

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 117, 2021/4, 696–716

DOI 10.25162/ZBW-2021-0026

JOANA PLETSCHER

Quantitative Analyse des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik und Ableitung von Maßnahmen zur Steigerung der Studierbarkeit

Quantitativ Analyses of Student Success and Deduction of Strategies to Enhance the Studyability

KURZFASSUNG: Der Studienerfolg ist ein Momentum, welches von studentischer wie auch von universitärer Seite beeinflusst werden kann. Die Einflussfaktoren auf den Studienerfolg auf universitärer Seite finden sich in der Studierbarkeit wieder. Diese gilt es von universitärer Seite optimal zu gestalten. Um Maßnahmen zur Steigerung der Studierbarkeit ermitteln zu können, wird hierzu eine quantitative Analyse des Studienerfolgs vorgenommen. Hier zeigt sich, dass im betrachteten Studiengang Berufspädagogik der Universität Kassel noch Handlungsspielraum zur Steigerung der Studierbarkeit besteht.

Schlagworte: Studienerfolg – Studierbarkeit – Berufspädagogik – Dokumentenanalyse – Lehramt für berufliche Schulen

ABSTRACT: The student success can be affected by both: the student and the university. The impact to student success of university shows of in the studyability. The university should always work on optimising the studyability. A quantitative analysis was done to evaluate strategies to enhance the studyability. It shows that there is a high potential in the studyability at the course of study vocational education and training at University of Kassel.

Keywords: Student Success – conditions of study – Vocational Education and Training

1 Einleitung

Seit vielen Jahren wird über den Fachkräftemangel in Deutschland geklagt. Auch der Lehrkräftemangel für Berufsbildende Schulen wird besonders im gewerblich-technischen Bereich als problematisch eingestuft (vgl. KLEMM 2018).

Der Qualifizierungsprozess zur Lehrkraft für berufliche Schulen umfasst im ersten Schritt eine Berufsausbildung oder mindestens 48 Wochen Berufspraxis. Darauf aufbauend muss ein Studium, welches mit einem Staatsexamen oder einem Master abschließt absolviert werden. Als letzten Qualifizierungsschritt muss der Vorbereitungsdienst

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 2022

durchlaufen werden. Somit umfasst die Qualifizierung zur Lehrkraft an beruflichen Schulen 9,5–11,5 Jahre. Ein so langer Qualifizierungsprozess wirkt einerseits abschreckend und andererseits führt dies dazu, dass nicht alle Personen in den Schuldienst einmünden, sondern sich vorzeitig beruflich umorientieren (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018, S.38; KÖHLER et al. 2019, S.113). Zur Behebung des Lehrkräftemangels werden in regelmäßigen Abständen Maßnahmen ausgeschrieben, um akut der Unterdeckung in den Schulen entgegenzuwirken. TENBERG (2018, S.334) kritisiert, dass diese Maßnahmen nicht langfristig dem dauerhaften Mangel an Berufsschullehrkräften (in Mangelfächern) entgegenwirken und die Maßnahmen bis Weilen komplett ohne das Mitwirken der Universitäten umgesetzt werden, sodass in Teilen unqualifizierte Lehrpersonen den Lehrkräftemangel beheben sollen. Den Professionalisierungsprozess zu reduzieren, ist keine Option, da die Personen sonst nicht ausreichend für ihr Tätigkeitsfeld qualifiziert sind oder lediglich in einem Fach eine Lehrbefähigung erhalten würden und somit eine Hierarchisierung in den beruflichen Schulen etabliert werden würde (vgl. LIPSMEIER 2017), sowie auch das erneute Auflegen kurzfristiger Maßnahmen nicht das grundlegende Problem des dauerhaften Lehrkräftemangels beheben kann.

Daraus ergibt sich der Bedarf die Qualifizierungsphasen dezidiert zu betrachten, um die Abschlussquoten in den jeweiligen Phasen zu erhöhen. Erste Studien zeigten, dass an einzelnen Studienstandorten nicht einmal 50 % der Studierenden den Bachelorabschluss erreichen (vgl. EDER 2015, S.26), weshalb diese Qualifizierungsphase als besonders kritisch einzustufen ist.

An diesem Punkt setzt dieses Forschungsvorhaben an. Es soll u. a. ermittelt werden, welche Faktoren den Studienerfolg in den Studiengängen Berufspädagogik Metall- und Elektrotechnik sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Hieraus sollen Maßnahmen abgeleitet werden, die die Studierbarkeit erhöhen und somit zu mehr Absolventen führen. Hierbei wird der Studienerfolg als Momentum betrachtet, welches von den Studierenden wie auch von der Universität positiv beeinflusst werden kann.

Zur Untersuchung der Faktoren wird eine explorative Dokumentenanalyse durchgeführt und mittels statistischer Verfahren ausgewertet, um mögliche Zusammenhänge zu identifizieren. Dies ist als erster Schritt eines komplexeren Forschungsvorhabens zu verstehen, bei dem durch qualitative Befragungen von Absolventinnen des Bachelorstudiengangs auch die individuelle Perspektive auf den Studienerfolg erfasst werden soll. Als theoretische Grundlage wird zuerst der Studienerfolg und drauf aufbauend die Studierbarkeit voneinander abgegrenzt, um danach auf den aktuellen Stand der Forschung einzugehen. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen der Dokumentenanalyse kurz dargestellt und es werden ausgewählte Ergebnisse mit Bezug zur Studierbarkeit ausgeführt. Die Ableitung der Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit finden sich im Schlussteil.



2 Theoretische Grundlage

In diesem Forschungsvorhaben wird der Studienerfolg am Beispiel der Studiengänge Berufspädagogik Metall- und Elektrotechnik an der Universität Kassel mit dem Schwerpunkt zur Optimierung der Studierbarkeit und somit zur Reduzierung der Studienabbrecher betrachtet. Hierzu wird im Folgenden eine konkrete Abgrenzung der Begrifflichkeiten Studienerfolg und Studierbarkeit vorgenommen. Damit die Besonderheiten im Studiengang Berufspädagogik nachvollzogen werden können, wird dieser zu Beginn kurz vorgestellt.

2.1 Das Lehramtsstudium der Berufspädagogik an der Universität Kassel

Studiengänge für das berufliche Lehramt mit gewerblich-technischem Schwerpunkt beinhalten drei Teilbereiche: das Ingenieurwissenschaftliche Studium, ein schulisches Neben- oder Zweitfach und den Bereich der Erziehungswissenschaft und Pädagogik. An der Universität Kassel wird dieser dritte Bereich ‚Kernstudium‘ genannt (vgl. EDER 2015, S.27). Die Veranstaltungen aus dem Kernstudium und den Nebenfächern werden von allen Lehramtsstudierenden gemeinsam besucht. Hierbei wird lediglich in einzelnen Modulen differenziert. Im Gegensatz zu den allgemeinen Lehramtsstudiengängen besuchen die Studierenden der Berufspädagogik noch, je nach gewählter beruflicher Fachrichtung, die Veranstaltungen der Ingenieurwissenschaften. TENBERG (2018, S.333) schreibt hierzu sehr drastisch: „Lehramtsstudierende sind für die grundständig (disziplinären) Lehr-Bereiche einer Universität ‚Aliens oder Low-Performer‘, denn sie werden nicht als ‚die eigenen‘ Studierenden wahrgenommen und können auch nicht deren Leistungsstand erreichen, da sie mehrere Fächer nebeneinander studieren und nicht ein konsistentes Fach.“ Damit fließen in das Studium der Berufspädagogik einerseits Module aus mindestens vier verschiedenen Fachbereichen ein (auf Basis von jeweils eigenen Studienordnungen) (vgl. KÖNIG 2011, S.37) und andererseits werden sie in den verschiedenen Fachbereichen z. T. stiefmütterlich behandelt.

Der Musterstundenplan an der Universität Kassel sieht vor, dass die Studierenden in den ersten zwei Semestern vorrangig die Grundlagenmodule der Ingenieurwissenschaft absolvieren und einzelne Module der Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Erst im dritten Semester ist, laut Musterstundenplan, vorgesehen, dass mit dem Studium das Nebenfach begonnen und ab da in allen drei Bereichen parallel studiert wird¹. Somit sind die Studienstrukturen komplexer als bei Monostudiengängen wie z. B. Maschinenbau oder Soziologie. Hinzu kommt, dass die Universität auf mehrere Standorte verteilt ist und z. B. Veranstaltungen der Fachbereiche Elektrotechnik und Informatik

1 Universität Kassel (2015): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Berufspädagogik, Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik des Fachbereiches Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel. <https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1350&token=91aa93foofe613039ad438ecd9b68f83da10f6f3>

wie auch die Naturwissenschaften an einem anderen Campus studiert werden. Dies hat einen erheblichen Einfluss auf die Studierbarkeit, da die Abstimmungsprozesse über die Grenzen von mehreren Fachbereichen und auch zwischen den Standorten getroffen werden müssen.

