

# Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg und Bezüge zu ihrem Studienerfolg

Pujun Chen, Anne Traum, Cathleen Larisch, Uta Ziegler & Franz Kaiser

**ARBEITSPAPIERE Bd. 3**

**INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ROSTOCK**

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**

Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt wird im Rahmen der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit dem Themenbereich „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (FKZ 01JA2023A) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBWF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/innen.

Weitere Informationen unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte-86.php>

## EINLEITUNG

Das Arbeitspapier 3 des Instituts für Berufspädagogik ist ein weiteres Produkt aus dem Kooperationsprojekt „Campus BWP MV“, das vom Frühjahr 2020 bis Ende 2023 vom BMBF gefördert wurde. Es zielt auf die Verbesserung der Qualität der Ausbildung beruflicher Lehrkräfte und die Gewinnung von Studieninteressent\*innen. In dem vorliegenden Papier geht es insbesondere um die Untersuchung des Einflusses der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden auf den Studienerfolg in Mecklenburg-Vorpommern.

Seit Jahren sind Schulen in Deutschland von einem Lehrermangel betroffen. Das gilt in besonderem Maße für berufliche Schulen (Ziegler, 2018) und noch stärker für Flächenländer wie Mecklenburg-Vorpommern (MBWK 2021, S.8). Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren verschiedene Projekte zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konzipiert und vom BMBF im gesamten Bundesgebiet finanziert. Eines der Projekte, die sich insbesondere mit dem beruflichen Lehramt befassten, ist das Projekt „Campus BWP – MV“. Verbessert werden sollen in diesem Projekt die Qualität der Ausbildung und die Strukturen der Kooperation aber auch die Gewinnung von Studierenden, die Erfolgsquote in Studium und Referendariat und die Vernetzung von Theorie und Praxis. Hierfür wird im Rahmen des Projektes „Campus BWP – MV“ an drei Standorten gearbeitet: Am Institut für Berufspädagogik (ibp) und am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock sowie an der Hochschule Neubrandenburg. Das ibp richtet dabei den Fokus auf das Individuum, das heißt, auf individuelle Voraussetzungen, Studienverläufe und Bildungswege.

Im folgenden Arbeitspapier werden die Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg berichtet. Befragt wurden die Studierenden ( $N = 111$ ) nach verschiedenen Aspekten ihres Studiums, die einen Einfluss auf den Studienerfolg haben können. Wir orientieren uns dabei am „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“ (Traum, Struck, Dahn, Ziegler & Kaiser, 2021). Es umfasst Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten, Kontextbedingungen, Studienerfolg und Kritische Gestaltungskompetenz. Die Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen, das Studier- und Lernverhalten, die Kontextbedingungen und der Studienerfolg wurden aus dem Modell von Thiel, Veit und Blüthmann (2008) übernommen.

In dem nun vorliegenden Band liegt der Schwerpunkt primär auf den *Eingangsvoraussetzungen* und dem *Studienerfolg* sowie deren Zusammenhängen. Zunächst werden die Ergebnisse der deskriptiven Analysen präsentiert, gefolgt von der Darstellung der Ergebnisse von Korrelationsanalysen. Abschließend werden die Implikationen der Forschungsergebnisse für drei Bereiche

- die Anwerbung von Studierenden und Lehrkräften,
- die Gestaltung universitärer Lehrprogramme sowie

- berufliche Schulen (z.B. gezielte Förderung des eigenen Nachwuchses)

detailliert erörtert.

## STICHPROBE

Die vorliegenden Daten wurden in drei verschiedenen Messzeiträumen (Januar bis März 2021, Mai bis Juni 2021, Januar bis Februar 2022) bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg erhoben. Im Folgenden wird die Stichprobe auf Basis der demographischen Daten kurz beschrieben.

Tabelle 1. Stichprobencharakteristik der Studie

Demografische Merkmale		Stichprobe	
		Anzahl	Prozent
<i>Studienort</i>	Rostock	86	77.5
	Neubrandenburg	25	22.5
<i>Angestrebter Abschluss</i>	Bachelor	70	63.6
	Master	40	36.4
<i>Semester</i>	1.-2. Semester	31	30.4
	3.-4. Semester	37	36.3
	5.-6. Semester	16	15.7
	7.-12. Semester	18	17.6
<i>Berufliche Fachrichtung</i>	Gesundheit & Soziales <sup>1</sup>	43	39.1
	Agrarwirtschaft	15	13.6
	Gewerblich-technischer Bereich	16	14.5
	Wirtschaftspädagogik	36	32.7
<i>Alter</i>	< 30 Jahre	74	73.3
	30 – 40 Jahre	27	26.7
<i>Geschlecht</i>	Männlich	35	34.3
	Weiblich	63	56.8
	Keine Angabe	4	3.9
<i>Herkunft</i>	Mecklenburg-Vorpommern	48	47.1
	Anderes Bundesland	47	46
	Anderes Land	7	6.9
<i>Kinder</i>	Kind(er)	17	16.7
	Kein(e) Kind(er)	85	83.3
<i>Bildungshintergrund der Eltern</i>	Einer der Eltern hat Hochschulabschluss	34	34.3
	Beide der Eltern haben Hochschulabschluss	14	14.1
	Keiner der Eltern haben Hochschulabschluss	51	51.5
<i>Lehrkräfte in der Familie</i>	Vater/ Mutter/ Andere Familienmitglieder	40	39.6
	Keine	61	60.4

<sup>1</sup> Die Fachrichtung Gesundheit & Soziales wird in einem kooperativen Studiengang studiert. Am Studienstandort Neubrandenburg absolvieren die Studierenden ihr Bachelor-, an der Universität Rostock ihr Masterstudium.

Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich Alter, Geschlecht, Herkunft, Kinder, angestrebtem Studienabschluss, Studienort, Semester, und Fachrichtung (berufliches Erstfach), Bildungshintergrund der Eltern, sowie Lehrkräften in der Familie. Der Stichprobenumfang variiert von 101 bis 111 aufgrund fehlender Antworten.

Insgesamt haben 86 Studierende der Universität Rostock und 25 der Hochschule Neubrandenburg an der Datenerhebung teilgenommen. Davon befinden sich 70 Befragte (63.6 %) im Bachelorstudium und 40 Befragte (36.4 %) im Masterstudium. 31 Befragte (30.4 %) sind zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Studienjahr bzw. im 1.– 2. Semester; 37 Befragten (36.3 %) sind im zweiten Studienjahr; 16 Befragte (15.7 %) im dritten Studienjahr und 18 Befragte (17.6 %) studieren bereits über drei Jahre. Die berufliche Fachrichtung der Befragten verteilen sich mit 39.1 % auf den Bereich der Gesundheit & Soziales, 13.6 % fallen auf den Bereich der Agrarwirtschaft, 14.5 % auf den gewerblich-technischen Bereich (Elektro-, Informations- und Metalltechnik) und 32.7 % auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaft.

73.3 % der Befragten sind unter 30 Jahre alt, und 26.7 % befinden sich im Alter zwischen 30 bis 40 Jahre. 61.8 % der Befragten sind weiblich, 34.3 % sind männlich, 3.9 % haben keine Angabe gemacht. 17 Befragte haben Kinder, 85 sind kinderlos. Fast die Hälfte (47.1 %) der Befragten kommen aus Mecklenburg-Vorpommern. Die restlichen Befragten kommen aus anderen Bundesländern (46 %) oder anderen Staaten (6.9 %). In den Familien von 40 Befragten (39.6 %) gibt es Familienmitglieder welche als Lehrkräfte tätig waren bzw. sind. Bei ca. 60 % der Befragten gibt es keine Verwandten mit Lehrerberuf in der Familie.

*Tabelle 2. Deskriptive Statistik zu Tätigkeiten vor dem Studium*

Tätigkeit vor Studium	Stichprobe	
	Anzahl	Prozent
Schule	5	4.9
Ein anderes Studium	16	15.7
Berufsausbildung	39	38.2
Berufstätigkeit	31	30.4
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) / Praktikum	8	7.8
Jobben / Reisen / etwas anderes	3	3
	102	100

Neben den demografischen Merkmalen wurden die Studierenden nach ihren Tätigkeiten vor ihrem Studium befragt. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 2) zeigen, dass sich fünf Befragte (4.9 %) direkt nach ihrem Schulabschluss in das Lehramtsstudium eingeschrieben haben. 39 Befragte (38.2 %) haben vor dem Lehramtsstudium eine Berufsausbildung abgeschlossen. Davon geben 33 der befragten Studierenden (84.6 %) an, dass ihre Berufsausbildung in Bezug zur Wahl ihrer beruflichen Fachrichtung ihres Lehr-

amtsstudiums steht. 31 Befragte (30.4 %) haben vor ihrem Lehramtsstudium eine Berufstätigkeit ausgeübt. Davon weisen 30 Studierende (96.8 %) einen Fachbezug ihrer ausgeübten Berufstätigkeit zum Lehramtsstudium auf. 28 befragte Studierende haben weniger als zehn Jahre Berufserfahrung, und zwei Studierende haben über zehn Jahre Berufserfahrung. 16 Befragte (15.7 %) haben bereits ein Studium absolviert, davon ist bei zehn befragten Studierenden (62.5 %) ein Fachbezug des vorangegangenen Studiums zu ihrem aktuellen Lehramtsstudium gegeben. Acht Befragte (7.8 %) geben an, dass sie vor dem Lehramtsstudium ein freiwilliges soziales Jahr oder ein Praktikum absolviert haben. Das freiwillige soziale Jahr oder Praktikum von sieben Befragten (87.5 %) ist fachbezogen zu ihrem Lehramtsstudium. Es kann in den Fachrichtungen Gesundheit & Soziales als Praxisphase analog zu einer Berufsausbildung und als Zulassungsvoraussetzung für das Master-Studium und Referendariat angerechnet werden.

## ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE DER EINGANGSVORAUSSETZUNGEN

Zu den Eingangsvoraussetzungen im Rostocker Modell (siehe Abbildung 1, vgl. Traum et al., 2021) zählen die *Studienwahlmotive*, *Studienwünsche* und *Informiertheit*. Diese werden im Folgenden genauer betrachtet.

