

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	11
1. Einleitung und Problemstellung	13
1.1 Ausgangssituation.....	13
1.1.1 Vergleichende Einordnung von Hochschulzugangsberechtigungen.....	14
1.1.2 Hochschulzugang für beruflich Gebildete	18
1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsprozess.....	20
1.3 Überblick über den Ablauf der Arbeit.....	22
2. Untersuchungsleitende Synthesetheorie	24
3. Theoretisches Fundament	28
3.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption	28
3.2 Sozialisation in Bildungsinstitutionen	28
3.3 Sozialisation im beruflichen Bildungssektor	29
3.3.1 Berufliche Sozialisation nach Lempert.....	29
3.3.2 Normative Aspekte.....	34
3.3.3 Psychosoziale Eigenschaften.....	37
3.3.4 Fachliche und personale Kompetenzen	42
3.4 Sozialisation im hochschulischen Bildungssektor	47
3.5 Untersuchungsleitende theoretische Rahmung	56
3.6 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Fundament	61
4. Forschungsstand	62
4.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption	62
4.2 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Studien(wahl)motivation	62
4.3 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Bildungsorientierung.....	69
4.4 Individuelle Grundlagen und Ressourcen: Psychosoziale Eigenschaften und Kompetenzen.....	76
4.5 Studienerfolg	81
4.6 Studienanforderungen.....	92
4.7 Studienhandeln und -verhalten	101
4.8 Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand.....	110
5. Methodik.....	112

5.1 Untersuchungsleitende Forschungsfragen	112
5.2 Forschungsgegenstand versus qualitative Sozialforschung	114
5.3 Forschungsgegenstand versus Grounded-Theory-Methodologie	116
5.4 Gestaltung des Forschungsprozesses	117
5.4.1 Einleitende Überlegungen zum Forschungsprozess und zur Kapitelkonzeption.....	117
5.4.2 Sample und Feldzugang.....	119
5.4.3 Erhebungsmethode: Episodisches Interview	124
5.4.4 Datenaufbereitung: Transkriptionsregelsystem	129
5.4.5 Auswertungsverfahren: Grounded-Theory-Methodologie	130
6. Ergebnisse.....	137
6.1 Fallbezogene Ergebnisdarstellung	137
6.1.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption	137
6.1.2 Kurzporträt: Lena	137
6.1.3 Kurzporträt: Tobias.....	145
6.1.4 Kurzporträt: Maximilian.....	152
6.2 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung	161
6.2.1 Einleitende Überlegungen zur Kapitelkonzeption	161
6.2.2 Normatives Kompartiment	165
6.2.3 Psychosoziales Kompartiment.....	204
6.2.4 Kompetenzorientiertes Kompartiment.....	222
6.3 Beantwortung der Forschungsfragen mittels der Theorieskizze	239
6.3.1 Einleitende Überlegungen zur Theorieskizze und zur Kapitelkonzeption	239
6.3.2 Theorieskizze.....	239
6.3.3 Forschungsfrage 1.....	242
6.3.4 Forschungsfrage 2.....	244
6.3.5 Forschungsfrage 3.....	246
6.3.6 Forschungsfrage 4.....	249
7. Kritische Würdigung	255
8. Transfermöglichkeiten.....	260
Literaturverzeichnis	267
Verzeichnis der Sekundärliteratur	283

1. Einleitung und Problemstellung

1.1 Ausgangssituation

Im Jahr 2013 wurde die Qualitätsoffensive Lehrerbildung auf den Weg gebracht. Bund und Länder verfolgen damit das Anliegen, auf die folgenden unterschiedlichen Handlungsbedarfe der Lehrkräfteausbildung zu reagieren:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung an den Hochschulen
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs
- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden
- Fortentwicklung der Lehrkräftebildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften (vgl. BMBF, 2021/a, Vorwort, S. 3).

