

CHRISTIAN SCHMIDT / MANUELA STÄRK

Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen beim Übergang in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen

Motives and Transitions of Students in Academic Teacher Training for Vocational Schools

KURZFASSUNG: Dem erfolgreichen Übergang von beruflicher Bildung bzw. Erwerbstätigkeit in die Hochschulbildung kommt vor allem in Studiengängen für das Lehramt für berufsbildende Schulen eine gehobene Bedeutung zu. Hier kann eine spezifische Heterogenität bezüglich der bildungsbiographischen Wege in das Lehramtsstudium angenommen werden (vgl. KLUSMEYER 2005, 190 ff.). Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer qualitativen Befragung zu subjektiven Übergangserfahrungen und Studienwahlmotiven beruflich qualifizierter Studierender in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen vor. In Anlehnung an den Transitionsbegriff werden vor dem Hintergrund der Befunde Beziehungen zwischen spezifischen Studienwahlmotivationen und Übergangserfahrungen in das Lehramtsstudium dargestellt und diskutiert.

Schlagworte: Transition – Übergang – Heterogenität – Studienwahlmotivation – Studieneingangsphase – Lehramt für berufsbildende Schulen

ABSTRACT: The question of successful transitions from vocational training or employment in academic studies holds a high relevance for academic teacher training courses in Germany. A specific heterogeneity of biographical passages into teacher training has been observed (KLUSMEYER 2005, 190 ff.). The following paper presents results from qualitative interviews with novices in academic teacher training courses with an educational background in vocational education or a longer period of employment. The results show specific relations between the motivation to study and challenges in the transition from vocational education or employment into academic studies.

Keywords: transitions – heterogeneity – motivation to study – entrance in academic studies – teacher training

1. Einleitung

In den letzten Jahren wird der Studienerfolg oder -misserfolg in den Lehramtsstudiengängen für berufsbildende Schulen, gemessen an erfolgreichen Abschlüssen, Abbrüchen und Noten im Studium, verstärkt in verschiedenen Fachveröffentlichungen thematisiert

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

(vgl. EDER 2015, SONNTAG 2016; WYRWAL/ZINN 2018). Das Interesse ist in der Frage nach einer erfolgreichen Professionalisierung des Lehrpersonals begründet, welche vor allem auch in der Lehramtsausbildung für die berufsbildenden Schulen und hier besonders im gewerblich-technischen Bereich durch niedrige Studierendenzahlen und einen eklatanten LehrerInnenmangel besondere Bedeutung erhält (vgl. KLEMM 2018; EDER 2015). Die Debatte um eine erfolgreiche Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte wird in den letzten Jahren durch Projekte und Fördermittel für eine nachhaltige Verbesserung des Lehramtsstudiums in unterschiedlichen Schulformen begleitet (hier vor allem die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*) (vgl. BMBF o. J.). Bezüglich der Frage des Studienerfolgs kommen der Studieneingangsphase und dem Übergang in das Studium eine zentrale Bedeutung zu, da von den neuen Studierenden Anpassungsleistungen an die akademisch-wissenschaftliche Lehr-Lernkultur erbracht werden müssen und viele Hochschulen versuchen, die Studieneingangsphase strukturell so auszugestalten, dass eine erfolgreiche Orientierung gelingt, der Studienerfolg gefördert und Studienabbrüche vermieden werden (vgl. SCHMIDT 2017, 161 ff.; BEBERMEIER/NUSSBECK 2014). Unter Studieneingangsphase werden hierbei die ersten beiden Semester, z. T. auch die ersten drei Semester des ersten Studiums verstanden (vgl. WYRWAL/ZINN 2018, 15; BOSSE/TRAUTWEIN 2014, 47).

Die Frage nach dem erfolgreichen Übergang in das Hochschulstudium wird vor allem vor dem Hintergrund einer starken institutionellen Ausweitung des Hochschulzugangs und der steigenden Heterogenität der StudienanfängerInnen in Bezug auf die vorher erworbenen Schulabschlüsse, Karrierewege vor Aufnahme des Studiums und die Studierfähigkeit diskutiert (vgl. HANFT 2015, 17 ff.; SONNTAG 2016; SCHMIDTMANN/PREUSSE 2015; WOLTER et. al. 2015).

Der Begriff der Heterogenität beschreibt dabei zunächst die Vielfalt der Studierenden und bezieht sich auf unterschiedliche Dimensionen: neben der Leistungsheterogenität vor allem auf soziale Faktoren aber auch sprachliche und gesundheitliche Heterogenität (vgl. BEBERMEIER/NUSSBECK 2014, 87). Mit zunehmender Anzahl von Studierenden, die mit beruflichen Erfahrungen an die Hochschulen kommen, umfasst Heterogenität auch die Vielfalt der (Berufs-)Bildungsbiographien, die Studienwahlmotivation und die Erwartungen an das Studium (vgl. HANFT et al. 2015, 8).

Die Frage spezifischer Konstellationen von Heterogenität, Studienwahlmotivation und Übergangserfahrung ist für das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen relevant, da hier eine große Heterogenität der Studierenden in Bezug auf die Form des Hochschulzugangs und die Bildungs- bzw. Erwerbskarriere vor Aufnahme des Studiums angenommen werden kann (vgl. SCHMIDT 2017, 161). So konnte KLUSMEYER eine hohe Heterogenität bezüglich der biographischen Wege in das Lehramtsstudium für Wirtschaftspädagogik feststellen (vgl. 2005, 190 ff.).

Der vorliegende Beitrag stellt vor diesem Hintergrund Ziel, Konzeption und Ergebnisse einer qualitativen Studie an Studierenden in der Studieneingangsphase im Lehramt für berufsbildende Schulen am Standort Kassel dar. Diese wurde als Teil des

Projekts PRONET bzw. des Teilprojekts ProBeg L4¹ im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Kassel durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (vgl. SCHMIDT 2017, 159). Das Erkenntnisinteresse der auf episodischen Interviews basierenden Untersuchung war die Erfassung der subjektiv wahrgenommenen *kritischen Studienanforderungen* vor dem Hintergrund individueller Motive für die Aufnahme des Lehramtsstudiums. Der qualitative Ansatz wurde zu Grunde gelegt, um die subjektiv wahrgenommene Situation in der Studieneingangsphase vor dem Hintergrund des individuellen Bildungswegs und der Studienwahlmotivation explorativ zu ergründen. Theoretisch orientiert sich die Befragung dabei am Transitionsbegriff (vgl. VON FELDEN 2010, 33 ff.) und dem Begriff des *critical incident* (vgl. FLANAGAN 1954) als Bezugsgrößen für das Verständnis der Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule. Zum Verständnis der Bedeutung der Studienwahlmotivation werden die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI und RYAN (2000) und deren Konkretisierung auf das Studium von PRENZEL (1996) herangezogen.

2. Theoretischer Zugang

Die Untersuchung von Übergängen in die Hochschulbildung setzt ein theoretisches Verständnis des Übergangsbegriffs voraus. Hierzu kann zunächst konstatiert werden, dass biographische Übergänge an das Individuum anspruchsvolle Anforderungen in Hinblick auf die soziale Verortung und Sinnkonstitution stellen (vgl. VON FELDEN 2010, 23 ff.). Gleichzeitig kommt dem Bildungsverhalten und der Karriereplanung nach BECK in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft eine zentrale Bedeutung hinsichtlich der Abwehr biographischer Risiken (z. B. Arbeitslosigkeit) zu, wodurch Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen eine erhöhte Bedeutung erfahren (vgl. 1986, 101, 211).

In der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung findet sich neben dem Begriff der *Statuspassagen*, der auf die Veränderungen in sozialen Strukturen abhebt, der Begriff der *Transition*, welcher Veränderung von eingelebten Zusammenhängen und die damit verbundenen Bewältigungsstrategien der Individuen adressiert. Letzterer thematisiert die sozialpsychologische Dimension des Übergangs und fokussiert soziale Prozesse, in denen Gewohnheiten, Wissensbestände und Handlungs- sowie Deutungsroutrinen geändert werden (vgl. VON FELDEN 2010, 29 ff.). Übergangsforschung im Verständnis von Transitionen ist mit dem Ziel verbunden, an den Übergängen im Lebenslauf die individuelle Erfahrung und damit verbundene Strukturen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens zu erschließen. Die Lernprozesse im Übergang sind

1 PRONET: „Professionsbezogene Begleitung (ProBeg) der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen – Teilprojekt 7“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA1505.

dabei durch Reflexions- und Aneignungsleistungen unter Einfluss der das Individuum umgebenden Lebenswelt beeinflusst (vgl. VON FELDEN 2015, 72 ff.). Damit stellt die Transition einen Entwicklungsprozess dar, der die Veränderung der Identität bewirkt und als diskontinuierlicher Prozess zu verstehen ist (vgl. GALE/PARKER 2014, 743).

