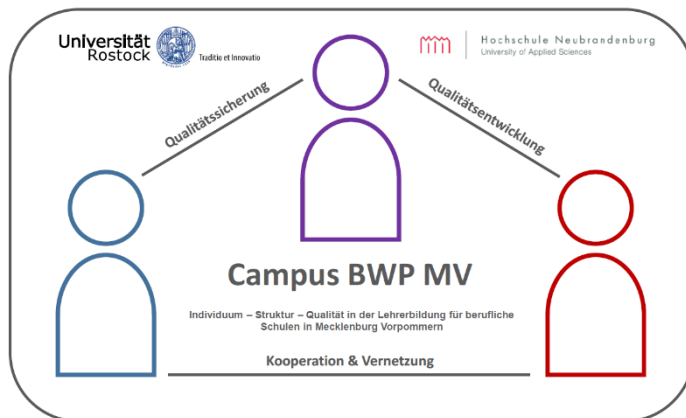




Studienerfolgsfaktoren von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg und Bezüge zur kritischen Gestaltungskompetenz

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

ARBEITSPAPIERE Bd. 7

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 ist nicht deckungsgleich mit der Gestaltungskompetenz im Sinne einer sozialverträglichen Technikgestaltung (vgl. Rauner, 2021, S. 90f), weist aber Überschneidungen auf (z.B. in der Betonung auf sozial verantwortlichem Handeln). Die hier betrachtete *kritische Gestaltungskompetenz* steht im theoretischen Bezug zu verschiedenen Vorarbeiten aus der Pädagogik und Psychologie (Cohn, 1975; Baumert & Kunter, 2006; Schaarschmidt, 2006; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 1997). 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). Die theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz findet sich in *Arbeitspapiere Bd. 1* (Traum, Ziegler & Kaiser, 2021), ihre Erfassung in *Arbeits-*

papiere Bd. 2 (Traum, Chen, Ziegler, Larisch & Kaiser, 2023). Im vorliegenden Band werden Zusammenhänge zwischen *Eingangsvoraussetzungen der Studierenden*, *Studienbedingungen*, *Studier- und Lernverhalten*, *Kontextbedingungen* und *Studienerfolg* mit der *kritischen Gestaltungskompetenz* explorativ untersucht.

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 Studierenden der Hochschule Neubrandenburg erhoben. Innerhalb der Stichprobe von $N = 111$ Befragten beträgt der Anteil der männlichen Befragten 34.3 Prozent und der Anteil der weiblichen Befragten 56.8 Prozent. 73.3 Prozent der Befragten sind unter 30 Jahre alt und 26.7 Prozent zwischen 30 bis 40 Jahre alt. 63.6 Prozent der Befragten streben einen Bachelorabschluss und 36.4 Prozent der Befragten einen Masterabschluss an. Die beruflichen Erstfächer der Befragten verteilen sich wie folgt: 39.1 Prozent im Bereich der Gesundheits- und Sozialwissenschaft, 32.7 Prozent im Bereich der Wirtschaftswissenschaft, 14.5 Prozent im gewerblich-technischen Bereich, und 13.6 Prozent im Bereich der Agrarwirtschaft (ausführliche Informationen über die Stichprobencharakteristik siehe Bd. 3).

BEZÜGE VON ROSTOCKER STUDIENERFOLGSMODELL ZUR KRITISCHEN GESTALTUNGSKOMPETENZ

Die Zusammenhänge zwischen den Elementen des *Rostocker Studienerfolgsmodells* und den Elementen *kritischer Gestaltungskompetenz* (siehe Abbildung 1) werden durch bivariate Korrelationsanalyse mit dem Pearson-Korrelationskoeffizienten ermittelt.

