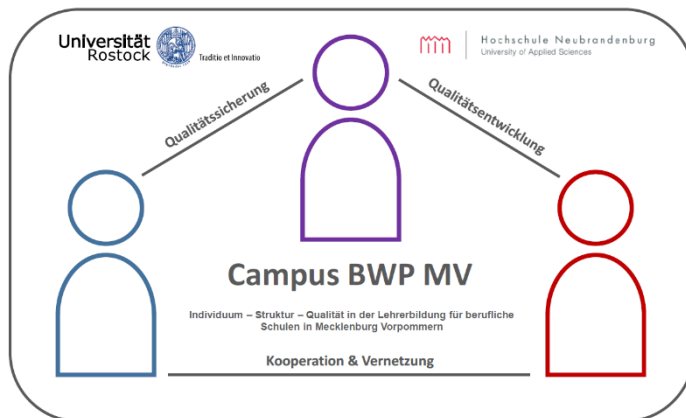




Studier- und Lernverhalten von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg und Bezüge zu ihrem Studienerfolg

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

ARBEITSPAPIERE Bd. 6

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 (BMBF) 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

Seit Jahren leiden Schulen in Deutschland an einem Lehrermangel. Das gilt in besonderem Maße für berufliche Schulen und noch stärker für Flächenländer wie Mecklenburg-Vorpommern (MV). Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren verschiedene Projekte zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ konzipiert und vom BMBF finanziert. Eines dieser Projekte „Campus BWP – MV“ zielt auf die Verbesserung der Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehrkräfte in MV. Verbessert werden soll u.a. 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 den einzelnen Studierenden, 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. Die *Kritische Gestaltungskompetenz* (Kaiser, 2018; Kaiser, 2019) speist sich aus „selbstreflexiver Autonomie und sozial-verantwortlichem Handeln“ (Traum, Ziegler & Kaiser, 2021). Sie steht im theoretischen Bezug zu verschiedenen Vorarbeiten aus der Pädagogik und Psychologie (Cohn, 1975; Baumert & Kunter, 2006; Schaarschmidt, 2006; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Ihre herausgehobene Betrachtung ist eine Besonderheit im *Rostocker Modell*. Wir gehen davon aus, dass die Studienanfängerinnen und Studienanfänger sie bereits teilweise ‚mitbringen‘ aber auch während des Studiums weiterentwickeln und dass es Wechselwirkungen mit (allen) Aspekten des Studiums gibt (Traum et al., 2021). In diesem Band werden die Zusammenhänge zwischen dem Lernverhalten der Studierenden und der *kritischen Gestaltungskompetenz* betrachtet.

STICHPROBE

Die vorliegenden Daten wurden in drei verschiedenen Messzeiträumen (Januar bis März 2021, Mai bis Juni 2021, Januar bis Februar 2022) bei 86 Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock und 25 der Hochschule Neubrandenburg erhoben. In der Stichprobe ($N = 111$) beträgt

der Anteil der männlichen Befragten 34.3 % und der Anteil der weiblichen Befragten 56.8 %. Von den Befragten sind 73.3 % unter 30 Jahre alt und 26.7 % zwischen 30 und 40 Jahre alt. 63.6 % der Befragten streben zum Zeitpunkt der Befragung einen Bachelorabschluss an, 36.4 % einen Masterabschluss. Die beruflichen Erstfächer der Befragten verteilen sich wie folgt: 39.1 % im Bereich der Gesundheits- und Sozialwissenschaft, 32.7 % im Bereich der Wirtschaftswissenschaft, 14.5 % im gewerblich-technischen Bereich (Metall-, Elektro- und Informationstechnik) und 13.6 % im Bereich der Agrarwissenschaft (ausführliche Informationen über die Stichprobencharakteristik siehe Band 3).