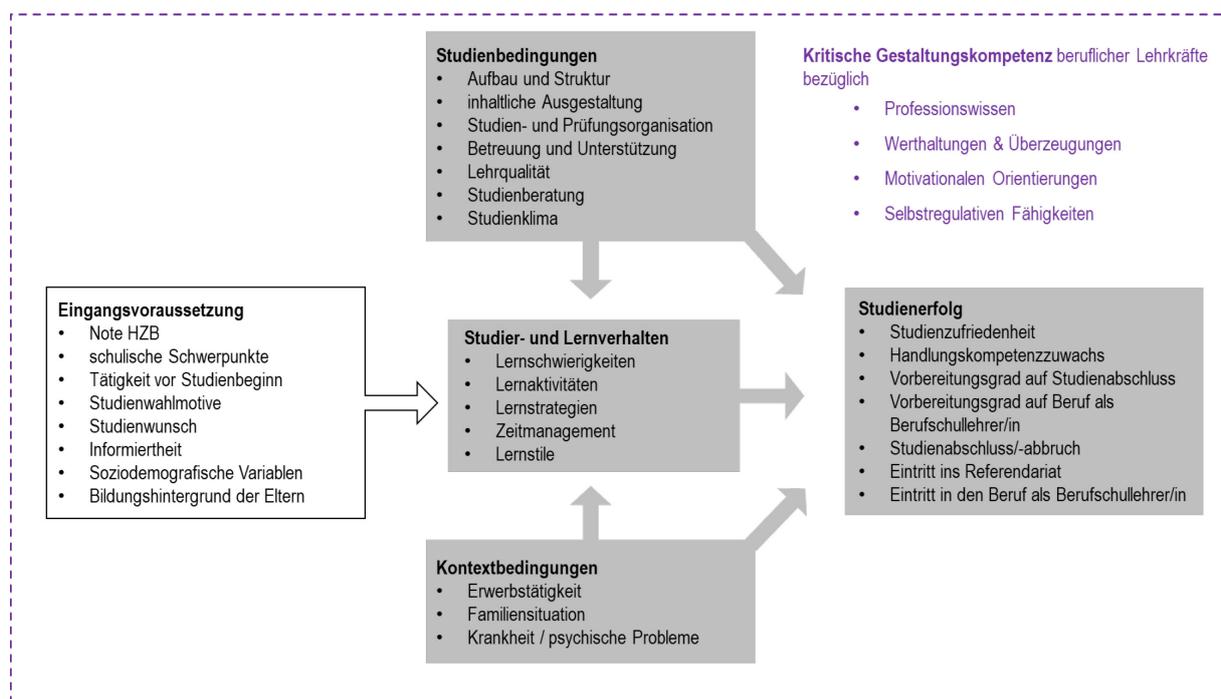


Abbildung 1. Rostocker Studienerfolgsmodell (angepasste Darstellung)

### Studienwahlmotive

Die *Studienwahlmotive* der Studierenden werden mit dem FEMOLA-BL (*Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des beruflichen Lehramtsstudiums*, (Stellmacher & Ohlemann, 2021) erfasst. Es handelt sich hierbei um eine Weiterentwicklung des Fragebogens zur Erfassung der Motivation für die

Wahl eines Lehramtsstudiums von Pohlmann und Möller (2010). Die Studienwahlmotive werden insgesamt in neun Facetten operationalisiert: *Pädagogisches Interesse*, *Fachliches Interesse*, *Didaktisch-methodisches Interesse*, *Fähigkeitsüberzeugung*, *Finanzielle Sicherheit*, *Vereinbarkeit von Familie, Freizeit und Beruf*, *Soziale Einflüsse*, *Fachliche Vorerfahrungen* sowie *Didaktische Vorerfahrungen*. Jede Facette wurde mit drei bis sechs Items erfasst. Der Befragung zugrunde gelegt wurde eine vierstufige Antwortskala. Die Ergebnisse der Befragung zu den Studienwahlmotiven sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3. Deskriptive Statistik der Studienwahlmotive

<b>Skala zu Studienwahlmotive</b> reicht von ‚trifft gar nicht zu‘ (1) bis ‚trifft völlig zu‘ (4)	<b><math>\alpha</math></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b><i>Min</i></b>	<b><i>Max</i></b>
Pädagogisches Interesse (5 Items)	0.68	18.01	1.92	13	20
Fachliches Interesse (5 Items)	0.76	17.04	2.49	10	20
Didaktisch-methodisches Interesse (6 Items)	0.79	19.92	2.81	13	24
Fähigkeitsüberzeugung (5 Items)	0.81	8.58	6.61	1	20
Finanzielle Sicherheit (3 Items)	0.90	9.56	2.54	3	12
Vereinbarkeit von Familie/Freizeit und Beruf (5 Items)	0.88	13.84	4.03	5	20
Soziale Einflüsse (5 Items)	0.78	12.19	3.77	5	20
Fachliche Vorerfahrungen (5 Items)	0.90	15.92	3.75	5	20
Didaktische Vorerfahrungen (5 Items)	0.91	13.20	4.32	5	20

Anmerkung:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha (Schätzer der internen Konsistenz der Skala), *M* = Mittelwert der Skala, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum

Hoch ausgeprägt bei den Befragten ist das *Pädagogische*, das *Fachliche* und das *Didaktisch-methodische Interesse*. Das *Pädagogische Interesse* ( $M = 18.01$ ,  $SD = 1.92$ ) kommt darin zum Ausdruck, dass die Befragten gern mit jungen Menschen arbeiten und einen Beruf ausüben möchten, in dem sie die Entwicklung von jungen Menschen mitgestalten können. Sie begeistern sich für die pädagogische Begleitung von jungen Menschen und finden es wichtig, einen Beitrag zu ihrer Ausbildung zu leisten. Die Befragten kommen ihrer Einschätzung nach gut mit jungen Menschen zurecht. Das *Fachliche Interesse* der Befragten ist ebenfalls hoch ( $M = 17.04$ ,  $SD = 2.49$ ). Sie haben großes Interesse an ihren Fächern und beschäftigen sich gern mit den Inhalten ihrer Fächer.

Die Zustimmung zu den Items des *Didaktisch-methodischen Interesses* ( $M = 19.92$ ,  $SD = 2.81$ ) ist unterschiedlich hoch. Durchschnittlich ausgeprägt ist beispielsweise das Interesse an der Weitergabe von Wissen an junge Menschen. Hingegen wird die gezielte Vorbereitung des Unterrichts am wenigsten als Studienmotiv angesehen.

Im Hinblick auf die *Fähigkeitsüberzeugung* haben die meisten Befragten eine positive Einstellung und erwarten, dass sie eine gute Lehrperson werden und geeignet für den Beruf als Lehrkraft sind. Allerdings

spielt die *Fähigkeitsüberzeugung* ( $M = 8.58$ ,  $SD = 6.61$ ) im Durchschnitt als Studienmotiv eine geringere Rolle. Die Streuung innerhalb dieser Facette ist im Vergleich zu den anderen Facetten hoch.

Die *Finanzielle Sicherheit* wird im Vergleich dazu stärker als ein Studienwahlmotiv eingeschätzt ( $M = 9.56$ ,  $SD = 2.54$ ). Die finanzielle Absicherung und die Regelmäßigkeit des festen Gehalts als Lehrkraft spielen eine größere Rolle als die Höhe des Einkommens.

Die *Vereinbarkeit von Familie, Freizeit und Beruf* als Lehrkraft ist sehr bedeutsam als Studienwahlmotiv ( $M = 13.84$ ,  $SD = 4.03$ ). Am wenigsten als Motiv wahrgenommen werden die Ferien als Lehrkraft.

*Soziale Einflüsse* ( $M = 12.19$ ,  $SD = 3.77$ ) wirken bei den Befragten vergleichsweise schwächer als Studienwahlmotive. Die meisten Befragten haben ihre Entscheidung zur Lehramtsausbildung nicht aufgrund des Rats von Freunden, Partnern oder ehemaligen Lehrkräften getroffen. Aber die meisten Befragten geben an, dass ihr näheres Umfeld ihre Entscheidung zur Lehramtsausbildung befürwortet.

*Fachliche Vorerfahrungen* ( $M = 15.92$ ,  $SD = 3.75$ ) werden von den meisten Befragten als ein Studienwahlmotiv angegeben. Die meisten Befragten haben gute theoretische Grundlagen und vorherige Ausbildungserfahrungen in Bezug auf die gewählten Fächer. Wenige Befragte waren wegen der *Didaktischen Vorerfahrungen* ( $M = 13.20$ ,  $SD = 4.32$ ) in die Lehramtsausbildung gegangen und in dieser Hinsicht vorbereitet.<sup>2</sup>

## **Studienwunsch**

Tabelle 4. Deskriptive Statistik zu Studienwunsch

<b>Angaben zu Studienwunsch</b>		<b>Stichprobe</b>	
<b>Frage</b>	<b>Antwortoptionen</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Entspricht das von Ihnen studierte Kernfach Ihrem Studienwunsch?	Ja	88	86.3
	Nein	14	13.7
Was trifft für Sie zu? (Mehrfachauswahl)	Ich wollte auch einmal studieren.	30*	
	Ich wollte gern vor Ort bleiben.	36*	
	Ich habe woanders nichts bekommen.	9*	
	In meinem Studium habe ich das Gefühl, am richtigen Ort zu sein.	55*	

\* Absolute Häufigkeit der Auswahl

<sup>2</sup> Der Begriff „Didaktische Vorerfahrungen“ meint Kenntnisse und Erfahrungen im Vermitteln und Erklären von Inhalten, beispielsweise durch Nachhilfe, Anleiten von Übungsgruppen. Ein Beispielitem lautet: „Ich denke, dass ich durch vorherige Tätigkeiten des Erklärens und Vermitteln von Inhalten didaktisch schon einiges für den Lehrberuf mitbringe.“

Die Studienwünsche der Lehramtsstudierenden werden mit geschlossenen Fragen im Fragebogen untersucht. Neben der Frage nach der Entsprechung des Erstfachs bzw. der beruflichen Fachrichtung zum Studienwunsch wird auch eine Entscheidungsfrage mit Mehrfachauswahl gestellt (Thiel, Veit & Blüthmann, 2008). Wie in Tabelle 4 dargestellt, gibt die Mehrheit der Befragten (86.3 %) an, dass ihr berufliches Erstfach ihrem Studienwunsch entspricht. 55 Befragte haben das Gefühl, im Studium „am richtigen Ort“ zu sein.