Für BOSSE/TRAUTWEIN ist die Transition in Hochschulbildung durch *critical incidents* gekennzeichnet, womit spezifische Situationen gemeint sind, welche kritische Herausforderungen an das Individuum stellen (vgl. 2014). Der Begriff des *critical incident* bezieht sich dabei auf Situationen, in denen der Sinn menschlicher Handlungen klar umrissen und die Konsequenzen spezifischer individueller Handlungen eindeutig zu identifizieren sind (vgl. FLANAGAN 1954, 327). In der *critical incident technique* geht es darum, durch die Befragung der betroffenen Individuen *kritische Ereignisse* zu bestimmen, die in klar definierten Situationen effektives oder ineffektives Verhalten zur Folge haben mit dem Ziel, die spezifischen Anforderungen der Situationen bestimmen zu können (vgl. FLANAGAN 1954, 328 ff.). In Anlehnung an die *critical incident technique* erhoben BOSSE/TRAUTWEIN von Studierenden unterschiedlicher Fakultäten wahrgenommene *kritische Studienanforderungen* in der Studieneingangsphase (vgl. 2014, 47). In Bezug auf die Transition in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen erscheint vor diesem Hintergrund relevant, welches hier die spezifischen subjektiv wahrgenommenen *kritischen Studienanforderungen* sind bzw. ob sich diese von den Befunden von BOSSE/TRAUTWEIN unterscheiden.

Vor dem Hintergrund der heterogenen Zugänge und Bildungsbiographien bei StudienanfängerInnen im Lehramt für berufsbildende Schulen stellt sich außerdem die Frage, ob spezifische Formen der Studienwahlmotivation mit dem subjektiven Erleben der Transition in das Hochschulstudium in Verbindung stehen. Die Studienwahlmotivation wird gerade bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Studienerfolg, die Lernmotivation und die Eignung für den LehrerInnenberuf beforscht und diskutiert (siehe Kapitel 3). Hierbei vorgenommene Unterscheidungen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivationen rekurrieren auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI/RYAN (2000). Demnach führt eine intrinsische Motivation, die darauf beruht, dass eine Aktivität, die für das Individuum einen positiven inhärenten Wert besitzt und somit aus sich selbst heraus motiviert (z. B. Interesse an einem spezifischen Bildungsinhalt), zu einem hohen Interesse und einer hohen Befriedigung an der Aktivität. Die mit intrinsischer Motivation verbundene Selbstregulation wird als positiver Einfluss auf Ausdauer und Wohlbefinden bei der Ausübung einer Aktivität angesehen und somit als günstig für Wissensaufbau und Kompetenzerwerb eingeschätzt (vgl. ebd., 71; PRENZEL 1996). Extrinsische Motivation dagegen bezieht sich auf ein Ziel, das außerhalb der Aktivität angesiedelt ist (z. B. Lernen, um eine gute Bewertung zu erlangen). Letztere wird vor allem, wenn sie von externer Kontrolle begleitet wird, mit einer geringeren Lernmotivation oder einer höheren Wahrscheinlichkeit für einen vorzeitigen Schulabbruch in Verbindung gebracht (vgl. DECI/RYAN 1993, 233 f.).

Die theoretische Unterscheidung verschiedener Formen der Motivation gewinnt in DECI/RYANS Ansatz dadurch an Komplexität, dass nicht jede Form der extrinsischen Motivation als gleichermaßen ungünstig für die Leistungsfähigkeit bei der Durchfüh-

zung einer Aktivität angesehen werden kann. Entscheidend ist vielmehr, inwieweit das externe Ziel (z. B. das Erreichen eines hohen sozialen Status durch Bildung) als external reguliert (von außen, z. B. von der Familie vorgegeben) oder internal reguliert (hohe Bedeutung für das Individuum selbst) wahrgenommen wird. Somit können letztendlich auch externale Motive, die für das Individuum selbst bedeutsam sind, zu ausdauernder Zielerreichung bei einer Aktivität führen (vgl. 2000, 72). PRENZEL geht auf dieser theoretischen Basis davon aus, dass Formen der Lernmotivation mit intrinsischem Charakter und solche, die durch eine Identifikation mit Inhalten und Tätigkeiten gekennzeichnet sind, kognitive Prozesse des Lernens positiv unterstützen, die Lernleistung verbessern sowie positive emotionale Prozesse beim Lernen evozieren (vgl. 1996, 15).

Vor dem Hintergrund eines am Transitionsbegriff orientierten Verständnisses vom Übergang in die Hochschule und vor dem Hintergrund der Einordnung dieses Übergangs als *critical incident*, welcher spezifische fachliche und wissenschaftspropädeutische *kritische Studienanforderungen* an die Individuen stellt, erlangt die Frage einer intrinsischen oder extrinsischen Studienwahlmotivation eine zentrale Bedeutung. Es stellt sich die Frage, ob heterogene Bildungs- und Berufsbiographien vor Aufnahme des Lehramtsstudiums mit unterschiedlichen Formen der Studienwahlmotivation einhergehen und ob letztere eine Bedeutung für das subjektive Erleben der Transition (stark oder weniger stark geprägt durch *kritische Studienanforderungen*) in das Lehramtsstudium haben.

3. Forschungsstand

Die Transition von der Schule in die Hochschule als Lebensphase, in der nicht nur Studienanforderungen bewältigt werden müssen (vgl. BRAHM et al. 2014, 63), sondern sich auch die Lebensumstände und das soziale Umfeld ändern können (vgl. BEBERMEIER/NUSSBECK 2014, 84), ist Gegenstand vielfältiger Forschungsaktivitäten. So wurden die Studieneingangsphase und die Transition² in die universitäre Bildung vor allem im englischsprachigen Raum umfangreich beforscht, wobei neben strukturellen Aspekten auch individuelle Faktoren wie fachbezogenes Vorwissen, Lernkompetenzen und der sozioökonomische Status der Studierenden untersucht und mit dem Studienerfolg in Verbindung gesetzt wurden (vgl. BRAHM et al. 2014, 66). Der Transitionsbegriff wird hier z. T. als holistischer Ansatz verstanden, welcher an den subjektiv erlebten Erfahrungen der Studierenden ansetzt (vgl. GALE/PARKER 2014, 739 ff.). Vor diesem Hintergrund liegen im englischsprachigen Raum qualitative Studien zum subjektiven Erleben der Transition in die Hochschulbildung und dem ersten Studienjahr vor. Diese beschreiben die als hoch wahrgenommenen Orientierungsleistungen zu Beginn des Studiums und die Bedeutung der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls (vgl. LAZAROWICZ

2 Zum Verständnis von *transition* im englischsprachigen Raum vgl. GALE/PARKER (2014)

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021

2015, 112; MEEHAN/HOWELLS 2018). Speziell zur Transition von beruflicher Bildung in Hochschulbildung zeigt sich der Forschungsstand sehr fragmentiert (vgl. HOELSCHER et. al. 2007). Zum Teil werden hier der Umfang des Lerninhalts und der Erwerb pro-pädeutischer Kompetenzen wie wissenschaftliches Schreiben und die Übernahme von Konventionen wissenschaftlichen Arbeitens als zentrale Herausforderungen ermittelt (vgl. CATTERAL/DAVIS 2012, 1).

Im deutschsprachigen Raum existiert eine relativ umfangreiche Anzahl empirischer Studien zu nicht traditionellen Studierenden³ an Universitäten und Hochschulen. Diese beforschen zum einen Motive, Ziele und Erwartungen rund um die Studienaufnahme, zum anderen die Herausforderungen, die mit der Aufnahme eines Studiums verbunden sind, sowie den Bereich Studienerfolg und subjektive Leistungsvoraussetzungen (Motivation, kognitive Lernmerkmale, Noten) (vgl. JÜRGENS/ZINN 2015). Auch zu Leistungsproblemen und Studienabbrüchen im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen bestehen bereits Forschungserträge (vgl. zusammenfassend WYRWAL/ZINN 2018, 11 f.).

