziehen zu können, wäre eine weitere Untersuchung anzuraten. Hierbei könnten die Anlässe, die die Veränderungen der Bildungsverständnisse herbeiführen, betrachtet werden. Hieraus könnten Maßnahmen für die Hochschullehre abgeleitet werden, die der Theorie-Praxis-Problematik entgegenwirken können.

Für die untersuchte Studierendengruppe wurden keine negativen Auswirkungen des identifizierten **psychosozialen Kompartiments** (siehe Kapitel 6.2.3) auf die erfolgreiche Studienbewältigung (siehe Kapitel 2) festgestellt. Die Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz leistet somit wahrscheinlich einen entscheidenden Beitrag für den Studienerfolg der beruflich gebildeten Studierenden (siehe psychosoziales Kompartiment, Kapitel 6.2.3). Daher wäre es sinnvoll, die Rolle der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz im beruflichen und im hochschulischen Bildungssektor empirisch begleitet aufzuarbeiten und zu vergleichen. Es sollte außerdem geprüft werden, wie sich das im beruflichen Bildungssektor führende Paradigma der Handlungskompetenz und der darin enthaltenen personalen Kompetenz zu den hier ermittelten (Sekundär-)Tugenden der Bewältigungs- und Umsetzungscompetenz verhält. Auf dieser Grundlage könnten selbstreflexive Angebote im Hochschul- und Berufs-

---

<sup>56</sup> „Donald B. Schön hat bereits in den 1980er Jahren vor dem Hintergrund dieser Handlungskonstellation die Leitfigur des Professionellen als Reflective Practitioner (vgl. Schön 1983) entworfen. [...] Reflexivität ist – neben Wissen, Erfahrung, Persönlichkeit und Ethos – ein zentrales Element professioneller Handlungskompetenz. Reflective Practitioner können Situationen im Unterricht und in der Schule auf fachliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen, unterschiedliche individuelle Ausgangslagen in heterogenen Lerngruppen und in Bezug auf institutionelle Rahmungen und Widersprüche untersuchen. Sensibel für die eigenen Verstrickungen darin, verstehen sie es auch, die pädagogischen Situationen systematisch für sich und im Austausch in der Gemeinschaft von kompetenten Lehrkräften zu analysieren. Auf diese Weise kann Handeln reflexiv werden; dann entsteht ein Raum von Handlungsalternativen, in dem sich Reflective Practitioner bewegen und ihre Handlungsweisen verändern und weiter entwickeln können“ (Universität Bremen, 2024, Hervorhebungen im Original).

bildungssektor potenzielle (beruflich gebildete) Studierende frühzeitig auf das Hochschulstudium vorbereiten. Beispielsweise könnten spezifische Items in einem Online Self-Assessment (OSA) angeboten werden oder die Wichtigkeit der (Sekundär-)Tugenden der Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz im Rahmen von spezifischen Veranstaltungen des Schnupperstudiums thematisiert werden (vgl. Universität Kassel, 2024/c). Es ist von Bedeutung, den Studierenden zu verdeutlichen, dass sie über individuell unterschiedlich ausgeprägte Umsetzungs- und Bewältigungskompetenzen verfügen. Dies kann zu einem reflektierten Studienhandeln sowie zu einer erfolgreichen Bewältigung des Hochschulstudiums beitragen. Wenn Studierende Defizite in der eigenen Umsetzungs- und Bewältigungskompetenz wahrnehmen, sollten diese zu deren Weiterentwicklung angehalten werden. Deren (Weiter-)Entwicklung ist spätestens in der Studieneingangsphase zu empfehlen und könnte durch eine selbstreflexive Hochschuldidaktik (z.B. in Anlehnung an Brutzer, Stärk und Buck (2022) und Schmidt (2017)), erreicht werden.

Mangelnde fachliche und personale Kompetenzen, die die hier untersuchte Studierendengruppe ihrer beruflichen Vorbildung und Sozialisation zuschreibt, führen zu negativ konnotierten wahrgenommenen Studienanforderungen. Darauf basierend werden für das **kompetenzbezogene Kompartiment** die folgenden Handlungsempfehlungen gegeben. In diesem Kontext lassen sich Studienanforderungen, die von den Studierenden negativ konnotiert wahrgenommen werden, auf fachliche Mängel in Bezug auf mathematische Kompetenzen sowie im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben zurückführen. Des Weiteren scheint die Entwicklung eines selbstorganisierten Lernstils insbesondere zu Studienbeginn eine Herausforderung für diese Studierendengruppe darzustellen. Anzuraten ist diesbezüglich der empirisch begleitete Abgleich zwischen dem beruflichen und akademischen Bildungssektor hinsichtlich der jeweiligen Ziele und Bedarfe bezüglich der zu vermittelnden Inhalte und der Einnahme eines selbstorganisierten Lernstils. Beispielsweise könnte dies durch die Förderung einer an der Wissenschaftspropädeutik ausgerichteten Didaktik in beruflichen Bildungsgängen vorangetrieben werden. Reiber (2017), Spöttl (2016), Kottländer, Wehmeier, Kirchoff und Struckmeier (2021), Struckmeier und Küttemeyer (2023) (vgl. S. 28 ff.) sowie Peucker und Herkner (2023) (vgl. S. 11 ff.) schlagen hierfür das Konzept des Forschenden Lernens vor, wobei handlungsorientierte und wissenschaftspropädeutische Unterrichtsprinzipien zusammengeführt werden (vgl. Reiber, 2017, S. 90; Spöttl, 2016, S. 124 ff.). Dies kann der Förderung der personalen Kompetenzbestände hinsichtlich eines selbstorganisierten Lernstils und einer wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweise (im Sinne des hochschulischen Bildungsverständnisses) zuträglich sein.

Aus demselben Grund wird empfohlen, die hier untersuchte Studierendengruppe im hochschulischen Bildungssektor möglichst frühzeitig an wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen heranzuführen. Dies wurde bereits im Rahmen der Projekte ProBeg und KoBeg in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel umgesetzt. Dabei wurden die fachlichen, methodischen, persönlichen und organisatorischen Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden in einem selbstreflexiven didaktischen Ansatz berücksichtigt, um beruflich gebildeten Studierenden einen schnellen und reibungslosen Übergang in das Hochschulstudium zu ermöglichen (vgl. Brutzer/Stärk/Buck, 2022; Schmidt, 2017).