STUDIER- UND LERNVERHALTEN

Im Kontext des Rostocker Studienerfolgsmodells (siehe Abbildung 1, Traum et al., 2021) liegt der Fokus dieses Beitrags auf der Untersuchung des *Studier- und Lernverhaltens* der Studierenden, welches sich auf ihren Studienerfolg auswirkt (Schild, 2021, zitiert nach Thiel et al., 2008). Hierbei werden fünf spezifische Aspekte des *Studier- und Lernverhaltens* untersucht, nämlich die *Lernschwierigkeiten*, die *Lernaktivitäten*, die *Lernstrategien*, das *Zeitmanagement* und der *Lernstil*. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse werden in den folgenden Abschnitten präsentiert.

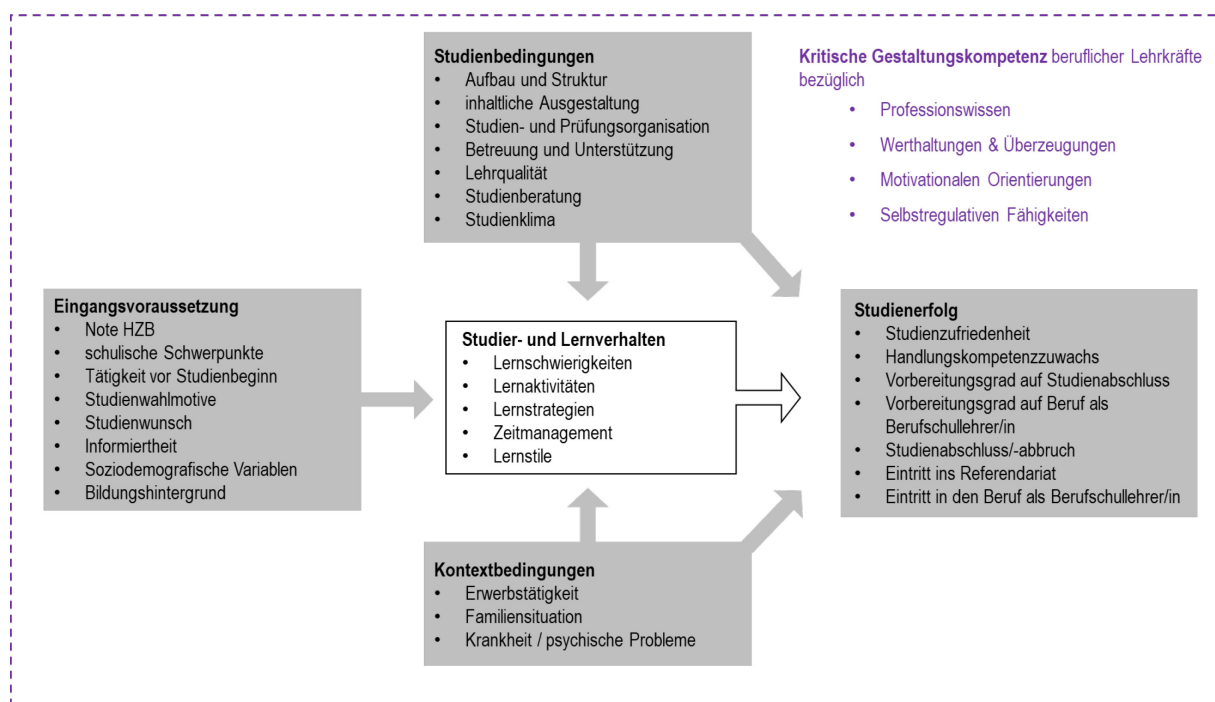


Abbildung 1. Rostocker Studienerfolgsmodell (angepasste Darstellung)

Lernschwierigkeit

In dieser Studie liegt der Fokus von *Lernschwierigkeit* speziell auf der Ablenkbarkeit durch Handynutzung während der Lernzeit. Dabei wird mittels einer 6-stufigen Likert-Skala die *Ablenkbarkeit durch Handy in Lernzeit* erfasst. Die vier Items (siehe Tabelle 1) beschreiben unterschiedliche Strategien zur Bewältigung

eingehender Nachrichten auf dem Handy während einer Lernsituation. Diese Items werden von der Studie von Schild (2021, S. 123) adaptiert und ergänzt. Die Likert-Skala reicht von 1 („stimme absolut nicht zu“) bis 6 („stimme absolut zu“).