Zum subjektiven Erleben der Transition in das deutsche Hochschulsystem liegen hingegen nur wenige empirische Untersuchungen vor (vgl. BOSSE/TRAUTWEIN 2014, 45). Eine qualitative Studie von BOSSE und TRAUTWEIN befragte Studierende unterschiedlicher Fakultäten in der Studieneingangsphase nach ihren subjektiv wahrgenommenen kritischen Situationen in der Studieneingangsphase (vgl. BOSSE/TRAUTWEIN 2014). Hier wurden die Situationen *fachliches Niveau und Progression bewältigen, mit Lehr- und Beratungsqualität arrangieren, Lernmodus finden* und *Lebensbereiche miteinander verbinden* besonders häufig als kritisch erfahren (vgl. BOSSE/TRAUTWEIN 2014, 50). BRAHM et al. erhoben auf der Basis einer quantitativen Studie die Bewältigung hoher Stoffmengen und die Erlangung guter Noten als größte Herausforderungen im Übergang Schule – Hochschule (vgl. 2014, 73). NAEVE-STOSS kann für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen empirisch bestätigen, dass der subjektiv wahrgenommene hohe Umfang an Leistungsanforderungen in den unterschiedlichen Fächern eine zentrale Herausforderung im Studium darstellt (vgl. 2013, 380).

Neben dem eher überschaubaren Forschungsstand zu den subjektiv erlebten Herausforderungen in der Studieneingangsphase finden sich eine Vielzahl von Studien und konzeptionellen Beiträgen zum Thema Studienwahlmotivation bzw. Berufswahlmotivation und Lehramtsstudium (vgl. BRAHM/GEBHARDT 2011; FISCHER/BISTERFELD 2015; KELLER/SCHNEIDER 2011; WEISS et al. 2011; NEUGEBAUER 2013). In Anlehnung an die Motivationstheorie von DECI/RYAN (1993) wird hier nicht selten zwischen intrinsischer und extrinsischer Studienwahlmotivation unterschieden, wobei eine intrinsische Motivation im Sinne eines fachlichen oder pädagogischen Interesses bzw. eines Interesses an der persönlichen Kompetenzentwicklung ohne dezidierten Verwertungs-

3 Zu diesem Begriff existieren unterschiedlich weit gefasste Definitionen. Er kann Personen mit nicht-konventionellen Biografien, generell im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen, aber auch Personen, die über besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren an die Hochschule gekommen sind, umfassen (vgl. WOLTER et. al. 2015, 13)

bezug als günstigere Motivation eingeschätzt wird, als eine extrinsische Motivation (z. B. Studium aufgrund des Werts des Abschlusses am Arbeitsmarkt, Annahme eines leichten Hochschulstudiums oder einer Berufstätigkeit mit hohen Freizeitanteilen) (vgl. FISCHER/BISTERFELD 2015, 94; BRAHM/GEBHARDT 2011, 17 f.). Intrinsische Studienwahlmotive korrelierten positiv mit akademischen Studienleistungen und dem Vorhandensein adäquater Lernstrategien (vgl. MAYR 2009, 6).

Insgesamt zeigt sich der Forschungsstand zu den Berufswahlmotiven zum Lehramt uneinheitlich (vgl. KRIEGER et. al. 2019, 261 ff.). POHLMANN/MÖLLER konnten hierzu empirisch nachweisen, dass Lehramtsstudierende mehr intrinsische als extrinsische Motive für ihre Studienwahl hatten (vgl. 2010). FISCHER/BISTERFELD bestätigten diesen Befund für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport (vgl. dies. 2015). BRAHM/GEBHARDT erhoben wiederum sowohl starke extrinsische als auch intrinsische Studienwahlmotivationen (vgl. dies. 2011, 21). WEISS et al. (2011) stellten für Lehramtsstudierende der allgemeinbildenden Schulen fest, dass jede bzw. jeder vierte Lehramtsstudierende den Lehramtsberuf eher als Notlösung wähle und kaum durch fachliches Interessen oder die beruflichen Anforderungen motiviert sei (vgl. WEISS et al. 2011, 361). Studierende in nicht gymnasialen Lehrämtern hätten im Vergleich zu anderen Studierenden einen höheren Wunsch nach beruflicher Sicherheit, geringe Karriere- und Statusmotive und eher selten fachliches Interesse (vgl. NEUGEBAUER 2013, 21).

In Bezug auf die Studienwahlmotive von Lehramtsstudierenden für berufsbildende Schulen liegen ebenfalls Erkenntnisse vor. NAEVE-STOSS (2013, 364 ff.) konnte für Studierende des Lehramts für berufliche Schulen ein instrumentelles Verhältnis zum Lehramtsstudium empirisch aufzeigen: Das Ziel, über den entsprechenden Abschluss den Lehramtsberuf ausüben zu können und die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben seien die zentralen (extrinsischen) Motivationen (vgl. ebd.). KLUSMEYER stellte auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung hingegen fest, dass intrinsische Berufswahlmotivationen eine höhere Bedeutsamkeit aufweisen als extrinsische (vgl. 2005, 202 ff.). KRIEGER et al. erhoben eine gemischte Motivationsstruktur (vgl. 2019, 266 ff.): Unter dem Begriff *Sozialorientierung* subsumierte Aussagen spielten hier die bedeutendste Rolle und lassen auf eine stark intrinsische Motivation schließen, wobei unter dem Begriff *Leistungsorientierung* subsumierten extrinsischen Motiven ebenfalls ein großes Gewicht zukam (vgl. ebd., 267). Für das Lehramt für berufsbildende Schulen wird z. T. die Heterogenität von Studienwahlmotiven mit der Heterogenität von soziodemografischen Merkmalen und Bildungs- bzw. beruflichen Karrieren im Vorfeld der Aufnahme eines Hochschulstudiums in Verbindung gebracht. WYRWAL und ZINN erheben multiple Studienwahlmotive, die unter anderem auf ein intrinsisches Interesse am Lehramt schließen lassen. Leistungsbezogene Überforderung stellt hier einen dominierenden Grund für den Studienabbruch dar (vgl. WYRWAL/ZINN 2018, 21). Bei Bachelorstudierenden der Wirtschaftspädagogik stellt SONNTAG einen negativen Zusammenhang zwischen der Art der Hochschulzugangsberechtigung, der Studienwahlmotivation und dem Studienerfolg fest, vorausgesetzt es liegen schwächere Vorleistungen und Unsicherheiten in der Studienwahlentscheidung vor (vgl. 2016, 246 f.). Es zeigte sich, dass Studierende mit extrinsischen Hauptmotiven weniger Fehlversuche aufweisen, als sol-

che mit intrinsischen Hauptmotiven (vgl. ebd. 231 f.). Auch unterscheiden sich die Studienwahlmotive je nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. ebd. 158).

LEON, BEHRENDT und NICKOLAUS erhoben vor dem Hintergrund des Rekrutierungsproblems im Lehramt für gewerblich-technische Schulen, dass ein relevanter Anteil der Studierenden der Ingenieurwissenschaften ähnliche berufliche Interessenprofile wie Studierende des Lehramts für gewerblich-technische Schulen aufweisen (vgl. 2018, 45 ff.). Die Autoren weisen auf ein grundsätzliches Problem bezüglich der geforderten Interessensstrukturen in den Lehramtsstudiengängen im gewerblich-technischen Bereich hin. Hier müssten Studierende idealerweise sowohl ein praktisch-technisches Interesse als auch ein soziales Interesse mitbringen, was aufgrund der Calculus-Hypothese kaum gemeinsam gegen sein kann (vgl. LEON et. al. 2018, 42 ff.). Allerdings können sie empirisch zeigen, dass 42 % der untersuchten Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Fächer über ein Interessenprofil verfügen, dass für das Studium des Lehramts im gewerblich-technischen Bereich geeignet erscheint (vgl. LEON et. al. 2018, 50). GILLEN ET. AL. erhoben qualitativ Motive für einen Wechsel von einem Studium der Ingenieurwissenschaften in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. Sie ermitteln unter anderem abwechslungsreichere Prüfungsformate im Lehramtsstudium und eine wahrgenommene Praxisferne in den Ingenieurwissenschaften als Gründe des Wechsels (vgl. 2018, 33 ff.).