Ziel ist es, die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland zu verbessern, um damit die Unterrichtsqualität zu erhöhen und sicherzustellen, dass (angehende) Lehrende den künftigen Anforderungen des Schulalltags gewachsen sind. Vor diesem Hintergrund entstanden ab dem Jahr 2015 deutschlandweit 49 Projekte an unterschiedlichen Hochschulen mit dem Ziel, die Lehrkräfteausbildung strukturell qualitativ zu verbessern und Kohärenz über alle Phasen der Lehrkräfteausbildung¹ zu etablieren (vgl. vgl. BMBF, 2021/a, Vorwort, S. 3).

Die vorliegende Studie wurde ab 2018 im Rahmen zweier aufeinanderfolgender Teilprojekte (ProBeg und KoBeg²) der an der Universität Kassel etablierten QLB-Projekte PRO-NET und PRONET^{2,3} realisiert. Sie setzt an der ersten Phase der Ausbildung für Lehrkräfte an und beschäftigt sich mit der heterogenen Studierendenschaft in den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel.

Im Zuge der Bologna-Reform wurde die Durchlässigkeit der Bildungssektoren gestärkt (vgl. Freitag, 2012; Fogolin, 2014), der Zugang zu Hochschulen für berufliche und berufsschulische Abschlüsse geweitet und diese als gleichwertig zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung angesehen. Deren Gleichartigkeit wird jedoch von Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) sowie Dahm und Kerst (2016) diskutiert. Auch in den beruflichen

¹ Die Ausbildung von Lehrkräften erfolgt in zwei Phasen. Die erste Phase umfasst das Hochschulstudium und die zweite Phase den Vorbereitungsdienst (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2023).

² Die Teilprojekte *ProBeg* und *KoBeg* wurden unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA1805 im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gefördert.

³ PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung): Ein im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt. Die Dissertation entstand im Rahmen der Teilprojektes 7 (Professionsbezogene Begleitung (ProBeg) der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (Förderkennzeichen: 01JA1505)). PRONET² (Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung): Ein im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsvorhaben. Die Dissertation entstand im Rahmen des Teilprojektes 7 (Kompetenzorientierte Begleitung (KoBeg) der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (Förderkennzeichen: 01JA1805)).

Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel beschäftigen sich Brutzer, Stärk und Buck (2022), Schmidt (2017) sowie Schmidt und Stärk (2021) mit der Thematik, um dem von Frommberger und Lange (2018) beschriebenen Lehrkräftemangel und den hohen Abbruchquoten in beruflichen Lehramtsstudiengängen entgegenzuwirken (vgl. S. 26 ff., 47 ff.). Das Studierendenklientel der berufsbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel ist heterogen und wird auch auf die unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen der Studierenden zurückgeführt. Dementsprechend variieren auch die Vorerfahrungen, Kompetenzbestände und Lebenslagen der Studierenden, was zu unterschiedlichen Studienanforderungen führt. Diese stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.). Eder (2015) und Sonntag (2016) beschreiben hinsichtlich der Verteilung der Hochschulzugangsberechtigungen in den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Universität Kassel ebenfalls ein heterogenes Bild. Etwa zwei Drittel der Studierenden der Berufspädagogik mit den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik sowie der Wirtschaftspädagogik verfügen über die Fachhochschulreife. Rund ein Drittel besitzt die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und einige wenige Prozent haben eine andere Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Eder, 2015, S. 28 f.; Sonntag, 2016, S. 9). Nach Eder (2015) schließen 44 %, also weniger als die Hälfte der Studierenden im Studiengang der Berufspädagogik in der beruflichen Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik das Bachelorstudium erfolgreich ab. Pletscher (2021) zeigt, dass Studierende mit Fachhochschulreife und Berufsausbildung im Studiengang Berufspädagogik in den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik hinsichtlich der Studiennoten erfolgreicher sind als Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung (vgl. S. 705, 708 f.). Nach Sonntag (2016) mindern unter anderem eine fehlende allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und eine fehlende Berufsausbildung den Studienerfolg, wohingegen sich eine abgeschlossene Berufsausbildung positiv auf den Studienerfolg von Studierenden im Studiengang der Wirtschaftspädagogik auswirkt (vgl. S. 254 f.). Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung haben demnach eine geringere Abbruchwahrscheinlichkeit und bessere Noten, obwohl sie mehr Fehlversuche und längere Studienzeiten aufweisen als Studierende ohne Berufsausbildung (vgl. Sonntag, 2016, S. 250, 254 f.).