Tabelle 1. Deskriptive Statistik zu Ablenkbarkeit durch Handy in Lernzeit

Items* über Ablenkbarkeit durch Handy in Lernzeit	M	SD
„Was tun Sie, wenn während Ihrer Lernzeit Ihr Handy klingelt?“		
Das kann mir nicht passieren, da ich beim Lernen mein Handy immer lautlos stelle.	3.97	1.73
Ich würde kurz nachsehen, ob es wichtig ist.	4.71	1.39
Ich sehe nach und antworte in der Regel gleich darauf.	3.29	1.43
Das Handy liegt in der Regel nicht auf dem Tisch.	4.58	1.60

* Skala der Angaben reicht von ‚stimme absolut nicht zu‘ (1) bis ‚stimme absolut zu‘ (6)

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

In Tabelle 1 werden die deskriptiven Statistiken zur *Ablenkbarkeit durch das Handy* während der Lernzeit dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten am häufigsten ($M = 4.71$, $SD = 1.39$) kurz nachsehen würden, ob es wichtig ist. Eine weitere häufige Verhaltensweise ist, dass die Befragten ihr Handy während des Lernens nicht auf dem Tisch liegen haben ($M = 4.58$, $SD = 1.60$) liegt. Auch die (mittlere) Zustimmung zu der Aussage „Das kann mir nicht passieren, da ich beim Lernen mein Handy immer lautlos stelle“ ist hoch ($M = 3.97$, $SD = 1.73$). Im Vergleich dazu erreicht die Aussage, dass die Befragten nachsehen und in der Regel sofort antworten, den niedrigsten Zustimmungswert ($M = 3.29$, $SD = 1.43$).

Lernstrategien, Zeitmanagement und Lernaktivitäten

Das Studier- und Lernverhalten wird in Form von *Lernstrategien*, *Zeitmanagement* und *Lernaktivitäten* abgefragt (8 Items, siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. Deskriptive Statistik zu Lernstrategien, Zeitmanagement und Lernaktivitäten

Items* über Lernstrategien, Zeitmanagement und Lernaktivitäten	M	SD
„Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen über Ihr Lern- und Studierverhalten zu?“		
1. Ich arbeite sehr intensiv und viel für mein Studium.	4.28	0.87
2. Ich kann meinen Lernstoff gut organisieren und einteilen.	4.16	1.02
3. Ich bilde Lerngruppen mit Teilnehmer*innen, von denen ich noch etwas lernen kann.	3.40	1.48
4. Ich knüpfe und pflege Kontakte zu Mitstudierenden mit vergleichbaren Leistungen und fachlichen Interessen/Zielen.	4.11	1.39
5. Ich würde auf andere Studierende der gleichen Vorlesung zugehen und diese um Hilfe bitten.	4.32	1.40
6. Ich plane Lernen als festen Bestandteil des Alltags ein.	4.17	1.41
7. Ich lerne kontinuierlich semesterbegleitend.	3.81	1.31
8. Ich lerne in zeitlicher Nähe zur Lehrveranstaltung.	4.04	1.25

* Skala der Angaben reicht von ‚stimme absolut nicht zu‘ (1) bis ‚stimme absolut zu‘ (6)

Diese Items werden primär aus den Bereichen der strategischen Lerngruppenplanung und Studierendenkontakte (Schild, 2021, S. 159) sowie der kontinuierlichen Lernplanung (Schild, 2021, S. 147) entnom-

men. Sie sind in der Studie von Schild (2021, S. 170) beschrieben und werden hier angepasst. Im Fragebogen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeben, inwieweit sie den Aussagen über ihr Lern- und Studierverhalten zustimmen, wobei eine Skala von 1 (stimme absolut nicht zu) bis 6 (stimme absolut zu) verwendet wird.