4. Ziel der Befragung

Im Studiengang der Wirtschaftspädagogik am Standort Kassel wurde in einer vor einigen Jahren durchgeführten quantitativen Untersuchung zum Zusammenhang zwischen der Art des Hochschulzugangs und dem Studienerfolg eine Heterogenität bei den StudienanfängerInnen in Bezug auf den Schulabschluss und die berufliche Vorbildung festgestellt. Dabei zeigten sich „*ein fehlendes Abitur und schlechte Schulnoten als Erfolgshemmnis*“ (SONNTAG 2016, 215). Weiter neigten Studierende mit einer Berufsausbildung eher zu längeren Studienzeiten und häufigeren Fehlversuchen bei Studienleistungen (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund und vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 entwickelten theoretischen Annahmen wurde das subjektive Erleben der Transition in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen erhoben. Dabei sollten im Unterschied zu den im Forschungsstand dargestellten Studien spezifische Konstellationen von Heterogenität, Studienwahlmotivation und Übergangserfahrung speziell im Lehramt für berufsbildende Schulen qualitativ erschlossen werden. Da gerade bei Lehramtsstudierenden der berufsbildenden Schulen eine hohe Heterogenität bezüglich der biographischen Wege vor Aufnahme des Studiums anzutreffen ist und die Studienwahlmotivation generell im Lehramtsstudium als relevant für den Studienerfolg angesehen wird (vgl. Kap. 1 und 2), stellt sich die Frage, ob die Wahrnehmung von kritischen Studienanforderungen in der Studieneingangsphase mit spezifischen Wegen in das Lehramtsstudium und spezifischen Studienwahlmotiven einhergeht.

Die qualitative Befragung war Bestandteil des Teilprojekts ProBeg L4 im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Kassel, welches die Entwicklung der Studieneingangsphase zur zielgruppenadäquaten Förderung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (Zitertechniken, wissenschaftliches Schreiben) und des selbstgesteuerten Lernens zum Ziel hatte (vgl. SCHMIDT 2017). Ähnlich dem Vorgehen von LAZAROWICZ (vgl. ders. 2015, 18) basierte die Befragung auf theoretisch und aus dem Forschungsstand heraus begründeten Vorannahmen und Untersuchungszielen:

1. Im Kontext der von BOSSE/TRAUTWEIN (2014) erhobenen kritischen Studienanforderungen kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden mit spezifischen Ereignissen konfrontiert sind, die subjektiv als kritische oder weniger kritische Studienanforderungen bei der Transition in das Hochschulstudium wahrgenommen werden. Diese *critical incidents* (vgl. FLANAGAN 1954) sollten durch die Befragung erfasst werden.
2. Im Zusammenhang mit der Heterogenität in Bezug auf die Vorbildung liegen unterschiedliche Studienwahlmotivationen vor, welche im Kontext des subjektiven Erlebens der Transition in das Hochschulstudium bedeutsam sein könnten. Ausgehend von den im Kapitel 3 dargestellten Erkenntnissen zu intrinsischen und extrinsischen Studienwahlmotivationen sollte die Befragung erheben, welche Studienwahlmotivationen im Zusammenhang spezifischer Übergangserfahrungen geäußert wurden.
3. Zur Transition in das Hochschulstudium wurde dabei angenommen, dass diese den Studierenden eine Veränderung von Gewohnheiten, Wissensbeständen und Handlungs- sowie Deutungsroutrinen abverlangt (vgl. VON FELDEN 2010, 33 ff.).

Diese Vorannahmen stellten keine zu prüfenden Hypothesen, sondern Grundannahmen zum Verständnis der Transition in das Lehramt für Berufsbildende Schulen dar. Ziel der Befragung war, explorativ die subjektive Bedeutung der Aspekte Studienwahlmotivation und Herausforderungen in der Studieneingangsphase zu erschließen.

5. Methodik

Bei der Befragung handelt es sich um eine explorativ angelegte qualitative Querschnittsstudie, in der im Verlauf des Sommersemesters 2018 Interviews mit zehn freiwilligen Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführt wurden. Alle interviewten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums.

Die forschungsleitende Studienstrategie lehnt sich an die Grounded Theory nach STRAUSS/CORBIN (vgl. STRÜBING 2004, 59 ff.) an, die sich dadurch auszeichnet, dass während des gesamten Forschungsprozesses theoretisches (Vor-)Wissen einfließt (vgl. ebd., 62 f.). Darauf basierend stellen die aus dem dargestellten theoretischen Zugang und dem aktuellen Forschungsstand formulierten Vorannahmen (siehe Kapitel 4) die Grundlage für die Fallauswahl und den Interviewleitfaden dar.

5.1 Fallauswahl

Die Fallauswahl orientiert sich am theoretischen Sampling nach GLASER/STRAUSS (vgl. 2010, 61 ff.). Hierbei liegt das Erkenntnisinteresse auf der Erkundung der Varianzbreite des Feldes (vgl. SCHITTELHELM 2012, 414), um daraus letztlich größere Zusammenhänge erschließen zu können (vgl. ebd., 431). Auf Grundlage des in Kapitel 1 dargestellten breiten Spektrums an Heterogenität in Bezug auf die (Berufs-)Bildungskarrieren vor Aufnahme der Studiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden für die hier durchgeführte Untersuchung Studierende akquiriert, die in den genannten Studiengängen der Universität Kassel eingeschrieben waren, sich in der Studieneingangsphase des Bachelorstudiums befanden und eine berufliche oder berufsschulische Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten. Die clusterbasierte Einteilung der Studierenden orientiert sich an den quantitativen Studienergebnissen von SONNTAG (2016). Demnach tendieren Studierende mit beruflichen oder berufsschulischen Hochschulzugangsberechtigungen zu unterschiedlichen Studienwahlmotiven, die wiederum Einfluss auf den formalen Studienerfolg haben (vgl. ebd., 158). SONNTAG untersuchte jedoch nicht, wie die Studierenden das Studium tatsächlich erlebt haben und welchen Einfluss deren Studienwahlmotive hatten. An diesem Punkt setzt die hier vorliegende Studie an.

Innerhalb dieser Cluster wurden Studierende einbezogen, die sich im Erst- und Zweitstudium für das berufliche Lehramt entschieden haben. Von Interesse ist, ob Studierende im Zweitstudium ähnliche Studienwahlmotive aufweisen und Transitionserfahrungen gemacht haben, als solche, die sich im Erststudium befinden.

In Tabelle 1 sind die Interviewteilnehmenden und deren berufliche Profile sowie die relevanten soziodemographischen Daten anonymisiert dargestellt.

Tab. 1: Anonymisierte Profile der Interviewteilnehmenden nach beruflicher und ggf. hochschulischer Vorbildung

	Studierende mit BA						Studierende ohne BA			
	HZB: 2. Bildungsweg				HZB: 3. Bildungsweg		HZB: FHR oder BG			
Teilnehmende	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄	S ₅	S ₆	S ₇	S ₈	S ₉	S ₁₀
Alter	22	22	40	36	34	31	28	19	22	31
Erststudium	WP	BP	WP	-	-	BP	-	BP	WP	-
Zweitstudium	-	-	-	BP	BP	-	BP	-	-	BP

Legende:
 HZB = Hochschulzugangsberechtigung / FHR = Fachhochschulreife / BG = Berufliches Gymnasium / WP = Wirtschaftspädagogik / BP = Berufspädagogik / BA = Berufsausbildung / S = Studierende/Studierender

5.2 Interviewmethode, Erkenntnisinteressen und Interviewleitfaden

Die Interviews wurden von je einem der beiden Autoren face-to-face mit den freiwilligen Teilnehmenden abgehalten und aufgenommen. Um von den interviewten Studierenden zielgerichtet Erfahrungsräume und Lebenswelten in Bezug auf die Studieneingangsphase zu erheben, wurden leitfadengestützte episodische Interviews nach FLICK durchgeführt (vgl. 1996, 147 ff.; LAMNEK 2005, 30 ff.). Dies ermöglichte die Erfassung von narrativ-episodischem und semantischem Wissen und gab den Teilnehmenden die Möglichkeit, an konkreten Begebenheiten und Beispielen ihr Erfahrungswissen widerzugeben (vgl. FLICK 2007, 238; LAMNEK 2005, 362 f.). Es wurden somit Abläufe, Konzepte und routinierte Verhaltensweisen erfasst (vgl. FLICK 1995 nach LAMNEK 2005, 363), welche die interviewten Studierenden innerhalb der Studieneingangsphase durchlaufen hatten. So konnten Unterschiede nach beruflicher Vorbildung bzw. Bildungskarriere und Studienwahlmotivation sowie Transitionserfahrungen berücksichtigt werden (siehe Kapitel 4). Folgend werden die eingesetzten Fragen und Erzählanlässe des Interviewleitfadens in Zusammenhang mit den für die Studie relevanten Erkenntnisinteressen vorgestellt und erläutert.