Es stellen sich die Fragen, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende das Hochschulstudium bewältigen, obwohl sie nicht über dieselben Voraussetzungen verfügen wie Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung, und welchen Einfluss die berufliche Sozialisation und Vorbildung dabei hat. Aus diesen Fragestellungen leitet sich das generelle Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ab.

Zunächst wird zum besseren Verständnis der Ausgangssituation eine berufliche Einordnung der auf dem beruflichen/berufsschulischen Weg erworbenen Hochschulzugangsberechtigung gegeben (siehe Kapitel 1.1.1). Anschließend wird die historische Entwicklung dieser Berechtigung betrachtet (siehe Kapitel 1.1.2). Danach wird das erkenntnisleitende Interesse erläutert (siehe Kapitel 1.2) und ein Überblick über den Forschungsprozess dieser Untersuchung gegeben (siehe Kapitel 1.3).

1.1.1 Vergleichende Einordnung von Hochschulzugangsberechtigungen

Betrachtet man beruflich gebildete Studierende, kommt man nicht umhin, sich mit den Begriffen der beruflichen Bildung bzw. der Berufsbildung auseinanderzusetzen. Unter Berufsbildung versteht § 1 des Berufsbildungsgesetzes die Berufsvorbereitung und -ausbildung sowie die berufliche Fortbildung und Umschulung. Die Vermittlung von Grundlagen soll zu

einer berufsspezifischen Handlungsfähigkeit führen. Ziel der Berufsausbildung ist die adäquate Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit, auch bei sich ändernden Rahmenbedingungen. Fortbildung und Umschulung dienen dabei dem Erhalt der Arbeitsfähigkeit, der Ausübung einer anderen beruflichen Tätigkeit und der Erweiterung der Handlungsfähigkeit, um den beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (vgl. BBiG, 2005, S. 6). Die berufliche Bildung findet im schulischen und betrieblichen Rahmen statt und ist zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und der Hochschule verortet (vgl. Baetghe/Solga/Wieck, 2004, S. 13). Die in Deutschland historisch gewachsene institutionelle Segmentierung zwischen der beruflichen und akademischen Bildung führte zu einer wechselseitigen Abschottung der jeweiligen Bildungsgänge, dem sogenannten Bildungs-Schisma, das auf den jeweils unterschiedlich geltenden Regeln, Normen und Arbeitsprozessen sowie dem Verhalten und Zusammenwirken der Organisationsmitglieder beruht (vgl. Baetghe, 2006, S. 16).

Merkmale, an denen Baetghe (2006) (vgl. S. 16) die institutionelle Segmentierung der beruflichen und akademischen Bildung konkretisiert, sind Tabelle 1 zu entnehmen. Im Großen und Ganzen zeigt sich, dass die Berufsausbildung auf die konkrete Ausübung des erlernten Berufs abzielt und entsprechend praxisorientiert gelehrt und gelernt wird, wohingegen die höhere allgemeine Bildung auf die Befähigung zum autonomen Denken und Handeln des Einzelnen abzielt. Dies findet unter Verwendung von theoriebezogenen Lernprozessen statt (vgl. Baetghe, 2006).

Tabelle 1: Institutionelle Segmentierung (Bildungs-Schisma)

Merkmale institutioneller Ordnungen im Bildungswesen	Höhere Allgemeinbildung	Berufsbildung
Dominante Zielperspektive	gebildete Persönlichkeit/individuelle Regulationsfähigkeit (Autonomie)	berufliche Handlungskompetenzen
Bezugspunkt für Lernzieldefinition und Curricula	Kanon repräsentativen, systematisierten Wissens/Wissenschaftsorientierung	Arbeitsmarkt und Beschäftigungsstruktur; wirtschaftlicher Bedarf an Qualifikationen
Politische Steuerung, Aufsicht, (Qualitäts-)Kontrolle	staatlich (demokratische Kontrolle) durch die Bundesländer	korporatistische Selbstverwaltung der Wirtschaft (Verbände, Kammern) auf Basis bundesstaatlicher Regulierung
Finanzierung	öffentlich (Länder, Kommunen)	primär privat (Ausbildungsbetriebe)
Status des Lernenden	Schüler	Auszubildende im Arbeitsverhältnis
Instruktionsprinzip/Organisation der Lernprozesse	praxisenthalten/-fern in eigenen Organisationen	praxisintegriert (Verbindung von Arbeit und Lernen)
Personal	professionalisiert; öffentlicher Dienst	nicht- bis semiprofessionell; private Arbeitsverträge