Als weiteres didaktisches Konzept kann auch für den hochschulischen Bildungssektor auf das Forschende Lernen verwiesen werden (vgl. z.B. Huber, 2009b; Suter, 2019), das zur Ausbildung der bereits erwähnten Leitfigur des Reflective Practitioner (vgl. Schön, 1983) beitragen kann (vgl. Hombach, 2022, S. 493 ff.). Denkbar wäre ebenso, das didaktische

Konzept des Forschenden Lernens in Hochschulangeboten zur Studienorientierung für noch unerfahrene und/oder unentschlossene Studierende zu implementieren, um diese bereits vor Studienbeginn an wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen heranzuführen. Darunter fallen beispielsweise Hochschulangebote, die den Studieneinstieg und das Lernen im Hochschulkontext erleichtern sollen und den Passungsproblemen von beruflich gebildeten Studierenden in den Studiengängen für das berufliche Lehramt entgegenwirken. Vor diesem Hintergrund sollten die Bachelorstudiengänge der Berufspädagogik mit den beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik in den Orientierungsstudiengang plusMINT integriert werden (vgl. Universität Kassel, 2020). Dadurch erhalten beruflich ausgebildete Studierende die Möglichkeit, sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt nicht nur habituell, sondern auch organisatorisch und inhaltlich im hochschulischen Bildungssektor zu orientieren.

Daran anknüpfend könnte die Universität Kassel spezifische Angebote für die hier untersuchten Studiengänge implementieren. Ein Beispiel hierfür wäre ein studiengangspezifisches Schnupperstudium, ähnlich zum bereits bestehenden Angebot des Schnupperstudium der Universität Kassel (vgl. Universität Kassel, 2024/c). Darüber hinaus könnten beruflich gebildete Studierende zu studiengangspezifischen OSAs angehalten werden (z.B. in Anlehnung an Klusmeyer, Keßeler und Klammroth, 2023). So könnten potenzielle Lehramtsstudierende mit beruflicher Vorbildung und Sozialisation bereits vor dem Hochschulstudium auf die Überprüfung fehlender fachlicher und personaler Kompetenzen aufmerksam gemacht werden. In Kombination mit den soeben vorgeschlagenen Angeboten könnten spezifische Kurse (z.B. zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, zu mathematischen Inhalten, zur Studienorganisation oder zum Studienstil) angeboten werden, die den angehenden beruflich gebildeten Studierenden bereits vor oder direkt zu Beginn des Studiums frühzeitig helfen, diese Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Für den hochschulischen Bildungssektor und damit auch für die hier untersuchten beruflichen Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel könnten strukturelle Veränderungen angedacht werden, die der hier untersuchten Studierendengruppe die Möglichkeit bieten, defizitäre inhaltliche und personale Kompetenzbestände aufzuarbeiten. Mögliche Optionen könnten beispielsweise der Besuch von hochschulischen Angeboten sein, die im Anschluss an ein zuvor absolviertes OSA niedrigschwellig an den vorhandenen Kompetenzbestand der Studierenden anknüpfen und vor dem regulären Eintritt in den gewählten Studiengang des beruflichen Lehramtes der Universität Kassel absolviert werden könnten. Die Universität Kassel bietet studiengangsspezifische Mathematik-Vorkurse an, die entweder fakultativ oder obligatorisch absolviert werden (können) (vgl. Universität Kassel, 2024/d; Universität Kassel, 2024/e). Es ist fraglich, inwieweit beruflich gebildete Studierende von diesen Angeboten profitieren und ob sie diese überhaupt nutzen. Eine vertiefte Betrachtung, eventuell als empirisch begleitete Untersuchung, scheint an dieser Stelle erforderlich zu sein. Zusätzlich zu mathematischen Vorkursen der Universität Kassel sollten studiengangsspezifische Vorkurse zu methodischen Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben sowie zur Bewältigung der Studienorganisation angeboten werden. Ein Beispiel für ein übersichtlich strukturiertes Vorkurspaket ist das Programm *Semester-Null* der DHBW Mosbach. Es bietet fakultativ ein modularisiertes, studiengangsspezifisches Vorkursprogramm an, das verschiedene Module wie *akademische Arbeitsweisen* und *Mathematik* umfasst. Die Inhalte werden online und präsentisch und die Module zur Mathematik binnendifferenziert vermittelt (vgl. Duale Hochschule Baden-Württemberg, 2024). Interessant ist, dass dieses Angebot gebündelt verschiedene essenzielle wissenschaftspropädeutische Angebote enthält, die vor Studienbeginn absolviert werden können. Die Implementierung eines solchen Angebotes, in

Form eines Paketes bestehend aus unterschiedlichen Vorkursen, in den beruflichen Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel, würde beruflich gebildeten Studierenden den Zugang zu inhaltlich unterschiedlichen Vorkursen wahrscheinlich erleichtern und sie für die unterschiedlichen Studienanforderungen sensibilisieren. Es sollte diskutiert werden, ob das Durchlaufen eines solchen Angebots für Studierende mit mangelhaften Ergebnissen im OSA obligatorisch sein sollte, insbesondere für die hier untersuchte Studierendengruppe.

Eine weitere Möglichkeit zur Stärkung der fachlichen und personalen Kompetenzen der Studierendengruppe könnte eine Verlängerung der Ausbildungsdauer in den beruflichen Bildungsgängen sein. Dabei könnte eine Vertiefung mathematischer oder methodischer Inhalte fokussiert werden. Auch durch einen höheren Workload innerhalb der vorgesehenen Ausbildungsdauer könnte man mangelnden fachlichen und methodischen Kompetenzen entgegenwirken.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355-388). Heidelberg: Springer.
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577-606.
- Arianta, K., Schmidt, C. & Stärk, M. (2019). Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolges. *die hochschullehre*, 5, 454-473.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat\*. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13-27.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (Hrsg.) (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Bammé, A., Holling, E. & Lempert, W. (1983). *Berufliche Sozialisation – Ein einführender Studententext*. München: Hueber.
- Bandura, A. (1991). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Banscherus, U. & Wolter, A. (2016). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherung an ein Begriffspaar. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 31-52). Münster: Waxmann.
- Banscherus, U. (2013). Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre. In D. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 2)* (S. 73-77). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bargel, T. (2013). Studierende heute – Bekanntes und Unbekanntes. Einstellungen, Motive und Studienstrategien. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studien und Beruf Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Benner, I.; Braun, E.; Mieth, I. & Schmidt, C. (2024). Die Bedeutung des Doppelten Praxistransfers als Teil der Professionalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung. In I. Benner & T. Hocker. *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 7-20). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studierenerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2005). Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020 (BGBl. I S. 920), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 16. August 2023 (N. 217)) geändert worden ist. Verfügbar unter (Zugriff: 01.09.2023) [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/BBiG.pdf](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf).
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406-429.
- Blumer, H. (1981 [1969]). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (5. Aufl., S. 80-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Bohndick, C., Bosse, E., Jänisch, V. K. & Barnat, M. (2021). How Different Diversity Factors Affect the Perception of First-Year Requirements in Higher Education. *Frontline Learning Research Special Issue*, 9(2), 78-95.
- Bohndick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (2018). The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person-environment fit theory. *Higher Education*, 75(5), 839-854.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen & Farmington Hills* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(1), 41-61.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänisch, V. K. & Kunow, L. (2019). Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. Verfügbar unter (Zugriff: 08.10.2023) <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 79-88). Bielefeld: wbv.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). Für einen anderen Begriff von Ökonomie. In P. Bourdieu & M. Steinrück (Hrsg.), *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2* (S. 79-100). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2002). Das ökonomische Feld. In P. Bourdieu & M. Steinrück (Hrsg.), *Der Einzige und sein Eigenheim. Schriften zu Politik und Kultur* (S. 185-222). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1987). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95-249). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brahm, T. & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „BolognaÄra“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 15-29.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Führt das Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer qualitativen Fallstudie. *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie*, 66, 1-35.
- Braun, E., Mertens, J., Böttger, Haase, J. & Hannover, B. (2021). Der Begriff Studierfähigkeit in der Literatur in Deutschland. In G. Reinmann & G. Bohnendick (Hrsg.), *Hochschulforschung zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 111-123). Wiesbaden: Springer.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Lebensformen bei Lernenden und Lehrenden. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 56-81). Wiesbaden: Springer.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brückner, D. (2019). Didaktische Leitlinien für die Gestaltung der Studieneingangsphase beruflich Qualifizierter. Ein Beitrag zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und