### **Informiertheit**

Die *Informiertheit* bezieht sich auf die Identifikation mit dem Studium und der sorgfältigen Studienfachwahl. Sie wurde mit MEVAS (*Methode zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende*, Hell, Ptok & Schuler, 2007) erfasst. Die Befragten schätzen den individuellen Erfüllungsgrad der jeweiligen Anforderung auf einer fünf-stufigen Likert-Skala ein. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

*Tabelle 5. Deskriptive Statistik zu Informiertheit*

<b>Skala* zu Informiertheit</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
„Im Folgenden finden Sie eine Liste von Anforderungen im Zusammenhang zu Ihrem Studium. Bitte geben Sie an, wie hoch der Erfüllungsgrad bei Ihnen persönlich ist. Der Erfüllungsgrad bei der Anforderung ... ist bei mir ...“		
Sich bei der Studienwahl an seinen eigenen Interessen orientieren	4.15	0.83
Sich über den Studiengang und seine Anforderungen informieren	3.91	0.89
Informationsveranstaltungen zum Studium besuchen	3.16	1.13
Sich über die Universität im Vorfeld informieren	3.49	1.13
Anforderungen des Studiengangs mit den eigenen Kompetenzen abgleichen	3.66	0.92
Im Vorfeld der Studienwahl Vorlesungen besuchen	1.90	1.17
Die Studienberatung aufsuchen	2.41	1.26

\* Skala der Angaben reicht von ‚sehr gering‘ (1) bis ‚sehr hoch‘ (5)

Aus Tabelle 5 ist ersichtlich, dass der Erfüllungsgrad bei der Anforderung „Orientierung an eigenen Interessen“ bei der individuellen Studienwahl am höchsten ist ( $M = 4.15$ ,  $SD = 0.83$ ). Ebenfalls hoch ist der berichtete Erfüllungsgrad bei der Anforderung „Sich über den Studiengang und seine Anforderungen informieren“ ( $M = 3.91$ ,  $SD = 0.89$ ). Die Anforderungen „Studienberatung aufsuchen“ und „Im Vorfeld der Studienwahl Vorlesungen besuchen“ weisen einen geringeren Erfüllungsgrad auf,  $M < 2.5$ .

### **ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ANALYSE ÜBER STUDIENERFOLG**

Bei der Untersuchung des *Studienerfolgs* innerhalb des Rostocker Studienerfolgsmodells (siehe Abbildung 2, vgl. Traum et al., 2021) werden sowohl die *Studienuzufriedenheit* der Studierenden als auch ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich des *fachlichen und berufsrelevanten Kompetenzzuwachses* erfasst (Thiel

et al., 2008, S. 4). Zusätzlich werden subjektive Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der *Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses oder -abbruchs, des Eintritts ins Referendariat sowie des Eintritts in den Lehrberuf* analysiert.

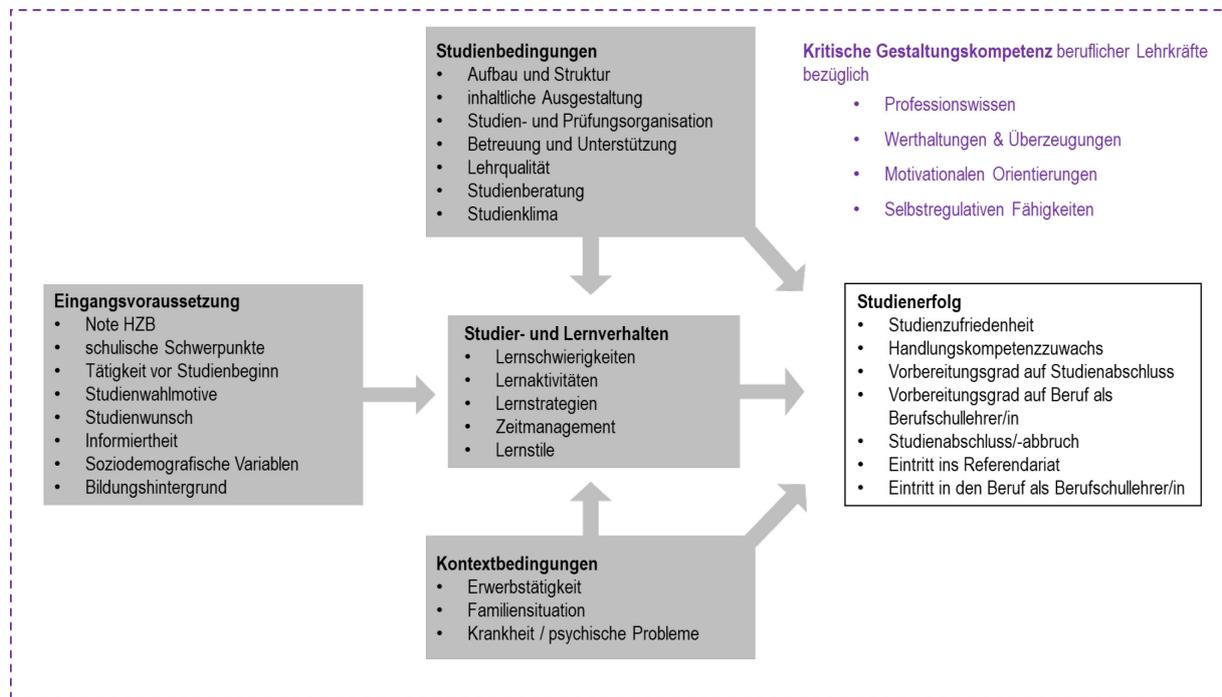


Abbildung 2. Rostocker Studienerfolgsmodell (angepasste Darstellung)

## Studienuzufriedenheit

Tabelle 6. Itemstatistiken zur Studienzufriedenheit

Items* über Studienzufriedenheit mit ...		M	SD
„Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zur Studienzufriedenheit. Wie sehr stimmen Sie den einzelnen Aussagen zu?“			
<b>Studieninhalten</b>	Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	3.46	1.05
	Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.	3.65	0.97
	Ich finde mein Studium wirklich interessant.	3.75	0.90
<b>Studienbedingungen</b>	Die äußeren Umstände, unter denen in meinem Fach studiert wird, sind frustrierend.	3.32	1.18
	Ich wünschte mir, dass die Studienbedingungen an der Uni besser wären.	3.55	1.13
	Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierenden geachtet.	3.26	1.16
<b>Bewältigung der Studienbelastungen</b>	Das Studium frisst mich auf.	2.69	1.29
	Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.	2.58	1.14
	Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	3.16	1.17

\* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Hinsichtlich der Studienzufriedenheit werden im Fragebogen dieser Studie drei Hauptkomponenten der Studienzufriedenheit durch eine 5-Punkte-Skala mit jeweils drei Aussagen erfasst (siehe Tabelle 6). Diese Komponenten umfassen die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen sowie der

Bewältigung der Studienbelastungen (Westermann et al., 1996). Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse zu den Items der Studienzufriedenheit. Grundsätzlich sind die Befragten mit den *Studieninhalten* eher zufrieden, während die Zufriedenheit mit den *Studienbedingungen* etwas geringer ausfällt. Die *Studienbelastungen* werden im Durchschnitt gut bewältigt.

Unter den drei Aussagen in Bezug auf die *Studieninhalte* erzielt das Item „*Ich finde mein Studium wirklich interessant*“ die höchste Zustimmung ( $M = 3.75$ ,  $SD = 0.90$ ). Auch für die Items „*Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden*“ ( $M = 3.65$ ;  $SD = 0.97$ ) und „*Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere*“ ( $M = 3.46$ ;  $SD = 1.05$ ) ist die Zustimmung hoch und die Streuung gering.

In Bezug auf die *Studienbedingungen* stimmen die Befragten der Aussage zu, dass ein Wunsch nach verbesserten Studienbedingungen an der Universität ( $M = 3.55$ ,  $SD = 1.13$ ) besteht. Die Unzufriedenheit mit den äußeren Umständen ( $M = 3.32$ ,  $SD = 1.18$ ) und der Berücksichtigung der Anliegen der Studierenden ( $M = 3.26$ ,  $SD = 1.16$ ) ist ebenfalls leicht überdurchschnittlich vorhanden. Die Varianz der Antworten ist bei den Studienbedingungen etwas größer, als bei den Studieninhalten.

In Bezug auf die *Bewältigung der Studienbelastungen* zeigen die Befragten mittlere Zustimmungswerte ( $M = 3.16$ ,  $SD = 1.17$ ) zur Aussage über das negative Gefühl von Müdigkeit durch das Studium. Die beiden anderen Aussagen, die sich mit der Schwierigkeit der Abstimmung des Studiums mit anderen Verpflichtungen ( $M = 2.58$ ,  $SD = 1.14$ ) und dem Gefühl der Erschöpfung aufgrund des Studiums ( $M = 2.69$ ,  $SD = 1.29$ ) befassen, erhalten hingegen eher geringere Zustimmungswerte von den Befragten.

### **Handlungskompetenzzuwachs**

Vor der Erhebung der Selbsteinschätzung des *Handlungskompetenzzuwachses* im Fragebogen werden noch die folgenden Aspekte unter den Befragten untersucht: die *Häufigkeit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen* während des aktuellen Semesters, die *Übereinstimmung des Lehrveranstaltungsbesuchs mit den individuellen Wünschen* sowie die *Wahrnehmung der Unterstützung des Lehrveranstaltungsbesuchs* für den Studienerfolg. Die Ergebnisse werden in den nachfolgenden Abbildung 3 bis Abbildung 5 dargestellt.

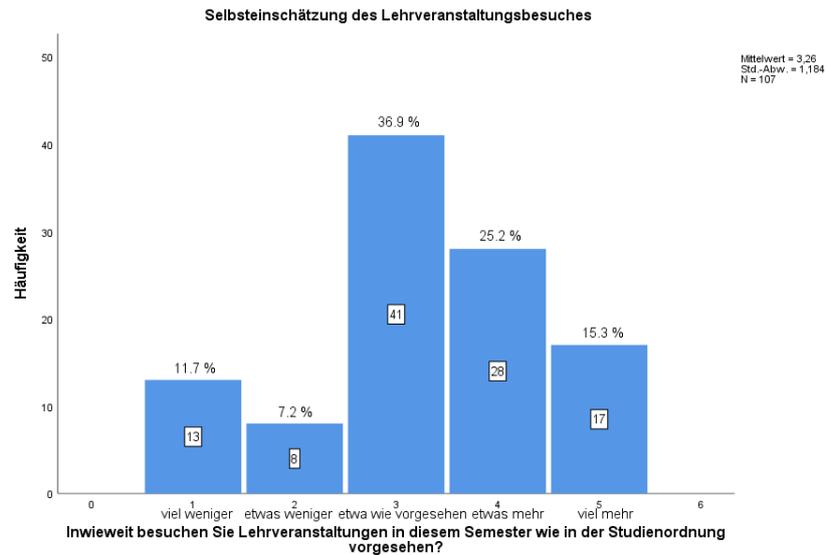


Abbildung 3. Histogramm zur Selbsteinschätzung des Lehrveranstaltungsbesuches

Aus den Ergebnissen (siehe Abbildung 3) geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten (insg. 77.4 %) die Lehrveranstaltungen während des Semesters wie vorgesehen oder sogar mehr als vorgesehen besucht haben. Lediglich 7.2 % (8 Befragte) gaben an, dass sie etwas weniger Lehrveranstaltungen besucht haben, während 11.7 % (13 Befragte) angaben, dass sie wesentlich weniger Lehrveranstaltungen besucht haben.