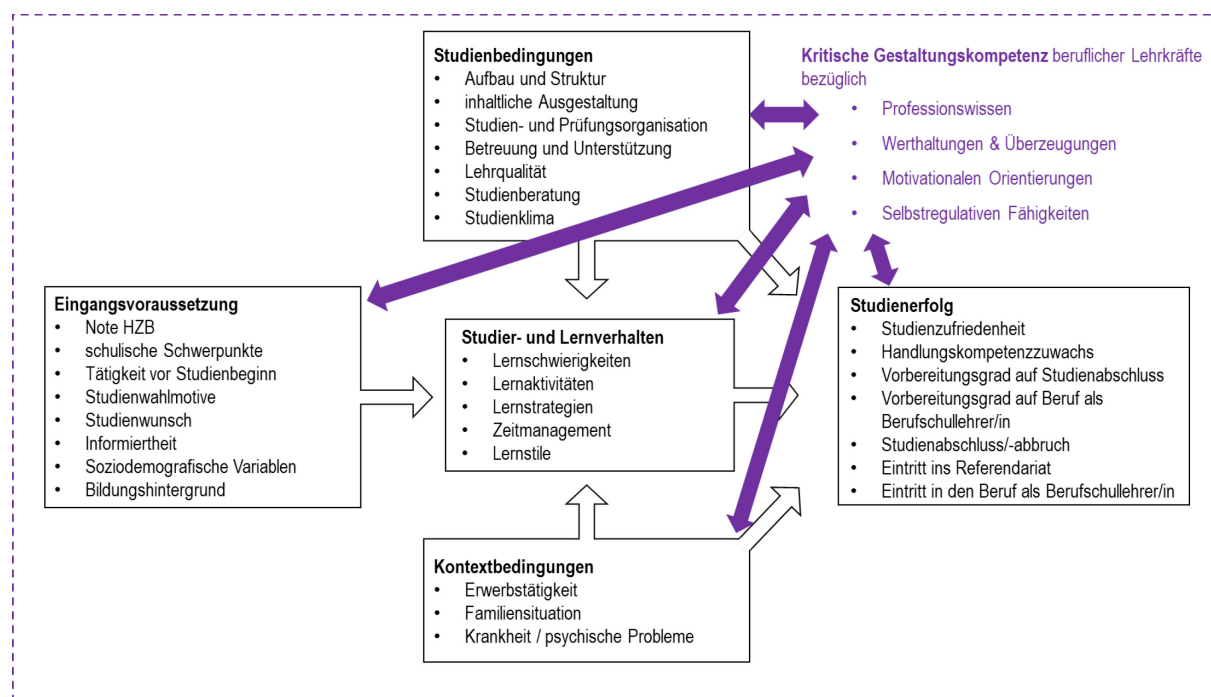


Abbildung 1. Darstellung der Zusammenhänge zwischen dem Rostocker Studienerfolgsmodell und kritischer Gestaltungskompetenz

Vor der Durchführung der Korrelationsanalysen zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Elementen des *Rostocker Studienerfolgsmodells* und der *kritischen Gestaltungskompetenz* wird *Cronbachs Alpha* als Maß für die interne Konsistenz der verwendeten Skalen in den Bereichen *Eingangsvoraussetzungen*, *Studienbedingungen*, *Kontextbedingungen*, *Studier- und Lernverhalten* sowie *Studienerfolg* berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1. Cronbachs Alpha der Skalen zu den Elementen des Rostocker Studienerfolgsmodells

Skalen zu den Elementen des Rostocker Studienerfolgsmodells		Items	α
Eingangsvoraussetzungen (hier Studienwahlmotive)	Pädagogisches Interesse	5	0.68
	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
Studienbedingungen	Erforderliche Verbesserungsmaßnahmen	7	0.59
	Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen	12	0.83
	Persönliche Belastung	16	0.78
Kontextbedingungen	Wohlbefinden	5	0.82
Studier- und Lernverhaltens	Lernschwierigkeit durch Handynutzung	4	0.80
	Lernstrategien	3	0.73
	Lernstil: handlungsorientiert	4	0.86
	Fachlicher Kompetenzzuwachs ¹	8	0.88