Quelle: Baetghe, 2006, S. 16

Diese Segmentierung steht im Gegensatz zu dem politischen Ziel der Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit auf allen Stufen (vgl. Baetghe/Solga/Wieck, 2007, S. 13). Im Zuge der Öffnung der Hochschulen und des zugrunde liegenden gesellschaftlichen und politischen Bildungsverständnisses, das auf das lebenslange Lernen abzielt, findet sich in der neueren Literatur häufig der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) (vgl. u.a. Schuetze/Slowey, 2012; Isensee/Wolter, 2017; Wolter/Kamm/ Otto,

2020). Im wissenschaftlichen Kontext werden die NTS hauptsächlich vor dem Hintergrund der traditionellen Studierenden (TS) diskutiert (vgl. Müller, 2018, S. 72). Beide Studierendengruppen sind in der Literatur recht unscharf definiert und werden teilweise auch mit synonymen Begriffen ausgewiesen. TS werden von Dörner (2020) auch als Normal-Studierende bezeichnet. Er versteht darunter Abiturientinnen und Abiturienten, die sich zeitnah nach dem Schulabschluss in ein Vollzeitstudium einschreiben (vgl. S. 128). Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015) beschreiben TS als Studierende, die nicht älter als 29 Jahre sind und keine berufliche Aus- und Fortbildung absolviert haben (vgl. S. 35). Weit weniger offen definieren Buß, Pohlenz, Erbsland und Rahn (2018) TS als junge, männliche, geistig und körperlich voll belastungsfähige und in Vollzeit studierende Gruppe (vgl. S. 16). Isensee und Wolter (2017) fassen unter den TS solche Studierende zusammen, die keine der folgenden Merkmale aufweisen: Migrationshintergrund, Internationalität, Behinderung oder gesundheitliche Beeinträchtigung, teilzeit- oder fernstudierend sowie studierend mit beruflicher Qualifikation (vgl. S. 14).

Die Begrifflichkeit NTS (nontraditional students) stammt originär aus dem englischsprachigen Raum, wurde in den 1980er-Jahren in den USA etabliert und von dort aus verbreitet (vgl. Isensee/Wolter, 2017, S. 14). In diesem Kontext stellen Schuetze und Slowey (2002) die folgenden drei Kriterien für diese Studierendengruppe auf:

- das Vorhandensein einer nichtlinearen Bildungsbiografie (*educational biography*),
- das Vorhandensein eines alternativen Zugangsweges zum Hochschulstudium (*entry routes*) und
- die zeitliche Intensität, mit der studiert wird, entspricht nicht einem Vollzeitstudium (*mode of study*) (vgl. S. 315).

International werden neben diesen Merkmalen auch der soziale Hintergrund (z.B. Migrationshintergrund) (vgl. Schuetze, 2012, S. 135 ff.) und ein höheres Lebensalter (vgl. Osborne/Marks/Turner, 2004, S. 291 ff.; Tones/Fraser/Elder/White, 2009, S. 505 ff.) mit NTS in Zusammenhang gebracht.

Im nationalen Kontext arbeiteten zu Beginn der 2000er-Jahre Teichler und Wolter (2004) folgende übergeordnete Kriterien für die NTS heraus:

- (Um-)Weg in das Hochschulstudium bezüglich des zeitlichen Ablaufs im Lebensverlauf,
- Wege zum Hochschulstudium in Bezug auf alternative Hochschulzugangsberechtigungen (z.B. über den dritten Bildungsweg) und
- Wege im Studium in Bezug auf die Studiengestaltung (z.B. Teilzeit- oder Fernstudium) (vgl. S. 72).