**Übereinstimmung des Lehrveranstaltungsbesuchs mit den individuellen Wünschen**

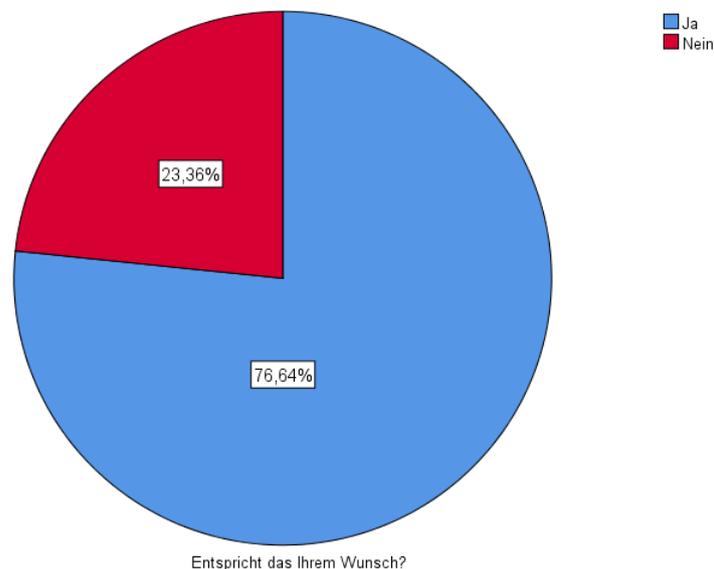
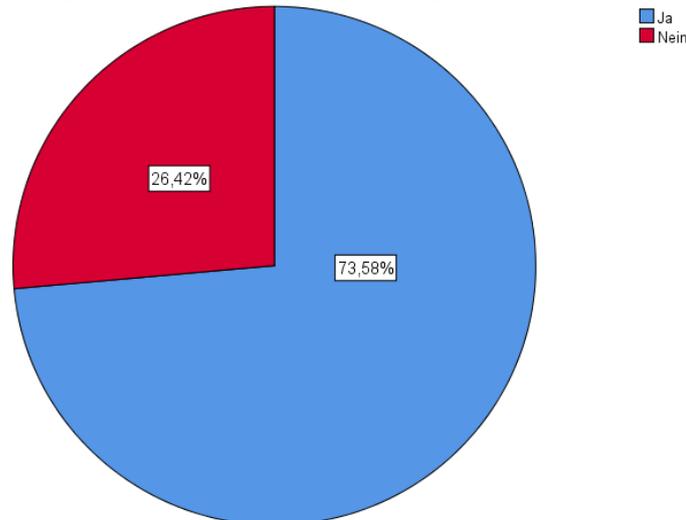


Abbildung 4. Kreisdiagramm zur Übereinstimmung des Lehrveranstaltungsbesuchs mit den individuellen Wünschen

In der Abbildung 4 lässt sich ersehen, dass insgesamt 82 Befragte (76.64 %) übereinstimmen, dass der Besuch der Lehrveranstaltung ihren individuellen Wünschen entspricht. Im Gegensatz dazu äußerten 25 Befragte (23.36 %) eine gegenteilige Meinung.

Wahrnehmung der Unterstützung des Lehrveranstaltungsbesuchs für den Studienerfolg



Unterstützt das Ihr Vorankommen im Studium?

Abbildung 5. Kreisdiagramm zur Wahrnehmung der Unterstützung des Lehrveranstaltungsbesuchs für den Studienerfolg

Aus der Abbildung 5 geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten (73.58 %) den Eindruck hat, dass der Besuch der Lehrveranstaltung ihren Studienerfolg fördert. Nur ein geringer Anteil der Befragten (26.24 %) empfindet den Lehrveranstaltungsbesuch nicht als besonders unterstützend für ihren Studienerfolg.

Die folgenden Ergebnisse zeigen die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden hinsichtlich ihres *Handlungskompetenzzuwachses* in verschiedenen Wissensdomänen/-bereichen. Die Daten wurden mithilfe einer Skala von 0 bis 10 erfasst. Höhere Werte bedeuten höheren Kompetenzzuwachs.

Tabelle 7. Itemstatistiken zu Selbsteinschätzung hinsichtlich des Handlungskompetenzzuwachs

Items* über Handlungskompetenzzuwachs	M	SD
„Bitte schätzen Sie Ihre Kompetenz in den einzelnen Bereichen auf einer Skala von 0 bis 10 ein.“		
1. Fach – Fachwissen	7.91	1.77
2. Fach – Fachwissen	7.41	2.26
Arbeitsprozesswissen	7.36	2.02
Pädagogisch-psychologisches Wissen	7.35	2.38
Allgemein-didaktisches Wissen	7.03	2.45
1. Fach - Fachdidaktisches Methodenwissen	6.54	2.59
2. Fach - Fachdidaktisches Methodenwissen	6.64	2.76
Berufsfeld (Unterricht)	6.58	2.71

\* Skala der Angaben reicht von 1 bis 10

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, weist die Selbsteinschätzung des *Fachwissens im ersten Fach* den höchsten durchschnittlichen Wert ( $M = 7.91$ ,  $SD = 1.77$ ) auf, gefolgt von der Selbsteinschätzung des *Fachwissens im zweiten Fach* mit einem etwas niedrigeren Durchschnittswert ( $M = 7.41$ ,  $SD = 2.26$ ). Das *Arbeitsprozesswissen* wird durchschnittlich ähnlich hoch bewertet ( $M = 7.36$ ,  $SD = 2.02$ ) wie das *Pädagogisch-psychologische Wissen* ( $M = 7.35$ ,  $SD = 2.38$ ). Das *Allgemein-didaktische Wissen* erhält eine durchschnittliche Selbsteinschätzung von 7.03 ( $SD = 2.45$ ).

Das *Fachdidaktische Methodenwissen im ersten Fach* wird durchschnittlich mit 6.54 ( $SD = 2.59$ ) eingeschätzt, während das *Fachdidaktische Methodenwissen im zweiten Fach* leicht höher bei 6.64 ( $SD = 2.76$ ) liegt. Die Selbsteinschätzung des *Handlungskompetenzzuwachses im Berufsfeld (Unterricht)* beträgt durchschnittlich 6.58 ( $SD = 2.71$ ).

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine relativ hohe Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen in Bezug auf ihren Handlungskompetenzzuwachs, wobei das *Fachwissen* im Vergleich zum *Fachdidaktischen Methodenwissen* höher bewertet wird. Es ist jedoch zu beachten, dass die individuellen Bewertungen in den verschiedenen Wissensdomänen variieren, wie durch die Standardabweichungen deutlich wird.

### **Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss und den Beruf als Lehrkraft für berufliche Schule**

Die in der Tabelle 8 und Tabelle 9 dargestellten Ergebnisse zeigen die deskriptive Statistik zum wahrgenommenen *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* sowie *auf den angestrebten Beruf als Lehrkraft für berufliche Schulen* anhand einiger Aussagen, denen die Befragten zustimmen konnten.

Tabelle 8. Itemstatistiken zum *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss*

<b>Items* über Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
„Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“		
Auf das Praktikum fühle ich mich ausreichend vorbereitet.	2.82	1.25
Zum gegenwärtigen Zeitpunkt und mit dem bis hierhin Gelernten, fühle ich mich ausreichend auf mein weiteres Studium vorbereitet.	3.28	1.00

\* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

In den Aussagen über den *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* zeigt sich, dass die Befragten den Grad der *Vorbereitung für ihr weiteres Studium* höher einschätzen ( $M = 3.28$ ;  $SD = 1.00$ ), als den Grad der *Vorbereitung auf ein Praktikum* ( $M = 2.82$ ;  $SD = 1.25$ ) (Tabelle 8). Beide Werte liegen im mittleren Bereich und weisen eine geringe Varianz auf.

Tabelle 9. Itemstatistiken zu *Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Lehrkraft für berufliche Schule*

<b>Items* über Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Lehrkraft für berufliche Schule</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
„Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“		
Auf das Referendariat fühle ich mich ausreichend vorbereitet.	2.16	1.12
Zum gegenwärtigen Zeitpunkt und mit dem bis hierhin Gelernten, fühle ich mich ausreichend auf meinen späteren Beruf vorbereitet.	2.50	1.09

\* Skala der Angaben reicht von ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (1) bis ‚stimme sehr zu‘ (5)

Etwas niedriger liegen der selbst eingeschätzte *Vorbereitungsgrad auf den späteren Lehrerberuf* ( $M = 2.50$ ,  $SD = 1.09$ ) und *auf das Referendariat* ( $M = 2.16$ ,  $SD = 1.12$ ) (Tabelle 9). (Die Ergebnisse müssen jedoch im Hinblick darauf betrachtet werden, dass hier alle befragten Studierenden (von Bachelor bis Master) eingeflossen sind. Weitere Detail-Analysen sind erforderlich.)

## Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses oder -abbruchs

In Tabelle 10 werden die erzielten Resultate hinsichtlich der *Wahrscheinlichkeit für verschiedene Aspekte des Studienabschlusses oder -abbruchs* präsentiert.

Tabelle 10. Itemstatistiken zu Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses oder -abbruchs

Items* über Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses oder -abbruchs	M	SD
„Wenn Sie einmal alles in Betracht ziehen, was Sie derzeit wissen, für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass ...“		
... Ihr jetziges Hauptfach wechseln?	2.02	1.88
... Ihr jetziges Nebenfach wechseln?	2.31	2.34
... den Studienort wechseln?	2.50	3.01
... Ihr jetziges Studium ganz aufgeben?	2.05	1.93
... Ihr Studium erfolgreich abschließen werden?	9.35	1.87

\* Skala der Angaben reicht von ‚überhaupt nicht wahrscheinlich‘ (0) bis ‚äußerst wahrscheinlich‘ (10)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit des *Wechsels des jetzigen Hauptfachs* ( $M = 2.02$ ;  $SD = 1.88$ ), *Nebenfachs* ( $M = 2.31$ ;  $SD = 2.34$ ), *Studienorts* ( $M = 2.50$ ;  $SD = 3.01$ ), sogar der *kompletten Aufgabe des jetzigen Studiums* ( $M = 2.05$ ;  $SD = 1.93$ ) durchschnittlich unter den Befragten niedrig sind. Im Gegensatz dazu liegt die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit eines *erfolgreichen Studienabschlusses* ( $M = 9.35$ ;  $SD = 1.87$ ) sehr hoch. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmer eine hohe Zuversicht in ihre Fähigkeit haben und auch gelungene und gesicherte Studienbedingungen haben, die einen Abschluss in Rostock sehr wahrscheinlich machen.

## Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Referendariat

In der Abbildung 6 zeigt das Kreisdiagramm die Ergebnisse, wie wahrscheinlich es für die Befragten ist, ins Referendariat zu gehen.