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

Die internen Konsistenzen der Skalen weisen mit einer Ausnahme (*Erforderliche Verbesserungsmaßnahmen*) eine zufriedenstellende Konsistenz auf, die Werte von *Cronbachs Alpha* liegen zwischen .68 (*Pädagogisches Interesse*) und .91 (*Didaktische Vorerfahrungen*). Die Skala *Erforderliche Verbesserungsmaßnahmen* wird von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Die Beschreibung der verwendeten Skalen zur Erfassung der kritischen Gestaltungsfähigkeit (*Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen*, *Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen über Ziele der Berufsschullehrkräfte*, *Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen über das Lernen*, *Demokratiefähigkeit*, *Selbstwirksamkeit*, *Führungsmotivation*, *Distanzierungsfähigkeit und Engagement*, *Berufliche Selbstreflexionsfähigkeit*, *Selbstkritikfähigkeit* und *Selbstachtsamkeit* und ihre internen Konsistenzen finden sich in *Arbeitspapiere Bd. 2*, Tabelle 1, S. 4 (Traum et al., 2023). Sie weisen überwiegend zufriedenstellende Konsistenzen auf, Werte zwischen .71 (*Selbstachtsamkeit*) und .96 (*Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen*). Die Ausnahme bildet *Selbstkritikfähigkeit* (.56), diese Skala wird von den weiteren Analysen ausgeschlossen.

¹ Dient hier als Indikator für *Handlungskompetenzzuwachs*.

Zusammenhänge zwischen Studienwahlmotiven (Eingangsvoraussetzung) und kritischer Gestaltungscompetenz

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zu den Zusammenhängen zwischen den *Studienwahlmotiven* und den Variablen der *kritischen Gestaltungscompetenz* werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Studienwahlmotiven und kritischen Gestaltungscompetenz

Pearson-Korrelation	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen	Demokratiekompetenz	Selbstwirksamkeit	Führungsmotivation	Distanzierungsfähigkeit	Berufliche Selbstreflexionskompetenz	Selbstachtsamkeit
Pädagogisches Interesse	0.19	0.19	0.18	0.35**	0.25	0.24	0.26*	0.32*	0.01
Fachliches Interesse	0.27*	0.37**	0.11	0.23	0.06	0.27*	0.24*	0.17	0.05
Didaktisch-methodisches Interesse	0.17	0.17	0.23*	0.37**	0.10	0.32*	0.21	0.25*	0.04
Fachliche Vorerfahrungen	0.23*	0.23*	0.06	0.15	0.21	0.24	0.20	0.03	0.05
Didaktische Vorerfahrungen	0.27*	0.27*	0.17	0.26*	0.18	0.28*	0.23*	0.35**	-0.11
Fähigkeitsüberzeugung	0.16	0.16	0.17	0.27*	-0.01	0.20	0.26*	0.15	-0.08
Finanzielle Sicherheit	0.00	-0.00	-0.12	-0.09	-0.15	-0.07	-0.04	-0.13	0.11
Vereinbarkeit von Familie	0.09	-0.09	-0.21*	-0.07	-0.23	-0.20	0.13	-0.05	-0.07
Soziale Einflüsse	0.16	0.16	0.03	-0.14	0.03	0.02	0.31**	0.19	-0.02

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

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

In der ersten Zeile der Tabelle 2 ist zu sehen, dass *Pädagogisches Interesse* positiv mit *Demokratiekompetenz* ($r = 0.35$, $p < 0.01$), mit *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.26$, $p < 0.05$) und mit *beruflicher Selbstreflexionskompetenz* ($r = 0.32$, $p < 0.05$) zusammenhängt. *Fachliches Interesse* hängt positiv mit *beruflichem Wissenserwerb und Einstellungen* ($r = 0.27$, $p < 0.05$), mit *humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.37$, $p < 0.01$) und mit *Führungsmotivation* ($r = 0.27$, $p < 0.05$) sowie mit *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.24$, $p < 0.05$) zusammen.

Die dritte Zeile von Tabelle 2 zeigt, dass das *didaktisch-methodische Interesse* eine positive Korrelation mit *Demokratiefähigkeit* ($r = 0.37$, $p < 0.01$) und *Führungsmotivation* ($r = 0.32$, $p < 0.01$) hat, sowie mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.23$, $p < 0.05$) und *beruflicher Selbstreflexionsfähigkeit* ($r = 0.23$, $p < 0.05$).