- hochschulischer Bildung. Verfügbar unter (Zugriff: 12.03.2023) [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir\\_mods\\_00001680](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001680).
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, T. (2013). *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Handeln und Akteure*. Wiesbaden: Springer.
- Brutzer, A., Buck, P. & Stärk, M. (2021). Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 267-279.
- Brutzer, A., Stärk, M. & Buck, P. (2022). Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen. In J. Klusmeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer\*innenbildung* (S. 175-206). Wiesbaden: VS.
- Buchmann, U. (2021). Doppelqualifikation: eine alte Debatte auf neuem Prüfstand. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Kerkel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 323-338). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Verfügbar unter [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=2).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Verfügbar unter (Zugriff: 18.09.2023) [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr\\_handbuch\\_01\\_08\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=2).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021/a). Meilensteine der Lehrkräftebildung Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Verfügbar unter (Zugriff: 01.01.2022) [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31697\\_Meilensteine\\_der\\_Lehrkraeftebildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31697_Meilensteine_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=6)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021b). Liste der zugeordneten Qualifikationen Aktualisierter Stand: 1. August 2020. Verfügbar unter (Zugriff: 02.03.2023) [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2020\\_dqr\\_liste\\_der\\_zugeordneten\\_qualifikationen\\_01082020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2020_dqr_liste_der_zugeordneten_qualifikationen_01082020.pdf?__blob=publicationFile&v=2).
- Burton, N. & Ramist, L. (2001). Predicting success in college: SAT® studies of classes graduating since 1980. Verfügbar unter (Zugriff: 21.09.2022) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562836.pdf>.
- Buß, I., Pohlenz, P. Erbsland, M. & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 11-32). Wiesbaden: Springer.
- Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 53-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Corbin, J. (2010). Grounded Theory. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen & Farmington Hills* (2. Aufl., S. 70-75). Opladen: Barbara Budrich.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi. Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppe lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung* (S. 225-265). Münster: Waxmann.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2018). Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In I. Buß, M. Erbsland, P.

- Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 157-186). Wiesbaden: VS.
- Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 8-32.
- Rehner, G & Daniel, H. (2010). *Biochemie der Ernährung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Diekmann, A. (2020 [1995]). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (13. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 469-491). Weinheim: Beltz.
- Döppers, T. (2022). Berufsbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramtes. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 42(3), 1-23.
- Dörner, O. (2020). Öffnung und Schließung von Hochschulen. Regulative der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 125-136). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In G. Mey & K. Murck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie Band 2: Designs und Verfahren* (2. Aufl., S. 835-854). Wiesbaden: Springer VS.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (2024). *Semester Null - Dein Kickstart ins Studium*. Verfügbar unter (Zugriff: 07.04.2024) <https://www.mosbach.dhbw.de/service-einrichtungen/education-support-center/vorbereitungskurse-fuer-den-studienanfang>.
- Durkheim, É. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- Eder, A (2015). Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften der Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel. *Insider - Zeitschrift der GEW-Fachgruppe Berufsbildende Schulen* 26(2), 26-29.
- Egger, R. & Hummel, S. (2020). *Stolperstein oder Kompetenzstufe? Die Studieneingangsphase und ihre Bedeutung für die Wissenschaftssozialisation von Studierenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Ehrlich, K. & Rehbein, J. (1976). Halbhinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Elbe, M. (2016). *Sozialpsychologie der Organisation Verhalten und Intervention in sozialen Systemen*. Berlin: Springer Gabler.
- Elsholz, U. (Hrsg.) (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium*. Bielefeld: wbv.
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Finger, C. (2022). *Soziale Herkunft und die Umsetzung von Studienaspirationen. Individuelle und institutionelle Einflüsse in Phasen der Fremd- und Selbstselektion*. Opladen: Budrich Academic Press.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto. (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: Springer VS.

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2022). *Qualitative Sozialforschung. Das Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Fogolin, A. (2014). *Beruflich qualifiziert Studieren. Informationen zum berufsbegleitenden Studium*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Verfügbar unter (Zugriff: 03.02.2021) [https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync\\_id=HBS-005264](https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-005264).
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: utb.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). *Grundlagen der Transkription* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Garcia, G. A., Ramirez, J. J. & Patrón (2020). Rethinking Weidman's Models of Socialization for Latinxs Along the Postsecondary Educations Pipeline. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 55-72). Cham: Springer Switzerland Nature AG.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Göller, R. & Besser, M. (2021). Studienwahlmotive von Bewerberinnen und Bewerbern auf ein Lehramtsstudium und auf andere Studiengänge: Studiengangübergreifende Vergleiche und Profilanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(4), 305-321.
- Göller, R., Stellmacher, A., Lüdtke, S., Besser, M. & Freund, A. P. (2022). Motive für die Wahl des Studiengangs Wirtschaftspädagogik: Vergleichende Analysen für die Studiengänge Wirtschaftspädagogik, Grund-, Haupt-, und Realschullehramt sowie Betriebswirtschaftslehre. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118(2), 238-260.
- Goller, M. & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagogik\*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 154-193.
- Goschke, T. (2017). Volition und kognitive Kontrolle. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.). *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development*. San Francisco. John Wiley & Sons, INC.
- Grendel, T., Lübke, H. & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 40-63.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484-487.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstruktur. In A. Hanft, O. Zawaki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Harney, K. (2003). Infrastrukturen und Ressourcen öffentlicher Weiterbildung in NRW nach 1945. In P. Ciupke, B. Faulenbach, F.-J. Jelic & N. Reichling (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen* (S. 15-30). Essen: Klartext.