2.2 Studienerfolg

Für den Studienerfolg kann eine bürokratische Mindestdefinition als Abschluss des Studiums mit mindestens ‚ausreichend‘ formuliert werden, aber auch eine auf das Subjekt bezogene Definition, die die Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus stellt (vgl. HUBER 2009). Es wird deutlich, dass der Studienerfolg nicht nur das Erreichen des Ausbildungsziels ist, sondern sich u. a. auch an der persönlichen Zufriedenheit, den erworbenen Fähigkeiten und dem anschließenden Berufserfolg bemisst (vgl. GREIFE 2006). Aus diesem Grund sind subjektbezogene Aspekte vor allem hinsichtlich der Professionalisierung als Lehrkraft relevant, da sie über das Studium hinaus in die nächste Phase einwirkt, womit Studienerfolg auch den erfolgreichen Übergang in den Vorbereitungsdienst impliziert. Diese prozesshafte Darstellung von Studienerfolg greift auch HEINZE (2018, S.6) auf, indem sie Studienerfolg in drei Ebenen, die Prozessebene, die Ergebnisebene und die Ertragsebene, unterteilt. Somit wird Studienerfolg als Zusammenspiel von harten/objektiven Faktoren (Studiendauer, Bestehen und Studienabschluss) und weichen/subjektiven Faktoren (Studienzufriedenheit, persönliche Entwicklung, Kompetenzerwerb, beruflichen Erfolg, Fachwissen, Berufsaussichten, Freude, Abbruchtendenzen, gesellschaftliches/universitäres Engagement) definiert (vgl. SCHULTES/SCHRÖDER 2013; LATTNER/HADDOU 2016; HEINZE 2018). BLÜTHMANN (2012, S.26) fasst dies in einem Modell zusammen und zeigt auf, dass folgende Variablen eine Rolle für den Studienerfolg spielen:

- **Inputvariablen:** Eingangsvoraussetzungen der Studierenden
- **Prozessmerkmale** des Studiums:
 - Lehre, Betreuung, Beratung, Prüfungsorganisation
 - Lernaktivität der Studierenden (Motivation, Einsatz von Lernstrategien, aufgewendete Lernzeit)
- **Strukturmerkmale** des Studiums: Studienordnungen, Infrastruktur, Betreuungsrelation
- **Kontextvariablen:** Lebensbedingungen der Studierenden
- **Studienergebnisse:** Lernerträge, Erwerb von Fachwissen berufsrelevanten Kompetenzen und Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens, Studienzufriedenheit, Abbruchneigung“ (BLÜTHMANN 2012, S.26).

Dieses Modell von BLÜTHMANN (2012) verdeutlicht, dass der Studienerfolg von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird und mehr beinhaltet als die Studierbarkeit auf Seiten der Universität und die Studierfähigkeit auf Seiten der Studierenden.

Studienerfolg kann auch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden: institutioneller, marktlicher und persönlicher Studienerfolg (vgl. STEBLER 2000). „So erweist sich beispielsweise lange Studienzzeit aus Sicht der Hochschulen als problematisch, da sie ein Hinweis für mangelnde Effektivität des Ausbildungssystems sein können. Aus dem Blickwinkel des einzelnen Studierenden kann eine lange Studiendauer hingegen Ausdruck eines als erfüllt empfundenen Lebensabschnitts sein“ (HEINZE 2018, S.41).

Da dieses Forschungsvorhaben ausschließlich die universitäre Qualifizierungsphase und nicht den gesamten Qualifizierungsprozess zur Lehrkraft an beruflichen Schulen betrachtet, wird der Studienerfolg aus der Perspektive des Studiengangs betrachtet. Die Betrachtung dieses Ausschnittes lässt keine Rückschlüsse auf berufliche Erfolge zu und auch Berufsaussichten sind in dieser Betrachtung ohne Relevanz, da die Berechnungen von KLEMM (2018) zeigen, dass die Berufsaussichten dauerhaft als gut einzustufen sind.

2.3 Studierbarkeit

Studierbarkeit kann nach BURCK/GRENDEL (2011, S.100) als „studentischer Arbeitsaufwand für das Absolvieren des Studienprogramms“ verstanden werden. Dies wird mindestens als Grundlage für (Re-)Akkreditierungen im Rahmen von sogenannten Workload-Erhebungen erfasst. Andererseits kann Studierbarkeit in Anlehnung an den Studienerfolg auch als optimales Zusammenspiel der universitären Faktoren, die zum Studienabschluss (in der Regelstudienzeit) gesehen werden. Um die Abgrenzung zum Studienerfolg zu verdeutlichen, wird die Studierbarkeit, BURCK/GRENDEL (2011, S.101) folgend, als „strukturelle Studierbarkeit“ verstanden, welche die Strukturen und Faktoren umfasst, welche von universitärer Seite bereitgestellt bzw. beeinflusst werden können (vgl. BURCK/GRENDEL 2011, S.100). BLÜTHMANN (2012, S.10) sieht in der Studierbarkeit „einen zentralen Indikator für die Qualität von modularisierten Studiengängen“ und nennt als zentrale Merkmale die studentische Arbeitsbelastung, die Prüfungsdichte und -organisation, die Stundenplangestaltung, Betreuung- und Beratungsangebote. Wobei der AKKREDITIERUNGSRAT (2013, S.12) explizit festhält, dass es sich hierbei um fachliche wie auch überfachliche Beratung handelt. Als Voraussetzungen für eine gute Studierbarkeit werden die Faktoren ‚klare Prüfungsvorbereitung‘, ‚inhaltlich gut erfüllbare Studienpläne‘, ‚zeitlich gut erfüllbare Studienpläne‘ und ‚gute Kurs-/Modulwahlmöglichkeiten‘ gesehen (vgl. MICHAELIS 2017, S.129). Neben den Rahmenbedingungen kann die Universität auch Unterstützung anbieten, z. B. in Form von Kursen zur Weiterentwicklung und Schulung von Kompetenzen im Bereich der Studierfähigkeit (vgl. KÖNIG 2011, S.33). Im Gegensatz zur Studierbarkeit meint die Studierfähigkeit den individuellen „Umgang mit institutionellen Studieranforderungen und das Realisieren individueller Studienziele“ (BARNAT/BOSSE/MERGNER 2017, S.76). Studierbarkeit und Studierfähigkeit sind somit wesentliche Faktoren des Studienerfolgs und finden sich im Modell von BLÜTHMANN (2012, S.126) in den Prozessmerkmalen und Strukturmerkmalen wieder.

3 Aktueller Stand der Forschung

Forschung zum Studienerfolg, zur Studierbarkeit und zu Studienbedingungen wurden in den letzten Jahren zahlreich veröffentlicht. Untersuchungen mit Schwerpunkt auf den Studienerfolg in Studiengängen für das Lehramt an beruflichen Schulen sind minimal. Deshalb wird im Folgenden der Fokus auf die Befunde von WYRWAL/ZINN (2018), welche Faktoren des Studienerfolgs und Studienabbruchs am Studienstandort Stuttgart analysiert haben und auf Erhebungen am Studienstandort TU Darmstadt gelegt (vgl. ZIEGLER 2014; BERGER/ZIEGLER 2021). Des Weiteren werden die Daten aus dem Qualitätsmanagement der Universität Kassel herangezogen (vgl. BÜRGER 2017).