Fachliche Vorerfahrungen haben statistisch signifikante Korrelationen mit *beruflichem Wissenserwerb und Einstellungen* ($r = 0.23$, $p < 0.05$) sowie mit *humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.23$; $p < 0.05$) und zu keinen weiteren der untersuchten Aspekte der kritischen Gestaltungscompetenz. *Didaktische Vorerfahrungen* korrelieren positiv mit *beruflichem Wissenserwerb und Einstellungen* ($r =$

0.27, $p < 0.05$), mit *humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.23$; $p < 0.05$), *Demokratiekompetenz* ($r = 0.26$; $p < 0.05$), *Führungsmotivation* ($r = 0.28$; $p < 0.05$), *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.23$; $p < 0.05$) und *Beruflicher Selbstreflexionskompetenz* ($r = 0.35$; $p < 0.01$).

Die *Fähigkeitsüberzeugung* hat signifikante positive Bezüge mit *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.26$, $p < 0.05$) und *Demokratiekompetenz* ($r = 0.27$, $p < 0.05$). Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Bezüge zwischen *Finanzielle Sicherheit* und den untersuchten Aspekten kritischer Gestaltungsfähigkeit.

Für die *Vereinbarkeit von Familie* zeigt sich eine negative Korrelation mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = -0.21$, $p < 0.05$). *Soziale Einflüsse* korrelieren positiv mit *Distanzierungsfähigkeit*, $r = 0.31$, $p < 0.01$. Es bestehen keine Zusammenhänge zwischen Studienwahlmotiven und Selbstachtsamkeit.

Zusammenhänge zwischen Studienbedingungen und kritischer Gestaltungskompetenz

Die in der Tabelle 3 präsentierten Ergebnisse zeigen die korrelativen Zusammenhänge zwischen der *kritischen Gestaltungskompetenz* und den ausgewählten Aspekten der *Studienbedingungen*, nämlich *Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen* sowie *persönliche Belastung*. Die subjektiven Einschätzungen der *Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen* und der *persönlichen Belastung* könnten ein Indikator für kritische Gestaltungsfähigkeit sein. Die einzelnen Items sind in *Arbeitspapiere Bd. 5* beschrieben.

Tabelle 3. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Studienbedingungen und kritischer Gestaltungskompetenz

Pearson-Korrelation	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen	Demokratiekompetenz	Selbstwirksamkeit	Führungsmotivation	Distanzierungsfähigkeit	Berufliche Selbstreflexionskompetenz	Selbstachtsamkeit
Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen	0.17	0.17	0.21*	0.24	-0.10	0.10	0.25*	-0.13	-0.01
Persönliche Belastung	0.07	0.04	0.20	0.15	-0.15	-0.01	0.23*	0.04	0.23*

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

Die *Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen* hat einen positiven Zusammenhang mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.21$, $p < 0.05$) sowie mit *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.25$, $p < 0.05$). In Bezug auf die *persönliche Belastung* zeigt die Korrelationsanalyse positive Korrelationen mit *Distanzierungsfähigkeit* und *Selbstachtsamkeit* (beide $r = 0.23$, $p < 0.05$). Die übrigen Korrelationen sind nicht signifikant.

Zusammenfassend lassen sich Zusammenhänge zwischen einigen Aspekten der *Studienbedingungen* und der *kritischen Gestaltungskompetenz* erkennen, die jedoch je nach Aspekt unterschiedlich ausgeprägt sind. Insgesamt fallen diese Zusammenhänge eher schwach bis moderat aus und sind nicht in allen Fällen signifikant.

Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen und kritischer Gestaltungskompetenz

Die folgenden Analysenergebnisse präsentieren die korrelativen Zusammenhänge zwischen der *kritischen Gestaltungskompetenz* und dem *Wohlbefinden* der Studierenden. Wohlbefinden ist im „Rostocker Studienerfolgsmodell“ für das berufliche Lehramt, ein Aspekt der *Kontextbedingungen*. Es beeinflusst das Lernverhalten und den Studienerfolg der Studierenden.

Tabelle 4. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen Wohlbefinden und kritischer Gestaltungskompetenz

Pearson-Korrelation	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen	Demokratiekompetenz	Selbstwirksamkeit	Führungsmotivation	Distanzierungsfähigkeit	Berufliche Selbstreflexionskompetenz	Selbstachtsamkeit
Wohlbefinden	-0.04	-0.13	-0.13	0.06	-0.01	-0.08	0.03	-0.01	0.37**

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

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse in Tabelle 4 belegen, das *Wohlbefinden* hat einen deutlich positiven Zusammenhang mit der *Selbstachtsamkeit* ($r = 0.37$, $p < 0.01$) der Studierenden. Alle weiteren Elemente *kritischer Gestaltungsfähigkeit* weisen keine signifikanten Zusammenhänge zu *Wohlbefinden* auf.