- Harney, K. (2016). Zweiter Bildungsweg als Teil der Erwachsenenbildung. In A. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action. In M. Frese (Hrsg.), *Goal directed behavior: the concept of action in psychology* (S. 134-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heinz, W. & Haasler, S. (2018). Berufliche Sozialisation. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. Aufl., S. 428-436). Stuttgart: UTB.
- Heinz, W. (2002). Berufliche und betriebliche Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe* (6. Aufl., S. 397-415). Weinheim: Beltz.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heldmann, W. (1984). *Studierfähigkeit: Ergebnisse einer Umfrage*. Göttingen: Schwartz.
- Hell, B., Linsner M. & Kurz, G. (2008). Prognose des Studienerfolgs. In M. Rentschler (Hrsg.), *Studieneignung und Studierendenauswahl – Untersuchungen und Erfahrungsberichte* (S. 132-177). Aachen: Shaker.
- Henn, G. & Polaczek, C. (2007). Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. *Das Hochschulwesen*, 55(5), 144-147.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201. Verfügbar unter (Zugriff: 07.11.2023) [https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb\\_43201.pdf](https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_43201.pdf).
- Herrmann, L. (2022). Abbrüche nicht-traditioneller Studierender – Identifikation von Clustern mittels Data Mining. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4), 133-153.
- Hesse, R. (2018). *Bachelor und dann? Aspirationen, Entscheidungen und Bildungsübergänge von Studierenden unterschiedlicher Herkunft*. Bielefeld: wbv.
- Hesseler, G., Oechsle, M. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2013). *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (2023). Start ins Studium Zugang und Zulassung. Verfügbar unter (Zugriff: 07.11.2023) <https://wissenschaft.hessen.de/studieren/zugang-und-zulassung>.
- Hessisches Kultusministerium (2023). Zwei Phasen Ausbildung von Lehrkräften. Verfügbar unter (Zugriff: 12.09.2023) <https://kultusministerium.hessen.de/Schuldienst/Ausbildung-von-Lehrkraeften#:~:text=Die%20Lehrerausbildung%20hat%20zwei%20Phasen%3A%20Das%20Lehramtsstudium%20an,oder%20Musikhochschule%20und%20der%20p%C3%A4dagogische%20Vorbereitungsdienst%20an%20Studienseminaren>.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule 1/2017)*. Hannover: HIS.
- 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 2007/2008 (HIS-Forum Hochschule 2/2010)*. Hannover: HIS.

- Heublein, U., Richter, R. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief*, 03, 1-12.
- Hilliger, B., Kossack, P., Lehmann, U. & Ludwig, J. (2010). Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam. *Das Hochschulwesen*, 58(4+5), 134-139.
- Hocker, T. & Müller, M. (2024). Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in der Berufsbildung. Die Bedeutung einer praxisorientierten Ausbildung während der ersten Phase der Lherkräftebildung. In I. Benner & T. Hocker. *Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 125-158). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hombach, K. (2022). Reflexions- und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften durch Praxisforschung. In L. Fuhrmann & Y. Akbaba (Hrsg.) *Schule zwischen Wandel und Stagnation* (1. Aufl., S. 439-508). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2002). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (6. Aufl., S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2009a). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (2009b). *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universität-Verlag Weblar.
- Huber, L. (2013). Bewusst studieren. Zur Bedeutung von Studienstrategien und Metakognition. In G. Hesseler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 287-303). Bielefeld: transcript Verlag.
- Huisinga, R. (2015). Sozialisation in Berufsausbildung und Arbeit. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 492-517). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationsforschung* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (2002). *Handbuch der Sozialisationsforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 1, 13-23.
- Isleib, S. & Heublein, U. (2016). Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention. *Empirische Pädagogik*, 30(3/4), 513-530.
- Johada, M. (1983). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch*. Weinheim: Beltz.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Hrsg.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (S. 13-31). Philadelphia: JohnBenjamins.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2021). The interplay of personal and contextual diversity during the first year at Higher Education: Combining a quantitative and a qualitative approach. *Frontline Learning Research Special Issue*, 9(2), 50-77.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4), 34-53.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)*, 2(1), 31-53.
- Jürgens, A. (2017). *Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionelle Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

- Jüttler, M. (2020). *Wer studiert Wirtschaft - erfolgreich? Der Einfluss der am Ende der Sekundarstufe II vorliegenden ökonomischen Kompetenzen auf die Studienaspiration, -fachwahl und den -erfolg*. Konstanz: University of Konstanz.
- Kamm, C. (2015). Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In J. Balke, U. Banscherus, A. Boettcher, S. Busch, M. Glaubitz, K. Hartdt, S. Herrliner, L. Herzig, W. Jütte, K. M. Käuper, C. Kamm, S. Lauber-Pohle, C. Marx, B. Schulte, J. Westenhöfer & A. Wolter (Hrsg.), *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 35-41). Verfügbar unter (Zugriff: 20.02.2023) <https://doi.org/10.25656/01:12990>.
- Kamm, C. (2022). „Mind the Gap“ – Studienstrategien und Hochschulsozialisation von nicht-traditionellen Studierenden. In C. Kerst, A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 167-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Kamm, C., Spexard, A., Wolter, A. & Golubchikova, O. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 165-196). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kazemzadeh, F., Minks, H. K. & Nigmann, R. R. (1987). „Studierfähigkeit“ - Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. *Hannover: Hochschul-Informationssystem*.
- Keil, W. & Piontkowski, U. (1993). *Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kliegl, C. & Müller, U. M. (2012). Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen. *Die Hochschule, 1*, 73-90.
- Klumsmeier, J. (2005). Berufswunsch: Handelslehrer/-in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramtes. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101*(2), 186-205.
- Klumsmeier, J., Keßeler, M. & Klammroth, B. (2023). *Informiertheit und Erwartungen vor und zu Studienbeginn*. Verfügbar unter (Zugriff: 04.04.2024): [https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/15109/KlumsmeierKe%c3%9felerKlammroth\\_Feedforward.pdf?sequence=4](https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/15109/KlumsmeierKe%c3%9felerKlammroth_Feedforward.pdf?sequence=4).
- Konegen-Grenier, C. (2001). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Verlag des Instituts der deutschen Wirtschaft.
- Koch, D. (2000). *Studien- und Berufserfolg im ersten Studienabschnitt des Sozialökonomischen Studiengangs der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Statistiken – Analysen – Meinungen, Sozialökonomischer Text, 81*. Hamburg: Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg.
- Koerber, R., Matthes, N. & Wohlrabe, D. (2021). Praxisbericht: Begleitung beruflich Qualifizierter im Studium: Perspektive berufliches Lehramt. *Journal of Technical Education (JOTED), 9*(1), 156-173.
- Koller, H.-C. (2008). Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 606-621). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2012). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Kotterer, F., Brones, A, Lee, J. Bratmann, S. Granz & D., Zawacki-Richter, O. (2022). Studium ohne Abitur – Bildungsentscheidungen und biographische Übergänge. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17*(4), 91-109.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2017). *Habitus* (7. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag.

- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufes*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krieger, D., Berding, F., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 254-285.
- Kottländer, A., Wehmeier, J., Kirchhoff, J. & Struckmeier, S. (2021). Forschendes Lernen in der beruflichen Bildung – Ideen für den Fachtheorieunterricht im Berufsfeld Ernährung. *HiBiFo - Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(3), 65-80.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1984). Motivational aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. B. Maher (Hrsg.), *Progress in experimental personality research* (S. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle. Ohne guten Wissen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1996). Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 665-765). Göttingen: Hogrefe.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Verfügbar unter (Zugriff: 18.09.2023) [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Verfügbar unter (Zugriff: 24.04.2024) [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie. Einsichten. Themen der Soziologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lewin, D. & Lischka, I. (2004). Arbeitsberichte Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Verfügbar unter [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_6\\_2004.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_6_2004.pdf).
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. McHunt (Hrsg.), *Personality and the behavior disorders* (S. 333-378). New York: Ronald.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29-51). Münster: Waxmann.
- Lüders, C. (2010). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 80-83). Opladen: utb.
- Marksteiner, T. & Hettler, I. S. (2021). Soziale Eingebundenheit von Lehramtsstudierenden: Die Rolle impliziter Theorien bei der Veränderung des Erlebens sozialer Eingebundenheit von Erstsemestern. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 585-602.

- Mead, G. H. (1973 [1934]). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meehan, C. & Howells, K. (2018). In search of the feeling of „belonging“ in higher education: undergraduate transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1-15.
- Merkator, N. & Teichler, U. (2010). Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. Verfügbar unter (Zugriff: 23.03.2020) [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_205.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_205.pdf).
- Merkt, M. & Kerner, J. (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Praxis und Forschung. Orientierung und Studierfähigkeit*. Bielefeld: wbv.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Miebach, B. (2022). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). Berlin: Walter De Gruyter GmbH.
- Müller, R. (2018). Studierende mit beruflichem Kapital an der Universität – Die Hochschulöffnung aus der Sicht von akademischen Mitarbeitenden. Verfügbar unter (Zugriff: 15.04.2022) [https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/889/file/Finale\\_Datei\\_Dissertation\\_Romina\\_Mueller\\_05112018.pdf](https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/889/file/Finale_Datei_Dissertation_Romina_Mueller_05112018.pdf).
- Müller, L. & Kooij, R. (2023). Herkunft, Leistungsprobleme und die hohe Abbruchneigung im beruflichen Lehramt für Metall- und Elektrotechnik. *Journal of Technical Education*, 11(1), 52-69.
- Müller, S. & Schneider, T. (2012). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *NEPS Working Paper*, 11, 1-39.
- Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive: Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Eusl: Paderborn.
- Nickel, S. & Püttmann, V. (2015). Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 85-100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nickolaus, R. & Abele, S. (2009). Chancen und Grenzen eines differenzierten Ansatzes zur Hochschulbewerbersauswahl. *Das Hochschulwesen*, 57(3), 81-88.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48, 291-315.
- Otto, A. & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppe lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung* (S. 197-223). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Otto, C. & Schwaniger, K. (2013). Motivlagen und berufliche Zielsetzungen von beruflich qualifiziert Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojektes Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 37-48). Bielefeld: Bertelsmann.
- Pätzold, G. (2011). Berufliche Bildung und Hochschulzugang – Potenziale stärken sowie Kooperationen und Anschlüsse ausbauen. *bwp@Spezial*, 5, 1-19.
- Pahl, J.-P. (2021). *Berufliche Didaktiken: Wege und Werkzeuge zur Gestaltung der Berufsausbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.

- Peuker, B. & Herkner, V. (2023). Forschendes Lernen im Bereich berufsbildender Schulen – Perspektiven aus Sicht der Beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie der Berufspädagogik. In J. Winkel, M. Busker, L. Schüler, H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg* (S. 11-26). Flensburg: Flensburg University Press.
- Pletscher, J. (2021). Quantitative Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik und Ableitung von Maßnahmen zur Steigerung der Studierbarkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(4), 696-716.
- Pletscher, J. (2022). Harte Faktoren des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik. *Journal of Technical Education*, 10(1), 1-24.
- Portele, G. & Huber, L. (1983). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 92-113). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pries, L. (2019). *Soziologie Schlüsselbegriffe – Herangehensweisen – Perspektiven*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Przyborski, A. & Wohrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Quirin, M. & Kuhl, J. (2009). Handlungskontrolltheorie. In V. Brandstätter, J. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 157-162). Göttingen: Hogrefe.
- Rau, E. (1999). Non traditional students in a traditional system of higher education. The german case on formally non qualified students. *Higher Education in Europe*, 24, 375-383.
- Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. (ITB-Forschungsberichte, 14)*. Bremen: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB).
- Rebenstorf, H. & Bülow-Schramm, M. (2013a). Analysemodell und Methoden. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen* (S. 27-56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Rebenstorf, H. & Bülow-Schramm, M. (2013b). Was fördert den Studienerfolg? Ergebnisse des BMBF-Projektes USuS. In G. Hesseler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 97-114). Bielefeld: transcript Verlag.
- Reiber, K. (2017). Forschendes Lernen im Pflegeunterricht: Konzeptionelle Perspektiven und didaktische Umsetzung. *PADUA Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung* 12(2), 87-90.
- Reichertz, J. (2014). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 65-80). Wiesbaden: Springer VS.
- Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (2024). *Schnupperprogramm*. Verfügbar unter (Zugriff: 03.04.2024): <https://www.uni-bonn.de/de/studium/studienorientierung-und-uni-bonn-entdecken/kennenlern-und-orientierungsangebote/schnupperprogramm>.
- Röbken, H. & Mertens, A. (2013). Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 42-52). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rompel, M.; Wiener, M. & Streiff, K. (2024). Überlegungen zur phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen. In I. Benner & T. Hocher. *Doppelter Praxis-transfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen* (S. 185-204). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schmidt, C. (2017). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität

- Kassel. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 159-170). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmidt, C. & Stärk, M. (2021). Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen beim Übergang in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 283-306.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: BIS.
- Schroetter, K. (1998). *Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Schröder, S. & Rebenddorf, H. (2013). Der Studienverlauf – zwei Perspektiven. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen* (S. 57-86). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Schubarth, W., Mauermeister, S. & Seidel, A. (Hrsg.) (2017). *Studium nach Bologna. Berufe und Positionen*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional Students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners: international perspectives*. Milton Park: Routledge.
- Schuetze, H. G. (2012). Canada. Large Archipelago, Small Bridges and Infrequent Ferries: Lifelong Learning and Canadian Higher Education. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S.135-156). London: Routledge.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Füllgraff, B. & Maydell, J. (Hrsg.) (1986). *Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis (Studien zu Bildung und Wissenschaft 23)*. Bonn: Bock.
- Schwabe-Ruck, E. (2011). Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 59(1), 15-18.
- Seidel, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In A. Hanft, O. Zawaki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 69-80). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Semmer, N. & Meier, L. (2014). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (5. Aufl., S. 559-604). Bern: Verlag Hans Huber.
- Sloane, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (3. Aufl., S. 573-585). Stuttgart: Schaffer-Poeschel Verlag.
- Sonntag, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Spöttl, G. (2016). Forschendes Lernen – ein Ansatz für die Berufsausbildung? *lernen & lehren Elektrotechnik – Informationstechnik Metalltechnik – Fahrzeugtechnik*, 123(3), 124-129.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) [Hrsg.] (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter (Zugriff: 11.04.2024): [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten\\_Lehrkraeftebildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf).
- Steinke, I. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Stellmacher, A. & Paetsch, J. (2023). Profile der Berufswahlmotivation von Studierenden des beruflichen Lehramts und deren Zusammenhänge mit berufsbezogenem Selbstkonzept und Berufswahlsicherheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 847-873.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 269-298). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Paderborn: UTB Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Struckmeier, S., & Küttemeyer, C. (2023). Der Kiwi-Milchshake: Forschendes Lernen in der beruflichen Bildung zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. In B. Peucker, M. Busker, H. Rautenstrauch, & J. Winkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Universität: Ein fach- und fachrichtungsbezogener Blick auf die Lehrkräftebildung* (S. 28-38). WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suter, R. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Definitionen, Begründungen und Formen Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(2), 150-159.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64-80.
- Thaler, B., Engleder, J. & Unger, M. (2022). Unterschiede im Zeitbudget von Studierenden mit nicht-traditionellen und traditionellen Hochschulzugängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4), 175-195.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thompson, B. & Mazer, J. P. (2009). College Student Ratings of Student Academic Support: Frequency, Importance, and Modes of Communication. *Communication Education*, 58(3), 433-458.
- Thornton, R. & Nardi, P. M. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80(4), 870-885.
- Tieben, N. & Knauf A.-K. (2019). Die Studieneingangsphase Studierender mit vor tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 347-371.
- Tinto, V. (2012). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R. & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education*, 58(4), 505-529.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353-379). Wiesbaden, VS Verlag.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory. From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 51, 1-25.
- Uzunbacak, S. & Klusmeyer, J. (2022). Förderung der professionellen Wahrnehmung in Hospitationen zur Weiterentwicklung reflexiver Unterrichtsplanungskompetenz. In L. Klusmeyer & D.

- Bosse, (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer\*innenbildung* (S. 273-311). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulbricht, L. (2012). Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. *Die Hochschule*, 21(1), 154-168.
- Universität Bremen (2024). *Leitbild Reflective Practitioner*. Verfügbar unter (Zugriff: 03.04.2024): <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/schnittstellen-gestalten-qualitaetsoffensive-lehrerbildung/leitbild-reflective-practitioner/>.
- Universität Kassel (2013): *Fachprüfungsordnung für den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 11. Dezember 2013*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024): <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dump-File&t=f&f=3292&token=cde60667d999bc991532fa913475e73940d9f692>.
- Universität Kassel (2015). *Fachprüfungsordnung für den Masterstudiengang Berufspädagogik, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 3. Juni 2015*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024): <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=8139&token=2d7381fec2901bfd6760414fe9fc32dfce44bbda>.
- Universität Kassel (2020). *Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang plusMINT der Fachbereiche Mathematik und Naturwissenschaften, Bauingenieur- und Umweltingenieurwesen, Maschinenbau und Elektrotechnik/Informatik der Universität Kassel vom 9. November 2020*. Verfügbar unter (Zugriff: 03.04.2024): <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dump-File&t=f&f=10648&token=eb9a75fec8172659bdfaf1d24e002460a9f9f6>.
- Universität Kassel (2022/a). *Fachprüfungsordnung für den Masterstudiengang Berufspädagogik, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 20. April 2022*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=14959&token=9fef563ca2ae57a35650b5b52e00647cc72357c9>.
- Universität Kassel (2022/b). *Fachprüfungsordnung für den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 20. April 2022*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dump-File&t=f&f=14966&token=fe521b0b158ec042f77417048a5e4e0c04e19ae5>.
- Universität Kassel (2022/c). *Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Berufspädagogik, Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 20. April 2022*. Verfügbar unter (Zugriff: 04.04.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=14961&token=88e3c59c0e0b0b633bec7e2919894aca79caf4b0>.
- Universität Kassel (2022/d). *Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 20. April 2022*. Verfügbar unter (Zugriff: 04.04.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dump-File&t=f&f=14968&token=148dcc709954dfad5e2bda305e52b67b42ba63f9>.
- Universität Kassel (2024/a). *Bewerbung mit deutschen Zeugnissen. Zulassungsvoraussetzungen für diesen Masterstudiengang*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/studium/berufspaedagogik-fachrichtung-metalltechnik-und-elektrotechnik-master/bewerbung-und-zulassung/bewerbung-mit-deutschen-zeugnissen>.
- Universität Kassel (2024/b). *Bewerbung mit deutschen Zeugnissen. Zulassungsvoraussetzungen für diesen Masterstudiengang*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/studium/wirtschaftspaedagogik-master/bewerbung-und-zulassung/bewerbung-mit-deutschen-zeugnissen>.
- Universität Kassel (2024/c). *Schnupperstudium*. Verfügbar unter (Zugriff: 16.03.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/studium/angebote-fuer-schuelerinnen-/studieninteressierte/probiere-aus/schnupperstudium>.

- Universität Kassel (2024/d). *Mathematikvorkurse des Fachbereichs Mathematik und Naturwissenschaften*. Verfügbarkeit unter (Zugriff: 07.04.2024) <https://www.uni-kassel.de/uni/studium/nachderbewerbung/einfuehrung-und-studienstart/mathematikvorkurse/startseite-mathematikvorkurse>
- Universität Kassel (2024/e). *Vorkurs Mathematik (FB 07 - Wiwi)*. Verfügbar unter (Zugriff: 07.04.2024) <https://www.uni-kassel.de/fb07/ivwl/quantitative-methoden-vwl/lehre/vorkurs-mathematik-fb-07-wiwi>.
- van den Berk, I. (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft, 4*, 34-37.
- Véliz, D. (2020). The Socialization of International Doctoral Students in the USA. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 311-323). Cham: Springer Switzerland Nature AG.
- VERBI (2012). MAXQDA: Software for qualitative data analysis. Berlin: VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH.
- Vester, M. (2002). Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In U. H. Bitlingmeyer, R. Eickelpasch, J. Kastner & C. Rademacher (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 61-121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vester, M., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2007). *Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit*. Hamburg: VAS-Verlag.
- von Felden, H. & Schiener, J. (2010). Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Theorie und Wandel des Feldes. Mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 167-202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 791-805.
- Weber, M. (2010 [1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Weidman, J. C. & DeAngelo, L. T. (2020). Toward a 21st Century Socialization Model of Higher Education's Impact on Students. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 311-323). Cham: Springer Switzerland Nature AG.
- Welzer, H. (1993). Transition – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. Handlung – Kultur – Interpretation. *Zeitschrift für Kultur und Sozialwissenschaften, 2*(3), 137-155.
- Wild, S. (2013). Wertorientierungen und Hochschulsozialisation – eine Panelstudie. Verfügbar unter [https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/38/file/dissertation\\_wild\\_2013.pdf](https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/38/file/dissertation_wild_2013.pdf).
- Willems, J., van Daal, T., van Petegem, P., Coertjens, L. & Donche, V. (2021). Predicting freshmen's academic adjustment and subsequent achievement: differences between academic and professional higher education contexts. *Frontline Learning Research Special Issue, 9*(2), 29-49.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – "A never ending story"? In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 21-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte*