Einer der Gründe für die hohen Abbruchzahlen sind, laut ZIEGLER (2014, S.25), im Studiengang ‚Lehramt an beruflichen Schulen‘ an der Universität Darmstadt, nicht-‚klassische‘ Bildungskarrieren vor Studienbeginn, und die Schwierigkeit, sich ohne entsprechende Sozialisation oder Vorerfahrung auf das komplizierte Umfeld Universität einzulassen (vgl. ZIEGLER 2014). „Die Bildungsbiografien der Studierenden sind eher durch berufliche Bildungsprozesse, berufliche Umorientierungen, Brüche und Neuanfänge geprägt. So bringen sie „[...] sehr heterogene Vorerfahrungen und Voraussetzungen mit“ (ZIEGLER 2014, S.26). Daraus lassen sich Veränderungen in den Motiven für ein Studium, aber auch hinsichtlich der Bedürfnisse und Ansprüche an ein Studium ableiten. Auf Grund des langen Qualifizierungsprozesses, aber auch auf Grund dessen, dass der Studiengang klassischerweise von Bildungsaufsteigern belegt wird (vgl. WYRWAL/ZINN 2018, S.17; UNIVERSITÄT KASSEL 2018, S.5), unterscheiden sich die Anforderungen an die Studierbarkeit z. B. durch einen höheren Bedarf an Vorbereitungskursen, um mathematische Defizite aufzuholen, aber auch um das wissenschaftliche Arbeiten zu erlernen (vgl. ISLEIB/WOISCH 2018, S.33). WYRWAL/ZINN (2018, S.16) zeigen auf, dass die Studienanfänger im Bachelorstudiengang für das berufliche Lehramt im Durchschnitt 22,39 Jahre alt sind und in den meisten Fällen nicht direkt nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufgenommen haben. An der Universität Stuttgart und an der Universität Kassel decken sich die Ergebnisse zur beruflichen Vorbildung. So hat ca. ein Viertel der Studierenden im Vorfeld eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. SONNTAG (2016) gibt an diesem Punkt zu bedenken, dass die Wahrscheinlichkeit auf den Studienerfolg sinkt, je mehr Jahre zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studienbeginn liegen. Dies trifft besonders auf Personengruppen zu, die nach Erwerb der HZB und vor Studienbeginn eine Ausbildung absolviert haben.

WYRWAL/ZINN (2018, S.18f.) konnten in der Studie an der Universität Stuttgart aufzeigen, dass nur wenige Studierende Angebote der Studienberatung in Anspruch genommen haben bei der Studienwahlentscheidung. Auch BERGER/ZIEGLER (2021, S.241) konnten ermitteln, dass sich Studierende des beruflichen Lehramts vor Studienbeginn auf Basis von weniger Quellen informieren und häufig auf informelle Informationsquellen wie z. B. persönliche Kontakte zurückgreifen. Hierbei liegt der Fokus des Interesses auf den Anforderungen des (Haupt-)Faches und weniger auf den allgemeinen Studienbedingungen. Dies ist kritisch einzuschätzen, da die geringe Informiertheit

in eine Enttäuschung oder eine geringe Akzeptanz der Studienanforderungen münden kann. Dieser Umstand erhöht das Risiko eines Studienabbruchs. Das ist besonders unter dem Aspekt wesentlich, dass BLÜTHMANN (2012, S.171) in ihrer Typisierung von Studienabbrechern aufzeigen konnte, dass 36 % der Studienabbrecher dem Typ „Verwählt“ zuzuordnen sind und somit auf Grund von mangelnden Informationen im Vorfeld eine falsche Studienwahlentscheidung getroffen haben und diese dann korrigieren. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch BERGER/ZIEGLER (2021, S. 235). Sie konnten ermitteln, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts nach dem ersten Studienjahr signifikant unzufriedener sind, als Studierende des gymnasialen Lehramts. Dies führen sie unter anderem auf die geringe Informiertheit der Studierenden zu allgemeinen Aspekten des Studiums zurück und die sich daraus entwickelnde Enttäuschung. KÖNIG (2011, S.38) konnte außerdem aufzeigen, dass Studierende in Lehramtsstudiengängen zudem auch Probleme mit dem Informationsfluss zwischen den verschiedenen Fachbereichen während des Studiums haben. Somit setzt sich die Problematik der mangelnden Informationen fort.

Die Studierbarkeit in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Kassel wird von den Studierenden im Rahmen einer Panelbefragung als zufriedenstellend bewertet. BÜRGER (2017) konnte im Rahmen von Panelbefragungen an der Universität Kassel ermitteln, dass die Studierenden unzufrieden mit den räumlichen Möglichkeiten für das Selbststudium an der Universität Kassel sind. Die Rahmenbedingungen für das Selbststudium, z. B. geeignete Selbstlern- oder Gruppenräume, werden als unzureichend bewertet. Zudem gaben die Studierenden an, dass die verfügbaren Informationen über den Studiengang vor Studienbeginn nicht gut sind (vgl. BÜRGER 2017, S.5). Dies deckt sich mit den Aussagen von KÖNIG (2011, S.38). Des Weiteren merken Lehramtsstudierende an, dass sie Kompetenzdefizite z. B. in Bereichen des Programmierens, Zeitmanagements, Präsentierens, der Rhetorik und der Moderation haben und diese gern durch entsprechende Kursangebote ausgleichen würden, sich aber wünschen würden, dass sie dies auf das Studium anrechnen könnten (vgl. KÖNIG 2011, S.39). Da die Universität Kassel zahlreiche Kurse im Rahmen des Programms ‚Besser Lernen‘ am *Service Center Lehre* anbietet, zeigt sich an dieser Stelle eine Diskrepanz zwischen der Erkenntnis eines Problems und der Bereitschaft, dieses zu bewältigen, auf.

BÜRGER (2017, S.8) konnte auch herausfinden, dass 62,8 % der Lehramtsstudierenden nicht davon ausgehen, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Als Hauptursachen hierfür werden in absteigender Reihenfolge die hohe Prüfungslast, Erwerbstätigkeit, das Nicht-Zulassen zu Lehrveranstaltungen und nicht bestandene Prüfungen angegeben. Das heißt die Studierbarkeit hat unter anderem einen deutlichen Einfluss auf das Einhalten der Regelstudienzeit. Auch KÖNIG (2011, S.38) konnte in einer Studie in einem Lehramtsstudiengang der Universität Hildesheim aufzeigen, dass die Studierenden Probleme bei der Belegung der Kurse haben und somit auf Grund der Zulassung zu Kursen das Erreichen der vorgesehenen 30 ECTS nicht möglich ist.

3.1 Zusammenfassung

Der Studienerfolg kann als das Erreichen des Studienabschlusses gesehen werden, aber auch als komplexes Zusammenspiel harter und weicher Faktoren. Ein wesentlicher Einflussfaktor auf den Studienerfolg ist die Studierbarkeit, welche von universitärer Seite gewährleistet werden soll und regelmäßig z. B. im Rahmen von Akkreditierungen überprüft wird. Das Pendant zur Studierbarkeit ist die Studierfähigkeit, welche die individuellen Fähigkeiten der Studierenden zum Bewältigen der Herausforderungen im Studium meint. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Auswertung quantitativer Erhebungen zum Studienerfolg mit dem Fokus Maßnahmen zur Steigerung der Studierbarkeit ableiten zu können.

Es liegen sowohl Ergebnisse zu Einflussfaktoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudiengang für berufliche Schulen als auch Erkenntnisse zu den Studienbedingungen und der Studierbarkeit in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Kassel allgemein vor. Es zeigt sich, dass die Studierendenschaft in Studiengängen für das berufliche Lehramt besonders durch Heterogenität in den Bereichen Alter und Vorbildung auffällt, das Erreichen des Abschlusses in Regelstudienzeit eher unwahrscheinlich ist und die Studienbedingungen und die Informationspolitik ausbaufähig sind. Umso wichtiger erscheint es, explizite Faktoren und Zusammenhänge in Bezug auf den Studienerfolg im Studiengang Berufspädagogik zu erfassen.

4 Methodisches Vorgehen

Die ganzheitliche Erfassung der harten und weichen Faktoren des Studienerfolgs erfordert eine Datentriangulation, da mit keiner Forschungsmethode die weichen und harten Faktoren im gleichen Maße erhoben werden können. Deshalb liegt im ersten Schritt der Fokus auf der Erfassung der harten Faktoren des Studienerfolgs (Studienabschluss, Studiennoten und Studiendauer). Durch ein exploratives Vorgehen sollen mögliche Einflussfaktoren ermittelt werden, mit der Hoffnung unbekannte Zusammenhänge identifizieren zu können. „Explorativ quantitative Studien dienen der Erkundung eines Gegenstandes, zu dem wenige theoretische Vorannahmen sowie wenige frühere Studien vorliegen“ (DÖRING/BORTZ 2017, S.612). Für explorative Studien werden gängiger Weise leicht zugängliche Daten erhoben. Als Datengrundlage wurde ein Datenreport aus dem Prüfungssystem HISLSF gewählt, welcher sämtliche Buchungen im Kontext von Prüfungen aller immatrikulierten Studierenden beinhaltet. Dieses Dokument ist als prozessproduziertes internes Dokument aus staatlichen Verwaltungsorganisationen einzustufen (vgl. SALHEISER 2019, S.1119). Das heißt, die Daten sind das Ergebnis eines Arbeitsprozesses und nicht allein zur statistischen oder wissenschaftlichen Auswertung erstellt. Die Bedeutung wird durch eine quantitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2015) rekonstruiert und durch quantitative Verfahren unter Zuhilfenahme des Analyseprogramms SPSS 25 ausgewertet. Im Anschluss werden Berechnungen vorgenommen, um die erfolgreichen Studierenden herauszufiltern. Diese wurden mittels Soziodemografischen Fragebogen zusätzlich befragt.