Zusammenhänge zwischen Studier- und Lernverhalten und kritischer Gestaltungskompetenz

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse bezüglich *Studier- und Lernverhalten* und *kritischer Gestaltungskompetenz* werden in der folgenden Tabelle 5 dargestellt.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass zwischen den Variablen der *kritischen Gestaltungskompetenz* und der Variable der *Lernschwierigkeit durch Handynutzung* keine signifikanten Korrelationen bestehen. Es besteht eine negative Korrelation der *Lernstrategien* mit der *Selbstachtsamkeit* ($r = -0.29$, $p < 0.05$).

Tabelle 5. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen dem Studier- und Lernverhalten und kritischer Gestaltungskompetenz

Pearson-Korrelation	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen	Demokratiekompetenz	Selbstwirksamkeit	Führungsmotivation	Distanzierungsfähigkeit	Berufliche Selbstreflexionskompetenz	Selbstachtsamkeit
Lernschwierigkeit durch Handynutzung	0.01	-0.05	-0.16	0.06	-0.17	-0.19	0.05	0.07	-0.10
Lernstrategien	0.15	0.16	0.17	0.05	0.14	0.00	0.14	0.18	-0.29*
Lernstil: handlungsorientiert	0.32**	0.29**	0.44**	0.53**	0.15	0.32**	0.37**	0.13	-0.17

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

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

Der *Lernstil: handlungsorientiert* (Manolis, Burns, Assudani, & Chinta, 2013) zeigt hochsignifikante positive Zusammenhänge zu sechs Elementen der *kritischen Gestaltungskompetenz*: *Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen*, *Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen*, *Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen*, *Demokratiekompetenz*, *Führungsmotivation* und *Distanzierungsfähigkeit*. Alle Werte liegen zwischen $r = 0.29$ und $r = 0.53$ ($ps < 0.01$). Besonders hoch ausgeprägt ist der Zusammenhang von handlungsorientiertem Lernstil mit *Demokratiekompetenz* ($r = 0.53$), eine mittlere Ausprägung zeigen die Zusammenhänge mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = 0.44$) und mit *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.37$).

Zusammenhänge zwischen Studienerfolg und kritischer Gestaltungskompetenz

Tabelle 6 präsentiert die Ergebnisse einer Korrelationsanalyse, welche die Verbindungen zwischen dem *Studienerfolg* und verschiedenen Dimensionen der *kritischen Gestaltungskompetenz* aufzeigt. Als Indikator für den Studienerfolg wurde hier der selbst eingeschätzte *fachliche Kompetenzzuwachs* erfasst. Die Items des fachlichen Kompetenzzuwachses und weitere Aspekte des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit² vgl. Westermann, Heise, Spies, & Trautwein, 1996) sind in Arbeitspapiere Bd. 3 dargestellt³.

Es ergibt sich eine mittlere positive Korrelation zur *Selbstwirksamkeit* ($r = 0.40$, $p < 0.01$), und geringe Korrelationen zur *Demokratiekompetenz* ($r = 0.26$, $p < 0.05$), zur *Führungsmotivation* ($r = 0.25$, $p < 0.05$) und zur *Distanzierungsfähigkeit* ($r = 0.22$, $p < 0.05$). Das heißt, Studierende mit einem hohen *Fachlichen*

² Zusammenhänge zur Studienzufriedenheit wurden nicht gefunden und werden deshalb hier nicht dargestellt.

³ *Fachlicher Kompetenzzuwachs* wird dort als „Handlungskompetenzzuwachs“ bezeichnet. Aufgrund kritischer Anmerkungen und inhaltlich überzeugender Argumente von Kolleg:innen im Rahmen der „Werkstattgespräche empirische Bildungswissenschaften“ der Universität Rostock wurde diese Bezeichnung ab Arbeitspapier Bd. 6 angepasst. Dank an alle Beteiligten!

Kompetenzzuwachs erleben eine erhöhte Selbstwirksamkeit und Demokratiekompetenz, eine tendenziell höhere Führungsmotivation und Distanzierungsfähigkeit.