Dies geschah auf Basis von struktur- und biografiethoretischen Faktoren sowie auf den eben aufgezeigten Kriterien der NTS nach Schuetze und Slowey (2002) (vgl. S. 315).

Auch aktuell werden im nationalen wissenschaftlichen Diskurs Merkmale von NTS diskutiert. Diese lassen sich in Teilen den eben aufgezeigten Kriterien von Teichler und Wolter (2004) zuordnen (vgl. S. 72). So spielen neben dem Alter der Studierenden die soziale Herkunft (z.B. Migranten, Erstakademiker), die Bildungsbiografie (z.B. Bildungs- und Berufsbiografien), die Hochschulzugangsberechtigung sowie die Studiengestaltung (z.B. Teilzeitstudium aufgrund von Berufstätigkeit neben dem Studium) eine Rolle (vgl. Wolter, 2011a, S. 23; Wolter, 2011b, S. 207; Heese, 2013, S. 6 zit. n. Lübben/Müskens/Zawacki-Richter,

2015, S. 33). Häufig werden NTS mit einer beruflichen Qualifikation in Verbindung gebracht. In diesem Zusammenhang werden alternativ Begriffe wie beruflich gebildete Studierende, beruflich qualifizierte Studierende, beruflich Gebildete oder beruflich Qualifizierte verwendet (vgl. u.a. Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz, 2013; Dahm/Kerst/Kamm/Otto/Wolter, 2019, S. 8; Isensee/Wolter, 2017, S. 14; Elsholz, 2015). Vor dem Hintergrund der politischen Debatte bezüglich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung werden insbesondere Studierende, die über eine berufliche Qualifikation (z.B. Meister) eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, als NTS bezeichnet (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter, 2019, S. 8). Im Kontext der beruflichen Qualifikation zeigt sich aber ein weitaus differenzierteres Bild (vgl. Kamm/Spexard/Wolter, 2016, S. 173 f.). Isensee und Wolter (2017) (vgl. S. 14), Jürgens und Zinn (2012) (vgl. S. 35 ff.) und Pätzold (2011) (vgl. S. 8 f.) greifen diese Thematik auf und leiten innerhalb der NTS drei Typen ab, die über unterschiedliche berufliche und (berufs-)schulische Qualifikationen verfügen⁴:

- Studierende, die sich nach der allgemeinen Hochschulreife und einer abgeschlossenen Berufsausbildung für ein Hochschulstudium einschreiben
- Studierende, die sich auf dem zweiten Bildungsweg in ein Hochschulstudium einschreiben, die also vor, während oder nach der Berufsausbildung eine schulische Studienberechtigung (z.B. an einem Berufskolleg oder einer Fachoberschule) erwerben und darüber eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten
- Studierende, die sich über den dritten Bildungsweg in ein Hochschulstudium einschreiben und zuvor keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, aber aufgrund ihrer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister) eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können

Kamm, Spexard, Wolter und Golubchikova (2016) (vgl. S. 173 f., 178) differenzieren genauer und fassen Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die in der gymnasialen Oberstufe einer beruflichen Schule erlangt wurde (z.B. Fachgymnasium, Berufsfachschule einer gymnasialen Oberstufe, Fachoberschule oder Berufsoberschule), zusammen und unterscheiden innerhalb dieser Gruppe zwischen Studierenden, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, und denen ohne Berufsausbildung.

Aufgrund der mangelnden definitiven Präzision des Begriffes NTS wird in der vorliegenden Arbeit auf dessen Verwendung verzichtet und stattdessen von beruflich Gebildeten oder beruflich gebildeten Studierenden gesprochen. In Anlehnung an Isensee und Wolter (2017) (vgl. S. 14 f.), Wolter, Kamm und Otto (2020) (vgl. S. 103 f.) und Kamm, Spexard, Wolter und Golubchikova (2016) umfasst dies folgende Studierende:

- Studierende, die nach Erlangung der Fachhochschulreife eine Berufsausbildung absolviert, ggf. im Ausbildungsberuf gearbeitet und im Anschluss ein Studium aufgenommen haben (1. Bildungsweg unter Ausschluss derer, die ein allgemeinbildendes oder berufliches Abitur absolviert haben)

⁴ Isensee und Wolter (2017) verweisen darauf, dass es noch andere berufliche und/oder (berufs-)schulische Zugangswege in ein Hochschulstudium in Deutschland gibt. Diese spielen aber aufgrund der geringen Einschreibungszahlen eine untergeordnete Rolle und werden daher nicht in zusätzliche Typen klassifiziert (vgl. S. 14 f.).