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 2022

Die betrachtete Stichprobe wurde aus dem Datenreport extrahiert unter der Prämisse, dass alle Studierenden der Stichprobe mindestens sechs Semester im Bachelorstudiengang eingeschrieben waren und somit den Studienabschluss hätten erreichen können. Das heißt, dass alle betrachteten Studierenden haben sich spätestens im Wintersemester 2016 in den Studiengang eingeschrieben und hätten laut Musterstundenplan den Abschluss nach Abschluss des Sommersemester 2019 erreichen können. Somit liegt der Fokus auf der Betrachtung des Studienerfolgs und nicht auf dem Studienabbruch. Die Stichprobe unterscheidet sich stark von den Erhebungen des Qualitätsmanagements, da alle Studierenden ab dem ersten Semester Betrachtung finden und auch die Studierenden, welche durch einen Prüfungsordnungswechsel aus einer alten Prüfungsordnung zur Kohorte dazu gekommen sind. Somit befinden sich in der betrachteten Stichprobe auch Studierende, welche als Langzeitstudenten einzustufen sind. Im Qualitätsmanagement werden laut hessischem Hochschulgesetz für die Berechnungen der Absolventenquote die Studierenden des dritten Semesters einer genauen Startkohorte betrachtet. Hier unterscheidet sich das vorliegende Vorgehen stark. Die Stichprobe ist als repräsentativ für den Studienstandort Kassel einzustufen. Der Erhebungszeitraum war im Oktober 2019 nach Abschluss des Sommersemesters.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Die gesamte Stichprobe ($N=150$) teilt sich in Studierende mit der Fachrichtung Metalltechnik ($M=104$) und Elektrotechnik ($E=46$) auf. Ihren Bachelorabschluss erreichten acht der Metalltechniker:innen und sechs der Elektrotechniker:innen. Weitere sechs stehen kurz vor dem Abschluss. Somit kann von 20 erfolgreichen Studierenden in der Kohorte ausgegangen werden, von denen 18 Personen an der Fragebogenerhebung zu ihren soziodemografischen Daten teilgenommen haben. Die Erfolgswahrscheinlichkeiten für 86 Personen (57,3 %) konnte als sehr gering eingestuft werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen dieser Gruppe einen Bachelorabschluss in Berufspädagogik an der Universität Kassel erlangen, tendiert gegen Null. Dazwischen liegt eine Personengruppe deren Erfolgswahrscheinlichkeit indifferent ist (29,3 %). Diese Gruppe birgt das Potential, dass bei besserer Studierbarkeit ein Teil der Studierenden doch noch den Studienerfolg erreichen könnte. Beim Vergleich der Personengruppen mit Abschluss und ohne Abschluss stellte sich heraus, dass das kontinuierliche Absolvieren von Studienleistungen ein hochsignifikanter Indikator für die Beurteilung der Erfolgswahrscheinlichkeit ist ². Absolvieren Studierende weniger als 10 Leistungspunkte pro Semester, tendiert die Erfolgswahrscheinlichkeit gegen Null. Bestehen Studierende mehr als 20 Leistungspunkte pro Semester, ist von einem erfolgreichen Abschluss des Studiums auszugehen. Um eine genauere Differenzierung vorzunehmen, wurden weite-

2 Mittels einfaktorieller Varianzanalyse ($df=1$, $F=110,99$) wurde die Nullhypothese verworfen. Anschließend wurde mittels t-Test der Gruppenunterschied als hochsignifikant ermittelt ($t(148)=-10,535$, $p < 0,001$) (vgl. BROSIUS 2018).

re Indikatoren hinzugezogen, wie z. B. die Aktivität im Studiengang zum Erhebungszeitraum. Auch diese Einteilung ist hoch signifikant³ ($df=2$, $F=167,110$). Diese Einstufung in ‚Erfolgreich‘, ‚Indifferent‘ und ‚Nicht-Erfolgreich‘ dient als Grundlage für die weiteren Berechnungen und Betrachtungen.

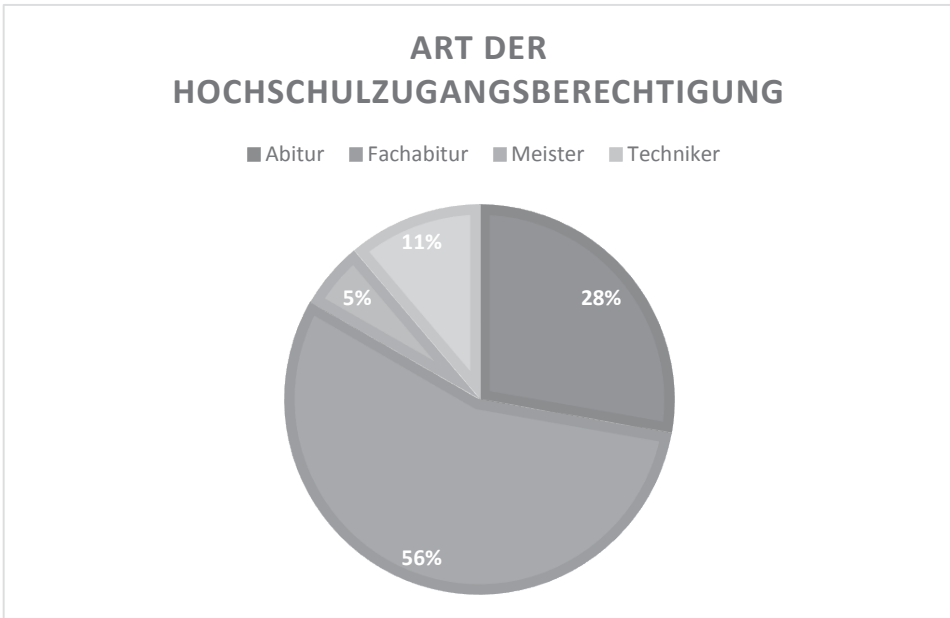


Abb. 1: Art der Hochschulzugangsberechtigung der erfolgreichen Studierenden (eigene Darstellung)

Die Gruppe der Erfolgreichen ($m=18$, $w=2$) kann durch die Ergebnisse des soziodemografischen Fragebogens genauer beschrieben werden. An der Befragung haben ausschließlich männliche Studierende und eine Studentin teilgenommen. Zwei der Personen haben angegeben, einen Migrationshintergrund zu haben. Vier Personen gaben an, dass mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat. Die anderen 14 Personen (77 %) stammen aus Arbeiterfamilien. Dies spiegelt sich auch in der Vorbildung wider. 15 Personen haben im Vorfeld eine Ausbildung absolviert und es haben, wie in **Abbildung 1** zu erkennen ist, mehr als die Hälfte der Personen ihre Hochschulzugangsberechtigung durch ein Fachabitur erlangt. Von diesen Personen haben alle, bis auf eine Person, vor oder nach dem Abschluss des Fachabiturs eine Ausbildung absolviert. Lediglich 5 Personen (28 %) haben ein Abitur abgeschlossen.

SONNTAG (2016) weist darauf hin, dass die Zeitspanne zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Studiums entscheidend ist. Von

3 Mittels einfaktorieller Varianzanalyse ($df=2$, $F=167,11$) wurde die Nullhypothese verworfen. Anschließend wurden mittels t-Test der Gruppenunterschiede als hochsignifikant ermittelt. Bei allen drei t-Test lag der p-Wert unter 0,001 (vgl. BROSIUS 2018).

den 18 Befragten haben zehn Personen (55 %) das Studium im selben Jahr aufgenommen, in dem sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Von diesen zehn Personen haben sechs erst eine Ausbildung absolviert, im Anschluss ihr Fachabitur erworben und direkt das Studium begonnen. Drei weitere Personen haben direkt im Abschluss an den Erwerb ihres Techniker- oder Meistertitels das Studium aufgenommen. Acht Personen haben ihr Studium der Berufspädagogik nicht direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen. Diese Zeitspanne umfasst 1–9 Jahre. Vier dieser Personen haben noch eine Ausbildung absolviert und z. T. in den Berufen gearbeitet und die anderen vier Personen haben bereits ein anderes Studium begonnen, aber nur in einem Fall auch erfolgreich abgeschlossen. Somit zeigt sich, dass der Weg über die Ausbildung mit anschließendem Fachabitur für den Studiengang Berufspädagogik erfolgsversprechend ist.

Der Altersdurchschnitt bei Studienbeginn lag bei den 18 befragten Erfolgreichen bei 23,5 Jahren.