Der erste Frage- und Erzählanlass des Interviewleitfadens besteht aus zwei Segmenten und fordert die Teilnehmenden zunächst dazu auf, den (berufs-)schulischen und/oder beruflichen Werdegang wiederzugeben. Dies soll den Studierenden einen einfachen Einstieg in das Gespräch ermöglichen und dient zur Erfassung der schulischen und beruflichen Werdegänge. Darauf aufbauend sollen die Studierenden auf Situationen eingehen, in denen sie die Studienentscheidung getroffen haben und damit einhergehend ausschlaggebende Gründe für ihre Entscheidung aufzeigen. Theoretisch stützt sich dieser Erzählanlass auf die Selbstbestimmungstheorie von DECI/RYAN (2000) und verfolgt das Ziel, die Studienwahlmotivation der Teilnehmenden zu eruieren.

Im Mittelpunkt des zweiten Erkenntnisinteresses und damit auch des zweiten Frage- und Erzählanlasses des Interviewleitfadens, standen die Transitionserfahrungen, mit denen die Studierenden in der Studieneingangsphase konfrontiert waren. Zuerst wurden die Teilnehmenden aufgefordert, das Studium mit ihren beruflichen und/oder berufsschulischen Vorerfahrungen zu vergleichen. Aufbauend auf dieser Kontrastierung sollten sie auf Hürden, mit denen sie in der Studieneingangsphase konfrontiert waren sowie auf Situationen, die ihnen leicht gefallen sind, eingehen. Theoretisch ist dieser Fragen- und Erzählanlass mit denen von BOSSE/TRAUTWEIN (2014) publizierten *kritischen Studienanforderungen* und den *critical incidents* von FLANAGAN (1954) fundiert.

Aus dem ersten und zweiten leitet sich das dritte Erkenntnisinteresse ab. Es stellt die Frage, ob Studierende mit heterogenen beruflichen und/oder berufsschulischen Werdegängen Unterschiede in den Studienwahlmotivationen aufweisen und in welcher Weise sich diese auf die Transitionserfahrungen niederschlagen.

5.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Im Zusammenhang mit der forschungsleitenden Studienstrategie fand die Datenerfassung und -auswertung im wechselseitigen Prozess statt. Dies erfolgte in Anlehnung an die von der Grounded Theory vorgeschlagenen Vorgehensweise (siehe vgl. STRÜBING 2004, 30 ff.).

Die Datenerhebung über Interviews erfolgte von Mai bis einschließlich Juli des Jahres 2018 in den Räumlichkeiten des Institutes für Berufsbildung der Universität Kassel. Unter Zuhilfenahme der Software Maxqda 12 wurde die Transkription und die Datenauswertung durchgeführt. Bei der Datenauswertung wurde induktiv unter Verwendung des thematischen Kodierens nach FLICK (vgl. 1996, 160 ff.) vorgegangen.

Der Tabelle 2 sind die gebildeten Codes und die daraus abgeleiteten übergeordneten Kategorien zu entnehmen. Diese basieren auf den Grundlagen der in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Bezüge. Unter Zuhilfenahme von DECI/RYAN (2000) wurden in der Kategorie *Studienwahlmotivationen* Codes gebildet, die in extrinsische und/oder intrinsische Motive eingeteilt wurden.

Die kritischen Studienanforderungen nach BOSSE/TRAUTWEIN (vgl. 2014, 49) bilden das theoretische Fundament für die zweite Kategorie (*Transitionserfahrungen in der Studieneingangsphase*). Diese gibt zum einen Auskunft darüber, ob die Teilnehmenden *kritische Studienanforderungen* wahrgenommen und als problematisch empfunden haben, und zum anderen mit welchen *kritischen Studienanforderungen* die Studierenden tatsächlich konfrontiert waren. Die ermittelten Codes konnten den *inhaltlichen, personalen* und *organisatorischen kritischen Studienanforderungen* (vgl. TRAUTWEIN/BOSSE, 2014, 49) zugeordnet werden.

Tab. 2: Für die Ergebnisdarstellung relevante Kategorien und Codes

Übergeordnete Kategorien und Codes	Codeanzahl nach Nennungen insgesamt	Codeanzahl nach betroffenen Personen
Studienwahlmotivationen		
Intrinsisches Motiv: Interesse an der Fachrichtung	5	4
Intrinsisches Motiv: Interesse und Freude an der Lehr-tätigkeit/Wissensvermittlung	14	6
Intrinsisches und extrinsisches Motiv: Bildungsaufstieg	8	4
Extrinsisches Motiv: finanzielle Absicherung / sicheres Arbeitsverhältnis	15	8

Übergeordnete Kategorien und Codes	Codeanzahl nach Nennungen insgesamt	Codeanzahl nach betroffenen Personen
Extrinsisches Motiv: Einflussnahme von Familie, Freunde, Lehrer etc.	19	10
Transitionserfahrungen in der Studieneingangsphase		
Kritische Studienanforderungen wurden wahrgenommen. Subjektives Erleben der Studieneingangsphase wurde <u>teilweise</u> als problematisch beschrieben.	2	2
Kritische Studienanforderungen wurden wahrgenommen. Subjektives Erleben der Studieneingangsphase wurde als <u>nicht problematisch</u> beschrieben.	4	4
Kritische Studienanforderungen wurden durchgehend wahrgenommen. Subjektives Erleben der Studieneingangsphase wurde als <u>problematisch</u> beschrieben.	10	4
Kritische Studienanforderung: Inhaltliche Mängel in der Vorbildung	6	3
Kritische Studienanforderung: Inhalte erstes Fach	10	5
Kritische Studienanforderung: Selbstorganisation / selbstorganisiertes Lernen	23	10
Kritische Studienanforderung: Herausforderung Lernpensum	8	5

Vor der Genese der Kategorien und Codes wurde von allen Interviewteilnehmenden ein Kurzportrait angefertigt. Zur Gewährleistung einer innerhalb der Grenzen qualitativer Forschung erreichbaren Objektivität wurde die Anfertigung der Kurzportraits und die anschließende Kategorien- und Codegenerierung zunächst von den Autoren separat durchgeführt, im Anschluss diskursiv verglichen und entsprechend zur weiteren Auswertung angepasst. Im letzten Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse mittels eines Fall- und Gruppenvergleichs gebündelt. Dieses Vorgehen entspricht FLICK (vgl. 1996, 160 ff.). Innerhalb des Fall- und Gruppenvergleichs wurden die Ergebnisse der Auswertung, die aus den Fragen und Erzählanlässen aus den Erkenntnisinteressen eins und zwei resultieren, kontrastierend verglichen. Letztlich konnten hieraus unterschiedliche Studierendentypen klassifiziert werden.



6. Ergebnisse

6.1 Ergebnisse zu Erkenntnisinteresse 1: Erfassung von Studienwahlmotiven

Im Folgenden wird auf jene unterschiedlichen Studienwahlmotive eingegangen, die für die befragten Studierenden von besonderer Relevanz waren (siehe Tabelle 2). Für fast alle Interviewten ist der Sicherheitsaspekt, den der Beruf der/des Lehrerin/Lehrers mitbringt, ein wichtiger Faktor bei der Wahl des Studiengangs des beruflichen Lehramtes. Hierbei spielen vor allem das Beamtentum und damit verbunden die Arbeitsplatzsicherheit, das Gehalt und die Pension eine ausschlaggebende Rolle.

Damit ich nicht abhängig bin von meinem Mann später. Oder wenn ich gar keinen Mann habe, dass ich alleine gut klar komme. (S9)

In erster Linie Beamtenstatus. Auch wegen Pension später. Weil durch die Bundeswehr jetzt meine Rentenansprüche jetzt nicht so pralle sind. (S4)

Also ich sag mal, dass was mich reizt ist natürlich das Beamtentum. Ich sag mal die Sicherheit und auch die Vereinbarung mit Familie und so ist halt schon eine Entscheidung, die auch mitgeholfen hat. (S8)

Auch den Einfluss von außenstehenden Personen (z.B. Familienmitgliedern etc.) auf die Studienentscheidung thematisieren alle interviewten Studierenden.

Ich merke das zum Beispiel bei meiner Oma selber. Die ist halt wirklich noch so leistungseingestellt und die ist auch so darauf, die Kinder müssen das Beste vom Besten. [...] Jurist, Doktoranten und was weiß ich nicht werden, und das merkst du halt auch wirklich so. (S4)

Meine Schwester hat vor drei Jahren hier in Kassel Wirtschaftspädagogik studiert und die hat auch gesagt, es wird gesucht, eine Stelle ist dir eigentlich sicher, wenn du das abschließt und deshalb habe ich mich dafür entschieden. (S6)

Neben diesen Studienwahlmotiven sind auch noch weitere Motive für die Studierenden ausschlaggebend gewesen bei der Wahl des Studiengangs. Hier nennen die Studierenden die Freude an der Wissensvermittlung oder allgemein an der Lehrtätigkeit. Weiter sind für die Teilnehmenden vor allem auch die Wissensvermittlung und Lehrtätigkeit im beruflichen Erstfach wichtig.