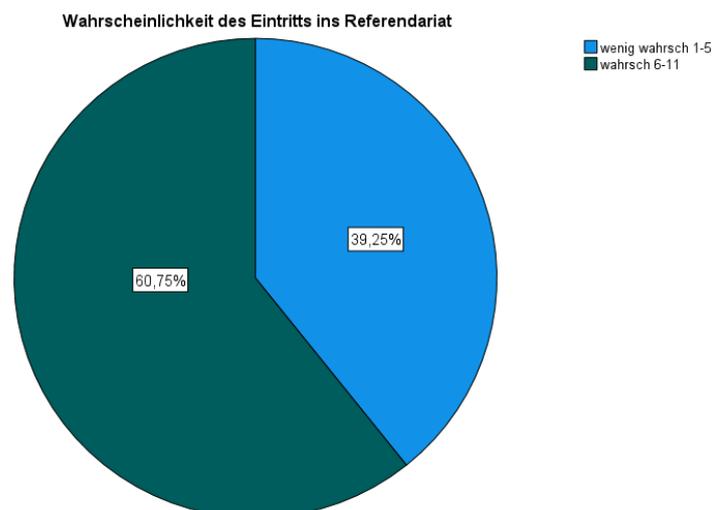


Abbildung 6. Kreisdiagramm zur Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Referendariat

Die Analyse der Daten zeigt, dass 60.75 % der Befragten eine hohe Wahrscheinlichkeit für den Eintritt ins Referendariat angeben. Hingegen äußerten 39.25 % der Befragten eine geringe Wahrscheinlichkeit, direkt nach ihrem Lehramtsstudium ins Referendariat einzutreten.

### Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf

Die Planung dieser quantitativen Längsschnittstudie sah vor, die *Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf* bei den Studierenden, sowie den tatsächlichen Eintritt in den Lehrberuf bei den Absolventen zu untersuchen. Bedauerlicherweise konnten im festgelegten Erhebungszeitraum keine Absolventen gewonnen werden, um den Fragebogen auszufüllen. Berichtet werden darum lediglich die Ergebnisse der selbsteingeschätzten Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf der Studierenden.

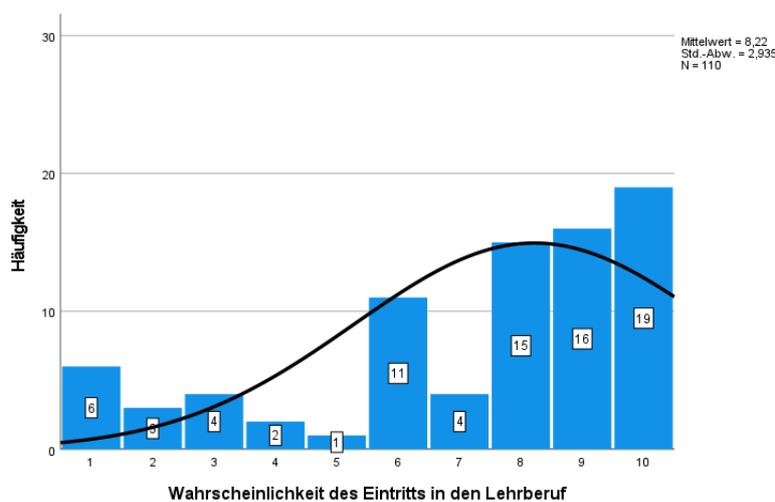


Abbildung 7. Histogramm zur Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf

Die Resultate (Abbildung 7) deuten darauf hin, dass die Befragten eine deutliche Tendenz zeigen, sich in der kommenden Zeit für eine Laufbahn im Lehrberuf zu entscheiden. Ob dies auch im Bundesland des Studienortes stattfinden wird, war nicht Gegenstand der Befragung.

### ZUSAMMENHANG VON EINGANGSVORAUSSETZUNGEN ZUM STUDIENERFOLG

Nach den vorangegangenen Beschreibungen der Rückmeldungen der Studierenden werden nun die Zusammenhänge zwischen *den verschiedenen Aspekten der Eingangsvoraussetzungen und des Studienerfolgs* durch bivariate Korrelationsanalysen mit dem Pearson-Korrelationskoeffizienten explorativ ermittelt. Vor der Durchführung der Korrelationsanalysen wurde *Cronbachs Alpha* als Maß der internen Konsistenz der einzelnen Skalen der *Studienwahlmotive, der Eingangsvoraussetzungen und des Studienerfolgs* ermittelt. Die internen Konsistenzen sind alle akzeptabel (.68) bis exzellent (.91). Die Ergebnisse zeigt Tabelle 11.

Tabelle 11. Cronbachs Alpha der Skala zu den Aspekten der Studienwahlmotive und des Studienerfolgs

Skala zu den Aspekten der Studienwahlmotive und des Studienerfolgs		Items	$\alpha$
<b>Studienwahlmotive in</b>	Pädagogisches Interesse	5	0.68
<b>Eingangsvoraussetzungen</b>	Fachliches Interesse	5	0.76
	Didaktisch-methodisches Interesse	6	0.79
	Fachliche Vorerfahrungen	5	0.90
	Didaktische Vorerfahrungen	5	0.91
	Fähigkeitsüberzeugung	5	0.81
	Finanzielle Sicherheit	3	0.89
	Vereinbarkeit von Familie	5	0.87
	Soziale Einflüsse	5	0.78
<b>Studienerfolg</b>	Zufriedenheit mit Studieninhalten	3	0.82
	Zufriedenheit mit Studienbedingungen	3	0.74
	Zufriedenheit mit Bewältigung der Studienbelastungen	3	0.84
	Handlungskompetenzzuwachs	8	0.88
	Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss	2	0.70
	Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Beruf als Berufsschul- lehrkraft	2	0.77

Anmerkung:  $\alpha$  = Cronbachs Alpha, Items = Anzahl der Items

### Zusammenhänge zwischen Handlungskompetenzzuwachs und Lernmotiven sowie Vorerfahrungen

Tabelle 12. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen dem Handlungskompetenzzuwachs und der Lernmotive sowie Vorerfahrungen

Pearson-Korrelation	(N = 102)	Handlungskompetenzzuwachs
<b>Pädagogisches Interesse</b>		0.28**
<b>Fachliches Interesse</b>		0.10
<b>Didaktisch-methodisches Interesse</b>		0.28**
<b>Fachliche Vorerfahrungen</b>		0.25*
<b>Didaktische Vorerfahrungen</b>		0.47**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen dem Zuwachs an Handlungskompetenz und den Lernmotiven sowie den Vorerfahrungen der Teilnehmenden zeigt Tabelle 12. Ein unerwartetes, aber plausibles Ergebnis ist die relativ starke positive Korrelation zwischen den *didaktischen Vorerfahrungen* und dem *Handlungskompetenzzuwachs* ( $r = 0.47$ ,  $p < 0.01$ ). Dies legt nahe, dass eine erhöhte Anzahl an didaktischen Vorerfahrungen einen positiven Einfluss auf den Handlungskompetenzzuwachs während des Lehramtsstudiums hat. (Neues Wissen dockt an bestehendem Vorwissen an.)

Darüber hinaus bestehen statistisch signifikante, jedoch weniger starke positive Zusammenhänge zwischen dem *Handlungskompetenzzuwachs* und dem *pädagogischen Interesse* ( $r = 0.28$ ,  $p < 0.01$ ) sowie zwischen dem *Handlungskompetenzzuwachs* und dem *didaktisch-methodischen Interesse* ( $r = 0.28$ ,  $p <$

0.01). Diese Befunde deuten darauf hin, dass ein höheres pädagogisches oder didaktisch-methodisches Interesse mit einem größeren Zuwachs an Handlungskompetenz einhergeht.

Des Weiteren weisen die *fachlichen Vorerfahrungen* eine schwache positive Korrelation mit dem *Handlungskompetenzzuwachs* auf ( $r = 0.25, p < 0.05$ ). Das *fachliche Interesse* zeigt keine statistisch signifikante Korrelation mit dem *Handlungskompetenzzuwachs*.

Obwohl kein direkter statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem *fachlichen Interesse* und dem *Zuwachs an Handlungskompetenz* besteht, ermöglicht eine Mediationsanalyse eine weitere Untersuchung dieser Beziehung. Insbesondere wird untersucht, ob das *fachliche Interesse* indirekt über einen Mediator, nämlich die *fachlichen oder didaktischen Vorerfahrungen*, einen Effekt auf den *Zuwachs an Handlungskompetenz* hat. Hier wurde die Mediationsanalyse durch das statistische Verfahren PROCESS von Hayes (2022) durchgeführt.



Abbildung 8. Grafische Darstellung der Mediation

Die Ergebnisse der Mediationsanalyse zeigen, dass das Verhältnis zwischen dem fachlichen Interesse und dem Zuwachs an Handlungskompetenz durch Vermittlung über die didaktischen Vorerfahrungen erfolgt (siehe Abbildung 9). Der indirekte Effekt beträgt 0.948 mit einem 95%-Konfidenzintervall von [0.314, 1.706]. Dies legt nahe, dass Studierende, die über didaktische Vorerfahrungen neben ihrem fachlichen Interesse verfügen, einen größeren Zuwachs an Handlungskompetenz erreichen.

### **Zusammenhänge zwischen der Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Referendariat und den beruflichen Fachrichtungen sowie dem angestrebten Abschluss**

Im weiteren Verlauf dieser Studie werden die Zusammenhänge zwischen der *Wahrscheinlichkeit einer Zulassung zum Referendariat* und den gewählten *beruflichen Fachrichtungen* sowie dem *angestrebten Abschluss* näher untersucht. Zu beachten ist, dass diese Untersuchung auf korrelativen Zusammenhängen basiert und nicht zwangsläufig auf einen kausalen Zusammenhang hinweist. Die Ergebnisse der Kreuztabellen sind in Abbildung 10 als Säulendiagramm dargestellt. Sie verdeutlichen, dass Befragte aus den Fachrichtungen Gesundheits- oder Sozialwissenschaften im Vergleich zu Befragten anderer beruflicher Fachrichtungen tendenziell eine geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, ins Referendariat einzutreten. Dieser Umstand ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das Referendariat für Lehramtsstudierende in den gesundheitsbezogenen Fachrichtungen insbesondere an privaten Schulen nicht obligatorisch ist.