5.1 Studierverhalten

Das Studierverhalten der Gruppen unterscheidet sich deutlich voneinander. Die Nicht-Erfolgreichen absolvieren im Durchschnitt lediglich 18 ECTS. Wohingegen die Erfolgreichen im gleichen Zeitraum im Durchschnitt 170 der 180 ECTS erlangten. Insgesamt 31 (21 %) Personen konnten im Berufspädagogikstudium keine Leistungspunkte erzielen, wovon 20 Personen nach einem Semester aufgehört haben, aktiv Berufspädagogik zu studieren.

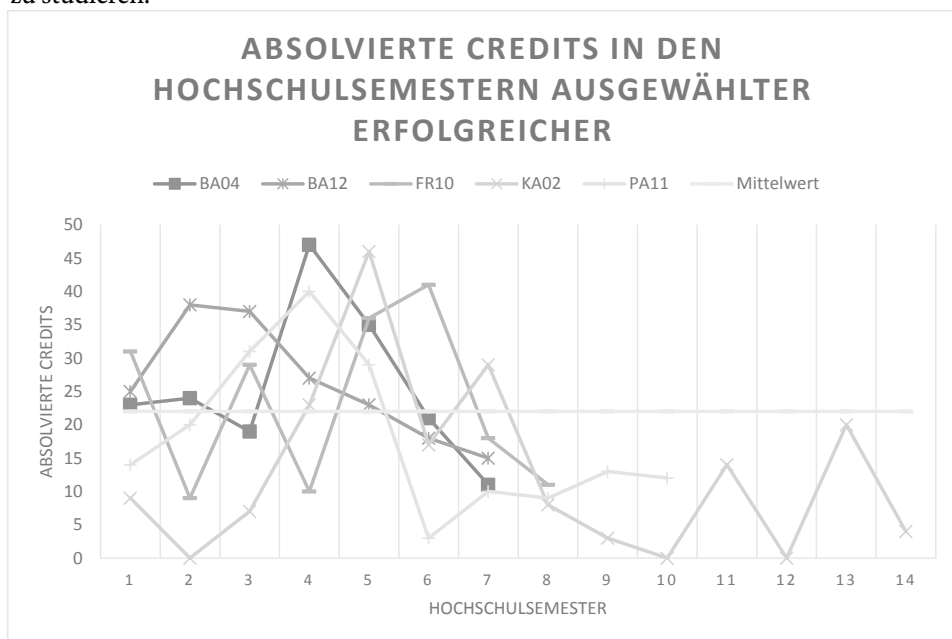


Abb. 2: absolvierte Credits in den Hochschulsemestern (eigene Darstellung)

In **Abbildung 2** sind exemplarisch die Leistungspunkte ausgewählter erfolgreicher Studierender pro Semester aufgetragen. Im Mittel haben die erfolgreichen Studierenden 22 Leistungspunkte pro Semester absolviert. Dies ist als orange Linie in der Grafik aufgetragen. In der Grafik ist zu erkennen, dass z. B. der Proband BAo4 im ersten Semester 23 Leistungspunkte absolviert hat und im vierten Semester 47 ECTS erreicht hat. Bei Proband KAo2 ist zu erkennen, dass er in einigen Semestern keine Leistungspunkte erzielt hat und seine Studienzeit 14 Semester umfasst. Allgemein zeigt **Abbildung 2**, dass auch das Studium der Erfolgreichen starken Schwankungen unterliegt und von 0 ECTS bis 47 ECTS variiert. Daraus ergibt sich auch, dass nur wenige Studierenden das Studium in Regelstudienzeit absolvieren.

Lediglich drei Studierende der betrachteten Stichprobe konnten das Bachelorstudium in den vorgesehenen sechs Semestern abschließen. Drei weitere Studierende haben den Abschluss im siebten Hochschulsemester erreicht. Im Mittel benötigen die Studierenden 8 Semester für ihren Bachelorabschluss in Berufspädagogik, wobei das Minimum bei 4 Semestern und das Maximum bei 16 Semestern liegt. Hierbei ist zu beachten, dass der Proband, welcher in vier Semestern seinen Bachelorabschluss erreicht, angegeben hat, dass er vor Einschreibung in den Studiengang Berufspädagogik bereits ein Ingenieursstudium abgebrochen hat, aber Leistungen aus diesem in Berufspädagogik angerechnet bekommen hat.

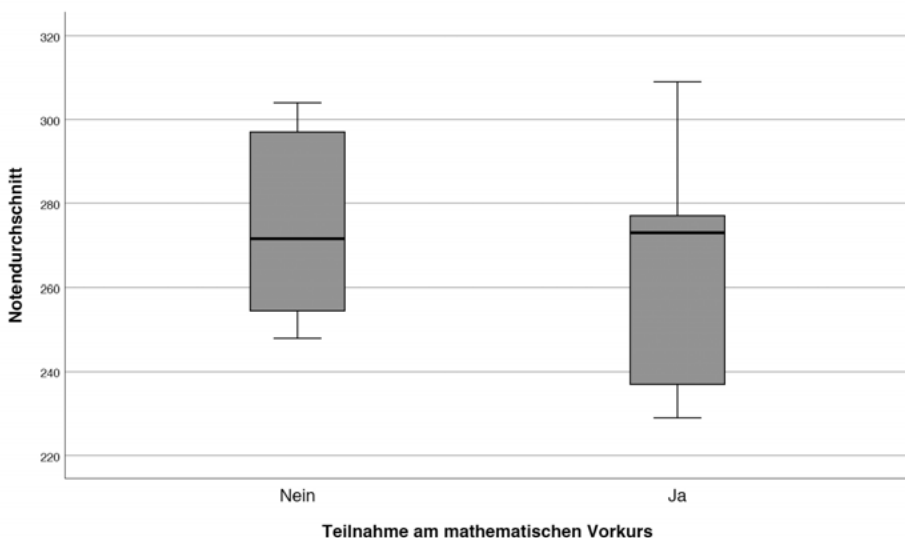


Abb. 3: Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Vorkurs und den Durchschnittsnoten (eigene Darstellung)

Wie auch bei ingenieurswissenschaftlichen Studiengängen üblich wird für die Studiengänge Berufspädagogik Metall- und Elektrotechnik die Teilnahme an einem mathematischen Vorkurs empfohlen. Dieser wurde von 10 der 18 Befragten besucht. Dies entspricht 55 %. Ein Zusammenhang zwischen dem Belegen des mathematischen Vor-

kurses und der Studiendauer konnte nicht hergestellt werden. Der Zusammenhang zwischen der Teilnahme am mathematischen Vorkurs und der Durchschnittsnote ist gering. In der **Abbildung 3** sind auf der y-Achse die Noten (ohne Kommastelle) aufgetragen und die zwei Gruppen gegenübergestellt. Die Studierenden, welche am mathematischen Vorkurs teilgenommen haben, haben tendenziell bessere Noten, wobei auch zu erkennen ist, dass der Median der zweiten Gruppe oberhalb des ersten liegt. Somit unterscheiden sich die zwei Gruppen im Mittel nicht. Aber in der Gruppe, welche den mathematischen Vorkurs belegt hat, konnten die besseren Noten erzielt werden.

5.2 Studiennoten

Die Durchschnittsnoten der Erfolgreichen bewegen sich im Spektrum zwischen 2,3 und 3,3. Abweichungen hiervon gibt es nicht.

Bei der Betrachtung der Durchschnittsnoten nach Art der Hochschulzugangsberechtigung wird häufig angenommen, dass die Personen mit Abitur im Studium auch bessere Noten erzielen. Im Studiengang Berufspädagogik zeigt sich bei der Betrachtung der Durchschnittsnoten der Erfolgreichen ($N=18$), dass im Durchschnitt die besten Noten von Personen mit Fachabitur erzielt werden. In **Abbildung 4** sind die Durchschnittsnoten (ohne Kommastellen) und die Art der Hochschulzugangsberechtigung aufgetragen. Es ist zu sehen, dass die besten Noten und auch im Mittel die besten Durchschnittsnoten von Personen mit Fachabitur (Mittelwert = 265) erreicht werden, gefolgt von den Personen mit Abitur (Mittelwert = 274) und den Meistern und Technikern (Mittelwert = 286).