Tabelle 6. Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen dem Studienerfolg und kritischer Gestaltungskompetenz

Pearson-Korrelation	Beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen	Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen	Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen	Demokratiekompetenz	Selbstwirksamkeit	Führungsmotivation	Distanzierungsfähigkeit	Berufliche Selbstreflexionskompetenz	Selbstachtsamkeit
Fachlicher Kompetenzzuwachs	0.07	0.06	0.17	0.26*	0.40**	0.26*	0.25*	0.15	-0.02

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

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

DISKUSSION

Im Bereich der Studieneingangsvoraussetzungen wurde der Zusammenhang der *Studienwahlmotive* (Stellmacher & Ohlemann, 2021) mit den Elementen der kritischen Gestaltungskompetenz untersucht. Es zeigte sich, dass das *fachliche Interesse*, das *didaktisch-methodische Interesse* und die *didaktischen Vorerfahrungen* die meisten korrelativen Zusammenhänge zur kritischen Gestaltungskompetenz aufweisen. Im Folgenden werden die moderaten (mittleren) positiven und die negative Korrelation diskutiert.

Das *fachliche Interesse* hängt moderat mit *humanistischen Überzeugungen und Werthaltungen* zusammen. Hier kommt vermutlich das Bestreben der angehenden Lehrkräfte zum Ausdruck, sich selbst und die zukünftigen Auszubildenden fachlich bestmöglich vorzubereiten. Der Zusammenhang zwischen *didaktisch-methodischem Interesse* und *Demokratiekompetenz* deutet auf die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Auszubildenden bei der Gestaltung des Unterrichts. Der ebenfalls moderate Zusammenhang zwischen den *didaktischen Vorerfahrungen* und der *beruflichen Selbstreflexionskompetenz* zeigt vermutlich die Erfahrungen beim Vorgehen in der Reflexion einer konkreten Unterrichtsstunde. Angehende Lehrkräfte bzw. Studierende, die schon ein- oder mehrmals die Vermittlung von Wissen geplant und durchgeführt haben, sind eher vertraut mit dem Vorgehen bei der Rekapitulation ihres Lehrerfolgs.

Für das Studienwahlmotiv *Vereinbarkeit von Familie* bzw. *Nützlichkeit* (Stellmacher & Ohlemann, 2021) zeigt sich eine negative Korrelation mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen*. Möglicherweise ist die individuelle Priorisierung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf tendenziell eher verbunden mit traditionellen, d.h. transmissiven Überzeugungen von Lehren und Lernen. Sie stehen eher im Widerspruch zu konstruktivistischen Überzeugungen (Weißeno, Weschenfelder, & Oberle, 2013), was die negative Korrelation begründen könnte.

Ein moderater positiver Zusammenhang zeigt sich weiterhin für *soziale Einflüsse* und *Distanzierungsfähigkeit*. Das heißt, je besser aus Sicht sozial bedeutsamer Anderer (Familie, Freunde etc.)⁴ die Passung des Lehrberufs zur befragten Person ist, desto höher deren Fähigkeit, den eigenen Standpunkt zu vertreten und sich sowohl angemessen zu engagieren, als auch zu distanzieren.

Im Bereich der Studienbedingungen haben wir die *Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen* und die *persönliche Belastung* betrachtet. Die Zusammenhänge zwischen *Dringlichkeit von Verbesserungsmaßnahmen* mit *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen* sowie mit *Distanzierungsfähigkeit* sind ein Ausdruck der kritischen Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen und dem Einfordern konkreter Verbesserungsmaßnahmen. Die Zusammenhänge zwischen der *persönlichen Belastung* und *Distanzierungsfähigkeit* sowie *Selbstachtsamkeit* sind insofern interessant, dass sie als reaktiv aufgefasst werden können. Das heißt, eine wahrgenommene hohe persönliche Belastung ‚erzeugt‘ gewissermaßen eine höhere *Distanzierungsfähigkeit* und *Selbstachtsamkeit* oder umgekehrt, eine hohe *Distanzierungsfähigkeit* und *Selbstachtsamkeit* führt zu einer höheren subjektiv wahrgenommenen Belastung. Weitere Studien mit einem längsschnittlichen Design wären erforderlich, diese Zusammenhänge zu klären.