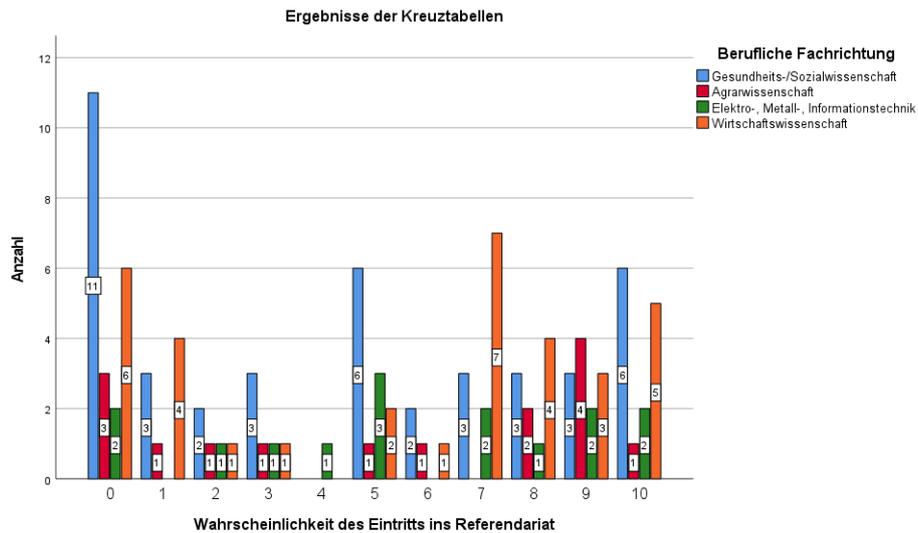


Abbildung 9. Histogramm zum Zusammenhang zwischen beruflicher Fachrichtung und Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Referendariat

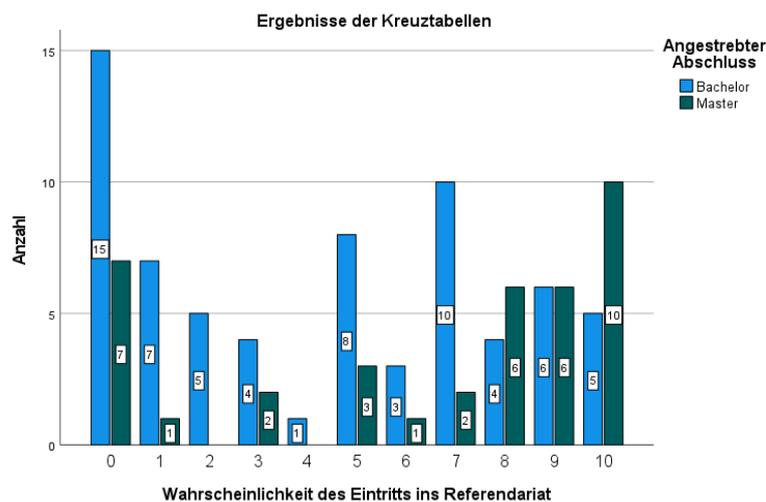


Abbildung 10. Histogramm zum Zusammenhang zwischen dem angestrebten Abschluss und Wahrscheinlichkeit des Eintritts ins Referendariat

Ein Vergleich zwischen Master- und Bachelorstudierenden, dargestellt in Abbildung 11, macht deutlich, dass Masterstudierende eine höhere Wahrscheinlichkeit angeben, ins Referendariat einzutreten, im Vergleich zu Bachelorstudierenden. Eine mögliche Erklärung dafür besteht darin, dass der Masterabschluss die Voraussetzung darstellt und durch die Abkehr vom Staatsexamen im beruflichen Lehramt den Studierenden mit dem Bachelorabschluss mehrere Optionen offenstehen. Eine weitere besteht darin, dass das fortschreitende Studium umfassendere fachliche Expertise vermittelt, was zu einem erweiterten Verständnis für pädagogische Tätigkeiten führt. Dies könnte dazu beitragen, dass die Masterstudierenden das Referendariat als attraktiver wahrnehmen und somit eher dazu neigen, diesen Weg einzuschlagen. Eine weitere mögliche Interpretation ist, dass das Referendariat für die Bachelor-Studierenden ferner (in der Zukunft) liegt und sie deshalb die Wahrscheinlichkeit des Eintritts in das Referendariat geringer einschätzen, als die Master-Studierenden.

### Zusammenhänge zwischen Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss, Studieninteressen und Vorerfahrungen

Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* und den *Studieninteressen*, den *Vorerfahrungen* der TeilnehmerInnen sowie dem *Handlungskompetenzzuwachs* analysiert. Die Ergebnisse dieser Korrelationsanalyse werden in Tabelle 13 präsentiert.

Tabelle 13. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen *Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss*, *Studieninteressen* und *Vorerfahrungen*

Pearson-Korrelation	(N = 102)	Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss
Pädagogisches Interesse		0.14
Fachliches Interesse		0.11
Didaktisch-methodologisches Interesse		0.09
Fachliche Vorerfahrungen		0.22*
Didaktische Vorerfahrungen		0.19
Handlungskompetenzzuwachs		0.44**

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein signifikant starker positiver Zusammenhang zwischen dem *Handlungskompetenzzuwachs* und dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* besteht ( $r = 0.44$ ,  $p < 0.01$ ). Dies legt nahe, dass sich während des Studiums das Vorbereitetsein auf den angestrebten Studienabschluss in Verbindung mit dem Zuwachs an Handlungskompetenz entwickeln. Darüber hinaus korreliert der *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* auch schwach positiv mit den *fachlichen Vorerfahrungen* ( $r = 0.22$ ,  $p < 0.05$ ). Das *pädagogische*, *fachliche* und *didaktisch-methodische Interesse* sowie die *didaktischen Vorerfahrungen* zeigen hingegen keine statistisch signifikante Korrelation mit dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss*. Darüber hinaus ergab die Mediationsanalyse keine Hinweise auf Mediatoren im Verhältnis zwischen diesen verschiedenen *Interessen* und dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* sowie zwischen den *didaktischen Vorerfahrungen* und dem *Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss*. Es gibt demnach keine versteckten Zusammenhänge zwischen diesen Variablen.

### Zusammenhänge zwischen Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Berufsschullehrkraft und Studieninteressen sowie Vorerfahrungen

Die Zusammenhänge zwischen dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Beruf als Berufsschullehrkraft* und den *Studieninteressen*, den *Vorerfahrungen* der Teilnehmenden werden auch analysiert. Die Ergebnisse dieser Korrelationsanalyse werden in Tabelle 14 präsentiert.

Tabelle 14. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Berufsschullehrkraft, Studieninteressen und Vorerfahrungen

Pearson-Korrelation	(N = 102)	Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Berufsschullehrkraft
<b>Pädagogisches Interesse</b>		0.26**
<b>Fachliches Interesse</b>		0.15
<b>Didaktisch-methodologisches Interesse</b>		0.22*
<b>Fachliche Vorerfahrungen</b>		0.25*
<b>Didaktische Vorerfahrungen</b>		0.24*

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

Mit der *Vorbereitung auf den angestrebten Beruf als Berufsschullehrkraft* haben sowohl das *pädagogische und didaktisch-methodologische Interesse*, als auch *fachliche und didaktische Vorerfahrungen* einen positiven Zusammenhang. Es zeigt sich, dass das *pädagogische Interesse* eine schwache positive Korrelation ( $r = 0.26$ ) mit dem *Vorbereitungsgrad auf den Beruf als Berufsschullehrkraft* aufweist ( $p < 0.01$ ). Ebenso weist das *didaktisch-methodologische Interesse* eine positive Korrelation ( $r = 0.22$ ,  $p < 0.05$ ) mit dem *Vorbereitungsgrad* auf. Des Weiteren zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen *fachlichen Vorerfahrungen* und dem *Vorbereitungsgrad* ( $r = 0.25$ ,  $p < 0.05$ ), sowie ein positiver Zusammenhang zwischen *didaktischen Vorerfahrungen* und dem *Vorbereitungsgrad* ( $r = 0.24$ ,  $p < 0.05$ ).

Interessant ist, dass die Korrelation zwischen *fachlichem Interesse* und dem *Vorbereitungsgrad* nicht statistisch signifikant sind, da die p-Werte über dem festgelegten Signifikanzniveau von 0.05 liegen. Zudem liefert die durchgeführte Mediationsanalyse keine Hinweise auf das Vorhandensein von Mediatoren im Zusammenhang zwischen *fachlichen Interessen* und dem *Vorbereitungsgrad für den Beruf als Lehrkraft an beruflichen Schulen*.

Die vorliegenden Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Studieninteressen, den Vorerfahrungen und dem Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Abschluss sowie dem Beruf als Berufsschullehrkraft deuten darauf hin, dass Studierende mit pädagogischem und didaktischem Interesse eher das Ziel verfolgen, den Beruf des Berufsschullehrers auszuüben, anstatt sich ausschließlich auf den Erwerb eines Studienabschlusses zu konzentrieren.

## Zusammenhänge zwischen Eintrittswahrscheinlichkeit in den Lehrberuf und dem angestrebten Abschluss sowie den beruflichen Fachrichtungen

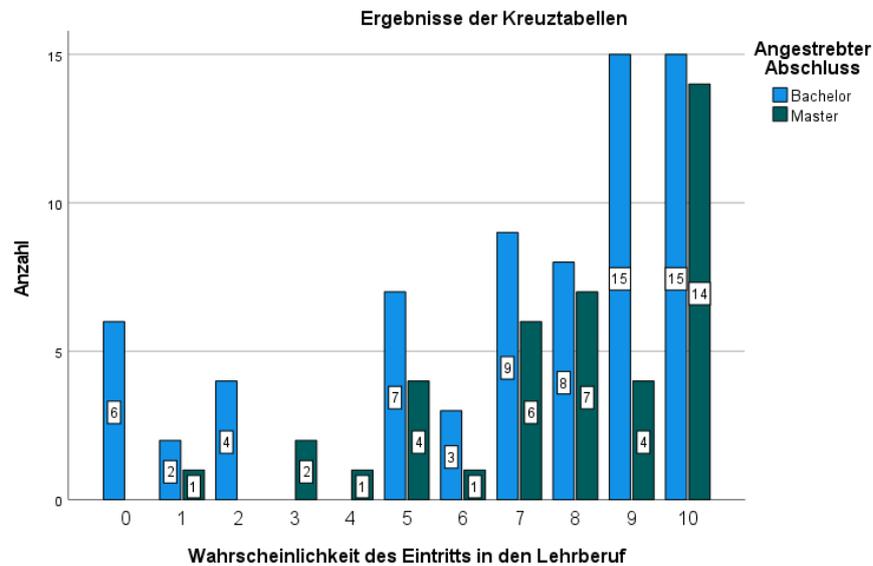


Abbildung 11. Histogramm zum Zusammenhang zwischen dem angestrebten Abschluss und Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf

Durch die Analyse der Korrelationen zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit in den Lehrberuf und dem angestrebten Abschluss (siehe Abbildung 12) wird deutlich, dass die befragten Masterstudierenden eine höhere Wahrscheinlichkeit für den Eintritt in den Lehrberuf als die befragten Bachelorstudierenden angegeben haben. Erwartungsgemäß zeigen sich hier also ähnliche Befunde wie bezogen auf die Eintrittswahrscheinlichkeit in das Referendariat.