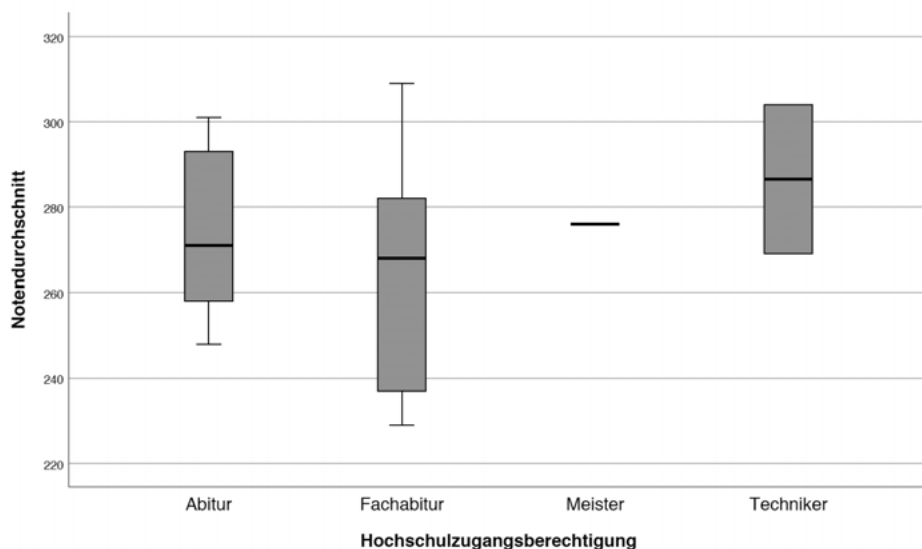


Abb. 4: Zusammenhang Durchschnittsnote im Studium und HZB (eigene Darstellung)

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 2022

5.3 Fächerwahl

Bei der Betrachtung der zwei Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik fällt auf, dass die Metalltechnik (104) häufiger gewählt wird als die Elektrotechnik (46), wobei lediglich 8 Metalltechniker (7,7 %) und 6 Elektrotechniker (13 %) den Bachelorabschluss erreicht haben. Dies suggeriert, dass der Studienabschluss im Studiengang Berufspädagogik Elektrotechnik wahrscheinlicher ist als in Metalltechnik. Hinzu kommt, dass die Studierenden in den beiden Hauptfächern unterschiedlich gute Durchschnittsnoten erzielen. Im Mittel absolvieren die Studierenden mit der beruflichen Fachrichtung ihr Studium mit einer 2,6 wohingegen die Studierenden in der Metalltechnik im Durchschnitt eine 2,8 erreichen. In **Abbildung 5** sind die Unterschiede deutlich zu erkennen. Dort sind die beiden Hauptfächer und die Durchschnittsnoten (ohne Kommastellen) aufgetragen. In Elektrotechnik liegt die schlechteste Durchschnittsnote bei 2,8 wobei das Maximum der Durchschnittsnoten in Metalltechnik bei 3,3 liegt. Bei der Betrachtung der Studiendauer ergeben sich keine deutlichen Unterschiede.

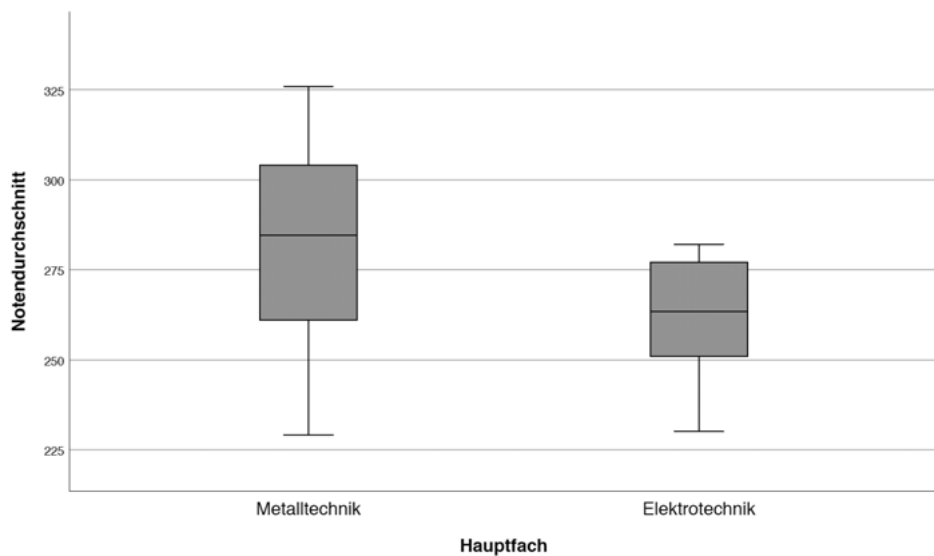


Abb. 5: Zusammenhang zwischen der beruflichen Fachrichtung und der Durchschnittsnote (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der Nebenfächer ist zu Beginn die Verteilung auf die Nebenfächer von Interesse. Hier scheinen einige präferiert zu werden. Von allen Studierenden, die im dritten Semester ein Nebenfach belegt haben (N=104), wurde das Nebenfach „Politik und Wirtschaft“ am häufigsten belegt. Die Belegung in absteigender Reihenfolge sieht wie folgt aus:

- Politik & Wirtschaft 24,7 %
- Sport 20 %

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 2022

• Mathematik	8 %
• Germanistik	6,7 %
• Anglistik	2,7 %
• Physik	2,7 %
• Chemie	2,0 %
• Ev. Religion	1,3 %
• Spanisch	0,7 %
• Kath. Religion	0,7 %

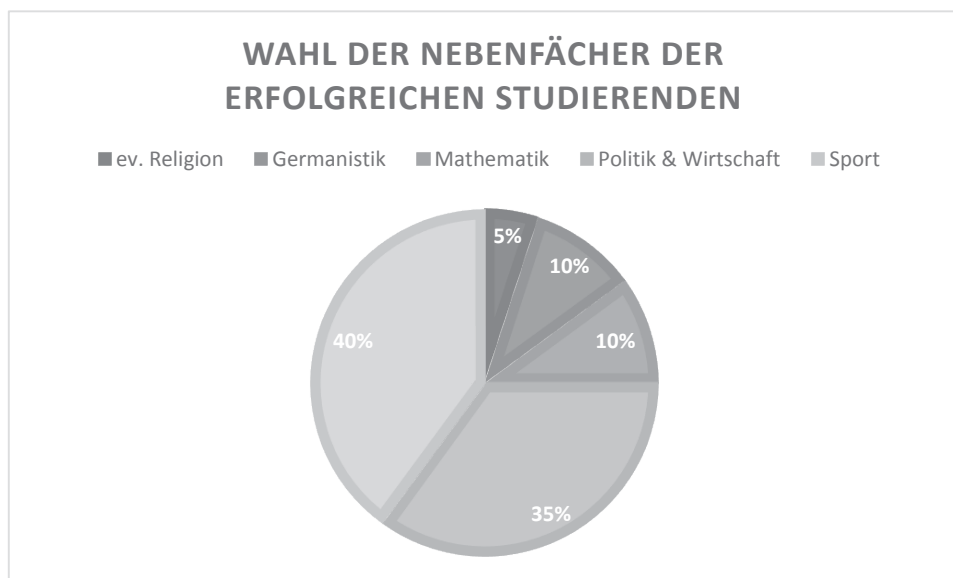


Abb. 6: Verteilung der Nebenfächer auf die erfolgreichen Studierenden (eigene Darstellung)

Somit sind eindeutige Präferenzen bei der Wahl der Nebenfächer zu erkennen. Diese entsprechen jedoch nicht der Nachfrage in den Schulen. Dort sind immer noch MINT-Fächer und auch Theologie Mangelfächer⁴. Bei der Betrachtung der Nebenfächer der Erfolgreichen in **Abbildung 6** ergibt sich eine andere Reihenfolge. Die meisten erfolgreichen Studierenden belegen Sport als Nebenfach. Zudem fällt auf, dass z. B. in Mathematik und Germanistik verhältnismäßig viele den Studienabschluss erreichen, obwohl die Fächer weniger häufig gewählt werden. Außerdem schließen in Anglistik, Physik, Chemie und katholischer Religion keine Studierenden erfolgreich ab.

Bei der Betrachtung der Studiendauer in Zusammenhang mit den gewählten Nebenfächern zeigt sich, dass diese stark variieren. In **Abbildung 7** sind Boxplots für die Studiendauer der jeweiligen Nebenfächer aufgetragen. Auffallend ist, dass bei den Nebenfächern evangelische Religion, Germanistik und Mathematik die Studiendauer

4 <https://kultusministerium.hessen.de/einstellung-schuldienst/uebersicht-einstellungschancen>

identisch ist und somit lediglich der Median und keine Verteilung aufgetragen ist. Im Fall von evangelischer Religion war dieses Ergebnis zu erwarten, da es lediglich einen erfolgreichen Studierenden gibt, welcher evangelische Religion im Nebenfach belegt hat. Die Varianz in Politik und Wirtschaft umfasst sieben Hochschulsemeister und in Sport fünf Hochschulsemeister. Diese Varianz in der Studiendauer kann entweder durch individuelle Faktoren begründet sein oder aber auf systematische Probleme in der Studierbarkeit hinweisen.