- Studierende, die nach oder während der Berufsausbildung die Fachhochschulreife erworben und im Anschluss ein Studium aufgenommen haben (2. Bildungsweg)
- Studierende, die mittels einer Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Techniker) eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben (3. Bildungsweg) (vgl. S. 176, 178)

Die Studienentscheidung der Studierenden dieser Gruppe wird aus biografischer Perspektive als wissenschaftliche Weiterbildung angesehen und kann als eine Wiederaufnahme oder Fortsetzung des institutionellen Lernens beschrieben werden, die nach Abschluss einer ersten Ausbildungsphase stattfindet (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Dabei zeigt sich, dass berufliche Schulen durch ihr vielfältiges Angebot eine essenzielle Funktion für die vor-akademische Qualifikation einnehmen (vgl. Kamm/Spexard/Wolter/Golubchikova, 2016, S. 174). Dies geschieht in den Schularten der beruflichen Schulen, die ausschließlich eine Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen, oder in Schularten, die zu einer Doppelqualifikation führen. Doppelqualifikation bedeutet, dass neben einer beruflichen weiterbildenden Qualifikation (Aufstiegsfortbildungen) auch gleichzeitig eine Studienberechtigung erworben wird (vgl. Buchmann, 2021, S. 324). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete ist eine historisch gewachsene Errungenschaft, über die im folgenden Kapitel Auskunft gegeben wird.

1.1.2 Hochschulzugang für beruflich Gebildete

Der Hochschulzugang für beruflich Gebildete wurde durch einige wenige Maßnahmen bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts ermöglicht (vgl. Wolter/Kamm/Otto, 2020, S. 105 f.). Jedoch blieb die Exklusivität des Hochschulzugangs für Studierende mit herkömmlicher schulischer Zugangsberechtigung erhalten und potenzielle Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung wurden ausschließlich nach besonderen Attributen ausgewählt (u.a. nach Persönlichkeitseigenschaften oder Motivation) (vgl. Schwabe-Ruck, 2011, S. 16). Neben wenigen Maßnahmen für beruflich Gebildete ohne Hochschulzugangsberechtigung wurden in der Weimarer Republik die Anfänge für den sogenannten zweiten Bildungsweg gelegt, indem erste vereinzelte Möglichkeiten für beruflich Gebildete geschaffen wurden, die Hochschulzugangsberechtigung nachzuholen (z.B. in Aufbauschulen für die ländliche Bevölkerung, Abendgymnasien etc.). Dies geschah jedoch nicht aus bildungspolitischen Gründen, sondern als Reaktion auf die damals vorherrschende rigide Selektion von potenziellen Studierenden seitens der Hochschulen (vgl. Harney, 2016, S. 7).

Auch in der Nachkriegszeit hielten die Hochschulen ihren elitären Status aufrecht. Doch Ende der 1950er-Jahre wurde aufgrund eines befürchteten Akademikermangels eine Hochschulprüfung für besonders befähigte beruflich Gebildete ohne Hochschulzugangsberechtigung eingeführt (vgl. Wolter/Kamm/Otto, 2020, S. 106). Auch der zweite Bildungsweg (eine schulische Hochschulzugangsberechtigung wird während oder nach der Berufsausbildung nachgeholt) wurde Ende der 50er- und zu Beginn der 60er-Jahre im Rahmen der Berufsbildung als alternative Form zur allgemeinen gymnasial erworbenen Hochschulreife zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung etabliert (vgl. Harney, 2016, S. 2).