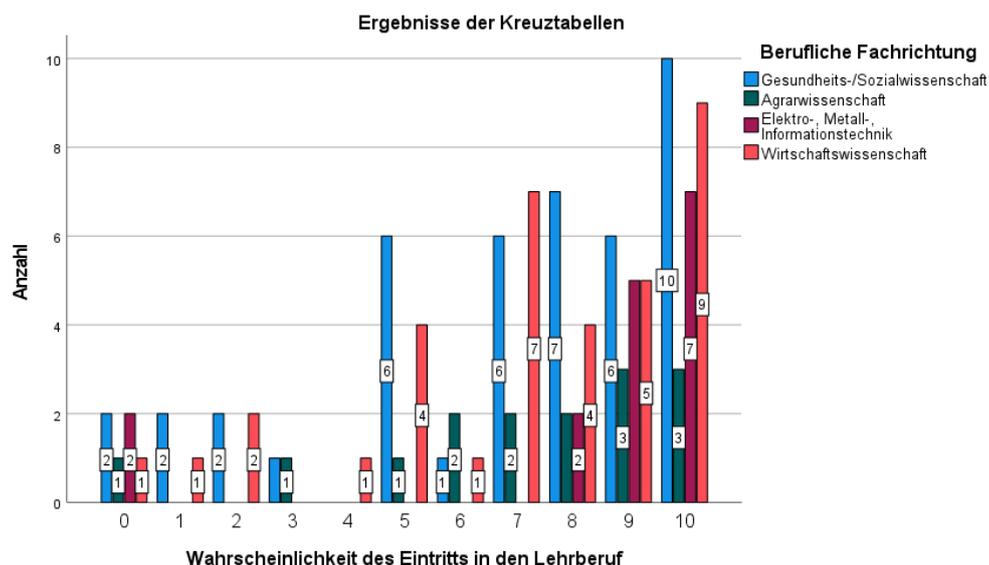


Abbildung 12. Histogramm zum Zusammenhang zwischen der beruflichen Fachrichtung und Wahrscheinlichkeit des Eintritts in den Lehrberuf

Anhand der Resultate in Abbildung 13 offenbart sich, dass die befragten Lehramtsstudierenden, die eine Spezialisierung in den Fachrichtungen Gesundheits-/Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften studieren, signifikant höhere Eintrittswahrscheinlichkeiten in den Lehrberuf für die Zukunft angegeben haben und sich hier die Studierenden in den Fachrichtungen für die es auch mehrere private Schulen gibt, die kein Referendariat als Zugangsvoraussetzung aufweisen, kaum von den anderen unterscheiden. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Aussagekraft der Ergebnisse durch die begrenzte Anzahl der Befragten in den jeweiligen Fachrichtungen eingeschränkt ist.

## DISKUSSION

Die Universität Rostock bietet mit ihren sieben<sup>3</sup> beruflichen Fachrichtungen (Agrarwirtschaft, Elektrotechnik, Gesundheit & Pflege, Informationstechnik, Metalltechnik, Wirtschaft & Verwaltung) ein vergleichsweise großes Spektrum von Studienmöglichkeiten für das Lehramt an beruflichen Schulen im Verhältnis zur Größe der Universität an. Sie ist aber auch der einzige Studienstandort im Bundesland für den regulären Zugang zum Referendariat. Das vergleichsweise rare Angebot an Studienmöglichkeiten einzelner Fachrichtungen für das Lehramt an beruflichen Schulen im gesamten Bundesgebiet (vgl. <https://www.dein-lbs.de/navigator.php>) erklärt auch, warum es hier einen hohen Anteil von Studierenden aus anderen Bundesländern gibt. Vergleicht man die Fachrichtungen untereinander, fällt ein geringer Anteil von Studierenden in gewerblich-technischen Fächern auf. Den größten Anteil in der Befragung hat der Bereich Gesundheit & Soziales (n = 43) gefolgt von der Wirtschaftspädagogik (n = 36) und der Agrarwirtschaft (n = 15). In den drei gewerblich-technischen Fachrichtungen (Informations-, Elektro- und Metalltechnik) studierten im Zeitraum der Datenerhebung (2021 bis 2022) durchschnittlich 24 Studierende (18 Bachelor, 5 Master), rein rechnerisch sind das acht pro Fachrichtung, wobei hier eine sehr große Diskrepanz zwischen Bachelor und Masterstudierenden besteht. Ähnlich geringe Studierendenzahlen in den gewerblich-technischen Fächern sind auch an anderen Universitäten zu beobachten (Ziegler, 2018; Leon, Behrendt & Nickolaus, 2018; Riedl, Kronsfoth, Gentner, Häußler & Gruber, 2018).

*Soziale Einflüsse* werden von den Studierenden kaum als Studienwahlmotive bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium (Lehramtstyp 5) genannt. Die Entscheidung wird aber vom sozialen Umfeld unterstützt. Dieser quantitative Befund passt gut zu den qualitativen Ergebnissen aus berufsbiographischen Interviews: Die Entscheidung für die Berufspädagogik ist das Ergebnis einer selbständigen beruflichen Umorientierung, welcher unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen vorangegangen sind (Isik, 2024).

---

<sup>3</sup> Zum Zeitpunkt der Befragung waren es sechs Fachrichtungen, mittlerweile sind es sieben – Bautechnik ist hinzugekommen.

Der hier vorgefundene hohe Anteil (51%) an *First-Generation*-Studierenden unter den angehenden beruflichen Lehrkräften wurde bereits an anderer Stelle thematisiert (Burfeind, Lotze & Wehking, 2021).

Auffällig in den Befunden sind die hohen Standardabweichungen bei den Antworten zum Bereich der Kompetenzentwicklung im fachdidaktischen Bereich. Hier könnte ein Zusammenhang zu den unterschiedlichen personellen Ausstattungen bestehen. Nach dem Befragungszeitraum gab es an der Universität Rostock zwei Neubesetzungen fachdidaktischer Professuren im Bereich der Wirtschafts- und Berufspädagogik, die eine Verbesserung hier herbeiführen können.

Inwiefern die Aussagen der Studierenden bezogen auf den Vorbereitungsgrad für den Lehramtsberuf herangezogen werden können, müsste nochmal kritisch geprüft werden, weil die Befragten sich ja in unterschiedlichen Studienjahren und Ausbildungsphasen befinden und demzufolge ein geringer Vorbereitungsgrad bspw. im zweiten Jahr des Bachelorstudiums, in dem es noch keine Praxisphase gegeben hat, naheliegend ist.

Irritierend ist auch die Tatsache, dass die Abschlusswahrscheinlichkeit des Studiums von den Studierenden deutlich höher eingeschätzt wird, als dies real der Fall ist. Im Zeitraum von 2018 bis 2023 gingen lediglich 63% der Studierenden<sup>4</sup> der Berufspädagogik vom Bachelor in den Masterstudiengang über, 37% studierten etwas anderes an der Universität Rostock oder wechselten die Universität.

Schließlich ist auf die geringe Anzahl der Befragten als Limitation der Studie zu verweisen, die Interpretationen und Konsequenzen aus der Studie nur bedingt zulassen. Ursächlich hierfür könnten der umfassende Fragebogen und die mehrfachen Erhebungszeitpunkte sein.

### **Implikationen für die Studierenden- und Lehrkräftegewinnung**

- *Achtung auf die Studienwahlmotive:*

Die durch die Studie gewonnenen Einsichten in die Motive der Studienwahl ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der Zielgruppe. Das ausgeprägte Interesse der Studienanwärter/innen an pädagogischen, fachlichen und didaktisch-methodischen Aspekten offenbart eine spezifische Ausrichtung der Studienwahlmotive, die weit über oberflächliche Faktoren wie finanzielle Anreize oder soziale Einflüsse des Berufs hinausgeht. Hierfür spricht, dass eine hohe Zahl der Studierenden für das Studium die Herkunftsregion verlässt und dass Ferien nicht überdurchschnittlich hoch als Studienwahlmotiv eingeschätzt werden.

---

<sup>4</sup> Von 30 Bachelorabsolvent:innen der Berufspädagogik gingen 19 in den Masterstudiengang über, (nur) 3 Studierende kamen im Masterstudiengang aus anderen Studiengängen dazu (Quelle:HQE, UR).

In der Praxis impliziert dies die Entwicklung von Werbekampagnen, die nicht nur informativ, sondern auch inspirierend wirken. Solche Kampagnen sollten nicht nur auf die beruflichen Möglichkeiten und Vorteile des Lehrberufs oder der Region hinweisen, sondern vielmehr die Leidenschaft und das Engagement für Bildung und Lehre in den Vordergrund stellen. Hierbei ist es essenziell, authentische Einblicke in den Lehralltag und die Vielfalt pädagogischer Herausforderungen, die bewältigt werden und zu Erfolgen der Lernenden führen, zu bieten, um eine realistische aber auch ansprechende Darstellung des Berufsfeldes zu gewährleisten.

Des Weiteren legt die Studie nahe, dass die Entwicklung von Informations- und Beratungsangeboten, die auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der potenziellen Studierenden abgestimmt sind, notwendig ist. Denn die verschiedenartigen Interessen und Vorerfahrungen stehen eng mit dem Zuwachs der Handlungskompetenz in Bezug. Dies könnte beispielsweise durch personalisierte Informationsveranstaltungen, individuelle Beratungsgespräche oder gezielte Informationsmaterialien erfolgen, die auf die spezifischen Interessenlagen eingehen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Erkenntnisse dieser Studie Impulse für eine zielgerichtete und bedürfnisorientierte Ansprache potenzieller Studierenden liefern. Die Herausforderung liegt darin, diese Erkenntnisse in konkrete Maßnahmen umzusetzen, die sowohl die Vielfalt der Interessen als auch die Tiefe der pädagogischen Berufung reflektieren und somit zur Gewinnung engagierter und motivierter Lehrkräfte beitragen. Hierzu dienen aktuell auch die aufsuchenden Marketingaktivitäten mit Studierenden der Universität Rostock in den beruflichen Schulen, die es ermöglichen individuelle Interessen unmittelbar in Fragestellungen an Expert:innen einzubringen.

- *Rücksicht auf Diversität der Studierendenschaft:*

Die unterschiedlichen demografischen Merkmale der Studierenden, darunter Alter, Geschlecht und der Bildungshintergrund ihrer Eltern, unterstreichen die Notwendigkeit, bei der Rekrutierung und in der Studienverlaufsgestaltung eine diverse Studierendenschaft zu berücksichtigen. Diese Vielfalt spiegelt die unterschiedlichen Hintergründe und Lebenserfahrungen wider, die die Studierenden mitbringen, und hat direkte Auswirkungen auf ihre Bildungsbedürfnisse und -erfolge. Daher ist es von großer Bedeutung, gezielte Maßnahmen zu entwickeln, die darauf abzielen, diese Vielfalt zu unterstützen und zu fördern.

Ein wesentlicher Aspekt dieser Maßnahmen besteht darin, spezielle Unterstützungsangebote für verschiedene Bedürfnisse der Studierenden zu entwickeln und effektiv zu kommunizieren. Ein Beispiel hierfür ist die Bereitstellung von individueller Beratung oder Coaching während des Lehramtsstudiums für diejenigen Studierenden, die keine Lehrkräfte in ihrer Familie haben oder deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen.