Aus dem Bereich der Kontextbedingungen wurde das Wohlbefinden betrachtet. Der deutliche positive Zusammenhang zwischen dem *Wohlbefinden* der Studierenden und ihrer *Selbstachtsamkeit* als Element der kritischen Gestaltungskompetenz ist ein Ausdruck der inhaltlichen Ähnlichkeit der beiden Konzepte: *Selbstachtsamkeit* erfasst gesundes Verhalten in verschiedenen Bereichen (z.B. Ernährung, Erholung, Bewegung), das Wohlbefinden ist demzufolge entsprechend höher, je höher die *Selbstachtsamkeit*.

Im Bereich des Studier- und Lernverhaltens wurden Lernschwierigkeiten, -strategien und Lernstil betrachtet. Der negative Zusammenhang zwischen *Lernstrategien* mit der *Selbstachtsamkeit* der Studierenden überrascht. *Lernstrategien* erfasst die Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Studierenden und die Suche nach Austausch und gegenseitiger Unterstützung (Lerngruppen etc.) im Rahmen des Studiums. Bei hoher *Selbstachtsamkeit* ist demnach die Suche nach gegenseitiger Unterstützung gering oder Studierende, die sich Unterstützung im Rahmen des Studiums suchen, vernachlässigen ihre *Selbstachtsamkeit*. Möglicherweise vertrauen sie darauf, dass innerhalb der Lerngruppe auch für ausreichend gesunde Ernährung, Bewegung, Erholung etc. gesorgt wird. Für diese Interpretation spricht auch der Befund, dass das *Wohlbefinden* in der vorliegenden Stichprobe ebenfalls negativ mit den *Lernstrategien* zusammenhängt ($r = -0.27, p < 0.05$). Das heißt, je geringer das *Wohlbefinden*, desto höher die Suche

⁴ Hinweis: Die Perspektive anderer Personen wird hier über Selbstauskünfte erfasst. Das heißt, die Befragten Studierenden gaben Auskunft darüber, ob andere, ihnen wichtige Personen, den Lehrerberuf für sie als geeignet einschätzen.

nach und Nutzung von Lerngruppen und der Austausch mit Gleichgesinnten. Folgt man dieser Interpretation, sind *Lernstrategien* eine Form der Selbsthilfe.

Hohe bis moderate Zusammenhänge bestehen zwischen dem handlungsorientierten Lernstil und *Konstruktivistische Überzeugungen und Werthaltungen* ($r = .44$), *Demokratiekompetenz* ($r = .53$), *beruflicher Wissenserwerb und Einstellungen*, *Humanistische Überzeugungen und Werthaltungen*, *Führungsmotivation* sowie *Distanzierungsfähigkeit*. Das deutet darauf hin, dass Studierende, die einen solchen Lernstil pflegen, bereits Grundlagen der kritischen Gestaltungskompetenz mitbringen bzw. gute Voraussetzungen haben, diese zu entwickeln. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die *Demokratiekompetenz* und die *konstruktivistischen Überzeugungen und Werthaltungen*. Eine hohe Ausprägung des aktiven, handlungsorientierten Lernstil bei den Studierenden steht in engem Bezug zu einem Demokratiefördernden Umgang mit Schülerinnen und Schülern und zu einer konstruktivistischen Gestaltung von Unterrichtssituationen. Die Zusammenhänge zur *Führungsmotivation* können als Hinweis auf eine prosoziale und handlungsorientierte Ausprägung der Machtmotivation interpretiert werden, die für (angehende) Lehrkräfte grundsätzlich vorteilhaft ist (Baumann, Chatterjee & Hank, 2016).

Im Bereich Studienerfolg legen die Ergebnisse nahe, dass ein hoher *Fachlicher Kompetenzzuwachs* mit einer hohen Selbstwirksamkeit, Demokratiekompetenz, Führungsmotivation und Distanzierungsfähigkeit einhergeht. Beim Fachkompetenzzuwachs liegt der Schwerpunkt auf dem Fachwissen sowie dem allgemeinen didaktischen, pädagogisch-psychologischen und dem Arbeitsprozesswissen.