Die Analyseergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass die Aussage „Ich würde auf andere Studierende der gleichen Vorlesung zugehen und diese um Hilfe bitten“ die höchste Zustimmung findet (vgl. Item 5, $M = 4.32$, $SD = 1.40$). Hinsichtlich des Knüpfens und Pflegens von Kontakten zu Mitstudierenden mit vergleichbaren Leistungen und fachlichen Interessen/Zielen (Item 4) geben die Befragten ihre Zustimmung mit einem Durchschnittswert von 4.11 ($SD = 1.39$). Dies deutet darauf hin, dass sie bemüht sind, solche Kontakte zu pflegen. Jedoch ist ihre Zustimmung zur Lerngruppenbildung mit anderen Studierenden (vgl. Item 3, $M = 3.40$, $SD = 1.48$) vergleichsweise am geringsten.

Die intensive Arbeit für das Studium (vgl. Item 1, $M = 4.28$, $SD = 0.87$), die Planung des Lernens als festen Bestandteil des Alltags (vgl. Item 6, $M = 4.17$, $SD = 1.41$) sowie die gute Organisation und Einteilung des Lernstoffs (vgl. Item 2, $M = 4.16$, $SD = 1.02$) erfahren große Zustimmung bei den Befragten. Das deutet darauf hin, dass sie ausreichend Zeit und Anstrengung für ihr Studium investieren und das Lernen als eine regelmäßige Aktivität in ihren Alltag integrieren. Ausgeprägt ist die Tendenz in zeitlicher Nähe zur Lehrveranstaltung zu lernen (Items 8, $M = 4.04$, $SD = 1.25$). Das kontinuierlich semesterbegleitende Lernen findet etwas geringere Zustimmung (vgl. Item 7, $M = 3.81$, $SD = 1.31$).

Lernstile

In dieser Studie liegt der Fokus auf dem Aspekt des handlungsorientierten Lernens. In Anlehnung an die Studie von Manolis et al. (2013) wird das handlungsorientierte Lernen dem „accommodating“ Lernstil zugeordnet, da es sich in hohem Maße auf konkrete Erfahrung (*concrete experience*) und aktives Experimentieren (*active experimentation*) richtet. Entsprechend werden in der Befragung dieser Studie vier Items aus dem *Reduced Learning Style Inventory* von Manolis et al. (2013) genutzt und mit einer 5er-Likert-Skala abgefragt (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Deskriptive Statistik zu Lernstilen

Items* über Lernstil (handlungsorientiert)	<i>M</i>	<i>SD</i>
„Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“		
Ich lerne durch Handeln.	4.31	0.75
Ich lerne am besten, wenn ich die Möglichkeit habe, auszuprobieren und zu üben.	4.47	0.75
Ich lerne am besten, wenn ich Dinge selbst ausprobieren kann.	4.51	0.69
Wenn ich lerne, bin ich gern aktiv.	4.16	0.91

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

Die Ergebnisse bezüglich der Ausprägung eines handlungsorientierten Lernstils werden in Tabelle 3 präsentiert. Es gibt keine große Variation in der Zustimmung der Befragten zu den vier Items. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Befragten den akkommodierenden (*accomodating*) Lernstil bevorzugen, der auf praktischem Handeln (*doing*) und aktiver Beteiligung (*feeling*) basiert.

BEZÜGE VON STUDIER- UND LERNVERHALTEN ZUM STUDIENERFOLG

Vor der Durchführung der Korrelationsanalyse zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den spezifischen Aspekten des Studier- und Lernverhaltens und des Studienerfolgs wird *Cronbachs Alpha* als Maß für die interne Konsistenz der eingesetzten Skalen ermittelt. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 4. Alle Werte liegen zwischen .70 (befriedigend) und .88 (gut).