- *Berücksichtigung der individuellen Vorerfahrungen:*

Wie die Ergebnisse zeigen, haben zwei Drittel der Studierenden der Berufspädagogik bereits Vorerfahrungen aus einer beruflichen Ausbildung bzw. einer Berufstätigkeit. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Informationen über die Möglichkeit eines Lehramtsstudiums für berufliche Schulen genau in diesen Schulen und auch bei den Kammern (HWK, IHK) zu platzieren und dort gezielt Werbung zu machen.

### **Implikationen für die universitäre Lehrgestaltung**

- *Anerkennung und Integration von Vorerfahrungen:*

Die Studie zeigt, dass fachliche oder didaktische Vorerfahrungen der Studierenden vor ihrem Lehramtsstudium einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg ausüben können. In diesem Sinn können Universitäten Maßnahmen treffen, die solche Vorerfahrungen der Studierenden anerkennen und in den Lehrplan integrieren. Dadurch können sie dazu beitragen, den Übergang in das Lehramtsstudium für Studierende mit entsprechenden Hintergründen zu erleichtern und somit zu einer erhöhten Zufriedenheit der Studierenden beitragen. Zudem könnte die Integration von Vorerfahrungen in den Lehrplan das Interesse potenzieller Studierender wecken, die ähnliche Hintergründe teilen. Gleichzeitig könnte dadurch die Lernerfahrung zwischen Studierenden im Lehramtsstudium angereichert werden.

- *Anpassung der Lehrinhalte:*

Die Studienergebnisse zur Studienzufriedenheit weisen darauf hin, dass die Anpassung der Lehrinhalte an die Interessen und Vorerfahrungen der Studierenden zur Verbesserung der Studienzufriedenheit beitragen könnte. Dies setzt eine transparente Kommunikation zwischen dem universitären Lehrpersonal und den Studierenden voraus, um eine flexible Gestaltung der Studienprogramme zu ermöglichen. Im Rahmen davon könnten die Studienprogramme den Studierenden die Möglichkeit eröffnen, basierend auf ihren eigenen Interessen und Vorerfahrungen individuelle Schwerpunkte und ggf. auch Prüfungsformen zu wählen. Zudem ist es von großer Bedeutung, regelmäßige Feedbackgespräche mit den Studierenden zu führen. Dadurch könnten die Lehrinhalte kontinuierlich an den Lernstand und die Bedürfnisse der Studierenden angepasst und optimiert werden.

- *Berücksichtigung der Diversität in der Lehrerbildung:*

Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass Studierende verschiedener Fachrichtungen und Abschlussstufen unterschiedliche Bedürfnisse und Erwartungen aufweisen. Ein differenzierter Ansatz in der Förderung innerhalb des Lehramtsstudiums wäre demnach vorteilhaft, um Studierende in verschiedenen Phasen ihres Studiums und mit unterschiedlichen Hintergründen gezielter in ihrer Vorbereitung auf den angestrebten Abschluss sowie auf den zukünftigen Lehrberuf zu unterstützen. Hierfür

eignen sich Beratung, Mentoring, Propädeutika sowie eine Methoden- und Prüfungsvielfalt im Studium. Hier setzt u.a. das Coaching Programm des Zentrums für Lehrkräftebildung der Universität Rostock an (<https://www.zlb.uni-rostock.de/studium/beratung-informationen/coaching-1/>)

Diese Ergebnisse legen nahe, dass es Verbesserungspotential bei der Vorbereitung auf das Referendariat und den Übergang in den Lehrerberuf gibt. Differenzierte Auswertungen sind erforderlich. Dann können gezielte Maßnahmen und Unterstützung im Studium bereitgestellt werden, um den Vorbereitungsgrad und das Selbstvertrauen der angehenden Lehramtsstudenten in diesen Bereichen zu stärken.

### **Implikationen für berufliche Schulen**

- *Förderung angehender Lehrkräfte mit Diversität:*

Gezielte Initiativen zur Förderung der Chancengleichheit und zur Unterstützung von Studierenden mit unterschiedlichen Hintergründen könnten in beruflicher Schule implementiert werden, um eine inklusive und vielfältige Lehrerschaft zu etablieren. Zudem könnten hierbei solche Maßnahmen von Bedeutung sein, die speziell auf die Bedürfnisse von angehenden Lehrkräften aus verschiedenen soziokulturellen und bildungsbezogenen Kontexten zugeschnitten sind, beispielsweise spezielle Beratungsangebote, Mentoring-Programme oder themenorientierte Workshops die Wege in das Lehramtsstudium aufzeigen. Diese könnten dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützt werden und somit effektiver in beruflichen Schulen agieren können.

- *Förderung eigenen Nachwuchses:*

Aktuell tätige Lehrkräfte an beruflichen Schulen können an der eigenen Nachwuchsförderung mitwirken. Sie haben zumeist eine gute Einschätzung des Leistungsvermögens und der Potentiale der Berufs-Schüler/innen. Sie können frühzeitig individuelle Hinweise für Entwicklungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Schuldienst geben. Damit könnten zukünftig auch viele Irr- und Umwege vermieden werden, die bei Studierenden der Berufspädagogik tendenziell häufig vorkommen (Isik, 2024).

### **FAZIT**

Im Rahmen der empirischen quantitativen Studie wurden die Eingangsvoraussetzung der Studierenden und ihr (potentieller) Studienerfolg erforscht, Zusammenhänge wurden basierend auf dem Rostocker-Studienerfolgsmodell dargestellt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Interesse an pädagogischer Arbeit in Verbindung mit Interessen an ausbildungsberufsbezogener Fachlichkeit einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg von Studierenden der Berufspädagogik hat. Es zeigte sich jedoch, dass das alleinige Interesse an bestimmten Berufen nicht in einem signifikanten positiven Bezug zum Studienerfolg im Lehramtsstudium für berufliche Schulen steht. Der Zusammenhang zwischen fachlichen Interessen und Kompetenzzuwachs wird über die didaktischen Vorerfahrungen der Studierenden vermittelt. Weiter wurde

gezeigt, dass sowohl frühere Berufserfahrungen im beruflichen oder pädagogischen Bereich als auch Erfahrungen aus einer abgeschlossenen dualen Berufsausbildung erheblich zur Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden, ihrer Vorbereitung auf den Studienabschluss und die zukünftige Berufsausübung beitragen. Folglich sollte bei der Rekrutierung von Studierenden besonderes Augenmerk auf fachliche und didaktische Vorerfahrungen gelegt werden, da sie wichtige Faktoren für den Studienerfolg und die spätere Berufsausübung darstellen.

Dies eröffnet verschiedene Implikationen für die Anwerbung von Studierenden, die Gestaltung universitärer Lehrprogramme und beruflicher Schulen, die zur Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen beitragen könnten. Die Studie unterstreicht die Bedeutung von individuellen Interessen und Vorerfahrungen für den Studienerfolg und betont die Notwendigkeit, Studienbedingungen und Beratungsangebote auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden auszurichten, um den Studienerfolg der Studierenden effektiver zu fördern. Des Weiteren impliziert die vorliegende Studie, dass die Diversität der Studierendenschaft sowohl in der Rekrutierungsphase als auch in der Konzeption universitärer Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden sollte. Dieser integrative Ansatz könnte maßgeblich dazu beitragen, den Studienerfolg zu steigern und die Studierenden durch individualisierte Lernerfahrungen besser auf ihre zukünftigen beruflichen Herausforderungen vorzubereiten.

Abschließend ist es jedoch wichtig zu unterstreichen, dass die hier präsentierten Aussagen aufgrund der begrenzten Stichprobengröße eingeschränkt sind. Daher sollte eine Erweiterung der Befragtengruppe durch Standortübergreifende Kooperationen in künftigen Studien in Erwägung gezogen werden. Hierfür dient u.a. auch das im Projekt Campus-Individuum gegründete „Netzwerk empirische Forschung zur beruflichen Lehrkräftebildung“. <https://www.ibp.uni-rostock.de/netzwerk-empirische-forschung/>

## LITERATUR

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Burfeind, M., Lotze, M., & Wehking, K. (2021): Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: *bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen?* Hrsg. v. Grunau, J. und Jenert, T. 1-23. Online: [https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind\\_etal\\_spezial18.pdf](https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind_etal_spezial18.pdf) (23.02.2021).

Cohn, R. C., (1975) *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: Guilford Publications.

Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS) – Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51(2), 88-95.

Isik, B. (2024). Charakteristika in den Berufs- und Bildungsbiographien von Studierenden des beruflichen Lehramts: eine explorative qualitative Inhaltsanalyse, 2. überarbeitete Auflage, Universität Rostock, Institut für Berufspädagogik, 2024. [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00004575](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004575)

Kaiser, F. (2018). Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education – An Introduction Into an Ethical Founded Method and Model to Strengthen Self-reflexive Autonomy and Socially Responsible Action. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(3), 191-207.

Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In: Kalisch, C., Kaiser, F. (Hrsg.): *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse* (S. 35-47). Bielefeld: wbv Publikation.

Leon, A., Behrendt, S., & Nickolaus, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden in technischen Domänen. *Journal of Technical Education*, 6(2), 39-54.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur MV (2021): Prognose zum Lehrerbedarf für die Jahre 2021 bis 2035. Pressemitteilung und Anhang. Schwerin

Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.

Riedl, A., Kronsfoth, K., Gentner, R., Häußler, J., & Gruber, M. (2018). Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall-und Elektrotechnik-Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. *Journal of Technical Education*, 6(2), 73-89.

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59-82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1997): AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151-163.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (4), 244-268.

Stellmacher, A., & Ohlemann, S. (2021). Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(2), 212-230.

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

Traum, A., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021): Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. *Arbeitspapiere des Instituts für Berufspädagogik*, Bd. 1. doi: 10.18453/rosdok\_id00002911.

Traum, A., Struck, P., Dahn, S., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021): Unterstützt die berufliche Selbstreflexionskompetenz die angemessene Nutzung digitaler Tools in der beruflichen Schule? Zur empirischen Untersuchung von Aspekten kritischer Gestaltungskompetenz bei Studierenden des beruflichen Lehramts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (40), 1-24. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe40/traum\\_etal\\_bwpat40.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe40/traum_etal_bwpat40.pdf) (09.07.2021).

Westermann, R., Elke, H., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.

Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen: Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114(4), 578-608.

#### KONTAKT

Universität Rostock  
Institut für Berufspädagogik  
Prof. Dr. Franz Kaiser  
August-Bebel-Str. 28  
18055 Rostock

✉ [franz.kaiser@uni-rostock.de](mailto:franz.kaiser@uni-rostock.de)

[https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00004610](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004610)