- im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11-33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 199-217). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Wolter, A., Kamm, C. & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule Selektion und Selbstselektion am Übergang in die Hochschule. Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 103-123). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kernst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Verfügbar unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2017>.
- Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienwahlmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education*, 6(2), 9-23.
- Ziegler, S. & Goller, M. (2021). Zum Zusammenhang von Berufsethos und der Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog\*innen. *bwp@ Spezial*, 18, 1-27.

## Verzeichnis der Sekundärliteratur

- Ahern, T. C., Thomas, J. A., Tallent-Runnels, M. K., Lan, W. Y., Cooper, S., Lu, X. & Cyrus, J. (2006). The effect of social grounding on collaboration in a computer-mediated small group discussion. *Internet and Higher Education*, 9(1), 37-46.
- Archer, M. (2007). The ontological status of subjectivity: The missing link between structure and agency. In T. Brock, M. Carrigan & G. Scambler (Hrsg.), *Structure, culture and agency: Selected papers of Margaret Archer* (S. 151-164). London: Taylor & Francis.
- Astin, A. W. (1970a). The methodology of research on college impact, part one. *Sociology of Education*, 43(3), 223-254.
- Astin, A. W. (1970b). The methodology of research on college impact, part two. *Sociology of Education*, 43(4), 437-450.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years. Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Bargel, T. & Framhein, G. (1974). Qualifikationsbewusstsein und berufliche Orientierung bei Akademikern. *Soziologie - Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 76 (2), 12-19
- Bayer, M. & Nitsch, W. (1981). *Forschungsprojekt Ausbildungsbezogene Handlungspläne und Selbstkonzepte von Studenten, Hochschullehrern und Kontaktlehrern bzw. Mentoren in ein- und zweiphasigen Lehrerausbildungssystemen*. Bielefeld: Verlag k. A..
- Bean, J. P. (1982). Student Attrition, Attentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64.
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Becker, G. S. (1975 [1964]). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benson, M. D. & Snyder, R. (1971). *The Hidden Curriculum*. London: The MIT Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch.
- Berger, J. B. & Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher education: Handbook of theory and research* (S. 268-338). New York: Agathon Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986 [1983]). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006 [1992]). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Lebensformen bei Lernenden und Lehrenden. In W. Helsper, R.-T. Krame & S.Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 56-81). Wiesbaden: Springer.
- Brouwer, J., Flache, A., Jansen, E., Hofman, A. & Steglich, C. (2018). Emergent achievement segregation in freshmen learning community networks. *Higher Education*, 76(3), 483-500.
- Carter, D. F., Locks, A. M. & Winkle-Wagner, R. (2013). From when and where I enter: Theoretical and empirical considerations of minority students' transition to college. In M. B. Paulsen (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (S. 93-149). Dordrecht: Springer.

- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chickering, A. & McCormick, J. (1973). Personality development an the college experience. *Research in Higher Education*, 1, 43-70.
- Clark, B.R. & Trow, M. (1966). »The Organizational Context«. In T. M. Newcomb & E. K. Wilson (Hrsg.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (S. 17-71). Chicago: Aldine Pub & Co.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1979). *Konzepte und Operationalisierungen zur „subjektivistischen Erfassung der Hochschule als Umwelt*. Projekt: Bildungsbiographien und Daseinsvorstellungen von Akademikern, Arbeitsgrundlage 59, Konstanz: Verlag k. A..
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Entwistle, N., & Percy, K. (1973). Critical thinking or conformity? An investigation of the aims and outcomes of higher education. In C. Flood-Paye & J. Gibson (Hrsg.), *Research into higher education* (S. 1-30). London: Society for Research into Higher Education.
- Fray, L. & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Double Day, Anchor.
- Gopaul, B. (2019). “Nothing succeeds like success”: Doctoral education and cumulative advantage. *Review of Higher Education*, 42(4), 1431-1457.
- Griesbach, H., Durrer, F., Kath, G. & Oehler, C. (1983). Studenten, Studiensituation und Studienverhalten. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 219-249). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guo, F. S., Zang, H. & Hong, X. (2020). Understanding Graduate Student Socialization in China: A Theoretical Framework. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 175-196). Cham: Springer.
- Heese, R. & Vierthaler, B. (2013). Öffnung und Durchlässigkeit gestalten durch zielgruppengerechte Beratung. OHO-Arbeitsbericht 8. Verfügbar unter (07.11.2023) [https://mediapool.hm.edu/media-pool/media/dachmarke/dm\\_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen\\_2/intern\\_3/ab\\_8\\_gibet-aktualisiert.pdf](https://mediapool.hm.edu/media-pool/media/dachmarke/dm_lokal/oho/oho1/informationsmaterial/veroeffentlichungen_2/intern_3/ab_8_gibet-aktualisiert.pdf).
- Heipke, K. (1979). Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf. In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschule und Beruf*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hottenrott, H. & Menter, M. (2020). The Sozialization of Doctoral Students in the Emergence of Structured Doctoral Education in Germany. In J. C. Weidman & L. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in Higher Education an the Early Career. Theory, Research an Application* (S. 197-219). Cham: Springer.
- Johnson, D. R. (2012). Campus racial climate perceptions and overall sense of belonging among racially diverse women in STEM majors. *Journal of College Student Development*, 53(2), 336-346.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1), 58-70.
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A. & Lauterbach, A. A. (2016). Students with disabilities in higher education: a review of the literature and an agenda for future research. In