[...]. Ja also er soll schon Spaß machen, ich will jetzt nichts machen wozu ich überhaupt keinen Bezug zu hätte. Deswegen habe ich ja auch das Praktikum gemacht um zu sehen okay, wäre das jetzt etwas für mich. Ich könnte mich jetzt nicht für einen Beruf interessieren, der mir jetzt nicht Spaß gemacht hätte. Nur um ein zweites Standbein zu haben. [...] das wäre falsch [...]. (S3)

Also Wirtschaftspädagogik gerade deswegen auch, weil ich zum einen das Wirtschaftsinteresse entwickelt hatte, in den letzten zwei, drei Jahren. (S1)

Mit das prägnanteste oder weshalb ich mich überhaupt dazu entschlossen habe zu Studieren war einfach. [...] wo ich meine Meisterschule gemacht habe, [...] haben uns mal den Berufsschulunterricht angeschaut. Und das hat ein junger Lehrer gemacht, der von dem Fach Metalltechnik keine Ahnung hatte und da saßen wirklich in diesem Unterrichtsraum 20 Schüler drinnen von denen 18 oder 17 geschlafen haben oder am Handy rumgespielt haben. Und das war für mich so ein Punkt wo ich gesagt habe, dass das ja alles Jugendliche sind, die später auch mal etwas erreichen wollen und wenn so jemand versucht die weiterzubilden, der keine Ahnung hat und auch kein Interesse daran. Ja, dass würde ich halt gerne ändern und deshalb habe ich mich für ein Studium in der Berufspädagogik entschieden. (S6)

Insgesamt lassen die dargestellten Ergebnisse erkennen, dass sich die Studienwahlmotive der Befragten in überwiegend extrinsisch und/oder überwiegend intrinsisch kategorisieren lassen.

6.2 Ergebnisse zu Erkenntnisinteresse 2: Erfassung von Transitionserfahrungen in der Studieneingangsphase

Die Transition in das Studium wird von den interviewten Studierenden unterschiedlich problematisch wahrgenommen, wobei sich ein Zusammenhang mit dem gewählten Studienfach andeutet. Auffallend ist dass jene Studierende, die im Zweitstudium im Studiengang der Berufspädagogik eingeschrieben sind, die Transition im ingenieurwissenschaftlichen Erststudium mit *kritischen Studienanforderungen* erlebt haben. Diese Studierenden begründen dies unter anderem mit inhaltlichen Mängeln ihrer Vorbildung und dem hohen Lernpensum im Hochschulstudium.



Also das habe ich im Studium extrem gemerkt. Gewisse Sachen, da wurde es mir richtig schwer. [...] In der Schule hat man ja das alles vorgegeben bekommen. Themen für Themen plus die Hausaufgaben, die man hatte und man war sozusagen gut vorbereitet, wenn man das bearbeitet hat, [...]. Aber hier muss man sich schon einiges selber beibringen und auch vom Stoff her, sag ich mal es war zu wenig [...] nach wie vor was man gemacht hat. Im Gegensatz zu Schüler, die halt normal Abitur gemacht haben. (S10)

Das ist halt ein ganz anderer Leistungsdruck, eine ganz andere Umstellung. [...] im Studium hast du halt viel Dankarbeit oder sowas und [...] du hast halt eine Prüfung und musst sehr viel Leistung machen, natürlich sehr wenig [...] honoriert von dem was da eigentlich da an Leistung reinsteckst. Kriegst wenn du Glück hast eine gute Note. Dann hast du schon [...] ein schönes Honorar, aber meistens hast du sehr viel Lernzeit und sehr viel Arbeitszeit für eine drei oder eine vier und dann denkst du auch, Alter wofür gebe ich mir das? [...] das baut natürlich diesen Druck auf. Man will ja gut sein, will ja auch etwas schaffen. den Rahmen erfüllen. (S5)

Studierende, die sich im Erststudium in einem Studiengang des beruflichen Lehramtes befanden, schilderten, dass sie mehr oder weniger mit *kritischen Studienanforderungen* konfrontiert waren. Sie gaben zusätzlich Aktivitäten an, die ihnen bei der Bewältigung der aufkommenden Studienanforderungen halfen. Beispielsweise frühzeitiges und intensives Lernen auf Klausuren oder das Lernen in der Peergroup.

Ich bin mit dem Gedanken in die Universität gegangen, jetzt wird es hart. Du musst sehr viel selbst machen. Ich muss aber auch sagen, den Eindruck hatte ich erst gar nicht. Also ich fand es angenehm, ich fand es einen guten Übergang. Als es dann mit der ersten Klausurphase losgegangen ist, da habe ich dann schon ein bisschen diesen Druck gespürt, konnte aber relativ gut damit klar kommen, weil ich auch relativ früh angefangen habe zu lernen aber es ist schon ein Unterschied [...] zum klassischen Schullernen. [...] teilweise schwierige Aufgaben aber es hat mich auch dazu gebracht ein eigenes Lernsystem zu entwickeln, unter anderem mit andern Kommilitonen. Was relativ gut geklappt hat. Also meine persönliche Entwicklung hat sich dadurch gesteigert, würde ich mal behaupten. (S1)

Einige Studierende erfahren die fachlichen Anforderungen vor allem im beruflichen Erstfach des Lehramtsstudiums als anspruchsvoller und grundverschieden zu jenen der vorangegangenen beruflichen Bildungsphasen. Dies wird zudem als *kritische Studienanforderung* von den Studierenden empfunden.

[...] der berufliche Bereich hat ja auch eine ganz andere Anforderung, es ist ein ganz anderes Wissen, was da gefragt wird. Das hat mit dem akademischen teilweise gar nicht so viel zu tun, das habe ich im Maschinenbau schon gemerkt, da merkst du dann sofort Theoretiker und Praktiker. Das sind halt wirklich zwei Welten, die da aufeinander prallen und das ist [...] eine ganz andere Art von Bildung, die du im praktischen Bereich brauchst [...] deswegen sage ich vom Bildungsniveau, klar, ist akademisch ganz oben [...]. (S5)

Also ich muss ehrlich sagen Uni im Bezug. Also mit Ausbildung und FOS zu vergleichen. Uni ist ein himmelweiter Unterschied. Was teilweise in der Berufsschule damals abverlangt wurde war ein Witz. [...] Der größte Teil war da nur nennen oder nennen von irgendwelchen Aspekten. In der FOS war es unter anderem in Mathe, Deutsch und Englisch auch relativ einfache Fragen und Aufgabenstellungen. Und an der Uni ist es halt so, dass man sehr viele Inhalte selber erschließen muss, dahinter Konzepte verstehen muss und dann diese Konzepte [...] aufgabenbezogen anwenden muss. Das ist halt die Schwierigkeit. [...]. (S1)

Als weitere kritische Studienanforderung in der Studieneingangsphase empfanden alle interviewten Studierenden die Selbstorganisation und das selbstorganisierte Lernen, das im Hochschulstudium verlangt wird.

Im ersten Semester fand ich es ziemlich schwer nachzuarbeiten oder selber zu lernen und sich selber so einen Plan zu erstellen, wann lerne ich das und wie bleibt das auch so im Kopf. Da hatte ich schon Probleme mit das alles irgendwie einzuteilen. Eigentlich kann ich das gut aber es war halt alles neu. Und jetzt funktioniert es schon besser aber es ist trotzdem noch sehr viel. Tja. Also an den Regelstudienplan da kann ich mich glaub ich nicht so halten. (S9)

Also es ist schon wirklich ein großer Unterschied. Eine ziemliche Umstellung auch. Alleine das was für mich am schwersten war, war eigentlich das Lernen wieder zu lernen. Da muss man erstmal wieder reinkommen und auch die Strukturen sind schon ein bisschen anders, wie gerade bei der Bundeswehr, aber auch ich kenne es ja auch aus zivilen Betrieben, da muss man sich erstmal ein bisschen reinfinden. (S6)

Von einigen Studierenden wird als weitere *kritische Studienanforderung* das Lernpensum im Hochschulstudium angesprochen, das im Vergleich zur vorherigen beruflichen oder berufsschulischen Ausbildung als deutlich arbeitsintensiver beschrieben wird.