Tabelle 4. Cronbachs Alpha der Skala zu den Aspekten des Studier- und Lernverhaltens und des Studienerfolgs

Skala zu den Aspekten des Studier- und Lernverhaltens und des Studienerfolgs		Items	α
Studier- und Lernverhaltens	Lernschwierigkeit durch Handynutzung	4	0.80
	Lernverhalten (inkl. Lernstrategien, Zeitmanagement und Lernaktivitäten)	8	0.79
	Lernstile	4	0.86
Studienerfolg	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 Berufsschullehrkraft	2	0.77

Anmerkung: α = Cronbachs Alpha, Items = Anzahl der Items

Zusammenhänge zwischen Studier-, Lernverhalten und Studienzufriedenheit

In Tabelle 5 werden die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen verschiedenen *Studienverhalten* (einschließlich *Lernschwierigkeit*, *Lernverhalten* sowie *handlungsorientierter Lernstil*) und der *Studienzufriedenheit* dargestellt.

Tabelle 5. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Wohlbefinden und Studienzufriedenheit

Pearson-Korrelation	Zufriedenheit mit Studieninhalten	Zufriedenheit mit Studienbedingungen	Zufriedenheit mit Bewältigung der Studienbelastungen
Lernschwierigkeit	-0.13	-0.08	-0.07
Lernverhalten	0.31**	-0.14	-0.06
Lernstil (handlungsorientiert)	0.22*	0.03	-0.00

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

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

Bezüglich der *Lernschwierigkeit* zeigt sich keine signifikante Korrelation mit der *Zufriedenheit mit Studieninhalten*, *Studienbedingungen* und *Bewältigung der Studienbelastungen*. Das *Lernverhalten* weist eine moderate und positive Korrelation mit der *Zufriedenheit mit Studieninhalten* auf ($r = 0.31$, $p < 0.01$). Mit

den anderen beiden Aspekten der *Studienzufriedenheit* sind die Korrelationen nicht signifikant. *Lernstile* korrelieren positiv mit der *Zufriedenheit mit Studieninhalten* ($r = 0.22, p < 0.05$).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Lernverhalten einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Studieninhalten hat (oder umgekehrt). Die Lernstile beeinflussen ebenfalls die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, allerdings in geringerem Maße. Lernschwierigkeiten haben keinen Zusammenhang zur Studienzufriedenheit.

Zusammenhänge zwischen Studier-, Lernverhalten und Handlungskompetenzzuwachs¹

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den verschiedenen *Studienverhaltensaspekten* und dem *Handlungskompetenzzuwachs*.

Tabelle 6. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Studier-, Lernverhalten und Handlungskompetenzzuwachs

Pearson-Korrelation	Handlungskompetenzzuwachs
Lernschwierigkeit	-0.09
Lernverhalten	0.19
Lernstile	0.08

Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen *Lernschwierigkeiten*, *Lernverhalten* und *Lernstilen* keine signifikanten Korrelationen zum *Handlungskompetenzzuwachs* festgestellt werden konnten. Dies deutet darauf hin, dass die genannten Studierverhaltensaspekte keinen Einfluss auf den Zuwachs der Handlungskompetenz haben. Dennoch wäre es sinnvoll, die Zusammenhänge zwischen Studienverhalten und Handlungskompetenzzuwachs detaillierter zu erforschen. Insbesondere sollte der Handlungskompetenzzuwachs nicht – wie hier der Fall – über den fachlichen Kompetenzzuwachs gemessen werden.

Zusammenhänge zwischen Studier-, Lernverhalten und Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss sowie Beruf als Berufsschullehrkraft

Die in Tabelle 7 dargestellten Ergebnisse der Korrelationsanalyse zeigen die Zusammenhänge zwischen *Lernschwierigkeiten*, *Lernverhalten*, *Lernstilen* und dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Studienabschluss* sowie dem *Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Beruf als Berufsschullehrkraft*.

Tabelle 7. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Wohlbefinden und Vorbereitungsgrad auf Studienabschluss und Lehrberuf

Pearson-Korrelation	Vorbereitungsgrad auf Studienabschluss	Vorbereitungsgrad auf Beruf als Berufsschullehrkraft
Lernschwierigkeit	-0.11	-0.15
Lernverhalten	0.05	0.16
Lernstil handlungsorientiert	0.20*	0.04

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

¹ Erfasst als „Fachlicher Kompetenzzuwachs“.