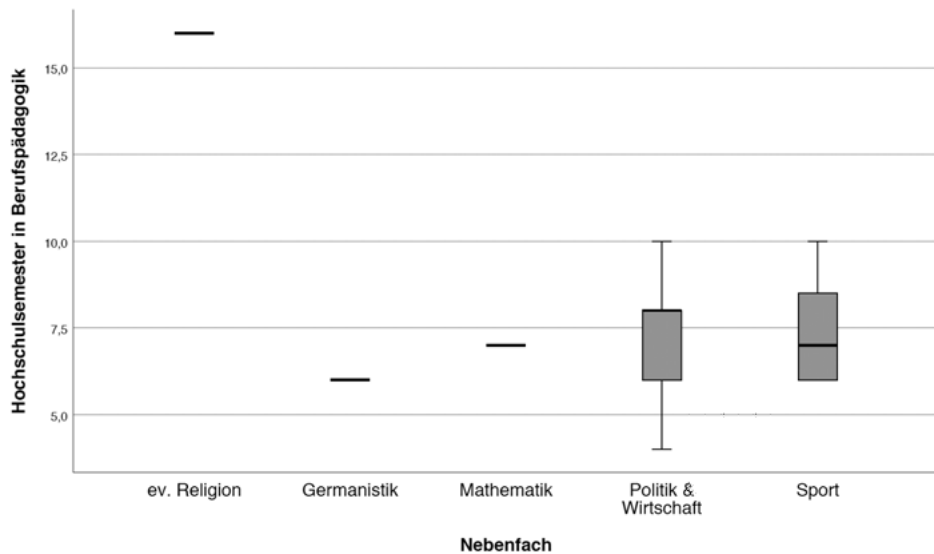


Abb. 7: Zusammenhang zwischen der Wahl des Nebenfaches und der Studiendauer (eigene Darstellung)

5.4 Beratungs- und Betreuungsangebote

In der soziodemografischen Befragung (N=18) der erfolgreichen Studierenden, gaben vier Personen (22 %) an, dass sie vor Studienbeginn Informations- oder Beratungsangebote in Anspruch genommen haben. Der Zusammenhang mit den Studiennoten und der Studiendauer ist nicht systematisch. Zu erkennen ist eine Tendenz, dass Personen, die vor Studienbeginn an einem Informations- oder Beratungsangebot teilgenommen haben keine Extremwerte in Bezug auf Studiendauer und Studiennoten aufweisen. Jedoch sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ und können daher nur als Indikator verstanden werden.

Weitere 12 Personen (66 %) gaben an, zu Beginn des Studiums an einer Einführungsveranstaltung teilgenommen zu haben, wobei neun Personen (50 %) bei der Fach-einführung durch den Studiengangsverantwortlichen waren und lediglich sechs Personen (33 %) an der Einführungswoche für Lehramtsstudierende teilgenommen haben, in

der Angebote wie Kennenlernaktionen, Stundenplangestaltung und Campusführungen enthalten sind. Zwischen der Wahrnehmung dieser Angebote und der Studiendauer oder Studiennote konnte kein Zusammenhang ermittelt werden. Dies überrascht, da in vielen Erhebungen ermittelt werden konnte, dass eine Betreuung in den kritischen ersten drei Semestern einen erheblichen Effekt auf den Studienerfolg hat (vgl. LEIDENFROST et al. 2014).

Auch zusätzliche Angebote wie Kurse des wissenschaftlichen Schreibens, Arbeitens und Präsentierens wurden lediglich von vier Personen (22 %) in Anspruch genommen, wobei die differenzierte Betrachtung der Durchschnittsnoten nach den Personengruppen, die die Kursangebote nicht wahrgenommen haben und von jenen Personen, die entsprechende Kurse belegt haben, zeigen, dass dies in einem Zusammenhang mit der Durchschnittsnote steht. Die Kursteilnehmer haben eine signifikant bessere Durchschnittsnote als die anderen Personen, wie in **Abbildung 8** zu sehen ist. Weitere Zusammenhänge mit z. B. der Studiendauer konnten nicht ermittelt werden. Die Ergebnisse sind auf Grund der geringen Anzahl nicht repräsentativ und somit nur als Tendenz zu werten.

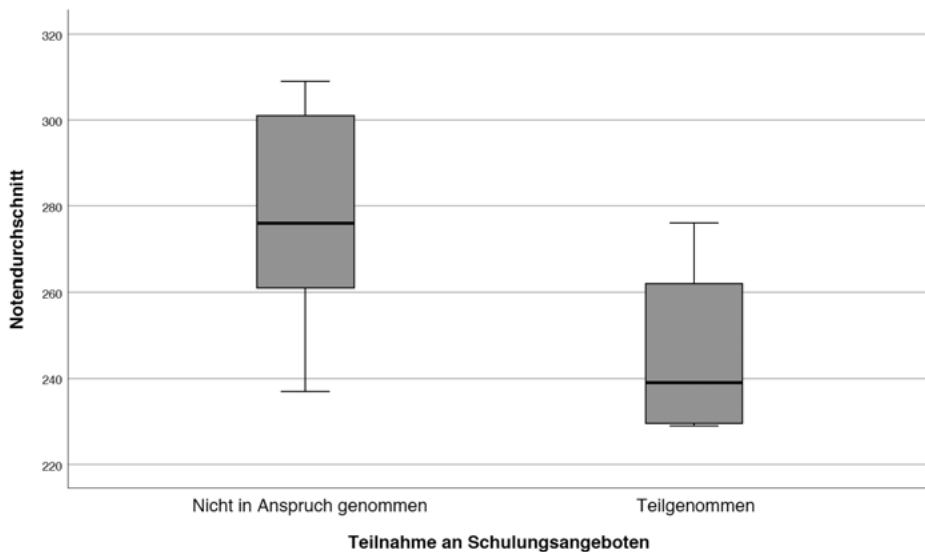


Abb. 8: Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten und der Durchschnittsnote (eigene Darstellung)

6 Schlussfolgerungen

Allgemein lassen die Ergebnisse der Studie die Schlussfolgerung zu, dass die Studierbarkeit der Studiengänge Berufspädagogik Metall- und Elektrotechnik eher gering ist. Die Anzahl der Absolventen ist gering, das Erreichen des Studienerfolgs in der Regelstu-

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 2022

dienzeit gelingt nur in Ausnahmen und das Studieverhalten aller Personen unterliegt starken Schwankungen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen der Panelbefragung von BÜRGER (2017).

Aber es konnten auch eindeutig Faktoren der Studierbarkeit identifiziert werden, welche im positiven Zusammenhang mit dem Studienerfolg stehen.

Bereits die Teilnahme an Informationsveranstaltungen vor Beginn des Studiums wie auch die Teilnahme am mathematischen Vorkurs zeigen einen positiven Zusammenhang. Zudem scheint der Qualifizierungsprozess über eine Ausbildung mit anschließendem Fachabitur und direktem Übergang in das Studium die beste Passung zu haben. Dies zeigt sich in den tendenziell besseren Noten der Fachabiturienten. Auch in der Wahl der beruflichen Fachrichtung und der des Nebenfaches zeigen sich Indikatoren für den Studienerfolg sowie auch die Teilnahme an zusätzlichen Kursen wie z. B. zum wissenschaftlichen Arbeiten, Schreiben und Präsentieren. Dies sind zum großen Teil Faktoren der Studierbarkeit, welche von der Universität aktiv mitgestaltet werden können.

Generell erscheint es wesentlich, Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs zu ergreifen. Dies könnte von universitärer Seite die Verbesserung der Betreuung allgemein, z. B. durch Mentoring-Konzepte und den Ausbau der Studieneingangsphase, sein. Die Ergebnisse zeigen, dass ein großer Teil der Studierenden bereits im ersten Semester nicht ‚ankommt‘ und das Studium gar nicht aktiv aufnimmt. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnahme an den Einführungs-Angeboten zu Studienbeginn keinen Effekt auf die Studiennoten und Studiendauer haben. Es wäre in der qualitativen Erhebung zu überprüfen, ob die Angebote auf individueller und sozialer Ebene einen Effekt haben. Trotzdem gilt es zu überdenken, ob die Angebote zielgerichtet sind und den Studierenden wirklich das Ankommen an der Universität und im Studiengang Berufspädagogik erleichtern und somit den Studienstart vereinfachen.