[...] mein Alltag besteht jetzt aus lernen. Es ist lernen. Ich lerne, lerne, lerne und schreibe Zusammenfassungen und lerne. Das ist was komplett anderes als vorher. Ich weiß nicht, das ist positiv an sich das Lernen. Das ist halt schon etwas anderes, das ist etwas komplett anderes. (S₃)

6.3 Ergebnisse zu Erkenntnisinteresse 3: Ableitung von spezifischen Typen innerhalb der heterogenen Fallgruppe unter Einbezug der Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen innerhalb der Studieneingangsphase

Die dargelegten Ergebnisse zu Erkenntnisinteresse eins und zwei wurden im letzten Auswertungsschritt mit den unterschiedlichen beruflichen Profilen der Teilnehmenden verglichen. Aus diesem Fall- und Gruppenvergleich konnten unterschiedliche Studierendentypen klassifiziert werden. Es deutet sich ein Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Aufnahme des Lehramtsstudiums (Erst- oder Zweitstudium) sowie in den Studienwahlmotivationen in Bezug auf die unterschiedlichen Transitionserfahrungen an. Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, zeigt sich, dass beruflich gebildete Studierende, die im Erststudium ein ingenieurwissenschaftliches Studium begonnen hatten, innerhalb der Studieneingangsphase mit *kritischen Studienanforderungen* (siehe Tabelle 2) konfrontiert waren. Diesen Studierenden fiel die Bewältigung der Anforderungen schwer, was vermutlich zum Wechsel des Studiengangs beigetragen hat. Weiter zeichnet sich diese Studierendengruppe durch ein höheres Lebensalter, teilweise durch eine umfangreiche berufliche Vorerfahrung und überwiegend extrinsisch orientierte Studienwahlmotive aus.

Teilnehmende, die sich im Erststudium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befanden, hatten unterschiedlich lange berufliche/berufsschulische Vorerfahrung gesammelt, dementsprechend ist deren Alter recht unterschiedlich. Sie weisen extrinsisch und intrinsisch geprägte Studienwahlmotivationen auf, die in ihren Tendenzen variieren. Es deutet sich an, dass in diesen Gruppen mit zunehmender intrinsischer Studienwahlmotivation weniger *kritische Studienanforderungen* (siehe Tabelle 2) wahrgenommen werden. Letztlich schätzen diese Studierenden ihre Transition in das Studium als überwiegend gelungen ein.



Tab. 3: Einteilung der subjektiven Transitionserfahrungen mit Bezug auf deren Bewältigung in Zusammenhang mit der Studienwahlmotivation und der Ableitung von Studierendengruppen

Profile Studierende	Studierende im Zweitstudium der Berufspädagogik	Studierende die sich im Erststudium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik befinden und über eine Berufsausbildung und/oder FOS/BG verfügen	
Motiv Lehramtsstudium	überwiegend extrinsisch orientiert	extrinsisch und intrinsisch orientiert	überwiegend intrinsisch orientiert
	▼	▼	▼
Studieneingangsphase	durchgehend kritische Studienanforderungen vorhanden	teilweise kritische Studienanforderungen vorhanden	kritische Studienanforderungen marginal vorhanden
Ableitung von Studierendengruppen	Gruppe 1: überwiegend extrinsisch motivierte Studierende im Zweitstudium der Berufspädagogik mit durchgehender Transitionsproblematik im ingenieurwissenschaftlichen Erststudium	Gruppe 2: intrinsisch und extrinsisch motivierte Studierende im Erststudium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit eingeschränkter Transitionsproblematik	Gruppe 3: überwiegend intrinsisch motivierte Studierende im Erststudium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit marginaler Transitionsproblematik

7. Diskussion und Fazit

Ein Teil der Ergebnisse der Untersuchung deckt sich mit dem in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstand für das Lehramt für Berufsbildende Schulen. Hierzu zählen die extrinsischen und intrinsischen Motive bei der Studienwahlmotivation und die Einflussnahme durch das unmittelbare persönliche Umfeld (Familie, Freunde oder LehrerInnen). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und wie stark dieser Einfluss als externe Regulation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI/RYAN (2000) (siehe Kapitel 2) das subjektive Erleben der Transition in die Hochschule negativ beeinflusst. Dies kann auf der Grundlage der Ergebnisse nicht beantwortet werden und wäre Anlass für weitere Untersuchungen. Auch die subjektiv wahrgenommenen Probleme bei der Transition in das Hochschulstudium, die sich am fachlichen Niveau und der Herausforderung des selbstgesteuerten Lernens manifestieren, stimmen mit jenen überein, die BOSSE und TRAUTWEIN (2014) erhoben haben und darüber hinaus im Kapitel zum Forschungsstand genannt werden.

Die als kritisch wahrgenommenen inhaltlichen Studienanforderungen im berufsbezogenen Fach stellen im Kontext der Heterogenität der Bildungskarrieren die Frage nach unterschiedlichen Hürden je nach akademischer Fachkultur. Anscheinend stellen die akademischen Anforderungen in den wirtschaftswissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern auch für StudienanfängerInnen, die in der beruflichen Erstausbildung bereits mit gewerblich-technischen oder kaufmännischen Inhalten be-

fasst waren, eine größere Hürde dar. Die Bedeutsamkeit der Inhalte des berufsbezogenen Fachs als kritische Studienanforderung verdeutlicht spezifische Herausforderungen an die institutionelle Gestaltung der Studieneingangsphase, wenn Studienabbrüche vermieden bzw. die erfolgreiche Transition in das Studium gefördert werden sollen. Hier setzen in der Praxis viele Initiativen zur Vermeidung von Studienabbrüchen in der Studieneingangsphase an, häufig über Brückenkurse und Tutorenmodelle (vgl. SCHMIDT 2017, 162 f.).

Über die dargestellten Befunde hinaus war Ziel der Untersuchung, explorativ zu erschließen, ob spezifische Formen der Studienwahlmotivation mit dem subjektiven Erleben der Transition in das Hochschulstudium in Verbindung stehen. Hierzu konnten über die im Forschungsstand dargestellten Befunde hinausgehende Erkenntnisse generiert werden.

Die differenzierte Betrachtung der subjektiven Transitionserfahrungen vor dem Hintergrund der Studienwahlmotivationen zeigt auf, dass Befragte mit sowohl intrinsischen als auch extrinsischen Studienwahlmotivationen zwar auf kritische Studienanforderungen in der Transition in das Lehramtsstudium treffen, diese jedoch in ihrer Bedeutung eher gering eingeschätzt werden. Davon lassen sich zwei weitere Gruppen abgrenzen: Studierende treffen auf dauerhaft kritische Studienanforderungen bei der Transition in das ingenieurwissenschaftliche Erststudium. Die geschilderten Probleme führten offenbar zum Wechsel in das zweite Studium des Lehramtes für Berufsbildende Schulen (gewerblich-technische Fachrichtung). Hier traten phänomenologisch ein höheres Alter, das ingenieurwissenschaftliche Erstfach und eine ganz überwiegend extrinsische Studienwahlmotivation gemeinsam auf. Auf der anderen Seite zeigt sich eine weitere Gruppe, bei denen eine ganz überwiegend intrinsische Motivation mit einem subjektiven Erleben der Transition einherging, in der nur marginal von kritischen Studienanforderungen berichtet wurde.

Das qualitative Design der Studie lässt hier keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge zu. Allerdings deutet sich an, dass die Wahl des Lehramtsstudiums als Zweitstudium mit Studienwahlmotivationen einhergeht, die sich auf finanzielle und Sicherheitsaspekte des Lehrberufs und des damit verbundenen Beamtentums beziehen.

Von einigen befragten Studierenden werden inhaltliche Mängel in der Vorbildung benannt. Besonders die Studierenden, die sich im Zweitstudium der Berufspädagogik befinden, schildern die Inhalte innerhalb der Ingenieurwissenschaft als besondere Herausforderung. Inwieweit die Wahl des Lehramtsstudiums für diese Studierendengruppe eine zweite und ggf. auch nachrangige Karriereoption darstellt, kann mit den erhobenen Daten nicht erschlossen werden. Bedeutsam sind hier jedoch die ausschließlich extrinsisch geprägten Studienwahlmotive. An dieser Stelle besteht weiterer Forschungsbedarf, der methodisch eine größere Zeitspanne innerhalb der Biographie der Teilnehmenden abbildet und weitreichendere interpretative Auswertungsmethoden einbezieht.