In den vorliegenden Daten zeigt sich beim handlungsorientierten Lernstil eine signifikante positive Korrelation in Bezug auf den Vorbereitungsgrad für den Studienabschluss ($r = 0.20$, $p < 0.05$), während kein Zusammenhang zum Vorbereitungsgrad auf den angestrebten Lehrberuf festgestellt werden konnte. Des Weiteren weisen weder die Lernschwierigkeiten noch das Lernverhalten einen Zusammenhang zum Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss oder zum Vorbereitungsgrad auf den Lehrberuf auf. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass lediglich die Lernstile einen signifikanten Zusammenhang zum Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss der Lehramtsstudierenden aufweisen.

DISKUSSION

Implikationen für Studierende- und Lehrkräftegewinnung

Die Ergebnisse legen nahe, dass ein günstiges Lernverhalten (Zeitmanagement, Lernstrategien und -aktivitäten) zu einer erhöhten Studienzufriedenheit in Bezug auf die Inhalte des Studiums führt. Dasselbe gilt für einen handlungsorientierten Lernstil (Ausprobieren, Handeln, aktiv sein). Für die Studierenden- und Lehrkräftegewinnung bedeutet das, dass Personen mit günstigem Lernverhalten und einem aktiven, handlungsorientierten Lernstil tendenziell mit den angebotenen Studieninhalten im Berufspädagogik-Studium zufrieden sind und den Anforderungen gerecht werden. Der handlungsorientierte Lernstil steht auch im positiven Zusammenhang zum Vorbereitungsgrad auf den Studienabschluss. Das heißt, bei potentiellen Auswahlverfahren zur Gewinnung von Studierenden sollte auf günstige Ausprägungen des Lernverhaltens und des Lernstils geachtet werden. Dies könnte Frustration und vorzeitige Studienabbrüche möglicherweise verhindern.

Implikationen für die universitäre Lehrgestaltung

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass Lernverhalten und Lernstile einen signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Studierenden über die Studieninhalte aufweisen und indirekt ihre Studienziele beeinflussen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, Studierende frühzeitig dabei zu unterstützen, ein effektives und praxisorientiertes Lernverhalten zu entwickeln, das ihre Vorbereitung auf die berufliche Praxis fördert. Dies könnte durch gezielte Förderprogramme mit praxisnahen Methoden und handlungsorientierten Lernstrategien während des Studiums erfolgen. Langfristig könnten solche Programme darauf abzielen, die Entwicklung kritischer Gestaltungskompetenzen bei angehenden Lehrkräften für Berufsschulen zu fördern.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen zudem, dass viele Studierende dazu neigen, in zeitlicher Nähe zu den Lehrveranstaltungen intensiver zu lernen. Vor diesem Hintergrund könnten Lernförderprogramme die Studierenden dabei unterstützen, die Atmosphäre zum kontinuierlichen, semesterbegleitenden Lernen zu

etablieren. Ergänzend wäre eine stärkere Fokussierung auf formative Evaluationsverfahren – im Gegensatz zu rein summativen Prüfungen am Ende der Lehrveranstaltung – sinnvoll. Formative Methoden bieten die Möglichkeit, kontinuierliche Lernfortschritte besser zu beobachten und die regelmäßige Auseinandersetzung mit den Studieninhalten zu fördern. Da viele Studierende von einer intensiven Arbeit an gut strukturierten Lernmaterialien und einer klaren Alltagsplanung profitieren, könnte der Einsatz handlungsorientierter Lehrmethoden sowie die Integration aktiver Reflexionsprozesse in den Lehrveranstaltungen eine wertvolle Unterstützung bieten.