Zudem verlassen 31 Personen das Studium ohne überhaupt Leistungspunkte erlangt zu haben. Dies kann einerseits auf eine fachliche Überforderung hindeuten oder andererseits darauf, dass diese Personen nach BLÜTHMANN (2012) dem Typ „Verwählt“ zuzuordnen sind und somit auf Grund mangelnder Informationen und dem Nicht-Übereinstimmen der Erwartungen und der Realität den Studiengang wieder verlassen. Diesem Prozess kann durch das Anbieten und Bewerben von Informationsveranstaltungen, vorangestellten Online-Self-Assessments oder dem Realisieren von einem sogenannten Schnupperstudium entgegengewirkt werden.

Um der fachlichen Überforderung entgegenzuwirken und gleichzeitig das Problem der Koordination der vielen Fachbereiche zu umgehen, wäre es für den Studiengang Berufspädagogik ratsam, eigene oder zusätzliche Kurse oder Unterstützungsangebote im Grundlagenstudium der Ingenieurwissenschaften explizit für Berufspädagogik-Studierende anzubieten. Dies gilt besonders für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik. Die Studierenden ebendieser Fachrichtung haben einerseits eine geringere Erfolgsquote und zum anderen schneiden sie mit schlechteren Noten ab. Beidem könnte durch zusätzliche Kursangebote entgegengewirkt werden.

Die Fach- und Nebenfachwahl beeinflusst eindeutig den Studienerfolg. Dies zeigt sich einerseits in den unterschiedlichen Erfolgsquoten in den Haupt-, aber auch in den Nebenfächern. Andererseits wird dies auch in den Durchschnittsnoten sichtbar. Zwar herrscht ein bundesweiter Mangel an Lehrkräften für berufliche Schulen mit gewerblich-technischem Schwerpunkt, jedoch kommt es lokal zur Überdeckung, besonders in der Nähe der Studienstandorte. Um die Einsetzbarkeit an den Schulen zu verbessern, erscheint es sinnvoll, dass die Belegung von Mangelfächern fokussiert wird. Dies spiegelt sich in der Wahl der Nebenfächer nicht wider. Dies sollte Gegenstand der Vorabinformationen, aber auch der Studienberatung sein. Darüber hinaus scheint bei einer so geringen Erfolgsquote und einer so hohen Abbruchquote allgemein eine gute Studieninformation und Studienberatung wichtig. Zudem sollten die Anforderungen im Vorfeld transparent gemacht werden.

Da aus einigen Fächern, wie Physik und Anglistik, keine Absolventen hervorgehen, sollten diese Fächer auf Studierbarkeit überprüft werden. Ein Problem wird darin gesehen, dass die Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen regelmäßig in Form von Akkreditierungen überprüft werden. Die Nebenfächer werden in diesem Zuge jedoch größtenteils nicht überprüft, weil sie a) noch aus alten Strukturen wie z. B. dem Staatsexamen stammen oder b) nicht als eigenständiger Studiengang existieren, sondern nur für die Lehramtsstudiengänge etabliert wurden. Um die Studierbarkeit in allen Nebenfächern gewährleisten zu können, sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, die Nebenfächer systematisch auf Studierbarkeit zu prüfen. Insgesamt bleibt die Frage offen, aus welchen Motiven sich die Studierenden für ihre jeweiligen Fächer entschieden haben und inwiefern dies Einfluss auf ihren Studienerfolg genommen hat.

Die Teilnahme an zusätzlichen Kursangeboten, z. B. zum wissenschaftlichen Schreiben, Arbeiten und Präsentieren, wurde lediglich von vier Personen besucht. Diese vier Personen weisen aber deutlich bessere Noten als die restlichen Studierenden auf. Das heißt, dass hier ein positiver Zusammenhang besteht. Jedoch kann aus den Daten nicht entnommen werden, ob die Studierenden auf Grund ihrer guten Noten die Kapazitäten hatten zusätzliche Kurse zu besuchen oder ob sie auf Grund der Kursteilnahme bessere Noten erzielen konnten.

Somit zeigt sich, dass die Studierbarkeit im Studiengang für das berufliche Lehramt auf Grund der Komplexität und der heterogenen Studierendenschaft noch ausbaufähig ist, aber auch, dass viele Faktoren der Studierbarkeit und des Studienerfolgs einer genaueren Betrachtung bedürfen. Eine Betrachtung der individuellen Perspektive des Studienerfolgs wie auch weiterführende statistische Auswertungen des Studienerfolgs werden im Rahmen dieses Forschungsvorhabens genauer betrachtet.



7 Literaturverzeichnis

- AKKREDITIERUNGSRAT 2013: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung – Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen, Drs. AR 20/2013.
- BARNAT, M / BOSSE, E. / MERGNER, J. 2017: Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12(3) S.71–91. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1066> Stand 13.10.2017
- BERGER, J / ZIEGLER, B. 2021: Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen. Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt am Gymnasium und im Lehramt an beruflichen Schulen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 117(2).S.231–253.
- BLÜTHMANN, I. 2014: Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analyse von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Dissertation. FU Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/12096> Stand am 30.05.2014.
- BÜRGER, S. 2017: Essentials. Lehramt-Survey 2017. Universität Kassel http://www.uni-kassel.de/themen/fileadmin/datas/themen/lehr-studienqualitaet/LAS_Essentials_2017-end.pdf
- BROSIUS, F. 2018: SPSS. Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse. Frechen: mitp
- BURCK, K. / GRENDL, T. 2011: Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), S.99–105. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/241> Stand 10.08.2011.
- 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 https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11377/pdf/Eder_2015_Professionalisierung_von_beruflichen_Lehrkraeften.pdf
- FROMMBERGER, D. / LANGE, S. 2018: Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- GREIF, S. 2006: Prädiktoren des Studienerfolgs. Vorhersagekraft, geschlechterspezifische Validität und Fairness. Duisburg: WiKu-Verlag.
- HEINZE, D. 2018: Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- HUBER, L. 2009: 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*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–124.
- ISLEIB, S / WOISCH, A. 2018: Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. BORNKESSEL (Hrsg.): *Erfolg im Studium*. Bielefeld: wbv. S. 29–58.
- KLEMM, K. 2018: Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf
- KÖHLER, M. / SCHMECHTIG, N. / ABELE, S. 2019: Inkonsistente Interessensprofile. Eine Ursache des Rekrutierungsproblems. Empirische Befunde aus dem Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen an der TU Dresden. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 115(1), S.112–129.
- KÖNIG, K. 2011: Was macht die Universität aus ihren Bologna-Studierenden? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), S.30–46 <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/29> Stand Juni 2011.

- LATTNER, K. / HADDOU, N. 2016: Langzeitstudie „Bedingungen von Studienerfolg“. Osnabrück. https://opus.hs-osnabrueck.de/frontdoor/deliver/index/docId/105/file/Abschlussbericht_Bedingungen+von+Lernerfolg_2013.pdf
- LEIDENFROST, B. / STRASSNIG, B. / SCHÜTZ, M. / CARBON, CC. / SCHABMANN, A. 2014: Peer mentoring for first-year students: Evaluation mentee academic performance in dependence of different mentoring styles. Bamber: opus.
- LIPSMEIER, A. 2017: Der Bachelor-Lehrer. Retter oder Bestatter des beruflichen Schulwesens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 117(4), S.676–680.
- MAYRING, P. 2015: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- MICHAELIS, S. 2017: Exposition des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen auf Bachelorstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen Employability, Studierbarkeit und Studienerfolg. Dissertation. Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/36131>
- SCHULTES, K. / SCHRÖDER, S. 2013: Der Studienerfolg. Zwei Perspektiven. In: M. BÜLOW-SCHRAMM (Hrsg.): Erfolgreiche studieren unter Bologna-Bedingungen? Empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: wbv. S.87–118.
- SONNTAG, G. 2016: Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsweg und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen. Marburg: Tectum Verlag.
- STEBLER, P. 2000: Studienerfolg und Studienzufriedenheit an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg. Empirische Grundlage für die Entscheidung hochschulökonomischer Fragen. Freiburg: Universität Freiburg.
- TENBERG, R. 2018: Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (114)2, S.333–342.
- UNIVERSITÄT KASSEL 2018: Visualisierung der Befragungsergebnisse der Abschlussart Bachelor. Befragung der Absolvent*innen des Prüfungsjahrgangs 2018. Kassel: Universität Kassel.
- ZIEGLER, B. 2014: Nach der Reform ist vor der Reform! In: Insider (25), S.24–27.

JOANA PLETSCHER, M. Ed.

Universität Kassel, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Technikdidaktik, Henschelstr. 2, 34127 Kassel, E-Mail: joana.pletscher@uni-kassel.de