- M. B. Paulsen (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (S. 91-156). Dordrecht: Springer.
- Kirk, J. L. & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Klemm, K. (2002). Der Arbeitsmarkt für Lehrerinnen — zwischen Expansion und Stagnation? In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf* (S. 23-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Klüver, J. (1983). Hochschule und Wissenschaftssystem. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10*. Stuttgart: Klett.
- Kohli, M. (1978). *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Enke.
- Kuh, G. D., Schuh, J. S., Whitt, E. J. & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019-2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Dokumentation Nr. 221*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.
- Kvale, S. (1972). *Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*. Weinheim: Beltz.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Nicolazzo, Z. (2016). „Just go in looking good.“ The resilience, resistance, and kinship-building of trans\* college students. *Journal of College Student Development*, 57(5), 538-556.
- Ottersbach, Hanns-Günter (1978). *Reform der Studieneingangsphase III. Studienberatung statt Curriculumrevision*. Hamburg: ZHD (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 9).
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44(2), 241-261.
- Portele, G. (1977). *Organisationsstruktur von Hochschulen und Entwicklung moralischer, kognitiver und motivationaler Orientierungen bei Studierenden*. Mannheim: Mimeo.
- Portele, G. (1981). Identität und Moral. Interviews mit Studierenden der einphasigen Juristenausbildung Hamburg. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Erwachsenensozialisation*. Weinheim: Beltz.
- Prahl, H.-W. (1977). *Prüfungangst. Symptome, Formen und Ursachen*. München: Nymphenburger Verlagshandlung
- Preuss-Lausitz, U. & Sommerkorn, I. (1968). Zur Situation von Studienanfängern. In *Neue Sammlung Band 8.*, S. 434-435.
- Reichert, J. (1993). Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion: Abgesang an eine liebe-gewonnene Hoffnung. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 258-282). Suhrkamp.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rick, W. (1983). Orientierungseinheiten/-phasen. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10*. Stuttgart: Klett.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387
- Rocconi, L. M. (2011). The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College. *Research in Higher Education*, 52(2), 178-193.
- Rumpf, H. (1978). Alltägliche Hochschule. Über die szenisch vermittelte Lähmung von Subjekten. In K. Horn (Hrsg.), *Kritik der Hochschuldidaktik*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Schüle, J. A. (1977). *Selbstoffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Schütte, W. (1975). *Die Einübung des juristischen Denkens*. Hamburg: Campus.

- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Schriften. Band 1*. Den Haag: Nijhoff.
- Sewell Jr., W. H. (1992). A theory of structure, duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Sonnenschein, K. (2020). Professional Socialization and Career Development in Chinese International Tourism and Hospitality Students and Graduates: A Revised Framework. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 311-323). Cham: Springer.
- Tan, T. & Weidman, J. C. (2013). Chinese graduate students' adjustment to academic demands in American universities. In T. Coverdale-Jones (Hrsg.), *Transnational higher education in the Asian context* (S. 118-131). London: Macmillan.
- Teichler, U. & Winkler, H. (Hrsg.) (1979). *Praxisorientierung im Studium*. Frankfurt: Campus.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thompson, B. & Mazer, J. P. (2009). College Student Ratings of Student Academic Support: Frequency, Importance, and Modes of Communication. *Communication Education*, 58(3), 433-458.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trost, G. & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. München: Minerva.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Hrsg.), *Organization of Memory* (S. 381-403). New York: Academic.
- Twale, D. J., Weidman, J. C. & Bethea, K. (2016). Conceptualizing socialization of graduate students of color: Revisiting the Weidman-Twale-Stein framework. *Western Journal of Black Studies*, 40(2), 80-94.
- Véliz, D. (2020). The Socialization of International Doctoral Students in the USA. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 311-323). Cham: Springer.
- Vester, M. (2002). Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen. In U. H. Bitlingmeyer, R. Eickelpasch, J. Kastner & C. Rademacher (Hrsg.), *Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus* (S. 61-121). Wiesbaden: VS.
- Vester, M., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2007). *Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Walsh, C., Larsen, C. & Parry, D. (2009). Academic tutors at the frontline of student support in a cohort of students succeeding in higher education. *Educational Studies*, 35(4), 405-424.
- Wolter, A. (2011a). Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland. Vortrag auf der Tagung „Hochschulen öffnen...“. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Projekt nexus. Berlin 08.06.2011. Verfügbar unter (Zugriff: k. A) [http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Hochschulenoeffnen-Wolter\\_03.pdf](http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Hochschulenoeffnen-Wolter_03.pdf).
- Wolter, A. (2011b). Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2011(3), 206-216.
- Weidman, J. C. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. C. Smart (Hrsg.), *Higher education: Handbook of theory and research Vol. 5* (S. 289-322). New York: Agathon Press.

- Weidman, J. C. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. In C. C. Conrad & R. C. Serlin (Hrsg.), *The Sage handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (S. 253-262). Thousand Oaks: Sage.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weintraub, D. S. (2020). Tied Together Wirelessly. How Maintaining Communication with Parents Affects College Adjustment in Integration (2020). In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 31-54). Cham: Springer.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. & Eccles, J. (2017). Achievement values. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (S. 116-134). New York: Guilford Press.
- Winkle-Wagner, R. (2010). *Cultural capital: The promises and pitfalls in educational research. ASHE Higher Education Report*, 36(1), 1-144.
- Winkle-Wagner, R., Mx Coy, D. L. & Lee-Johnson, J. (2020). Creating Porous Ivory-Towers: Two-Way Socialization Processes the Embrace Black Students' Identities in Academia. In J. C. Weidman & L. T. DeAngelo (Hrsg.), *Socialization in higher education and the early career. Theory, research and application* (S. 73-89). Cham: Springer.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C. & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.
- Zheng, G. (2019). Deconstructing doctoral students' socialization from an institutional logics perspective: A qualitative study of the socialization of Chinese doctoral students in Finland. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 206-233.



Yannick Liedholz

## Nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik

Theoretische Grundzüge und Einblicke in die Bildungspraxis

2025 • 291 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)  
ISBN 978-3-8474-3170-1 • eISBN 978-3-8474-3307-1

Erlebnispädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – zwei Konzepte, die bisher kaum zusammengedacht wurden.

Dieses Buch entfaltet die theoretischen Grundzüge einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik und konturiert sie als ein transformatives und differenzästhetisches Bildungskonzept in anthropogener Natur, das Menschen zur Mitwirkung an einer Nachhaltigen Entwicklung befähigen will. Die praktische Umsetzung wird entlang des Whole Institution Approach veranschaulicht.

[shop.budrich.de](https://shop.budrich.de)



# Manuela Stärk

## Einflüsse beruflicher Sozialisation auf die erfolgreiche Studienbewältigung

Normative Orientierungen, psychosoziale Aspekte und Kompetenzen



Wie beeinflusst die berufliche Sozialisation den Studienerfolg? Die Autorin beleuchtet Einflüsse bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und zeigt, wie normative Orientierungen, psychosoziale Aspekte und Kompetenzen die Studienbewältigung prägen. Diese Aspekte führt sie wiederum auf das beruflich geprägte kulturelle Kapital der Studierendengruppe zurück und leitet Handlungsempfehlungen für den beruflichen und hochschulischen Bildungssektor ab.

Die Autorin: Manuela Stärk, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Justus-Liebig-Universität Gießen

ISBN 978-3-96665-101-1



9 783966 651011

[www.budrich-academic-press.de](http://www.budrich-academic-press.de)