Mit der Bildungsexpansion in den 1970er- und 1980er-Jahren wurde die Öffnung der Hochschulen in Bezug auf die öffentliche Infrastrukturierung und auf sozialer Ebene wieder aufgenommen. Fortan bestand das Ziel, allen Studieninteressierten den Hochschulzugang zu ermöglichen (vgl. Banscherus/Wolter, 2016, S. 45; Harney, 2003, S. 15 ff.). Ein Paradigmenwechsel wurde Ende der 1980er-Jahre im Rahmen der Bologna-Reform angestoßen, indem

die berufliche und akademische Bildung als gleichwertig eingestuft wurden. Ziel war die Stärkung des Systems der beruflichen Bildung (vgl. Banscheraus/Wolter, 2016, S. 45, Buß/Pohlenz/Erbsland/Rahn, 2018, S. 11). Diese Reformagenda der vergangenen drei Jahrzehnte und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für beruflich Gebildete wurde aus gesellschaftlichen, arbeitsmarktpolitischen und bildungspolitischen Gründen angestoßen. Aus gesellschaftlicher Perspektive sollte die Bildungsbenachteiligung abgebaut und die Akademikerquote trotz geburtenschwacher Jahrgänge erhöht werden. Zudem sollte aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive einem Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften vorgebeugt und vermehrt akademische Qualifizierungsangebote im Rahmen der betrieblichen und wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden. Aus diesen beiden Perspektiven generiert sich der dritte Begründungszusammenhang, der die Öffnung der Hochschulen mitbegründet: die bildungspolitische Perspektive. Diese verfolgt das Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern. Somit soll im Sinne des lebenslangen Lernens Weiterbildung so gestaltet werden, dass sie den zukünftigen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen gerecht wird (vgl. Buß/Pohlenz/Erbsland/Rahn, 2018, S. 17 ff.). Bis zur Jahrtausendwende wurde die Öffnung der Hochschulen im Sinne einer Milderung von Zulassungsbeschränkungen gesehen. Fortan änderte sich das Begriffsverständnis und die aktive Akquise neuer Zielgruppen für das Hochschulstudium rückte in den Mittelpunkt. In diesem Zuge wurden in mehreren Ländern bis zum Jahr 2009 entsprechende Regelungen für den Hochschulzugang Studierender ohne allgemeine schulische Hochschulzugangsberechtigung eingeführt (vgl. Ulbricht, 2012, S. 156 f.). Aus dieser historischen Entwicklung entstanden weitere Wege, die es erlaubten, ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufzunehmen. In diesem Zusammenhang hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 bundesweit geltende Regelungen für den Hochschulzugang festgelegt, die in den Hochschulgesetzen der Länder verankert wurden (vgl. KMK, 2009, S. 1 f.). Heute haben grundsätzlich alle Personen, die eine schulisch erworbene allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife oder eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben, einen fachungebundenen Hochschulzugang. Einen fachgebundenen Hochschulzugang haben Personen mit einer ebenfalls schulisch erworbenen fachgebundenen Hochschulreife (Fachabitur). In Abhängigkeit von einer fachgebundenen oder allgemeinen Fachhochschulreife verfügen auch diese Absolventen über einen fachgebundenen oder uneingeschränkten Hochschulzugang. In einigen Bundesländern ist der Hochschulzugang für Personen mit Aufstiegsfortbildung jedoch mit bestimmten Auflagen verknüpft (z.B. zeitlicher Umfang der Aufstiegsfortbildung). Zudem können für diese potenziellen Studierenden Aufnahmegespräche von Seiten der Hochschulen eingefordert werden. Eine weitere potenzielle Studierendengruppe sind Personen, die über eine mindestens zweijährige Berufsausbildung verfügen und auf eine mindestens dreijährige und einschlägige Berufserfahrung zurückblicken können. Diesem Personenkreis steht dann ein fachgebundener Hochschulzugang offen, der mit einer Hochschulzugangsprüfung oder einem Probestudium einhergehen kann. Grundsätzlich können die Hochschulen durch ihren autonomen Status die Zulassungsvoraussetzungen selbst gestalten und Zulassungsprüfungen, Eignungsgespräche etc. verlangen (vgl. KMK, 2009, S. 1 f.).