Die Befunde legen noch nahe, dass eine verstärkte Ausrichtung auf individuelle Lernstile und das Zeitmanagement der Studierenden sinnvoll ist, um deren Studienerfolg besser zu fördern. Den Befragungsergebnissen zufolge fand das Lernen in Lerngruppen keine hohe Zustimmung. Nach Johnson, Johnson & Smith (2007) setzt der Erfolg kooperativer Lernformen soziale Kompetenzen der Lernenden voraus, insbesondere bei einer schwachen positiven Interdependenz der Ressourcen, die innerhalb der Lerngruppe geteilt werden. Die soziale Kompetenz der Lernenden ist entscheidend für die Quantität und Qualität der Interaktion im kooperativen Lernen und wirkt sich maßgeblich auf die Ergebnisse der Gruppenarbeit sowie den individuellen Lernerfolg aus. Daher sollten universitäre Lehrveranstaltungen und deren Lernaktivitäten in der Unterrichtspraxis nicht allein auf die Sozialformen des kooperativen Lernens fokussieren, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Studierenden fördern.

Implikationen für berufliche Schulen

Angehende berufliche Lehrkräfte weisen ein günstiges Lernverhalten und einen überwiegend handlungsorientierten Lernstil auf. Sie arbeiten intensiv, strukturiert und engagiert. Sie erwerben und nutzen bereits im Studium ihre Selbstorganisationsfähigkeit - das ist eine der wichtigsten Kompetenzen beruflicher Lehrkräfte (Besser, Salber, Traum, Kaiser & Rau 2026, S. 176). Berufliche Schulen sind gut beraten, diese Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern, z.B. durch solide Unterstützung mit materiellen und immateriellen Ressourcen und die Gewährung hoher inhaltlicher – sowie zeitlicher - Freiheitsgrade bei der Arbeitsgestaltung (Besser, Traum & Rau, 2022, S. 65). Dies könnte einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Schuldienst entgegenwirken.

ZUSAMMENFASSUNG

Bei der Auswahl für das Studium bzw. die Vorbereitung von Studierenden auf das Studium des beruflichen Lehramtes sollten günstiges Lernverhalten (Zeitmanagement, Lernstrategien) und ein handlungsorientierter Lernstil im Fokus stehen. Diese Verhaltensweisen und -stile stehen mit einer hohen Studienzufriedenheit im Zusammenhang und könnten möglichen Studienabbrüchen vorbeugen.

Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium sollten einerseits an die Lerngewohnheiten und -stile der Studierenden angepasst werden, um ihnen eine optimale Vorbereitung auf ihren Studienabschluss und ihre beruflichen Ziele als zukünftige Lehrkräfte in Berufsschulen zu ermöglichen. Andererseits sollten universitäre Lehrkonzepte eine effiziente und förderliche Lernkultur sowie -atmosphäre innovativ gestalten, um die Weiterentwicklung des Lernverhaltens, der Lernstrategien und -stile der Studierenden gezielt zu unterstützen und zu stärken.

LITERATUR

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520
- Besser, L., Salber, S., Traum, A., Kaiser, F., & Rau, R. (2026). What Competences Do VET Teachers in Germany Really Need? A Work- and Organization Psychology Perspective. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 13(2), 158-185. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.13.2.1>
- Besser, L., Rau, R. & Traum, A. (2022). Objektiv-bedingungsbezogene Tätigkeitsanalysen an Schulen der beruflichen Bildung. Welche Arbeitsinhalte und Ausführungsbedingungen prägen die Tätigkeit von Berufsschullehrkräften? In: Mühlport, S. & Prodehl, G. (Hrsg.), Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung im Lehrberuf multiprofessionelle Perspektiven (S. 53-67). 2022 Lengerich: Pabst.
- Cohn, R. C., (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. Educational Psychology Review, 19, 15–29.
- 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. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training. Vol. 5, Nr. 3.
- 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. Bielefeld 2019, S. 35-47.
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and individual differences*, 23, 44-52.
- 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. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1997). AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 18. Jg., H. 3, S. 151-163.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 4, S. 244-268.
- Schild, Nikola (2021). *Eignung von domänenspezifischen Studieneingangsvariablen als Prädiktoren für Studienerfolg im Fach und Lehramt Physik*. Logos Verlag Berlin.
- 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. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/traum_et_al_bwpat40.pdf (09.07.2021).

KONTAKT

Universität Rostock
Institut für Berufspädagogik
Prof. Dr. Franz Kaiser
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
✉ franz.kaiser@uni-rostock.de