KRITIK

Die Erfassung der *kritischen Gestaltungskompetenz* beruht auf einer theoretisch hergeleiteten (Traum, Ziegler & Kaiser, 2021) Zusammenstellung verschiedener, teilweise bereits etablierter, teilweise neu erstellter Fragen bzw. Skalen. Sämtliche Daten beruhen Selbstauskünften der Studierenden, d.h., auf subjektiven Maßen. Die testtheoretische Prüfung der neu erstellten Skalen war aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht (Traum et al., 2021) oder nur in Ansätzen möglich.⁵ Der Stichprobenumfang ist zu gering, für zuverlässige Aussagen über die Validität der neuen Skalen und die Zusammenhänge der kritischen Gestaltungskompetenz mit den ausgewählten Aspekten des Rostocker Studienerfolgsmodells. Dennoch können die Zusammenhänge zu den verwendeten bereits etablierten Skalen (*Demokratiekompetenz*, *Selbstwirksamkeit*, *Führungsmotivation* und *Selbstachtsamkeit*) als belastbar angesehen werden. Weitere Forschung, sowohl an den neu entwickelten Skalen zur Erfassung der kritischen Gestaltungskompetenz als auch an den Zusammenhängen zum Rostocker Studienerfolgsmodell ist erforderlich.

⁵ So wurden beispielsweise faktorenanalytische Prüfungen zum Ausschluss völlig unpassender Items genutzt.

ZUSAMMENFASSUNG

Auf Basis einer Stichprobe von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (N = 111) wurden Zusammenhänge zwischen der *kritischen Gestaltungskompetenz* und verschiedenen Aspekten des Studiums (Studieneingangsvoraussetzungen, Studien- und Kontextbedingungen, Studier- und Lernverhalten sowie Studienerfolg) explorativ (korrelativ) untersucht. Die Ergebnisse geben erste Hinweise auf moderate bis hohe Zusammenhänge der kritischen Gestaltungsfähigkeit zu ausgewählten Studieneingangsvoraussetzungen (fachliches Interesse, didaktisch-methodisches Interesse, didaktische Vorerfahrungen, soziale Einflüsse), zu Kontextbedingungen (Wohlbefinden), zu Studier- und Lernverhalten (handlungsorientierter Lernstil) sowie zu Studienerfolg (Fachlicher Kompetenzzuwachs).

LITERATUR

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520
- Baumann, N., Chatterjee, M. B. & Hank, P. (2016). Guiding others for their own good: Action orientation is associated with prosocial enactment of the implicit power motive. *Motivation and Emotion*, 40, S. 56-68.
- Cohn, R. C., (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta, Stuttgart.
- 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.
- Rauner, F. (2021). *Gestaltungskompetenz – Die Leitidee der modernen Berufsbildung*. Springer VS, Wiesbaden.
- 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.
- Stellmacher, A., & Ohlemann, S. (2021). Erfassung von Berufswahlmotiven im beruflichen Lehramt durch FEMOLA. Passung und Adaptationspotenziale aus quantitativer und qualitativer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 117/2, S.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. (2021a). Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. *Arbeitspapiere Bd. 1, Institut für Berufspädagogik, Universität Rostock*. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002911

Traum, A., Chen, P., Ziegler, U., Larisch, C. & Kaiser, F. (2023). Erfassung der kritischen Gestaltungskompetenz im "Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt" *Arbeitspapiere Bd. 2, Institut für Berufspädagogik, Universität Rostock*. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004565

Chen, P., Traum, A., Ziegler, U., Larisch, C. & Kaiser, F. (2023). Eingangsvoraussetzungen von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg und Bezüge zu ihrem Studienerfolg. *Arbeitspapiere Bd. 3, Institut für Berufspädagogik, Universität Rostock*. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004610

Traum, A., Chen, P., Ziegler, U., Larisch, C. & Kaiser, F. (2025). Kontextbedingungen von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock und der Hochschule Neubrandenburg und Bezüge zu ihrem Studienerfolg. *Arbeitspapiere Bd. 5, Institut für Berufspädagogik, Universität Rostock*. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004730

Traum, A., Struck, P., Dahn, S., Ziegler, U./Kaiser, F. (2021b). 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).

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68-77). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-63149-5>

Westermann, R., Heise, E., Spies, K., Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1-22.

KONTAKT

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

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005770