Im beruflichen Bildungssektor gibt es unterschiedliche Möglichkeiten für die (Weiter-)Qualifizierung, die formal zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen. Inwieweit diese Abschlüsse trotz ihrer formalen Gleichwertigkeit zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung auch *gleichartig* sind, thematisiert der wissenschaftliche Diskurs (vgl. u.a. Schmidt, 2017, S. 160 f.; Baethge, 2006, S. 16). De facto resultieren aus dem beruflichen

und dem allgemeinbildenden Bildungssektor unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzbestände, die mehr oder weniger kongruent mit dem tradierten hochschulischen System und seinen Anforderungen sind (vgl. Schmidt, 2017; Brutzer/Stärk/Buck, 2022).

1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsprozess

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten historisch gewachsenen Strukturen stellt sich die Frage, wie erfolgreiche beruflich gebildete Studierende das Hochschulstudium bewältigen und welchen Einfluss die Erfahrungen und Kompetenzbestände, die aus der beruflichen Vorbildung und Sozialisation resultieren, darauf haben. Besonders relevant ist dies für die Studiengänge der beruflichen Lehrkräftebildung an der Universität Kassel, da das Studierendenklientel, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, heterogen hinsichtlich der Hochschulzugangsberechtigungen ist (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.; Eder, 2015, S. 28 f.; Sonntag, 2016, S. 9). Dies hat zur Folge, dass sich die Vorerfahrungen, Kompetenzen und Lebenssituationen von beruflich gebildeten Studierenden, von denen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden. Hieraus ergeben sich neue Herausforderungen für die Hochschulen sowie spezifische Studienanforderungen für diese Studierendengruppe (vgl. Schmidt, 2017, S. 159 ff.). Das Ziel der Studie ist es, ein vertieftes Verständnis für die Merkmale zu erlangen, über die Studierende mit beruflicher Vorbildung und Sozialisation, jedoch ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, verfügen. Es soll untersucht werden, wie diese Merkmale die erfolgreiche Bewältigung des Hochschulstudiums in den Studiengängen des beruflichen Lehramts beeinflussen.

Im Gegensatz zu anderen thematisch angrenzenden Studien (u.a. Döppers, 2022; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017; Dahm/Kerst, 2016) liegt der Fokus dieser Untersuchung auf beruflich gebildeten Studierenden, die (formal betrachtet) erfolgreich im Hochschulstudium sind. Das Ziel besteht darin, ein erweitertes Erkenntnisspektrum darüber zu erhalten, wie sich berufliche Vorbildung und Sozialisation auf das erfolgreiche Hochschulstudium (der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) auswirken können. Bisherige Untersuchungen, unter anderem von Döppers (2022), Wolter, Kamm, Otto, Dahm und Kerst (2017) sowie Dahm und Kerst (2016), haben dies nicht in dieser Intensität geleistet und nehmen auch nicht immer direkt Bezug auf das berufliche Lehramt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen dazu beitragen auf hochschulorganisatorischer Ebene entsprechende Maßnahmen zur Erhöhung des (formalen) Studienerfolgs abzuleiten, um dem von Frommberger und Lange (2018) beschriebenen Lehrkräftemangel und den hohen Abbruchquoten in den beruflichen Lehramtsstudiengängen (vgl. S. 26 ff., 47 ff.) entgegenzuwirken.

Dieser Untersuchung liegt die Vorannahme zugrunde, dass die beruflich geprägten Merkmale von beruflich gebildeten Studierenden als multiperspektivisch anzusehen sind und sich aus individuell unterschiedlichen und verschieden ausgeprägten Komponenten zusammensetzen. Diese führen im Abgleich zu den tradierten hochschulischen Anforderungen und Bedingungen, letztlich zu Studienanforderungen, die von den Studierenden als mehr oder weniger schwer oder leicht zu bewältigen wahrgenommen werden. Es stellt sich die Frage, welche individuellen Merkmale dieser Studierendengruppe das Hochschulstudium erschweren und welche dem Studienerfolg zuträglich sind. Dies schließt an den wissenschaftlichen Diskurs an (vgl. u.a. Döppers, 2022; Wolter/Kamm/Otto/Dahm/Kerst, 2017; Dahm/Kerst, 2016), der die Einflüsse aus der beruflichen Vorbildung der Studierenden auf die Studien-