Für die Entwicklung der Lehramtsausbildung für Berufsbildende Schulen sind diese Befunde bedeutsam, da sie aufzeigen, dass bestimmte Bildungskarrieren vor Aufnahme des Studiums typischerweise mit einer extrinsischen Studienwahlmotivation und dem Erleben kritischer Studienanforderungen einhergehen. Dies erscheint gerade auch für

die Entwicklung von Quereinsteigermodellen und einer heterogenitätssensiblen Gestaltung der Studieneingangsphase relevant.

Die Ergebnisse zu kritischen Studienanforderungen bei der Transition in das Lehramtsstudium für Berufsbildenden Schulen sind allein auf der Grundlage der Untersuchung über die untersuchte Auswahl an Studierenden hinaus nicht generalisierbar. Hierzu müsste der Abgleich mit ähnlichen Forschungsergebnissen bzw. eine Triangulation auf der Basis unterschiedlicher Befunde erfolgen.

Generell erlaubt eine an der critical incident technique orientierte Betrachtung der Transition in das Lehramtsstudium eine Reflexion der Anforderungen in der Studieneingangsphase vor dem Hintergrund der spezifischen vorher durchlaufenen Bildungskarriere. Gerade bei der Transition in das Lehramtsstudium für Berufsbildend Schulen ist dies bedeutsam, da hier nicht selten sehr heterogene Bildungskarrieren vorliegen. Zum Teil haben Studienanfänger hier bereits im Beruf gestanden und Wissensbestände berufspraktisch erworben, die jetzt mit wissenschaftlichen praxisenthobenen Wissensbeständen konfrontiert werden.

Im Kontext der wahrgenommenen kritischen Studienanforderungen im wirtschaftswissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fach bleibt offen, ob in beruflicher Ausbildung oder längeren beruflichen Lebensphasen erworbene Kompetenzen helfen können, die Transition in das Lehramtsstudium zu meistern, oder ob gerade eine lange berufliche Sozialisation hier erschwerend wirkt. Es müsste empirisch vertieft werden, ob in beruflicher Erstausbildung und Berufstätigkeit erworbenes fachliches Wissen sinnvoll in das Hochschulstudium transferiert werden kann, oder ob der praxisenthobene Charakter der Wissensanforderungen im Hochschulstudium dies verhindert.

Literatur

- BEBERMEIER, S. / NUSSBECK, F. (2014): Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), S. 83–100.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- BOSSE, E. / TRAUTWEIN, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), S. 41–62.
- BRAHM, T. / GEBHARDT, A. (2011): Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), S. 15–29.
- BRAHM, T. / JENERT, T. / WAGNER, D. (2014): Nicht für alle gleich – Subjektive Wahrnehmung des Übergangs Schule – Hochschule. In: *Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), S. 63–82.
- BMBF (o.J.): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Grundlagen. Online unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html>. Letzter Abruf: 19.06.2020.
- CATTERAL, J. / DAVIS, J. (2012): Enhancing the student experience: transition from vocational education and training to higher education. Online unter: https://ltr.edu.au/resources/CG9_1077_Campbell_Report_2012.pdf. Letzter Abruf: 02.07.2020.
- DECI, E. L. / RYAN, R. M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55(1), S. 68–78.
- DECI, E. L. / RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.

- EDER, A. (2015): Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften der Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel. In: *Insider – Zeitschrift der GEW-Fachgruppe Berufsbildende Schulen*, 26(2), S.26–29.
- FELDEN, H. VON (2015): Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: S. SCHMIDT-LAUFF / H. FELDEN / H. PÄTZOLD, H. (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 71–84). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- FELDEN, H. VON (2010): *Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze*, Springer: Wiesbaden.
- FISCHER, B. / BISTERFELD, M. (2015): Ausgangspunkt Studienwahlmotivation. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), S. 91–103.
- FLANAGAN, J. C. (1954): The critical incident technique. In: *Psychological Bulletin*, 51(4), S. 327–358.
- FLICK, U. (1996): *Psychologie des technischen Alltags*. wbv: Opladen.
- FLICK, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- GALE, T. / PARKER, S. (2014): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: *Studies in Higher Education*, 33(2), S. 734–753.
- GILLEN, J. / WASSERSCHLEGER, A. / WEHNING, K. / BEINKE, K. (2018): Zwischen Ingenieursstudium und Lehramtsoption. – Wann und warum entscheiden sich Studierende für den „Plan C“? In: *Journal of Technical Education*, 6 (2), S. 25–38.
- GLASER, B. G. / STRAUSS, A. L. (2010): *Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung*. Hogrefe: Bern.
- HANFT, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: HANFT, A. / ZAWACKI-RICHTER, O. / GIERKE W. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*; Waxmann: Münster, New York, S. 13–28.
- HANFT, A. / ZAWACKI-RICHTER, O. / GIERKE, W. (2015): Einleitung. In: HANFT, A. / ZAWACKI-RICHTER, O. / GIERKE W. (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Waxmann: Münster, New York, S. 7–12.
- HOELSCHER, M. / HAYWARD, G. / ERTL, H. / DUNBAR-GODDET, H. (2007): The Transition from Vocational Education and Training to Higher Education: A successful pathway? PAPER SUMMARISING SOME RESULTS OF THE SYMPOSIUM WITH THE SAME NAME AT THE SRHE CONFERENCE, Brighton, S. 11–13. Online unter: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/176746.pdf>. Letzter Abruf: 02.07.2020.
- JÜRGENS, A. / ZINN, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: U. ELSHOLZ (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. wbv: Bielefeld, S. 35–56.
- KELLER-SCHNEIDER, M. (2011): Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 157–185.
- KLEMM, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf. Letzter Aufruf: 20.11.2019.
- KLUSMEYER, J. (2005): Berufswunsch: Handelslehrer/-in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramtes. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(2), S. 186–205.
- KRIEGER, D. / BERDING, F. / JAHNCKE, H. / REBMANN, K. (2019): Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), S. 254–285.
- LAMNEK, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz: Weinheim.

- LAZAROWICZ, T. A. (2015): Understanding the Transition Experience of Community College Transfer Students to a 4-Year University: Incorporating Schlossberg's Transition Theory into Higher Education. Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research. Online unter: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/216>. Letzter Abruf: 01.07.2020.
- LEON, A. / BEHRENDT, S. / NICKOLAUS, R. (2018): Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden in technischen Domänen. In: *Journal of Technical Education*, 6(2), S. 39–54.
- MAYR, J. (2009): Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken. Conference Paper. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/277020758_Studien-und_Berufswahlmotive_von_Lehrpersonen_Wie_sie_entstehen_wie_sie_sich_verandern_und_was_sie_bewirken. Letzter Abruf: 04.07.2020.
- MEEHAN, C. / HOWELLS, K. (2018): In search of the feeling of ‚belonging‘ in higher education: undergraduate students transition into higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), S. 1–15.
- 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.
- NEUGEBAUER, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), S. 157–184.
- POHLMANN, B. / MÖLLER, J. (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), S. 73–84.
- PRENZEL, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: J. LOMPSCHER / H. MANDL (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. In: *Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 11–22.
- SCHITTELHELM, K. (2012): Sampling und die Suche nach fallübergreifender Gültigkeit. Vergleichende Analysen von Statusübergängen zwischen Bildungsabschluss und Arbeitsmarkt. In: K. SCHITTELHELM (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlage, Perspektiven, Methoden. Springer VS, Wiesbaden, S. 407–432.
- 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. wbv: Opladen, S. 159–170.
- SCHMIDTMANN, H. / PREUSSE, J. (2015): Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen. In: U. ELSHOLZ (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. wbv: Bielefeld, S. 101–118.
- SONNTAG, G. (2016): Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsweg und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen. Tectum: Marburg.
- STRÜBING, J. (2004): Grounded Theory. Qualitative Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- WEISS, S. / LERCHE, T. / KIEL, E. (2011): Der Lehrerberuf: Attraktiv für die Falschen? In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), S. 349–367.
- WOLTER, A. / DAHM, G. / KAMM, C. / KERST, C. / OTTO, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienwahlmotivation. In: U. ELSHOLZ (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. wbv: Bielefeld, S. 11–34.

WYRWAL, M. / ZINN, B. (2018): Vorbildung, Studienwahlmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: *Journal of Technical Education*, 6 (2), S. 9–23.

PROF. DR. CHRISTIAN SCHMIDT

Justus-Liebig-Universität Gießen, FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik, Karl-Glöckner-Str. 2B,
35394 Gießen, Christian.schmidt@erziehung.uni-giessen.de

M. A. MANUELA STÄRK

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung am FB 07,
Fachgebiet Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, Henschelstraße 2, 34127 Kassel,
staerk@uni-kassel.de



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2021